الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

# مطبوعة بيداغوجية

# محاضرات في اللسانيات التطبيقية

## لطلبة السنة الثانية ليسانس ( ل م د )

## شعبة الدراسات اللغوية

من إعداد:

د. قلال فاطمة

السنة الجامعية: 2022-2023

# ***برنامج المقيـــــاس***

1- مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ( المفهوم، النشأة، التطور )

2- اللسانيات التطبيقية ( المرجعيات والمجالات )

3- الملكات اللغوية: أولا: مهارة الاستماع

ثانيا: مهارة الكلام ( التحدث )

4- الملكات اللغوية: أولا: مهارة القراءة

ثانيا: مهارة الكتابة

5- الأسس النفسية لعملية التعلم

6- نظريات التعلم ( السلوكية )

7- نظريات التعلم البيولوجية

8- نظريات التعلم المعرفية

9- مناهج تعليم اللغات؛ أولا: المنهج التقليدي

ثانيا: المنهج البنوي

10- منهاج تعليم اللغات ( المنهج التواصلي )

11- التعدد اللغوي؛ أولا: الازدواجية اللغوية

ثانيا: الثنائية اللغوية

12- التخطيط اللغوي

13- أمراض الكلام وعيوبه

14- الترجمة الآلية

## المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ( المفهوم، النشأة، التطور )

**توطئة:**

إنّ محاولة إخضاع الظاهرة اللغوية بوصفها أصفى مظهر يجسد إنسانية الإنسان إلى الوصف والتحليل العلميين، أدّى إلى تبلور العديد من النظريات اللسانية، واصطناع رصيد هائل من المفاهيم والمصطلحات التي أثرت البحث اللساني ووفرت للدارسين أدوات إجرائية، ومنهجية تجاوزوا بها الإطار النظري للبحث إلى إطار تطبيقي، يخضع الظاهرة إل التحليل والتجريب العلميين.

فإنّ تراكم النظريات التي خلّفها أقطاب المدارس اللسانية، أدّى إل ظهور اتجاه علمي جديد، اجتهد أصحابه في استثمار المعرفة النظرية وتطبيق نتائجها في حقول معرفية غير لسانية، وتبيّن مدى كفايتها الإجرائية مع بيان أوجه قوتها وضعفها، وتقديم حلول للمشكلات ذات الصلة باللغة واستعمالاتها.

**1- النشأة وظهور المصطلح:**

ظهر مصطلح **اللسانيات التطبيقية** " بجامعة ميتشغان بمعهد تعليم اللغة الإنكليزية، الذي كان يشرف عليه تشارلز فريز، وروبرت لادو. فقد أصدر هذا المعهد مجلة بعنوان (تعلّم اللغة – مجلة اللسانيات التطبيقية)، ثمّ تأسست مدرسة اللسانيات التطبيقية بجامعة إدنبره 1958م "[1]. وما تأسيس قسم جديد بهذه التسمية في جامعة أدنبره بمبادرة المجلس الثقافي البريطاني إلّا رغبة في توفير برامج خاصة بمعلّمي اللغة الانجليزية من البريطانيين وغيرهم بهدف تطوير تدريس اللغة الانجليزية في بلدان الكومنولث والعالم النامي، وقد كان cafford أوّل رئيس لهذه المدرسة. وكذلك فيما يتعلّق بمركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن الذي يعود الفضل في تأسيسه إلى منظمة ford، كان يهدف إلى المساعدة في حلّ المشكلات المتعلّقة بتدريس

[1] – ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط: 1992، ص 8.

اللغات التي بدأت تواجهها الدول النامية، وقد كان الدكتور ferguson من جامعة ستانفورد أوّل مدير لهذا المركز.

وانطلاقا من هذا دعا هؤلاء الباحثون إلى اقتراح مصطلحات أخرى تقتصر على تعليم اللغة الأجنبية " فاقترح ولكنز wilkins تسمية الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، واقترح ماكاي mackey تسمية علم اللغة language didactics، وقدّم سبوسكي spokshy تسمية علم اللغة التعليمي educational linguistics، أمّا في ألمانيا فقد شاع مصطلح آخر هو تعليم اللغة وبحث التعليم sprachler– and lernforschung "[1].

أمّا على المستوى العربي، فيعدّ قسم علم اللغة التطبيقي بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض أوّل قسم عربي يمنح درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، وإن لم يكن يحمل المصطلح اسما له في بداية تأسيسه وأصبح الآن يمنح درجة الدكتوراه أيضا في اللسانيات التطبيقية.

ثمّ سرعان ما أخذ هذا المجال المعرفي طابعه الدولي فازداد الاهتمام به في الأوساط العلمية المهتمة بعلم اللغة، وذلك لحاجة الناس المتزايدة لتعليم وتعلّم اللغات.

**2- في تحديد المفهوم:**

فيما يخص مفهوم اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي، فلا يزال يختلف العلماء في إعطاء تعريف دقيق وموحد له نظرا لكثرة مجالاتها من جهة وازدواجية المصطلح من جهة ثانية؛ بحيث يتكون من جزأين ( لسانيات / علم اللغة ) و( تطبيق )[2].

وهو ما يؤكّده **شكري فيصل** بقوله: " أنّ اللسانيات التطبيقية صادفت عدّة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص 10-11.

[2] – المرجع نفسه، ص 9-10.

التطبيقية كونها " **لسانيات** " و" **تطبيقية** " أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها.[1]

بما أنّ اللسانيات التطبيقية علما ليس له حدودا صارمة، فهي علم يتميّز بالانفتاح على مجالات معرفية متعددة، أي أنّ اللسانيات التطبيقية ليست تخصصا مغلقا، وإنّما هي مجال متداخل مع مجالات عدّة كتعلّم اللغات القومية والأجنبية، وصناعة المعاجم والترجمة وأمراض الكلام ومختبرات اللغة.[2]

ويعرّفه **دافيد كريستال** بأنّه: " تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي، ثمّ يعلّق على التعريف قائلا: وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلّا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته "[3].

وعرّفه **مازن الوعر** بأنّه علم يبحث بالتطبيقات الوظيفية البراغماتية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلّمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، ويبحث أيضا بالوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها[4]. أي: " استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه ".[5]

وعليه، يمكن تعريف اللسانيات التطبيقية بأنّها: " الكفاية التجريبية للسانيات النظرية "[6].

إنّ اللسانيات التطبيقية إذن – حسب **ويداوسون** – " نشاط يبحث في الإجراءات التي تهمّ تعليم اللغة وتعلّمها، وذلك لتشكيل أسس تعليمية قابلة للتطبيق على أرض الواقع "[7].

---

[1] – شكري فيصل: قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990، ص 184.

[2] – أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، 1996م، ص 27.

[3] – محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000، ص 101.

[4] – مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس، ط 1، 1989، ص 74.

[5] – عبده الراجحي، المرجع نفسه، ص 17- 18.



[6] – مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية وتربوية، ط1، الدار البيضاء، 2008، ص 7.

[7] -widdowson.h.g.aspects of language teaching.oxford:oxford university press. 1990. P:6.

ونلمس ذلك في قول **حلمي خليل:** علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع **(collective term)**، يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين علمية ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية ( practical problems) ذات صلة باللغة، مثل: تعليم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، لذلك فإنّ بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلّا في الإشارة إلى الجانب التطبيقي ( **pedagogical** ) فقط.[1]

**3- خصائص اللسانيات التطبيقية:**

إذا كان لكلّ علم خصائص ومميزات يختص بها، فإنّ اللسانيات التطبيقية تتميز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

**1.3. البراغماتية ( النفعية ):** وذلك؛ لأنّها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا لأنّها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلّا ماله علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العملية. وهذا يعني أنّها " مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام "[2].

**2.3. الانتقائية:** حيث يتمّ اختيار البرامج والمحتويات وكلّ ما تراه ملائما للتعليم والتعلّم، " فالتدريس يعني الاختيار والانتقاء، إذن فعالم اللغة التطبيقي يقوم بعمليات اختيار وظيفية على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية والمردودية "[3].

**3.3. الفعالية:** وذلك لأنّ هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعّالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية، من خلال " انتقاء المتون الوظيفية الملائمة، والتراكيب الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية، ووضع المناهج المتكاملة، واختيار المناهج والطرائق الأكثر فاعلية وملائمة في التدريس "[4].

---

[1] – حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2070 ، ص 19.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000، ص 12.

[3] – المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 1994، ص 35.

[4] – المرجع نفسه، ص 36.

4.3. **دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية** من أجل الوصول إلى طريقة فعّالة في التدريس.

**4- العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية:**

إنّ المفهوم الذي يحمله مصطلح اللسانيات يختلف في العلمين معا، علم اللسانيات النظرية وعلم اللسانيات التطبيقية، فهو يستعمل داخل المصطلح الأخير للدلالة على عملية الربط بين نتائج العلوم الأربعة (اللسانيات النظرية، اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، علوم التربية)، وبالتالي إعادة الإنتاج وفق فرضيات جديدة، وخاصة تبنى انطلاقا من معطيات تطبيقية تتعلّق بتعلم اللغة وتعليمها.[1]

وهذا يعني أنّ علم اللغة كغيره من العلوم الأخرى له جانب نظري وهو اللسانيات النظرية، وجانب تطبيقي وهو اللسانيات التطبيقية، فالحقل الأول – اللسانيات النظرية – يسعى لبحث وصياغة قوانين ونظريات عامة للظاهرة اللغوية، أمّا الحقل الثاني – اللسانيات التطبيقية – فيسعى إلى استغلال نتائج ودراسات الحقل الأول ومحاولة تطبيقها في الواقع العملي على مستويات لغوية معينة.

يوضح **ميشيل ماكارتي** ( Michael McCarthy ) طبيعة العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية بقوله: " إنّ اللسانيات التطبيقية علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظرية، وبالتالي فالعلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية هي علاقة شراكة ( شراكة مثمرة ) وليست فرضا قسريا لهذه على تلك أو العكس. فما يميّز اللسانيات التطبيقية حسب الباحث نفسه، أنّها لا يمكن أن تحدّد نظرياتها بمعزل عن اللسانيات النظرية، لكنّها في الوقت نفسه تحتفظ بعلاقاتها وتفاعلاتها مع علوم أخرى"[2].

---

[1] – إبراهيم بوصواب .تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والإنجليزية، مقاربة نظرية وميدانية في البحث اللساني التطبيقي ، وديداكتيكا التعليم والتعلم .أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات، مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير، 2001، ص 691.

[2] -Mc Carthy, Michael. Issues In Applied Linguistics.Published by The Press Syndicate of the University of Cambridge , Cambridge University Press, 2001, p : 15.

واستخلاصا ممّا سبق تتبيّن لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما؛ فكلاهما يحتجان لبعضهما البعض باستمرار، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربّي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث.[1]

ومن هذا المنطلق، يمكن أن تحدّد أدوار كلّ منهما كالآتي[2]:

1- تقع المسؤولية على عاتق علماء اللغة في وضع النظريات اللغوية القابلة للاختبار، والمرتبطة بالحقائق.

2- يفترض من علماء اللغة أيضا تقديم نماذج وأطروحات لغوية تتلاءم مع القيّم الأكاديمية، والحدس والعقل.

3- أمّا علماء اللغة التطبيقيين فعليهم الحرص على عدم تشويه هذه النظريات والنماذج.

4- وعليهم أيضا مسؤولية عدم تطبيق هذه النظريات والنماذج لأغراض لا تلاءم هذه النظريات.

5- على علماء اللغة التطبيقيين العمل للتوصل إلى نماذج ذات صلة بالسمات اللغوية؛ أي حتمية تطوير نماذجهم الخاصة لدراسة اللغة.

6- ويشترك الفريقان من علماء اللغة، وعلماء اللغة التطبيقيين في تبادل الخبرة مع العاملين في الميدان من معلّمين وعلماء النفس، والعاملين في المجالات ذات الصلة بالتعليم.

و**خلاصة القول؛** أنّ العمل التطبيقي يستند في مجاله ( اللسانيات التطبيقية ) على المنجزات النظرية التي تقدّمها اللسانيات بشكل عام، فاللسانيات النظرية تضع وتبني النظريات وتحدّد المفاهيم، لكنّها لا تهتمّ بتطبيقها في الميدان التطبيقي العملي، فتوكل هذه الوظيفة للسانيات التطبيقية التي تعمل على ترجمة ما هو نظري إلى انجاز تطبيقي محسوس، فمهمة

---

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

[2] – ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1: 2005، ص 24- 25.

اللساني في اللسانيات التطبيقية أنّه لا يكتفي بالمعرفة النظرية، وإنّما هو يقوم بوضعها عمليا باستثمار الفرضيات والمعرفة النظرية، لذلك تعدّ اللسانيات التطبيقية وعاء اختبار اللسانيات النظرية والممارسات اللغوية العامة في شتى المجالات.

## المحاضرة الثانية: اللسانيات التطبيقية (المرجعيات والمجالات )

**تمهيد:**

إنّ اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني، مثل: علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم. فيستقي معلومات من هذه المرجعيات المعرفية، ويطبقها في مجالات مختلفة ومتعدّدة، مثل: تعليمية اللغة الأجنبية واللغة الأم، وتصميم المحتويات الدراسية، وصناعة المعاجم، ومعالجة عيوب الكلام، والترجمة الآلية، والأسلوبية، والتخطيط اللغوي، وتحليل النص...الخ.

**1- مرجعيات اللسانيات التطبيقية ( الفروع ):**

**أ- اللسانيات النفسية:**

ويهتم هذا العمل بالسلوك اللغوي وخاصة من حيث اكتساب اللغة، واستخدامها في الواقع وهذا العلم هو نتاج علماء النفس، وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة، وخاصة عند الأطفال.

ومن **موضوعات اللسانيات النفسية**[1]:

*- كيف يحلّل المستمع سلسلة الأصوات المتوالية التي تصل إلى أذنيه إلى وحدات، حتى يمكنه التوصل إلى معنى أو معاني التي يريدها المتكلم.

*- كيف يتعلّم الطفل لغته الأم، ويبدأ ذلك بالتعرف على اكتسابه للمفردات، وطريقة بناء الكلمة وتكوين الجملة، والعلاقة بين النمو اللغوي للطفل ونموه الإدراكي، وكيفية اكتساب اللغة.

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 17.

*- دراسة أمراض اللغة واضطراب النطق، وعيوب الكلام وغير ذلك من الظواهر ذات الصلة باللغة المنطوقة، وهي تؤدّي إلى عدم البيان وهو ضد الفصاحة، وتؤدّي أيضا إلى " اللحن " بكلّ جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومن أمثلة تلك الأمراض: تأخر الكلام والحبسة....الخ.

**ب-. اللسانيات الاجتماعية:**

" يبحث هذا الفرع في العلاقات المتبادلة بين اللغة والمجتمع والتداخلات بينهما "[1]؛ أي أنّه يهتم بدراسة الأنظمة اللغوية في مجتمع ما وتحديد مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وما يوجد بينهما من تأثير وتأثر. كما " يدرس مشكلات الازدواج اللغوي مثل: الفصحى والعامية، وبصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع "[2]. وهذا يعني أنّ علم اللغة الاجتماعي يدرس علاقات التأثير والتأثر الموجودة بين اللغة والمجتمع، وكيف يؤثر كلّ منهما في الآخر، وكيف يتأثر، كما يدرس مشكلات الازدواج اللغوي كأن يدرس الفصحى والعامية أو اللغة الأم واللغة الأجنبية.

**ج-.اللسانيات الجغرافية:**

" يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقا لموقعها الجغرافي وبالنظر إلى خصائصها اللغوية الخاصة "[3]؛ ومعناه أنّ هذا العلم يقوم بدراسة اللغات واللهجات حسب توزعها في المناطق الجغرافية، ثمّ تحديد الخصائص والصفات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية الخاصة بكلّ لغة أو لهجة، وأخيرا تصنيف هذه اللغات واللهجات. " وغالبا ما تنتهي هذه الدراسة بوضع الأطالس اللغوية، حيث توزع الخصائص اللغوية لكلّ لغة أو لهجة طبقا لرموز خاصة ".[4]

---

[1] - جرهارد هلبش، تطورات علم اللغة منذ 1970، تر: سعيد حسن بحيري، زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص 358- 360.

[2] - حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، ص 11.

[3] - نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 22.

[4] - حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998، ص 11.

**د-.اللسانيات التعليمية:** وهناك من يستعمل مصطلح ( علم اللغة التطبيقي ) للدلالة على هذا العلم دون غيره من الفروع الأخرى، وقد يطلق عليه أحيانا التعليمية أو علم اللغة التربوي.

كما يُعدّ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية، مثل: النطق والقراءة والاستماع، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية النفسية مثل النظرية السلوكية أو التحويلية التوليدية، كما يقوم بوضع المقرر التعليمي، وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب وطرق التعليم.[1]

**هـ-اللسانيات التقابلية:** تهتمّ اللسانيات التطبيقية بدراسة وشرح أي لغتين من خلال أوجه التشابه والاختلاف بينهما، ويُطلق عليه أيضًا علم اللغة التقابلي، وعلم اللغة التفاضلي، وهو قسم فرعي من علم اللغة المقارن، وهناك العديد من التقسيمات الفرعية له، مثل: علم اللغة التباييني، تكمن أهميته بأنّه يسمح للعالِم اللغوي بالنظر في التغييرات المحتملة التي تؤثر بها لغة ما في لغة أخرى، مثل عمليات النقل والتداخل.[2]

**و-اللسانيات الحاسوبية:** تستكشف اللسانيات الحاسوبية (اللغويات الحاسوبية) كيفية إمكانية معالجة اللغة البشرية وتفسيرها تلقائيًّا، ويأخذ البحث في هذا المجال بعين الاعتبار الخصائص الرياضية والمنطقية للغة الطبيعية.[3]

كما يطوّر الخوارزميات والعمليات الإحصائية للمعالجة التلقائية للغة، وهو مهمٌّ لكل قطاع من قطاعات المجتمع المعاصر، مثلًا مطلوب لأنّ الهواتف الذكية تُسجّل معنى مدخلات اللغة، وتساعد في الترجمة الآلية على التواصل، ومطلوب لاستخراج المعلومات من مجموعات البيانات الكبيرة.[4]

---

[1] – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 76.

[2] –

[3] – https://mawdoo3.com فروع اللسانيات التطبيقية، مقالة إلكترونية.

[4] – المرجع السابق.

يهتم بعلم اللغة الحاسوبي بدراسة الجوانب الحاسوبية للغة، والمشكلات الشائعة التي تواجه المعالجة الحاسوبية للغة في شقها المكتوب والمنطوق، كما يعرف بأنّه علم دراسة أنظمة الحاسوب؛ لغرض فهم وتوليد اللغة الطبيعية لذلك فإنّ معالجة اللغة الطبيعية تشترك مع اللغة الحاسوبي في أنّهما يدرسان الجوانب الحاسوبية للغة، والمشكلات التي تواجه المعالجة الحاسوبية للغة المكتوبة والمنطوقة.

وهناك ثلاثة من أصناف تطبيقات تمثل ركيزة في تطور علم اللغة الحاسوبي:

- أولّها: الترجمة الإلكترونية.
- وثانيها: استرجاع المعلومات.
- وثالثهما: الأنظمة التفاعلية.

وكلّ هذا يتم باستخدام العمليات الإحصائية والحسابية مثل الشبكات العصبية أو العمليات المنطقية.

**ي- اللسانيات العصبية:** تدرس اللسانيات العصبية (علم اللغة العصبي) كيفية تمثيل اللغة في الدماغ، وتحليل أين وكيف يُخزّن الدماغ اللغة، وما يحدث في الدماغ عند اكتساب معرفة لغوية جديدة، وما يحدث عند استخدامها في الحياة اليومية، ويحاول علماء اللغويات العصبية الإجابة على أسئلة عديدة، مثل: لماذا نظام الاتصال (اللغة) متطورة عند البشر ومختلفة تمامًا عن نظام التواصل عند الحيوانات الأخرى؟

ومن الأسئلة التي تجيب عليها كذلك: هل تستخدم اللغة نفس نوع الحساب العصبي الذي تستخدمه الأنظمة المعرفية الأخرى مثل الموسيقى أو الرياضيات؟ أين تُخزّن الكلمات في العقل؟ كيف تتبادر إلى الذهن الكلمات التي نحتاجها؟ ولماذا لا نعرف ماذا نتكلم أحيانًا؟ وكيف يتمكّن الدماغ من استخدام أكثر من لغة؟ وكيف لا تتداخل اللغات مع بعضها؟ وهل يختلف تعلّم اللغات بين البشر؟ وهو مترابط جدًّا بعلم اللغة النفسي.

**2-مجالات اللسانيات التطبيقية:**

مع التطور الهائل للعلوم، اضطرت اللسانيات التطبيقية للتداخل والتقاطع مع عدّة مجالات بحثية لتستمد منها نظريات وتطبيقات متعدّدة، ورغم تعدّد مجالات هذا العلم إلّا أنّه يمكن حصرها فيما يلي:

**1-تعليم اللغات:** يعتبر هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية إن لم يكن هو أهمها على الإطلاق، ممّا حدا بكثير من علماء اللغة إلى استعمال اصطلاح علم اللغة التطبيقي مرادفا لتعليم اللغات ( اللغات الأجنبية على وجه الخصوص )، وهذا المجال يعنى بكلّ ما له صلة بتعليم اللغات من أمور نفسية واجتماعية وتربوية، بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المُعينة من إعداد للمدارس والمناهج والمواد التعليمية والإشراف عليها[1].

وتبيّن- نتيجة لذلك -أنّ اللغة عبارة عن عمل ذهني معرفي معقد تتداخل في عملية اكتسابها عوامل كثيرة ترتبط: بشخصية المتعلّم وخصائصه البيولوجية والمعرفية، وبقدراته العقلية، وبإمكاناته الذهنية والإدراكية، وبدوافعه السيكولوجية، وبمهاراته الإبداعية، وبالبيئة التي يتعلّم فيها اللغة، وبالمسار التطوري للتعلّم، وغير ذلك من عوامل أصبحت موضوع دراسات سيكولوجية ولسانية معرفية حديثة[2].

**2-التخطيط اللغوي:** يمثل التخطيط اللغوي في بعده حجر الزاوية في كلّ الدول، بما فيها الدول المتقدمة، حيث تخضع كلّ القطاعات والوزارات لمخطط مدروس مبني على أهداف لتحقيق غايات مختلفة، ويعتبر التخطيط من أبرز الحلول الممكنة في العصر الحاضر للقضاء على ظاهرة التفشي للهجات في مختلف الميادين وظاهرة التداخل اللغوي والتعدد اللغوي، وما إلى غير ذلك من المشكلات اللغوية.[3]

---

[1] – توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985، ص 32.

[2] – حسن حسين محمد مالك، في اللسانيات التطبيقية نحو مقاربة معرفية لتعليم اللغات وتعلّمها، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانية والاجتماعية ( مقال )، م3، إصدار خاص، 2022، ص 294.

[3] – صالح بلعيد، التخطيط اللغوي المنشود، ملتقى التخطيط اللغوي، ج1، 2012، ص 36.

وحرصا على تحقيق ذلك يسعى إلى: " حلّ مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة، وذلك بتقديم خطط عملية واضحة ومحدّدة الأهداف للتصدّي للمشكلات اللغوية "[1].

**3-تصميم المقررات التعليمية:** ولا يتأتى ذلك إلّا من خلال تحديد العناصر الأساسية للمقررات التعليمية ووصفها في إطار متناسق يحقق الهدف من إعدادها، وتمرّ هذه العملية بالعديد من الخطوات ( الإجراءات التي يخطط لها وفق رؤى ووجهات نظر مختلفة ).

**5- اللغة ودورها في الإعلام والإعلان والإشهار:** واللسانيات التطبيقية ضمن هذه الأنشطة عامل أساسي في ضبط نوعية الخطاب اللغوي وطبيعته والتي تختلف من نمط إلى آخر، ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار بقية العوامل غير اللغوية التي تسهم في ذلك.

**7- هندسة الاتصال:** بطريقة إبداعية قوية تحقق التواصل اللغوي بسهولة وسلاسة، " تعتمد على الطرائق الحديثة بغية تمثّل الهدف بأسهل وسيلة ممكنة "[2].

**8- صناعة المعاجم:** وتأليف المعجمات واحد من فروع علم اللغة التطبيقي، فهو أحد الفروع التطبيقية في البحث اللغوي، ويقوم تأليف المعجمات على أساسين متكاملين هما: علم المعجمات؛ ويبحث البنية الدلالية للمفردات وصناعة المعجمات، ويتناول أنواع المعجمات ومكوناتها وطرق إعدادها. والغاية ههنا هي طرح التقنيات التي تسهم في تأليف مختلف أصناف المعاجم سواء أكانت موحدة اللغة، أو متعدّدة اللغات، أو كانت متخصصة أو عامة، أو تعليمية.

وتشمل الصناعة المعجمية خطوات أساسية خمس، هي:

**جمع** المعلومات والحقائق و**اختيار** المداخل و**ترتيبها**، طبقا لنظام معيّن و**كتابة** المواد ثمّ **نشر** النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس[3].

---

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

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص 102.

**9- تصميم النظم الكتابية:** من أجل تحديد أنماط الأنظمة الرمزية المستعملة لتمثيل عناصر أو عبارات ضمن لغة معيّنة بطريقة فنية.

**10- تحليل الأخطاء:** يعدّ مصطلح تحليل الأخطاء فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، وقد اهتم به العلماء العرب القدامى، ويدّعي علماء اللغة في أمريكا وأروبا: أنّ علم اللغة التطبيقي هو نتاج حضارتهم الحديثة، وخاصة نظرية تحليل الأخطاء. ويدَّعون أنّ هذه النظرية ظهرت وتأسست في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين، وأنّ مؤسسها هو العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل: كوردر (Corder) في كتاباته عن تحليل الأخطاء[1].

وقد اهتمّ بهذه النّظريّة العديد من الباحثين، نجد من بينهم:

- نمسر «Nemser »، (ت1971م).
- ريتشاردز « Richards » ،(ت1971م).
- سلينكر «Sellinker »، (ت1972م).
- كلاينمان « Kleinmann »، (ت1977م)
- (سوهيمين 2007م).

وذلك لأنّ تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمدرس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه، لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية، والمقررات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المعلّمين أثناء العمل. [2]

ويتمّ تحليل الأخطاء باتباع الخطوات الآتية:

---

[1] – الدكتور جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7، ص 151..

[2] – عبده الراجحي، لعم اللغة التطبيقي، ص 57

- جمع المادة والمعطيات عن طريق الاستبيانات، أو اختبارات توجه إلى المتعلّمين والمعلّمين لمعرفة الصعوبات أو عن طريق الملاحظة العلمية.
- تحديد الأخطاء ووصفها.
- تصنيف الأخطاء.
- تفسير الخطأ.
- معالجة الخطأ.

**11- إجراء الاختبارات اللغوية:** الاختبار اللغوي هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلّم لقياس المردود عليه، أو فرض يؤدّى فرديا أو جماعيا، أو فحص منظم، أو سلسلة من الفروض تقدّم للمرشح بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه.[1]

وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها، بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدّم الطالب فيها ومقارنته بزملائه.
فأصبحت الاختبارات اللغوية تعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلّم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضاً قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس.

**12- الترجمة والترجمة الآلية:** وقد تكون عادية تقوم عامة على استبدال لغة بأخرى للتعبير عن معاني محدّدة، وقد تتحقق بوساطة الحاسوب فتدعى" الترجمة الآلية"؛ وهي تعني: " تدخل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها.[2]

---

[1] – محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000، ص 102.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 202.

**13- علاج العيوب الكلامية:** التي يعاني منها المتعلّم، وهي ما يعرف بالاضطرابات النطقية أو الأمراض الكلامية، تؤدّي إلى إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة للمستمع. وقد جرت العادة لدى الباحثين في هذا المجال تصنيف الاضطرابات الكلامية إلى:

- اضطرابات ترجع العلة فيها إلى أسباب أو عوامل عضوية واضحة، مثل: الأفازيا أو احتباس الكلام.
- اضطرابات ترجع الأسباب فيها إلى دواع وظيفية، مثل: الفقدان الهستيري للكلام.

## المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية1 ( مهارة الاستماع، مهارة الكلام )

**تمهيد:**

تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: الاستماع، الكلام (عندما يكون الخطاب مباشرا)، القراءة والكتابة، والحديث عن هذه المهارات الأربع يكون انطلاقا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أنّ الإنسان إمّا متحدثا أو مستمعا أو كاتبا أو قارئا. وقد شكّل موضوع الملكة اللغوية مجال بحث لدى العلماء قديما وحديثا، فبحثوا في ماهيتها وطرائق تحصيلها.

ولعلّ هذا ما يجعل تعلّم مهارات اللغات قضية محورية في منظومة تعليمية اللغة الهدف ككل، وتجعل كذلك تناغم واندغام هذه المهارات في وجدان المتعلّم وعقله أمرًا ضروريا لتشييد عملية تواصله الاجتماعي والثقافي الجيّد مع محيطه بالتواصل اللغوي، من خلال الأربع مهارات الأساسية: **الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة،** بوصفها معًا أشكال الاستعمال اللغوي المعروف.

***مفهوم الملكة:**

يعرّف الشريف الجرجاني الملكة بقوله: "هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنّه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة مادامت

سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية وصارت طبيعة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا "[1].

ويقول **ابن خلدون:** " لأنّ المتعلّم إذا حصل على ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها القبول ما بقى وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم "[2].

لقد عالج **تمام حسان** قضية اكتساب الملكة اللغوية من خلال كتابه (اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية) منتهجا في ذلك المنهج السياقي الاجتماعي الذي ينظر إلى اللغة من المنظور الاجتماعي ويتمثل رأي تمام حسان في أن المتكلم صاحب لغة وهذه اللغة محاطة بسياج اجتماعي يتضمن العادات والقوانين العرفية المتفق عليها ويوضح لنا علاقة امتلاك المتكلم للملكة اللغوية من خلال تواصله مع مجتمعه كفرد من أفراده إذ تمثل اللغة على حدّ تعبيره " الأداة الوحيدة التي تمكن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه ولولا هذه اللغة لظل حبيس العزلة الاجتماعية فالمتكلم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه يستعمل أصواتها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها حسب أصول استعمالية معينة يحذقها المشاركة في التخاطب ويمرن عليها ويطابقها دون التفكير في جملتها أو تفاصيلها "[3].

وتعني الملكة الاستعداد الفطري أو المكتسب لإنجاز نشاطا ما، وقد أعطى المختصون الانجليز في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات معنى دقيقا للكلمة، بحيث أرجعوه إلى القدرة الفيزيولوجية والاستعداد الفكري (...) وتؤدّي المهارات الأربع إلى صيغ فعل التواصل.

---

[1] – علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ت: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، مادة ( م، ل، ك ).

[2] – ينظر: أحمد بناني، دور المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة من تعزيز الملكة اللغوية، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية والتعلمية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، 7- 8- 9 ديسمبر 2010، ص 58.

[3] – تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4: 2000، ص 17.

لذلك فالملكة تعادل ما يسمّى بالمهارة اللغوية في اللسانيات الحديثة، والمهارة ( skill ) تعني الاستعداد الخاص عند الإنسان الذي يتكون نتيجة تدريبات متكررة و متدرجة و متصلة تمكنه من السرعة في إتقان العمل و الاستعداد لاكتساب ب شيء معين. و هناك من يوازيها بالقدرة غير أن القدرة ability ) طاقة عامة تتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية و أخرى خارجية تدخل في كل مجالات اللغة و أنشطتها، و لكي نميز بينهما يكفي

أن نقول أن كل الناس لهم قدرة على الكلام غير أنهم ليسوا ماهرين بالدرجة نفسها؛ فمنهم من هو ماهر في التعبير ،و منهم من هو ماهر في الكتابة، ومنهم من هو ماهر في القراءة ومنهم من هو ماهر في الحفه لتميز بمهارة الاستماع، و هي مهارات لا تتأتى لصاحبها إلا إذا كان الفهم أساسها، لذا يتفق معظم الدارسين على أنّ مهارات اللغة طبقات أربعة : الفهم و الاستماع و التعبير بنوعيه الكتابي و الشفهي أو ما يمكن تسميته بإنشاء اللغة ثم القراءة و الكتابة حيث تعتبران مهارتان متقدمتان، فيما يعتبر آخرون أن مهارة الفهم عنصـر رابط بين بقية المهارات الأخرى.[1]

وفيما يلي سنتعرف على أنواع المهارات اللغوية الأربع بنوع من التفصيل:

**أولا: مهارة الاستماع**

إنّ البدء بمهارة الاستماع تفرضه علينا خصوصية هذه المهارة، حيث لا تتوقف عن أداء وظيفتها في جميع الأوقات ومن جميع الاتجاهات.

