الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMANT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE.

UNIVERSITE 8MAI1945GUELMA.

FACULTE DES LETTERES ET DES LANGUES.

DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABE.

محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية

موجّهة إلى طلبة السّنة الثّانية ليسانس (ل م د)

السّداسي: الرّابع

التخصّص: دراسات أدبـيّـة

إعداد الدّكتورة: حدّة روابحية

السنة الجامعية:2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية :
الأستاذ المسؤول على المادة :
المادة : **اللّسانيّات التطبيقيّة**
أهداف التعليم :
المعارف المسبقة المطلوبة :
محتوى المادة :

المادة: اللّسانيات التطبيقية /محاضرة و تطبيق السداسي: الرابع المعامل: 2 الرصيد: 4

	مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
01	-مدخل إلى اللّسانيات التطبيقية 1: المفهوم والنشأة والتطوّر.	نصوص مختارة شارل بوتود/ السدي/ احمد حساني/ صالح بلعيد
02	مدخل إلى اللّسانيات التطبيقية2 : المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية	نصوص مختارة: مازن الوعر/ ميشال زكريا
03	الملكات اللّغوية 1 فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	نصوص مختارة: محمد عيد...
04	الملكات اللّغوية 2 الكتابة ، القراءة	نصوص مختارة: عبد الرحمن الحاج صالح...
05	نظريات التعلّم 1: السلوكية، الارتباطية	
06	نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية	
07	نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفية	
08	مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليدي. المنهج البنوي	
09	مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصلي.	
10	الازدواجية، والثنائية والتعدد اللغوي	
11	التخطيط اللغوي	
12	أمراض الكلام وعيوبه	
13	اللغة والاتصال	
14	الترجمة الآلية	

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

المراجع : (*كتب،ومطبوعات ، مواقع الأنترنت، إلخ*).

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية.
2- ميشال زكريا، الألسنية وتعليم اللغات.
3- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية.
4- اللسانيات واللغة العربية، د/عبد القادر الفاسي الفهري.

السداسي: الرابع
عنوان التدريسة: اللسانيات العامة
الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية المعنوية :

جامعة المؤسسة :
عنوان التدريسة: اللسانيات العامة
السنة الجامعية : 2010 /2011

مقدّمة

مقدّمة:

تشكّل اللّسانيات التّطبيقيّة أهميّة بارزة في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة والمعاصرة، لما حققته من نجاح كبير على عدّة مستويات؛ فهي تسعى لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات اللّغويّة الّتي تعترض طريقها، وهي بذلك علم متداخل الاختصاصات؛ تلتقي بعديد العلوم الّتي لها اتّصال بلغة الإنسان.

وتحاول صفحات هذه المطبوعة البيداغوجيّة تحديد أبرز محاور اللّسانيات التّطبيقيّة، مع تحديد أهم القضايا الواردة في مقرّر هذا المقياس.

ويعدّ مقياس "**اللّسانيات التّطبيقيّة**" من أهم المقاييس الّتي تسهم في تكوين الطّالب الجامعيّ وهو مقرّر في **السّنة الثّانيّة تخصّص لغة وأدب**، ضمن نظام LMD، المطبّق في الجامعات الجزائريّة منذ 2004م.

ويصنّف هذا المقياس ضمن "**الوحدة الأساسيّة**"، حيث تمّ تحديد أربع عشرة محاضرة لتقديم محتوياته، والّتي وزّعت على عدّة محاور يمكن حصرها في :

-المحور الأوّل: يضمّ المحاضرة الأولى والثّانيّة؛ حيث تمّ التّركيز في الأولى منهما على تاريخ اللّسانيات التّطبيقيّة من خلال الحديث عن نشأة هذا الحقل المعرفيّ وتطوّره، وتحديد مفهومه. أمّا المحاضرة الثّانيّة فترتبط بتحديد مجالات اللّسانيات التطبيقيّة، وإبراز مرجعياتها المعرفيّة والمنهجيّة.

-المحور الثّاني: ويضمّ المحاضرتين الثّالثة والرّابعة؛ حيث تمّ الحديث فيهما عن المهارات اللّغويّة الأربع، حيث تخصّصت الثّالثة لمهارتي فهم اللّغة، وإنشاء اللّغة، والمقصود بهما مهارتي" الاستماع والكلام"، بينما خصّصت الرّابعة لمهارتي "**القراءة والكتابة**".

-المحور الثّالث: ويضمّ المحاضرة الخامسة والسّادسة والسّابعة، حيث خصّصت هذه المحاضرات لعرض النظريات الّتي فسّرت عمليّة التعلّم، حيث تمّ الحديث عن النّظريتين السّلوكيّة والارتباطيّة في المحاضرة الخامسة من خلال تعريف كلّ نظريّة وذكر مؤسسها، ثمّ تحديد أهم مبادئها وتطبيقاتها التّربويّة، وارتكز الحديث في المحاضرة السّادسة عن النظريّة البيولوجية، بينما تمّ الحديث عن النظريّة المعرفيّة في المحاضرة السّابعة.

-المحور الرّابع: خصّص للحديث عن أهم المناهج التّعليميّة وذلك بعرض أسس ومبادئ المنهج التّقليديّ والمنهج البنوي في المحاضرة الثّامنة، بينما تناولت المحاضرة التّاسعة المنهج التواصليّ.

-المحور الخامس: ارتبط بالحديث عن بعض اهتمامات اللّسانيات الاجتماعيّة والّتي تعدّ من أبرز مجالات اللّسانيّة التّطبيقيّة؛ حيث عرضت المحاضرة العاشرة ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائية اللّغويّة والتّعدد اللّغويّ، بينما تمّ الحديث عن التّخطيط اللّغويّ في المحاضرة الحادية عشرة، وهو يرتبط بوضع الخطط والاستراتيجيات الّتي تضعها الدّولة لمحاولة التخلّص من هذه الظّواهر.

-المحور السّادس: خصّص للحديث عن أبرز اهتمامات اللّسانيات النّفسية والمتمثّلة في أمراض الكلام وعيوبه، وتسعى اللّسانيات التّطبيقيّة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه الأمراض؛ حيث تمّ عرض ذلك في المحاضرة الثّانية عشرة.

-المحور السّابع: ارتبط بالحديث عن علاقة اللّغة بالاتّصال؛ فأهم وظيفة للغة هي التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد بيسر وسهولة، حيث تمّ عرض عناصر دورة التخاطب وتحديد وظيفة كلّ عنصر فيها. وكلّ ذلك تمّ عرضه في المحاضرة الثّالثة عشرة.

وختم المقياس بالحديث عن التّرجمة الآلية الّتي تثبت طواعية اللّغة ومسايرتها للتطوّرات التّكنولوجية الحديثة والمعاصرة. حيث خصّصت المحاضرة الأخيرة لعرض مفهوم اللسانيات الحاسوبيّة وتحديد مفهوم الترجمة الآلية، مع بيان تاريخ ظهورها ومراحل تطورها.

وكلّ هذه المحاور ستحاول تزويد الطّالب بأبرز المعارف الّتي ستؤهله لفهم اللّسانيات التّطبيقيّة.

المحاضرة: "الأولى"

مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة1: المفهوم والنشأة والتطوّر

تمهيد:

تعدّ **"اللّسانيات التّطبيقيّة"** من العلوم الحديثة الّتي بدأت تلقى اهتمامًا واسعًا؛ لتركيزها على استعمالات اللّغة ودراستها من زوايا اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة وإيديولوجية.

أُطلق على "اللّسانيات التّطبيقيّة" عدّة تسميات نذكر منها: اقترح "ولكنز"(Wilkns) تسميته بـ" **الدّراسة العلميّة لتعليم اللّغة"**، واقترح "ماكاي"(Mackey)، تسمته بـ **"علم تعليم اللّغة"**، ودعا "سبولسكي (Solsky) إلى تسميته بـ" **علم اللّغة التّعليمي"**، وقد انتشرت لدى الباحثين الألمان تسمية أخرى تمثّلت في" **تعليم اللّغة"**. إلاّ أنّ مصطلح اللّسانيات التطبيقية هو الأكثر انتشارًا وتداولاً بين الباحثين والدّارسين في هذا المجال.

1-اللّسانيات التّطبيقية" النشأة والتطوّر":

تعدّ مصطلح اللسانيات التّطبيقيّة من بين المصطلحات الّتي أفرزتها الدّراسات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة، وقد استخدم أ وّل مرّة سنة 1946م في جامعة **"متشجان"** بالولايات المتحدة الأمريكيّة، إذ كان يُدَرّس بها مادّة مستقلة، وكان لمجلة" **تعليم اللّغة مجلة في اللسانيات التطبيقية"**(Language Learning: a journal ofapplied Linguistics)، الّتي تصدر عن هذه الجامعة مساهمة بارزة في تطوير اللّسانيات التّطبيقيّة في المنتصف الثّاني من القرن 19م، ولعلّها بذلك المجلّة الأولى الّتي تحمل مصطلح اللّسانيات التطبيقيّة منذ عام 1948م، وقد ورد المصطلح أيضًا في إحدى المقالات الصّادرة عن جامعة" **جورج تاون"** الأمريكيّة في مجال اللّسانيات العامّة عام 1954 م، والّتي تحمل عنوان" **اللّسانيات التّطبيقيّة في تدريس اللّغة"**. كما كان هذا المصطلح-اللّسانيات

التّطبيقية-عنوانًا لأحد الأقسام العلميّة في المؤتمر العالمي الثّامن للّسانيات العامّة في" **أوسلو** "سنة 1957م[1].

وقد كان لمدرسة" اللّسانيات التّطبيقيّة" في جامعة" أدنبره" الّتي أسّست عام 1956م، مركز اللّسانيات التّطبيقيّة في واشنطن الذي تأسس عام 1957 م؛ كان لهما أثر كبير في انتشار هذا المصطلح وأكسبه أهميّة علميّة مكانة أكاديميّة. [2]

ثمّ توالى بعد ذلك افتتاح مراكز وأقسام خاصّة باللّسانيات التّطبيقيّة في **أوروبا وأمريكا**؛ بيد أنّ هذه الموجة كانت أكثر سرعة في أوروبا منها في الولايات المتحدة، تبع جامعة **"أدنبره"** في افتتاح أقسام للسانيات التّطبيقيّة ثلاث جامعات بريطانية، هي **"بانقور، وليدز، ولندن"** في بداية السّتينيات، ثمّ تبعتها جامعات أخرى مثل: **"ريدنق، وأسكس"**، وإن لم يستخدم بعضها المصطلح نفسه. [3]

وقد كان الدّافع لذلك تدريب المعلّمين الأجانب تدريبًا مكثّفًا في تعليم اللّغة الإنجليزيّة خاصّة، وفي المجالات الأخرى المتعلّقة بتدريس اللّغات. [4]

واستمرت اللّسانيات التّطبيقّية في الانتشار والتوّسع إلى أن صارت علمًا أكاديميًّا يدرّس في أغلب جامعات العالم. مما يثبت تزايد الاهتمام بهذا الوافد الجديد، نتيجة اتّساع المبادلات التّجارّة بين الدّول، فتولّدت الحاجة الماسة إلى معرفة لغات الشّعوب الأخرى، لأنّ **"اللسانيات التّطبيقية تعنى بتدريس اللّغات وتنمية مهارات القراءة والكّتابة، والكلام في المراحل التّعليميّة المختلفة، سواء كانت اللّغة الام أو اللّغة الأجنبيّة، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجيّة المنهجيّة، الّتي تسهم وبشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللّغات البشريّة"**[5]. ليصبح فيما بعد مجالاً مستقلاً من مجالات البحث؛ حيث عرف انتشارًا واسعًا.

---

[1]-ينظر صالح ناصر الشّويرخ: **قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017، ص(9-10).

[2]-ينظر المرجع نفسه، ص10.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص11.

[4]- ينظر المرجع نفسه، ص(10-11).

5

2-مفهوم اللّسانيات التّطبيقيّة:

منذ ظهور اللّسانيات التّطبيقيّة والباحثون مختلفون بشأنه؛ فلس ثمّة اتّفاق على تحديد قاطع لمعناه، ولا لطبيعته، ويتجلى ذلك في الأمرين هما: مجالات هذا العلم، والمصطلح الّذي استقر عليه.

أمّا الأمر الأوّل فيرتبط بكثرة المؤتمرات الّتي عقدت تحت مصطلح "اللّسانيات التّطبيقيّة"، وهي مؤتمرات تضمّ عددًا كبيرًا من المجالات منها" **تعلّم اللّغة الأولى وتعليمها، تعليم اللّغة الاجنبيّة، التّعدّد اللّغويّ، التّخطيط اللّغويّ علم اللّغة الاجتماعيّ، علم اللّغة النّفسيّ، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللّغة التّقابليّ، علم اللّغة الحاسبيّ....**"[1]. إلاّ أنّ مجالاً واحدًا من هذه المجالات يكاد غلب على هذا العلم، وهو مجال "تعليم اللّغة"؛ سواء لأبنائها أو لغير النّاطقين بها. ومع ذلك لم تحلّ أي تسميّة محلّ مصطلح "اللّسانيات التّطبيقيّة"، بل أصبح المصطلح المأخوذ به في العالم الآن.

بينما ارتبط الامر الثّاني بتعدّد التّسميات الّتي أطلقت على هذا العلم الجديد، مما أدى إلى حدوث صعوبة في تحديد مفهومه. وسنحاول فيما يلي تقديم بعض التّعريفات الّتي عرضها "**صالح ناصر الشّويرخ**" في كتابه" **قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة**"(ص**12-13**)، وتحليل مضمونها.

المؤلّف	التّعريف
(Richards et al)	هو دراسة تعليم اللّغات الثّانية وتعلّمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من من علم الاجتماع وعلم النّفس، وعلم الإنسان ونظريّة المعلومات، وعلم اللّغة من أجل تطوير نظرياته اللّغويّة حول اللّغة واستخدامها، ومن ثمّ يستخدم هذه المعلومات والنّظريات في مجالات تطبيقية مثل: تصميم المقرّرات وعلاج أمراض الكلام، والتّخطيط اللّغوي والأسلوبيّة وغير ذلك.

[1]-عبده الرّاجحي: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 1996، ص9.

تحليل التعريف 1	يربط **(Richards et al)** اللّسانيات التّطبيقيّة في هذا التّعريف بمجال واحد وهو تعليم اللّغات الثّانيّة وتعلّمها، وذلك راجع لارتباط اللّسانيات التطبيقيّة في بداية ظهورها بهذا المجال، مما أدى إلى تسميتها بعدّة تسميات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعليم اللّغات الأجنبيّة. كما أكّد في هذا التّعريف على أنّ اللّسانيات التّطبيقيّة علم متداخل الاختصاصات؛ أي أنّه علم متعدّد المصادر والرّوافد، يستمد منها ماته من أجل تطوير نظرياته اللّغويّة حول اللّغة واستخدامها، ثمّ يشير في نهاية هذا التّعريف إلى تحديد بعض مجالاتها نذكر منها: تصميم المقرّرات التعليميّة، وعلاج أمراض الكلام، والتّخطيط اللّغويّ وغيرها من المجالات.
(Strevens)	وهو مذهب متعدّد العلوم يهدف إلى حلّ المشكلات المتعلّقة باللّغة. وهو ليس كما يظّن بعض النّاس بأنّه مجرد اسم رنان لتدريس اللّغة الانجليزيّة.
تحليل التعريف 2	يؤكّد **(Strevens)** أنّ اللّسانيات التّطبيقية تمثّل جسرًا يربط بين عدد من العلوم، لحلّ المشكلات اللّغويّة. ويرى أنّها لا ترتبط فقط بمجال تعليم اللّغة الأجنبيّة، بل هو علم يستثمر نتائج عديد العلوم في تحديد المشكلات اللّغويّة ووضع الحلول لها.
(Kaplan and Widdowson	هو تطبيق المعرفة اللّغويّة على مشكلات العالم الواقعيّة...وعندما تستخدم هذه المعرفة اللّغويّة في حلّ المشكلات الأساسيّة المتعلّقة باللّغة، نستطيع أن نقول إنّ اللّسانيات التّطبيقيّة علم تطبيق وممارسة، والتّطبيق هو تقنيّة تجعل الوصول إلى الأفكار المجرّدة ونتائج البحوث ممكنًا، كما تجعلها ذات طلة بالعالم الحقيقيّ، فهو علم يتوسط بين النّظريّة والتّطبيق.
تحليل التعريف3	يمكن إدراج هذا التّعريف ضمن الرأي الّذي يؤكّد أنّ اللّسانيات التّطبيقيّة ليست علمًا تطبيقيًّا للسانيات العامة؛ بل هي علم قائم بذاته له أسسه

	النظريّة وتطبيقاته الإجرائيّة، لذلك يرى هذان الباحثان أنّ اللّسانيات التطبيقيّة علم يتوسط بين النّظريّة والتّطبيق، ونظرًا لاهتمام اللّسانيات التّطبيقيّة بإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات اللّغويّة، وصفها الباحثان بانّها علم تطبيق وممارسة.
(Crystal)	هو استخدام نظريات اللّسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلّقة باللّغة الّتي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة، وتقديم حلول لها. إنّ حقل اللّسانيات التّطبيقيّة واسع جدًا، إذ يشمل تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، وعلم المعاجم، والأسلوب، والتّحليل البلاغي للكلام ونظريّة القراءة.
تحليل التعريف 4	يثبت هذا التعريف أنّ اللّسانيات العامة تعدّ من أهم المصادر الّتي تستند إليها اللّسانيات التّطبيقيّة، لذلك تستثمر ما توصلّت إليه اللّسانيات العامة من نظريات ونتائج وتوظّفها لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات اللّغويّة الّتي تواجهها. ويرى الباحث أنّ هذا الحقل المعرفي الجديد يتّسم بالاتّساع والشّمول مما أدى إلى تعدّد مجالاته، حيث ذكر منها: تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، الّذي يعدّ أهم مجالات اللّسانيات التطبيقيّة على الإطلاق، ثم أشار إلى علم المعاجم، والأسلوب، والتّحليل البلاغي للكلام ونظريّة القراءة.
(Carter)	هو تطبيق النّظريات والأوصاف والطّرق اللّغويّة في حلّ المشكلات اللّغويّة الّتي تظهر في السّياقات الإنسانيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة.
تحليل التعريف5	يتفق (**Carter**) مع(**Crystal**) في استثمار اللّسانيات التطبيقية للنظريات والنتائج الّتي توصلت إليها اللّسانيات العامة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات اللّغويّة الّتي تظهر في السّياقات الإنسانيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة.

(Wilkins)	هو علم يهتم بزيادة فهم دور اللّغة في حياة الإنسان، ومن ثمّ توفير المعرفة الضّروريّة لأولئك المسؤولين عن اتّخاذ القرارات المتعلّقة باللّغة، سواء في الفصول الدّراسيّة أو في أماكن العمل أو في المحاكم أو في المختبرات.
تحليل التعريف6	يثبت هذا التّعريف أهميّة اللّسانيات التّطبيقيّة، نظرًا لما أنجزته من بحوث ودراسات أكدت فيها ضرورة فهم دور اللّغة في حياة الإنسان، لذلك حقّق هذا العلم انتشارًا واسعًا، حيث استفادت منه العديد من المجالات، وذلك بتقديم أنجع السّبل للارتقاء باللّغة، مثل وضع المقرّرات والمناهج الدّراسيّة في مجال تعليميّة اللّغات، أو في مجالات أخرى.
(Davies)	هو نشاط بحثي وتطوريّ يستخدم النّظريات ويجمع بيانات يمكن استخدامها في التّعامل مع مشكلات المؤسسات اللّغويّة. فهو ليس شكلاً من أشكال العمل الإجتماعيّ الّذي يتّصل بالأفراد مع أنّ نتائجه يمكن أن تكون مفيدة للاستشاريين والمعلّمين عند مواجهة مثل هذه المشاكل.
تحليل التعريف7	يرى **(Davies)** أنّ اللّسانيات التّطبيقيّة علم تطوريّ مما ثبت أنّها تبحث باستمرار عن حلّ للمشكلات اللّغويّة الّتي تعترض سبلها، وذلك بالاستفادة من النّظريات والنّتائج الّتي توصلت إليها اللّسانيات العامة. لذلك لقي هذا الحقل المعرفي الجديد اهتمامًا بالغًا من قبل العلماء والباحثين في مجالات عدّة.
(Schmitt)	هو علم متشعّب ومتفرّع، ويشمل عددًا كبيرًا من المجالات، ومن العلوم الفرعية مثل: علم اللّغة النّفسيّ، وعلم اللّغة الاجتماعيّ، واختبارات اللّغة وغير ذلك، كما أنّه يستخدم ما نعرفه عن اللّغة وكيفيّة تعلّمها، واستخدامها في حلّ بعض المشكلات الحقيقيّة، ولتحقيق بع الأغراض المتعدّدة والمتنوّعة.
تحليل التعريف8	تثبت العبارة الأولى في هذا التّعرف تعدّد وتشعّب مجالات اللّسانيات التّطبيقيّة، لذلك كانت مصادرها وروافدها متعدّدة بتعدّد المشكلات اللّغويّة منها: اللسانيات النفسيّة الّتي تعنى بدراسة الاكتساب اللّغويّ، والأداء اللّغويّ، بالإضافة إلى اللسانيات الاجتماعيّة الّتي تهتم بدراسة التّعدد اللّغويّ والثّنائيّة والازدواجيّة اللّغويّة، ومعرفة علاقة اللّغة باللّهجات.

المحاضرة: "الثّانيّة"

مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة(2): المجالات والمرجعيّة المعرفيّة والمنهجيّة

تمهيد:

يرى **"عبده الراجحي"** أنّ اللّسانيات التّطبيقيّة" علم يمثّل جسرًا يربط بين عدد من العلوم، أو هو النّقطة الّتي تلتقي عندها العلوم الّتي لها اتّصال بلغة الإنسان"[1]. يفهم من هذا التّعريف تعدّد مصادر وروافد اللّسانيات التّطبيقيّة، لأنّ المشكلات اللّغويّة تشتمل على عوامل مختلفة إلى جانب العوامل اللّغويّة، مثل: العوامل التّربويّة، والعوامل الاجتماعيّة، والعوامل النفسيّة، والأنثروبولوجيّة، والعوامل السّياسيّة والدّينيّة والثّقافيّة، والاقتصاديّة وغير ذلك.

ونشير في هذا السّياق أنّ هناك خلط كبير بين مصادر اللّسانيات التطبيقيّة ومجالاتها، وسنحاول فيما لي تحديد الفروق بينها:

1-مصادر(روافد) اللّسانيات التّطبيقيّة:

ليس للسانيات التّطبيقيّة حدودًا صارمة؛ فهي علم يتميّز بالانفتاح على مجالات معرفيّة متعدّدة؛ أي أنّها لست تخصّصًا مغلقًا، وإنّما هي مجال متداخل مع مجالات عدّة. [2]

وتعدّ اللّسانيات التّطبيقيّة من هذا المنطلق علمًا متداخل الاختصاصات (حقل عبر تخصّصيّ)، ترفده مجموعة من الحقول والميادين المعرفيّة المختلفة، لذلك جاءت لتتأسس على الممارسة التطبيقيّة عوض أن تظلّ في إطار النّظريّة العامة، وبذلك فهي تسعى إلى معالجة المشكلات اللّغويّة المطروحة في الواقع الفعليّ.

ويتفق العلماء والباحثون أنّ مصادر اللّسانيات التّطبيقية متعدّدة، ولكن ثمة اتّفاق على أنّ علومًا أربعة تمثّل المصادر الأساسيّة لها وهي: اللّسانيات العامة، واللّسانيات النّفسيّة، بالإضافة إلى

---

[1]- عبده الراجحي: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، مرجع سابق، ص17.

[2]- ينظر أحمد محمد قدور: **مبادئ في اللسانيات**، دار الفكر للطّباعة والنّشر، ط1، 1996، ص27.

اللّسانيات الاجتماعيّة وعلم التّربيّة. حث تجسّد هذه العلوم المرجعيّة المعرفيّة والمنهجيّة للسانيات التّطبيقيّة.

1-1اللّسانيات العامة:

يرى بعض الباحثين أنّ اللسانيات العامة هي العلم الأبوي للسانيات التّطبيقيّة، فكلّ جوانب اللّسانيات العامة ومجالاتها يمكن تطبيقها على المشكلات اللّغويّة الواقعيّة، فالمذاهب الرئيسيّة الأربعة في اللّسانيات العامة: اللّسانيات البنائيّة واللّسانيات التّقليديّة، واللّسانيات التّوليدية التّحويليّة واللّسانيات الوظيفيّة، قدّمت في رأي هؤلاء الأسس النّظريّة لغالبيّة البحوث الّتي أجريت في حقول اللّسانيات التطبيقيّة. كما أنّ فروع اللّسانيات العامة الرّئيسيّة (علم الأصوات، والصّرف، والنّحو والدّلالة)، كان لها تأثير كبير في اللّسانيات التّطبيقيّة. [1]

وبالمقابل هناك فريق آخر يرى أنّه على الرّغم من أهميّة اللّسانيات العامة بالنّسبة للسانيات التّطبيقيّة؛ فهي أحد مصادر اللّسانيات التّطبيقيّة لا المصدر الرئيس، ويبدو انّه الرأي الأقرب للصّواب؛ فمصادر اللّسانيات التّطبيقيّة لا تقتصر على اللّسانيات العامة فحسب، بل تتعداها لتضمّ كثيرًا من العلوم. [2]

لذلك تستند اللّسانيات التّطبيقيّة على المنجزات النّظريّة الّتي تقدّمها اللّسانيات بشكل عام، فاللّسانيات النّظريّة تضع وتبني النّظريات، وتحدّد المفاهيم ولكنّها لا تهتم بتطبيقها في الميدان التّطبيقيّ العمليّ، فتوكل هذه الوظيفة للسانيات التّطبيقيّة الّتي تعمل على ترجمة ما هو نظريّ إلى انجاز تطبيقيّ محسوس، فمهمة اللّسانيّ في اللّسانيات التّطبيقيّة أنّه لا يكتفي بالمعرفة النّظريّة، وإنّما يقوم بوضعها عمليًّا استثمار الفرضيات والمعرفة النّظريّة؛ لذلك تعدّ اللّسانيات التّطبيقيّة وعاء اختبار اللّسانيات النّظريّة

---

[1]- صالح ناصر الشّويرخ: **قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مرجع سابق، ص19.

[2]- المرجع نفسه، ص19.

والممارسات اللّغويّة في شتى المجالات. وبمعنى آخر أنّ مهمة اللّسانيّ التّطبيقيّ هو الاستفادة من البحوث اللّغويّة لتطوير وتحويل معارفها ومضامينها إلى ممارسة وإجراء. [1]

1-2اللّسانيات النّفسيّة:

تعدّ اللّسانيات النّفسيّة نقطة تقاطع بين اللّسانيات وعلم النّفس، وهو من العلوم الحديثة الّتي تهتم بمعرفة أثر اللّغة في النّفس الإنسانيّة، أو بالأحرى هو الدّراسة النّفسيّة للعمليات اللّغويّة؛ فهو يركّز على السّلوك اللّغويّ خاصة من حيث اكتساب وفهم وإنتاج اللّـغة عند الإنسان وبالأخص الـطّفل. [2]

وتعدّ اللّسانيات النّفسيّة من أبرز التّخصّصات في الدّرس اللّسانّ الحديث؛ ويعنى بدراسة العوامل النّفسيّة والعصبيّة الّتي تساعد الإنسان على اكتساب اللّغة؛ فهمًا وإنتاجًا.

ومن أهم مجالات اللّسانيات النّفسيّة "**السّلوك اللّغويّ للفرد**"، والمحوران الأساسيان في هذا السّلوك هما: "**الاكتساب اللّغويّ**"، و"**الأداء اللّغويّ**"، ولا يمكن الوصول إلى ذلك إلاّ بمعرفة الأنظمة المعرفيّة عند الإنسان.[3]

يعدّ "**الاكتساب اللّغويّ**" من أهم قضايا العلم المعاصر، وترتبط هذه العمليّة بمرحلة الطّفولة؛ وهي بذلك عمل مشروط بقواه البيولوجيّة والعقليّة، فالاستعدادات الفطريّة الّتي يتمتع بها الطّفل تعدّ شرطًا لا غنى عنه" **لكنّها لا تعلّل بحد ذاتها الطّرقة الّتي يكتسب بها الطّفل لغة بعينها، فلا بد في تعين نمط اكتساب من التّعرّف إلى هذا المجال الحيويّ الّذي يجمع بين الطّفل ومحيطه، فالطّفل**

---

[1]- ينظر حجاج أم الخير: **اللسانيات التّطبيقيّة ومعالجتها لطرائق اكتساب اللّغة المكتوبة**، أطروحة دكتوراه في اللّغة العربيّة، تخصّص لسانيات، إشراف طيبي أمينة، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، (2016-2017)، ص4.

[2]- ينظر توماس سكوفل: **علم اللّغة النّفسيّ**، تر/ عبد الرّحمن بن عبد العزيز العبدان، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، الرّياض، السّعوديّة، (د-ط)، 1424، ص8.

[3]-عبده الرّاجحي: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، مرجع سابق، ص(19-20).

يولد ناطقًا بالقوّة في عالم من النّاطقين بالفعل، ومن اللازم له كي يتجلى استعداده الفطريّ في قدرة لغويّة فعليّة أن يتفاعل بطريقة من الطّرق مع محيطه"[1].

كما أنّ للوسط الاجتماعي دورًا بارزًا في عمليّة اكتساب اللّغة، فاللّغة وفق هذا المنظور تكتسب في واقع سوسيو-ثقافي يكون فيه للآباء الدّور في تنشيط طاقة الطّفل على اكتساب اللّغة.

أمّا "**الأداء اللّغويّ**" فهو المجال الثّاني للسانيات النّفسيّة، والأداء اللّغويّ ضربان: **أداء إنتاجي،** ويسمى أيضًا بالأداء النّشط أو الفاعل، ويرتبط بعمليّة إنتاج اللّغة عند الإنسان حين كون متكلّمًا أو كاتبًا، ويتجلى النّوع الثّاني في **الأداء الاستقباليّ،** أو كما يسمى أداء سلبيًّا، ويرتبط بعمليّة استقبال الإنسان للغة؛ أي حين يكون مستمعًا أو قارئًا.

1-3اللّسانيات الاجتماعيّة:

تعدّ اللّسانيات الاجتماعيّة من أحدث العلوم وأخصبها؛ لاهتمامها بدراسة السّياق الّذي تستعمل فيه اللّغة، ومعرفة كيفية تفاعلها مع محيطها، والنّظر في العوامل الخارجيّة الّتي تؤثّر في استعمال اللّغة، حيث يعدّ المجتمع من أبرزها، لذلك يعرّف "**جون لاينز**"(John Lyons) اللّسانيات الاجتماعيّة بأنّها "**دراسة اللّغة من حيث علاقتها بالمجتمع**"[2]؛ أي أنّ تعنى بربط المعطى اللّساني بالظّواهر الاجتماعيّة.

فاللسانيات الاجتماعيّة إذن تعنى بدراسة اللّغة في إطارها الاجتماعي، فهي" تهتم برصد أبعاد العلاقة وأشكالها المختلفة الّتي تظهر في تعدّد المستويات اللّغويّة في المجتمع الواحد، أو تعدّد اللّغات واللّهجات أيضًا، وتهتم برصد هذه المستويات أو اللّهجات أو اللّغات وتحديد الجمعات الّتي تستخدمها سواء كانت هذه الجماعات عرقيّة أو دينيّة أم مهنيّة أم طبقيّة، كما تهتم في الإطار بالتّخطيط اللّغويّ"[3]. يحصي هذا التعريف مجالات اللّسانيات الاجتماعيّة؛ حيث تعنى بدراسة المستويات اللّغويّة

---

[1]- كمال بكداش: **علم النّفس ومسائل اللّغة**، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص(24-25).

[2]-هدسون: **علم اللّغة الاجتماعي**، تر/ محمود عاد، مر أبو زيد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1990، ص12.

[3]-سامي عياد حنا ونجيب جريس وآخرون: **معجم اللسانيات الحديثة" انجليزي-عربيّ"**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص132.

الّتي تتعدّد حتّى داخل المجتمع الواحد، كما تعمل على رصد تعدّد اللّهجات واختلافها من منطقة إلى أخرى، وحتّى داخل المنطقة الواحدة، وتسعى أيضًا إلى وضع خطط ودراسات لتحديد الواقع اللّغويّ داخل المجتمع، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

ويمكن حصر اهتمامات اللّسانيات الاجتماعيّة في النّقاط الآتيّة: [1]

-الازدواجيّة اللّغويّة والتّخطيط اللّغويّ وتعدّد اللّهجات.

- التّخطيط والتّنميّة اللّغويّة.

- ظواهر التنوّع اللّغويّ.

- علم اللّهجات الاجتماعيّ.

- اللسانيات الاجتماعيّة والتّربيّة.

- السجلات والفهارس الكلاميّة والانتقال من لغة إلى أخرى.

- اللّسان والمجتمع والتواصل الحضاريّ.

1-4علم التربيّة:

إنّ تعليم اللّغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخر: **ماذا نعلّم من اللّغة؟ وكيف نعلّمه؟**، ومن الواضح أنّ السّؤال الأوّل يرتبط بالمحتوى التّعليميّ، أمّا السؤال الثّاني فيرتبط بالطرائق التعليميّة، ويتكفّل بالإجابة عن السّؤال الأوّل عدّة علوم منها: اللسانيات واللسانيات الاجتماعيّة، بالإضافة إلى اللّسانيات النّفسيّة في بعض الجوانب، أمّا السّؤال الثّاني فيجيب عنه "علم التّربيّة"، وفي بعض جوانبه أيضًا اللّسانيات النّفسيّة. [2]

ويعنى علم التربيّة بدراسة نظريات التعلّم، والاهتمام بخصائص المتعلّم؛ فلا يتصوّر وضع نظام تعليميّ دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم، فهم ليسوا على درجة واحدة، بل توجد بينهم فروق تختلف من متعلّم إلى آخر، كما تختلف هذه الخصائص إذا كان متعلّم للغته الأولى أو متعلّم للغة

---

[1]-هادي نهر لعربي: **اللّسانيات الاجتماعيّة عند العرب**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص16.

[2]-عبده الراجحي: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، مرجع سابق، ص27.

أجنبيّة، كما يعنى علم التّربيّة أيضًا بدراسة الإجراءات التّعليميّة، فأي مقرّر لغويّ لابد له من إجراءات تضعه موضع التّنفيذ داخل قاعة الدّرس، ويهتم بالوسائل التّعليميّة.[1]

ثانيًا –مجالات اللّسانيات التّطبيقيّة:

تمّ تحديد مجالاتها ضمن "الاتّحاد الدّوليّ للسانيات التّطبيقيّة (AILA)، الّذي دأب على تنظيم بحوث تخصّ هذا العلم، وهي المجالات الّتي حدّد منها" تعلّم اللّغة الأولى وتعليمها–تعليم اللّغة الأجنبيّة– التعدّد اللّسانيّ–التّخطيط اللّغويّ–اللسانيات الاجتماعيّة–اللّسانيات النّفسيّة–علاج امراض الكلام– الترجمة–المعجم–علم اللّغة التّقابليّ–علم اللّغة الحاسبيّ–أنظمة الكّتابة"[2].

–تعليميّة اللّغات: إنّ التّعليميّة علم مستقل يتفرّع إلى تعليميات، وتعليميّة اللّغات ليست إلاّ فرعًا من فروعها، فنجد تعليميّة الرّياضيات، وتعليميّة التّاريخ، وتعليميّة العلوم، وتعليميّة التّربيّة البدنيّة، وتعليميّة اللّغات أضحت مركز استقطاب في الفكر اللّسانيّ المعاصر، من حيث أنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنّظريّة اللّسانيّة، وذلك من خلال استثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللساني النّظريّ في ترقيّة طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها، ولغير النّاطقين بها. [3]

– الترجمة الآلية: وتعني تدخل الذّكاء الاصطناعيّ عن طريق مساعدة الحاسب لأداء فعل التّرجمة عن طريق الأنماط اللّغويّة والمعرفيّة المخزّنة بفعل التّراكيب والمصطلحات، يسترجعها في مقابل اللّغة الّتي يترجم منها"[4].

–التحليل التّقابليّ: في بداية النّصف الثّاني من القرن العشرين ظهرت حركة قوّية في مجال تعليم اللّغات، والّتي تؤكد على ضرورة إجراء الدّراسات التّقابليّة بين اللّغات للتعرّف على ما يجب تقديمي لدارسي اللّغات الأجنبية، ومن أعلام هذه الحركة" **روبرت لادو**" الّذي رأى في كتابيه" **علم اللّغة عبر الثّقافات**"

---

[1]– عبده الراجحي: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، مرجع سابق، ص(28–29).

[2]–كلاس جورج: **الألسنية والطّفل العربيّ، مطبعة نمنم**، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1981، ص15.

[3]–ينظر أحمد حساني: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة" حقل تعليميّة اللّغات"**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000، ص130.

[4]–صالح بلعيد: **دروس في اللّسانيات التّطبيقية**، دار هومة، الجزائر، (د–ط)، 2003، ص202.

و"**اختبار اللّغة**" عام 1957م ضرورة أن نبني الاختبارات في اللّغات الأجنبيّة على أساس الدّراسات التّقابليّة بين لغات الدّارسين واللّغة الاجنبيّة المدروسة.[1]

وتكمن فكرة التّحليل التّقابليّ في أنّ الصّعوبة والسّهولة الّتي تواجه متعلّمي اللّغة الثّانية تكمن في أوجه الاختلاف والتّشابه بين اللّغة الأولى للمتعلّم واللّغة المتعلّمة. [2]

–تحليل الأخطاء: في أواخر السّتينيات وبداية السّبعينيات ظهرت اتّجاه مضاد لنظرّة التّحليل التّقابليّ؛ حيث يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّه من الخطأ الاعتماد على نتائج التّحليل التّقابلي في التّعرف على المشكلات اللّغويّة الّتي تواجه دارسي اللّغات الاجنبيّة، لأنّ التحليل التّقابلي يقوم على افتراض خاطئ، فمن الانتقادات الّتي وجهّت لهذا الاتّجاه أنّ هناك عوامل أخرى لها تأثير ف تعليم اللّغات بغض النّظر عن أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغة الأولى واللّغة الثّانية، ومن بين هذه العوام أسلوب التعليم والدّراسة والتعوّد والنّمو اللّغويّ وطبيعة اللّغة المدروسة. [3]

–صناعة المعاجم: تشمل صناعة المعجم خمس خطوات أساسيّة هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقًا لنظام معيّن، وكتابة المواد، ثمّ نشر النتاج النّهائيّ، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس. [4]

–الاختبارات اللّغويّة: تعدّ الاختبارات اللّغويّة من أهم موضوعات اللّسانيات التّطبيقيّة، ويتجلى موضوعها في تصميم اختبارات اللّغة الأصليّة كانت أم أجنبيّة، وتطوير الوسائل اللازمة لتحسين هذه الاختبارات من ناحية المحتوى، والنّاحيّة الفنيّة، والعمليّة للوصول بها إلى أعلى درجة ممكنة من الصّدق، والتميز وسهولة التّطبيق.[5]

وفي السّنوات الأخيرة أدى تطور هذا الحقل المعرفيّ إلى ظهور مجالات جديدة منها: اللسانيات الحاسوبيّة، واللسانيات العصبيّة، واللسانيات القانونيّة، واللسانيات الرياضية، واللسانيات البيولوجيّة...

---

[1]–محمود إسماعيل صيني: **التقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء**، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982، ص هـ.

[2]–محمد حسن عبد العزيز: **مدخل إلى علم اللّغة**، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2000، ص(113–114).

[3]–محمود إسماعيل صيني: **التقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء**، مرجع سابق، ص و.

[4]– محمد حسن عبد العزيز: **مدخل إلى علم اللّغة**، مرجع سابق، ص102.

[5]– توفيق محمد شاهين: **علم اللّغة العام**، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص32.

المحاضرة: "الثّالثة"

الملكات اللّغويّة: (01)"فهم اللّغة، إنشاء اللّغة"

تمهيد:

تشكّل **المهارات اللّغويّة** الأربع أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لذلك يتمّ التّركيز على تدريسها في المراحل الأولى من التّعليم؛ لأنّ المتعلّم يدخل إلى المدرسة وهو لا يعرف القراءة ولا يتقن الكّتابة، ويسعى المعلّم إلى تدريب المتعلّمين على اكتساب **مهارة القراءة، ومهارة التّعبير الكّتابيّ**، حيث تستلزم الأولى من المتعلّم التعرّف على الرّموز الكّتابيّة، وفهم معانيها، أمّا الثّانية فتتطلب منه القدرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره شفاهيًّا أو كتابيًّا.

ولن يتمكّن المتعلّم من اكتساب هاتين المهارتين إلاّ بعد اكتسابه **لمهارة فهم اللّغة وإنشائها**، والمقصود بهما **مهارة الاستماع(فهم اللّغة)** الّتي تعدّ أولى المهارات الّتي يجب اكتسابها واتقانها حتّى يتمكّن المتعلّم من اكتساب بقيّة المهارات الأخرى، أمّا المهارة الثّانية فتتجسّد في **مهارة التّحدث(الكلام)**.

أوّلاً: مهارة فهم اللّغة(الاستماع):

تعدّ مهارة الاستماع من أهم المهارات اللّغويّة، وهي ترتبط بالفهم السّمعيّ؛ لذلك سميت أيضًا بمهارة فهم اللّغة.

1-مفهوم المهارة:

تحتلُ المهارة أهمية كبيرة في الميادين المتعلّقة بالإنجاز والصّناعة والتّدريب، كما تحتل مكانة متميّزة في حقل التّربيّة والتّعليم، وتعدّ من أهم المصطلحات الّتي أفرزها البحث اللّسانيّ؛ حيث ارتبطت بإجادة العمل وإنجازه إنجازًا متقنًا وتامًا.