**1- معنى الاستماع:**

هو عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلّل بها الأصوات وتشق معانيها من خلال الموقف الذي يري

[1] – نواري سعودي أبو يد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بي الحكمة، الجزائر، ط1 ،2012 ، ص62 / 61 .

فيه الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع ".[1]

وبما أنّ الاستماع فن يشمل على عمليات معقدة، فإنّه ليس مجرد " سماع " إنّه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لمّا تتلقاه أذنه من أصوات، لأنّ اللغة سماع قبل كل شيء " والسمع أبو الملكات "[2]، وذلك باعتبار أنّ اللغة أصوات معبرة تدرك بحاسة الأذن.

ويميّز في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين: الأول هو "**السماع**" والثاني هو "**الاستماع**"؛ ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئاً ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرّف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها . هذا النشاط ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي، وهناك نشاط آخر يتعدّى به الفرد هذا العمل، وهو التعرف على الوظائف المختلفة التي تؤدّيها الكلمات والجمل، ماذا يريد المتحدث توصيله له، وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقا، إنّه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى.[3]

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا المصطلح تتداخل وتتقاطع معه مصطلحات أخرى، وهي: السماع، الاستماع، الإنصات، الإصغاء.

**2- الفرق بين السماع والاستماع والإنصات:**

❖ **السماع:** فهو أن تستقبل الأذن أصواتا معيّنة وكلاما ما دون اهتمام، " سمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن "[4]. فالإنسان في هذ الحالة لم يقصد إلى السماع ولم يتهيأ له، كأن يكون في أي مكان وتسمع أذنه كلاما كثيرا من كلّ ناحية دون أن يعيرها اهتمام، ومنه

---

[1] – عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس، دسوق، مصر، دار العلم والإيمان، ط1 : 2012، ص 155.

[2] – ابن خلدون، المقدمة، تح: أحمد جار، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1: 2007، ص 546.

[3] – أنطوان صيّاح، وآخرون، تعلمية اللغة العربية، ص 60- 62.

[4] – علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، ص 485.

قوله تعالى: { وإذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه وقالوا لنا أعمالنا ولكم أعمالكم سلام عليكم لا نبتغي الجاهلين } (55) سورة القصص. فهم لم يقصدوا إلى سماعه.

❖ أمّا **الاستماع:** فهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر." استمع له وإليه: أصغى ".[1]

❖ أمّا **الإنصات:** فهو استماع مستمر، بحيث يكون بالغ الاهتمام، وهذا المصطلح ورد في قوله تعالى: { وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون } (204) سورة الأعراف، وهو نفسه **الإصغاء،** أي: " أحسن الاستماع "[2]. وهو المصطلح المستخدم عند المتصوفة لأهميته في تلاوة أورادهم.

إذا الاستماع عملية عقلية إيجابية مقصودة، يبذل الفرد فيها جهدا ونشاطا، والسماع هو مجرد عملية فيزيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن لاستقبال الأصوات، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.[3]

.... فهو بذلك عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير، والنقد والتقويم. ويمكن إيجازها في مرحلتين:[4]

**أ- التعرف على المضمون اللغوي للنص:**

- مطابقة أو مزاوجة الكلمات مع صورها الذهنية الجاثمة في الذاكرة.
- مطابقة العلاقات اللغوية والصرفية مع تلك التي سبق تعلّمها.
- التخزين الذاكري: حيث تختزن الذاكرة باستمرار جزءا من الملفوظات السابقة.

**ب- التعرف على المضمون الفكري والحدثي للنص:**

---

[1] – المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق ودار المشرق، بيروت، ط: 28، ص 351.

[2] – المرجع السابق، ص 63.

[3] – جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار الكتب، ط1: 2005/2004، ص 155.



[4] – Logman , Dictionary of Longage teaching and Applied Linguistics, p 313.

- إدراك ملابسات الموقف التواصلي (المشاركون، موضوع الحديث، لهجة المتكلم، جنسه، استراتيجياته التواصلية، ونواياه، ورهانات التواصل،...).
- فهم الأفكار الرئيسية والتفاصيل...

➢ وطيلة **عملية الاستماع** تجري بصورة متزامنة عمليتا التخزين الذاكري والتنبؤ:

- **التخزين الذاكري**؛ حيث تختزن الذاكرة باستمرار جزءا من الملفوظات السابقة، وذلك حتى يمكن فهم اللاحق، فالذاكرة تقوم بعملية ربط بين أفكار النص.
- **التنبؤ المستمر** و**وضع الفرضيات** حول ما سيحدث لاحقا، وهنا تبدو عملية الاستماع أو القراءة سلسلة من التنبؤات والتوقعات.

**3- أنواع الاستماع:**

**3.أ- وفقا للهدف من الاستماع:**

**1. الاستماع المكثف:** ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يهدف الاستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية، أو تحديد فنيات القصة القصيرة، أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الاستماع المكثف لا بدّ أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

**2. الاستماع الموسع:** يهدف إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.

**3. الاستماع التثقيفي والممتع:** ويكون القصد منه طلب الثقافة والاستزادة من العلوم والمعارف، ويكون عادة لذوي المستويات العالية رغبة منهم في التعلم والتعرف أكثر، أو في المجالس العامة طلبا للمتعة ودفعا للملل والركود، كعرض قصص ممتعة أو إجراء نقاش

موسع، أو غيره ممّا يميل الناس إليه، وجميعها أنواع مطلوبة لأنّها تؤدّي هدفا محددا، وتحقق رغبة من الرغبات المستهدفة في حياة الإنسان.

**3.ب- وفقا للمواجهة بين طرفي عملية الاستماع:**

1. **استماع مباشر:** وهو الذي يتواجد فيه طرفا عملية الاستماع وجها لوجه وبصورة مباشرة.

2. **استماع غير مباشر:** وهو الاستماع الذي يكون عبر وسائل الاتصال الحديثة مثل: التلفاز، الهاتف والاذاعة ... إلخ.

**4-خطوات عملية الاستماع:**

ينبغي أن يسير درس الاستماع وفق الخطوات العملية التالية:[1]

1. تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع: وذلك بأن يبرز المعلم لتلاميذه أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، وأن يحدد لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم، مثل: التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، ومتابعة سلسلة الأحداث.

2. تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد: كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث.

3. أن يوضح الكلمات والمصطلحات الصعبة التي تعوق فهم المادة العلمية المسموعة، وإذا كان النص حوارا بين عدّة أشخاص، فعليه أن يكتب أسماؤهم على السبورة أمام تلاميذه حتى ييسر لهم الفهم والتذوق.

4. أن يناقش التلاميذ فيما استمعوا إليه من مادة علمية أو تعليمات، وذلك بطرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

5. أن يكلف بعض التلاميذ بتلخيص ما قاله المعلم، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

6. أن يقوم أداء التلاميذ بإلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود بحيث تتيح قياس مستوى التلاميذ.

---

[1] - نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1: 2012، 159-160.

7. أن يتلمس نقاط الضعف، وأن يضع يده على وسائل علاجها حتى يتمكن من النهوض بمستوى التلاميذ، وتنمية مهارات الاستماع لديهم، وهذا بدوره يتيح لهم تحصيل أكبر قدر من الخبرات والثقافة.

**5- استراتيجية تنمية مهارة الاستماع:**

يمكن للمعلم استخدام العديد من الاستراتيجيات لتعليم مهارة الاستماع وتنميتها عند المتعلمين، ومن هذه الاستراتيجيات:[1]

**1. استراتيجية القصة:**

بحيث يختار المعلم قصة قصيرة أو حكاية تلاءم قدرات الطلبة العقلية، ومستوى النضج لديهم، ويقرأ المعلم على الطلبة، ثمّ يوجه أسئلة يختبر من خلالها مدى فهم الطلبة لمجريات القص وتسلسل الأحداث فيها وترتيب المشاهد الرئيسية.

**2. استراتيجية تحديد الكلمات أو الأسماء:**

يحدّد المعلّم مجموعة الكلمات أو الأسماء أو الضمائر، ثم يخبر التلاميذ بأن الهدف هو تحديد فيما إذا وردت هذه الكلمات أو الأسماء في نص معين بعد قراءته، ويقوم المعلم أو أحد الطلبة بقراء النص ويطلب من البقية الاستماع بشكل جيد، وبعد ذلك يوجه لهم أسئلة حول الكلمات المحددة أو الأسماء أو الضمائر الواردة في النص من حيث عددها، وترتيب ورودها في النص.

**3. استراتيجية التلخيص:**

بحيث يحدّد المعلم أنّ الهدف هو تلخيص أهم الأفكار الأساسية حول المادة ( النص )، ويطلب منهم تقديم ملخص عنها إلى زملائهم، وإجراء مناقشات حولها.

**4. استراتيجية أخذ الأدوار:**

[1] – فراس السليتي، ايتراتيجيات التعلم والتعليم ( النظرية والتطبيق )، عالم الكتب الحديث وجدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2008، ص 200-201.

ويقصد بذلك تدريب الطلاب على تحديد الوقت المناسب للرد والتعقيب على الحديث، فعلى الطالب الاستماع بشكل جيد ليحدد الوقت الذي يبدأ به الحديث.

**5. استراتيجية تسجيل الملاحظات:**

يشجع الطلبة على تسجيل الأفكار الرئيسية عند الاستماع لموضوع معين.

**6- معوقات الاستماع:**

على المعلم أن يعمل على تفادي المعوقات التي تحول دون الاستماع الجيد، فقد تكون هذه المعوقات راجعة إلى أسباب جسمية أو نفسية أو عقلية أو خارجية:

**1. التشتت:**

وهو ناتج عن استغراق المستمع في مشاكله وحياته الشخصية، لذا عليه أن يبذل جهده لمتابعة ما يستمع إليه، وأن ينصت بشغف وتركيز ويضع مشكلاته الشخصية بعيدا، وقد يكون التشتت متعلقا بالجو الذي يتم فيه الاستماع، فقد يكون متسما بالضوضاء والصخب، الأمر الذي يفوت فرصة الاستماع الجيد.

**2. الملل:**

ويكون ناتجا عن عدم أهمية موضوع الاستماع، أو ضعف أسلوب صياغته أو طريقة أداء المعلم.

**3- عدم التحمل:**

إنّ الإعداد الجيّد لحص الاستماع وتهيئة المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيده على التحمل والإنصات والمتابعة، وهو أمر ضروري ليحدث الاستماع الجيد ولتؤدّي الحصة غرضها المطلوب.

**4- الشروع في إصدار الأحكام:**

ينصرف الكثير من الناس عن استماع المتكلم بمجرد عدم تحقيق ميلهم إلى الاستماع، أو ينحرفون باستنتاجاتهم عن المعنى، ولكن ينبغي أن يفهم الكلام قبل أن يفسر، وألّا يتسرع في

إصدار الأحكام والتحامل إذا وجدت بعض الأخطاء عند المتعلم، لأنّ هذا يبعدنا عن الاستماع الجيد وفهم ما يقال.

وقد قدّم **فونك** مجموعة من المقترحات لتطوير مهارة الاستماع، وهي:[1]

- تحديد الهدف من الاستماع.
- خلق جو يساعد على الاستماع، وتقليل المشوشات وتوفير نشاطات تمهيدية.
- توظيف الأساليب التي تعزز الاستماع، وأفضل الفرص لتعليم الاستماع تكون من خلال حصص الفن والموسيقى والعلوم والاجتماعيات.
- توفير المتابعة عندما يتمّ الانتهاء من نشاط الاستماع.

**7- الهدف من تدريس الاستماع:**

يمثل الاستماع جانبا كبيرا من التعلم، ويعدّ الوسيلة الأساسية في التفاعل مع الآخرين؛ حيث يقضي المتعلمون ما بين ( 50% ) إلى ( 70% ) من أوقاتهم داخل الصف في الاستماع إلى معلميهم وإلى زملائهم.[2]

تهدف مهارة الاستماع إلى تحقيق ما يلي:[3]

- تنمية قدرة التلاميذ على تحصيل المعارف ممّا يستمعون إليه.
- تنمية احترام الآخرين بأخذ أحاديثهم مأخذ الاعتبار.
- تنمية قدرة التلاميذ على المشارك الإيجابية في الحديث وحسن متابعته وفهم جوانبه.
- تنمية قدرة التلاميذ على فهم الحديث، والربط بين موضوعه وطريقة عرضه واستنباط النتائج ممّا يستمعون إليه من أحاديث.
- تنمية قدرة التلاميذ على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة، والقدرة على التمييز بين نغمات المتحدث التأكيدية والانفعالية.

---

[1] – فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم ( النظرية والتطبيق )، ص 200.

[2] – رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، بغداد 2015، ص 11-12.

[3] – فراس السليتي، المرجع نفسه، ص 155- 156.

- تدريب التلاميذ على تركيز الانتباه وعزل مصادر التشتت، ونقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محدّدة.

نخلص ممّا سبق إلى أنّ العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤدّاها أنّها مهارات صوتية، وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان إلّا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤدّاها أنّهما مهارتا استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنّهما مهارتا إنتاج.

**ثانيا: مهارة الكلام ( التحدث )**

**تمهيد:**

تعدّ مهارة الكلام ثاني مهارات التواصل، " تصنف كمهارة ثانية بعد مهارة الاستماع، وهي: تعدّ فنا من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسية للغة ووسيلة رئيسية لتعلمها، يمارسها الانسان في الحوار والمناقشة "[1]. ووسيلة للتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر.

**1- مفهوم الكلام:**

ويعرّف الكلام بأنّه: " غاية أساسية لتعليم اللغة وتعلّمها من حيث استخدام لغة سليمة منظمة، خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى ".[2]

كما يعدّ الكلام من: " أهم ألوان النشاط اللغوي، وأكثرها استعمالا في الحياة اليومية؛ فهو وسيلة التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة، ويمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي ".[3]

---

[1] – ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، ص 2.

[2] – عبد الله الكندري وإبراهيم محمد عطا، تعليم اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت، د،ط: 1993، ص 34

[3] – رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، ص 280- 281.

**2- عناصر الكلام:**

يشير ( **لافي** ) بأنّ التحدث فن لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية، وهي[1]:

❶ **الصوت:** فلا يوجد كلام دون صوت، وإلّا تحولت عملية الاتصال إلى إشارات وحركات للإفهام، وهو ما لا يتفق مع المواقف الطبيعية التي فيها الاتصال أو التخاطب أو نقل الأفكار.

❷ **اللغة:** فالصوت يحمل حروف وكلمات وجملا يتمّ النطق بها وفهمها، وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها.

❸ **التفكير:** فلا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه، يكون أثناءه وإلّا كان الكلام أصواتا لا مضمون لها ولا هدف.

❹ **الأداء:** وهو عنصر أساسي من عناصر الكلام يشير إلى الكيفية التي يتم بها الكلام من تمثيل للمعنى، وحركات الرأس واليدين، ممّا يسهم في التأثير والإقناع.

**3- خطوات عملية الكلام:**

باعتبارها عملية معقدة، فهي تتمّ بعدّة خطوات:[2]

**1. الاستثارة:** ويراد بها المثير الخارجي، متمثلا في صورة من الصور التالية: صورة السؤال أو الحوار أو المناقشة، ويراد بها أيضا المثير الداخلي، ويقصد به ما يلّح على الطالب من أفكار وموضوعات.

**2. التفكير:** وهي المرحلة التي يجمع فيها الطالب ما لديه من معلومات وينظمها ويرتبها.

**3. الصياغة:** والمراد بها انتقاء الألفاظ والعبارات التي تناسب ما لديه من أفكار.

---

[1] – ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1: 2011، ص 94.

[2] – نعمان عبد السميع متولي، المرجع السابق، ص 164.

**4. النطق:** وهي المرحلة الأخيرة التي يكون فيها الطالب قد استثير، فكر وصاغ ما لديه من معلومات.

**4- استراتيجيات تنمية مهارة الكلام:**

يمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة من الطرق والاستراتيجيات لتنمية مهارة الكلام، نذكر منها:

**1. المناقشة وطرح الأسئلة:**

تتخذ المناقشة أشكالا مختلفة؛ فقد تكون بصورة ثنائية بين المعلم والطالب، أو فيما بين الطلبة أنفسهم بحيث يدير المعلم النقاش، ويكون دور الطالب التعبير عن وجهة نظره.

**2. طريقة المجموعات:**

إنّ استخدام طريقة المجموعة كاستراتيجية تدريسية، يطوّر مهارة المحادثة لدى المتعلمين، وذلك من خلال الحوار الشفوي الذي يتمّ بين الطلبة في أثناء قيامهم بالأنشطة التي يحدّدها المعلم.

**3. طريقة التمثيل:**

يمكن استخدام هذه الطريقة لتطوير مهارة المحادثة، وذلك وفق الخطوات التالية: يوزع المعلم الأدوار حسب شخصيات القصة المختارة على الطلبة، بحيث يتقمص المتعلم شخصية معينة ويتفاعل مع ذلك الدور، وخلال تنفيذ التمثيل يعمل المعلم على التوجيه والإرشاد.

**4. طريقة المناظرة:**

وهي حوار أو تفاعل لفظي بين شخصين قائم على المنافسة في طرح وجهات النظر.

**5. استخدام القصص:**

يمكن استخدام القصص كاستراتيجية مهارة المحادثة لدى المتعلمين عن طريق تلخيص قصة معينة، وعرضها أمام المتعلمين أو تسجيل الأفكار الأساسية على السبورة، ويطلب المعلم

من المتعلمين إعادة سرد القصة مع مراعاة شمولية الأفكار الرئيسية المسجلة أو تحويل القصة إلى تمثيلية. [1]

**6. استراتيجية التعبير عن الموضوعات شفهيا:**

بحيث يسمح المعلم للمتعلمين التحدث عن خبراتهم وما يشاهدونه مع مراعاة استماع الآخرين، وطرح أسئلة يواجهها المعلم والمتعلمين إلى المتعلم صاحب الموضوع.

**7. استراتيجية الخطابة:**

وذلك من خلال الحديث مع الجمهور كالتحدث للمتعلمين في الإذاعة المدرسية، أو التحدث في المناسبات الاجتماعية والسياسية، فالتدريب على مهارة إلقاء الخطب من خلال دروس تدريبية يعوّد المتعلم الجرأة والثقة بالنفس والتعبير عن رأيه بحرية إلى جانب تنمية القدرة على المحادثة والحوار. [2]

**5- معوقات التحدث:[3]**

**1. الخجل:**

وما يولد من ارتباك، حيث تضعف سيطرة المتعلم على الموقف المراد التعبير فيه، ممّا ينعكس سلبا على المتعلم.

**2. سيكولوجية نمو الطفل الجسمي والنفسي والاجتماعي:**

فمن الناحية الجسمية يتأثر لفظ الطفل بنمو أعضاء النطق لديه، فإذا ما كان هناك عجز في أي جانب من جوانب النطق أدّى إلى تشويه اللفظ، فنجد عند بعض التلاميذ عيوبا لفظية كالتأتأة والفأفأة وغيرها، وتؤثر هذه العيوب اللفظية على نفسية المتعلم، حيث يشعر بالخجل

---

[1] – فراس السليتي، المرجع السابق، ص 203-204.

[2] – المرجع نفسه، ص 205-206.

[3] – نجوى أحمد سليم خصاونة وإيمان أحمد خضر العكل، فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطائف السعودية، العدد4، أيار 2012، ص 189.

والخوف، كذلك إذا أحس الطفل بأنّه أقلّ من زملائه من حيث الذكاء أو الاستيعاب فإنّه يلجأ أيضا إلى الانطواء.

**3. ازدواجية اللغة بن العامية والفصحى:**

فلغة متعلم اللغة العربية أثناء التعلم تختلف عن لغته خارج الصف، ممّا قد يقف هذا الأمر عائقا بينه وبين ما يريد التحدث به أو التعبير عنه.

ويمكن تنمية مهارة التحدث بالاعتماد على الحوار كوسيلة لغرس– لدى المتعلمين – الثقة بالنفس، إذ يمارسون مع زملائهم الكلام بيسر وسهولة باستعمال لغة فصيحة سليمة، ويشعرون في أثناء حوارهم ومناقشاتهم باستقلال شخصيتهم، وقدرتهم على إثبات ذاتهم، وعدم الاعتماد على غيرهم، وهذا – لاشك – سيساعدهم على بناء شخصياتهم لذلك ينبغي على المعلم أن يحسن اختيار الموضوعات التي تقدّم للمتعلمين، بحيث تكون ذات معنى وذات قيمة في حياتهم، وتكون من بيئتهم التي يعيشون فيها، ويفضل أن تعطى الفرصة لهم في اختيار الموضوع ليتكلّموا عنه، ويعبّروا بطريقتهم وتحت إشراف معلّمهم عن محتوى هذا الموضوع مطبقين مبادئ حسن التحدث والحوار.[1]

**6– الهدف من تدريس التحدث:**

يهدف تدريس التحدث إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين وتمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة مفردات وتراكيب، ممّا يشبع لديهم الإحساس بالثقة والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز.
- تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة، واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكلّ موقف على حده.
- تعريض المتعلمين للمواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها، والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

[1] – رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، بغداد، العدد 11، ص 282.

- ترجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب المتعلم على الاتصال الفعّال مع الآخرين.
- معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث وتشجيع المتعلم على أن يتكلم في موقف مضبوط إلى حدّ ما وأمام زملائه، وإن أخطأ تقبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه. [1]
- إعداد الفرد إعدادا تربويا سليما وشاملا لكافة جوانب شخصيته الدينية والثقافية والعلمية والاجتماعية.

وقد أشار ( مدكور، 2000) إلى جملة من أهداف تدريس المحادثة، منها:

- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه، والعمل على تغذية خيال الطفل بعناصر النمو والابتكار.
- تطوير ثروة الطفل اللفظية الشفهية وتقويم روابط المعنى لديه.
- تعويد الطفل على المواقف الخطابية، واكتساب الجرأة الأدبية والقدرة على مواجهة الآخرين.
- تدريب الطفل على استخدام اللغة الفصيحة، وتنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية، وكذا من تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.[2]

وبشكل عام فإنّ الكلام أو التحدث صورة للغة التعبيرية الأولية يستخدمها الكبار والصغار، وهي أكثر استخداما من الكتابة وأنّ التحدث مكون أساسي للتعلم، لأنّ كلام التلاميذ جزء أساسي ومهم من فنون اللغة وضروري للنجاح الأكاديمي في حقول المعرفة والمواد الدراسية المختلفة.

## المحاضرة الرابعة: الملكات اللغوية2 ( القراءة والكتابة )

### أولا: مهارة القراءة

تعدّ القراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، ج1، ص 503 – 504.

[2] – رهام محمد المهتدي وآخرون، درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، عمان، م: 4، ع: 1، 2017، ص 99.

الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنّما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.

**1- تعريف القراءة:**

لقد تعددت تعاريف القراءة، نذكر منها:

تعدّ القراءة: " عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والتذوق وحلّ المشكلات "[1].

فهي إذن: " نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حلّ المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة "[2].

وتعرّف أيضا على أنّها: " عملية تفاعل بين القارئ والنص، فغاية القارئ من القراءة بشكل عام الوصول إلى فهم مقصد أو مقاصد الكاتب "[3].

معنى هذا أنّ غاية القارئ من القراءة الوصول إلى الفهم وفك الرموز وفهم مقاصد الكاتب، وهنا تظهر العلاقة بين القارئ والنص؛ فهناك نصوص يميل إليه بالنظر إلى نصوص أخرى، ويظهر ذلك من خلال مدى تفاعله مع النص المستهدف.

ويرى **عبد العليم إبراهيم** أنّ: " القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز والكتابة، وتتألّف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدّي هذا المعنى "[4].

**2- مراحل القراءة:**

إنّ القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات، هي:

---

[1] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3: 2004، ص 105.

[2] – كريمان بدير، غميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، د ط: 2000 ، ص 60.

[3] – صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، عمان، ط1: 2006، ص 119.

[4] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوني العلمية، عمان، د ط: 2006، ص 25.

- **اختيار عينات المادة المقروءة.**
- **التثبت من الرموز المقروءة.**
- **التنبؤ بما يريده الكاتب.**
- أخيراً **اختبار الفروض التي طرحها القارئ.**

وتختص العمليتان الأوليتان ( اختيار العينة والتثبت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة؛ أي: اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكّها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز[1]، بينما تختص العمليتان الأخريتان ( التنبؤ والاختبار) بالجانب الفعلي.

**3- مهارات القراءة:**

تعدّ مهارة القراءة كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى مهارة أساسية في مجال التواصل الإنساني، ذلك أنّها مهارة تكسب الإنسان قوة تزيد من سلطته المعنوية وتعزز قدراته على التواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار وعدم ترك فرصة للآخرين للتزييف والمراوغة.

وممّا لا شك فيه أنّ القراءة مهارة لغوية، وخلالها تتضمن ثلاث مهارات رئيسية مترابطة، وكلّها ضرورية في المرحلة الأساسية الأولى، وهي مهارات متصلة ولا منفصلة، ومن الضروري العمل على تنميتها، وهي:

❶ **مهارة التعرف:** والمقصود بها التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التالية:

- **مهارة شكل الكلمة:** تعرف أشكال الحروف العربية، وأشكال الكلمات والتمييز بينهما.
- **مهارة صوت الكلمة:** تعرف أصوات الحروف، وخاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج.[2]
- **مهارة معنى الكلمة:** ربط شكل الكلمة وتصويبها بالمعنى المناسب.

---

[1] - Jean Pierre Cuq , Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et Seconde P 154.

[2] – كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، ط1: 2013، ص 12.

❷ **مهارة النطق:** ونقصد بها نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا، منفردا أو كلمات.

❸ **مهارة الفهم:** المقصود بها تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار، وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية، وهذه المهارة المنشودة من تعليم القراءة، ولكنّها تتطلب جملة من المهارات الفرعية التالية:[1]

- مهارة تحديد الفكرة العامة أو الشاملة للنص المقروء.
- مهارة تحديد الفكرة الرئيسية أو الأساسية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الفرعية للنص المقروء.
- مهارة تحديد ما بين السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة فهم الاتجاهات المختلفة.
- مهارة فهم الوحدات اللغوية الأكبر من الكلمة: الجملة/ الفقرة/ النص.
- مهارة الاحتفاظ بالمقروء.
- مهارة استخدام هذه الأفكار في مواقف حياتية مختلفة.
- مهارة إعطاء الرمز اللغوي معناه الخاص به.

**4- أنواع القراءة:** ( من حيث الشكل والأداء )

تصنف القراءة بحسب نشاط القارئ وأدائه إلى نوعان: قراءة صامتة، وقراءة جهرية.

**4. أ- القراءة الصامتة:**

**1. تعريفها:**

تعتبر القراءة الصامتة القراءة السريعة التي لا تأخذ وقتا كبيرا، وهي بذلك يلجأ إليها معظم الأطفال خاصة الذين يعانون من أمراض النطق والخجل خاصة، ومن الخوف من مشاركة الآخرين بالتعبير عن أفكارهم.

[1] - المرجع السابق، ص 13.

ولقد عرّفها الكثير من الباحثين على أنّها: " استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين وفهمها دون استخدام أعضاء النطق "[1].

وتعرّف أيضا على أنّها: " قراءة الفهم، وهي مهارة مهمة تحتاج إلى ممارسة وعون وتوجيه من المعلم، خصوصا في المراحل المبكرة من تعلم اللغة لأنّ هذا النوع من القراءة يتطلب بعض القدرات والكفاءات الخاصة؛ كالدقة والاستقلال في تعرف الكلمات وزيادة الثروة اللفظية والعمق في الفهم والسرعة في القراءة "[2].

لذلك تعدّ القراءة الصامتة قراءة العين فقط، فيعتمد فيها القارئ على عينيه وعقله دون صوت ولا تحريك للسان أو الشفتين، كما تعتبر أكثر عون على الفهم وإدراك المادة المقروءة والانتباه إلى انتظام الأفكار بشكل أسرع مقارنة بالقراءة الجهرية.

**2. خصائص القراءة الصامتة:**

تمتاز القراءة الصامتة بالعديد من الخصائص والمزايا التي تجعلها ضرورية في الحياة، ويمارسها معظم الأطفال، كالقراءة في الامتحانات أو في المكتبات العامة، وقراءة الرسائل الخاصة، وهذه الخصائص تتعلق بالعديد من النواحي: النفسية، التربوية والاجتماعية.

**❶ الناحية النفسية:**

تعدّ القراءة الصامتة من أكثر القراءات في مجتمعنا، حيث تستخذ في قراءة الصحف، المجالات والكتب؛ فهي تبنى على السكون والهدوء، ولا تكن مصدر إزعاج الآخرين، والتشويش عليهم، وهي القراءة التي تلجأ إليها بعض الأطفال، فمن مزاياها أنّها:

- تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

[1] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ( الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة )، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط: 2008، ص 116.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تعوّد الطفل على الاعتماد على نفسه في الفهم، واستيعاب المقروء ثمّ الوصول إلى أفكار، فخلال القراءة الصامتة فإنّ الطفل يقرأ ويحلّل ثمّ يفسر ما يقرأ بنفسه.
- تعين على الفهم، لأنّ الذهن متفرغ للفهم، دون الاهتمام بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أو إسماع الآخر، وكذلك دون مراعاة القواعد النحوية كالنبر...
- تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطئ أو يسرع، يخطأ ويعدّل، ويتوقف ويستأنف.
- تساعد القراءة الصامتة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق، فمن الناحية النفسية هي وسيل الطفل الخجول والمنطوي على نفسه، وغير القادر على مواجهة الآخرين بالقراءة والتعبير عن أفكاره. [1]

**❷ من الناحية الاجتماعية:**

تمتاز القراءة الصامتة من الناحية الاجتماعية أنّها متعلّقة بالقارئ نفسه، وكذلك من حوله، ومن بين هذه الخصائص:

- احترام مشاعر الآخرين لمن يمارسها، فلا يسبب ضوضاء ولا مضايقات.
- تحقيق الترابط بين أفراد المجموعة، لأنّ أثناء القراءة كلّ واحد منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين.
- تساعد القارئ أن يحفظ أسراره، ويقرأها دون أن يسمع أحد.

**❸ من ناحية الفهم والاستيعاب:**

أثبتت البحوث التربوية أنّ القراءة الصامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب من القراء الجهرية، لأنّ فيها تركيزا على المعنى دون اللفظ، بينما الجهرية فيها تركيز على اللفظ والمعنى.[2]

**3. أهداف القراءة الصامتة:**

---

[1] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1: 2009، ص 99.

[2] – المرجع نفسه، 100.

تهدف القراء الصامتة إلى:[1]

- تمكين المتعلمين من السرعة في القراءة.
- التشديد على فهم المقروء واستيعابه.
- تهيئة المتعلمين للاعتماد على أنفسهم في التعلم.
- زيادة المحصول اللغوي.
- تنمية القدرة على تحليل المقروء، وتحديد الأفكار الأساسية فيه والعلاقات بينها.
- تنمية القدرة على تقويم المقروء.
- تنمية القدرة على إدراك المعاني الكامنة خلف المقروء.

**4. عيوب القراءة الصامتة:**

على الرغم بما تمتاز بها القراءة الصامتة من خصائص ومزايا، إلّا أنّها تتميّز ببعض العيوب، منها:[2]

- تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز.
- وقوع الطفل في أخطاء نحوية وإعرابية، ولا يدري، وكذلك أنّه لا يقوم بتصحيحها.
- عدم قدرته على اكتساب الثقة في نفسه ومواجهة الآخرين بالحوار، وكذلك تنقص من مشاركته داخل القسم، ممّا تزيد على انطوائه.
- لا تساعد المعلم في تنمية مهارة القراءة لدى الطفل، لأنّ بهذه القراءة لا يعرف المعلم ما لدى التلميذ من أخطاء لغوية وعيوب في النطق، وكذلك الحالة النفسية لديهم.

**4. ب- القراءة الجهرية:**

**1. تعريفها:**

[1] – ينظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1: 2008، ص 280.

[2] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 55.

تلزم القراءة الجهرية في مواقف معينة، أهمها المراحل الأولى من مراحل اللغة؛ إذ يجب على المعلم أن يستمع إلى قراءة المتعلم، ليتأكد من إتقانه للفظ السليم للكلمات أولا، ثم انسياب الكلمات على لسانه دون تلعثم، ومراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها المختلفة.