1-1لغة:

أخذت كلمة المهارة من المادة اللّغويّة(م هـ ر)؛ حيث وردت في المعاجم العربيّة القديمة منها والحديثة، فقد جاء في لسان العرب:" **المهارة: الحَذقُ فيِ الشَّيء، والماهر: الحَاذِق بِكُلِّ عمَلٍ، وأكثر ما تُوصف به السّابحُ المُجِيدُ والجمع مَهَرَةٌ**"[1]. فالمهارة هي الإحاطة بالشّيء من كلّ جوانبه، والإجادة التّامة له.

وقد ورد المعنى ذاته في القاموس المحيط:" **المَاهِر: الحَاذِق بِكلّ عمَل، والسَّابح المجيد ج- مهرة، وقد مهر الشَّيء مهرًا ومُهورًا ومهارًا ومهَارَةً**"[2].

وجاء في المعجم الوسيط:" **مَهَرَ الشَّيء، وفيه وبه-أَحْكَمَه وَضَار به حَاذقًا فهو ماهر، ويقال: مَهَرَ في العِلم وفي الصِّناعة وغيرهما**"[3]. فالمهارة هنا متعلّقة بميادين الإنجاز والصّناعة والتّدريب؛ لذلك ارتبط مهناها بإحكام الشّيء والحذق به.

كما ورد في القاموس الإنجليزي "**أكسفورد**":" **المهارة هي فعل الشّيء بإتقان**"[4].(skill is the ability to do something well). وهي بهذا المعنى تدلّ على الدّقة وحسن الأداء في العمل.

1-2اصطلاحًا:

تعدّ المهارة من المصطلحات الأكثر تداولاً في مجال اللّسانيات؛ لذلك حاول العلماء والباحثون تحديد مفهوم هذا المصطلح وتوضيح أهميته.

يذكر "بورجر وسيبورن"(Burger Seabourn):" **أنّ لكلمة مهارة عدّة معانٍ مرتبطة، منها الإشارة إلى نشاط معقّد معيّن، يتطلّب فترة من التّدرب المقصود، والممارسة المنظّمة والخبرة**

---

[1]- ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ت711هـ): **لسان العرب**، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008، مج2، ص968(مادة م هـ ر).

[2]- الفيروز آبادي(مجد الدّين محمد بن يعقوبت817هـ): **القاموس المحيط**، تح/ محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص478 مادة (م هـ ر).

[3]- مجمع اللّغة العربيّ: **المعجم الوسيط**، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص889مادة(م هـ ر).

[4]-Dilys Parkinson: **Oxford Ler'spocket Dectionnary of Business English**, Oxford University press ; 47 th publish, 2009.

المضبوطة"[1]. تشير المهارة في هذا التّعريف إلى النّشاط المعقّد والمعيّن الّذي يتطلّب جهدًا كبيرًا للتدرّب عليه، وممارسته مثل نشاط القراءة أو الكّتابة.

كما تعرّف أيضًا بأنّها" **الأداء الّذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة، سواء أكان ذلك الأداء جسميًّا أو عقليًّا، مع توفير الوقت، والجهد، والتّكاليف"**[2]. تُؤَدَى المهارة بدقة وكفاءة وإتقان، مع اقتصاد في الوقت والجهد معًا، سواء أكانت مهارة عقليّة أم جسميّة.

وضّحت هذه التّعريفات مفهوم المهارة بعدّها مصطلحًا عامًا يرتبط بالإتقان والحذق، والسّرعة والممارسة المنظّمة والخبرة المضبوطة.

بينما المهارة اللّغويّة هي" **نشاط عضويّ إراديّ مرتبط باليّد أو اللّسان أو العين أو الأذن"**[3].

تتمثّل المهارة في نشاط عضويّ إمّا باليد مثل: مهارة الكّتابة، وإمّا باللّسان متمثّلة في مهارة التّحدث، وإمّا بالعين، أو الأذن متمثّلة في مهارتي القراءة والاستماع.

حيث تعرّف بأنّها:" **أداء لغويّ يتّسم بالدّقة والكّفاءة، فضلاً عن السّرعة والفهم، وعليه فإنّها أداء؛ وهذا الأداء إمّا ان يكون صوتيًّا أو غير صوتيّ، والأداء الصّوتيّ اللّغويّ يشمل (القراءة، والتّعبير الشّفويّ، والتّذوّق البلاغيّ، وإلقاء النّصوص النّثريّة والشّعريّة)، أو غير صوتيّ: فيشمل على (الاستماع، والكّتابة، والتّذوّق الجماليّ الخطيّ)"**[4].

يرتبط مفهوم المهارة في هذا التّعريف بالأداء اللّغويّ، حيث يتميز بالدّقة والكّفاءة، مما يعني أنّها تحتاج إلى السّرعة والفهم، وينقسم هذا الأداء إلى أداء صوتي وأداء غير صوتي، يشمل النّمط الأوّل منه

---

[1]- رشدي أحمد طعمية: **المهارات اللّغويّة" مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"**، دار الفكر العربيّ للنّشر والطّبع، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص30.

[2]- عبد الرّحمن عبد الهامشي، طه حسين الدليمي: **استراتيجيات حدثة في فنّ التّدريس**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص23.

[3]-سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمر: **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص144.

[4]- زين كامل الخويسكي: **المهارات اللّغوية "الاستماع والتّحدث والقراءة والكّتابة"، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم**، دار المعرفة الجامعيّة طبع- نشر- توزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2014، ص11.

المهارات التالية: القراءة والتعبير الشّفويّ، بالإضافة إلى التّذوّق البلاغيّ وإلقاء النّصوص، بينما يضمّ النّمط الثّاني مهارة الاستماع والكّتابة، والتذوّق الجمالي الخطي.

وتعني **المهارة اللّغويّة(اللّسانيّة)** أيضًا "**لإحكام النّطق والفهم والإتقان والتمرّس، والتداول نطقًا واستماعًا، وتحاورًا وقراءة وكتابة، بحيث إذا أتقن المُمارِسُ من اللّغة هذه المستويات بنية وتركيبًا ودلالةً وأسلوبًا سمي ماهرًا باللّغة**"[1]. فهي ترتبط بأحكام النّطق والفهم وممارسة اللّغة نطقًا واستماعًا، وقراءةً وكتابةً.

كما أنّها ترتبط بـ" **القدرة على تنفيذ أمر ما، بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدّد درجة الإتقان تبعًا للمستوى التّعليميّ للمتعلّم، والمهارة أمر تراكميّ يبدأ بمهارات بسيطة تبنى على مهارات أخرى، وهي تحتاج إلى أمرين:**

–معرفة نظريّة: لمعرفة مهارة ما يجب أن يعرف المتعلّم الأسس النظريّة الّتي يقاس عليها النّجاح في الأداء.

– تدريب عمليّ: لا يمكن أن تكتسب المهارة إن لم يتدرّب المتعلّم عليها، ويجب أن يمتدّ التّدريب حتّى نكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التّعليميّة"[2].

يوضّح هذا التعريف شروط اكتساب المهارة؛ فهي لا تكتسب دون إتقانٍ، وتختلف درجة الإتقان من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، كما أنّها تراكميّة تبدأ بالمهارات البسيطة ثمّ تتدرّج إلى الأصعب، مما يعني أنّها لا تكتسب دفعة واحدة بل تكتسب بالمران والدربة والتّكرار والممارسة.

2–مفهوم الاستماع:

يحظى الاستماع بدور مهم في حياة الأفراد بعدّه المهارة الأولى الّتي يتمّ اكتسابها؛ لذلك كان لزامًا التّركيز عليه في جميع المراحل التّعليميّة خاصة الدّنيا منها.

---

[1]– فهد خليل زايد: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة**، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، عمان، (د–ط)، 2013، ص25.

[2]– عبد اللّه علي مصطفى: **مهارات اللّغة العربيّة**، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د–ط)، 2007، ص43.

2-1لغة:

اشتقت كلمة الاستماع من الجذر اللّغويّ(س م ع) الّذي ورد في المعاجم العربيّة القديمة والحديثة نذكر منها ما جاء في معجم العين: "**يُقَالُ: السّمع: الأذن، وهي المِسْمَعَة، خَرقُها، والسَمع ما وقَر فيها من شيء يَسْمَعُه، يُقال: أَسَاء سَمْعًا فَأَسَاءَ إِجَابَة، لم يَسْمَعْ حسنًا فأساء الجوابَ**"[1]. تمّ التركيز في هذا التّعريف على أنّ السّمع يرتبط بالأذن، أي أنّها المسؤولة عن حاسة السمع، كما تمت الإشارة إلى أنّ حسن السّمع يؤدي إلى حسن الإجابة.

وجاء في مقاييس اللّغة" **السّينُ، والميمُ، والعينُ أصل واحد، وهو إيناس الشيء بالأذنِ، من النّاس وكلّ ذي أُذنٍ**"[2]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ المفهوم اللّغويّ للاستماع يرتبط بحاسة السّمع؛ أي إدراك الشّيء بالأذن، وهذا الأمر لا يقتصر على الإنسان فقط بل جميع الكائنات الّتي لها آذان.

وورد في معجم لسان العرب" **السّمع: حسن الأذن، قال اللّحياني: وقال بعضهم: السّمعُ المصدر، والسّمع الاسم، الجمع أسماع...، ويُقال سَاء سَمْعًا فأَساء إجابة أي لم يسمع حسنًا ورجل سمّاع إذا كان كثير الاستماع لما يُقال ويُنطقُ به**"[3]. أي أنّ الاستماع يرتبط بدّقة السّمع؛ فإذا ساء سمع شخص ما، فإنّ إجابته ستكون سيئة.

2-2اصطلاحًا:

يعدّ الاستماع من أهم المهارات اللّغويّة(اللسانيّة) الّتي شغلت فكر كثير من الباحثين، فقد عمدوا إلى ضبط مفهومها، والبحث في الأهداف الّتي يمكن أن تتحقّق من خلالها.

---

[1]- الفراهيدي(الخليل بن أحمد 170ه): **العين**، تح/ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ج2، ص275 مادة(س م ع).

[2]- ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت395ه): **مقايس اللّغة**، تح/ عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ج3، ص102مادة(س م ع).

[3]-ابن منظور: **لسان العرب**، مج8، مرجع سابق، ص162مادة(س م ع).

يعرّف الاستماع في علم الأصوات بأنّه" **عملية تتلقى فيها الأذن الصّوت اللّغويّ، فتحوّله من إشارات ماديّة(ذبذبات في الهواء) إلى إشارات عصبيّة تنقل إلى الدّماغ الّذي يفسّرها، وتنقسم الأذن إجمالاً إلى ثلاثة أجزاء لكلّ جزء منها وظيفة خاصة بها، وهي الأذن الخارجيّة الّتي تلتقط الذبذبات الهوائيّة، والأذن الوسطى الّتي تُحَوِّل الضّغط إلى ذبذبات ميكانيكيّة، والأذن الدّاخليّة الّتي تحوّل الذّبذبات إلى واقع عصبيّ ترسله نحو الدّماغ**"[1].

يمكن القول إنّ عملية الاستماع تتداخل فيها جوانب فيزيائية وعضوية ونفسية، **فالجانب الفيزيائي** يتمثّل في انتقال الصّوت اللّسانيّ في صورته الفيزيائيّة من مصدر ما، أمّا **الجانب العضويّ** فيتمثّل في استقبال الأذن للصوت في صورته الفيزيائيّة وتحويليه إلى إشارات عصبيّة ونقله إلى الدّماغ، ويتوقف **الجانب النّفسيّ** على ترجمة الدّماغ للإشارات العصبيّة إلى معانٍ وتفسيرها.

كما يعرّف على أنّه" **نشاط ذهني وليس أنيًا فقط، حيث يتمّ معالجة الأصوات المستقبليّة وتحويلها إلى كلمات وجمل، حتّى يتمكّن السّامع من إعطاء معنى لهذه الأصوات**"[2]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الاستماع عمليّة عقليّة مقصودة غير متعلّقة بالأذن وحدها، بل تشترك فيها الأذن والدّماغ، حيث يتمّ تحليل الأصوات المستقبلة، وتحويلها إلى معانٍ في ذهن السّامع.

ويعرّف الاستماع بأنّه" **العمليّة الّتي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكّافية، وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها المتحدِّث ففي موضوع ما**"[3]. ويقصد بالاستماع في هذا التّعريف العمليّة الّتي نستقبل من خلالها المعاني والأفكار الّتي نكتسبها من الألفاظ والعبارات الّتي يرسلها المتحدِّث.

---

[1]- بسام بركة: **علم الأصوات العام" أصوات اللّغة العربيّة"**، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص51.

[2]-طاهر أحمد الطّحان: **مهارات الاستماع والتحدّث في الطّفولة المبكرة**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص15.

[3]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص96.

بالإضافة إلى ذلك فهو" **عمليّة إنسانيّة مقصودة، تهدف إلى: الاكتساب والفهم، والتّحليل والتّفسير، والاشتقاق ثمّ البناء الذّهني**"[1]. والمقصود بذلك أنّ عمليّة الاستماع تساعد على اكتساب المعارف وترسيخها في الذّهن، وفهمها، بالإضافة إلى تحليلها وتفسيرها، لتمكّننا في الأخير من عمليّة البناء الذّهنيّ للمعارف بعد اكتسابها؛ أي أنّ المستمع بعدما يقوم بتخزين المعلومات في ذهنه يبني عليها كلامه فيما بعد. مما يثبت أنّ عمليّة الاستماع ليست عمليّة سهلة وعشوائيّة، بل تتأسس على خطوات منظّمة.

ويعدّ الاستماع" **مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة، ترمي إلى انتباه المتعلّمين إلى شيء مسموع بقصد فهمه، والتّفاعل معه؛ لتنميّة الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة**"[2]. يرتبط الاستماع في هذا التّعريف بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ مما يعني أنّه مهارة من المهارات اللّسانيّة الّتي يسعى المعلّم من خلالها إلى جذب انتباه المتعلّمين إلى الشّيء المسموع، حتّى يتمكّن من فهمه، والتّفاعل معه، وتنميّة الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة.

3-الفرق بين الاستماع والسّماع والإنصات:

هناك فرق بين هذه المصطلحات الثلاثة، إذ يكتسب كلّ مصطلح منها معناه الخاص وهذا ما سنحاول توضيحه.

3-1السّماع:

يعدّ السّماع من أهم المصطلحات الّتي يتداخل مفهومها مع مصطلح الاستماع، فهو" **شيء لا إراديّ يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحيانًا، كسماع صوت مزامير السّيارات، أو ضجيج الأسواق، والآلات**"[3]. فالسّماع شيء لا إراديّ يحدث دون قصد، مثل سماع الضّجيج، أو سماع

---

[1]- أحمد إبراهيم صومان: **أسالب اللّغة العربيّة**، دار زهرن للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2012، ص143.

[2]-محسن علي عطيّة: **مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها**، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط2، 2008، ص(217-218).

[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق**، مرجع سابق، ص96.

الآلات الموسيقيّة وغيرها. فهو إذن عمليّة تتمثّل في استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة من مصدر معيّن، دون إعارتها أي انتباه، مع العلم أنّ هذا الاستقبال يكون دون وعي أو تركيز من السّامع.

3-2الاستماع:

يشكّل الاستماع أحد المهارات اللّسانيّة الّتي يسعى المتعلّم لاكتسابها، فهو" **عمليّة تسبق الإنصات، وأقل عمقًا وبه يتعلّم المتعلّم اللّغة، فهو نشاط عقليّ إيجابّ مقصود، يقتضي التّركيز والانتباه لإدراك الرّسالة المسموعة، وفهم المقصود منها**"[1]. فإذا كان السّماع عمليّة لا إراديّة فإنّ الاستماع نشاط عقليّ مقصود؛ حيث يؤدي المتعلّم عمليّة الاستماع ليتعلّم اللّغة، ولا يتحقّق ذلك إلاّ بالتّركيز الجيّد والانتباه الشّديد، بالإضافة إلى ضرورة فهم ما تمّ الاستماع له.

3-3الإنصات:

يتداخل مفهوم الإنصات مع مفهوم الاستماع إلاّ أنّه" **نوع أعلى من الاستماع، تتوافر فيه النّية والقصد، مع الرّغبة الشّديدة في تحصيل المنْصَت إليه**"[2]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الإنصات أعلى درجة من السّماع والاستماع، وذلك لرغبة المنصت العالية والجادة في تحصيل المنْصَت إليه(المادة المسموعة)، فهو يتوفّر على النّية المسبقة والقصد، لذلك فالغرض الأساسيّ لعمليّة الإنصات هو تحصيل ما تمّ سمعه.

يكمن الفرق بين **السّماع والاستماع والإنصات في الدّرجة**؛ وليس في **طبيعة الأداء**، فدرجة الاستماع هي الّتي تفصل بين هذه العناصر الثلاثة؛ فالسماع استماع دون وعي وقصد، والاستماع يكون عن وعي وقصد، والإنصات أعلى درجة منهما، هدفه تحصيل المادة المسموعة.

---

[1]- جمال حسين جاب محمد: **مهارة الاستماع "تدريسها وتقويمها"**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللّغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالميّة، الخرطوم، السودان، ع20، 2016، ص213.

[2]- أحمد فخري هاني: **تعلّم فنّ الاستماع**، مجلة شبكة العلوم النّفسيّة العربيّة، القاهرة، مصر، ع42، 2009، ص178.

4-علاقة الاستماع بالمهارات الأخرى:

إنّ اللّغة في طبيعتها **منطوقة ومكتوبة؛** فحينما تكون شفويّة منطوقة تكون العلاقة بين **التّحدث(الكلام) والاستماع** علاقة تبادليّة قائمة على التّأثير والتّأثر، والخلل في أحد طرفيها سوف يشوّه الرّسالة اللّغويّة، وكذلك الأمر في **الرّسالة المكتوبة** الّتي يتحدّد طرفاها في **الكّتابة والقراءة.**

كما أنّ اللّغة أيضًا **إمّا استقبال وإمّا إنتاج؛** ولذلك فهناك علاقات أخرى تظهر بينهما، تتمثّل العلاقة بين **القراءة والاستماع،** بعدِّهما وسيلتي **استقبال المعلومات والمعارف،** أمّا **إنتاج المعرفة وتقديمها** إلى الآخرين يكون من خلال العلاقة **بين التّحدث والكّتابة.**

4-1علاقته بالحديث(التّعبير الشّفويّ):

يعكس المتحدّث في حديثة اللغة الّتي يسمعها في البيت والبيئة، كما أنّ الدّقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدّقيق إلى المتحدّث الدّقيق، فنمو مهارات الاستماع يساعد على الانطلاق في الحدث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطّويلة المعقّدة أكثر ممن يتحدّث بها[1]. فمن كان مستمعًا جيّدًا سيكون بالضّرورة متحدِّثًا جيّدًا.

4-2 علاقته بالقراءة:

تشكّل مهارة الاستماع أهمية كبرة في التّعليم اللّفظيّ في السّنوات الأولى من التّعليم، إذ إنّ القدرة على التّميز السّمعيّ مرتبطة بالقراءة، وإذا كانت منخفضة أدى ذلك إلى تخلّفه في القراءة، كما أنّ الدّقة في الاستماع والقدرة على التّمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الأفكار الأساسيّة وعلى تذكّرها فيما بعد، والطّلبة في مراحلهم الأولى تذكّرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه، ومع نموهم الفكريّ في المرحلة الثّانويّة يتذكّرون ما يقرؤونه أكثر مما يستمعون إليه[2].

---

[1]- ينظر فلاح صالح حسين الجبوري: **طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة،** دار الرضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص191.

[2]- ينظر أحمد إبراهيم صومان: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة،** مرجع سابق، ص145.

4-3 علاقته بالكّتابة:

تتجسّد العلاقة بنهما في أنّ المستمع الجيّد يتمكّن من التّميز بين أصوات الحروف؛ فيستطيع كتابتها، وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، كما أنّ الاستماع الجيّد يزيد الثّروة اللّفظيّة؛ فينعكس ذلك كلّه على التّعبير الكّتابيّ فيما بعد[1]. فمستوى القراءة يتأثّر إذن بعامل الاستماع، ويرتبط به ارتباطًا وثيقًا، فالإملاء في ماهيتها عملية يتمّ من خلالها الإصغاء الجيّد إلى الكلام من مصدره، فالاستماع الجيّد يساعد على الكّتابة الصّحيحة.

5-طريقة تدريس الاستماع:

يتطلّب أي عمل يقوم ابه لإنسان التّخطيط المسبق، وينطبق هذا الأمر على عمليّة التّدريس؛ فهي لا تتمّ بصورة عفويّة، لذلك يجب على المعلّم إعداد الدّرس والتّخطيط لكيفيّة تقديمه، وتحديد الكّفاءات المستهدفة منه، ومن ثمّة فإنّ تدريس الاستماع يتمّ وفق مجموعة من المراحل على النّحو الآتي:

5-1 مرحلة التّمهيد:

يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتهيئة الجو المناسب للاستماع بالابتعاد عن الضوضاء والتّشويش، **"ويثير دوافع تلاميذه للاستماع"**[2]، ويتطلب الالتزام بالهدوء، ومحاولة التّركيز لما يستمعون إليه، وقد يلجأ إلى استمالتهم بحوافز ماديّة أو معنويّة، كأن يعدهم بتقديم هدايا أو جوائز، أو أخذهم في رحلة إذا طبّقوا تعليماته.

5-2 مرحلة التّفاعل الاستماعيّ:

يشرع المعلّم في تسميع المتعلّمين النّص مستخدمًا الوسيلة المناسبة، وبعد الانتهاء من ذلك يوجّه إليهم بعض الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للموضوع، وقد يعمد المعلّم إلى تقسيم المحتوى المسموع إلى قسمين لكي يتشوّق المتعلّمين إلى سماع الجزء الثّاني، مما يجعلهم يشاركون بحماس في الدّرس[3].

---

[1]- فلاح صالح حسين الجبوري: **طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة**، مرجع سابق، ص191.

[2]- علي أحمد مدكور: **تدرس فنون اللّغة العربيّة**، دار الشّواف، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1991، ص99.

[3]-عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: **دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها**، دار الورّاق، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص30.

5-3مرحلة المناقشة والحوار:

يفتح المعلّم المجال أما المتعلّمين للحوار والمناقشة، ويتمّ التّركيز" **على طرح أسئلة حول المادة المسموعة، ومناقشة إجابتها، ويراع في ذلك أن ترتكز الأسئلة على المهارات المستهدفة من الدّرس**"[1]، ويشرح كلّ ما استعصى على المتعلّمين فهمه من مفردات غامضة، ويجب أن يفسح المجال ليشار لجميع المتعلّمين في النّقاش.

ثانيًا: مهارة إنشاء اللّغة(الكلام-التّحدث):

تصنّف **مهارة الكلام أو التّحدث (التّعبير الشّفويّ)** في المرتبة الثّانيّة بعد مهارة الاستماع، وهي تعدّ من المهارات الأساسيّة للغة، ووسيلة مهمة لتعلّمها، يمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة. لذلك تشكّل هذه المهارة أهمية بالغة ف المجتمع الحدث، فهي أداة الاتّصال السّرع بن الفرد وغيره، والنّجاح في اكتسابها يحقّق أغراضًا كثرة في شتى ميادين الحياة ودروبها. كمل تعدّ أيضًا نوعًا من أنواع النّشاط اللّغويّ عند الكبار والصّغار، لأنّ اللّغة منطوقة قبل ان تكون مكتوبة. كما يطلق عليها أيضًا مصطلح التّعبير الشّفويّ. لذلك سنحاول أوّلاً تحديد المفهوم اللّغويّ والاصطلاحي لكلمتي التّعبير والشّفوّي.

1-مفهوم التّعبير:

1-1لغة:

كلمة التّعبير مشتقة من الجذر اللّغويّ(ع ب ر)؛ حث جاء في معجم لسان العرب:" **عَبَرَ عمّا في نفْسِه: أَعْرَبَ وبين، وعَبَر عن غيره: عبر فأعرب عنه...واللّسان يعبّر عمّا في الضَّمير**"[2]. يرتبط مفهوم التّعبير في هذا التّعريف بالإفصاح والبيان.

---

[1]-سعد علوان حسن وفلاح صالح حسين: **مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها**، مجلة كركوك للدراسات الإنسانيّة، جامعة كركوك، العراق، مج6، ع1، ص09.

[2]- ابن منظور: **لسان العرب**، ج6، مرجع سابق، ص55 مادة(ع ب ر).

وجاء في المعجم الأدبيّ أنّ التّعبير هو:[1]

-إبانة عن فكرة أو عاطفة بكلام أو بإشارة أو ملامح.

- لفظة أو جملة تستعمل شفويًّا أو خطيًّا للإفصاح عن أمر.

فالتعبير إذن هو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في أذهاننا من أفكار او عواطف، ويكون ذلك أمّا شفويًّا او كتابيًّا.

1-2اصطلاحًا:

يعدّ التّعبير من أهم أنماط النّشاط اللّغويّ وأكثرها انتشارًا، وقد عرّف العلماء هذا المصطلح كلّ بحسب تخصّصه؛ فهو من ناحية" **تدفّق الكلام على لسان المتكلّم أو الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو يفكّر به، أو ما ريد أن يسأل أو يستوضح عنه**"[2]. فالتعبير إذا عبارة عن عمل منهجيّ مخطّط له من طرف الإنسان، حيث يمكّنه من ترجمة أفكاره وأحاسيسه، شفويًّا أو كتابيًّا، وذلك باستخدام لغة واضحة لتحقيق التّواصل والتّفاهم مع النّاس.

ويتجسّد التّعبير في " **قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقّة وحسن عرض، أو يعبّر عمّا في نفسه في موضوعات تلقى عليه، أو عمّا يحسّ بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثّرات في المجتمع أو في الطّبعة**"[3]. يجسّد التّعبير في هذا التّعريف قدرة الإنسان على الكّتابة أو التّحدث بطلاقة، وفي ذلك إشارة إلى أنواع التّعبير المعروفة، أوّلاً التّعبير الكّتابيّ الّذي يتمكّن الإنسان من خلاله من التّعبير عن حاجاته وميولاته وأحاسيسه كتابة، أي نقل ما هو باطني إلى أمر واقعيّ ملموس، ويتمثّل النّوع الثّاني في التّعبير الشّفويّ الّذي يعكس من خلاله الفرد ما يريد قوله عن طريق الكلام المنطوق استجابة لما سئل عنه أو يريد توضيحه. ويشير هذا التّعريف أيضًا إلى أنّ توظيف الإنسان للتّعبير بنوعيه يكون استجابة لمؤثّرات في المجتمع الّذي يعيش فيه أو في الطّبيعة.

---

[1])- جبور عبد النّور: **المعجم الأدبيّ**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص71.

[2])- محمد علي الصّويركي: **التعبير الكتابي التحريري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدرسه"**، دار مكتبة الكندي، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص10.

[3])- محمد علي الصّويركي: **التعبير الكتابي التحريري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدرسه"**، مرجع سابق، ص10.

كما يعرّف أيضًا بأنّه" **وسيلة لتعويد الطّلاب على التّعبير عن أفكارهم في أسلوب سليم، كما أنّنا عن طريقه أنّنا عن طرقه نزوّدهم بالكّثير من المفردات، ونعلّمهم على أن تعوّدوا على صوغ الأفكار**"[1]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ التّعبير وسيلة مساعدة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات بأسلوب سليم ومنسق، ودقيق، وهو وسيلة لتوظيف المكتسبات السّبقة لإنشاء أفكار منظّمة ومناسبة لتؤدي المضمون وفق مقتضى الحال.

ويعرّف من ناحيّة أخرى بأنّه" **نشاط أدبيّ اجتماعيّ؛ فهو الطّرقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه، وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل**"[2]. يبدو من هذا التّعريف أنّ التّعبير نشاط أدبيّ يتخذه المتعلّم لترجمة الأفكار الّتي تدور في ذهنه بلغة سليمة، وتصوير جميل مع الاعتماد على نسق فكريّ معيّن، كما أنّه نشاط اجتماعيّ لأنّه يحقّق التّواصل بين الأفراد من خلال تبادل الآراء والأفكار ومناقشتها.

2-مفهوم التّعبير الشّفويّ:

يعدّ التّعبير الشّفوي من بين الوسائل الّتي تعمل على خلق التواصل المعرفيّ بين المعلّم والمتعلّم، ويسمى أيضًا مهارة التّحدث أو مهارة ففهم اللّغة، وهو أسبق من الكّتابة، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد، فالمتعلّمون يتحدثون أكثر مما يكتبون خاصة في المراحل الأولى من التّعليم.

ويعدّ التّعبير الشّفويّ " **ضرورة حيويّة للفرد والمجتمع، لأنّ الإنسان يحتاج إلى التّعبير عمّا في نفسه، وعمّا يجول في خلده للآخرين، إنّه الوسيلة الرّئيسة لعمليّة التّواصل مع المجتمع الّذي هو فيه**"[3]. يحدّد هذا التّعريف أهميّة التّعبير الشّفويّ في حياة الفرد والمجتمع، لأنّه وسيلة للتعبير عمّا يجول في نفس الإنسان، كما يعدّ أيضًا من أهم وسائل التواصل بين أفراد المجتمع.

---

[1]- موسى إبراهيم التربّاسي: **دراسات في أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، مطبعة الآداب، النّجف الاشرف، (د-ط)، 1971، ص65.

[2]- عبد الرحمن عبد علي الهاشمي: **مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعداديّة في العراق**، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، 2003، ص12، ص19.

[3]- فراس السليتي: **فنون اللّغة**، جدار للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص68.

ويعرّف أيضًا بأنّه" **الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث، وذلك باستعمال العبارات السّليمة، والأفكار المرتبة والمنسقة**"[1]. ومعنى ذلك أنّ التّعبير الشّفويّ يرتبط بالإبانة عن المشاعر والأفكار بواسطة الكلام، وذلك بترتيب الأفكار واختيار العبارات المناسبة.

وهناك من ركّز على أهميّة التّعبير الشّفويّ؛ فهو" **يعوّد المرء الطّلاقة في الحديث، والتّخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرّأي، وضبط اللّغة، واتقان استعمالها**"[2]. فهو يشجع المتعلّمين على ممارسة الكلام بحريّة وطلاقة مما يساعده على التخلّص من الخجل والارتباك، كما يكسبه التّعبير الشّفويّ الجرأة في إبداء أرائه وطرح أفكاره على الآخرين، بالإضافة إلى ذلك تعدّ هذه المهارة من أبرز المهارات الّتي تمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة.

ويكشف التّعبير الشّفويّ" **عن مخزون المعاني والأفكار لدى المتعلّمين، كما أنّه يبيّن مدى تنظيم هذه المعاني، وعمقها، والوعي بها وصحّة الرّبط بين الجمل، والالتزام بمعايير اللّغة المنطوقة، وهذا كلّه لتمكين الطّفل من التحدّث بطلاقة، والتّعبير عن مشاعره، وأفكاره بفكرة واضحة، فهو أسلوب إيجابيّ يكسبه مهارة تستمد محتواها من منابع المعرفة الّتي يغذّيها باللّغة التّعبيريّة**"[3]. تمّ التّركيز في هذا التّعريف على الركائز الّتي يقوم عليها التّعبير الشّفويّ، منها الركائز المعنوية الّتي ترتبط بالأفكار الّتي تدور في ذهن المتحدث، وأخرى لفظيّة تتصل بالعبارات والجمل والأساليب الّتي ينطق بها المتحدث للتّعبير عن الأفكار الموجودة في ذهنه ونقلها للآخرين. بالإضافة إلى ركائز صوتية تتمثّل في عنصر الأداء اللّغويّ أو الكلام في موقف معيّن، ووفق قواعد محدّدة ومضبوطة. وركائز إشاريّة تتجسّد في عنصر الأداء المصاحب للتّعبير من إشارات أو تلميحات.

ويعرّف أيضًا بأنّه" **تلك العادات الشّفهيّة المنطوقة في مختلفة المواقف الاجتماعيّة مثل: تبادل الأفكار، الحوار، التّحايا، استعمال الهاتف، بداية الاجتماعات، تقديم الضّيوف، والتّرحيب**

---

[1]-عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربيّة بين النّظرية والممارسة**، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص293.

[2]- محمد علي الصّويركي: **التعبير الكتابي التحريري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدرسه"**، مرجع سابق، ص14.

[3]-حسني عبد الباري: **عسر تعليم اللّغة العربيّة**، دار الشّرق للنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 1996، ص185.

بهم، والمشاركة في الحفلات والمناسبات"[1]. ومعنى ذلك أنّ التّعبير الشّفويّ يرتكز على استعمال اللّغة مشافهة لا كتابةً، كما تمّ ذكر مختلف المواقف الاجتماعيّة الّتي يستعمل فيها التّعبير الشّفويّ مثل: تبادل الأفكار بين الأفراد لأنّه يعدّ من أهم وسائل التّواصل اللّغويّ، كما يستخدم أيضًا في الحوارات والمناقشات، بالإضافة إلى استعمال الهاتف إلى غير ذلك من المواقف الاجتماعيّة الّتي ترتكز على الجانب المنطوق من اللّغة.

3-صوّر التّعبير الشّفويّ:

تتعدّد صوّر التّعبير الشّفويّ، ويمكن حصرها في: [2]

-التّعبير الحر.

- التّعبير عن الصّور الّتي يجمها التّلاميذ، أو يعرضها عليهم المعلّم.

- حديث التّلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها.

- الموضوعات الخلقيّة والاجتماعيّة والوطنيّة والاقتصاديّة.

- الخطب والمناظرات.

4-أنواع التّعبير الشّفويّ:

يقسّم التّعبير الشّفويّ إلى نوعين أساسيين هما:

4-1التعبير الشّفويّ الوظيفي:

ويقصد به" **التّعبير الّذي يستخدمه النّاس في حياتهم العامة لقضاء حاجياتهم، وتنظيم شؤونهم، فهو تعبير في مواقف ذات قيمة اجتماعية ويشعر المتعلّم أنّه يتعلّم التّعبير في مجال**

---

[1]- حنان حواريب: **أثر التّعدديّة اللّغويّة في التّعبير الشّفويّ والكتابيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة- مدينة ورقلة عيّنة-**، رسالة دكتوراه في العلوم اللّغويّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2015-2016، ص134.

[2]- عبد العليم إبراهيم: **الموجّه الفنيّ لمدرسي اللّغة العربيّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14،

يمارسه عندما يخرج للحياة"[1]. أي أنّ التعبير الشّفويّ الوظيفي هو النّوع الّذي يستخدمه النّاس في حياتهم العامة لقضاء حاجياتهم الضّروريّة، فهو يؤدي دورًا وظيفيًّا.

وهو أيضًا" **كلّ كلام منطوق يؤدي غرضًا وظيفيًّا في الحياة، ويلبّي حاجة تقتضيها حياة المتكلّم في المدرسة وخارجها"**[2]. يثبت هذا التعريف أنّ التعبير الشّفويّ الوظيفيّ لا يقتصر استخدامه في الحياة اليوميّة، بل يستخدم أيضًا في المدرسة وخارجها. فهو ينمي مهارات المتعلّمين في الحديث.

ويستخدم التّعبير الشّفويّ الوظيفيّ في عدّة مجالات منها: المحادثة والمناقشة، وإلقاء الكلمات والخطب، وإعطاء التعليمات والإرشادات، وتقديم التقارير الشّفهيّة وسرد الأخبار [3].

4-2التّعبير الشّفويّ الإبداعيّ:

يقصد بالتّعبير الشّفويّ الإبداعيّ " **ذلك اللّون من التّعبير الّذي يتسمّ بالتّقنية في العرض والأداء، فأسلوبه مصقول، وعباراته منتقاة، وفيه الرّغبة في التّأثر في السّامع باصطناعي الصّور والتّخيل، وهو يتّسم بالذّاتيّة الواضحة في التّعبير عن فكر صاحبه، وخواطره، ومشاعره، وأحاسيسه، وعنصر الأصالة في التّعبير الإبداعيّ نابع من إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسير الشّخص لها"**[4]. يثبت هذا التّعريف أنّ التّعبير الشّفويّ الإبداعيّ يتميّز بعدّة خصائص؛ فأسلوبه مختلف عن أسلوب التّعبير الشّفويّ الوظيفيّ، حيث يتمّ اختيار وانتقاء العبارات المناسبة للتأثير في السّامع، لذلك يكون أسلوبه أدبيًّا تصطنع فيه الصّور ويكثر فيه التّخيل، كما أنّ هذا الأسلوب الإبداعيّ يختلف من شخص إلى آخر حسب أفكاره ومشاعره وأحاسيسه.

---

[1]- حامد عبد السلام زهران وآخرون: **المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال" أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص349.

[2]- محسن علي عطيّة: **مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص120.

[3]- ينظر حامد عبد السلام زهران وآخرون: **المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال" أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"**، مرجع سابق، ص349.

[4]- حامد عبد السلام زهران وآخرون: **المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال" أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"**، مرجع سابق، ص 349.

كما يعرّف أيضًا بأنّه " **ذلك الكلام المنطوق الّذي يرمي فيه المتحدّث إلى إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقّة وعناية، يتوخى منها المتحدّث إحداث أكبر الأثر في نفس المخاطب؛ لذلك فإنّ التّراكيب اللّغويّة الّتي تستخدم لمثل هذا الغرض يجب أن تتسّم بالسّلامة والعذوبة، وحسن التّركيب، وأن تشتمل على عناصر الجمال، وجزالة المعاني الّتي تستثير المخاطب، وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب**"[1]. فهذا النّوع من التعبير يتمّ توظيفه للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب يتميّز بالدّقة والجزالة، حيث يتمّ اختيار العبارات وصياغة التّراكيب صياغة محكمة، والغرض منه التّأثير في السّامع.

[1]- محسن علي عطية: **مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها**، مرجع سابق، ص121.

المحاضرة: "الرّابعة"

الملكات اللّغويّة: (02)"الكّتابة، القراءة"

تمهيد:

تعدّ القراءة وسيلة من وسائل التّفاهم والاتّصال، والسّبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقليّة، ومضاعفة خبرته الإنسانيّة، وهي أيضًا أهم المهارات الّتي يجب على الفرد التّسلح بها، لأنّها أداة للمعرفة والثّقافة وزاد للعقل، وهي عامل أساس يساعد في نموّه العقليّ والانفعاليّ، وليس هذا فقط فهي تحمل قيمة اجتماعيّة؛ حيث تنقل تراث الإنسان الثّقافيّ والاجتماعيّ من جيل إلى جيل.

والقراءة تعدّ مفتاح التّعليم والتّعلّم؛ حيث تعتمد جميع المواد الدّراسيّة بشكل كبر عليها؛ لأنّها تسهم في توسيع المعارف والمدارك، وتطوير المعلومات لدى المتعلّمين.

والارتقاء بمستوى المتعلّمين في مهارة القراءة زيد من قدرتهم على التّحصيل العلميّ في مختلف المواد، وقد أكّد القرآن الكّرم في أوّل آية نزلت على سيّد البّشريّة على **أهميّة القراءة والكّتابة** في حياة الفرد والمجتمع، **قال تعالى:**﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بالقَلَم(4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)**﴾.(العلق: 1-5).

فالقراءة إذ يتمكّن الفرد من الحصول على المعارف المختلفة، وبهذا كانت ولا تزال حاجة لازمة، لها قيمتها وأثرها على الفرد، على اعتبار أنّها الحجر الأساس لرقي وتقدّم الشّعوب.

1-مفهوم القراءة:

تعدّ القراءة المهارة الثّالثة من المهارات اللّغويّة، وهي من أهم وسائل كسب المعرفة، يتمكّن الإنسان بوساطتها من الاتّصال المباشر بالمعارف الإنسانيّة في حاضرها وماضيها، كما تعدّ أيضًا من أهم مجالات النّشاط اللّغويّ الّتي يمارسها المتعلّمون في المدرسة، ومن اهم أدوات الاتّصال بنتائج العقل البشريّ، والتمكّن من القراءة واتقانها جانب مهم من جوانب نجاح المتعلّم.

1-1لغة:

اشتقت كلمة القراءة من الجذر اللّغويّ (ق ر أ)؛ حث جاء في معجم تاج اللّغة وصحاح العربيّة:" **قَرَأْتُ الكِّتَابَ قِرَاءَةً، وقُرآنًا ومنه سُمِّيَ القُرآنُ، وقال أبو عبيدة: سُمِّيَ القرآن لأَنَّهُ يَجْمَعُ السُّوَرَ فيَضُمها، وقَرَأْت الشَّيء قرآنًا: جمعته وضَمَمتُ بعضَه إلى بَعضٍ**"[1]. جاءت القراءة في هذا التّعريف بمعنى الجمع والضّم؛ أي ضمّ الحروف بعضها إلى بعض.

وورد في المعجم الوجيز:" **قَرَأَ الكِّتَابَ–قراءة: تَتَبَعَ كَلِمَاته نَظَرًا، ونَطَقَ بها أو لم يَنْطِق، والآية القرآن: نَطَقَ بِألفاظها عَنْ نظر أو عن حفظ فهو قارئ(ج) قرّاء(أقرأ) فلانًا: جَعَلَهُ يَقْرَأُ فهو مُقْرئ**"[2].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ القراءة هي جمع الحروف وضمها سواء بالنّظر والنّطق، مما يعني أنّها تتحقّق باستعمال حاستي النّظر والنّطق(قراءة جهرية)، بينما عدم النّطق بها ينتُج عنه القراءة الصّامتة؛ حيث يستند فيها إلى حاسة النّظر فقط.

1-2اصطلاحًا:

تعدّ القراءة من أهم الرّكائز والقواعد الثّقافيّة، والحضاريّة لأيّ مجتمع، وهي وسيلة لها وزنها وأهميتها في الاتّصال؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنها لأنّها تمكّن المتعلّم من الحصول على المعارف في أي مجال يريده، وفي أي وقت.

ويعتمد المتعلّم في تحصيله العلميّ على القراءة بشكل كبير، لأنّها تسهم في حلّ كثير من المشكلات الّتي تواجهه، وتضمن له النّجاح في حياته الدّراسيّة.

---

[1]- الجوهري(إسماعيل بن حماد ت 393هـ): **تاج اللغة وصحاح العربيّة**، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990، ج1، ص65، مادة(ق ر أ).

[2]- مجمع اللّغة العربيّة: **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1994، ص494، مادة(ق ر أ).