وتعرف القراءة الجهرية بأنّها: " نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع يراعي فيه سلامة النطق وعد الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط المحوي وهي أصعب من القراءة الصامتة "[1].

كما تعرف على أنّها: " العملية التي يتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الألفاظ المنطوقة، وأصوات مسموعة متباينة حسب ما تحمل من معنى "[2].

والقراءة حسب هذا المفهوم هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، مفهومة المعاني، وتقويمها من طرف القارئ عن طريق نطق العناصر المميّزة، وبهذا يتشكل محورا أساسيا فيها.

**2. خصائص القراءة الجهرية:**

لقد تعدّدت مزايا وخصائص القراءة الجهرية في عدّة نواحي، خاصة النفسية واللغوية والاجتماعية، وكذلك من الناحية التربوية، وغيرها:[3]

**❶ من الناحية التربوية لنفسية:**

تعدّ القراءة الجهرية مجالا مناسبا للقضاء على بعض الأمراض النفسية التي يعاني منها الأطفال، التي تحدّ من تنمية مهارة القراءة لديه كالخجل والخوف والتردد، تمنح الطفل الثقة في نفسه والقدرة على مواجهة الآخرين والتعبير بطلاقة وحرية عن أفكاره، كما تعتبر أيضا فرصة لرفع معنويات الطفل وسط أقرانه بمنحه إثبات ذاته.

---

[1] – سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط1: 2010، ص 300.

[2] – فهد خليل زايد، المرجع السابق، ص 60.

[3] – سعيد عبد الله اللافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، د ت، ص 37.

**❷ من الناحية اللغوية:**

القراءة الجهرية وسيلة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء، فمن خلال القراءة الجهرية يتدرب التلميذ على حسن الإلقاء والنطق السليم، وتعتبر أيضا وسيلة المعلم للكشف عن بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة فيعمل على تصحيحها.

**❸ من الناحية التربوية:**

القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية، فهي وسيلة المعلم في تشخيص جوانب الضعف في النطق لدى الطفل ومحاولة علاجها؛ فهي أداة الطالب في تعلم المواد الدراسية الأخرى وتثقيف نفسه، فمن خلالها يمكن للمعلم أن يعرف مشاكل النطق لدى الطفل ويقوم بتصحيحها له من خلال مهارة القراءة لدى الطفل.

**❹ من الناحية الاجتماعية:**

تشعر القراءة الجهرية الطفل بالثقة بالنفس، مّا يجعله قادرا على مشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم، كذلك تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه وتصحيح بعض الأخطاء التي يقع فيها الأطفال أثناء القراءة.

**3. أهداف القراءة الجهرية:**

تهدف القراءة الجهرية إلى:[1]

- تمكين المتعلم من إجادة النطق بالكلمات والجمل وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تمكين المتعلم من حسن الإلقاء، وتمثيل المعاني.
- تمكين المتعلم من الاسترسال في القراءة، وتحقيق السرعة فيها، مع فهم معنى المقروء وتقويمه.
- تمكين المتعلم من تنويع نبراته الصوتية وأسلوب الإلقاء تبعا لطبيعة أسلوب كاتب النص المقروء.

[1] – محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 277.

- تمكين المتعلم من وضع القواعد النحوية موضع التطبيق عند القراءة.

**4. عيوب القراءة الجهرية:**

تعتبر القراءة الجهرية الوسيلة المثلى التي تكسب الطفل الثقة في نفسه، وكذا التمكن من القراءة السليمة الصحيحة، ورغم مزايا القراءة الجهرية فإنّه ينطوي نحتها بعض العيوب التي تظهر لدى بعض الأطفال، إذ خلالها يكون الطفل غير مرتاح كليا لأنّه يجهد نفسه في إخراج الحروف بطريقة صحيحة، وكذلك مراعاة الشكل وعلامات الوقف.

ولهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة، لأنّ القارئ يصرف فيها جهدا مزدوجا، حيث يراعي فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ من إخراج الحروف من مخارجها، وسلامة بنية الكلمة، وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصوت، زيادة إلى احتياجها إلى وقت أطول، نظرا لأنّ القارئ يتوقف في أثنائها للتنفس، ومن ثمّ احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان.

**5- طرائق تعليم القراءة:**

تعددت طرق تعليم القراءة، منها نذكر:

**1. طريقة الاستماع:**

يقصد بها تلقي الجمل والكلمات من أية مادة صوتية باستعمال حاسة السمع، وهذه الطريقة تحتاج إلى قدر كبير من اليقظة والتركيز والانتباه من التلميذ، كما تسعى هذه الطريقة إلى تعليم الطفل كيفية الاستماع الجيّد وتنميته، ممّا يمكنه من التمييز بين المعاني والقدرة على إدراك أغراض المتكلم ونقده، وكذلك تنمية جانب التفكير السريع، وهذه الطريقة فن لغوي وشرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل.[1]

**2. الطريقة الكلية:**

[1] – طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم وآخرون، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، ص 105.

يذكر فتحي الزيات أنّ تدريس اللغة بالطريقة الكلية أمر يصعب أنّ تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، ويبدي هؤلاء المدرسون حماسا بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها.

فالقراءة تتكون من ثلاثة عناصر أساسية المعنى الذهني واللفظ الذي يؤدّيه، الرموز المكتوبة، فعند تعليم القراءة يكون الربط بينهما وبين الكتابة، فالطريقة الكلية تكون عندما يتعلم الطفل القراءة نعطيه الحروف بتعلم الرموز الكتابية، فعند تلفظنا له بهذه الحروف يتكون في ذهنه رمز الحرف ثمّ صوته الذي يتلفظ بطريقة أو بأخرى، إذن من خلال الطريقة الكلية نعلّمه كيف يقرأ، يكتب ويفكر.

**3. الطريقة الجزئية أو التحليلية:**

تعليم القراءة بالطريقة التحليلية، يكون تمييز الطفل الجمل والكلمات والحروف، ومعرفة أشكالها المتباينة باستخدام حاستي السمع والبصر، وهذا استجابة لمثير من جانب المعلم، وتكون القراءة بتحليل أجزاء النص ومعرفة مدلولاته للوصول إلى الفهم والاستنتاج.[1]

**ثانيا: مهارة الكتابة**

**تمهيد:**

من بين مهارات اللغة العربية يمكن أن نعتبر الكتابة أكثر هذه الفنون تعقيدا، ففي الاستماع والقراءة يتلقى المتعلم رسالة صاغها آخر، وفي الحديث يقوم بتوصيل أفكاره ومشاعره مستخدما في ذلك الإشارات، وتغيّرات الوجه إلى جانب اللغة، أمّا الاتصال باللغة المكتوبة فإنّه يتطلب درجة من اللغة، ويتطلب هذا الأمر كفاءة من الكاتب إذا أراد أن تكون كتابته ذات فعالية.

**1- تعريف الكتابة:**

الكتابة معنى عام معروف يتفرغ هذا المعنى العام إلى ثلاثة فروع، **الأول** الكتابة بمعنى التعبير عن الأفكار والمشاعر بألفاظ وأساليب معينة، و**الثاني** بمعنى الرسم الاملائي للكلمات

[1] - سليمان عبد الواحد يوسف أبراهيم، المرجع السابق، ص 304- 305.

والحروف المعبرة عن الصور الذهنية بهذه الرموز التعبيرية و**الثالث** بمعنى تجويد رسم الحروف والكلمات تجويدا خطيا واضحا متناسقا[1].

ويمكن تحديد تعريف آخر للكتابة بأنّها: " شكل من أشكال التواصل اللغوي لا تقلّ أهميته عن مهارة القراء، وهي عملية تعتمد على الشكل والصوت، آليتها الرسم بالحروف والكلمات ليعبر من خلالها الطالب عن تلك المفاهيم والمعاني والتدخلات التي تحتاج للذات الانسانية[2].

ومن جهة أخرى فإنّ هذه المهارة تسمح للمتعلم بالتعبير عن أفكاره على منوال أكثر دقة ووضوح واستثمار أغلب قدراته ومهاراته اللغوية لنسج الفقرات وإنتاج النصوص، لأنّ الكتابة أو التعبير الكتابي يمنح له فرصة الرجوع إلى الجملة أو الفقرة لتعديلها أو تغييرها أو تنقيحها أكثر أو إغنائها بمزيد من الأفكار[3].

**2- أهداف تعليم الكتابة:**

- الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني، استخدمها الفكر لتدوين العلوم وتطويرها ونقلها عبر التاريخ، والأهم من ذلك أنّها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.
- التدريب على مهارات الاتصال اللغوي الكتابي السليم، الذي أصبح يشمل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها وهي: الوضوح والسرعة والترتيب.
- ومن المفيد الذي يراه المربون مناسبا وضروريا لسلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم أكثر هو أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن

---

[1] – فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط2: 1990، ص 73.

[2] – حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط: 2011 ، ص 76.

[3] – نفس المرجع، ص 77.

الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإنّ ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة[1].

**3- مهارات الكتابة:**

للكتابة مهارات عامة يجب توفره الدى كلّ كاتب، ومهارات خاصة بكلّ من أراد القيام بأداء معين. يمكن تلخيصها في النقاط التالية:[2]

- **القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية:** هناك فرق بين وضوح الخط وجماله؛ فجمال الخط موهبة من الله يمكن صقلها، وأمّا وضوح الخط فيمكن أن يصل إليه بشيء من التدريب.
- **القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا:** الكتابة رسم لرموز عرفية، وكلّ رموز من هذه الرموز يدل على صوت من أصوات اللغة، وكلّما أفرد أهل اللغة رمزا خاصا بكلّ صوت في لغتهم كانت الكتابة أسهل، وكان تعلمها أمرا ميسورا.
- **القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طويلا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها:** لتناسق الحروف داخل الكلمة وتناسق الكلمات في النص المكتوب أثر على القارئ، لأنّهما يعكسان شخصية الكاتب.
- **القدرة على تقييم ما يكتب لتصويبه:** إنّ كتابة الموضوع للمرة الأولى لا تخلو من العيوب، ولذلك على المرء أن يراجعها وينظر إليها بعين غريبة، وكأنّها كتابة شخص آخر ليرى ما بها من عيوب، فيقوم بتعديلها قبل عرضها على القارئ.

[1] – ينظر، عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 15.

[2] – عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، ط1: 2002، ط2: 2007، ص 171- 173.

- **القدرة على تدوين الأفكار العامة:** يعتمد الكاتب على ملاحظته التي دونها عند الاستماع أو القراءة، ليقوم باستخراج الأفكار العامة وتدوينها على شكل نقاط، بحيث يتوفر فيها الوضوح ودقة المعنى، ثمّ يدون الأفكار المساندة لكلّ فكرة من الأفكار الرئيسية.
- **القدرة على استخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة:** إنّ التدريب المستمر ليس مقصودا بذاته، وإنّما يهدف إلى اكتساب المتعلم مهارة ما ويتمّ أثناء التدريب على أخطاء كثيرة ونواحي إيجابية كثيرة أيضا، وعلى المتعلم أن يستوعب هذه التجارب ليطبقها في كتاباته المستقبلية، فيتجنب الأخطاء ويكثر من الإيجابيات.

**4- أنواع الكتابة:**

تنقسم الكتابة إلى نوعين؛ كتابة وظيفية وكتابة إبداعية:

**أ) الكتابة الوظيفية:**

هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، كوسيلة للفهم والافهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفكرة إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي، ولذلك فهي كتابة عملية نفعية، وتضم هذه الكتابة تشكيلة واسعة من المجالات الوظيفية، ومن أبرزها مجال:

الوسائل بأنواعها، التلخيص، الملاحظات، التقارير والبرقيات، المذكرات، الإعلانات، والتعليمات الهادفة التي توجه إلى الآخرين وغيرها من مجالات الكتابة الأخرى التي يمكن أن تؤدي وظيفة في حياة الفرد أو الجماعة.[1]

إذن؛ فالكتابة الوظيفية هدفها الأساسي تحقيق التواصل الجيد من أجل الوصول إلى مطلب أو منفعة أو لقضاء مصالح حياتية ضرورية.

**ب) الكتابة الابداعية:**

[1] – حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، ص 82– 83.

هي نوع آخر من أنواع الكتابة، وهذا النوع من الكتابة يعتمد الكاتب فيه على تناول موضوعات متنوعة ومتعددة، وربما تكون هذه الموضوعات تافهة أو قليلة القيمة، لكن الكاتب المجيد ينشئ من هذا الموضوع كيانا كاملا، بل كيانا ابداعيا[1].

إضافة إلى هذا فالكتابة الابداعية تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل، وبغرض التأثير في نفس القارئ والارتقاء بمستواه الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعالية لمبدع النص ذاته.[2]

إذن فهي؛ تتناول موضوعات تعبر عن النفس، هدفها الأساسي تحقيق المتعة والتأثير والانفعال.

**5- خطوات تعليم الكتابة في المراحل الأولى:**

- هيئة حسنة وجلسة معتدلة، ووضع سليم لليد والذراع.
- وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراسة والكتاب.
- نظافة الكتابة وتنظيم السطور والجمل.
- مسك القلم بطريقة جيدة صحيحة تناسب الكتابة السوية المقروءة.
- رسم خطوط متنوعة ( عمودي، أفقي، مائل، منحني) تدريبا له على حسن التصرف .
- كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.
- كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة قصيرة.
- تمييز الحروف عن بعضها البعض ورسمها رسما صحيحا.
- الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم.

---

[1] – ماهر شعبان الباري، الكتابة الوظيفية الإبداعية ( المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1: 2010، ص 153.

[2] – حاتم حسين البصيص، المرجع السابق، ص 87.

- الدقة في الميل والانحدار في الحروف.
- تخطي مريح للسطور والكلمات والحروف .
- كتابة الحرف في حجم مناسب.
- حرية الحركة أثناء الكتابة.

لأنّ المطلوب هو: الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءا وتنظيم الخط بالطريقة المناسبة. وقد لخص الباحثون أهداف تعليم الخط في أمور ثلاث، هي: الوضوح، السرعة، الجمال.[1]

**6- أهمية الكتابة:**

يمكن إبراز أهمية الكتابة من خلال النقاط التالية:

- أنّها جزء أساسي للموطنة، وشرط ضروري لمحو أمية المواطن.
- أنّها أداة رئيسية على اختلاف مستوياتها، والأخذ على المعلمين فكرهم وخواطرهم.
- أنّها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه، والتعبير عمّا يجول بخاطره أيّا كان هذا التعبير شعرا أم نثرا.
- أنّها أداة اتصال الحاضر بالماضي، كما أنّها معبر الحاضر للمستقبل، إذ أنّ التعامل بنمط واحد من الكتابة طريق لوصل خبرات السابقين لما يستدعيه اللاحقون، كما أنّ اختلاف نمط الكتابة قطع لجسور الاتصال وإنهاء لحلقات التاريخ وبتر للجذور الثقافية والحضارية.
- أنّها من أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات أو المراسلات، وشتى وسائل الاتصال من مقالة أو تقرير أو بطاقة مناسبة.
- أنّها أداة لحفظ العلم؛ فلولا الكتب المدونة والأخبار المخلّدة والحكم المخطوطة لضاع العلم ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر، ولما كان الناس مفزع إلى موضع.

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني، ص 365.

ونظرا لهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصرا أساسا في العملية التربوية، بل نستطيع القول أنّ القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن أبرز مسؤولياتها.

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللغة العربية أهمية، كمهارتي استقبال وإنتاج، فالقراءة بوابه التعلّم في كلّ الميادين، وتعلّمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضا من صنوف المعرفة، كما أن الكتابة إنتاج لهذه المعرفة، وتعبير عن مقدار ما اكتسب المتعلم وتمثّل من هذه المعرفة، فإذا كانت القراءة مفتاح التعلم، فإنّ الكتابة هي التعلّم ذاته، أضف إلى هذا ما تتّسم به القراءة والكتابة من تعدّد في المهارات، وتعقّد في العمليات

## المحاضرة الخامسة: الأسس النفسية لعملية التعلّم

**تمهيد:**

قبل الحديث عن نظريات التعلم على اختلاف أوجهها، نورد بعض التعاريف التي فسّرت التعلّم وبيّنت مفهومه.

**1- مفهوم التعلّم:** حقيقة إنّ **التعلّم** أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية، ولكن تعريفه تعريفا علميا بغية الوصل إلى فهم حقيقي لماهيته يظلّ مسألة مثيرة للجدل وقلّما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره، وذلك بسبب التعريفات واختلاف النظريات.

وإذا ما أردنا أن نعرّف **التعلّم** تعريفا بسيطا يمكننا القول أنّه تعديل للسلوك من خلال الخبرة[1]. فالتعلّم هو: " عملية تهدف إلى تغيّر سلوك، أو معرفة أو مهارات، الخ، بواسطة الممارسة، أو التعلّم، أو الخبرة أو ما ينتج عن هذه العملية "[2].

[1] – مصطفى ناصف، نظريات التعلّم – دراسة مقارنة – تر: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، يناير: 1978، ص 15.

[2] – بدوي محمود، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس، 2019/ 2020، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة 1، ص 15.

وفي نفس الصدد، يعرّفه أحمد فوزي بأنّه " حصيلة من حواصل التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه، والتي تتمثل في إدراك الفرد لنفسه وللأشياء من حوله، واكتساب المعلومات والمعارف والخبرات التي يستطيع عن طريق معالجتها في الحفاظ على بقائه، وتلبية حاجاته وتحقيق أهدافه وتعديل سلوكه " [1].

وفي تعريف آخر يعرّف **التعلّم** بأنّه: " عملية عقلية داخليّة، نستدل على حدوثها عن طريق آثارها المترتبة عليها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية، مثل : اكتساب اتجاهات، وقيم، وعواطف، وميول عديدة، أو من الناحية العقلية، مثل: اكتساب معلومات، ومهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة، وذلك في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة " [2].

إنّ **التعلم** موضوع لا تقتصر أهميته على علم النفس التربوي فقط، بل تشمل فروع أخرى كثيرة أهمها التعليمية، هذه الأخيرة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعلم والتعليم، انطلاقا من الاصطلاح الذي أطلق عليها الذي يستمد مشاربه من هذين العمليتين، وكل ما له علاقة بهما كالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية، فالتعلم يتغلغل في حياة الإنسان بمعناها الواسع فيشمل أنواع عديدة من الكلمات التي ننطقها وطريقة المأكل والملبس وتعاملنا مع الغير، بل وطريقة تفكيرنا واتجاهاتنا نحو الناس والمهارات التي نؤديها والأعمال التي نقوم بها، كلها تمثل أنواعا من السلوك المتعلَم، فهو: " اكتساب المعرفة والمهارة من خلال الدراسة والتجربة"[3].

**2- تحليل عملية التعلم:** إنّ عملية التعلم هي حدث مركب من مجموعة من العوامل، وسنحاول تسليط الضوء على بعضها بمعزل عن أي مرجعية فلسفية :

أ- تحدث عملية التعلم تحت تأثير شيئين:

---

[1] – أحمد فوزي الصاحب، دليل المعلّم حول المبادئ الأساسية في التعلّم، دائرة التربية والتعليم، الأردن، 1987، ص 12.

[2] – عبد القادر كراجة، سيكلوجية التعلّم، دار اليازوري العلمية، عمان –الأردن، ط1: 1997، ص 243.

[3]-The Merriam- Webster Dictionary, Quad Graphics Martinsburg, United States of America and Edition 30, p[3],-411. )

أحدهما يتعلّق بمثيرات خارجية موجودة في محيط المتعلم.

والآخر: يتعلّق بمثيرات داخلية تؤثر فيه بطريقة ما.

**ب**- إدراك الإشارات المتعلّقة بالمثيرات، أو المتغيرات المستقلة وذلك حينما تنقل الخلايا الحسية هذه الإشارات إلى الجهاز العصبي الذي يستجيب لها بإرسال إشارات لازمة إلى أجهزة الحركة، وهذه العمليات الداخلية المرتبطة بوصول الإشارات إلى المخ، وإدراكها، ثم إحداث ردّ الفعل المناسب ذلك ما يسمى عند ( تولمان ) بالعوامل المتوسطة، وتشمل هذه العوامل جميع صور التفسير الداخلي لعملية التعلم، وهذه العوامل تكون قاعدة أساسية لتثبيت العادة عند الفرد المتعلم.[1]

**ج**- الصورة الثالثة لعملية التعلم تظهر في الاستجابة، ويتم ذلك بعد حدوث العوامل السابقة ( المتغيرات المستقلة ) و( العوامل المتوسطة ) والنتيجة المحققة من عملية التعلم، ويسميها ( تولمان ) أيضا بالعوامل التابعة.[2]

يتبين من هذا التحليل لعلمية التعلم ما يلي:

- وجود مثيرات خارجية أو داخلية تؤثر في سلوك المتعلم.
- تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس المستقلة عند الكائن الحي.
- تدرك المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها البديلة.
- يستجيب المتعلم لهذه المثيرات عن طريق رد فعل معين يظهر على سلوكه.
- تتكون آلية التعلم عادة بواسطة مثيرات ما تقترب باستجابات معينة.

**3- شروط التعلم:**

- **الرغبة:** بمعنى أنّه كلّما قويت رغبة الفرد وإرادته في التعلم، ساعد ذلك على بذله للجهد، وعلى إثارة نشاطه العقلي للإفادة من الخبرات المحيطة به، " ومن الممكن تعريف

---

[1] - محمد عطية، التربية والإرشاد، ط1: 1966، ص 112.

[2] - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، ص 48.

التعلم تعريف آخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة "[1].

- **الممارسة:** يعتمد التعلم على الممارسة، فالإنسان لا يتعلم إلا ما يمارسه بنفسه من مهارات، فتعلم السباحة لا يمكن أن يتحقق عن طريق المشاهدة، وإنما بممارسة السباحة والتدريب على حركاتها، " فالتعلم تغيير مستمر – نسبيا – في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة "[2].ومن هذا المنظور " يمكن تعريف التعلم بأنّه تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة "[3].
- **النضج:** ويرتبط هذا المفهوم بإحدى النظريات السيكولوجية التي أثرت في الكثير من الأفكار والاتجاهات التربوية، وهي نظرية التدريب الشكلي(Formal Discipline) التي تنسب إلى الفيلسوف الأمريكي لوك ( Lock )، والتي تبنى أساسا على أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات، مثل: التفكير والتذكر والتخيل والتصور... وأنّ التعلم يحدث من تدريب هذه الملكات العقلية "[4]، فلا يتحقق التعلم إلّا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، ويكون هذا النضج عقلي أو فسيولوجي أو انفعالي أو اجتماعي، حسب نوع النضج الذي يتطلبه نوع التعلم المراد تحقيقه.

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2: 2009، ص 46.

[2] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994، ص 25.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ص 46.



[4] – إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، د ط، 2009، ص 17.

**4- عناصر العملية التعليمية:** إنّ استثمار النظرية اللسانية العامة في مجال تعليمية اللغات ينتج عنه بالضرورة تقاطع منهجي بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي من ناحية، وطرائق التبليغ البيداغوجي من ناحية أخرى.

وفي رحاب هذا التقاطع المنهجي يتحدد الإطار العملي للسانيات التطبيقية التي يتمركز مبحثها حول ثلاثة عناصر أساسية في العملية البيداغوجية، وهي:[1]

**أ- المعلم:** والذي تحقق فيه جملة من الشروط:

- التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم.
- القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل.
- مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.
- إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.

**ب- المتعلم:**

- معرفية قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.
- مراعاة الفروق الفردية ( العضوية والنفسية والاجتماعية ) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.
- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.

**ج- طريقة التعليم:**

- البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات.
- استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة.

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص41- 43.

– ترقية الخبرة البيداغوجية من طريق التكوين المستمر قصد استخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة.

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

– تعدّ هذه الجوانب قطب الرحى للمرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة بخلفيتها الفلسفية ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية.

**وخلاصة** ما سبق أنّ **التعّلم** عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار.

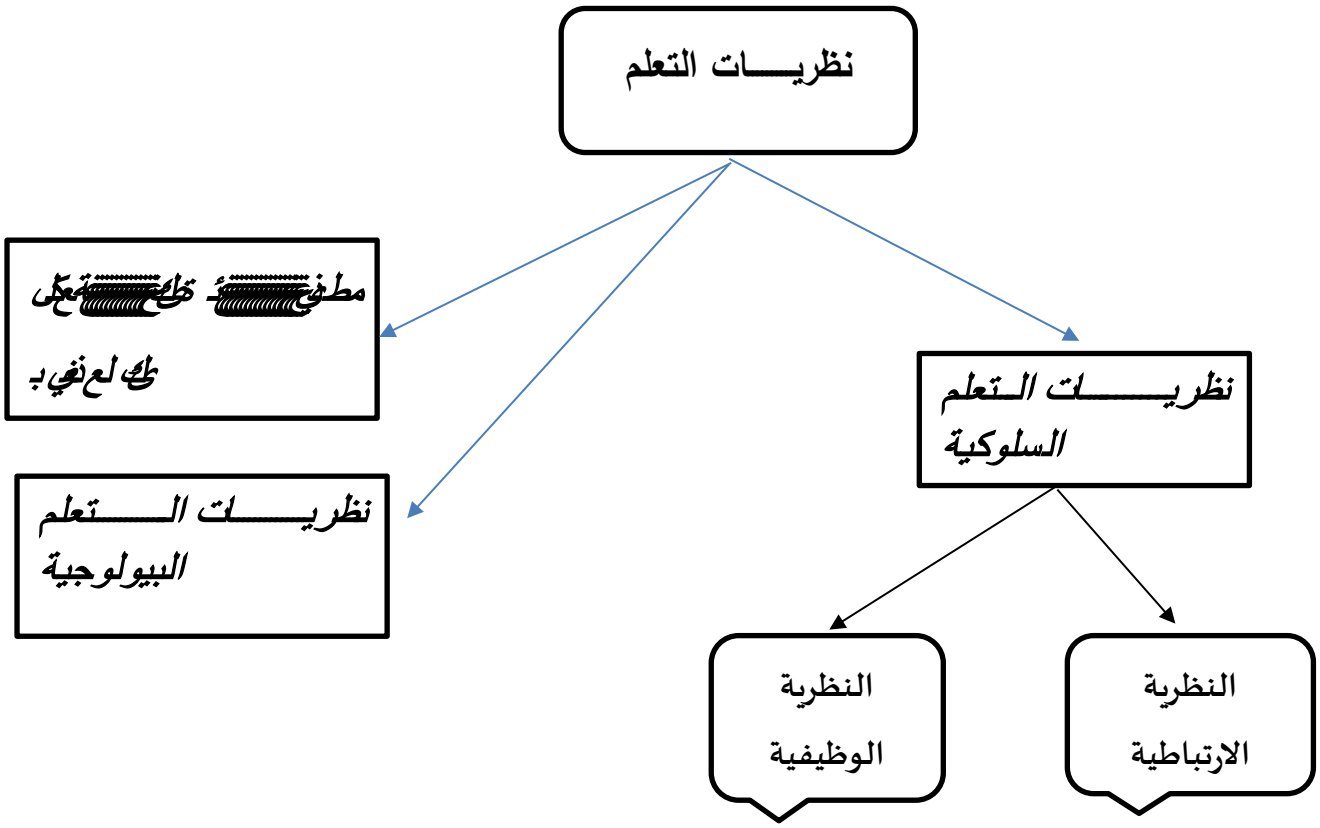
## المحاضرة السادسة: نظريات التعلم ( السلوكية )

**تقديم:**

لقد قدمت نظريات التعلم كثيرا من الأفكار والتجارب الملائمة للعملية التعلمية، وهذه الأفكار والتجارب هي عبارة عن مساهمات فعّالة لعلماء النفس التربوي في عملية التعلم الناجح؛ حيث تقدّم تصورات مختلفة حول اللغة واكتسابها، وبها تحدد الإدارات التعليمية من جامعات وغيرها فلسفة التعليم عندها، ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم، ويقصد بها تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النفس التربويين من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة، حتى يتمكنوا من معرفة سر النفس الانسانية وما تنطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات ومواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات، لأنّ: " النظرية هي مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعارف

والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها "[1].

وقد وضعت نظريات عديدة مؤسسة على تجارب علمية، اهتمت بتفسير عملية التعلم، أي: كيف يتعلّم الإنسان؟ حسب تصور كلّ نظرية من النظريات النفسية، وفيما يلي سوف نتطرق إلى أهم نظريات التعلم التي كان لها النصيب الأوفر من التأثير على ميدان سيكولوجية التعلم.




**مخطط نظريات التعلم**

[1] – كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1: 2012، ص 7.

① **النظرية السلوكية:**

**1- نشأة المدرسة:**

**السلوكية** وهو الاسم المستوحى أو المشتق من الإنجليزية " **Behaoar** " تعود جذور نظريات السلوك والتعلم إلى وجهة النظر الفلسفية المعروفة بالمذهب التجريبي، الذي يؤمن بأن كل المعارف تنشأ من التجربة؛ حيث يرى الاتجاه السلوكي" أن الأطفال يولدون صفحة بيضاء لعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم وتصوغهم بوسائل متنوعة من التعزيز ".

ظهرت **المدرسة السلوكية** في أوائل القرن الماضي على يد عالم الحيوان الأمريكي واطسون ( Watson ) سنة 1912 بالو.م.أ، وقد اهتمت بدراسة السلوك الملاحظ من خلال علاقة المثير بالاستجابة، وقد رفض واطسون عملية التفكير وغيرها من العمليات التي تحدث داخل الفرد، لأنّ هذه العمليات لا تظهر نتائجها في صورة لفظية أو حركية، وهي بذلك رفضت أن يكون الوعي أو الشعور موضوعا لعلم النفس، كما رفضت منهج الاستبطان.

فالسلوكيون يعتبرون أنّ اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأنّ اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك الحركي، فهو عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثير المحيط الخارجي، وهي تختلف عن بعضها البعض، فمنها الطبيعية ومنها الاجتماعية ومنها الخارجية أو الداخلية، وبتعزيز تلك الاستجابات وتكرارها يصبح السلوك عادة مكتسبة حتى إذا كانت لغوية يتعامل معها الطفل بصفة تلقائية لا شعورية. أمّا المدرسة السلوكية الحديثة فيعدّ رائدها كلارك أنّ " التفكير نوع من العمليات الرمزية الداخلية التي تعتبر متغيرا متوسطا بين المثيرات والاستجابات ".[1]

**2- مفاهيم النظرية السلوكية:**

[1] – فارس راتب الأشقر، فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1: 2011، ص 32.

ومن بين أهم المفاهيم التي يمكننا أن نجدها في النظرية الإجرائية في التعلم، وخصوصا مع " سكينر " ما يلي:

- **مفهوم السلوك:** وهو حسبهم مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا.
- **مفهوم المثير والاستجابة:** بحيث أنّ هناك علاقة شبه ميكانيكية بين المثيرات والاستجابات التي تصدر عن الكائن الإنساني.
- **مفهوم الإجراء:** السلوك الإجرائي أو الفاعل يسمّى كذلك بالنظر إلى آثاره الملموسة في المحيط البيئي.
- **مفهوم الاشتراط الإجرائي:** الاشتراط الإجرائي ينبني على أساس إفراز الاستجابة لمثير آخر.
- **مفهوم التعزيز والعقاب:** أي استعمال التعزيز الإيجابي لبناء السلوكات المرغوب فيها، واستعمال العقاب لدرء السلوكات غير المرغوب فيها[1].
- **مفهوم التعلم:** وهو حسب هذه المدرسة عملية تغير شبه دائمة في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي.