وقد شهد مفهومها تطوّرًا ملحوظًا، فهي من حيث كونها مهارة تنطوي على عمليتين أساسيتين؛ فهي أوّلاً عمليّة ميكانيكيّة بسيطة **"وتتمثّل هذه العمليّة في تعرّف القارئ على الكلمات والجمل والعبارات تعرّفًا بصريًّا"**[1].

ويطلق عليها أيضًا اسم" **العمليّة الفسيولوجية للقراءة؛ لأنّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحاسة البصر، وكذلك الجهاز النّطقيّ في الإنسان"**[2]. بمعنى أنّ المفهوم التّقليديّ للقراءة يرتبط بالتعرّف على الرّموز الكّتابيّة والنّطق بها، بالاعتماد على حاسة البصر والجهاز الصّوتيّ.

ثمّ تطوّر مفهومها لتصبح عمليّة عقليّة لا تنفصل عن سابقتها؛ فهما عمليتان متداخلتان، ومتلازمتان، ونتيجة للبحوث التّربويّة صارت القراءة " **عمليّة عقليّة ترمي إلى الفهم؛ أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من أفكار"**[3]. فالقراءة إذن هي إدراك الرّموز المعنويّة والنّطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار، بالإضافة إلى فهم المادة المقروءة والتّفاعل معها، والاستجابة لما تمليه هذه الرّموز، وهنا تتحوّل القراءة لتصبح قراءة ناقدة.

لذلك فالقراءة:" **عمليّة عقليّة معقّدة تشمل تفسير الرموز الّتي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرّموز فهم المعان والرّبط بين الخبرة الشّخصيّة وهذه المعاني"**[4]. يرتبط مفهوم القراءة في هذا التّعريف بتفسير الرّموز، وفهمها، وتحليلها، والتّفاعل معها، استنادًا إلى الخبرة الشّخصيّة، وعمليّة فك هذه الرّموز تمكّنه من الإفادة منها في حلّ المشكلات والانتفاع بها في مختلف المواقف.

كما تعرّف بانّها:" **أسلوب من أساليب النّشاط الفكريّ في حلّ المشكلات؛ لأنّها تبدأ بإحساس القارئ بمشكلة ما، ثمّ يقرأ لحلّها، ويقوم أثناء ذلك بجميع الاستجابات الّتي يتطلبها**

---

[1]- ماهر شعبان عبد الباري: **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربويّة**، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: **استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة**، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص133.

[4]- فهد خليل زايد: **أسالب تدرس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة**، دار اليازوري، عمّان، الأردن، (د-ط)، 2013، ص25.

حلّ مشكلة من عمل وانفعالات وتفكير"[1]. يتّضح من هذا التّعريف أنّ القراءة هي أسلوب فكريّ يساعد القارئ على إيجاد حلول لمشكلات معيّنة، تبدأ بالإحساس بها ثمّ قراءتها لإيجاد حلّ مناسب، ويتطلّب ذلك قيامه باستجابات مختلفة مثل الانفعال والتّفكير.

وتتجسّد القراءة في " **نطق الرّموز وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتّفاعل معها، وحدوث ردّ فعل مناسب لها"**[2]. يتبيّن أنّ القراءة عمليّة عقليّة ترتبط بالقدرة على نطق الرّموز المدركة، ومنحها المعاني المناسبة، ومن ثمة يتفاعل معها القارئ بإصدار رد فعل مناسب(استجابة)، وتوظيفها في سلوكه الّذي يصدر عنه، أو الانتفاع بها في المواقف المختلفة.

كما أنّها" **تنمي العادات الدّراسيّة الحسيّة، وتكسب الإنسان مهارات البحث والتّقصي، وأيضًا تدعّم الخيال وتوسّع الآفاق"**[3]. فالقراءة توسّع خيال وآفاق القارئ، كما أنها تنمي فيه الرّغبة للبحث والاكتشاف عن كلّ ما هو مجهول وغامض.

2-أنواع القراءة:

تتطلب القراءة من صاحبها أن تكون له ثروة لفظيّة، وقدرة تمكّنه من التعرّف على الكلمات، وفهم معانيها، وربطها بخبرات الشّخص، وهي قدرات ضروريّة في مختلف أنواع القراءة.

وتختلف أنواع القراءة من **حيث طبعة الأداء**، كما تختلف من **حيث الغرض العام للقارئ** وغيرها، وسنحاول التّركيز على القراءة من حث الأداء والّتي بدورها تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي: القراءة الصّامتة، والقراءة الجهريّة، وقراءة الاستماع، أمّا من حيث الغرض فهي: القراءة السّريعة، والقراءة التّحصيليّة، وقراءة المتعة، والقراءة النّقديّة التّحليليّة وغيرها.

---

[1]- محمد عبد الله محمد النّاصر: **أثر تدريس مهارتي القراءة والكّتابة وفق المنحى التّكامليّ للغة العربيّة في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصّف السّادس ابتدائيّ في محافظة القطيف بالمملكة السّعوديّة**، دراسات العلوم التّربويّة، عمّان، الأردن، مج38، ملحق5، 2011، ص1540.

[2]- محمد إبراهيم الخطيب: **مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسيّ**، دار الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص133.

[3]- أنور طاهر رضا: **الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتعلّم**، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، أزمير، تركيا، ط1، 2015، ص110.

2-1أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

تقسّم القراءة استنادًا إلى هذا المبدأ إلى:

2-1-1القراءة الصّامتة:

تعرّف القراءة الصّامتة على أنّها" **قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من دون الاستعانة بعنصر الصّوت**"[1]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ القراءة الصّامتة تتمّ بانتقال العين فوق الكلمات؛ حيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها ومعانيها، وهذا النّوع يتمّ بطرقة سريّة لا يسمع فيها لا صوت ولا همس، ولا تحريك اللّسان أو الشّفتين.

والقراءة الصّامتة " **تلعب دورًا هامًا في التّنميّة الفكريّة للتلاميذ؛ لأنّ طبعة العمل المطلوب منهم تلزمهم بممارستها، إذ يقرأ التّلميذ نصًا لمسألة حسابّة يقتضي حلّها، أو تمرن في القواعد ينبغي التغلّب على صعوبته، وكذلك الدّروس الّتي يحفظها**"[2]. مما يعني أنّ هذا النوع من القراءة يشكّل دورًا بارزًا في تنميّة القدرة الفكرّة للتلاميذ، كما تساعد القراءة الصّامتة المتعلّم لعلى حفظ الدّروس أو لفهم نصوص التّمارين للتمكّن من حلّها.

-مزايا القراءة الصّامتة:

تتميّز القراءة الصّامتة بعديد المزايا مما جعلها موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة، ومن أهم مزاياها: [3]

- تستعمل القراءة الصّامتة في الحياة أكثر من القراءة الجهريّة.
- تعين على الفهم وزيادة التّحصيل.

---

[1]- أحمد إبراهيم صومان: أحمد إبراهيم صومان: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص81.

[2]- بحرة كريمة، **عسر القراءة وعلاقته بالتّحصيل الدّراسيّ عند التّلاميذ- السّنة الثّالثة ابتدائيّ أنموذجًا-**، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، مركز جيل البحث العلميّ، جامعة وهران2، الجزائر، ع(17-18)، مارس2016، ص211.

[3]- وليد أحمد جابر: **تدريس اللّغة العربيّة "مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة"**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص26.

– تجلب السرور والاستمتاع أكثر من القراءة الجهريّة، لأنّ فيها انطلاقًا وحريّة، ولأنّها تمضي في جو يسوده الهدوء.

– تعوّد الطّالب الاطلاع والاعتماد على نفسه في الفهم.

بالإضافة إلى أنّ الذّهن في هذه القراءة تفرغ ويتهيأ من الأعمال العقليّة الأخرى الّتي تقتضيها القراءة الجهريّة، فهي قراءة محرّرة من مراعاة الشّكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها، وغير ذلك من خصائص النّطق.

–عيوب القراءة الصّامتة:

إذا كان للقراءة الصّامتة عدّة مزايا فهذا لا يعني عدم وجود بعض المآخذ نذكر منها:[1]

–لا تتيح للمعلّم معرفة أخطاء الطّلبة وعيوبهم في النّطق والأداء.

– لا تهيئ للتلاميذ فرصة التّدرّب على صحة القراءة، وتمثيل المعنى، وجودة الألقاء.

– صعوبة التّأكد من حدوث القراءة.

– غير مناسبة للطلاب الضّعفاء.

– لا تهيئ للطّلاب التّدريب على الأداء السّليم للقراءة.

– لا تشجّع الطّلبة على مواجهة الجماهير.

– تبعث الطّالب على الخجل والانطواء، وعدم القدرة على التّحدث أمام الآخرين.

2–1–2القراءة الجهريّة:

تباينت تعريفات القراءة الجهريّة وتنوّعت فهي" **عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرّموز الكّتابيّة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمله من معنى، وتعتمد على ثلاثة عناصر:**

أ–رؤية العين للرّمز.

ب– نشاط الذّهن في إدراك الرّمز.

[1]– خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون: **استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص141.

ج– التّلفظ بالصّوت المعبّر عمل يدلّ عليه ذلك الرّمز"[1]. لذلك تعدّ القراءة الجهرية أصعب في الأداء من القراءة الصّامتة، إذ يبذل القارئ جهدًا مضاعفًا، فهو يحرص على إدراك المعنى، وقواعد التلفظ ليكون نطق الحروف سليمًا ومن مخارجها الصّحيحة، وضبط أواخر الكلمات بالشّكل، حتّى يتمكّن من إفهام الآخرين.

وتعرّف أيضًا بأنّها:" **قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصّامتة من تعرّف بصريّ للرموز الكّتابيّة، وإدراك عقليّ لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التّعبير الشّفويّ عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات، والجهر بها، وتفسير الأفكار والانفعالات الّتي تحتوي عليها المادة"**[2]. نستشف من هذا التّعريف أنّ القراءة الجهريّة ليست عمليّة سهلة وبسيطة، لأنّ المتعلّم يقوم من خلالها باستخدام حاسة البصر للتعرّف على الرّمز الكّتابّ، ثمّ يدرك بعقله لصل إلى فهم معناه ودلا لته، وهذا النّوع من القراءة يعدّ وسيلة لإتقان النّطق وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وتذوّق النّصوص الأدبيّة لاعتمادها بشكل كبر على التّعبير الشّفويّ.

–مزايا القراءة الجهريّة:

تتميّز القراءة الجهريّة بعدّة مزايا نذكر منها: [3]

– هي وسيلة لإجادة النّطق والإلقاء، وتمثيل المعنى.

– وسيلة للكشف عن أخطاء الطّلبة في النّطق فيتسنى علاجها.

– تساعد الطّلبة على إدراك مواطن الجمال والذّوق الفنيّ.

– تساعد الطّلبة على إزالة صفة الخجل وتبعث الثّقة في نفوسهم.

– تسرّ القارئ والسّامع معًا؛ فيشعر كلّ منهما باللّذة والاستمتاع.

---

[1]– مراد علي عيسى سعد: **الضّعف في القراءة وأساليب التعلّم(النظرية– البحوث–والتّدريبات–الاختبارات)**، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص87.

[2]– محمد إبراهيم الخطيب: **مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدرسها في مرحلة التّعليم الأساسيّ**، دار الوراق، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص180.

[3]– خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: **استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق**، ص143.

– تعدّ الطّلبة للمواقف الخطابيّة، ومواجهة الجماهير.

–عيوب القراءة الجهرية:

على الرّغم من المكانة الّتي تحظى بها القراءة الجهريّة إلاّ أنّها لا تخلو من عيوب، لذلك وجّهت لها بعض الانتقادات منها: [1]

–إنّ القراءة الجهريّة لا توائم الحياة الاجتماعية، نظرًا لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم.

– تحتاج هذه القراءة إلى وقت طويل؛ لأنّها تتطلب مراعاة مخارج الحروف، والنّطق الصّحيح للكلمات، وسلامة نطق أواخر الكلمات.

– تؤدي إلى إجهاد القارئ.

– عدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية، نظرًا لانصراف جهده إلى مراعاة ضبط الكلمات، وإجادة نطقها.

2–1–3قراءة الاستماع:

يعدّ الاستماع الوسيلة الأساسيّة للتعلّيم؛ وبالنسبة للطّفل فهو الوسيلة الأولى الّتي يتصل بها مع بيئته الاجتماعية، للتعرّف عليها والتعامل مع المواقف الاجتماعيّة المختلفة.

أمّا قراءة الاستماع فهي" **العمليّة الّتي ستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي نطق بها القارئ قراءة جهريّة، أو ترجمة الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة**"[2]. يبدو أنّ قراءة الاستماع هي وسيلة لترجمة المقروء المنقول عن طرق الأذن إلى الذّهن لفهمه، لتحقّق بذلك الفهم والاتّصال اللّغويّ بين المتكلّم والسّامع.

---

[1]– راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: **فنون تدريس اللّغة العربيّة بن النّظريّة والتّطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص(80–81).

[2]– فهد زايد خليل: **أسالب تدريس اللّغة العربية بن المهارة والصّعوبة**، مرجع سابق، ص63.

2-2أنواع القراءة من حيث الغرض:

هناك أنواع أخرى للقراءة صنّفت على أساس تحقق الغرض منها: القراءة السّريعة، والقراءة التّحصيلية، وقراءة جمع المعلومات، وقراءة المتعة، بالإضافة إلى القراءة النّقديّة، وقراءة لتكوين فكرة عن موضوع متّسع وغيرها.

2-2-1القراءة السّريعة:

وهي تلك القراءة الّتي يقصد منها البحث عن شيء بشكل عاجل، وهي مهمة؛ حيث نجد أنّ كلّ متعلّم يحتاج إليها في مختلف المواقف الحيوية، وهذه القراءة تستخدم في مطالعة الصّحف والمجلات، وقراءة فهارس الكّتب قبل اقتنائها، وهي تنقسم إلى الأقسام الآتية: التحليق فوق النّص، القراءة الخاطفة، وقراءة ما بين السّطور[1].

2-1-2 قراءة للمتعة:

تكون هذه القراءة في أوقات الفراغ، وهي "**قراءة خالية من التّعميق والتّفكير، وقد تكون متقطّعة تتخللها فترات كقراءة الأدب والفكاهات والطّرائق، وقد يقرأ المرء خلالها الصّحف والمجلات**"[2]. مما يعني أنّ هذا النّوع من القراءة يعمل على استغلال وقت الفراغ للاستمتاع بقراءة القصص والرّوايات، والقارئ فيها لا يتعمّق فيما يقرأ وإنّما غرضه استغلال وقت الفراغ.

2-1-3 القراءة التّحصيليّة:

وهي قراءة تعتمد على الفهم والإلمام بالمادة المقروءة، ويشترط فيها التريث والتّأني لفهم ما يقرأ بشكل مجمل ومفصّل، و" **يستعملها المعلّم والطّالب في المدرسة أو المعهد أو الجامعة، وتستعمل في:**

-استذكار الدّروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان.

---

[1]-خالد بن عبد العزيز النّصار: **الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة**، دار العاصمة، الرّياض، السّعودية، (د-ط)، (د-ت)، ص50.

[2]- أحمد إبراهيم صومان: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص93.

– استخلاص الأفكار من المقروء.

– عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة"[1]. فهذا النّمط من القراءة يعمل على تثبيت المعلومات وترسيخها في الذّهن.

2-1-4 قراءة جمع المعلومات:

يقوم القارئ في هذه القراءة بالرّجوع إلى المصادر لجمع المعلومات، ويشترط في هذا النّوع من القراءة" **مهارة التصفح السّريع، وقدرة التّلخيص، وتستعمل في الرّجوع إلى المصادر المتعدّدة، والتّصفح السّريع، والقدرة على التّلخيص والتّحليل"**[2]. لذلك فهي تساعد على التّلخيص، وتحليل المعلومات والرّبط بينها.

2-1-5 القراءة النّقديّة التّحليليّة:

وهي القراءة المتأنيّة الّتي تمكّن القارئ من تكوين نظرة نقديّة نافذة من خلال ممارستها؛ حيث **"يعمد القارئ من خلالها إلى نقد جملة من الأفكار الّتي طرحها الكاتب، ويراها غير صحيحة أو سليمة"**[3]. ويكون ذلك عن طريق الموازنة والاستنتاج والرّبط مثل: نقد قصة أدبيّة، أو قصيدة شعريّة، وهي تعدّ أفضل أسلوب" **مكّن القارئ من الاطلاع على مضمون الكتاب، فهي تعني نوع من الارتقاء بالقارئ إلى أفق الكاتب الذّي يقرأ له، ومحاولة النّقد إلى معرفة شيء بين مصادره، وخلفيته الثّقافيّة بل وحواره ونقده"**[4]. يتبيّن من هذا التّعرف أنّ القراءة النّقديّة التّحليليّة تساعد القارئ للاطلاع على مضمون الكتاب، وهي أداة تمكّنه من الكشف عن المصادر الّتي اعتمد عليها في كتابه، والقدرة على التحاور معه ونقده من خلال معرفة خلفيته الثّقافيّة.

---

[1]– راتب قاسم عاشور وحمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق**، مرجع سابق، ص82.

[2]– أحمد إبراهيم الصّومان: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص93.

[3]– خالد بن عبد العزيز النّصار: **الإفادة في أهميّة الكتاب والقراءة**، مرجع سابق، ص47.

[4]– المرجع نفسه، ص25.

2-1-6 قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متّسع:

يتميّز هذا النّوع بالوقفات في أماكن خاصة، وذلك لاستيعاب الحقائق من جهة، وتحقق السّرعة في الفهم في أماكن أخرى من جهة ثانية. ويستخدم في الاطلاع على التقارير أو قراءة كتاب جديد، وهي" **أكثر دقة من القراءة السّريعة المستعجلة، وتستعمل في: قراءة التقارير، والموضوعات الطويلة، والكتب الجديدة، لتكوين فكرة عنها، واستيعاب الحقائق**"[1]. ويتبيّن من ذلك أنّ هذا النّوع من القراءة يكون أكثر دقّة بالمقارنة مع القراءة السّريعة المستعجلة، ولهذا النّوع استعمالات عدّة منها: قراءة التقارير، والكتب الجديدة بهدف تكوين فكرة عنها واستيعاب مضمونها.

3-مراحل تعلّم القراءة:

تمرّ عمليّة تعلّم القراءة بأربع مراحل، تبدأ بمرحلة الاستعداد للقراءة(ما قبل القراءة)، وتنتهي بمرحلة القراءة الواسعة، ويمكن تلخص هذه المراحل في العناصر الآتية:

3-1 مرحلة الاستعداد للقراءة:

تسبق هذه المرحلة مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ويقصد بالاستعداد للقراءة" **امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة (عقلية وبصريّة وسمعيّة ونطقيّة)، وخبرات معرفيّة مختلفة، إضافة إلى قدرة الطّفل على الانسجام داخل الصّف مع أقرانه**"[2].

ويكتسب التّلميذ في هذه المرحلة الخبرات المباشرة، ويتلقى مجموعة من التّدريبات الّتي تثير شغفه لتعلّم القراءة، ولا شكّ أنّ الأسرة تشكّل دورًا مهمًا في هذا المجال، كما أنّ برنامج دُوَر الحضانة وما تقدّمه من أنشطة، وقصص ينمي أيضًا هذا الاستعداد؛ " **فقدرة الطّفل على فهم الكلام المسموع، والكفاية في استخدام اللغة دليل على استعداد الطّفل للقراءة**"[3].

3-2 مرحلة قراءة مادة بسيطة:

---

[1]- راتب قاسم عاشور وحمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللّغة العربيّة وأسالب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق**، مرجع سابق، ص(80-81).

[2]- فهد خليل زايد: **أسالب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة**، مرجع سابق، ص38.

[3]- علي أحمد مدكور: **تدرس فنون اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص185.

يتمّ في هذه المرحلة" **تعليم التّلاميذ مهارتين: التّعرّف على الكلمة وفهمها، والتّعرف على الجملة وفهمها، والتّعرف على الحروف وتجريدها، وذلك في بداية المدرسة الابتدائيّة**"[1]، فيصبح المتعلّم في هذه المرحلة قادرًا على التّمييز بين الحروف، والرّبط بين الحرف ورمزه، ليمكّن من فهم معاني الكلمات والجمل.

3-3 مرحلة التّقدم السّريع:

تمتد هذه المرحلة إلى السّنة الرّابعة من المدرسة الابتدائية، ويحقّق التّلاميذ خلالها" **تقدّمًا سريعًا في مهارتي التعرّف والفهم في القراءة عمومًا، والنّطق في القراءة الجهريّة**"[2].

3-4مرحلة القراءة السّريعة:

تمتد هذه المرحلة من السّنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة إلى نهاية مرحلة التّعليم الثّانويّ، حيث تتسع مجالات القراءة عند الأطفال لتشمل بعض المواد المبسطة الشّائعة بين الكّبار، وبعض المشكلات الاجتماعيّة الّتي يدركها تلاميذ هذه المرحلة[3].

4-علاقة القراءة بالمهارات الأخرى:

تشكّل المهارات اللّغويّة الأربع: الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكّتابة أهمية بالغة في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ حيث تزوّد المتعلّم بآليات اكتساب اللّغة، وتوظيفها أحسن توظيف، خاصة في المرحلة الابتدائيّة، باعتبارها مرحلة جوهريّة بالنسبة للمتعلّم.

والمهارات اللّغويّة حسب ترتيبها الزّمنيّ يأتي في مقدّمتها الاستماع، ثمّ الحديث، ثمّ تأتي القراءة وأخيرًا الكتابة، ولا يمكننا بأيّة حال من الأحوال إهمال مهارة وتقديم واحدة عن الأخرى.

وتعدّ مهارة القراءة دعامة أساسيّة تلتقي عندها بقيّة المهارات اللّغويّة، وتعتمد عليها في نموها وتطوّرها، كما أنّ القراءة بدورها تعتمد على المهارات الأخرى، وتستمد منها جوانب التّمكّن من القراءة

---

[1]- علي أحمد مدكور: **تدرس فنون اللّغة العربيّة**، مرجع سابق، ص185.

[2]- المرجع نفسه، ص158.

[3]- المرجع نفسه، ص159.

الصّحيحة. **فالقراءة" مهارة محوريّة تلتقي** عندها المهارات الأخرى، لاعتمادها عليها في جوانب كثيرة؛ فهي تشترك مع باقي المهارات في عدّة جوانب نذكر منها:

4-1 علاقة القراءة بالتّحدث:

تلتقي القراءة مع التّحدث في جانبين أساسيين **"هما النّطق والأداء، فكلاهما يُوَظِّف مهارات النّطق المختلفة ويحتاجها، كما أنّ جانب الأداء الـمُصاحب للنّطق يعدّ من أبرز مهاراتها؛ لأنّهما مهارتان أساسيتان يحكم عليهما من خلال السّلوك الظّاهر القابل للملاحظة"**[1]. فتعليم التّحدث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، والعلاقة بين القراءة والتّحدث تظهر من خلال تمكين المتعلّم من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيّد والمعبّر عمّا يُتَحَدَّثُ عنه، مما يؤثّر على أدائه في القراءة الجهريّة.

وتعدّ القراءة الجهريّة نوعًا من أنواع التّحدث لأنّها" **قراءة للغير أو هي قراءة تهدف إلى إفهام الغير أكثر من الفهم الشّخصيّ للقارئ، والوسيلة الأساسيّة للقراءة هي عمليّة التّلفظ بالكلمات"**[2]. يتضح إذن أنّ التّلفظ هو أحد مكوّنات عمليّة التّحدث؛ لذلك فالقراءة الجهريّة والتّحدث مهارتان صوتيتان.

4-2علاقة القراءة بالاستماع:

يساعد الاستماع على توسيع ثروة المتعلّم اللّفظيّة، فمن خلاله يتعلّم عددًا من الكلمات، والجمل، والعبارات الّتي سيراها مكتوبة، فالقراءة هي" **عمليّة عقليّة يتمّ فيها استقبال الرّموز اللّغويّة المكتوبة أو المطبوعة، وترجمة دلالاتها إلى معنى، والاستماع عمليّة استقبال يقوم بها المستمع بمحاولة فك الرّمز المسموع"**[3]. فالقارئ والسّامع يقومان بعمليتين؛ الأولى فسيولوجيّة

---

[1]- حاتم حسين البصيص: **تنميّة مهارات القراءة والكّتابة**، مرجع سابق، ص51.

[2]- ماهر شعبان عبد الباري: **سيكولوجية القراءة وتطبيقاته التّربويّة**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص74.

[3]- ماهر شعبان عبد الباري: **سيكولوجية القراءة وتطبيقاته التّربويّة**، مرجع سابق، ص73.

مؤداها(الإدراك البصريّ أو السّمعيّ للرّموز)، والثّانيّة عقلية تتجسّد في التعرّف على الرموز وترجمتها إلى دلالات مقصودة.

وثمة علاقة بين القراءة والاستماع، فالقراءة بعدّها عمليّة عقليّة عضويّة تقوم على النّطق،" **تعتمد على الاستماع اعتمادًا مباشرًا؛ لأنّ القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهريّة، فيعالجه ذهنيًّا ليفهمه كما يستمع إلى صوت نفسيّ داخليّ(يوظّف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة**"[1]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ القراءة الجهريّة تتطلب التّلفظ بالكلمات والجمل مع قراءتها في وحدات تامة المعنى، والمستمع الجيّد يعتمد على الانتباه الواعي والنّشط للأصوات والجمل لتجديد معناه ومغزاها.

4-3علاقة القراءة بالكّتابة(التّعبير):

تعدّ الكّتابة أداة من أدوات التّعبير عمّا يجول في الذّهن من أفكار، وترتبط القراءة بالكّتابة ارتباطًا مباشرًا؛ لأنّهما تمثّلان طرفي الرّسالة الكّتابيّة، لما بينهما من اعتماد متبادل فهما "**وجهان لعملة واحدة، فالقراءة عمليّة استقبال للرسالة المكتوبة، والكّتابة هي عمليّة إنتاج أو إبداع هذه الرسالة، ولا يمكن أن يحدث أي منهما دون حدوث الأخرى**"[2].

وتظهر العلاقة بين المهارتين فيما يلي:

-تساعد القراءة" **التّلاميذ على اكتساب المعارف وزيادة عدد الكلمات، والجمل وتثير الرّغبة في الكّتابة، والكّتابة بدورها تشجهم على الفهم، والتّحليل والنّقد لما يقرؤون**"[3].

- إنّ العلاقة بين القراءة والكّتابة هي" **علاقة ترابط وتلاحم... والقراءة الجيّدة تتطلب بالضّرورة قراءة جيّدة، كما أنّ الدّعوة للكتابة هي في حدّ ذاتها دعوة للقراءة، والكّاتب الجيّد هو القارئ الجيّد، لأنّ القراءة هي أساس الكتابة، والقراءة الجيّدة هي عماد الكتابة الجيّدة**"[4].

---

[1]- حاتم حسين البصيص: **تنميّة مهارات القراءة والكّتابة**، مرجع سابق، ص51.

[2]- ماهر شعبان عبد الباري: **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، مرجع سابق، ص74.

[3]- علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللّغة العربيّ**، مرجع سابق، ص128.

[4]- عبد اللّطيف الصّوفي: **فنّ الكتابة" أنواعها- مهاراتها- أصول تعليمها للناشئة"**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007، ص40.

– تدرّب القراءة" **التّلميذ على التّعبير الصّحيح عن معنى ما يقرأ، وزيادة ثقة المتعلّم من خلال ما يقرأ من بحوث**"[1]. وبذلك تسهم في تحسين مستوى التّعبير.

– **"إنّ القراءة والكتابة مهارتان مرتبطتان، الواحدة منهما بالأخرى، ارتباطًا عفويًّا، وكلّما قرأ الكّاتب أكثر، تحسّنت كتابته، وصارت أفضل. وكثرًا ما يطلب من التّلاميذ مثلاً كتابة موضوع بعد قراءة نص حوله في مجلو، أو صحيفة، أو كتاب، يعبّر فيه عن انطباعاته حوله، أو يكتب ملخّصًا عنه، وهنا نقول: إنّ مهمة القراءة تستدعي بطبيعتها مهمة الكتابة تبدأ بها ومنها ننتقل إلى الثّانيّة**"[2]. وعله يمكن القول إنّ مهارة القراءة تعمل على تزويد المتعلّمين بمختلف التّراكب وتثري رصيدهم اللّغويّ، وذلك باكتساب مختلف الصّيغ والأفكار والأساليب المتنوّعة الّتي تعينه في تحرر تعبر صحيح وسليم.

ثانيا: مهارة الكتابة (التّعبير الكتابيّ):

يعدّ التّعبير الكّتابيّ من أهم وسائل الاتّصال، فهو يحقّق وظيفتين أساسيتين من وظائف اللّغة؛ تتجلى الأولى في تعبير الإنسان عما بداخله من مشاعر وأحاسيس وعواطف بواسطة اللّغة، أمّا الثّانيّة فتتحقّق بظهور الأولى(التّواصل).

وقد أشارت عديد البحوث والدّراسات إلى ضرورة تعليم التّعبير الكّتابي؛ لأنّه عنصر أساسيّ في العمليّة التّعليميّة، فهو" **مهارة مركّبة يتدرج بها المتعلّم مع تدرجه في تعلّم اللّغة**"[3]. يتبيّن أنّ التّعبير مهارة يمكن إكسابها للمتعلّمين، وهي تعتمد على التّفكير لإيجاد أفكار مناسبة يدونها المتعلّم كتابة بلغة سليمة؛ لذلك فالكتابة "وسيلة من وسائل الاتّصال الإنسانيّ الّتي بها يتمّ الوقوف على أفكار الآخرين

---

[1]– يوسف سعيد محمود المصر: **فاعلية برنامج الوسائل المتعدّدة في تنميّة مهارات التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصّف الثّامن الأساسيّ**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس، عمادة الدّراسات العليا، كليّة التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التّعليم، الجامعة الإسلاميّة، غزة، 2006، ص34.

[2]– عبد اللّطيف الصّوفي: **فنّ الكتابة" أنواعها– مهاراتها– أصول تعليمها للناشئة"**، مرجع سابق، ص42.

[3]– نجم عبد الله غالي الموسوي: **دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربيّة "دراسات تطبيقيّة لمعالجة بعض المشكلات التّربويّة"**، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص100.

والتّعبير عما لدى الإنسان من معان ومفاهيم ومشاعر"[1]. لذلك يعدّ التّعبير الكّتابيّ من اهم أنواع النّشاط اللّغويّ، ولا يقلّ أهمية عن نظيره الشّفويّ، فهو يحافظ على استمرار ثقافات الأمم وتراثها.

ويقصد بالتّعبير الكّتابيّ" **قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغويّة، ومن ثمّ تدريبهم على الكّتابة بأسلوب على قدر عال من الجمال الفنيّ المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها**"[2]. مما يعني أنّ التّعبير الكّتابي يمكّن التلاميذ من ترجمة أفكارهم وأحاسيسهم باستخدام عبارات دقيقة مكتوبة بلغة سلمة، تتوافق مع قدراتهم اللّغويّة، أي أنّ القدرة على الكتابة تختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، وهذا راجع إلى اختلاف القدرات اللّغوية للمتعلّمين من جهة، بالإضافة إلى تباين الأفكار واختلاف المشاعر والأحاسيس من متعلّم إلى آخر، كما يمكّن المتعلّمين أيضًا من حسن اختيار الألفاظ المناسبة وكيفية جمع الأفكار وترتيبها وربطها ليتمكّن من اتقان هذه المهارة وممارستها.

ويشتمل التّعبير الكتابي على مهارات تتّصل بعناصر ثلاثة هي: [3]

-الانفعال بموضوع أو قضية ما، والرّغبة في التّعبير عنها.

- تكوين الفكرة أو إبداعها، وتشمل مهارات القراءة والرّجوع إلى مراجع المعلومات ومصادرها، والاستماع الجيّد وغيرها.

- صياغة الموضوع أو القضيّة من خلال تجربة لفظيّة موحية، وكتابتها على الصفحة البيضاء بطرقة سليمة ومنظّمة وجميلة.

---

[1]- فلاح حسين الجبوري: **طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة**، دار الرّضوان، عمّان، الأردن،ط1، 2015، ص388.

[2]- عبد الفتاح البجة: **أصول تدريس العربيّة بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا**، دار الفطر للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 1999، ص313.

[3]-حاتم حسين البصيص: **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، مرجع سابق، ص77.

تثبت هذه الخطوات أنّ التّعبير الكتابي لا يكون بطريقة عشوائيّة، وإنّما يرتكز إلى خطوات مرتبة ومتسلسلة، تبدأ بمرحلة الانفعال بالموضوع (التّأثر به)، ثم توليد الأفكار وترتيبها، لتنتهي بمرحلة صياغة الموضوع الّتي تستند إلى سلامة اللّغة، ودقة الأسلوب، واختيار الكلمات والعبارات المناسبة، ويتمّ ذلك انطلاقًا من المعارف الخلفية الّتي اكتسبها المتعلّم، وهذه الخطوات تندرج ضمن استراتيجية الكتابة الّتي ينبغي تزويد المتعلّمين بها وتدريبهم عليها حتّى نساعدهم على تنميّة ملكاتهم الكتابية وتطويرها.

5-مجالات التّعبير الكتابيّ:

يعدّ التّعبير الكّتابي وسيلة لتقويّة الرّوابط الفكريّة والثّقافية بين الأفراد والجماعات، لذلك وجب التدريب على اكتساب مهاراته، وتحديد مجالاته لأنّها تشكّل عاملاً مهمًا في تنمية هذه المهارات.

ومجالات التّعبير الكتابي كثيرة ومتنوّعة منها"**كتابة الرّسائل، وكتابة المذكّرات والتّقارير، وكتابة الملخصات، وشرح بعض الأبيات الشّعريّة، ونثرها، وإعداد الكلمات، وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، وتحويل القصة إلى حوار تمثيليّ، والإجابة عن أسئلة الامتحانات**"[1]. حيث تعدّ كتابة الرّسائل والتدريب عليها من أهم الأعمال الكّتابية في حياة الإنسان، فيمكن للمتعلّم ان يكتب رسالة لأحد أصدقائه، كما تعدّ كتابة التقرير من أبرز مجالات الكتابة، حيث يمكن تدريس المتعلّمين في مرحلة التعليم الابتدائيّ كيفية كتابة تقرير، أو كتابة لافتة أو لوحة إشهارية، حيث يرتبط هذا المجال بجودة الخط وحسن اختيار العبارات المناسبة، إلى غر ذلك من المجالات الّتي تنمي مهارات الكتابة.

6-مراحل الكتابة:

تعدّ الكتابة من وسائل التواصل الإنسانيّ الّتي يتمّ بوساطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتّعبير عمّا لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يدوّنون من حوادث ووقائع.

وتحرير التّعبير الكتابي يتطلّب اتّباع مجموعة من المراحل الّتي يتدرج بها المتعلّم أثناء عمليّة الكتابة وهي خمسة مراحل، وتتضمن كلّ مرحلة منها عمليات وأنشطة مختلفة وهذه المراحل هي:

---

[1]- سعاد عبد الكرم عباس الوائلي: **طرق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق**، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004، ص(90-91).

6-1مرحلة ما قبل الكتابة(Prewriting):

تتمّ في هذه المرحلة التهيئة لعملية الكتابة، حيث تشير بعض الدّراسات إلى أنّ 80% من وقت الكتابة ينبغي أن يصرف في هذه المرحلة، وهي مرحلة ترتبط بعمليّة التّفكير الّتي تسبق الكتابة، وتتضمن هذه المرحلة:

-اختيار الموضوع: يعدّ اختيار الموضوع أهم عنصر من عناصر الكتابة الجيّدة، لأنّ اختار الموضوع الّذي يشدّ القراء إليه، أمر في غاية الأهمية[1]. كما أنّ إعطاء التلميذ الحرية في اختيار موضوع معيّن يمكّنه من الكتابة في الموضوعات الّتي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.

-تحديد الغرض من الكّتابة: يعدّ تحديد الغرض من الكتابة "بمثابة الحافز الّذي يوجّه التلميذ للكتابة، إذا ما حدّد هدفًا يسعى للوصول إليه"[2].

-كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع: حيث "يقوم التّلميذ بكتابة جميع الأفكار الّتي ترد إليه، وترتبط بالموضوع الّذي اختاره على شكل نقاط دون النّظر في ترتيبها"[3]. أي أنّ المتعلّم يقوم في هذه المرحلة بتسجيل بعض الأفكار المناسبة للموضوع دون النظر في ترتيبها او تنظيمها.

-مراجعة وترتيب قائمة الأفكار: يعود التلميذ في هذه المرحلة إلى الأفكار الّتي دونها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (مقدّمة، صلب الموضوع، خاتمة)، ويضع كلّ فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغيّر في الأفكار بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسبًا [4]. وهذه المرحلة تقدّم للمتعلّمين الحرية في اختيار مواضيع التّعبير، كما تمكّنهم من القدرة على تنظيم هذه الأفكار وترتيبها لتحقّق الانسجام والتّرابط.

---

[1]-عبد اللّطيف الصّوفي: **فن الكتابة "أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة**، مرجع سابق، 31.

[2]-صالح بن عبد العزيز النّصار وعبد الكريم بن رضوان: **أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّاني متوسط**، مجلة رسالة الخليج العربي، ع104، 2007، ص16.

[3]- المرجع نفسه، ص16.

[4]- صالح بن عبد العزيز النّصار وعبد الكريم بن رضوان: **أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّاني متوسط**، مرجع سابق، ص16.

6-2مرحلة الكتابة الأوليّة(Drafting):

يطلق عليها أيضًا اسم المسودة، لأنّ تركيز المتعلّمين في هذه المرحلة واهتمامهم يكون على كيفية توليد الأفكار، وكتابة الجمل المعبّرة، ويتم ذلك بالاستعانة بالقائمة الّتي دونها في المرحلة السّابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائيّة أو النّحويّة، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:[1]

-كتابة المسودة الأوليّة: يقوم التلاميذ بكتابة مسودة أولية للموضوع، بناء على ما دونوه من أفكار، يراعي فيها التلميذ تسلسل الأفكار، وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم.

-كتابة مقدّمة مناسبة للموضوع: يركز التلاميذ هنا على كتابة مقدّمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرفه بالموضوع.

-كتابة خاتمة مناسبة للموضوع: ينهي التلاميذ كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، وتذكّر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبًا ما تتضمن رأيًا أو نصيحة.

6-3 مرحلة المراجعة(Revising):

يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بمراجعة الأفكار والجمل الّتي دونها في الكتابة الأولية، وتشمل هذه المرحلة:[2]

-قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد التلميذ على اكتساب الأخطاء وتبيّن الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات الّتي كتبها.

- تبادل الكراسات بين التلاميذ، ليقوم كلّ تلميذ بقراءة الموضوع الّذي كتبه زميله ووضع الملاحظات الّتي يراها، والتعديلات الّتي يقترحها.

- إجراء التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف او الإضافة.

- إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات الّتي أجريت عليها.

---

[1]- المرجع نفسه، ص16

[2]- المرجع نفسه، ص17.

6-4 مراجعة التّصحيح(Editing):

يركّز فيها على تصحيح الأخطاء الإملائيّة والنّحوية، وتشمل هذه المرحلة: [1]

- مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.
- التّركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة.
- تبادل الكراسات لإجراء التّصيح النّحويّ والإملائيّ.

6-5مرحلة النّشر(Publishing):

يحاول التلميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله النهائيّ ونشره، وتشمل هذه المرحلة: [2]

-كتابة التعبير في شكله النّهائيّ.

- نشر هذا الموضوع حسب الهدف والغرض المحدّد.

-تتم عملية النشر بقراءة الموضوع على التلاميذ ونشره في صحيفة الفصل او مجلة تصدر في المدرسة ونحوها.

---

[1]- صالح بن عبد العزيز النّصار وعبد الكريم بن رضوان: **أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّاني متوسط**، مرجع سابق، ص17.

[2]- المرجع نفسه، ص17.

المحاضرة: "الخامسة"

نظـريات التّعـلّم: (01)"النظرية السّلوكيّة والنّظرية الارتباطية"

تمهيد:

تُعَدُّ نظرية اكتساب اللّغة وتعلُّمها، من أهم الإشكالات التي عرَفتْها الساحة العلميَّة اللّغويّة والاجتماعيّة؛ فقد توسّع نطاق اهتمامات الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النّظريّة والتّحليليّة –كما كان في السّابق – بل تعدَّاه إلى ظهور علوم تطبيقيَّة تعتمد الملاحظة والتجارِب والتّطبيقات الفعَّالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتها الدّراسات اللّسانيّة: دراسة **"نمو الطفل اللغوي"**، ودراسة **"مشاكل النّطق والتّخاطب"** و**"مهارات الاتّصال اللّغويّ"**، وكلّ الموضوعات التي تربط اللّغة بالمجتمع.

وسنتطرق في هذا المقام إلى بعض النّظريات التي تفسِّر **اكتساب اللّغة وتعلُّمها**؛ وهي:

- **النّظريّة السّلوكيّة.**
- **النظرية الارتباطية**
- **النظرية الفطرية البيولوجية.**
- **النظرية المعرفية.**

1–مفهوم نظرية اكتساب اللغة:

فما المقصود بنظرية اكتساب اللغة؟

يعرّف ابن جني (392 هـ) اللغة بقوله: **"أمّا حدّها: فإنّها أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم"**[1]، ويعرفها **"كنت بايك"** (Kenneth Pike): أنّها "سلوكٌ، ووجه من وجوه النّشاط البشريّ الّذي يجب ألا يعاملَ في جوهره منفصلًا عن النّشاط البشريّ"، وعند **"هومبولت"** هي: "إنتاج فرديّ واجتماعيّ

[1]– ابن جني(أبو الفتح عثمان): **الخصاص**، تح/ عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د–ط)، (د–ت)، ص44.

في آنٍ واحد، وهي شكل ومضمون، وآلة وموضوع، وهي نظام ثابتٌ، وصيرورة متطوّرة، وظاهرة موضوعيّة، وحقيقة ذاتيّة".

لذلك فاكتساب اللغة: هي عملية علميَّة يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة خاصَّة على استقبال واستيعاب اللّغة الأم (الأولى) لدى الأطفال، أو اكتساب اللّغة الثّانيّة والتّعامل معها.