**① . أ- النظريات الارتباطية:**

**1- نظرية الاشراط الكلاسيكي ( الاستجابي ) لبافلوف:**

**1.1- نشأة النظرية وتطورها:**

وترتبط هذه الطريقة بالعالم الروسي البيولوجي بافلوف وهو ابن قسيس، وقد تأثر في بداية مسيرته العلمية بوالده ممّا جعله يهتم بدراسة المعتقدات الدينية، ثمّ لم يلبث أن انتقل إلى الدراسات العلمية بعد أن أولع إيلاعًا شديدًا بالمنهج العلمي في التعامل مع الأشياء التي يتشكل منها الواقع المادي، وقد رأى بافلوف أنّ المجال الطبي هو الحقل المناسب الذي يمكن

[1] - http://www.mawred.net/2017/06/blog-post_28.html

أن يحقق له رغباته، فاتجه إلى الدراسات الطبية الفيزيولوجية، وقدّم إسهامات معتبرة في هذا المجال من سنة 1890.وقد ذاع صيته وازدادت شهرته وخاصة بعد ارتباط اسمه بالمخبر الفيزيولوجي التابع لمعهد الطب التجريبي بلينغراد الذي ظل يشرف عليه إلى آخر يوم من حياته، وخصّص مدّة 12 سنة كاملة من حياته الأولى في المخبر لدراسة الغدد الهضمية ونظام أعصابها وانعكاساتها، وتوّجت نتائج أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904 ، " وعندما كان بافلوف منشغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، انتبه بالمصادفة إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه؛ وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها عادة، وقد يسيل اللعاب أحيانا لمجرد سماع

حركة ذلك الشخص الذي يطعمها عادة ... حتى وإن كان غائبا عن الحس البصري ".[1]

وللتأكد من صحة التجربة قام بافلوف بتكرار التجربة عدة مرات وفي المرة الأخيرة قام بتقديم الطعام للكلب، ولكن هذه المرة كان الطعام مصحوبا بمثير خارج عن الطعام نفسه، ولم يكن الكلب قد تعود عليه من قبل ويتمثل هذا المثير المصاحب للطعام في قرع الجرس أثناء تقديم الطعام، في بداية الأمر لم يستجب الكلب لهذا المثير المصاحب للطعام، ولكن بعد تكرارا التجربة من 20 إلى 40 مرة أصبح هذا المثير كافيا وحده لإحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب حتى وإن كان غير مصحوب بالطعام.

سمّى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمنبه الشرطي، وسمّى الطعام بالمنبه غير الشرطي أو المنبه الأصلي، وسمّى عملية سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي، وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدّة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي ويحلّ محله في إحداث الاستجابة وهذا النوع من الاكتساب هو أبسط أنواع التعامل عند الكائن الحي.[2]

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 57.

[2] – محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل، منشورات وزارة التربية، الجزائر، 1973 ، ص175 .

ويمكن تلخيص تلخيص مراحل التجربة فيما يلي:[1]

- **الطعام ( مثير غير شرطي ) ⟵ سيلان اللعاب ( استجابة غير شرطية )**
- **صوت الجرس ( مثير محايد ) ⟵ لا يؤدي إلى سيلان اللعاب**
- **صوت الجرس + الطعام ( اقتران) ⟵ سيلان اللعاب**

**تكرار عملية الاقتران**

- **صوت الجرس( مثير شرطي ) ⟵ سيلان اللعاب ( استجابة شرطية )**

**2.1- مبادئ التعلم عند بافلوف:**

**1- مبدأ التعزيز:** ويقصد به أنّه إذا كانت هناك استجابة معينة وأعقبها مكافأة، فإنّ ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابة المرغوبة.

*** شروط التعزيز:**

- أن يكون التعزيز بعد الاستجابة مباشرة.
- أن يكون التعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

**2- مبدأ الانطفاء:** ويقصد بالانطفاء أنّه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدّي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

**3- مبدأ التخلص التدريجي من الحساسية:** ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها، وذلك بطريقة متدرجة مثال: شخص يخاف من صعود المصعد لوجود مثير سابق لديه، وهو انغلاق المصعد وتعطله، لذلك نعرض الشخص للصعود في المصعد عدّة مرات حتى تزول الرهبة.

**4- مبدأ الغمر:** ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة.[2]

---

[1] - ينظر أحمد يحيي الزق، علم النفس، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ( د.ط )، 2006، ص 141.

[2] - عبد الله بن صلاح الشلاحي، علم النفس التربوي، ملف مأخوذ من الأنترنت.

### 3.1- التطبيقات التربوية لتجربة بافلوف:

1- استخدام عملية **الاقتران** في تعليم المصطلحات، من خلال اقتران الصور والأشكال المألوفة، بالكلمات الدالة عليها.

2- استخدام مبدأ **الإشتراط** المضاد في تكوين استجابات جديدة مرغوبة محلّ غير المألوفة.

3- استخدام مبادئ **التمييز والتعميم** في تفسير الكثير من مظاهر التعلم، كأن يطلب من المتعلم أن يربط بين الصور المتشابهة ( تعميم )، وأن يضع دائرة على الأشكال المختلفة في مجموعة هذه الصور ( تمييز ).[1]

4- يتيح التعزيز **إمكانية تمديد** نتائج التعلم إلى أماد بعيدة، لاسيّما تعلّم اللغة، فالمثيرات اللفظية يمكن أن ترتبط باستجابات معيّنة، وتحدث أنواعا من الارتباط الشرطي أكثر تعقيدا، كما يعدّ التعزيز من المبادئ الهامة التي يعتمد عليها التعلّم الشرطي من خلال أسلوبي المدح والعقاب كمعزز ثانوي، والذي يؤدّي إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسي.[2]

### 4.1- نقد نظرية ثورندايك:

1/ جعل من قدرة الفرد تتوقف على عدد الارتباطات التي يكونها، والفرق بين درجات الذكاء في نظره هو فرق كمي وكيفي، يقاس بعدد الارتباطات، أي قدرة هذا المتعلم على نقل ما تعلمه من موقف مألوف إلى موقف جديد.

2/ جعل من التكرار عنصرا مهما في عملية التعلم، رغم أنه لا يغير هذه الارتباطات تغييرا ملحوظا. كما أخفق ثورندايك في الاهتمام بالطريقة التي تتدخل فيها العادات القديمة في حل المشاكل الجديدة، وفي البحث عن الآليات التي تجعل المشكلة صعبة أو سهلة، بالرغم من وجود الروابط نفسها.

---

[1] - ينظر، أيوب دخل الله، التعلم ونظرياته، ص 152.

[2] - ينظر، فايز مراد دندش، معنى التعلم وكهنه، ص 227.

3/ حصر التعلم في ممارسة الخبرة ممارسة فعلية يرتبط فيها المثير بالاستجابة، فما هو إلّا تقوية لآلية الارتباطات خاصة، دون أن يكون للتفكير أو الشعور دور فيها.

لكن يمكن القول أنّ نظرية بافلوف (Pavlov) قد دفعت مسارات البحث في ميادين عدّة، وجدت فيما بعد تطويرها الأصيل على يدّ المفكر العبقري الأمريكي سكينر (Burrhus Frederic Skinner) الذي ابتكر بصورة خلاقة مفهوم الإشراط الإجرائي الذي يعدّ بحق تتويجا لنظرية بافلوف (Pavlov) وتجاوزا لها في الوقت نفسه لاحقا، حيث استطاع سكينر (Skinner ) أن يفسر جملة أنماط السلوك الإنساني وفقا لطريقة جديدة في فهمه لمبدأ الاستجابة الشرطية والتي تتمثل في الاستجابة الإجرائية.[1]

**2- نظرية الارتباط لجون . ب . واطسون:**

كان واطسون غير راض عن الممارسات السائدة في علم النفس الأمريكي ( البنيوية، والوظيفية )، وكان يرى أن الحقائق المتعلقة بالشعور لا يمكن اختبارها وإعادة الحصول عليها بواسطة الملاحظين المدربين لأنّها تعتمد على انطباعات فطرية، وعقد العزم على جعل علم النفس علماً جديراً بالاحترام مثل العلوم الطبيعية، وفي عام 1912 م بدأ في إلقاء محاضراته والكتابة لنشر آرائه، وأعلن ميلاد الحركة السلوكية التي سادت لمدة ثلاثين عاما[2].

نشر واطسون في أبحاثه الأولية المبادئ التي يؤمن بها في هذا المجال وبين ضرورة حصر علم النفس التجريبي على دراسة السلوك الظاهر، ووجوب التخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري داخل نفسه وعقله.[3]

في هذا الصدد، يقول **واطسون:** " لو وضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلا رضيعا يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة، وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي أعتقد أنّها المثلى للتعلّم، فإنّني

---

[1] – جميلة سليماني، محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر، 2014، ص 637.

[2] – لندال دافيدوف، مدخل إلى علم النفس، تر: سيد الطواب وآخرون، الدار العربية، ط3، ص 38.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حفل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2: 2000، ص 90.

قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه؛ بحيث يصبح مختصا في المجال الذي اختاره له كأن يكون طبيبا أو محاميا أو فنانا أو رجل أعمال، بغض النظر عن مواهبه أو اهتماماته أو ميوله أو قدرته، أو مهنة آبائه وأجداده، أو الجنس الذي ينتمي إليه ".[1]

وبناء على هذه الأفكار والمعطيات ألف واطسون مبحثًا يحمل عنوان: الكلام والتفكير، وقد اشتمل هذا المبحث على الأفكار الآتية:

1- نفي وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي.

2- اعتبار التفكير بمثابة كلام الفرد نفسه.

3- التفكير هو الكلام ناقص الحركة.

4- تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات.

5- إدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة لأحداث الاشتراط.[2]

**① . ب- النظريات الوظيفية:**

**1- التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك:**

يتموضع ثورندايك في طليعة علماء التعلم الذين أسهموا في تطوير الممارسات التعليمية المعاصرة، حيث أشار في دراسته إلى عدم جدوى الأساليب التقليدية في عملية التعلم، وقد اشتهر ثورندايك ببلورته لنظريّة الارتباط " **التّعليم بواسطة المحاولة والخطأ** " والتجربة - البالغ الأهميّة- لأجل تطوير التّقنيات الخاصّة بالتّعليم، حيث يعرّف التعليم بقوله: " إنّه سلسلة من التغيّرات في سلوك الإنسان "[3]. فثورندايك في هذه النظرية **( نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ )** بيّن أن التعلم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأنّ التكرار أساس التعلم، وأنّ الثواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، أمّا العقاب فيؤدّي إلى إضعافها.

وقد أجرى ثورندايك تجربته على القط، حيث وضع قطا جائعا داخل قفص له باب يفتح

---

[1] - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ص 24.

[2] - جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمعرفة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 115.

[3]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ص 16.

بقفل عن طريق الضغط عليه، فوجد أن محاولاته – القط – لفتح الباب في البداية كانت عشوائية، أمّا في المرات اللاحقة بعد التكرار أصبحت هذه المحاولات أكثر تنظيما ونجح القط بعد عدّة محاولات في فتح باب القفص.

يؤكد **ثورندايك** مبدأ الارتباط الذي يعني أساسا الارتباط بين المثير والاستجابة أو بين الموقف والاستجابة، ويعرف الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يحدث داخل الفرد تغيرا، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد يشير ( ثورندايك ) إلى أن الارتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها:

– **الاستعداد:** ونعني الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلم.

– **التدريب:** وهو تعديل وزيادة الارتباط الأثر أو الاستمرار في التعلم في حالة تحقق الإشباع أو القبول لدى المتعلم.

– **انتشار الأثر** في المواقف التعليمية الأخرى.[1]

يلخص **ادوارد تولمان** أهمية نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ بقوله: " إنّ علم النفس التعلم، كان ومازال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ( ثورندايك ) أو اختلاف ومحاولة إدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية، ويبدوا أننا جميعا في أمريكا سواء كنّا علماء نفس الجشتالت أو الفعل المنعكس الشرطي أو الجشتالتيون الجدد، قد اتخذنا من ( ثورندايك) بطريقة ظاهرة أو خفية نقطة بداية لنا، ولكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدمها (ثورندايك) والاستفادة منها في مجال التطبيق العلمي هو العالم الأمريكي الشهير (سكينر)".[2]

**2– نظرية الحافز لكلارك هل:**

وقد وضحت هذه النظرية أن التعليم عملية متدرجة ومتزايدة، يتم فيها ربط المثير بالاستجابة، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب، وتتدخل عوامل تشجع الكائن على التعلم كقوة العادة، والتكيف مع البيئة بطريقة تسمح بالعيش.

---

[1] – نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 55.

[2]– جميلة سليماني، محطات في علم النفس العام، ص 594.

لذلك تتدخل الحوافز الأولية مثل: الجوع والعطش؛ فعندما يظهر الحافز فإنّ الكائن يقوم بالأعمال استجابة لذلك، فإذا تمّ التعزيز حدث التعلم والتكيف.

وبناء على ذاك طور العالم كلارك هل نظرية نظامية في التعلم بنيت على مفهوم اختزال أو تخفيض الحافز( Drive Reduction ) . فالطفل يتعلم مص زجاجة الحليب أو الرضاعة من أجل أن يخفف من جوعه، لكن لو أن الرضاعة هذه لم ينتج عنها تخفيض لحاجة ما، فالرضيع لن يتعلم القيام بأداء هذا النشاط.

**3- نظرية التعلم الإجرائي عند لسكينر:**

يعتبر سكينر أحد الأسماء اللامعة، حيث كانت أفكاره في بادئ الأمر من نتاج الأبحاث المخبرية على الحيوان، ثمّ بعد ذلك اهتم بتطبيق مبادئ السلوكية على الإنسان، فظهر ما يعرف بتحليل السلوك التطبيقي، بعدها تعددت وتنوعت مجالات أبحاثه التجريبية لتشمل السلوك اللفظي واللغوي جوانب فيعتبره سلوك انبعاثي، و الذي يدعم بواسطة المستمع وينمو طبقا لنفس المبادئ كأي سلوك إجرائي آخر، و جعل تعليم اللغة كتعلم أي سلوك آخر. فيرى بعض المتخصصين في المجال السيكولوجي أنّ نظرية سكينر من أشهر النظريات، حيث يرى أنّ اللغة سلوك يكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز، بالإضافة إلى الاهتمام بالمسائل التربوية . و لاسيما عمليات التعلم وتكنولوجيا التعليم، واشتهر بنظرية التعلم الشرطي الإجرائي.[1]

يوضح **سكنير** ما يفعله الطفل عند تعلمه الكلام، فهو يقوم بالتعلم بنفسه ويترسخ ذلك التعلم وتزداد الاستجابات لدى الطفل بناء على المعززات التي يتلقاها من والديه في صفة الثناء أو التشجيع.

ومن هنا يميز بين التعزيز الإيجابي والعقاب والتعزيز السلبي، حيث يرى أن:

**أ) التعزيز الإيجابي:** هو أي شيء يعمل على زيادة مرات ظهور أو تكرار سلوك معين.

**ب) العقاب:** هو النتيجة الغير مرغوبة والتي تلي السلوك وخصّصت لإيقافه.

[1] – أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2014، 60.

**ج) التعزيز السلبي:** ينسب إلى مثير غير محبب يمكن إيقافه بواسطة سلوك معين.

وتتلخص **نظرية سكينر** في التعلم في النقاط التالية:[1]

**1)** يميّز سكينر بين نمطين من الاستجابة:

**أ- استجابة تحدث كردة فعل لمثير محدد:** مثل البكاء الناجم عن تقطيع البصل.

**ب- استجابات تحدث دون وجود مثير محدّد:** ويطلق عليها اسم الإجراءات. فهي بخلاف الأولى تعرف بآثارها البيئية أكثر من المثيرات نفسها، ومن الأمثلة على ذلك قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام، فهذه كلّها إجراءات متشابهة تهدف إلى بلوغ مكان ما، ولا تستدعي افتراض وجود مثير يحدثها، والافتراض بأنّ السلوك يمكن يحدث تلقائيا هو الأساس الذي قامت عليه النظرية الإجرائية.

والمفهوم الثاني الذي قامت عليه نظرية **سيكنر** هو مفهوم التعزيز، والذي يعني تعزيز الاستجابات بالمكافأة أو تخفيضها بالعقاب.

أمّا المفهوم الثالث فهو تمايز الاستجابات، ويعني أنّ الاستجابات في بداية الأمر تكون متشابهة غير متمايزة عن بعضها البعض، غير أنّ التعزيز يمكن الفرد من تميز الاستجابات وتصنيفها.

**2)** أجرى سكنيز التجربة نفسها التي أجراها ثورندايك، وأضاف لها صوت نغمة عندما يضغط القط على القفل، ممّا يؤدي إلى حدوث التعلم بمجرد وجود المثير(صوت النغمة)، وتوضح نظرية سكينر ما يفعله الطفل عند تعلّمه الكلام فهو يقوم بالتعلم بنفسه، ويترسخ ذلك التعلم وتزدادا الاستجابات لديه بناء على المعززات من ثناء وتشجيع.

**3)** يرى هذا العالم أنّ اللغة نمط عام من السلوك، وأنّ المثيرات تولّد الاستجابات اللفظية التي يكتسبها الطفل عن طريق التعزيز، ومنه يميّز سكينر بين نمطين من الاستجابة المستدعيات والمسميات.

---

[1] - ينظر كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمنم، بيروت، 1981، ص 108- 110.

**4)** يذهب سكينر إلى أنّ السلوك اللغوي ميدان بالغ التعقيد وأنّه يمثّل جزء كبير من الطبيعة البشرية الموروثة.

كما يفسر ظواهر اكتساب اللغة والكلام بواسطة الربط الشرطي بين التجربة والاستجابة مشيرا إلى أهمية المصادر الوراثية في نمو السلوك اللغوي، مشددا على أهمية المجتمع اللغوي، ومؤكّدا قيامه بوظيفة الطوارئ في وصف الذات وأنّه بدونه يظل سلوك الطفل غير واعي.

**خلاصة القول؛** بالرغم من الاختلافات التي نجدها في النظريات التربوية، هناك إجماع بأن اللغة تعدّ جزءا جوهريا من السلوك الإنساني الكلي، وقد اختبرها السلوكيون من هذا المنطلق؛ ومن المعروف أنّ التعلم هو اكتساب استجابات ومعارف جديدة، وهي ما تعطيها المدرسة التي تكون وليدة تفاعل أصيل مستمد من فلسفة المجتمع وهويته الحضارية، ومن وجود فلسفة تربوية متكاملة تتبنى أهدافا تربوية محددة.[1]

## المحاضرة السابعة: نظريات التعلم البيولوجية

**تمهيد:**

يطلق على هذه النظرية في العالم العربي عدّة تسميات نجد من بينها: نظرية تحليل المعلومات، النظرية العقلية النفسية، النظرية التوليديَّة التحويلية، وكلّ هذه التسميات تركز على ما أسماه **تشومسكي** القدرة اللغوية **Competence** ؛ أي: " تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات والتراكيب اللغوية "[2].

**1- اكتساب اللغة عند تشومسكي:**

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 82.

[2]- https://www.alukah.net/literature_language/0/108179/#ixzz6EZo6W8Kr تاريخ الاطلاع: 08 فيفري 2023.

يؤكد التوليديون على الطابع الإبداعي للغة، فكل متكلم يكون قادرا على إنتاج عدد لا متناهي من المواد اللغوية والجمل الغير المحدودة، والتي لم يسبق له إنتاجها أو فهمها، وذلك انطلاقا من مواد لغوية محدودة، كما تؤكد التوليدية على استقلال اللغة عن الذكاء

فاكتساب اللغة ليس محصورا بالذكاء، ومن هنا يرفض التوليديون أن تكون اللغة سلوكا تجريبيا يحدث عن طريق الاحتكاك بالمجتمع والمؤشرات الخارجية، بل أنّ اللغة صفة بيولوجية ملازمة للإنسان بالفطرة تميزه عن باقي الكائنات الحية الأخرى.

فاللغة خصوصية لدى الإنسان يمتاز بها البشر عن باقي الكائنات الأخرى، وبحسب التصور التوليدي العقلاني يمكن افتراض أنّ اللغات مهما اختلفت في بنياتها الصوتية والتركيبية والدلالية، فإنّها تملك صفات مشتركة يطلق عليها الكليات اللغوية، وهي–حسب تشومسكيي– ثلاثة أنواع، هي:

**أ–الكليات الجوهرية:** وتتكون من مجموعة فئات مثبتة تؤخذ منها عناصر اللغة وتندرج ضمنها مجموعة الأفعال والأسماء، وهي تختص بالمفردات المتعلقة بوصف اللغات.

**ب–الكليات الصورية:** وهي القوانين والضوابط المشتركة بين كلّ اللغات، وتتناول خصائص القوانين المؤلفة لقواعد اللغة.

**ج–الكليات التنظيمية:** تتناول كيفية ارتباط القوانين ببعضها البعض، وعلاقات المستويات اللغوية فيما بينها.[1]

ويمكن حصر خصائص هذه النظرية فيما يأتي:

- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
- يخفي كلّ أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمينة بقواعد معينة.
- اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.

[1] – كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، ص 144– 145.

- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعًا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون وإن كانت جديدة وغير مألوفة في محيطه.
- إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، وكل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جديدًا.
- نظرية المثير والاستجابة، نظرية قاصرة في نظر تشومسكي؛ لأنّها دائرة مغلقة، ولذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة[1].

وعلى الرغم من أهمية ما قدمته الدراسات العقلية إلّا أنّها قُوبلت بنقد شديد من طرف دارسين كثيرين مثل: سلوبين وبياجيه ونلسون، واعتبرتها تجريدية لم تقدم تفسيرا أو تحليلا نجد فيه صيغة للتطبيق، بناء على أهمية التدعيم والتصحيح اللغويين في بناء اللغة السليمة عند الطفل، كما جرّحت – رغم علميتها – العديد من أفكار نظريات أخرى، لا سيّما ما تعلّق بالاتجاه السلوكي على أساس أنّ: " نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنّها دائرة مغلقة "[2].

## المحاضرة الثامنة: نظريات التعلم المعرفية

**تمهيد:**

ظهرت في النصف الأول من القرن 20م كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، والمتمثلة في النظريات السلوكية، ففي الوقت الذي اهتمت فيه هذه الأخيرة بمفاهيم مثل: المثير والاستجابة والتعزيز وغيرها أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة، والجوانب الاجتماعية من المتعلم، كما كانت النظرية المعرفية تهتم بتعلم الكليات لا الأجزاء.

---

[1] – جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمعرفة، الكويت، د ط، 1990، ص 120.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 95– 96.

كما يهتم هذا المجال بالعمليات المعرفية الداخلية مثل: الانتباه والتَّركيز والاستنباط والمقارنة والربط بين المعلومات للخروج باستنتاجات، معالجا بذلك المعلومات المتراكمة عند الإنسان والمعارف السابقة بالمعلومات الآنية، مع التنظيم والتمييز بين كلّ هذه المدخلات.

**1- ظهور هذا الاتجاه:**

ظهر هذا الاتجاه من نظريات التعلم لأنه يعتبر أنّ تفسير ظاهرة التعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة ينطوي على تبسيط مخلّ بهذه العملية المهمة والمعقدة وينطوي على تناقض حادّ لما تحوزه النفس الإنسانية من قدرات وطاقات عقلية معرفية وانفعالية وجدانية، لأنّ العقل أحد الآيات التي تميّز بها الإنسان، وأنّ هذا التبسيط لا يستطيع أن يقد تفسيرات منطقية ومقنعة لعديد قضايا التعلم التي تتعلّق بالإنسان، وهو ردّ على الاتجاه السلوكي الذي سبقه، ومن أجل الوصول إلى الأحسن في عملية التعلم.

**2- المبادئ الأساسية لهذا الاتجاه:**

أهم المبادئ الأساسية لهذا الاتجاه النظري والتي تعتبر بمثابة المرتكز له:

- يعتبر التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.
- إنّ تعلم لغة ثانية يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك، وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آليا، فالتعلم عملية معرفية عقلية لأنه يتضمن تدخلا داخليا للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتكمله، وفي حالة اكتساب اللغة فإنّ هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل اجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي.

- هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمران للتمثلات الداخلية تتناسب مع تزايد قدرة المتعلم اللغوية، حيث ترتب التمثلات اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها[1].

**أ- النظرية الجشطالتية: ( نظرية الاستبصار )**

ظهرت المدرسة الجشطلتية على يد الألماني ماكس فريتمر والأمريكي ذي الأصل الألماني كورت كوفكا، والألماني فولفجانج كوهلر. هؤلاء العلماء المؤسّسون رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكارٍ حول النفس الإنسانية وأبطلت كثيرًا من تفسيرات هذه الأخيرة لسلوك الفرد وندّدت بطرق دراسته. فقاموا بإحلال المدرسة الجشطالتية محلّ المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلوا من مواضيع دراستهم: سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة. وأعلنت مبدأها الرئيسي الذي استقرّت عليه وسارت وفقَه والمتمثّل في ضرورة إعادة الاعتبار لأسبقيّة الكلّ على الأجزاء التي يتشكّل منها، ودعت إلى تقديره كاملَ التقدير لأنّه يستحيل فهم هذه الأخيرة خارج الدائرة التي يرسمها لها ذلك الكلّ، والكلّ المعتبَر هو الذي تجري تلك الأجزاءُ في مجاريه.

**أ.1-المفاهيم الأساسية للنظرية:**

**1) الجشطلت:** هو أصل التسمية التي تبنّتها هذه المدرسة وانتسبت إليها، ويعني باللّغة الألمانية كلّا مترابطَ الأجزاء باتساق وانتظام، تُضفى عليه سمة الكل وتميزه عن مجموع أجزائه[2]، بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى. فكلّ عنصر أو جزء من ( الجشطلت ) له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكلّ، كما تدلّ الكلمة على معنى الشكل أو الصيغة الإجمالية (Configuration). لهذا سميت الجشطالتية بعلم النفس الشكلي .

**2) البنية:** تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية، تحكمها ديناميا ووظيفيا.

---

[1] – عقلة الصامدي، فواز عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها – تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعلمها، مجلة مجمع اللغة الأردني، ع 54، كانون الثاني – حزيران 1998، الأردن، ص 167.

[2] – معاوية محمد أبو غزال، التعلم: تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية، ضمن علم النفس التربوي، ص 115.

**3) الاستبصار:** كلّ ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

**4) التنظيم:** تحدّد سيكولوجيا التعلم الجشطالتية القاعدة التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.

**5) إعادة التنظيم:** ينبني التعلم على إعادة الهيكلة والتنظيم ويسير نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحلّ محلّها الاستبصار والفهم الحقيقي.

**6) الانتقال:** تعميم التعلم على مواقف مشا ة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر.

**7) الدافعية الأصلية:** تعزيز التعلم ينبغي أن يكون نابعا من الداخل.

**8) الفهم والمعنى:** يتحقق التعلم عند تحقق الفهم الذي هو مكشف استبصاري لمعنى الجشطلت؛ أي كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع، والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

وترى هذه النظرية أنّ الارتباطات الجزئية الميكانيكية لا تعدو كونها صورا كاريكاتورية فارغة ( للتعلم الحقيقي ) وهو الذي يمتاز بمحاولة الوصول إلى صلب القضية، وهو تعلم أمين للطبيعة الحقيقية للمواد التي يراد تعلمها وبنيتها، وهو تعلم يتميز بالتواصل إلى الفهم المرضي لما كان لا معنى له قبل التعلم أو تلك التجربة التي نصل فيها إلى الاستبصار الحقيقي.[1]

**ب- النظرية البنائية ( التكوينية ) لبياجيه:**

**ب.1- ظهور هذا الاتجاه:**

يطلق عليها نظرية النمو المعرفي، وتعتبر النظرية البنائية لجان بياجيه **( Piaget)** هي أحد أشهر نظريات التعلم، والتي تتبنى الفهم القائل بأنّ الفرد يعتمد في بناء هيكله الداخلي

[1] - حجاج حسين، عطية محمود هنا، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 70، 1983، ص 20-21.

على البيئة المحيطة به ومجتمعه وضرورة تطوير الأداء العقلي وبناء أنماط فكرية خاصة[1]، وتعود جذور هذه النظرية إلى قرون ماضية في عهد أفلاطون وأرسطو إلّا أنّ جان بياجيه هو من صاغ هذه النظرية في الفترة ما بين 1980- 1986، وبالتالي تنسب النظرية البنائية لبياجيه.

إنّ المعرفة لدى بياجيه لا تكتسب أو تستقبل جاهزة من الخارج، وليست نسخا أو انعكاسا آليا للواقع، كما أنّها ليست ارتساما أو انطباعات تجريبية بمفهوم **لوك** أو المدرسة المادية التجريبية، كما أنّها لا تمت للموروث الفطري القبلي بصلة، بل إنّ التعلم يؤسس ويبني حسب **بياجيه** عن طريق التمثل، أي هدم المعارف القبلية الخاطئة، العالقة بالذاكرة ومن ثمّ تشيد وبناء معرفة جديدة قوامها المنطق والعقل.[2]

**ب.2- أقسام المعرفة عند بياجيه:**

قسّم بياجيه المعرفة إلى نوعين: معرفة شكلية ومعرفة إجـرائية:

**أ) المعرفة الشكلية:** هي ما تمّ التعرّف عليه في غياب المحاكمة العقلية، كإدراك العلاقة بين المثير والاستجابة الطبيعيين، كالمعرفة والتنبؤ بسيلان الدموع عند تقطيع شرائح البصل، سيلان اللعاب عند رؤية الطعام...

**ب) المعرفة الإجرائية:** هي ما يتمّ التعرف عليها في حضور المحاكمة العقلية، كإنجاز العمليات الحسابية وإدراك مرور الزمن والوقت،...

وعلى هذا الأساس يعتبر جان بياجيه اللغة نوعا من المعارف، وأنّ مسألة تعلمها هي عملية بناء معرفي، هي نتاج للعوامل الداخلية في الإنسان (التفكير- الذكاء...)، والعوامل

---

[1] - http://www.maktabtk.com/blog/post/115.html تاريخ الاطلاع: 05 فيفري 2023.

[2] - ينظر، ألفت محمد حقي، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص 296.

البيئة الخارجية التي تتمثل في المجتمع ومختلف الماديات التي توفر للإنسان المعلومات والمعارف بشكل متناثر، ومن خلال قدراته المعرفية يتعامل مع هذه المعارف ليتكيف مع هذه البيئة.

كما يرى جون بياجيه أنّ أولوية النمو الذهني لا يمكن أن تفهم إلّا على ضوء مفهوم التكيف، ويشتمل التكيف عمليتين أساسيتين: هما الاستيعاب والتلاؤم، فالطفل يملك في كلّ فترة محددة من النمو عددا من البنى التي صاغها خلال نشاطاتها السابقة، لذا فهو يتجه إلى أن يستوعب في هذه البنى كلّ وضعية جديدة تواجهه ، بيد أنّ الوضعيات الجديدة تمارس في الوقت نفسه نوعا من الضغط المؤثر على الطفل، ممّا يدفعه إلى تعديل البني السابقة، وبعبارة أخرى إلى التلاؤم مع الوسط، يشكل التكيف إذا حالة توازن، والنمو ما هو إلّا العملية التي يحقق بها الفرد هذا التوازن، وتمثل المراحل التي يتحدث عنها بياجيه محطات في مسيرة الفرد نحو التوازن، ويخضع ترتيب ظهور هذه المراحل للنسق نفسه بالنسبة لكلّ الأفراد وتأتي مراحله الأساسية وفق الترتيب التالي:

- مرحلة الذكاء الحسي الحركي
- مرحلة العمليات العيانية
- مرحلة العمليات الصورية.[1]

أمّا عن الجانب التعليمي فتؤكّد النظرية البنائية لجون بياجيه أنّ المتعلم هو من يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة، وأنّ لكلّ متعلم طريقة في فهم المعلومة، وليس بالضرورة أن تكون كما يريدها المعلم، فقيام المعلم بإرسال المعلومات وتأكيدها وتكرارها لن يجدي نفعا في بناء المعرفة كما يريدها في ذهن المتعلم، فالمطلوب من المعلم

[1] – ينظر، لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مجموعة محاضرات ألقاها على طلبة السنة الثانية لمعهد الأدب التابع للمركز الجامعي بشار سابقا، السنة الجامعية 2003– 2004، ص 21– 22.

إذن هو التركيز على تهيئة بيئة التعلم، لأنّ هذا الأخير يبدأ في ذهن المتعلم بعد وصول المعلومة إليه وليس قبلها، فالمتعلم هو من سيبني المعرفة ويطورها حسب فهمه وإدراكه.

واستخلاصا ممّا سبق الحديث عنه، يمكن إيجاز المبادئ العامة لنظرية النمو المعرفي فيما يلي:

- سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوبة العامة للإنسان، على اعتبار أنّ الكلام الإنساني نشاط حرفي واعي.
- القيم ليست أوهام بقدر ماهي نتاج التطور الحاصل في السلوك الناتج عن التطور العلمي.
- التعليم عندها لا يكون شاملا إلّا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي، والعمليات العقلية التي يوظفها.
- المناهج فيها تقوم على ترابط الموضوعات، وليس على دروس فردية وينوع من المصادر ويستخدم أدوات تقنيته.
- التقويم عندها على أساس قياس قيمة المعرفة التي يحصلها الطالب، لا على قيمة الاستجابات.

## المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات 1 ( التقليدي، البنوي )

**تمهيد:**

لا شك أن الجانب التطبيقي للعلم يبتدئ في حالتين، إحداهما هو إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار، والجانب الآخر يتمثل في استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها، بناء على هذا التصور لمفهوم التطبيق العلمي فإنّ اللسانيات التطبيقية، ومختلف المناهج المستحدثة هي في جوهرها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، وأهم ما استثمر فيه

هذا التطبيق حقل تعليمية اللغات، وذلك لأجل ترقية العملية البيداغوجية وتطوير مناهجها، وطرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير ناطقيها.[1]

إنّ مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكلّ منهج طريقة خاصة به، ويرجع ذلك إلى المنطلقات الكبرى التي وضعتها السياسات اللغوية المعتمدة في البلاد، فمسألة تعليم اللغات خاضعة لنفس شروط تلك السياسات، لذلك تسعى الأمم جاهدة لتدعيم لغاتها بأحسن الطرق العلمية العصرية ولإثبات فعاليتها في المستوى التطبيقي، فتحسين الأداء التربوي يرتبط أشد الارتباط بحسن اختيار المنهج المعتمد لتدريس اللغة، سواء اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية.

**1- تعريف المنهج:**

إنّ المفهوم الاصطلاحي للمنهج لم يتبدل ولم يتغيّر؛ فالمنهج منذ عهد أرسطو إلى يومن هذا هو نفسه لم يتغيّر، فإنّ الذي تطور وتغيّر هو أنواعه وأهدافه، ومعناه: **الطريق الموصل إلى الحقيقة وفق مبادئ وقواعد يسير عليها العقل وتحدّد عملياته**[2]؛ أمّا الذي تطور واختلف فهو تلك **المبادئ والقواعد**، لأنّ اختلاف الأهداف يؤدّي إلى اختلاف نوع المنهج، وباختلاف نوع المنهج تختلف تلك القواعد والمبادئ التي تسيطر على سير العقل وتحدّد عملياته.

فالمنهج بصورة عامة هو الطريق أو المسلك الذي يرسم من خلاله مجموع الخطوات التي ستتبع في عمل، إذ لا بداية لعمل ما دون منهج يسير عليه ويحدّد خريطته.

**2- مفهوم المنهج التعليمي:**

لقد تعدّدت التعاريف الخاصة بمصطلح **المنهج**، ولكن إذا ارتبط بمجال التعليم، يمكن تعريفه: " الوسيلة التي تعتمد وترتكز عليها المجتمعات في تحقيق أهدافها ومكانها داخل وخارج المؤسسات التربوية التعليمية، حيث يمارس المتعلمون كلّ قيّم ومبادئ وتصورات المجتمع الذي يعيشون فيه وينتمون إليه، مستخدمين كلّ ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية وخلفيات ثقافية

---

[1] – عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص 50.

[2] – راشد شقوفي، محاضرات في منهجية البحث اللغوي، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس في الدراسات اللغوية بنظام (ل.م. د) تخصص: اللسانيات العامة، 2018/2017، ص 9.

لغرض تحقيق ما يصبون إليه من توجهات وطموحات وتطلعات تسعدهم وتسعد مجتمعهم، فيتقدّم ويرقى بأفراده "[1].

ذلك ما يؤكّده محمد مزمّل بقوله أنّ المنهج هو: " كلّ الخبرات التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية التي تهيئها المدرسة لطلابها – داخلها وخارجها – بقصد مساعدتهم على النمو الكامل الشامل وتعديل سلوكهم، وذلك من أجل تحقيق أهدافها التربوية "[2].

**3- مرتكزات المنهج التدريسي:**

يعتمد مخططو المنهج عند تطوير الغايات في البرامج التربوية على تفهمهم لحاجات المتعلمين الحالية والمستقبلية، وتفهمهم لحاجات المجتمع، إضافة إلى اعتقادات المخططين وإيديولوجياتهم حول المدارس والمتعلمين والمدرسين، وتقدّم هذه الاعتقادات والقيّم الأسس الفلسفية للبرامج التربوية، والمسوغات لنوعية الأهداف العامة التي تحويها، إلّا أنّ هناك عددا من وجهات النظر المتنافسة أو المكملة لبعضها تتعلّق بما يجب أن يركز عليه المنهج.[3]

ومن أهم ما يرتكز عليه المنهج التدريسي: [4]

❶ **المدخلات:** هي الخبرات المخطط لها، التي ينبغي توصيلها إلى المتعلم.

❷ **العمليات:** مجموعة الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).

❸ **المخرجات:** النتائج المحقّقة معرفية كانت أم مهارية أم انفعالية.

---

[1] – مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2000، ص 61.

[2] – محمد مزمّل البشير ومحمد مالك محمد سعيد، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 1992، ص 19.

[3] – جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، ص 151.



[4]– وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية – تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1: 2010، ص 16.

❹ **التغذية الراجعة:** وتمثل مجموع العناصر والنظريات والخبرات...الناتجة عن عملية التعلّم ( ردود الفعل التي يبديها المتعلم بعد تلقي التعلّمات ).

**4- أنواع المناهج التعليمية:**

**1) المنهج التقليدي: ( بيداغوجيا المعارف والمضامين )**

**1.1 تعريف المنهج التقليدي:**

يعدّ **المنهج التقليدي** أو طريقة القواعد أو الترجمة في تدريس اللغات من أقدم الطرائق في تعليم اللغات، ويرتبط ظهوره بتعليم اللغة اللاتينية؛ فبعد اضمحلال تلك اللغة، وتوقفها عن أداء دورها كلغة للاتصال، برزت دعوات كثيرة لتدريسها، حيث أصبحت هذه الطريقة في القرن التاسع عشر هي النموذج لتعليم اللغات الأجنبية في أوروبا.

ويوضح ذلك الدكتور **صالح بلعيد** بقوله أنّ هذا المنهج: " منهجا عتيقا، إذ يقع الاعتماد فيه على المعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير، فهذه الطريقة التقليدية تعتبر الدرس هو المالك الوحيد للمعرفة، في حين أنّ التلميذ فارغ يحتاج إلى ترشيد خشن، ولذلك يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلم وتجاربه الرادعة في مجال مدّ المعلومات "[1].

يقوم المنهج التقليدي على أنّ تعلم اللغة الأجنبية يتمّ عن طريق التعرف على قواعد اللغة، ثمّ حفظها، ثمّ تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة، وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم والعكس، ومن ثمّ فإنّ هذا المنهج ينظر إلى تعليم اللغة على أنّه مجرد تلقين للقواعد النحوية، من أجل فهم ومعالجة الصرف، والقواعد في اللغة الهدف ومعالجتها.

**2.1-خصائص طريقة النحو والترجمة:** حيث تركز هذه الطريقة على:

1- قراءة كتب الأدب، والإفادة منها في التدريب العقلي، وتنمية الملكات الذهنية، وتقديم مفصل لقواعدها النحوية، ثمّ تطبيق هذه المعرفة في إجراء ترجمة للجمل والنصوص من اللغة الهدف إلى لغة المنشأ والعكس.

[1] - صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5: 2009، ص 30.

2- جعل طريقة النحو والترجمة من مهارتي القراءة والكتابة غاية اهتمامها.

3- اختيار المفردات يتمّ وفقا لنصوص القراءة المستعملة.

4- تكريس الطريقة معظم الدرس لترجمة الجمل من اللغة الهدف وإليها.

5- تأكيد هذه الطريقة التركيز على مسألة الصحة اللغوية للمفردات والجمل.

**3.1- فوائد الطريقة التقليدية:**

إنّ الطريقة التقليدية في تدريس قواعد اللغة فوائد كثيرة، أهمها:

- تساعد على الاطلاع على التراث المكتوب باللغة الهدف في مختلف الميادين.
- توفر فرصا كثيرة للتعرف على خصائص اللغة الجديدة ومقارنتها بخصائص اللغة الأم.
- يتعلم الطالب اللغة من خلال قوائم المفردات المكتوبة باللغتين ( الأم والثانية ).
- تنمية بعض الجوانب العقلية عند الدارسين نظرا لاعتمادها على الحفظ والتذكر وما تحققه من إتقان الكتابة.[1]
- تنمية الذاكرة، نظرا لاعتمادها على الحفظ والتذكر.

ورغم اعتبار طريقة القواعد والترجمة من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، إلّا أنّها لا زالت حية تستخدم في بعض الأجزاء من العالم، وهدف هذه الطريقة هو تدريس قواعد اللغة العربية، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين الأم والأجنبية، بحجة أنّ الترجمة ضرورية في فصل تدريس اللغات الأجنبية لتحقيق هدف الفهم، خاصة في المستويات الأولى.

**4.1- أسس المنهج التقليدي:** من بين أسسه في التعليم:

**1**- المعلم مالك المعرفة، مرسل ومرشد، أمّا التلميذ مستقبل سلبي.

**2**- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

**3**- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابي ليستوعب جيدا.

[1] - صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق والتوزيع، عمان، ط1: 2006، ص 31.

**4**- التركيز على المعلم لا على المتعلم.

**5**- تلقين المادة الدراسية، ولا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم. [1]

**6**- كثرة المواد والموضوعات الدراسية التي تكشف عن تراكم المعرفة وتضخمها، " حيث يوظف المعلم في هذا المنهج التربوي كمّا هائلا من رصيده المعرفي في العملية التعليمية التعلمية، قصد تبليغه إلى المتعلمين على أن يطالبهم لاحقا بحفظه واستظهاره، والمتعلم في هذا النوع التعليمي غير مطالب بالمساهمة في سير الدرس في جميع أنشطته، لأنّ المعلم هو المطالب وهو من يعرض المعارف ويلقيها "[2].

**7**- إهمال ميول المتعلمين واستعداداتهم، وما بينهم من فروق فردية.

**8**- يهدف أساسا إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الكتابية، ولا يسعى إلى إكسابهم المهارات اللغوية الشفوية.

### 5.1- الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي:

وجّه بعض النقاد انتقادات عنيفة إلى رواد هذا المنهج ونادوا بضرورة تغييره، ممّا أفضى إلى ظهور مناهج أخرى؛ كلّ منهج إمّا يتدارك نقائص الذي قبله وإمّا يقدّم ويعطي بديلا عن المنهج الذي قبله، ومن أهم تلك الانتقادات نذكر ما يلي:

**1/ الاقتصار على الناحية العقلية من نمو الطالب:** لقد وجه المنهج التقليدي عنايته إلى الناحية العقلية لدى الطالب، حتى أنّ اهتمام المنهج التقليدي بالناحية العقلية كان قاصرا، حيث اهتم بحشو العقول بالمعلومات واهمال العمليات العقلية الأخرى، كالتفكير والابتكار والتخيل، بالإضافة إلى إهماله النواحي الشخصية للطالب الجسمية والنفسية والاجتماعية.

---

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

[2] - عبد الله بوقصبة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد: 12، ص 04.

**2/ إهمال توجيه السلوك:** ومن ذلك ترى أنّ التربية التي تهتم بالمعلومات وحدها، وتهمل العناية بالانفعالات والعواطف والدوافع، إنّما تهمل منابع الطاقة الموجهة لسلوك الإنسان، وتكون بذلك ضيقة الأثر في تكوين الخلق وتكوين الشخصية.

**3/ انعزال المدرسة عن المجتمع:** إنّ التركيز على المقررات الدراسية قد أدّى إلى ضعف ارتباط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلاب، وفشلت المدرسة في مساعدة الطلبة على التكيف مع الحياة المعاصرة.

**4/ اهمال الفروق الفردية:** تتعامل المقررات الدراسية في المنهج التقليدي مع الأفراد كأنّهم فردا واحدا وبأسلوب تدريسي واحد، يفشل في تنمية جوانب متعدّدة في شخصياتهم.

**5/ طريقة التدريس السلبية:** اقتصار المنهج التقليدي على طرائق تدريسية تعتمد المعلم كمحور أساسي وفعال على حساب المتعلم.

**6/ دور الطالب السلبي:** عادة ما يكون الطالب سلبي أيضا في المنهج التقليدي وغير فعّال، ويقتصر على الاستماع وتسجيل المعلومات وحفظها.

**7/ أساليب التقويم السلبي:** يركز التقويم في المنهج التقليدي القديم على كم المعلومات التي يحفظها الطالب، ولا يركّز على كيفية تطبيقها أو كيفية الوصول إليها.

يبدو واضحا ممّا سبق أنّ المنهج التقليدي قد ركّز على أنّ التلميذ يجب عليه تعلّم كلّ المعلومات المعرفية، لكن بالنظر إلى الواقع فالتلميذ غير قادر على ذلك، أيضا المعلم غير قادر على تدريس كافة المعلومات، وهذا أدّى إلى النظر مرة أخرى للمنهج وتغيير محتواه وتنظيمه.

فهدف الطريقة التي اعتمدها هذا الاتجاه هو استيعاب قواعد اللغة، ثمّ فهم آدابها من خلال النصوص دون أيّ إلتفاتة للكلام، ثمّ ترجمة هذه الأخيرة ترجمة متقنة، وبالتالي فهي لا تصلح

إلّا لتعلّم اللغات الميتة التي تقرأ فقط ولا يتواصل بها؛ " فهذا الجانب الحي من اللغة كان قد تناساه المربون وصاروا لا يلتفتون إلّا إلى النصوص الأدبية خاصة، ولهذا كان المتعلم للغات الأجنبية لا يجد أبدا فرصة لينمّي قدرته على التعبير الشفهي "[1].

ونظرا للانتقادات الكثيرة والنقائص الكبيرة في المنهج التقليدي، ونظرا للدراسات التي تمّت في علم النفس والتطور الحادث في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث أصبحت طريقة التدريس تعنى بالمعارف والمهارات والقيّم، والاتجاهات،...وعلى ضوء ذلك ظهرت مناهج تعليمية جديدة أكثر تطورا وتماشيا مع التغيّرات جعلت من التلميذ مشاركا وفاعلا في عملية التعليم، وصانعا لمواقف التعلم.

## 2) المنهج البنوي ( بيداغوجيا الأهداف )

**تمهيد:**

ظهر هذا المنهج عند الانتقال من الطريقة التقليدية التي تهمل الاستعمال الفعلي للغة، وظهوره يرتبط بالمنهج الوصفي في الدراسات الآنية الذي يحلّل اللغة على أساس بنيات جزئية تجتمع لتكون لنا البنية الكلية للغة. فمع مطلع القرن العشرين بدأت فلسفة التعليم تتغيّر، وبظهور اللسانيات الحديثة وتطورها على يد العالم اللغوي دي سوسير، وما تبعه من نظريات لسانية، إضافة إلى تطور نظريات علم النفس الحديث وظهور السلوكية جنبا إلى جنب مع البنيوية اللغوية، اتخذ مسار تعليم اللغات اتجاها آخر، وبدأت تظهر على السطح رؤى ونظريات حديثة عززت من تطور التعليم ومناهجه.

**1- مفهوم البنيوية:**

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية، الجزائر، ج1، ( د.ط)، 2012، ص 193.

هي كلمة تعني الكيفية التي تنظم بها عناصر مجموعة ما. فهي إذن: " بنية مجموعة العناصر المتماسكة فيما بينها، بحيث يتوقف كلّ عنصر على باقي العناصر الأخرى، وبحيث يتحدّد هذا العنصر لعلاقته بتلك العناصر الأخرى. فالبنية هي مجموعة العلاقات الداخلية الثابتة التي تميّز مجموعة ما، بحيث تكون هناك أسبقية منطقية للكلّ على الأجزاء؛ أي أنّ أي عنصر من البنية لا يتخذ معناه إلّا بالوضع الذي يحتله داخل المجموعة "[1].

**فالبنوية** تبحث إذن عن المستوى العميق كالذي ترتكز عليها الحضارة الإنسانية، وذلك من خلال تجاوز الظاهر إلى الباطن.

ويرجع الدارسون الفضل في نشأة الدراسات البنيوية إلى ظهور كتاب دي سوسير: " **دروس في اللسانيات العامة** "سنة 1916، الذي أحدث ثورة منهجية في علم اللسان، بحيث استحدث الكثير من المفاهيم والمعطيات العلمية تخص اللغة بوصفها وتحليلها تحليلا علميا، ويعتبر الحدّ الفاصل بين الدراسات التقليدية ومنهج جديد شعاره " **دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها** ". ليس اللغة بوصفها أداة للتواصل والتعبير، بل هي هنا غاية في حدّ ذاتها، فالبنيوية ( سجن اللغة/ النسق ) لا تحيلك إلّا على معجمها الداخلي كنظام من العلامات تنتج الدلالة من خلال العلاقات القائمة فيما بينها، بعيدا عن الانطباعية والأحكام القيمية السائدة من قبل. " فالبنيوية تعني أنّ لكلّ لغة بنية "[2].

من هذا المعنى والمفهوم الخاص بكلمة بنية تمّ استخراج اسم المذهب البنيوي أو المنهج البنوي.

**2- المنهج البنوي في التعليم:**

بعد أن أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس التعليمي وطرق التدريس أنّ إيجابية التلميذ ونشاطه لهما دور كبير في عملية التعلم، وقد أدّى ذلك إلى التقليل من استخدام

---

[1] – سالم يفوت، مفهوم الواقع في التفكير العلمي المعاصر، منشورات كلية الأدب، الرباط، ( د.ت )، ص 219.

[2] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3: 2002، ص 197.

الطريقة اللفظية والإلقائية في التدريس نظرا لأنّها تجعل التلميذ سلبيا إلى أقصى درجة، وإلى إشراكه إشراكا ملموسا في عملية التعلم، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة المختلفة: نشاط ديني، نشاط عقلي، نشاط ثقافي، نشاط علمي، نشاط رياضي، نشاط فني، نشاط اجتماعي.[1]

وعليه اتخذت المدرسة البنيوية من مدرسة السلوكيين في علم النفس حجر الأساس الذي ترتكز عليه، ولذلك فقد كان اهتمامها مقصورا على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، ... ولذلك فقد ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى بعكس ما يفعله التقليديون، واعتبروا دراستهم للغة المكتوبة تالية وثانوية، ولهذا فقط ظهر في دراستهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي للغة.[2]

ومن الأسس المهمة لهذه النظرية، هي:[3]

- اهتموا بالسلوك اللغوي الظاهري ( تأثروا بالسلوكية ).
- ركزوا على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى.
- الاهتمام بالجانب اللفظي دون المعنوي.
- التركيز على اللغة الحية ( لغة الحديث اليومي ).
- اكتشفوا الطريقة **السمعية الشفوية**.

### 3- الطريقة السمعية الشفوية:

تعدّ هذه الطريقة هي إحدى الطرائق التي تندرج تحت اسم المنهج البنيوي، إضافة إلى وجود طرائق أخرى، مثل: الطريقة السمعية البصرية، الطريقة الإصلاحية، الطريقة المباشرة،

---

[1] – حلمي أحمد الوكيل: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 55.

[2] – نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 22.

[3] – المرجع نفسه، ص 28.

الطريقة الكلية، ... نشأت في الخمسينات من القرن العشرين نتيجة تطبيقات لمذهب من مذاهب تعليم اللغة الأجنبية، وهو المدخل السمعي الشفهي. هذا المذهب يستند إلى النظرية السلوكية البنيوية التي نشأت في منتصف القرن العشرين نتيجة التقاء آراء البنيويون من اللغويين بآراء السلوكيين من علماء النفس حول طبيعة اللغة الإنسانية، ومناهج تحليلها وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها.[1]

وأصل هذه الطريقة هو الطريقة الشفوية في تعليم اللغة، أو ما يعرف بطريقة تعليم اللغة عن طريق المواقف، ومن أبرز خصائص تعليم اللغة عن طريق المواقف:

1- البدء باللغة المنطوقة عند تعلم اللغة.

2- تعلم المادة الدراسية شفهيا قبل أن تقدّم في شكلها المكتوب.

3- اللغة الهدف هي لغة التخاطب في الصف.

4- التدرج في تقديم العناصر النحوية، بحيث تعلم التراكيب السهلة قبل تعليم التراكيب المعقدة.

5- السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة.

أمّا **المبادئ التعليمية** التي تقوم عليها الطريقة السمعية الشفوية، فهي مستمدة من مبادئ السلوكية، ولعلّ أبرزها:[2]

- إنّ تعلم اللغة هو اكتشاف عادة تقوى بالتدريب والتعزيز.
- إنّ الحديث المنطوق هو أصل اللغات جميعا.
- كلّ لغة لها نظام فريد في بابه تختلف به عن غيرها من اللغات.

---

[1] - عبد الرحمن بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1423هـ، ص 27- 28.

[2] - صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية، وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، 1981، ص 22- 23.

- اللغة الحية كلّها تتغيّر وتتطور بمرور الزمان.
- المرجع الأول والأخير في سلامة اللغة وصحتها هم المتحدثون بها.
- إنّ تبادل الأفكار والمعاني والاتصال بين الناس هو الهدف الرئيسي لاستخدام اللغات، والسبب في وجودها.

**4- الانتقادات الموجهة للمنهج البنوي:**

وقد تعرضت الطريقة السمعية الشفوية – التي تلخص مبادئ المنهج البنيوي – بدورها إلى مجموعة من الانتقادات. ولعلّ أبرزها تلك التي قامت بها الباحثة ويلقا ريفارز **Wilga Rivers**، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1/ أنّ المتعلمين وفق هذه الطريقة يدربون مثل الببغاء لنطق ما يسمعون ويعيدون إنتاجه مع كل مثير، دون التفكير في المواقف الاتصالية باعتماد المجموعات الصفية.

2/ أنّ استخدام تدريبات الحفظ والتكرار في هذه الطريقة يدفع المتعلم إلى الضجر والملل، وهذا صحيح إذا ما طبقه معلم محدود الخيال بصرامة، ودون تحسن لردود أفعال الطلبة.

3/ أنّ التطبيق الناجح للطريقة السمعية الشفوية، يتطلب الابتكارية وسعة الاطلاع من جانب المعلم، الذي يستطيع التعامل مع تقنيات هذه الطريقة ورغبات المتعلمين وميولهم بشكل مناسب.

4/ الإفراط في التدريب الآلي والابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية.

كذلك من السلبيات التي تعود للمنهج البنيوي، نذكر ما يلي:

- تقديس الشكل والعناية به وإهمال المعنى.
- إهمال الجوانب الذهنية التي تحدث في عقل المتعلم، وما يجري فيه من عمليات، وما يستخدم من استراتيجيات، وكذا إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم.

- ركّز على المحاكاة والحفظ وأهمل الجانب الإبداعي للمتعلم، فجعل من أداء المعلم هو المعيار النموذجي الذي وجب على المتعلم الإتيان بمثله وتكراره.

**خلاصة القول،** أنّه وعلى الرغم من النجاح منقطع النظير والانتشار الواسع اللذين لاقتهما هذه الطريقة من قبل المدرسين والمتعلمين لكونها استجابت، في مرحلة من المراحل، لمختلف تطلعاتهم وتوجهاتهم المعرفية، فمن المألوف في كلّ منهج الاعتقاد بأنّ الممارسات التي تدعمها الطريقة تقدّم أساسا نظريا جيّدا وأكثر فاعلية في التدريس من الطرق التي سبقتها. إلّا أنّ التطورات التي شهدها حقل تدريس اللغات أثرت بشكل سلبي على عمل هذه الطريقة، حيث ظهرت اتجاهات وطرائق معرفية حديثة انتقدت المبادئ والأسس التي قامت عليها الطريقة السمعية الشفوية، الشيء الذي جعلها تعرف نكوصا عميقا أمام طرائق ومقاربات أخرى أكثر تطورا.

## المحاضرة العاشرة: مناهج تعليم اللغات 2 ( المنهج التواصلي )

**تمهيد:**

المنهج التواصلي هو إحدى المناهج الحديثة، والتي وضعت كمحاولةٍ للاستجابة لمجموعة من التغييرات الحاصلة على مستوى فهم الأنساق التعليمية للغات، فبعد ظهور المنهج التواصلي في اللسانيات التطبيقية، تحولت عملية التعلم إلى عملية تفاعلية متداخلة.

أمّا قبل ذلك فكانت المناهج السابقة تقتصر في نظرتها إلى عملية التعلم على كونها مجرد عملية ضبط للقواعد النحوية التي تم التوصل إليها سابقاً، وكانت هذه العملية تتمّ عن طريق إخضاع المتعلمين لعدد كبير من النماذج الميكانيكية الثابتة.

وأساسا على ذلك تأسس المنهج التواصلي على أنقاض المنهج البنيوي، الذي ثبت قصوره عن تحقيق القدرة التواصلية؛ والتي تمكّن المتعلم من التواصل، واستعمال اللغة في شتى المواقف، وهي قدرة شاملة مكونة من مجموعة من القدرات، وتعدُّ القدرة التواصلية القاعدة، التي يقوم عليها المنهج التواصلي والغاية التي ينشدها.

**1- مفهوم التواصل:**

يحدّد التواصل بتعاريف اصطلاحية متعدّدة، فهو: " عبارة عن نقل وتبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، بحيث يقصد به ويترتب عليه تغيير المواقف والسلوكيات، وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كلّ الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته ".[1]

ويعرّفه **شارل بالي** بقوله: " هو الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمن كلّ رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ في الاكتشافات في المكان والزمان "[2].

وعلى العموم التواصل اللغوي يحقق وظائف جمّة في مقدّمتها الوظيفتان التاليتان:

أ- **وظيفة معرفية:** تقوم بنقل الرموز العقلية.

**ب- ووظيفة تأثيرية وجدانية:** تهدف إلى تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها لفظيا أو اشهاريا.

وممّا لا شك فيه فإنّ التواصل في **الموقف التعليمي** ليس كغيره من المواقف، إذ يعدّ: " أسلوبا نوعيا يحمل عدّة خصائص ومواصفات يتميّز بها، فهو ليس خطابا وعظيا، ولا خطابا إنشائيا، ولا خطابا دعائيا، بل هو خطاب تفعيلي تفاعلي، تكويني وترقوي هادف ".[3]

**2- منهج التعليم التواصلي وتطوره:**

---

[1] - محمد محمود مهدي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، ( د. ط)، 1997، ص 12.

[2] - Charles cooley (social organisation). Cite' in : j.lohisse : la communication anonyme.ED. universitaire 1969 p 42.

[3] - أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1: 2017، ص 53.

يعتبر المنهج التواصلي من المناهج الحديثة ظهر في السبعينيات من القرن الماضي، ظهر كاستجابة ضرورية للتغيّر الحاصل على مستوى فهم أنساق تعليم اللغات، أخرج التعليم والتعلّم اللغويين باعتباره مجرد ضبط للقواعد النحوية إلى تعلّم خلاّق ينظر إلى العملية على أنّها تفاعلية ومتداخلة. وله علاقة وثيقة باللسانيات وعلم اللغة الاجتماعي والبراغماتية.

للمنهج التواصلي عدّة تسميات، ويبدو أنّ السبب في ذلك هو اختلاف الترجمات، فهناك من يطلق عليه **الطريقة التواصلية** مثل: محمد الصالح بن عمر، وهناك من أطلق عليه **المنهجية التبليغية**، كالأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، أمّا محمد علي الخولي فقد اختار مصطلح **المنهج الاتصالي** أو **المنهج الوظيفي**، وقد يسمّى عند بعض الباحثين في المشرق المدخل التواصلي، أو **المذهب التواصلي**، أو **المدخل الوظيفي**...، في حين أنّ صاحب المنهل التربوي يسمّيه؛ **المقاربة التواصلية**، ... وغيرها[1].

وفي عنصر التعريف بهذا المنهج يمكن القول بأنّ أصول هذا المنهج في تعليم اللغات تعود إلى التغيّرات التي حصلت في نمط تعليم اللغة في أواخر الستينيات، أين سادت المقاربات القائمة على الموقفية فكان تعلّم اللغة على أنّها بنى لا بدّ أن تطبّق في أنشطة ذات أساس موقفي ومقامي والتي اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الستينيات.

ويعرّفه أيضا محمد علي الخولي بأنّه: " منهج لتعليم اللغة الأجنبية، يقوم على مواقف لغوية ذات صلة بالحياة اليومية، بدل من المنهج الذي يركز على تراكيب اللغة وقواعدها، وهذا يعني أن المنهج الاتصالي يركز على الوظائف الاتصالية "[2].

ومن هنا فكّر اللّسانيون في تعليم اللغة من هذا المنظور الوظيفي التواصلي في اللغة، فدعوا إلى ضرورة تعليم اللغة على أساس الفعالية التواصلية بدلا من مجرّد اتقانا لبنى الجافة

---

[1] – كمال لعجالي، أثر المنهج التواصلي في تعليم اللغة العربية ملامح الاتجاه الوظيفي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – دراسة وصفية تحليلية – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تخصص: تعليمية اللغات، 2019- 2020، ص

[2] – نحند علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي مع مسرد عربي- إنكليزي، مكتبة لبنان، ط1: 1986، ص 20.

المجرّدة. ومن أهم اللسانيين الذين دافعوا عن هذه الفكرة التواصلية بقوّة "كاندلين" و" ويدسون" وكان أرضيتهما في ذلك أفكار " **فيرث** " و" **هاليداي** " و" **هاريس**" و" **أوستين** "، و" **جون سورل** "، وباختصار القول فإنّ الطريقة التواصلية هي التركيز على دراسة اللغة داخل الموقف والمقام التواصليين.[1]

وإنّ ما يميّز الطريقة التواصلية عن باقي الطرائق الأخرى هو كونها تجعل بدرجة أساس: " الأنشطة التواصلية المختلفة محور اهتمامها وغايتها النهائية ومناط مقصدها. كما أن الطريقة قامت بتقديم مجموعة من المساهمات في إطار تعليم اللغة، وتتمثل هذه المساهمات، في تقدم التطبيق الكلي للمهمة . إذ لابدّ من التفريق بين التدريب على المهارات الجزئية التي تتكون منها الكفاءة وبين تطبيق المهارات الكلية. ويتمّ ذلك داخل غرفة الصف بأنشطة تواصلية مختلفة تبنى لتناسب مستوى التلميذ. كما أنّ هذه الطريقة تتمحور حول الطالب وليس حول المتعلمين؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم الطرائق السابقة تتيحها إلّا نادرا. ومن بين المساهمات أيضا أنّ هذه الطريقة تهتم بالأنشطة التي تخلق مواقف لغوية واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادها وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات "[2].

### 3- أهداف المنهج التواصلي:

تهدف الطريقة التواصلية إلى:

**1.** إكساب المتعلّم المهارات اللغوية والاتصالية، أي ينظر إلى اللغة كنشاط ممارس لا مجرّد حفظ للقواعد والقوانين اللغوية.

---

[1] – مأخوذ من: محاضرة في اللسانيات التطبيقية، مناهج تعليم اللغات ( المنهج التواصلي ) مقالة إلكترونية.

[2] – العناتي وليد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعية الأردنية، الأردن، 1997، ص 103.

**2.** ويهدف أيضا إلى بناء كفاية تواصلية، أي استعمال اللغة من أجل تحقيق غايات ووظائف محدّدة.

## 4- مفهوم الكفاية التواصلية:

إنّ الحديث عن مفهوم الكفاية التواصلية هو حديث عن مصطلحين مركبين، هما: الكفاية والتواصلية؛ فيقصد بمفهوم الكفاية المصطلح اللساني الحديث الذي يضم بين دفتيه مفهومين لسانيين هما: القدرة والملكة اللسانية؛ حيث يعني مفهوم القدرة التمكن من إنجاز عدد لا متناهي من الجمل والتراكيب، وأنّ السياق هو الذي يمكننا من تحديد دلالة هذه الجمل والوصول إلى مقاصدها المختلفة، أمّا الملكة اللسانية فتعني القدرة على التحكم في اللغة التي تعدّ الوسيلة الأساس ضمن وسائل التواصل المتعدّدة؛ أي القدرة على إنتاج اللغة في مواقف كلامية مختلفة.

إذن **فالكفاية التواصلية** هي: " مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فهي لا تقوم على القدرة اللسانية وحدها؛ أي: القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويا، بل إنّها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل، وترتبط باستعمال اللغة أكثر ممّا ترتبط بنسق نحوي شكلي "[1].

وتشمل الكفاية التواصلية ثلاثة مكونات أساسية:

**أ) المكون اللساني:** يتمثل في اكتساب المتعلم نماذج صوتية، تركيبية، معجمية، نصية، خاصة بنظام لغة ما.

**ب) المكون المقالي:** يتجلى في اكتساب المتعلم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب، وفق وضعيات التواصل.