2- أقسام اللّغة المكتسبة:

تقسّم اللغة المكتسبة إلى قسمين هما:

2-1 اكتساب اللّغة غير اللّفظية: تتمثَّل في أولى صرخات الطّفل المولود، والتي تشهد تطوُّرًا سريعًا لتصبح وسيلةً للتّواصل بين الطفل والآخر (الأم)، وتساعده على التّعبير عن حاجاته الأساسية من أكل وشرب، ورغبة في النّوم، والشّعور بالألم ...

2-2 اكتساب اللّغة اللفظية: تتطوَّر المرحلة الأولى عند الطفل في الحالات العادية عند بلوغه خمسة عشر شهرًا (حتى عام ونصف)؛ لينطق بعض الألفاظ العشوائية.

ولقد حاول **علماء النفس واللّغة** صياغة مجموعة من الفروض والنّظريات المختلفة حول موضوع كيفية اكتساب اللّغة، وتتراوح هذه الفرضيات بين **أسباب بيولوجيّة وأخرى سلوكيّة، كليّة، بيئيّة** ...

وتسهم **"نظريات التّعلّم"** في إرساء الأسس والمفاهيم النّظريّة وما يرتبط بهما من آليات فكريّة ومعرفيّة متنوّعة لمعرفة خفايا النّفس البشريّة، كما تعمل على تنشيط وتقوية الرّوابط بين المثيرات والاستجابات وأهم هذه النّظريات:

أوّلا: النّظريّات السّلوكيّة "المفهوم والمبادئ:

تُعدّ **"النّظريّات السّلوكيّة"** إحدى **نظريّات التّعلم** الّتي تُعنى بدراسة السّلوك وعلاقته بعلم النّفس، معتمِّدة على الملاحظة والقياس التّجريبيّ. فقد أجرت تجاربها على الحيوانات نحو: الكلاب والقطط والحمام وغيرها، معمِّمة النّتائج الّتي توصلت إليها على الإنسان لصعوبة إخضاعه للتّجربة العلميّة.

ترى أنّ عملية التّعلُّم تحدث نتيجة تغيير وتعديل في السّلوك، أو اكتساب سلوك جديد، أو بالتّخلي عن سلوك ما، بحيث يمكن تحليله إلى وحدات بسيطة وفق معادلة المثير ⟵ الاستجابة، مركزة على أهمية البيئة في التّعلم.

إذ تنطوي **السّلوكيّة** على عدّة نظريّات، منها: نظريّة الاشراط الكلاسيكيّ **"لبافلوف"**، ونظريّة المحاولة والخطأ **"لثورنديك"**، ونظريّة الاشراط الإجرائي **"لسكينر"**، فستسند كلُّ نظريّة إلى مبادئ وقوانين تساعد في تفسير عملية التّعلم، من خلال فهم السّلوك الإنسانيّ عامّة والسّلوك اللّغويّ خاصّة، والّتنبؤ به وضبطه.

وقد أدى ظهور النّظريّات السّلوكيّة إلى تغيّر مفهوم التّعلم وعملية حدوثه، حيث استندت إلى جملة من المبادئ والقوانين في تفسيره، ممّا أدى إلى ضرورة تحديد مفهوم هذه النّظريّات وإبراز مبادئها.

1- مفهوم النّظريّات السّلوكيّة:

تعدّ السّلوكيّة (Behaviorism) "اتجاها نفسيا، من مدارس علم النّفس التجريبي تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات"[1]، أسّسها العالم الأمريكي **"واطسون"** (J.B Watson) [2]، وأعلن عنها في بيان أصدره سنة 1912م. وهي تمثّل المرحلة الثّانيّة من مراحل تطوّر تاريخ البحث في التّعلم، حيث **"بدأت المرحلة الأولى التي تسمى بما قبل السّلوكيّة (pré -behavioristic) بفكرة فلسفيّة تنسب إلى "جون لوك" (John loche) يقول أنّ العقل البشريّ يولد صفحة بيضاء**

---

[1]- مسعد أبو الديار وآخرون: **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط2، 2014م، ص15.

[2]- **"جون برادوس واطسون"** (john Broadus Watson)(1878م-1958م) عالم نفسيّ أمريكيّ، اهتم أوّلا بالفلسفة ثم غيرها لدراسة النّفس، ثار على أفكار المدرسة البنائيّة والمدرسة الوظيفيّة لاعتمادها على طرق غير علميّة في دراسة السّلوك والعمليات النّفسيّة. وقد أكّد على مبدأ الاقتران في التّعلّم، فانصب اهتمامه على دراسة دور البيئة في التّعلّم، وفسّر عملية تشكّل العادات وتطوّرها. أجرى العديد من التّجارب على الحيوانات والأفراد مستخدما فكرة الإشراط، كدراسة الخوف والتّوتر وكيفية إزالتهما لدى الأفراد، وقد تأثر بأفكاره العديد من علماء النّفس. **ينظر**: عماد عبد الرّحيم الزّغول: **نظريّات التّعلّم**، مرجع سابق، ص(63 – 65).

تخط الخبرة عليه فيما بعد" [1]. بعدها ظهرت المدرسة التّركيبيّة (Structuralism) الّتي تؤكّد على الاستبطان الذاتيّ (self -introspection) [2]؛ أي أنّ الفرد نفسه يقوم بملاحظة عملياته العقليّة.

حيث جاءت المدرسة السّلوكيّة ثورة ضد الاستنباطيّة، وذهب **"واطسون"** إلى أنّ **"الموضوع الملائم لعلم النّفس هو السّلوك (behavior) الّذي يمكن ملاحظته، فصارت تلك الدّراسة الموضوعيّة للسّلوك الطريقة الأكثر شيوعا في جمع المعلومات"**، مما يدلّ على انتقال الدّراسة من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، اعتنق **"واطسون"** فكرة ترابطيّة مفادها أنّ السّلوك مهما كان

نوعه ينتج عن الخبرة، فالتّحكم في نوع الخبرات الّتي يمر بها طفل ما تؤدي إلى خلق الشّخصيّة الّتي نريدها،[3]وذلك يسهم في تحديد شخصيته، بحيث **"تتشكّل الارتباطات بين المثيرات والحوادث النّفسيّة والاستجابة** النّظرية السّلوكيّة على دراسة **الاستجابات** التي يقوم بها **الكائن الحي** بتأثير **مثيرات** معيّنة، وتهدف هذه النّظريّة إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين **المثيرات والاستجابات**، وتشمل النّظريّة السّلوكيّة **"النّظريات الارتباطيّة"** و**"النظريات الوظيفيّة"**.

من أهم أعلامها **"واطسون" و"بافلوف" و"سكينر" و"ثورندايك"**، ظهرت هذه الأخيرة في منتصف القرن العشرين ثورةً على **"علم النفس التقليدي"**، وقد كان لأبحاث وتجارب هؤلاء العلماء دور كبير في بلورة وتجسيد مبادئ ومفاهيم ونماذج هذه المدرسة. ومن اللّسانيين الّذين يوافقون هذه النّظريّة "ليونارد بلومفيد" (léonard Bloomfield)، فقد **"كان متأثرا بالنّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس وبخاصّة عند واطسون"**.[4]

وتنطلق من فرضية أساس، مفادها: أنّ السلوك اللّغويّ هو مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات من المحيط الخارجيّ سواء أكانت المثيرات طبيعيّة أو اجتماعيّة أو غيرها، **"وهذا السّلوك اللّغويّ**

---

[1]- حسين أبو رياش، وزهريّة عبد الحق: **علم النّفس التّربويّ (للطّالب الجامعيّ والمعلّم الممارس)**، مرجع سابق، ص209.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص209.

[3]- عبد الرّحمن محمّد العيسوي: **علم النّفس التّعليميّ**، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص21.

[4]- عبد الّرحمن بن إبراهيم العصيلي: **النّظريّات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة**، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعوديّة، (د-ط)، 1999، ص35.

هو الناتج عن تلك الاستجابات لمثير محدّد، فإذا تعزّزت تلك الاستجابات بالتكرار والإعادة، تحوّلت إلى عادة لغويّة راسخة"[1].

يفهم من هذا التعريف أنّ السّلوك اللّغويّ هو **سلوك مكتسَب بالدرجة الأولى**، فاللغة عند الطفل في مراحله الأولى **تُكتسَب** من خلال **المحيط والبيئة**، وهي عبارة عن مجموعة من الصّور التي تؤخذ من **تقليد** الكبار (imitation)، أو عن طريق **التّكرار**(répétition).

وقد أسهمت النّظريّة السّلوكيّة في نشأة وتطوّر تعليم اللّغة، حيث ترى **"أنّ اللّغة عادة يسهل التّحكم فيها والسّيطرة عليها، وأنّها جزء من السّلوك الإنسانيّ الّذي تشكّله البيئة المحيطة به وتتحكّم فيه، وأنّ الاختلافات اللّغويّة بين النّاس ليست وراثيّة، بل نتيجة لاختلافات البيئات اللّغويّة"**.[2] كما ترى النّظريّات الحديثة أنّ مساواة السّلوكيّة بين الإنسان والحيوان **"تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، وفي تحديد رصيده اللّغويّ حسب ما يحيط به فقط"**.[3] يبدو أنّ النّظريّة السّلوكيّة ركّزت اهتمامها على دور البيئة والّتفاعل معها في عملية التّعلُّم، ففي نظرها **"أنّ ما يستحق دراسته عن تعلّم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السّلوكيون إلى الأحوال الذّهنيّة وعمليات التّفكير وغيرها"**.[4]

لذلك تعرّف بأنّها: **"النّظريّة النّفسيّة الّتي كان لها الأثر الحاسم في تشكيل جزء من النّظريّة السّيكولوجيّة المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمى بالإجراء والاشراط الإجرائيّ والتّعزيز والعقاب"** [5]. ترى النّظريّة السّلوكيّة أنّ السّلوك وحدة معقدَّة قابلة

---

[1]–عبد المجيد عيساوي: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص117.

[2]– عبد الحكيم: **النّظريّة السّلوكيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتطبيقها**، مجلة التّدريس، مج5، ع1، يونيو 2017، ص(3–4).

[3]– صالح بلعيد: **دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة**، دار هومة، الجزائر، (د–ط)، 2009، ص23.

[4]– ينظر: محمود فتحي عكاشة: **علم النّفس العام**، مطبعة الجمهوريّة، الإسكندريّة، مصر، (د–ط)، (د–ت)، ص197.

[5]– صالح بلعيد: **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مرجع سابق، ص23.

للتّحليل إلى وحدات بسيطة، فيقوى الارتباط بين المثير والاستجابة نتيجة التّعزيز والمكافأة، بينما ينطفئ الارتباط بينهما بفعل العقاب.

2- مبادئ النظرية السلوكية:

تقوم النّظريّة السّلوكيّة على مبادئ عامّة، تجمع تحتها جميع النّظريّات الفرعيّة الأخرى الّتي تنتمي إليها، وهي:[1]

- سلبيّة الكائن الحي، وأنّ البيئة والظّروف هي الّتي تشكّله.
- وحدة السّلوك البسيط المتمسك في العلاقة البسيطة (م ⟵ س)؛ حيث **"يتلخّص مبدأ النّظريّة السّلوكيّة في أنّ السّلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما، فالسّلوك مكوّن من إفرازات غُدديّة وحركات عضليّة، وهو على هذا خاضع للعمليات الفيسيوكيميائية؛ فالمحيط يوفّر مجموعة من المثيرات التي تُنبّه الكّائن الحي لإحداث استجابة ما، وبذلك فإنّ هناك استجابة فوريّة من نوع ما لكلّ مثير، بالإضافة إلى أنّ كلّ استجابة لها نوع ما من المثير، وعليه فإنّ هناك حتميّة بين المثير والاستجابة"**[2].
- إمكانية تحليل السّلوك إلى مكوّناته البسيطة.
- الإيمان بالسّلوك العيني الظّاهر (ouvert)، وليست الأمور العينيّة الدّاخليّة الّتي لا ترى ولا تقاس.
- إمكانيّة تشكيل السّلوك إذا تحكمنا في الظّروف البيئية المناسبة.
- استخدام مبدأ المكافأة أو الثّواب أو التّعزيز في عمليات التّعلم المختلفة.

---

[1]- سيد محمود الطّواب: **التّعلم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص(199-200).

[2]- جلال شمس الدّين: **علم اللّغة النّفسيّ" مناهجه ونظرياته وقضاياه"**، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2003م، ص56.

– تنظر السّلوكيّة إلى الإنسان على انّه آلة ميكانيكيّة معقّدة، وكلّ تصرّف يعدّ نتاج منعكس شرطيّ، وأنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة آليّة والإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتّعلّم عند أصحاب المدرسة السّلوكيّة عبارة عن اعمال منعكسة لما يُواجهه المتعلّم.[1]

ويمكن ذكر بعض المبادئ الأخرى منها: [2]

– استبعاد دور الدّوافع والقدرات الفطريّة في الظّواهر السّلوكيّة التي تصدر من الفرد المتعلّم، وإعطاء أهميّة قصوى لعمليّة التعلّم في اكتساب النماذج السّلوكيّة.

– استبعاد الجوانب الذهنية وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السّلوك الظاهري دون سواه، وعند تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللّغويّة ينصّب التحليل على الاشكال اللّغويّة الظّاهرة، والمواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللّغويّ.

– التّركيز على الملاحظات والسّلوكات المباشرة للسلوك الظاهر، وذلك لانّهم يعتمدون التجريبيّة وهي اتّجاه شاع في دراسة العلوم الطّبيعيّة.

ثانيًا: أنواع النّظريات السّلوكيّة:

تتشكّل "**النّظريّات السّلوكيّة** (Behavioral Teories) من عدّة نظّريات، مقسّمة في فئتين هما: [3]

–الفئة الأولى: النظريات الارتباطية(Connectionism):

وتضمُ نظرية "**إيفان بافلوف**" في الإشراط الكلاسيكي، وآراء "**جون واطسون**" في الارتباط، ونظريّة "**أدون جنري**" في الاقتران، وكذلك نظرية "**ويليام أسيتس**"، حيث تؤكّد هذه النّظريات على أنّ التّعلّم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئيّة واستجابات معيّنة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها.

---

[1]– محسن علي عطيّة: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص34.

[2]– عبد المجيد عيساوي: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"**، مرجع سابق، ص72.

[3]– عماد زغلول: **نظريات التّعلّم**، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص44.

-الفئة الثّانية: النّظريات الوظيفيّة(Functional Theories):

وتضمّ نظرية "**ادوارد ثورندايك**"[1] (نموذج المحاولة والخطأ)، و"**كلارك هل**"(نظرية الحافز)، ونظرية "**بروس سكينر**"(التعلّم الإجرائيّ)، إذ تؤكّد على الوظّائف التي يؤديها السّلوك مع الاهتمام بعميات الارتباط التي تتشكّل بين المثير والاستجابة.

1-النظريات الارتباطيّة:

تعني **الارتباطية** العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط: **الاقتران والتّشابه والتّضاد والسّببيّة والتّتابع**، ويعدّ "**الاقتران**" من أبرز هذه الأشكال، وهو وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى، ويزال قانون الاقتران يشكّل دورا بارزًا في تعلّم اللّغات[2]. ومن أبرز فروع هذه النّظريّة العامة النّظريات السّلوكية التّالية:

1-1نظرية الارتباط لثورندايك(نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ):

يعدّ "**ثورندايك**" (Thorndike) رائد نظريّة التّعلم بالمحاولة والخطأ (Learning by trial and errer) والّتي تسمى أيضًا بالوصلات العصبيّة، أو نظريّة الارتباط، وآخر ما اقترحه صاحب النّظريّة تسميتها بالتّعلّم عن طريق الانتقاء والرّبط (Selecting a connecting).

---

[1]-"**إدوارد لي ثورندايك**" (Edward L. Thorndike) (1874م-1949م)، عالم نفسيّ أمريكيّ، بدأت نظريته في التّعلّم عندما نشر أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه (ذكاء الحيوان) عام 1889م، كما ينسب له الفضل في إدخال أسلوبي المتاهة ذات الممرات المتعدّدة وصندوق المشاكل، وهما من أساليب علم النّفس المعاصر في البحث عن سلوك الحيوان. وقد تطوّر فكره العلميّ في ثلاث مراحل هي: المرحلة الأولى قبل عام 1930م، اقتصر فيها على عرض افتراض الارتباط، وتفسير التّعلّم وحق قانوني الأثر والتّدريب. والمرحلة الثانّية بعد عام 1930م، والّتي دحض فيها قانون التّدريب، وعدل قانون الأثر، وأضاف قوانين ثانويّة لتفسير التّعلّم البشريّ، وهذه المرحلة تمتد لعام 1933م، والمرحلة الثّالثة بدأت عام 1933م، وقد نادى فيها بافتراضي الانتشار والتّشتت. ينظر: عبد الهادي جودت: **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة**، مرجع سابق، ص(71-73).

[2]- نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها**، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص55.

وتقوم هذه النّظرية على مبدأ **الارتباط** بين **الموقف والاستجابة**، ويعرّف **"ثورندايك"** الموقف بأنّه العامل الخارجي الذي يحدث داخل الفرد تغيرا، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد، ويشير **"ثورندايك"** إلى أنّ الموقف يرتبط بعدّة عوامل منها:

- **الاستعداد**: ونعني به الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التّعلّم.
- **التدريب**: والمقصود به تعديل وزيادة الارتباط.
- **الأثر** أو الاستمرار في التّعلّم حالة تحقّق الإشباع أو القبول لدى المتعلّم.
- **انتشار الأثر** في المواقف التّعليمية الأخرى.[1]

ويتجلى من هذه النّظريّة (**نظرية المحاولة والخطأ**) أنّ " **ثورندايك**" يرى أنّ **التّعلّم** هو **ارتباطات بين المثيرات والاستجابات**، وأنّ **المران والتّكرار** أساس التّعلّم، وأنّ الثواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، بينما يؤدي العقاب إلى إضعافها.

- **تعريفها:**

يصنّف نموذج التّعلّم بالمحاولة والخطأ (Learning by trial and error) ضمن النّظريات السّلوكيّة التّرابطيّة ولا سيما الوظيفيّة منها، فبالإضافة إلى كونه ينظر للتعلّم على أنّه عمليّة تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيريّة واستجابات معيّنة، إلاّ أنّه يرى أنّ السّلوك الّذي يصدر عن الفرد هو موجّه لكي يؤدي وظيفة محدّدة، ويعرف هذا النموذج بمسميات أخرى مثل: التّعلم بالاختيار والربط، وربطية ثورندايك، نسبة إلى عالم النفس الأمريكي **"إدوارد ثورندايك"** الّذي طوّر أفكارها.[2]

وتُعرَّف بأنَّها: **"الصِّلة بين المنبه والاستجابة، في أنَّ الاستجابات الحسيَّة الّتي يبديها الفرد ترتبط أو تتصل معا برابطة أو صلة ذات طبيعة عصبيّة، يستقبل الفرد بحواسه الأشياء أو الحوادث البيئية، فتدخل رسائلها دماغه، وتسير عبر حزم أو ممرات عصبيّة محدَّدة بحثًا عن الاستجابة**

---

[1]- نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص55.

[2]- عماد زغلول: **مبادئ علم النّفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م، ص97.

المناسبة لحوافزه الشّخصيّة، وما إن تصل إلى المطلوب حتّى يبدي الفرد السّلوك أو التّعلم الملاحظ في الواقع". [1]

يتبيَّن أنَّ العلاقة بين المثير والاستجابة تتم بين مجموعة من الخلايا العصبيّة الّتي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة من الخلايا الّتي تتسبب في حدوث الاستجابة. فتبدأ عملية التّعلّم عنده بالمثير الخارجيّ الّذي يقع على الحواس، وتنتهي إلى المراكز العصبيّة في المخ فالاستجابة. ويشير **"هيلجارد"** إلى أنّ هذه النّظريّة عبارة عن مجموعة من القواعد والمقترحات الّتي يمكن أن تستعملها في المواقف التّعليميّة [2]، حيث نستند إليها في تبليغ المعلومات وتوصيلها إلى ذهن المتعلّم.

– تجربة ثورندايك:

أجرى **"ثورندايك"** تجاربه على العديد من الحيوانات، مثل: القطط، والفئران، والأسماك. نجد في تجربته على القطة، **"قد أعد لها قفصًا يتكوَّن من قضبان، يفتح ويقفل عن طريق سقاطة عند أحد الأبواب، فبمجرد لمسها لهذه السَّقاطة يفتح الباب، ثم وضع سمكة خارج القفص، ولتستطيع القطة الحصول على الطَّعام وإشباع دافع الجوع متى لمست السَّقاطة الموجودة على باب القفص".** [3]

فكانت المحاولة الأولى التي سجَّلها **"ثورندايك"** أثناء ملاحظته لسلوك القطة، أنَّها **"تتميز بحركات عشوائيّة كثيرة، مثل: محاولة الخروج من بين قضبان القفص، والعض على هذه القضبان وغيرها، حتى لمست السقاطة صدفة، ففتح الباب وخرج الحيوان، وتوصل إلى تحقيق هدفه، وهو الحصول على الطَّعام، وإشباع دافع الجوع".** [4] وقد قاس التّعلّم النّاتج عن محاولات الحيوان الخروج من القفص، فاتّخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات، الزّمن الّذي تستغرقه كلُّ محاولة، وهكذا لاحظ أنَّ الحيوان استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب مائة وستون ثانية، واستغرق في

---

[1]– محمّد زياد حمدان: **نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربيّة**، مرجع سابق، ص22.