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج1: 2000، ص

**ج) المكون المرجعي:** يتمثل في إدراك المتعلم للعلاقات بين الأفراد، والتي يتم بفعلها التفاعل الاجتماعي حسب ثقافتهم.[1]

**5- مبادئ المنهج التواصلي في تعليم اللغات:**

إنّ الخصائص العامة التي يتميّز بها هذا المنهج كثيرة، من أهمها:

❶ **بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلّم:** في جميع جوانبها وفي ضوء المفهوم الشامل للاتصال من خلال الاهتمام بالوظيفة التواصلية للغة، بدلا من التركيز على الشكل والسلوك الآلي للغة.

❷ **عرض المادة اللغوية على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي:** حيث لا يطرح السؤال: ما هي القواعد المراد تعليمها للمتعلّم؟ وإنّما من خلال البحث عن الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلّم حتى يتمكّن من استخدام اللغة في المواقف الحياتية.

❸ **التركيز على اكتساب المهارات اللغوية:** من خلال اختيار محتوى يمارس فيه المتعلّم كلّ المهارات اللغوية.

❹ تكوين أساس لغوي إبداعي إنتاجي لدى المتكلم.

❺ اعتبار الطلاقة اللغوية أهم من الدقّة اللغوية، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي.

❻ الدور المحوري للمتعلّم هو الاستراتيجيات التواصلية، وليس مجرّد تجميع المفردات والوحدات اللغوية المختلفة من الذاكرة.

❼ التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفّز المتعلّم على استخدام اللغة لاكتساب معاني حقيقية ومهارات جديدة.

---

[1] – عبد اللطيف الفارابي، خطاب اللسانيات في التربية " مجلة ديداكتيك "، مطبعة النجاح الحديثة، الرباط، ع3: 1992، ص 45.

❽ الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف حقيقية، كتوجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات أو تبادل الأفكار، أو التعبير عن المشاعر، وهذا كلّه قصد تحفيز المتعلّم حتّى يبادر.

**6- النقد الموجه للمنهج التواصلي في التعليم:**

لقد تعرّض المنهج التواصلي إلى جملة من الانتقادات والاعتراضات على المستوى المنهجي، شأنه في ذلك شأن المناهج الأخرى، نوجزها فيما يلي:

1/ الطريقة تظل واحدة من بين الطرائق الأخرى، والتركيز يكون على استخدام اللغة وليس على التراكيب اللغوية، ولا يعني أنّه منهج أفضل، إذ من الممكن من المتعلم أن يصل إلى مستوى أرقى من التراكيب والمفردات في اللغة الأجنبية.

2/ تركيزه الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية، إنمّا تقوم على حضارة تلك اللغة، ولا يمكن في تعليم اللغات الأجنبية خاصة خارج أوطانها، مثل: تعليم الإنجليزية للطلبة العرب في بلاد العرب.

3/ يهدف المنهج التواصلي إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية إتقانا كاملا، كما ولو كان من الناطقين الأصليين، وهذا الهدف هو مستحيل في معظم الأحوال وغير مرغوب فيه في حد ذاته.

4/ يعطي المدرس كفاءة عالية في اللغة الأجنبية تقارب كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية، ومثل هذا المدرس نادر الوجود.

5/ بروز مشكلة إجراء الامتحانات من خلال هذا المنهج.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ المنهج التواصلي قد انفرد عن غيره بانفتاحه على المناهج الأخرى، بما يخدم المتعلم ويحقق الكفاية التواصلية، فمثلا يستفيد من الطريقة السمعية الشفوية في استخدام الصور أثناء التواصل الشفوي، فيبعد المتعلم عن الرتابة وحفظ الحوارات وتقليد التراكيب، فهو يهتم بالمعنى من غير إغفال الشكل. فعلى المستوى النظري هو منهج مثالي

جدا، لكن هذا لا يعني سهولة تنفيذه، بل يتطلب الأمر جهدا كبيرا، وتكوينا مكثفا للمعلّمين، وكفاءة عالية من قبل مصممي المناهج لاختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه، وفقا لحاجيات المتعلم دون الإخلال بالأهداف العامة، وممّا يصعب الأمر أكثر أن إيجاد مواقف حقيقية داخل القسم أمرٌ مستحيل الحدوث.

## المحاضرة الحادية عشر: التعدد اللغوي ( الازدواجية والثنائية )

**تمهيد:**

كثر الاهتمام في السنوات الأخيرة بظاهرة التعدد اللغوي، وبدأت بعض التطورات المؤثرة في البحث حول اكتساب اللغة الثانية وثنائية اللغة في التأثير على تدريس اللغة الثانية والتعليم ثنائي اللغة ومتعدد اللغات. وتشمل هذه الاهتمامات إدخال مفهوم الكفاءات المتعددة، والمقاربات في تعليمية اللغة الثانية واكتسابها، وتعدد اللغات.

وتعدّ ظاهرة التعدد اللغوي من أهم الظواهر المنتشرة والأكثر رواجا، ليس في العالم العربي وحسب، وإنّما في العالم بأسره، حيث تشتمل هذه الظاهرة جميع اللغات دون تفرقة نسبة إلى أنّ الكون أساسه مبني على الاختلافات والتباين، ومن هذا المنطلق، وعلى هذا الأساس نجد أنّ هناك مجموعة من العلماء اللسانيين الذين نجدهم في اهتمام واسع بهذه الظاهرة اللسانية من تعريف وتفريق وحتى المساواة بينها وبين نظيرها من المصطلحات التي تتداخل معها في السياق، كالتعددية الحزبية، والتعددية السياسية، والتعددية الثقافية، والتعددية الاجتماعية، والتعددية الدينية، وغيرها.

**1- مفهوم التعدد اللغوي:**

ورد مصطلح **متعدد اللغات** في المعجم المفصل في علوم اللغة، بأنّه:

- هو الشخص الذي يتكلم أكثر من لغتين.
- صفة لمجتمع فيه أكثر من لغتين مستعملتين.

- صفة لكاتب يتضمن نصوصا بأكثر من لغتين.[1]

فتعريف **التعدد اللغوي** ينحصر في وجود لغات مختلفة أو متقاربة على أن تكون هذه اللغات بتعددها محصورة في حيز واحد، ولكن لا يزال الأمر غامضًا بعض الشيء، ففي كثير من المجتمعات تتفرق اللغة الأم إلى عديد من اللغات أو اللهجات، فيمكن مثلًا القول بأن اللغة العربية تنقسم إلى لغة فصحى ولغة عامية، كما يلاحظ تواجد لغات من أجناس متعددة، كتواجد اللغة العربية والفرنسية والأمازيغية في ربوع الجزائر وسائر بلاد المغرب العربي، وهذا هو الأقرب لمصطلح التعدد اللغوي، ولكن ما ينشق عن لغة واحدة يعتبر من قبيل اللهجات التي ينفرد بها كل مجتمع عن الآخر.

وسرعان ما أصبح **التعدد اللغوي:** " قضية مركزية تشغل اهتمام كثير من الباحثين في تخصصات مختلفة: كاللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، وتعليمية اللغات ...لما يخلفه من إيجابية وسلبية؛ فقد يكون وسيلة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شهده العصر، وقد يكون له آثار سلبية تمس الهوية الوطنية والثقافية، وتمتد للتأثير في المناهج الدراسية ومستويات تعليمها اللغوية "[2].

ويتطلب وجود التعدد اللغوي امتلاكا للكفاية اللغوية في اللغات المستخدمة في وضعية التعدد، ولا تعني الكفاية هنا الإتقان الكلّي والمتساوي للغات، وإنّما القدرة على استخدام هذه اللغات أداة للتواصل، كما يشترط أيضا قدرة الفرد على الانتقال والتحول من لغة إلى أخرى في موقف كلامي.

وترتبط درجة بناء وتحقق الكفاية المتعددة للغات والثقافات بالدور الأساسي الذي تلعبه المقاربات المتعدّدة:

---

[1] – فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، تر: خالد الأشهب، ومحمدولين النهيني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1: ديسمبر 2009، ص 650.

[2] – باديس لهويمل، ونور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساتها على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، ع: 30، 2014، ص 101.

- مقاربة اليقظة في اللغات.
- مقاربة الفهم المتبادل بين اللغات ذات القرابة.
- المقاربة بين – ثقافية.
- مقاربة الديداكتيك المدمجة للغات.

وتجدر الإشارة إلى أنّ موضوع التعدّد اللغوي لا يتمّ الحديث عنه إلّا ضمن مستويين، هما:

**الازدواجية**، و**الثنائية** اللغويتين.

ومن اللافت أنّ هذين المصطلحين عند ترجمتهما الى العربية يبدوان كأنّهما يحملان معنى واحدا، فمصطلح ( Diglossia ) يتركب من سابقة يونانية هي ( Di )، والتي تعنى مثنى أو ثنائي، أو مضاعف و( gloss ) والتي تعني لغة، ولاحقة هي ( ia ) للحالة، وحاصل الترجمة ( حالة لغة مثناه أو مضاعفة )، وهذا يعني الثنائية اللغوية، ومصطلح ( Bilinguism ) يتركب من سابقة لاتينية هي ( Bi ) تعني مثنى أو مضاعف و ( lingual) وتعني لغوي، ولاحقة ( ism ) الدالة على السلوك المميز أو الحالة وحاصل الترجمة (سلوك لغوي مثنى أو مضاعف )، وهذا يعني الثنائية اللغوية ."[1]

لكن في مقابل الازدواجية اللغوية نجد الثنائية اللغوية، والتي بدورها تعبر عن وجود لغتين في مجتمع واحد، فهي عكس الازدواجية اللغوية التي تعبر عن اللغة الأصل وعامياتها المتعددة.

**أولا: الازدواجية اللغوية:**

وكما أشرنا فلقد تباينت الآراء في بيان حدّ مصطلح الازدواجية ومفهومه، وبدا في دراسات معظم اللغويين مختلطا بمصطلح الثنائية اللغوية ومتداخل معه، فأطلق مصطلح الازدواجية

[1] – محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد الثالث، العدد الأول، ذوالحجة 1442هـ / آذار 2002م، ص43.

على الثنائية والثنائية على الازدواجية.[1] وبذلك فإنّ المصطلحين يؤديان المعنى نفسه، لكن الواقع الاستخدامي لكلّ المصطلحين، يؤكّد عكس ذلك تماما، فيبدوان متغايرين، والخلط بينهما يرجع إلى اضطراب الغربيين في تحديد مفهوم كلّ من هذين المصطلحين.[2]

يعرّفها **علي الخولي** على أنّها: " وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا الى جنب في المجتمع المعيَن؛ يتمثل النمط الأول في اللغة النموذجية الرسمية(formal) ، والثاني هو ما جرى العرف على تسميته على ضرب التعميم اللغة المحكية غير الرسمية(informal) ، وليس نقصد بالضرورة الرسمية هنا الحكومي، بل يدل المصطلح الرسمي على الاستخدام الرفيع للغة "[3].

معنى ذلك أنّ **الازدواجية اللغوية** تعدّ ذلك الاستخدام المزدوج الذي يضم مستويين لغويين واحد فصيح والآخر عامي، ففي كلّ مجتمع ولهجاته الخاصة به، والعامية بدورها ليست واحدة فهناك عاميات متعددة في البلد الواحد حتى لا يكاد الشرقي يفهم الغربي، ولا الجنوبي يفهم الشمالي، فالازدواجية اللغوية إذا مشكلة خطيرة تهدّد العربية الفصحى، حتى أننا لا نجد أي مجتمع عربي الآن يتحدث العربية الفصحى وإنّما اللهجة العامية هي المتداولة فيما بينهم.

**2- خصائص الازدواجية اللغوية:**

وهي كما أوردها فرغيسون تتمثل في الصفات التالية:[4]

**أ- الوظيفة function:**

يعتبر فرغيسون ومعظم الذين اتبعوه في دراسة ظاهرة ازدواجية اللغة أنّ الوظيفة التي يؤدّيها الشكل اللغوي من أهم خصائص هذه الظاهرة، فهناك بعض المناسبات أو الأوضاع الاجتماعية

---

[1] – نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1: 2007، ص 137.

[2] – محمود، إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1442/ آذار 2002م، ص 55.

[3] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن د.ط، ص 29.



[4] – ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1: (1417هـ/1996م)، ص23-39.

التي تحتّم استخدام اللهجة العليا، كاللهجة العربية الفصحى في مثاله عن اللغة العربية، بينما هناك بعض الأوضاع التي يكون استخدام اللهجة الدنيا، كاللهجة المصرية المتحدثة في القاهرة ضرورة حتمية؛ وهذا الاختلاف في الوظيفة يحدث في كلّ المجتمعات وباختلاف أفراد المجتمع، فلا نستطيع استعمال لهجة متدنية في مقام رفيع، فكلّ مكان أو مناسبة ما علينا أن نستخدم اللهجة المناسبة لها، كالمناسبات الدينية مثلا نستعمل الشكل اللغوي الأعلى، أمّا التحدث مع شخص ما في الشارع نستعمل الشكل اللغوي الأدبي كالعامية.

**ب- المنزلة prestige:**

الخاصية الثانية من خصائص ازدواجية اللغة هي المنزلة، فاللهجة العليا يعتبرها جميع أفراد المجتمع لهجة عالية المستوى، ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا، هذا الاحترام العميق أو المقام العالي الذي تتمتع به اللهجة العليا قد يقود بعض أفراد المجتمع إلى إنكار وجود اللهجة الدنيا؛ فتطور اللغة العربية وما بلغته من مكانة رفيعة في وسط أفراد المجتمع أمر طبيعي مثل باقي اللغات الأخرى، فمنزلة العربية الفصحى تجعلها في أعلى المراتب عكس اللهجة العامية والتي تعتبر انحرافا لغويا عن الفصحى.

**ج- التراث الأدبي literary hertage:**

في جميع الحالات الدراسية التي ذكرها فرجسون، دائمًا ما يتمتع الشكل الأعلى من اللغة بتراث أدبي أكبر من التراث الأدبي الذي تحظى به اللهجة الدنيا؛ إلّا أن هناك من أفراد المجتمع من يرى أنّ التراث الأدبي للهجة الدنيا كالعامية يمثل أدبًا حقيقياً كالأدب الشعبي وما يحويه من ألغاز وأمثال وحكم ونكت...الخ. فهو جدير بالدراسة والتحليل.

**د- الاكتساب Acquisition:**

يقصد بالاكتساب هنا الوسيلة التي يتمّ عن طريقها اكتساب اللغة كلغة أم، بحيث يرى فرغيسون أنّه يستخدم البالغون اللهجة العامية أو المحلية (الشكل اللغوي الأدنى) عندما يتحدثون مع أطفالهم، كما أنّ الأطفال يستخدمون هذا الشكل اللغوي عندما يتحدثون فيما بينهم؛ فالشكل

اللغوي الأدنى أو العامية تكتسب سريعًا باعتبارها لغة الحوار اليومي، في حين تصبح الفصحى ثقيلة نوعًا ما عند البعض باعتبارها لغة الحوار داخل المؤسسات التعليمية فقط.

**هـ- الثبات stability:**

تعتبر ظاهرة ازدواجية اللغة وضعًا لغويًا ثابتًا من الممكن استمراره لمئات الأعوام، وفي بعض الحالات قد يصل عمر هذا الثبات إلى ألف عام، فخاصية الثبات تصف وضع اللغة العربية وصفًا جيدًا ولكن هذه الازدواجية لا تلبث أن يستبدل بها بظهور شكل جديد أقل ثباتا ومعايرة، ويكون وسطا بين الشكلين اللغويين.

**و- القواعد النحوية Grammair:**

....عندما نذكر كلمة (القواعد) فإن أول ما يتبادر إلى أذهاننا قواعد اللغة العربية أو النحو، والذي لا يشمل الصرف والتراكيب الصوتية وما إليه (...)، ففي مجتمع ازدواجية اللغة يكون هناك اختلاف كبير بين التراكيب النحوية في الشكلين اللغويين الأعلى والأدنى (...)، فالشكل اللغوي الأدنى يفتقر إلى نظام الموافقة بين الأسماء والأفعال التي تتبعها، وهذه الموافقة تكون معدومة تماما في الشكل اللغوي الأدنى، أو قد يكون وجودها على درجة أقل بمراحل من وجودها في الشكل اللغوي الأعلى.

مما سبق ذكره من الخصائص التي تميز الازدواجية اللغوية يبقى دائما تفاوت ولو بالقدر القليل بين اللغة العربية ذات المستوى العال، واللغة الدنيا (اللهجة) ذات المستوى المتدني، والتي تعتبر في نظر بعض الأشخاص انحطاطا عن العربية الفصحى.

ويضيف فرغيسون أن الازدواج اللغوي لا يظهر أو ينشأ في مجتمع بعينه إلّا بتوافر ثلاثة شروط[1]:

**الأول:** توافر مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية ( الفصحى ) للمجتمع، أو مماثلة لها، تمثل جزءا مهما من قيّم المجتمع الأساسية.

[1] – محمود، إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ص 224.

**والثاني:** اقتصار الكتابة على نخبة قليلة في المجتمع.

**والثالث:** مرور فترة زمنية تقدّر بقرون عديدة على توافر الشرطين السابقين.

**3- مشكلات الازدواجية اللغوية في اللغة العربية:**

....قد يؤثر هذا التعدد أو الازدواج اللغوي على مختلف القطاعات وخاصة قطاع التربية، وقد يستخدم أفراد المجتمع عدّة مسميات للرجوع إلى أحد الأشكال اللغوية والتي عادة ما تحمل أسماء معينة تميزها في المجتمع، وهذا ما يؤيّده المتحمسون للغة العربية الفصحى، ومن المشكلات التي نبعت من الازدواجية اللغوية خصوصا، نذكر ما يلي:

- مشكلات تعليم اللغة العربية للعرب والأجانب.
- مشكلات الترجمة والتعريب في العصر التقني الحديث.
- مشكلات اللغة في وسائل الإعلام ( الإذاعة، التلفاز، الصحافة ).
- مشكلات الحوار في الأدب المسرحي والروائي والقصصي.[1]

فهذه الازدواجية التي نعيشها اليوم، هي زمنيا تشكل نمطا جديا للازدواجية اللغوية، تختلف عن سابقاتها بطغيان العامية فيها على الفصحى، وتسلطها عليها بقوة حتى غدت الأكثر تداولا في مختلف المحافل والمناحي والمجالات، وحتى غدت الأكثر انتشارا والأوسع تأثيرا والأبلغ استخداما في معظم المعارف والعلوم، إلى الحدّ الذي راحت تشكل معه خطرا حقيقيا على الفصحى، الأمر الذي استدعى هذا النفير لتحرير الفصحى وإنقاذها وحمايتها من التلاشي والاضمحلال.

**ثانيا: الثنائية اللغوية أو ثنائية اللغة:**

**1- نشأة المصطلح:**

ظهر مصطلح الثنائية اللغوية لأول مرة على يد الكاتب اليوناني " إمانويل غوداي Roidis Emanuoil " لأسباب متعددة كانت ناجمة عن الوضعية اللغوية المتضاربة في المجتمع

[1] – ينظر، أميرة نصر الله، زهور مباركية، الازدواجية اللغوية وأثرها في التحصيل الدراسي، مذكرة ماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة تبسة، ( 2015 -2016)، ص38.

اليوناني، وهذا بوجود مستويين لغويين، هما: كثار فوسا ودموتيكي، /Kaharvausa Domitiki، حيث أخذت هذه الأخيرة من الإغريقية القديمة Domilki مرادفها عند الإغريق Dijlottos والذي يعني استعمال لغتين عموما.

**2- مفهوم الثنائية اللغوية:**

وتعني الثنائية اللغوية تعبير يقصد به بلغة والتكلم بلغة أخرى، مصطلح يطلق على استعمال لغتين أو تعايشهما جنبا إلى جنب في مجتمع معين، مثل بعض الدول الإفريقية التي تتكلم السواحيلية الإنجليزية أو السواحيلية الفرنسية، مصطلح يطلق على ظاهر الازدواج اللغوي أي: الفصحى والعامية.[1]

ونجد بالعودة إلى المعاجم الألسنية التعاريف التالية لظاهرة الثنائية اللغوية:[2]

1* الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميّزة في لغة أكثر ممّا هي في اللغة الأخرى.

2* الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب، وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين.

3* نقول إنّ الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدّة لغات تكون مكتسبة كلّها كلغات أم.

4* كون الفرد قادرا على تكلّم لغتين، تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.

5* استعمال شخص أو مجموعة أشخاص لغتين أو أكثر (لغة ثقافة، ولهجة) في شكلهما المحكي بخاصة (والمكتوب ثانيا).

---

[1] – أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، ج1، ط1: 2008، ص 333.

[2] – ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دارسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلوم للملايين، لبنان، بيروت، ط1: 1993، ص 35-36.

6* الحالة اللغوية التي تعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطقا أو بلدانا تستعمل فيها لغتان على نحو متقن.

أمّا **فرغيسون** فيرى بأنّها: " وضعية لغوية مستقرة نسبيا، يوجد أنّها نوع مواز جدا واقي الترميز ( أكثر تعقيد )، يحمل مجموعة من الآداب المكتوبة أو في اللغة المنطوقة، ولا كنّها لا تستعمل في المحادثة العادية في أيّ جزء من أجزاء الجماعة، وهذا بالإضافة إلى وجود أشكال لهجية تتضمن نماذج جمهورية "[1].

وعليه يمكن تحديد **الثنائية اللغوية** بأنها وضعية لغوية يتناوب فيها متكلمون من مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين مختلفين.

ويرمز **مفهوم الثنائية اللغوية** أيضا إلى تداول لغتين مختلفتين في مجتمع واحد[2]؛ أي أن الناس يتحدثون بلغتين مختلفتين في البلد الواحد، مثل ما نجد اللغة الفرنسية مثلا تتماشى جنبا إلى جنب العربية الفصحى في مختلف القطاعات والمؤسسات والإدارات العامة.

وهذا ما يجعل الثنائية اللغوية تتخذ لدى اللسانيين المحدثين مظهرين؛ مظهر فردي يتمثل في المرء يعرف لغتين معرفة متكافئة أو متفاوتة، ومظهر اجتماعي يتمثل في المجتمع يستعمل أعضاؤه لغتين مختلفتين، يختارون استعمال إحداهما في مواقف معيّنة، ويستعملون الثنائية في مواقف، وقد يتزاحمون بين اللغتين في موقف تواصل واحد في آن واحد. [3]

**3- أنواع الثنائية اللغوية حسب درجة الاتقان:**

[1] – مصطفى مراوي، أثر الازدواجية في النرويج: الإشهار في الجزائر – إذاعة الزيان نموذجا – جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 22.

[2] – علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينية من طلاب الجامعة، ص45.



[3] – نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، دار الشروق، ص 150.

يشير محمد علي الخولي في كتابه–الحياة مع لغتين– أنّ أنواع الثنائية اللغوية وفق درجة الاتقان يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

**1– الثنائية الصفرية zero bilingualism:** وهي حالة عدم معرفة اللغة الأولى واللغة الثانية، وهي حالة الطفل الرضيع الذي لم يبدأ نطق أيّة لغة، ويمكن أن نرمز لهذه الحالة **(– ل1 – ل2)**.

**2– الثنائية الابتدائية incipient bilingualism:** وهي حالة إتقان اللغة الأولى مع الابتداء في تعلم اللغة الثانية. ومثال ذلك الطفل الذي يذهب إلى المدرسة في سن السادسة، حيث يعرف اللغة الأولى ويبدأ في تعلم اللغة الثانية، ويمكن أن تشمل حالة الطفل الذي يتعلم اللغة الأولى واللغة الثانية معا؛ أي: أنّه تعرض للغتين معا وهو دون سن الثالثة من العمر، ويمكن أن نرمز للحالة الأولى بـ **(+ ل1 ل2)**، حيث يرمز + إلى الإتقان ويرمز إلى حالة استمرار عملية التعلم. ونرمز للحالة الثانية بـ **( ل1 ل2)**.

**3– النصف لغوية semilingualism:** وهي حالة الضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية بسبب نسيان جزء كبير من اللغة الأولى ومحاولة تعلم اللغة الثانية، ويمكن أن نرمز لهذه الحالة بـ **( ل1 ل2)**، حيث يدل السهم إلى اليمين إلى حالة تناقص معرفة اللغة الأولى.

**4– الثنائية المتوازنة equalingualism:** وهي حالة إتقان متساو للغة الأولى واللغة الثانية. ويرمز لها بـ **(+ل1 +ل2)**.

**5– الثنائية المثالية ideal bilingualism:** وهي حالة إتقان تام لجميع مهارات اللغة الأولى واللغة الثانية في جميع الظروف والأهداف، وهي حالة اقتراضية نادرة، ويرمز لها بـــ **(++ل1 ++ل2)**، حيث تدل ++ على حالة الإتقان التام.

[1] – محمد عفيف الدين، دمياطي، محاضرة علم اللغة الاجتماعي، سوريا ، مطبعة دار العلوم اللغوية، ط1: 2010، ص 81–83.

نستنتج ممّا سبق أنّ ما كان استعمالا فرديا أطلق عليه مصطلح الثنائية اللغوية، وما كان استعمالا جماعيا أطلق مصطلح الازدواجية اللغوية، والأول من مباحث اللسانيات النفسية، والثاني من مباحث اللسانيات الاجتماعية، وفي ذلك إشارة صريحة إلى تداخل العلوم وتشاركها في دراسة هذه الظاهرة التي لم تعد حكرا على علم أو تخصص بعينه، وانعكاساته على ضبط المصطلح وتحديده.

## المحاضرة الثانية عشر: التخطيط اللغوي

**تمهيد:**

يعدّ **التخطيط اللغوي** مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية أساسه قائم على احتواء المشكلات اللغوية، ووضع الخطط العلمية المحكمة التي تطرح الحلول والبرامج ذات الغايات والتحديات المعينة؛ فهو نشاط رسمي تضطلع به الدولة وتنتج عنه خطة، وتنصب على ترتيب المشهد اللغوي في البلاد، لتحقيق أهداف وأغراض تتعلّق باللغة، التي يستخدمها مجتمع ما سواء كان يتعلق بحماية اللغة من المفردات الواردة، أو إصلاحها أو إنعاشها وتحديثها أو زيادة انتشارها.

ولقد تزامن ظهور علم التخطيط اللغوي مع تطور العلوم الاجتماعية والاقتصادية، فهو: " علم منظم يقوم على التكامل بين المعارف الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية"[1] وبناء على ذلك يحدث التخطيط اللغوي" استجابة لاحتياجات سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، فالدولة تحتاج إلى سياسة لغوية في الأوضاع التالية: أوّلها التعدد اللغوي، ثانيها اختلاف اللّهجات الجغرافية، وثالثها رغبة الدولة في تحقيق التنمية اللغوية "[2].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ مصطلح التخطيط اللغوي لم يكن هو أوّل مصطلح لهذا العلم، سبقه مصطلح آخر هو الهندسة اللغوية لوصف بعض أنشطة التخطيط اللغوي وتطبيقاته.

---

[1] – محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودوره في إنتاج السياسة اللغوية ضمن استكتاب جماعي، محمد العربي ولد خليفة، أهمية التخطيط اللغوي – اللغات ووظائفها- منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص 207-208.

[2]- المرجع نفسه، ص 2017- 2018.

**1- مفهوم التخطيط اللغوي:**

لقد اختلفت تعاريف علماء اللغة **للتخطيط؛** حيث اتفق اللغويون الغربيون على أنّ **التخطيط اللغوي** جاء لمعالجة المشكلات اللغوية، وتطوير اللغة وتعليم وتعلم اللغات. ونجد في هذا الاتجاه المفكر اللّساني **وايستن Weisten** يقول: " **التخطيط اللغوي** يعني الجهود المستمرة الطويلة الأجل، التي تحولها الدولة بهدف تغيير وظائف تلك اللغة في المجتمع، من أجل إيجاد حلول للمشاكل المتعلّقة بالاتصال والمفاهيم بين أفراد المجتمع "[1]؛ أي: أنّ **التخطيط اللغوي** من شأنه أن يبحث في الوظائف التواصلية للغة.

أمّا **فيشمان** و**جان لويس كالف** فقد أضافا مفهوما جديدا للتخطيط: **( السياسة )**، حيث يريان أنّ **التخطيط اللغوي** يعني: " تطبيق سياسة لغوية ما عبر وسائل معينة بغية تحقيق أهداف محدّدة "[2].

وأمّا عند اللغويين العرب، فنجد **خولة طالب الإبراهيمي** تعرّفه من خلال ربطه بالمجال التربوي الذي ينتمي إلى السياسة التي يختارها البلد، حين ترى بأنّ التخطيط اللغوي هو: " محاولة بسط كلّ نوع من النفوذ، بقصد التأثر بصورة سريعة وأكثر كثافة واطراد، وهو منهجية لتنظيم اللغات الموجودة وتحسينها وإنشاء لغات مشتركة جهوية أو وطنية دولية "[3]. **2- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:**

هناك علاقة وثيقة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، على الرغم من إشارة بعض الدارسين إلى الفرق بينهما، على أساس أنّ السياسة اللغوية تضمّن بطريقة أو بأخرى في الدساتير والتشريعات والوثائق الرسمية التي تعتمدها الحكومات تجاه اللغة الرسمية وحقوقها وامتيازاتها وكيفيات المحافظة عليها، واستخداماتها في الحياة والتعلم والتجارة والإعلام وغيره.

---

[1] – وافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط1: 2007، ص 19.

[2] – ينظر، لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1: 2008، ص 39.

[3] – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، دار هدى للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، 2007، ص 190.

أمّا التخطيط اللغوي فيرتبط بالجهود الميدانية التي قد تبذل في أرض الواقع تحقيقا لأهداف معيّنة.

وفي كلّ الأحوال فإنّ السياسة اللغوية بوصفها تصورا شموليا لوضع لغوي معيّن، والتخطيط اللغوي بوصفه إجراء تنفيذي للتصور السياسي في الواقع اللغوي الفعلي.[1]

يفهم من ذلك أنّ عملية التخطيط للغة تنطلق من السياسة اللغوية وتمرّ بالتخطيط اللغوي، وينتهي بأعمال التنفيذ والمتابعة والتقييم والمراجعة الاستراتيجية، وليس المؤدّى التوجه إلى إصدار مجرد وثائق التخطيط اللغوي، وإنّما إلى تطور مؤسساتنا وإجراءاتنا وآلياتنا لضمان التطبيق الدقيق لهذا التخطيط.

**3- أهداف التخطيط اللغوي:**

يسعى المتخصصون في التخطيط اللغوي -على وجه العموم -إلى تحقيق الغايات التالية:

- العمل عن تنمية اللغة واستمراريتها بما يؤمّن لها مختلف وظائفها.
- طرح الخطط التي تشيع استعمال اللغة في المجالات الأساسية والحيوية للمجتمع كالإعلام والتعليم والإبداع وغير ذلك.
- يهدف التخطيط اللغوي إلى التجانس اللغوي الذي يؤدّي بدوره إلى التجانس الاجتماعي والوظيفي والثقافي.
- العمل على إيجاد السبل الكفيلة التي تكرّس الهوية اللغوية والانتماء القومي للمجتمع المعيّن.
- تجاوز المشاكل الناجمة على التنوع اللغوي بطرح المشاريع التوافقية التي ترتقي بالممارسة اللغوية داخل المجتمع المعيّن.
- المحافظة على هوية المجتمع وتراثه الثقافي والحضاري، والعمل على انسجام أفراده وفئاته، وتهيئتة بما يسهم بفعالية في تكريس تطلعات التخطيط اللغوي.

[1] – أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط اللغوي الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، المؤتمر الدولي للغة العربية، ص 98.

**4- تطبيقات التخطيط اللغوي:** نلخصها فيما يلي:[1]

❶ **التنقية اللغوية:** أي تنقية اللغة من الغرائب والشوائب والدخيل، ومثال ذلك ما قام به مجمع اللغة الفرنسية لحماية اللغة الفرنسية والمحافظة على هوية الشعب الفرنسي ووطنيته؛ حيث قام بتأليف المعاجم والمصطلحات لمراعاة السلامة اللغوية، وحتى تتمّ الفائدة قام المجمع الفرنسي بتعميم نتاجاته على المدارس والجامعات، وتمّ إلزامها بتنفيذ قراراته بعد أن فرغ المجمع من هذا المهمة، اتجه إلى تطوير المفردات ووضع المصطلحات وتحديثهما، وتوليدهما حتى تواكبا ركب التفجر المعرفي.

❷ **إحياء اللغات الميتة أو المهجورة:** ومثال ذلك ما حدث للغة العبرية، والذي تجسد عن طريق إنشاء مجلس لغوي تطور فيما بعد إلى مجمع لغوي أخذ على عاتقه إحياء لغة مهجورة لقرون طويلة توحّد أشتات غير المتجانسين لغوياً، وقد تمّ ذلك عن طريق تدريس العبرية من خلال العبرية نفسها؛ حيث استعملت نصوص ميّسرة ومفردات مفسّرة، وبعد شيوع استعمال العبرية اتّجهت أنظار المجمعيين إلى تقييس اللغة العبرية وتأطيرها وتحديثها، إلى أن تمّ انبعاثها من جديد بعد قرون من الترك والهجران.

❸ **الإصلاح اللغوي:** ومثال ذلك ما حدث للغة التركية، فقد كانت تكتب بحروف عربية إلى أن اتخذ مصطفى كمال أتاتورك عام 1927م قراراً بتتريكها عن طريق نقل حروفها إلى اللاتينية. وتنفيذا لهذا القرار تمّ إنشاء مجلس لغوي يتولى إنجاز هذا المهمة، فتمّ تنقية اللغة التركية جزئيا من اللغة العربية والفارسية، وذلك من خلال تأليف المعاجم، وتوليد المفردات، وتطويرها، وبناء المصطلحات، وذلك بالتعاون مع وزارة الإعلام، والمدارس، والجامعات التركية لاستيعاب نشر ما تمّ تتريكه وتمثله.

❹ **التقييس اللغوي:** ومثال ذلك ما حصل في زنجبار في شرق القارة الإفريقية، عندما تبنّت زنجبار اللغة السواحلية لغة وطنية من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك، ولتحقيق

---

[1]- فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية، الموسم الثقافي 27 لمجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، 2009، ص 85.

هذا الهدف تمّ إنشاء جمعية لغوية عامة من أجل اختيار لهجة شائعة تحتل مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة المدرسة، وواكب هذا تأليف المعاجم وتأطرت القواعد.

❺ **تحديث المفردات وتطويرها:** ومثال ذلك ما حدث في سويسرا للغة السويدية، حيث تمّ إنشاء مركز المصطلحات الفنية من أجل وضع المصطلحات المحدثة، وتوحيد بنائها ونشرها، وتعميم استعمالها.

**5- خصائص التخطيط اللغوي:** يمتاز التخطيط اللغوي بسمات معينة، نذكر أهمها:

- **التخطيط اللغوي** قصدي له هدف معين.
- **التخطيط اللغوي** رشيد يتحكم فيه الصالح العام.
- **التخطيط اللغوي** له رؤية نحو المستقبل.

وخلاصة القول أنّ التخطيط للغة هو التخطيط للجميع، فإذا أردت تخطيطا ناجحا فعليك بالتخطيط لكلّ المجتمع، وأنّ دور التخطيط اللغوي في خدمة اللسان العربي يقوم على خطة استراتيجية لغوية تأتي من وضوح الرؤية الشاملة للغات في بلد ما، وما يتعلّق بها ابتداء من رأس هرم الدولة وانتهائه بالفرد والمجتمع، ترسمها الدولة ويشرّع لها مجلس الأمة، وتستجيب لها الشعوب ...

فإذا حكمت هذه الخطة الاستراتيجية وتسامت الإدارة الرشيدة والإلمام بعلم التشويق وآلية صنع القرارات ورافقتها إدارة السياسيين، فإنّ المشروع النهضوي سوف يكتب له النجاح، كما نجحت تجارب التخطيط اللغوي في البلاد المختلفة.[1]

## المحاضرة الثالثة عشر: أمراض الكلام وعيوبه

**تمهيد:**

[1] – فوزان عبد الحق الزبون، المرجع السابق، ص 92.

يعدّ علم أمراض الكلام من الفروع اللغوية الحديثة للسانيات التطبيقية، وتأتي أهميته في تحديد مفاهيم اضطرابات الكلام واللغة وما يدور حولها.

وموضوع اضطرابات النطق والكلام من المواضيع الهامة التي لقيت اهتماما كبيرا من طرف الدارسين القدامى وعلماء التربية وعلماء علم النفس وعلماء الأرطفونيا، وغيهم.

**1- تعريف الكلام:**

يرى دي سوسير بأنّ الكلام: " يخرج عن دائرة موضوعات اللسانيات طالما أنّ فعل الكلام يقتضي عديد العناصر المتباينة التي من بينها اللسان، طبعا يضاف إليه المحفزات النفسية والظروف التاريخية والاجتماعية للتواصل وغيرها "[1].

من منطلق أنّ الكلام: " وسيلة التواصل عبر الرموز الصوتية، ومن خلاله يستطيع الفرد أن يعبر عن أفكاره ومشاعره وأن يفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية، وهو نشاط حركي للتنفس والتصويت والنطق أو الرنين الصوتي "[2].

فالكلام إذن، هو: " هو وظيفة أو سلوك يهدف إلى نقل المعاني إلى الغير والتأثير عليهم بواسطة الرموز التي قد تكون كلمات، رموزا رياضية، أو إشارات أو نغمات أو إيماءات، وعلاوة على كون الكلام وسيلة للاتصال بين الفرد وغيره. فإنّ له علاقة كبيرة بالعمليات العقلية والفكرية والسلوكية "[3].

**2- مفهوم أمراض الكلام:**

المرض الكلامي هو كلّ اضطراب طويل المدى في إنتاج الكلام أو في إدراكه.[4]

---

[1] – ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1: 2007، ص 67.

[2] – إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط1، ص 22.

[3] – سميحان الرشيدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، جامعة الملك فيصل، أعداد هاتان، ص 02.

[4] – جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2: 1997م، ص 151.

كما أنّه يدل على أيّ سلوك لغوي غير عادي متكرّر عند الأطفال أو الكبار، وهو يضم تلك الاضطرابات التي هي في الأساس مصاعب كلاميّة.

**3- الفرق بين أمراض الكلام والاضطرابات اللغوية:**

يرى حامد وهران أن ثمّة ترابط بين اضطرابات النطق والكلام أو مشكلات اللغة، إلّا أنّهما ليس الشيء نفسه، فالمشكلات في الكلام هي: المشكلات التي تربط بإنتاج الرموز الشفوية، بينما المشكلات اللغوية هي صعوبات بالترميزات اللغوية أو القوانين والأنظمة، التي تستخدم وتحدّد تتابعها، فتختلف الأمراض بين لغوية وكلامية[1].

والاضطرابات اللغوية تتعلّق بمدلول الكلام وسياقه ومعناه وشكله وترابطه مع الأفكار، ومدى فهمه من الآخرين، واعوجاجه من حيث الحذف أو الإضافة إلى بعض الأصوات والألفاظ المستعملة، وسرعة الكلام وبطئه؛ فهي تدور حول محتوى الكلام ومعناه، واسجام ذلك مع الوضع الاجتماعي والنفسي والعقلي للفرد المتكلم.

أمّا اضطرابات النطق والكلام – كما يفسرها رايبر –هي اضطرابات تواصل أو مشكلات تواصل، وهي عبارة عن اختلاف الفرد في نوعية كلامه؛ أنّ هذه المشكلات تكون من النوع الذي يلفت الانتباه، ويؤثر في طبيعة الرسالة المطلوب إيصالها، أو أنّها تزعج السامع والمتكلم.[2]

**4- أسباب أمراض الكلام:**

إنّ أمراض الكلام تتّخذ أشكالا ومظاهر تختلف باختلاف الأسباب والعوامل التي تؤثر في النطق، وعليه جرت عادة الباحثين أن يقسّموا أمراض الكلام إلى قسمين اثنين، هما: [3]

**أولا:** عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب أو عوامل عضوية ( organic ).

**ثانيا:** عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية ( functional ).

---

[1] – يوسف صادق الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع: 29، شباط 2013، ص 297.

[2] – المرجع نفسه، ص 298.

[3]– مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط5، د.ت، ص 33.

والقسم الأول من تلك العيوب يكون السبب فيه أحد العوامل الآتية:

عيب في الجهاز الكلامي أو السمعي كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين، أو النقص في القدرة الفطرية العامة ( الذكاء )، يؤدّي إلى خلل في تأدية هذا العضو أو تلك القدرة، فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق، أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.

ونلاحظ في حالة العيوب أو الاضطرابات التي تنجم عن علة وظيفية " القسم الثاني " أنّ المصاب لا يشكو أيّ نقص عضوي في الجهاز الكلامي أو السمعي؛ وكلّ ما هنالك أنّ قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعوامل غير عضوية، تسبب له اضطرابات عدّة تختلف من حيث نوعها وشدّتها وفقا لمدى قوة هذه العوامل وتأثيرها في الفرد.

**5- مظاهر أمراض الكلام:**

يمكن تمييز أربعة أنواع رئيسية من مظاهر الخلل الكلامي، حسب ما أشار إليها عبد الله الوايلي، وهي: **الإبدال، الحذف، الإضافة، التشويه**، وفيما يلي سنتناول هذه الأنواع الأربعة من عيوب التلفظ بنوع من التفصيل والتوضيح.

**1- الإبدال:** يعدّ هذا النوع من أكثر عيوب النطق شيوعا بين الأطفال، وخاصة فيما بين الخامسة والسابعة، وهي مرحلة تبديل الأسنان، وهو يشكّل 80 % تقريبا من حالات عيوب النطق، وهناك نوعان من الإبدال:

- إبدال جزئي حيث يستبدل الطفل صوتا مكان صوت.
- إبدال كلي حيث تبدل كلمة مكان كلمة.[1]

[1] – فرح عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل، محمود السيد أبو النيل، حسن عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص 11.

وعند استبدال صوت مكان صوت يحدث الاستبدال من المجموعات الصوتية المتماثلة أو المتناظرة، وهذا السلوك بات مسلّما به في النظريات الصوتية الحديثة.[1]

وعموما فالإبدال هو أن يحل صوت محل الصوت الأصلي يكون في الغالب قريبا منه في المخرج كأن ينطق الشين سينا فيقول سعر بدل شعر.

ويرجع السبب في هذا النوع من الأخطاء الصوتية إلى أنّ الطفل لا يستطيع التمييز بين صوتين متشابهين، أو إلى أنه لا يدرك الاختلاف، أو لأنّه لا يستطيع أن ينتج هذا الصوت بالذات. غير أنّ بعض الأطفال يقولون: تله بدل كلّه ممّا يوحي بأنّهم لا يستطيعون إنتاج الكاف فأبدل به التاء، لكنّهم في الوقت نفسه يقولون وقعك بدل وقعت أي أنّهم قادرون على إنتاج الكاف لكن ليس في السياق الصحيح.[2]

**2- الحذف:** أي أنّ يحذف الطفل صوتا أو أكثر من الأصوات التي تتضمّنها الكلمة، كأن يقول خرف بدل خروف، و يعدّ هذا العيب مقبولا حتى سن دخول المدرسة.[3] فهذا النوع من العيوب يجعل الطفل ينطق جزءا من الكلمة فقط.

وقد يشمل الحذف أصواتا متعددة وبشكل ثابت؛ فيصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتى بالنسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم، وتميل عيوب الحذف لأن تحدث لدى الأطفال الصغار أكثر ممّا هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنا، كذلك تميل هذه العيوب إلى الظهور في نطق الأصوات الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أو في وسطها.[4]والسبب في حذف الأصوات ربما راجع إلى أنّ الصوت قد يكون سهل النطق به مفردا فإذا كان في مجموعة من الأصوات صعب عليه، فيتخلّص منه ويُسقطه من الكلمة. وقد يرجع

---

[1] – ينظر: محمد كشاشن، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، بيروت، 1998، ص 59.

[2] – ينظر: نازك ابراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء، القاهرة، 2002، ص 201.

[3] – ينظر: ميشال ديابنة، نبيل محفرظ، سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر و التوزيع، الأردن، 1984، ص 525.

[4] – فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، الكويت، 1980، ص 644.

إلى ضعف الذاكرة السمعية للطفل، فلا يدري كيف يرتّب تلك المقاطع كما سمعها ولا كيف بدأت فيكتفي بنطق المقاطع الأخيرة التي يتذكّرها.[1]

**3- الإضافة:** عبارة عن إضافة صوت زائد على أصوات الكلمة بعد كل مقطع.[2] مثلا لعبات بدل لعبة، ويظل هذا العيب أقلّ عيوب النطق انتشارا.

**4- التشويه أو التحريف:** عبارة عن تحريف نطق الأصوات، أو نطقها بطريقة خاطئة لكن لا يصل التحريف إلى مستوى الخلط أي أنه لا يزال يُسمع على أنه الصوت نفسه [3]، كأن يبعد الطفل الصوت عن مكان النطق الصحيح، أو يستخدم طريقة غير سليمة في إخراج التيار الهوائي اللازم لإنتاج ذلك الصوت. فالصوت الجديد يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه، مثلا: يضع الطفل ذولق اللسان بالجهة الداخلية للثنية فيظهر الصوت هافتا لأنّ اللسان

في هذه الحالة يسد مجرى الهواء، أو أن يخرج الهواء من كلا الجانبين عند النطق بصوت الصاد...

ويندرج في هذا العيب ما يعرف ب الديسارثريا أو شلل عضلات النطق، ويطلق هذا المصطلح على مجموعة الأصوات المنطوقة بطريقة مشوهة معينة، إذ أن تأثيرها على النطق يظهر في عدم دقة لفظ الأصوات، كما وتؤثر أيضا على مضغ وبلع الطعام، وتتفاوت شدة الإصابة ونوع الشلل من حالة إلى أخرى، ويمتاز هذا العيب بـــ:

- ارتعاش الكلام وعدم تناسقه.
- المقاطع تكون منفصلة.

[1] – ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، ط 4، ص 222، 223.

[2] – ينظر: سهير محمود أمين، اللجلجة أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 16.

[3] – المرجع نفسه، ص 16.

- الكلام يكون انفجاريا، إضافة إلى أنّ طريقة الكلام تكون مملّة للسامع.[1]

وأخيرا لابدّ من الإشارة إلى أنّ الطفل يمكن أن تجتمع فيه جملة من العيوب اللفظية التي سبق ذكرها، مثلا أن يعاني من إبدال الأصوات وحذف المقاطع التي تشكل لديه صعوبة في النطق، ومن مثال ذلك أن يكون الطفل مصابا بما يعرف بالأبراكسيا النطقية، وهي تعرف بأنّها خلل منشؤه عصبي، ويتمثّل في عدم القدرة على برمجة حركات عضلات النطق وعلى تتابع هذه الحركات لإخراج الأصوات اللغوية، فنجد المصاب:

- يقوم بتغيير مواقع الأصوات والمقاطع في الكلمات والجمل.
- يعاني صعوبة في إعادة الكلمات والعبارات بالشكل الصحيح.
- يعاني من عشوائية الصعوبات اللفظية، بمعنى أنّه لا يوجد لديه نمطية في الصعوبات، ويختلف تأثير الأبراكسيا حسب شدتها حيث تتراوح ما بين فقدان القدرة على الكلام إلى صعوبات لفظية لا تستجيب بسهولة للتدريب اللفظي.[2]

ويمكن أن يحدث أي نوع من الأنواع الأربعة من عيوب التلفظ التي سبق الإشارة إليها بأي نوع من الأنواع، كذلك يمكن أن يتضمّن كلام الطفل عيبا واحدا، أو قد يتضمّن مجموعة من هذه العيوب. أيضا فإنّ الطفل قد يخطئ في نطق بعض الأصوات في بعض الكلمات لكنه قد لا يخطئ في نطقها إذا جاورت أصواتا أخرى، وهذا يعني أنّ عيوب التلفظ لا تكون ثابتة عند جميع الأطفال وهذا راجع إلى عدة عوامل تتدخّل لتؤثّر في الكلام.

## 6- نماذج من العيوب الكلامية:

### ❶ الحبسة:

[1] – مصطفى نوري القمش: الإعاقة السمعية و ضطرابات النطق و اللغة، دار الفكر، 2000.، ص 154- 155.

[2] – المرجع نفسه، ص 155- 156.

**تعريفها:** تعدّدت التعاريف وتنوعت الأسماء بتعدّد وجهات النظر والاهتمامات، لأنّ موضوع الحبسة أو الأفازيا مشترك بين جلّ الاختصاصات، منها: اللسانيات، الطب، علم النفس العام وعلم النفس اللغوي.

فكلمة **أفازيا ( Aphasia )** إصطلاح يوناني الأصل، يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام والكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث أو الكتابة.[1]

وتعرّف الحبسة بأنّها خلل في وظائف اللغة، بسبب عطب موضعي بالدماغ، يؤدّي إلى صعوبة في الفهم، أو إنتاج الصيغ اللغوية أو الأمرين معا، والسبب الرئيسي للحبسة هو السكتة الدماغية، بالرغم من أنّ إصابات الرأس الناتجة عنف أو حوادث لها التأثير نفسه، ولذلك فالشخص الذي به حبسة يعاني من عيوب تتصل باللغة كصعوبات الفهم التي تؤدّي إلى صعوبات في الإنتاج.[2]

**أسبابها:**

إنّ الإصابات التي تحدث في نصف الكرة المخية بالنسبة للدماغ تختلف أسبابها، فعند تحليل أهم الأسباب نجد أنّ العوامل المؤديّة إلى الحبسة تتمثل فيما يلي:

- الأمراض الخبيثة.
- الجلطات الدماغية.

[1] – مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص 65.

[2] – جورج بول، معرفة اللغة، تر: محمد فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والدراسات، العدد: 29، شباط 2013، ص 299.

- تعرض المريض إلى حوادث أثرت على الدماغ أو الأعصاب.[1]

**أنواع الحبسة أو الأفازيا:**

أثبتت كلّ من نتائج الأبحاث التشريحية الدماغية التي قام بها كلّ من بروكا، فرنك، بيبر ماري، جاكبسون، جولد شتين، رسل برين، كرتشلي وغيرهم، أنّ هناك أنواعا محتلفة من الحبسة ( الأفازيا ) يمكن تلخيصها فيما يلي:

**1- أفازيا حركية أو لفظية:** حيث يجد المصاب نفسه عاجزا عن استحضار الكلمات نطقا وكتابة.[2]

ويرجع الفضل إلى اكتشاف هذا النوع من العيوب الأفازية إلى الجراح المشهور بروكا، إذ وجد في أحد مرضاه الذين يعانون احتباسا في كلامهم خللا في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ، والقريب من مركز الحركة لأعضاء الجهاز الكلامي، ومن ذلك الوقت أطلق على هذا النوع من العيوب الكلامية الذي اكتشفه بروكا الاصطلاح " أفازيا حركية " أو " لفظية، وهي نوع من احتباس الكلام. وفي هذه الفئة الضئيلة تنشأ الإصابة عن سبب أو أكثر من الأسباب التالية:[3]

- إصابة نتيجة الحوادث.
- الإصابات التي تحدث بسبب الولادة العسرة أو الآلات.
- وأحيانا تولد الإصابة مع الطفل بسبب إصابة أثناء الحمل.
- تعرض الجنود لحوادث الحرب، وخاصة ما يصيب الرأس.

---

[1] - صادق يوسف الدباس، المرجع السابق، ص 299.

[2] - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 274.

[3] - مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص 64- 65.

**2- أفازيا حسية أو فهمية:** وهذا النوع من الأفازيا الحسية إمّا أن يكون جزئيا، أي قاصرا على بعض الحروف دون الأخرى، أو كليّا يشمل معظم الحروف الهجائية، فكلام المصاب بمثل هذه الحالات لا يسير على قاعدة معيّنة، وإنّما يشتق الفرد لغته على حسب إمكانياته العقلية والحسية، لا يفهمها غلّا الأشخاص المتصلون اتصالا مباشرا بهم، كالأم مثلا أو الإخوة، بينما يتعذر على الأشخاص الغرباء متابعة كلامهم.

**وقد اكتشف فرينك** هذا النوع من الأفازيا عن طريق معرفته لوجود مركز سمعي في الفص الدماغي، حيث اكتشف وجود تلف في هذا الجزء يؤدّي إلى العمى السمعي، فيفقد المريض القدرة على التمييز بين الأصوات المسموعة وإعطائها دلالاتها اللغوية، بمعنى أنّه يسمع الحرف صوتا، ولكنّه يتعذر عليه ترجمة مدلول الصوت الحادث، فالقدرة السمعية عادية لكن العلّة في الإدراك السمعي.[1]

**3- أفازيا كلية:** أثبتت بعض الحوادث الإكلينيكية أنّ هناك من المرضى من يشكو من احتباس في إخراج الكلام ( حبسة حركية )، بالإضافة إلى عجز جزئي في الكتابة، وقد وجد أنّ هذه الاضطرابات مجتمعة ترجع العلة فيها إلى أحد الأمرين: **الإصابة بجلطة دموية**، أو **الإصابة بنزيف مخي**.

**4- أفازيا نسيانية:** يظهر على المصاب النسيان وعدم القدرة على تسمية الأشياء والمرئيات التي تقع في مجال إدراكه، وفي الحالات الشديدة يلوذ المصاب بالصمت عند سؤاله عن شيء من، ويتعذر عليه إيجاد الاسم المناسب لمسمّى معيّن، وفي الحالات البسيطة يستطيع إيجاد أسماء الأشياء المألوفة لديه، بينما يعجز عن ذكر الأشياء غير المألوفة، ويشعر المصاب بالإحباط لعدم قدرته على الكلام بشكل طبيعي وسلس، وعندما لا يستطيع استذكار لفظ الكلمة،

[1] - صادق يوسف الدباس، المرجع السابق، ص 204- 205.

فقد يلجأ إلى استعمال لفظة مشابهة لها، مثل: كلمة ( لاح ) بدل ( راح )، أن يستعمل كلمة متشابهة في المعنى، مثل ( ورقة ) بدل ( قلم ).[1]

❷ **التأتأة:** وهي اضطراب في الطلاقة الطبيعية للكلام، وتمتاز بتكرارات وإطالات وترددات أو حيرة، ووقفات أثناء الكلام.

وينظر إلى التأتأة على أنّها مشكلة تواصلية متعدّدة الأبعاد ومعقدة؛ فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، كما أنّ الشخص الذي يعاني من التأتأة يعاني من مشاعر القلق والخجل والارتباك وسوء التكيف المدرسي.[2]

ويظهر أداء المصابين بالتأتأة مدى واسعا من الأعراض الظاهرة وغير الظاهرة، تشتمل الأعراض المرئية الظاهرة على:

أ- **السلوكات الأولية:** وتشتمل على:

- تكرار الأصوات اللغوية أو الكلمات.
- منع الأوتار الصوتية من الاهتزاز ليحدث بذلك التوقف في الكلام أو غياب الأصوات.
- إطالة غير طبيعية للأصوات.

ب- **السلوكات الثانوية المرئية:** وتشتمل على:

- غمز الأعين.
- اهتزاز الرأس وترقصه.

---

[1] - المرجع نفسه، ص 205.

[2] - إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة والتشخيص والعلاج، 223.

- عبوس الوجه وكشرته.
- التوتر العضلي.
- بذل مجهود عالي عند محاولة الكلام.

**أنواع التأتأة:** تتمثل في النقاط التالية:

**1- التأتأة التكرارية:** يتميّز هذا النوع من التأتأة بتكرارات وتوقفات لا إرادية، تتجلى عموما في المقاطع الأولى من الكلمة الأولى في الجملة، ويختلف عدد التكرارات حسب الحالات.

**2- التأتأة الاختلاجية:** يتجسد هذا النوع في الصعوبة التي يجدها المصاب في التكلم، حيث يتوقف لمدة زمنية معتبرة قبل أن يتمكن من إصدار الكلمة بشكل انفجاري.

**3- التأتأة التكرارية الاختلاجية:** تتمثل في تواجد كلا النوعين السابقين عند شخص واحد، فنلاحظ توقف تام متبوع بتكرارات أو مقاطع صوتية.

**4- التأتأة بالكف:** يتميّز المصاب بهذا النوع من التأتأة بتوقف نهائي عن الحركة قبل التكلم، ثمّ بعد مدة زمنية يتمكن من النطق ليتوقف مرة أخرى سواء في وسط الجملة أو في بداية الجملة.

❸ **التلعثم:** هو أحد عيوب الكلام، يعرّف بأنّه: " هو اضطراب في الطلاقة اللفظية ومعدل السرعة، يصاحبه أسلوب تنفس غير صحيح يؤدّي إلى عدم انسجام أعضاء الكلام، يظهر في صورة توقف أو تطويل، أو تكرار للصوت أو المقطع أو الكلمة، وله أصل نفسي يؤدّي إلى الخوف من الكلام وتحاشيه في مواقف معينة ".[1]

[1] – محمود النحاس، الباحث سليمان رجب سيد أحمد، العلاج النفسي التخاطبي، صور التلعثم لدى ذوي صعوبات التعلم، جمعية أولياء أمور المعاقين، الجمعية الخليجية للإعاقة ، المركز الدولي للاستشارات والتخاطب والتدريب، القاهرة، دبي 20/18 مارس 2008، ص 167.

وغالبا ما يتزامن مع هذه الوقفات أو التكرار حركات شبه إرادية لبعض أجزاء الجسم.

ف**التلعثم** هو في الأساس اضطراب في الكلام يسبب مشاكل كبيرة متكررة ومهمة في التحدث بالكلمات العادية وتدفق الكلام، يعرف الأشخاص الذين يتلعثمون دائمًا ما يريدون قوله، ولكنهم يواجهون صعوبة في قوله فعليًا.

وقد يكررون حتى كلمة أو مقطع لفظي أو ساكن أو حرف متحرك، ثم ينقطع تدفق الكلام لديهم ويتطلب توقفًا مؤقتًا أثناء التحدث لأنهم ربما وصلوا إلى كلمة أو صوت يصعب نطقه.

**مراحل تطور التلعثم[1]:**

تمرّ مشكلة التلعثم بأربع مراحل، بحيث تكون كلّ مرحلة أشد من سابقتها:

**1- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الدراسة:**

وتحدث أثناء اكتساب اللغة التلعثم في هذه المرحلة عرضي وغير ثابت، وقد يظهر في فترات زمنية متباعدة.

سلوك التكرار هو الأبرز في هذه المرحلة ويزداد إذا تعرض الطفل لضغوط كلامية أو انفعالية.

**2- المرحلة الثانية: مرحلة الوعي بالمشكلة التلعثم:**

في هذه المرحلة يظهر في جزء كبير من كلام الطفل، بحيث يشعر أنه شخص مختلف عن الاخرين.

[1] - https://ssspa.ksu.edu.sa/ar/node/4665 تمّ الإطلاع عليه: 11-02- 2023.

تتأثر الأجزاء الرئيسية للكلام بصورة كبيرة، ولكن المشكلة تكمن في صعوبة نطق الكلمة الأولى.

**3- المرحلة الثالثة: مرحلة ما قبل البلوغ التلعثم:**

في هذه المرحلة يبدأ في مرحلة الطفولة المتأخرة، بحيث يصبح التلعثم واضح المعالم، ويظهر حسب المواقف.

يستطيع الشخص في هذه المرحلة توقع حدوث التلعثم، كذلك يستطيع استبدال الحروف والكلمات الصعبة بحروف وكلمات أسهل، كما قد يستخدم الشخص كلمات بديلة أو يستحضر معنى آخر للكلمة أو يدور حول المعنى.

**4- المرحلة الرابعة: مرحلة المراهقة والرشد التلعثم:**

في هذه المرحلة راسخ ومتأصل نتيجة القلق والتوتر المصاحب للمواقف، وعادة يظهر الخوف من المواقف أو الأحداث الكلامية وكذلك تفادي الكلام والإعراض عنه.

**أنواع التلعثم:**

**1- التلعثم النمائي:**

هو تلعثم ينمو مع نمو الانسان، ويعتبر الأكثر انتشارا وتنشأ المشكلة في مرحلة اكتساب اللغة.

**2- التلعثم السايكوجيني:**

هو تلعثم ينتج فجأة جراء حادث عاطفي معين كفقد أحد الأبوين، وقد يظهر في أي عمر.

**3- التلعثم المكتسب:**

هو تلعثم مكتسب جراء جلطة بالدماغ أو ضربة على الرأس.

**أسباب التلعثم:** وقد يحدث واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

1) قد تتقلّص عضلات الحنجرة نتيجة خوف أو رهبة، فتنحجر الكلمات قبل خروجها ولا يقوى المريض على النطق بأيّ كلمة أو يقول: " أ.أ.أ."، ولا يستمر أكثر من ذلك حتى يزول خوفه وتتفتح حنجرته.

ب) قد لا يتنفس الطفل تنفسا عميقا قبل بدء الكلام فينطق بكلمة أو كلمتين ثم يقف ليتنفس، ويستمر كذلك بين تكلم واستراحة فيكون كلامه متقطعا.

ت) قد يتنفس الطفل تنفسا عميقا قبل الكلام، ولكنّه يسرف في استعمال الهواء الموجود في رئتيه فيستنفذه في بضع كلمات.

ث) قد يكون التوازن معدومًا بين عضلات الحنجرة واللسان والشفتين، فينطق بأحد الحروف قبل الآخر أو يدغم الحروف بعضها في بعض.

**7- علاج عيوب الكلام:**

1/ **العلاج النفسي** : الذي يهدف إلى علاج مشكلات المريض النفسية، من خجل وقلق وخوف، وصراعات لا شعورية، وذلك لتقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي عنده، كذلك لتنمية شخصيته ووضع حد لخجله وشعوره بالنقص، مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى نقلل من ارتباكه.

والواقع أنّ العلاج النفسي للمصابين يعتمد نجاحه على مدى تعاون أولي الأمر وتفهمهم للهدف منه، بل يعتمد أساسا على درجة الصحة النفسية لهم، وعلى هؤلاء جميعًا مساعدة المريض الذي يعاني من هذه الاضطرابات على ألّا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، بل عليهم أن يعودوه على الهدوء والتراخي، وذلك بجعل جو العلاقة يسوده الود والتفاهم والتقدير والثقة المتبادلة.

كما يجب على أولي الأمر أيضًا محاولة تفهم الصعوبات التي يعاني منها المريض نفسيًّا، والعمل على معالجتها وحمايته منها لأنها قد تكون سببًا مباشرًا أو غير مباشر فيما يعانيه من صعوبات في النطق.

**2/ التخاطب:** وهو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي، ويتلخص في تدريب المريض على التعلُّم الكلامي من جديد بالتدريج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية وغيرها.

والقصد من أن يلازم العلاج الكلامي العلاج النفسي هو أن مجرد علاج اللجلجة أو العي أو غيرهما من أمراض الكلام إنما نعالج الأعراض دون أن نمَس العوامل النفسية التي هي مكمن الداء، ولذلك فإن كثيرين ممن يعالَجون كلاميًّا دون أن يعالجوا نفسيًّا ينتكسون بمجرد أن يصابوا بصدمة انفعالية، وتسوء حالتهم من جديد دونما سبب ظاهري.

وينبغي هنا ألا يبالغ المربون في حث الطفل على سلامة مخارج الأصوات والمقاطع في نطقه لأن ذلك من شأنه أن يزيد هذا الطفل توترًا نفسيًا ويجعله يتنبَّه لعيوب نطقه، مما يؤدي إلى زيادة ارتباكه وتعقُّد حالته النفسية وتضاعف اضطرابات النطق لديه.

**3/ العلاج الاجتماعي:** ويتمثل فيما يلي:

* محاولة تعديل اتجاهات المريض الخاطئة والمتعلقة بمشكلته، كاتجاهه نحو المحيطين به من أسرة ورفاق.

* محاولة إدماج هذا المريض في نشاطات اجتماعية تدريجيًّا حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنمو شخصيته على نحو سوي، ويعالج من خجله وانزوائه وانسحابه الاجتماعي، وذلك باللعب والاشتراك في الأنشطة الرياضية والفنية وغيرها.

* وعلاج جو البيئة المحيطة به، كالمعاملة، والإرشاد الأسري للمحيطين بالطفل، وكذا الإرشاد المدرسي للتربويين لتنمية الوعي لديهم بكيفية التعامل مع مثل هذه الحالات.

**4/ العلاج الطبي:** وذلك بالكشف على المريض للتأكد من سلامة أعضاء السمع والنطق والكلام لديه، وأنّ هذا المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصًا النواحي التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي.

- وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ النماذج التي تمّ عرضها ( الحبسة، التأتأة، التلعثم )، لا تمثل جميع الأمراض الكلامية، وإنّما هي على سبيل المثال لا الحصر، وبالمختصر نذكر أيضا:[1]

**1- الرتّة:** حبسة في لسان الرجل، وعجلة في كلامه.

2- **اللّكنة والحك** :عقدة في اللّسان وعجمة في الكلام.

**3- التهتهة و الهثهثة:** حكاية صوت العيّ والألكن، ومنه التهتهة هي التواء اللّسان وقولهم ته ته.

**4- اللّثغة:** أن يصير الراء لاما، والسين ثاء في كلامه؛ أي: استبدال حرف بحرف مشابه له نحو: مدرسة، مدلثة.

**5-الفأفأة:** أن يتردّد في الفاء، كما أنّ الفأفأ هو الذّي يعسر عليه خروج الكلام.

**6- التمتمة:** وهو أن يتردّد في إخراج صوت التاء.

**7- اللّفف:** أن يكون في اللّسان ثقل وانعقاد.

**8- اللّيغ:** وهو الذّي لا يبيّن كلامه.

9- **اللجلجة:** أن يكون فيه عيّ، وإدخال بعض الكلام في بعض.

**10- الخنخنة:** أن يتكلّم من لدّن أنفه ، فيقال لا يبيّن الرجل في كلامه فيخنخن من خياشمه.

**11- المقمقة:** وهو المتكلّم من أقصى حلقه.

**12- التلعثم:** وهو صعوبة طلاقة الكلام المسترسل.

**13- الخنف:** وهو أن يصعب عليه إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرّك منها والساكن، فيخرجها بطريقة مشوّهة غير مألوفة.

وفي كلّ الأحوال فإنّ الأفراد ذوو العيوب الكلامية يواجهون عددا من المشكلات في الحياة اليومية، لأنّ فَقْد النطق جزئياً قد يعني فَقْداً في السمع أيضاً وفي التمييز السمعي، وبالتالي

[1] - ينظر: مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص 153.

فإنّ صعوبات اللفظ تتداخل مع تمييز الكلمات وتهجئتها، فبعضهم قد لا يستوعب حتى الجُمَل البسيطة كما ويجد صعوبة في لفظ كلمات كثيرة، ما يؤدّي إلى عدم الاستيعاب والتفسير الصحيح للتعليمات، إضافة إلى عدم القدرة على التعبير ووصف الناس والأماكن والأشياء بوضوح، حيث أنهم ضعيفو التحصيل في المدرسة بالمقارنة مع الأفراد العاديين خصوصاً فيما يتعلّق بالقراءة .

## المحاضرة الرابعة عشر: الترجمة الآلية

**تمهيد:**

تعتبر الترجمة الآلية أحد تطبيقات علوم اللغة الحاسوبية والتي قادتها البحث العلمي في الدول المتقدمة خلال السنوات الماضية، كما تعتبر الترجمة الآلية خطوة أساسية في نهج التعريب.

وتعدّ الترجمة وسيلة من وسائل التمازج بين الشعوب والأمم، فهي تسهم في رقي حياتنا الأدبية والعلمية بما تنقله إلينا من معارف، وعلوم تسخر بها حضارات وثقافات أخرى، كما هي سلاح بين اللغة لأنّها الوسيلة في إعادة إنتاج المعرفة وهذا ما جعلها تصل للحضارات العربية وجاء تراثها شاهدا عليه.

### 1- مفهوم الترجمة:

الترجمة هي نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدقة والأسلوب، ويتطلب ذلك فهم النص الأصلي والتعبير عن المحتوى والأسلوب بلغة أخرى، فالمترجم يجب أن يتقن اللغتين المترجم منها والمترجم إليها.

وتتكون عملية الترجمة من شقين اثنين؛ أولهما فهم اللغة المصدر، أو ما يسمّى اللغة الأولى، وثانيهما التعبير في اللغة الهدف، أي اللغة الثانية المترجم إليها. فلا بدّ للمترجم من أن يفهم معاني الكلمات والتعبيرات الاصطلاحية idiomes في سياقاتها المختلفة، لأنّ الكلمات تتلون معانيها، كما هو معروف بتلون السياق الذي ترد فيه، ثمّ لا بدّ من معرفة القواعد الأسلوبية أو ما يسمّى أحيانا القواعد البلاغية، أي القواعد التي تتحكم فيها ما يسمّى مناسبة المقال للمقام، ثمّ أيضا لا بدّ من معرفة ثقافة اللغة ( ثقافة النص )، ولا مناص من أن يكون المترجم ملّما بحقل التخصص والمصطلحات الواردة في ذلك الحقل.[1]

## 2- مراحل الترجمة:[2]

- **<u>الترجمة البشرية:</u>** تتم الترجمة كاملة عن طريق المترجم البشري.
- **<u>مساعدة المترجم:</u>** تتم الترجمة عن طريق المترجم البشري، ويساعد نظام الترجمة الآلية المترجم بما يمكن أن يطلق عليه قاموس آلي.
- **<u>التحرير قبل الترجمة:</u>** تتم الترجمة الآلية لجمل بسيطة التراكيب ومحددة المعاني، وعند خروج بعض الجمل عن إطار نظام الترجمة الآلية، يطلب من المستخدم إعادة صياغة تلك الجمل.
- **<u>التحرير بعد الترجمة:</u>** تحتاج الجمل المنتجة بنظام الترجمة الآلية إلى تصحيح وإعادة صياغة كتابتها.
- **<u>الترجمة الآلية:</u>** يقوم نظام الترجمة الآلية بترجمة النص من اللغة الإنجليزية إلى العربية دون مساعدة، وهذا هو الهدف النهائي للترجمة الآلية.

---

[1] – محمود صيني، الترجمة: معيناتها ووسائلها، الفيصل، ع: 121 مارس 1987، ص 40.

[2] – http://rab3a3arby.blogspot.com/2012/03/blog-post_12.html تمّ الإطلاع عليه: 15-02-2023.

## 3- تعريف المعالجة الآلية للغة:

إنّ المعالجة الآلية للغات هي تلك المناهج والبرامج التي تعتمد كمعطيات لمنتوجات لغوية حين تأخذ هذه المناهج والبرامج بعين الاعتبار خصوصيات اللغات الطبيعية، ومن بين المجالات المرتبطة بها: فهرسة الوثائق، الترتيب الآلي للوثائق، التلخيص الآلي، التحليل العام للنصوص، توليد النصوص والترجمة الآلية.

## 4- مفهوم الترجمة الآلية:

ثمّة عدّة تعريفات للترجمة الآلية تلتقي في مجملها بأنّها نقل نص من لغة تسمى لغةَ المصدر إلى لغة أخرى تسمى لغةَ الهدف باستعمال الحاسوب، وتندرج الترجمة الآلية ضمن التطبيقات المهمة والحيوية للمعالجة الآلية للغات الطبيعية، وهي أحد فروع الذكاء الاصطناعي.

ممّا يستدعي " تدخل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها ".[1]

وتتميز **الترجمة الآلية** بأنّها سريعة، حيث تترجم ملايين الكلمات بشكل فوري تقريبا، بينما تتحسن باستمرار كلّما تمت ترجمة المزيد من المحتوى، وبالنسبة للمشروعات الكبيرة جدًا لا تعالج الحجم بسرعة فحسب، بل يمكنها أيضا العمل مع أنظمة إدارة المحتوى وهذا يمهد لإمكانية الاحتفاظ بالتنظيم والسياق، ومن خلال ذلك يتمّ ترجمة المحتوى إلى لغات متعددة، ويمكن إجراء الترجمات في وقت واحد عبر لغات متعددة.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن **للترجمة الآلية** أن تجمع بين الإنتاجية عالية السرعة وخفض التكاليف والوقت لتقديم الترجمات، حتى عندما لا يزال المترجمون البشريون يقومون بتحرير العمل بعد ذلك، وفي الأساس تقوم الترجمة الآلية برفع الأحمال الأولية من خلال توفير

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 202.

ترجمات أساسية ولكنّها مفيدة، ثمّ يقوم المترجم البشري بتحسين هذه الإصدارات الأساسية لتعكس بشكل أوثق الهدف الأصلي للمحتوى ويضمن الترجمة المناسبة.

إنّ ما تمّ عرضه آنفا لا يغني عن وجود المترجم الذي يقدم نصا محبكا واضحا تعجز الترجمة الآلية عن تقديمه سيّما وإنّ وظيفة الترجمة تصل إلى مراحل حساسة تكون فيه الحد الفاصل بين الخطأ والصواب عندما يتعلّق الأمر بحياة الانسان أو مصير البلدان. وعليه يمكن القول بأنّ الترجمة الآلية هي عامل مساعد تمكّن المترجم من أداء وظيفة أسرع وجهد أقل[1].

**5- لمحة تاريخية عن الترجمة الآلية:**

مرّت الترجمة الآلية في مراحل تطورها بثلاثة أطوار، وهي:[2]

❶ **الطور الأول:** بدأت التجربة سنة 1940م إلى سنة 1965م، وتميّزت بوضع بعض اللبنات الأساسية لفعل الترجمة، وازدادت أهميتها نظرا للحاجة التي تتطلبها ترجمة الوثائق التي تحصل عليها المخابرات، حيث كان الصراع على أشدّه خلال الحرب الباردة فكانت الو. م .أ تركز كلّ جهودها على الترجمة الفورية من اللغة الروسية، واعتمد هذا على:

- الاعتماد على القاموس الالكتروني ثنائي اللغة.
- استخدام طرائق حلّ الشفرات السرية.
- إعادة ترتيب الكلمات.
- اعتبار الكلمة في الوحدة اللغوية الأساسية للترجمة.
- عدم النظر في بنية الجملة لتحديد العلاقات النحوية المختلفة بين أجزائها.
- عدم دراسة تأثير السياق على معاني الكلمات.
- لم ين للتحليل الدلالي دور في برمجيات الترجمة الآلية.

[1] – محمد عباس، الترجمة الآلية: إثراء غير بديل، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، مقالة إلكترونية.

[2] – https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/info.php?id=1322 تمّ الاطلاع عليه: 20-02-2023.

❷ **الطور الثاني:** بدأ هذا التطور من سنة 1956 إلى سنة 1975، فقد حدث في هذه الفترة تطورا نسبيا على مستوى اللغات الغربية والصينية واليابانية وقد استطاع هذا التطور التغلب على إشكالية الترجمة الآلية في كيفية اختيار المصطلح الذي يتطلبه السياق، كما روعيت في عملية تخزين المعلومات وتميز هذا الطور ب:

- تغير المعنى.
- التجريد من المعنى.
- يكون المعنى معها مستحيلا لعدم تشابه البنية اللغوية.
- لا تأخذ في الاعتبار بخلفيات اللغة في لغة الأصل أو النقل.

❸ **الطور الثالث:** يبدأ من سنة 1975 إلى الآن، وهي المرحلة التي عرفت فيها الترجمة تطور مدهشا، بدا من نظام النوافذ (Windaus) وما اتبعه من برمجيات في مختلف التخصصات، حيث تميز هذا الطور ب:

- إضافة المصطلحات الجديدة وما يتعلق بها من معلومات، وخاصة في حقول العلوم والتكنولوجيا التي تصنيف المئات من الألفاظ إلى اللغة سنويا.
- توفير الوقت والجهد على المترجم والباحث واللغوي من ظلال ايجاد قاعدة معلومات شاملة.
- إيجاد وسيلة فعالة فيما يتعلق بتنسيق الجهود لتوحيد المصطلحات.
- إنتاج المعاجم المتخصصة الحديثة بصورة دورية وبجهد أقل.

## 6- أساليب الترجمة الآلية:

تعتمد تقنية ترجمة اللغة لإجراء عملية الترجمة الآلية على أساليب مختلفة، أبرزها:[1]

[1] - https://aws.amazon.com/ar/what-is/machine-translation/ تمّ الاطلاع عليه: 25-01-2023

### 1- الترجمة الآلية المستندة إلى القواعد:

يطور خبراء اللغة قواعد لغوية مدمجة وقواميس ثنائية اللغة لمجالات أو موضوعات معينة. تستخدم الترجمة الآلية المستندة إلى القواعد هذه القواميس لترجمة محتوى معين بدقة، وفيما يلي خطوات العملية:

- يوزّع برنامج الترجمة الآلية نص الإدخال وينشئ تمثيلاً انتقاليًا.
- يحوّل البرنامج التمثيل إلى لغة الهدف باستخدام القواعد النحوية والقواميس كمرجع.

ويمكن تخصيص الترجمة الآلية المستندة إلى القواعد لمجال أو موضوع معين، وهي قابلة للتوقع وتوفّر ترجمة عالية الجودة. ومع ذلك فإنّ هذه الترجمة تكون سيئة إذا كان النص المصدر يحتوي على أخطاء أو يستخدم كلمات غير واردة في القواميس المضمنة.، ولا يمكن تحسين الترجمة سوى بتحديث القواميس يدويًا بانتظام.

### 2- الترجمة الآلية الإحصائية:

بدلاً من الاعتماد على القواعد اللغوية، تستخدم الترجمة الآلية الإحصائية تقنية التعلم الآلي لترجمة النص، تحلّل خوارزميات التعلم الآلي كميات كبيرة من الترجمات البشرية السابقة وتبحث عن الأنماط الإحصائية. يقوم البرنامج بعد ذلك بتخمينات ذكية عندما يُطلب منه ترجمة نص مصدر جديد، كما تستند توقعاته على الاحتمال الإحصائي بأنّ كلمة أو عبارة معينة سترد مع كلمة أو عبارة أخرى في اللغة الهدف.

### 3- الترجمة الآلية المستندة إلى النحو:

الترجمة الآلية المستندة إلى النحو هي فئة فرعية من الترجمة الآلية الإحصائية، وهي تستخدم القواعد اللغوية لترجمة الوحدات النحوية، وتحلّل الجمل لدمج قواعد النحو في نماذج الترجمة الإحصائية.

وتتطلب الأساليب الإحصائية تدريبًا على ملايين الكلمات لكل زوج لغوي، ومع ذلك تكون الترجمات الآلية دقيقة إذا توفرت بيانات كافية.

**4- الترجمة الآلية العصيبة:**

تستخدم الترجمة الآلية العصبية الذكاء الاصطناعي لتعلّم اللغات ولتحسين معرفتها بها باستمرار باستخدام طريقة محددة للتعلم الآلي اسمها الشبكات العصبونية. وغالبًا ما تعمل جنبًا إلى جنب مع طرق الترجمة الإحصائية.

**5- الشبكة العصبونية:**

الشبكة العصبونية هي مجموعة مترابطة من العقد المستوحاة من الدماغ البشري؛ فهي نظام معلومات تمرّ به بيانات الإدخال عبر عقد مترابطة عديدة لإنشاء مخرجات، تستخدم برامج الترجمة الآلية العصبية الشبكات العصبونية للعمل مع مجموعات البيانات الضخمة، تجري كلّ عقدة تغييرا واحدا منسوبا للنص المصدر إلى النص المستهدف حتى تصدر عقدة الإخراج النتيجة النهائية.

**6- الترجمة الآلية الهجينة:**

تستخدم أدوات الترجمة الآلية الهجينة نموذجين أو أكثر من نماذج الترجمة الآلية على برنامج واحد، يمكنك استخدام النهج الهجين لتحسين فعالية نموذج ترجمة واحد، وعادة ما تستخدم عملية الترجمة الآلية هذه أنظمة فرعية للترجمة الآلية المستندة إلى القواعد والإحصائية، ويكون نص الترجمة النهائي مزيجا من مخرجات جميع الأنظمة الفرعية.

وقد نجحت نماذج الترجمة الآلية الهجينة في تحسين جودة الترجمة من خلال التغلب على المشاكل المرتبطة بأسلوب ترجمة واحد.

## 7- أنظمة الترجمة الآلية:

### أولاً: الأنظمة العالمية:[1]

**1- نظام سيستران (Systran)** : يمثل باكورة أنظمة الترجمة الآلية وكان في البداية يترجم من الروسية إلى الإنجليزية، وتطور النظام بعد ذلك ليشمل العديد من اللغات منها اللغة العربية ولكنه لا يزال بحاجة إلى التطوير لتوفير الدقة الكافية في اللغة العربية.

2- **نظام لوجوس (Logos)** : كان مخصصًا في الأصل للترجمة بين الإنجليزية والفيتنامية، ولكنه تطور وأضيفت له لغات أخرى منها اللغة العربية.

**3- نظام :TAUM-Météo** طورته جامعة مونتريال بكندا لترجمة تقارير الطقس بين اللغتين الإنجليزية والفرنسية.

**4- نظام وايدنر :(Weidner)** كان نظاما واسع الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية للترجمة بين اللغتين الإنجليزية والفرنسية، ثمّ طور برنامجا للترجمة بين اللغتين الإنجليزية والعربية، ثمّ توقف استخدام البرنامج كليّا لاحقا بعدما آلت ملكية الشركة إلى شركة يابانية. تمثلت أكبر مشاكل هذا النظام في صغر حجم القاموس الذي يعتمده، فعلي المستخدم إعداد

[1] - https://atida.org/forums/node/13014#post13014 تمّ الإطلاع عليه: 22-02- 2023.

قاموسه الخاص من خلال البرنامج وهو أمر مرهق ومكلف ومستنفد للوقت والجهد.

**ثانيًا: أنظمة الترجمة المتخصصة إلى العربية**[1]

كانت أولى محاولات تطوير برنامج للترجمة الآلية من اللغة الإنجليزية إلى العربية في سبعينيات القرن الماضي ولكنها لم تكلل بالنجاح المرجو حينها.

**1. برنامج المترجم العربي (Arab Trans)** يأتي في مقدمة برامج الترجمة الآلية إلى العربية وطورته شركة عربية في لندن وأصدرت منه برنامجًا مصغرًا هو برنامج الوافي المتوفر في ثلاثة إصدارات هي الوافي 1 والوافي 2 والوافي الذهبي وهو من أشهر برامج الترجمة في العالم العربي.

**2. برنامج الناقل العربي:** الذي طورته شركة سيموس وبه إمكانية الترجمة من الإنجليزية إلى العربية والعكس وكذلك من الفرنسية إلى العربية والعكس.

**3. برنامج ترانسفير (Transfer)** الذي طورته شركة أبتك.

- أمّا أفضل برامج الترجمة الآلية العربية حاليًا فهو **البرنامج الخاص بشركة صخر للبرمجيات.**

**خلاصة القول:** إنّ الترجمة كانت دائما ولا تزال وسيلة التواصل بين الشعوب والقلب النابض لنقل الحضارات، واليوم أصبحت أكثر أهمية خصوصا في ظلّ ما يشهده عالمنا من تقدم تكنولوجي وانفتاح غيّر طريقتنا في أداء أعمالنا. كما ساهمت الانترنت في تسهيل تواصل الشعوب على اختلاف ألسنتهم، وزاد هذا من اللجوء إلى الترجمة الآلية، فقد اكتسبت الترجمة الآلية قوة كبيرة في السنوات الأخيرة للأسباب السابقة إضافة إلى أن نظم الترجمة الآلية أصبحت رخيصة التكلفة، ويمكن الوصول إليها بسهولة من قبل عدد كبير من المستخدمين

[1] – المرجع السابق.

والنظم، وزادت أهمية الترجمة الآلية كنتاج لتكنولوجيا العصر والتطوير العلمي الحالي، ولم يحدث في التاريخ أن كان هناك حاجة ملحة لتحطيم العوائق اللغوية مثلما هو الآن.

## قائمة المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:


1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط1، 1439هـ / 2017م.
2. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الانجلو مصرية للنشر، القاهرة، ط 5، 1975م.
3. إبراهيم بوصواب .تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والإنجليزية، مقاربة نظرية وميدانية في البحث اللساني التطبيقي، وديداكتيكا التعليم والتعلم .أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات، مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير، 2001.
4. ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1: 1417هـ/1996م.
5. إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط1. 2000.
6. إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، د ط، 2009.
7. ابن خلدون، المقدمة، تح: أحمد جار، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1: 2007.
8. أحمد بناني، دور المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة من تعزيز الملكة اللغوية، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية والتعلمية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، 7- 8- 9 ديسمبر 2010م.
9. أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط اللغوي الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي، أعمال المؤتمر الدولي للغة العربية، القاهرة، 10 مايو 2014م.
10. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2: 2009.

**11.** أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1: 2017.

**12.** أحمد فوزي الصاحب، دليل المعلّم حول المبادئ الأساسية في التعلّم، دائرة التربية والتعليم، الأردن، 1987.

**13.** أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، 1996م.

**14.** أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، ج1، ط1: 2008.

**15.** أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3: 2002.

**16.** أحمد يحيي الزق، علم النفس، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ( د.ط )، 2006.

**17.** ألفت محمد حقي، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1992م.

**18.** أميرة نصر الله، زهور مباركية، الازدواجية اللغوية وأثرها في التحصيل الدراسي، مذكرة ماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة تبسة، ( 2015 -2016).

**19.** أنطوان صيّاح، وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

**20.** أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2014.

**21.** أيوب دخل الله، التعلم ونظرياته، دار الكتاب العلمية، الجزائر، 2015م.

**22.** باديس لهويمل، ونور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساتها على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، ع: 30، 2014.

**23.** بدوي محمود، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس، 2019/ 2020، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة 1.

**24.** تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4: 2000م.

**25.** توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985.

**26.** جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7، 1980م.

**27.** جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 1428هـ /2007م.

**28.** جرهارد هلبش، تطورات علم اللغة منذ 1970، تر: سعيد حسن بحيري، زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2007.

**29.** جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار الكتب، ط1: 2005/2004.

**30.** جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2: 1997م.

**31.** جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمعرفة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1990.

**32.** جميلة سليماني، محطات في علم النفس العام، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014م.

**33.** جورج بول، معرفة اللغة، تر: محمد فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والدراسات، العدد: 29، شباط 2013.

**34.** حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط: 2011.

**35.** حجاج حسين، عطية محمود هنا، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 7، 1983.

**36.** حسن حسين محمد مالك، في اللسانيات التطبيقية نحو مقاربة معرفية لتعليم اللغات وتعلّمها، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانية والاجتماعية ( مقال )، م3، إصدار خاص، 2022.

**37.** حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3: 2004.

**38.** حلمي أحمد الوكيل: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

**39.** حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2007 .

**40.** حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998.

**41.** حند علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي مع مسرد عربي- إنكليزي، مكتبة لبنان، ط1: 1986.

**42.** حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 01 يناير 2003م.

**43.** خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، دار هدى للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، 2007.

**44.** دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994.

**45.** راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1: 2009م.

**46.** راشد شقوفي، محاضرات في منهجية البحث اللغوي، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس في الدراسات اللغوية بنظام (ل.م. د) تخصص: اللسانيات العامة، 2018/2017.

**47.** رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، بغداد، العدد 11، 2017م.

**48.** رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، ج1.

**49.** رهام محمد المهتدي وآخرون، درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، عمان، م: 4، ع: 1، 2017.

**50.** زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ( الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة )، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط: 2008.

**51.** سالم يفوت، مفهوم الواقع في التفكير العلمي المعاصر، منشورات كلية الأدب، الرباط، ( د.ت )، ص 219.

**52.** سعيد عبد الله اللافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، د ت،2012 م.

**53.** سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط1: 2010.

**54.** سميحان الرشيدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، جامعة الملك فيصل، أعداد هاتان،

**55.** سهير محمود أمين، اللجلجة أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

**56.** شكري فيصل: قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990.

**57.** صالح بلعيد، التخطيط اللغوي المنشود، ملتقى التخطيط اللغوي، ج1، 2012.

**58.** صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5: 2009.

**59.** صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د ط1، 2000،

**60.** صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط2: 2003.

**61.** صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق والتوزيع، عمان، ط1: 2006.

**62.** صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية، وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، 1981.

**63.** طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم وآخرون، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1.

**64.** عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب إلكترونيexe.

**65.** عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية، الجزائر، ج1، ( د.ط)، 2012.

**66.** عبد الرحمن بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1423هـ.

**67.** عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ط/الدار التونسية للنشر . تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب . الجزائر، 1986.

**68.** عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس، دسوق، مصر، دار العلم والإيمان، ط1 : 2012.

**69.** عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني، دار المعارف، ط 7، مصر، 1984م.

**70.** عبد القادر كراجة، سيكلوجية التعلّم، دار اليازوري العلمية، عمان –الأردن، ط1: 1997.

**71.** عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج1: 2000.

**72.** عبد اللطيف الفارابي، خطاب اللسانيات في التربية " مجلة ديداكتيك "، مطبعة النجاح الحديثة، الرباط، ع3: 1992.

**73.** عبد الله الكندري وإبراهيم محمد عطا، تعليم اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط: 1993.

**74.** عبد الله بن صلاح الشلاحي، محاضرات في علم النفس التربوي، كلية الأميرة عالية الجامعية التخصص، الأردن.

**75.** عبد الله بوقصبة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد: 12.

**76.** عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، ط1: 2002، ط2: 2007.

**77.** عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط1: 1992.

**78.** عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

**79.** عقلة الصامدي، فواز عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها – تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعلمها، مجلة مجمع اللغة الأردني، ع 54، كانون الثاني – حزيران 1998، الأردن.

**80.** علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينية من طلاب الجامعة، سلسلة علمية محكمة، العدد 39، 2014م.

**81.** علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ت: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، 2004م.

**82.** علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطالب، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب،2013م.

**83.** العناتي وليد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعية الأردنية، الأردن، 1997.

**84.** فارس راتب الأشقر، فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1: 2011.

**85.** فايز مراد دندش، معنى التعلم وكهنه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، 2003م.

**86.** فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، الكويت، 1980.

**87.** فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط2: 1990.

**88.** فراس السليتي، ايتراتيجيات التعلم والتعليم ( النظرية والتطبيق )، عالم الكتب الحديث وجدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2008.

**89.** فرح عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل، محمود السيد أبو النيل، حسن عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.

**90.** فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، تر: خالد الأشهب، ومجدولين النهيني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1: ديسمبر 2009.

**91.** فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوني العلمية، عمان، د ط: 2006.

**92.** فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية، الموسم الثقافي 27 لمجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، 2009.

**93.** كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، ط1: 2013.

**94.** كريمان بدير، غميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، د ط: 2000.

**95.** كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1: 2012.

**96.** كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمنم، بيروت، 1981.

**97.** كمال لعجالي، أثر المنهج التواصلي في تعليم اللغة العربية ملامح الاتجاه الوظيفي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – دراسة وصفية تحليلية – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تخصص: تعليمية اللغات، 2019- 2020.

**98.** لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مجموعة محاضرات ألقاها على طلبة السنة الثانية لمعهد الأدب التابع للمركز الجامعي بشار سابقا، السنة الجامعية 2003- 2004.

**99.** لندال دافيدوف، مدخل إلى علم النفس، تر: سيد الطواب وآخرون، الدار العربية لنشر والتوزيع، ط3، القاهرة.

**100.** لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1: 2008.

**101.** ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1: 2007.

**102.** مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس، ط 1، 1989.

**103.** ماهر شعبان الباري، الكتابة الوظيفية الإبداعية ( المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1: 2010.

**104.** ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1: 2011.

**105.** مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية وتربوية، ط1، الدار البيضاء، 2008.

**106.** محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1: 2008.

**107.** محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000.

**108.** محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل، منشورات وزارة التربية، الجزائر،1973 .

**109.** محمد عباس، الترجمة الآلية: إثراء غير بديل، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، مقالة إلكترونية.

**110.** محمد عطية، التربية والإرشاد، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ط1: 1966.

**111.** محمد عفيف الدين، دمياطي، محاضرة علم اللغة الاجتماعي، سوريا ، مطبعة دار العلوم اللغوية، ط1: 2010.

**112.** محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن د.ط،2002.

**113.** محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودوره في إنتاج السياسة اللغوية ضمن استكتاب جماعي،

**114.** محمد العربي ولد خليفة، أهمية التخطيط اللغوي – اللغات ووظائفها- منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.

**115.** محمد كشاشن، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، بيروت، .1998.

**116.** محمد محمود مهدي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، ( د. ط)، 1997.

**117.** محمد مزمّل البشير ومحمد مالك محمد سعيد، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 1992.

**118.** محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988.

**119.** محمود إسماعيل صالح صيني، الترجمة: معيناتها ووسائلها، الفيصل، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض ع: 121 مارس 1987.

**120.** محمود النحاس، الباحث سليمان رجب سيد أحمد، العلاج النفسي التخاطبي، صور التلعثم لدى ذوي صعوبات التعلم، جمعية أولياء أمور المعاقين، الجمعية الخليجية للإعاقة، المركز الدولي للاستشارات والتخاطب والتدريب، القاهرة، دبي 20/18 مارس 2008.

**121.** محمود، إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1442/ آذار 2002م.

**122.** مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1: 2000.

**123.** المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 1994.

**124.** مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط5: د.ت 1998م.

**125.** مصطفى مراوي، أثر الازدواجية في النرويج: الإشهار في الجزائر – إذاعة الزيان نموذجا – مذكرة ماستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2014-2015م.

**126.** مصطفى ناصف، نظريات التعلّم – دراسة مقارنة – تر: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، يناير: 1978.

**127.** مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1970م.

**128.** مصطفى نوري القمش: الإعاقة السمعية وضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، 2000.

**129.** معاوية محمد أبو غزال، التعلم: تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية، ضمن علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016م.

**130**. المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق ودار المشرق، بيروت، ط5، 2016م.
**131**. ميشال ديابنة، نبيل محفرظ، سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر و التوزيع، الأردن، 1984.
**132**. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دارسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلوم للملايين، لبنان، بيروت، ط1: 1993.
**133**. ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1: 2005.
**134**. نازك ابراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء، القاهرة، 2002.
**135**. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.
**136**. نجوى أحمد سليم خصاونة وإيمان أحمد خضر العكل، فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطائف السعودية، العدد4، أيار 2012.
**137**. نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.
**138**. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1: 2012.
**139**. نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1: 2007.
**140**. نواري سعودي أبو يد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بي الحكمة، الجزائر، ط1 ،2012 .
**141**. وافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط1: 2007.
**142**. وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية – تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1: 2010.
**143**. يوسف صادق الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع: 29، شباط 2013.

## المراجع باللغة الأجنبية:


1. The Merriam- Webster Dictionary, Quad Graphics Martinsburg, United States of America and Edition 30.
2. Charles cooley (social organisation). Cite' in : j.lohisse : la communication anonyme.ED. universitaire 1969.
3. Jean Pierre Cuq , Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et Seconde.
4. Logman , Dictionary of Longage teaclring and Applied Linguistics.
5. Mc Carthy, Michael. Issues In Applied Linguistics.Published by The Press Syndicate of the University of Cambridge , Cambridge University Press, 2001.
6. widdowson.h.g.aspects of language teaching.oxford:oxford university press. 1990.


## المواقع الإلكترونية:


1. http://rab3a3arby.blogspot.com/2012/03/blog-post_12.html-15 تمّ الإطلاع عليه: 23-02
2. http://www.maktabtk.com/blog/post/115.html.2023 تاريخ الاطلاع: 05 فيفري
3. http://www.mawred.net/2017/06/blog-post_28.html
4. https://atida.org/forums/node/13014#post13014.2023 -02-22 تمّ الإطلاع عليه:
5. https://aws.amazon.com/ar/what-is/machine-translation -01-25 تمّ الاطلاع عليه: 2023
6. https://mawdoo3.com.فروع اللسانيات التطبيقية، مقالة إلكترونية
7. https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/info.php?id=1322-02-20 تمّ الاطلاع عليه: .2023
8. https://ssspa.ksu.edu.sa/ar/node/4665.2023 -02-11 تمّ الإطلاع عليه:
9. https://www.alukah.net/literature_language/0/108179/#ixzz6EZo6W8Kr تاريخ الاطلاع: 08 فيفري 2023

## فهرس المحتويات:


برنامج المقياس.....01

المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية ( المفهوم، النشأة، التطور ).....02

المحاضرة الثانية: اللسانيات التطبيقية (المرجعيات والمجالات ).....08

المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية1 ( مهارة الاستماع، مهارة الكلام ).....16

المحاضرة الرابعة: الملكات اللغويـة2 ( القراءة والكتابة ).....32

المحاضرة الخامسة: الأسس النفسية لعملية التعلّم.....48

المحاضرة السادسة: نظريات التعلـم ( السلوكية ).....53

المحاضرة السابعة: نظريات التعلم البيولوجية.....66

المحاضرة الثامنة: نظريات التعلم المعرفية.....68

المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات 1 ( التقليدي، البنوي ).....74

المحاضرة العاشرة: مناهج تعليم اللغات 2 ( المنهج التواصلي ).....85

المحاضرة الحادية عشر: التعدد اللغوي ( الازدواجية والثنائية ).....92

المحاضرة الثانية عشر: التخطيط اللغوي.....102

المحاضرة الثالثة عشر: أمراض الكلام وعيوبـه.....107

المحاضرة الرابعة عشر: الترجمة الآليـة.....124