[2]– عبد الهادي جودت: **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة**، مرجع سابق، ص85.

[3]– ينظر: سيد محمود الطواب: **التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص212.

[4]– ينظر: سيد محمود الطواب: **التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ، ص213.

المحاولة الثّانية زمنا أقل من مائة وستون ثانية، وفي الثّالثة أقل من الثّانية وهكذا، إذ أخذ الزّمن يتناقص تدريجيًا في المحاولات التّالية، حتّى وصل إلى سبع ثوان في المحاولة رقم اثنان وعشرون، ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند ثانيتين.[1] ممّا أدى لحدوث التّعلّم بشكل تدريجيّ وزيادات منتظّمة، لوجود رابطة بين المثير والاستجابة، باعتماد مبدأ المحاولة والخطأ.

– قوانين التّعلّم عند ثورندايك:

وضع "ثورندايك" مجموعة من قوانين التّعلّم اعتمادًا على نتائج دراساته التجريبيّة، حيث تعدّ هذه القوانين والمبادئ من المنطلقات الأساسة التي حاول من خلالها تفسير عمليّة التعلّم، فانقسمت إلى قوانين أساسية وقوانين ثانويّة.[2]

أولاً– القوانين الأساسية:

تتشكّل القوانين الأساسية من العناصر الآتية:

1– قانون الأثر:

يعدّ من أهم قوانين **"ثورندايك"** الأساسية، بمعنى أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها، فالحيوانات مثلاً تثبت الاستجابات التي تؤدي بها إلى الطعام عندما تكون جائعة، وحذف هذه التي تفشل في الحصول عليه.[3]

وما يعنيه بكلمة الأثر هو ما حدث تابعًا للاستجابة، وفي حدود ثوانٍ قليلة غالبًا بعدها، كما يرى **"ثورندايك"** أنّه إذا تبع مثير ما استجابة معيّنة، وعقب هذه الاستجابة حالة ارتياح، فإنّ الارتباط يقوى بين المثير وهذه الاستجابة، أمّا إذا تبع المثير استجابة وأعقبها حالة عدم ارتياح، فإنّ الارتباط يضعف بينهما.[4]

---

[1]– ينظر: محمّد فرحان القضاه، ومحمد عوض التّرتوري: **أساسيات علم النّفس التّربويّ النّظريّة والتّطبيق**، دار الحامد، عمان، الأردن، (د–ط)، 2006، ص112.

[2]– عماد عبد الرّحيم الزّغلول: **نظريات التعلّم**، مرجع سابق، ص67.

[3]– إبراهيم وجيه محمود: **التّعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص123.

[4]– أنور محمد الشرقاوي: **التّعلّم "نظريات وتطبيقات"**، مرجع سابق، ص55.

ويفهم من ذلك أنّ الاستجابات التي يعقبها أثر طيّب تزداد قوتها بالتدرج أثناء المحاولات المتتالية حتّى يتعلّمها الحيوان في النّهاية، بينما تقلّ قوّة الاستجابات التي يعقبها الضّيق وعدم الارتياح حتّى تتلاشى.

2- قانون التكرار(التدريب):

يعدّ قانون التكرار أو التدريب ثاني القوانين الأساسيّة، ينصّ هذا القانون على أنّ الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو الإهمال المتواصل، فقد لاحظ **"ثورندايك"** أنّ تكرار استجابة معيّنة للوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة قوّة هذه الاستجابة واستعمالها إذا تعرض الحيوان إلى الموقف نفسه من جديد.[1]

ويتكوّن هذا القانون من شقين هما:[2]

أ-قانون الاستعمال: وينصّ هذا القانون على أنّه إذا تساوت الظروف والعوامل الأخرى يؤدي تكرار التّمرين إلى قوّة الرّابطة العصبيّة بين المثير والاستجابة. **ومعنى ذلك** أنّ هذا القانون يشير إلى أنّ الارتباطات تقوى بفعل التّكرار والممارسة.

ب-قانون الإهمال: ينص قانون الإهمال على أنّه إذا تساوت الظّروف أو العوامل الأخرى يؤدي الإهمال أو عدم تكرار التّمرين لفترة من الزّمن إلى إضعاف الرّوابط العصبيّة بين المثيرات والاستجابات. **ومعنى ذلك** أنّ الرّابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة

3- قانون الاستعداد:

يعدّ قانون **الاستعداد الأساس الفيزيولوجي لقانون الأثر،** حيث يفسّر هذا القانون معنى حالات الرضا والارتياح أو الضّيق وعدم الارتياح التي أشار إليها قانون الأثر، وهي تتضمن ثلاثة احتمالات للحالة التي يكون عليها الكائن الحي وهي:

---

[1]- إبراهيم وجيه محمود: **التّعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته،** مرجع سابق، ص122.

[2]- علي راجح بركات: **نظريات التّعلّم السّلوكيّة، قسم علم النفس،** جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، السّعودية، ص15.

– إنّ الكائن الحي يشعر بالارتياح والرّضا إذا كانت الوحدة العصبيّة في حالة استعداد أو تهيؤ للسلوك، ثمّ قامت بعملها في التّوصيل العصبيّ.[1]

– إنّ الكائن الحي يشعر بالضّيق وعدم الارتياح حينما الوحدة العصبيّة مستعدة للعمل ولا تعمل.[2]

– إنّ الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح والضّيق كما في الحالة الثّانيّة إذا كانت الوحدة العصبيّة في حالة عدم الاستعداد للسلوك، بمعنى أنّها تكون مُهيئة للتوصيل العصبيّ ثمّ أُجبرت على العمل.[3]

ثانيا القوانين الثّانويّة:

يتبع قوانين التّعلّم الأساسية عند **"ثورندايك"** مجموعة من القوانين الأخرى التي تهدف إلى توضيح مجالات تطبيقها في مواقف التعلّم المختلفة وهي:

1–قانون الاستجابة المتنوّعة او المتعدّدة:

ويقوم هذا القانون على انّ التعلّم بالمحاولة والخطأ يحدث من خلال إصدار الكّائن الحي لعدد من الاستجابات في مواجهة مثير ما، إلى أن توجد الاستجابة التي تحقّق الهدف [4]؛ أي أنّ الكائن الحي يضطر في مواقف التعلّم إلى تنويع استجاباته وبذل محاولات متعدّدة للوصول إلى الاستجابة التي يرتاح لها.

2–قانون الاتّجاه أو الموقف:

يشير هذا القانون إلى تأثّر السّلوك بنوع الاتّجاه الّذي يظهره الفرد حيال الوضع المثيريّ، حيث أنّ وجود اتّجاه إيجابيّ لدى الفرد نحو مثير معيّن يسهّل ظهور السّلوك حيال ذلك المثير [5]. فالمتعلّم الّذي يكره دراسة مادة ما مثل التّاريخ لا يقبل على دراستها ولا يرتاح عند استذكاره لها، كما يقبل أو يرتاح لدراسة مواد أخرى.

---

[1]– يوسف محمود قطامي: **نظريات التعلّم والتعليم**، دار الفكر، الجامعة الأردنية، ط1، 2005م، ص72.

[2]– أنور محمود الشّرقاوي: **التّعلّم "نظريات وتطبيقات"**، مرجع سابق، ص56.

[3]– المرجع نفسه، ص56.

[4]– علي راجح بركات: **نظريات التّعلّم السّلوكيّة**، مرجع سابق، ص15.

[5]– عماد زغلول: **مبادئ علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص101.

3–قانون العناصر السّائدة:

يستطيع الانسان أن ينتقي العُنصر الأقوى في الموقف وأن يستجيب له وأن يُهمل العناصر الأخرى الأقل أهمية، بعكس الكائنات الحية الأخرى التي لا تستطيع معالجة الموقف على هذا النحو[1]. حيث تعدّ هذه القدرة ميزة في الانسان تمكّنه من السّيطرة على مواقف التعلّم والتّصرف فيها للوصول إلى حلول سليمة لهذه المواقف وتعلّمها.

4–قانون الاستجابة بالمماثلة:

ويكون تصرّف المتعلّم إزاء وضع جديد مشابه لتصرّفه مع وضع قديم مشابه. بمعنى انّه يستفيد من خبرته السّابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة[2]. أي انّه يوضّح الكيفيّة التي يتصرّف بها الفرد في المواقف الجديدة.

5–قانون الانتماء:

يتضمّن هذا المبدأ أنّ الارتباطات تشكّل بسهولة بين العناصر التي تنتمي إلى نفس الموقف أو المجموعة أو الوضع المثيريّ، أي أنّ الرّابطة بين الرّابطة بين المثير والاستجابة الصّحيحة تقوى كلّما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، وعليه كُلّما كانت أجزاء الموضوع المتعلّم مرتبطة بعضها البعض كلّما زادت فرصة تعلّمها.

2-1 نظرية الانعكاس الشّرطيّ لبافلوف (نظريّة التّعلّم بالإِشراط الكلاسيكيّ):

تنسب هذه النّظرية إلى العالم الرّوسي "**إيفان بافلوف**" (Ivan Pavlov)، ولها أسماء متعدّدة أسماء منها: "**الاشراط البسيط أو الكلاسيكيّ**" (Lassical conditioning)، و"**الاشراط الانعكاسيّ**"(réflective conditioning)، **والاشراط البافلوفيّ** (pavlorian condioning).

---

[1]–إبراهيم وجيه محمود: **التّعلّم "أسسه ونظرياته وتطبيقاته"**، مرجع سابق، ص125.

[2]– سامي محمد ملحم: **سيكولوجية التعلّم والتعليم "الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة"**، دار العلوم للتحقيق والطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص271.

1-1تعريفها:

تعرّف بأنّها: **"استبدال المنبهات الطبيعيّة الّتي اعتاد عليها الفرد في إحداث السّلوك بمنبهات جديدة بواسطة اقترانهما لعدّة مرات، فيتحوّل المنبه الجديد نتيجة عملية الاقتران إلى منبه غير مشروط بسبب اكتسابه لقوّة تأثير سابقه القديم. الأمر الذي يشير لمختص التعليم أو السلوك إلى إمكانية البدء بسحب المنبه القديم من موقف التّعلّم السّلوكيّ، والاعتماد بالتّالي على الشّروط البديل في إثارة السّلوك المطلوب".** [1]

يتضح أنّ **اقتران المثير غير الشّرطيّ** (القديم) -وهو المثير المدّعم أو المعزّز-**بالمثير الشّرطيّ** (الجديد) لعدّة مرات، يؤدي إلى اكتساب المثير الجديد لفعاليّة المثير القديم في إثارة الاستجابة الشّرطيّة.

وتتمثّل المفاهيم الرّئيسة لهذه النّظريّة في العناصر التّالية: [2]

- **المثير الطّبيعيّ أو المثير غير الشّرطيّ:** وهو أي حدث يمكن أن يحدث استجابة لدى الكائن الحي بطريقة لا إراديّة؛ أي أنّه لا يحتاج لتعلّمه، وإنّما يستجيب له بصورة طبيعيّة.
- **المثير المحايد:** وهو المثير أو الحدث الّذي ليس له تأثير في سلوك الفرد، ولكن يمكن أن يطوّر الفرد حياله سلوكا وفقا لمبدأ الاشراط.
- **المثير الشّرطيّ:** وهو الحدث الّذي يكون محايدا، ويصبح قادرا على اِستجرار (إحداث) الاستجابة الشّرطيّة، تتجه لاقترانه بالمثير الطّبيعيّ، بحيث يكتسب صفته.
- **الاستجابة الطبيعيّة (غير الشّرطيّة):** وهي الاستجابة الطّبيعيّة اللاإرادية، الّتي يؤديها الكائن الحي حيال المثيرات الطّبيعيّة الّتي لا تحتاج إلى تعليم.
- **الاستجابة الشّرطيّة:** وهي الفعل المنعكس الطّبيعيّ الّذي يتعلّم الكائن الحي أداءه للمثير الشّرطيّ، نتيجة لاقترانه بمثيراتها الطّبيعية الّتي تحدثها.

---

[1]- محمّد زيدان حمدان: **نظريّات التّعلّم وتطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربيّة**، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1997، ص38.

[2]- ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول: **مبادئ في علم النّفس التّربويّ**، دار الكتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2012، ص(92-93).

وضع عالم النّفس الروسيّ الشّهير "**إيفان بافلوف**"[1] المفاهيم الخاصة بهذا النّوع من التّعلّم، وتقوم هذه النّظريّة على "**الارتباط بين المثير والاستجابة**"، ولكنّه يميّز أوّلاً بين "**المثير غير الشّرطي**" (مثل رؤية الطّعام)، و"**الاستجابة غير الشّرطية**"(إفراز اللّعاب الّذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها) من جهة، و"**المثير الشّرطي**"(مثل ربط رؤية الطّعام بصوت الجرس)، و"**الاستجابة الشّرطية**"(مثل إفراز اللّعاب عند سماع صوت الجرس) من جهة أخرى.[2]

فإذا تمّ الارتباط بين "**المثير الشرطي**" و"**المثير غير الشّرطيّ**" فإنّ هذا الإشراط يصبح قادرا على إحداث **استجابة شرطيّة**، أي يحدث التّعلّم، وبعد **مرحلة "الإشراط"** تأتي **مرحلة "تعميم المثير"**؛ أي أنّ الكائن يتعلّم الاستجابة بطريقة **مشابهة** لعدّة **مثيرات متشابهة**(كأن يسيل لعاب الكائن عند سماعه صوت جرس أو أصوت أجراس تشبه صوت الجرس الأصليّ)، **والمرحلة النّهائية** في "**الإشراط الكلاسيكي**" هي مرحلة "**التمييز أو الانتفاء**"، ففي هذه المرحلة يستجيب الكائن **للمثيرات الصحيحة فقط**(مثل صوت الجرس الأصليّ الّذي يؤدي إلى ظهور الطعام دون الأجراس الأخرى)، أي تصبح الاستجابة **انتقائية لمثيرات معيّنة**، فكلّما أمكن للكائن الحي التّعرّف على **المثيرات الخاصة** زاد تعلّمه أمّا **الانطفاء** فيعني الكف عن الاستجابة للمثيرات التي لا تعود قادرة على إعطاء التّعزيز(كأن يتعلّم عدم إفراز اللّعاب عند سماع صوت أجراس أخرى غير صوت الجرس الّذي يأتي بالطّعام).[3]

---

[1]- بدأ "**إيفان بيتروفيش بافلوف**" (Ivan Petrovich Pavlov) (1849م-1936م) حياته العلميّة بدراسة الجهاز الدّوري، ثمّ تحوّل إلى دراسة فسيولوجيّة الجهاز الهضميّ، وأجرى فيها بحوثا حصل بها على جائزة نوبل (1904م). وفي هذه الفترة ما بين (1889م-1890م) اهتم بالجهاز العصبيّ، وبعض ظواهر علم النّفس وخاصّة التّعلّم، بعد أن لاحظ أنّ الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات، الّتي ترتبط ارتباطا متكررا بالطّعام، إلاّ أنّه أصبح استجابة لمثيرات أخرى، مثل: رؤية الحارس الّذي يقدّم الطّعام، أو سماع وقع أقدامه، فأطلق عليها اسم "الانعكاس الشّرطيّ". فقام بتركيب أنبوبة على الغدد اللّعابيّة للكلب حتّى يتيّسر وصول اللّعاب للخارج، فيتمكن من جمعه، ثمّ قياسه إمّا بعدد النّقط أو السّنتيمترات المكعبة. ينظر: علي السّيد سليمان، **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة (دراسة نظريّة وتجريبيّة)**، مكتبة الصّفحات الذهبيّة، الرّياض، السّعودية، ط1، 2000، ص(105-106).

[2]- نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص(55-56).

[3]- نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص56.

وتنصّ نظرية **"بافلوف"** على أنّ **"التّعلّم"** يحدث نتيجة وجود **"مثير"** يؤدي إلى حدوث **"استجابة"** تؤدي إلى التّعلّم، لذلك تسمى هذه النّظريّة **"نظرّيّة التّعلّم الشّرطيّ"** إذ لا بد من اشتراط وجود المثير لكي يحدث التّعلّم لدى الفرد.

1-2 تجربة بافلوف:

قام **"بافلوف"** بتجربة على الكلب ليتأكد من صحة فرضيته الّتي تتعلق بمبدأ الاشراط (conditioning)، الّذي استنتجه من ملاحظة سيلان لعاب الكلب عند سماع صوت أقدام الحارس. حيث استخدم في **"المرحلة الأولى صوت الجرس (مثير محايد)، ثم اتّبعه بالطّعام (مثير طبيعي)، فكانت استجابة الكلب سيلان اللّعاب للطّعام، وهي استجابة طبيعيّة غير متعلَّمة. فكرّر عملية تقديم الجرس متبوعا بالطَّعام لعدّد من المرات، إلى أن أصبح الكلب يستجيب لمجرد سماع الجرس كنتيجة لتكرار الاقتران بينهما، فأصبح صوت الجرس مثيرا شرطيا، واستجابة سيلان اللّعاب استجابة شرطيّة".**[1] ممّا يدلّ على أنّ صوت الجرس الّذي يمثل المثير المحايد، اكتسب صفة المثير الطّبيعيّ وهو الطّعام. ويتضح ذلك في هذا المخطط: [2]

- المرحلة الأولى للتّجربة:

صوت الجرس (مثير محايد) ⟵ لا توجد استجابة (لم يسل اللعاب)

- المرحلة الثّانيّة:

صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) ⟵ سيلان اللّعاب

تكرار الاقتران لعدّد من المرات:

- صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) ⟵ سيلان اللّعاب

- صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) ⟵ سيلان اللّعاب

---

[1]-ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص(90-91).

[2]-المرجع نفسه، ص91.

– **المرحلة الثّالثة:**

– صوت الجرس (مثير شرطي) ⟵ سيلان اللّعاب (استجابة شرطيّة)

1–3 قوانين نظريّة الاشراط الكلاسيكيّ:

وهذه القوانين، هي:[1]

– **قانون الاقتران الزّمنيّ**: ويعني حدوث المثير الشّرطيّ والمثير غير الشّرطيّ في الوقت نفسه، أو خلال فاصل زمنيّ قصير قبل حدوث الاستجابة.

– **قانون الانطفاء**: إذا تكرر ظهور المثير الشّرطيّ لفترة من الزّمن دون حدوث المثير الطّبيعيّ، فإنّ الاستجابة الشّرطيّة تضعف أو تنطفئ، أو لا تظهر.

– **قانون الاسترجاع التّلقائيّ**: إن انطفاء الاستجابة الشّرطيّة، نتيجة تقديم المثير الشّرطيّ لفترة طويلة، دون تعزيز بالمثير الطّبيعيّ الشّرطيّ بعد فترة من الزّمن، يستريح خلالها، على الرّغم من عدم وجود أي تعزيز، فعدم ظهور الاستجابة لا يعني زوالها.

– **قانون الكيف والكم**: كما يسمى بقانون "المرّة الواحدة"، ويقلل من أهمية التّكرار في التّعلّم الشّرطيّ، فقد يرتبط المثير بالاستجابة مرّة واحدة، مثل: لسع الطّفل بالنار دون ربط المثير الشّرطيّ بالطّبيعي لعدّة مرات.

– **قانون التّعميم**: عند حدوث استجابة شرطيّة لمثير معين، فإن الميراث المتشابهة تستجر (تستثير) الاستجابة نفسها، وتختلف قوة الاستجابة حسب قوة الشّبه مع المثير الشّرطيّ.

– **قانون التّمييز**: ويحدث عندما يتعلّم الكائن الحي الاستجابة لمثير ما، دون الاستجابة لمثيرات أخرى، مع أنّها قد تكون متشابهة مع المثير الأوّل.

– **قانون الارتباط**: يعدّ ارتباط المثير الشّرطيّ بالمثير الطّبيعيّ ارتباطا من الدّرجة الأولى، وإذا وجد مثير شرطيّ ثان يسبق المثير الأوّل، يحدث ارتباطا من الدّرجة الثّانيّة وهكذا، ولكن عادة الارتباط لا يتخطى الدّرجة الثّالثة أو الرّابعة.

---

[1]–ينظر: عبد الهادي جودت: **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة**، مرجع سابق، ص(37–38).

– مبادئ التّعلّم عند "بافلوف":

– مبدأ التّعزيز: ويقصد به أنّه إذا كانت هناك استجابة معيّنة وأعقبها مكافأة فإنّ ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابات المرغوبة.

– شروط التّعزيز:

– يكون التّعزيز مباشرة بعد الاستجابة.

– أن يكون التّعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

– مبدأ الانطفاء: ويقصد بالانطفاء انّه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

– مبدأ التّخلص التّدريجيّ من الحساسية: ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها، وذلك بطريقة متدرجة، مثل: شخص يخاف صعود المصعد لوجود مثير سابق لديه، وهو انغلاق المصعد وتعطله، لذلك نعرض الشّخص للصعود في المصعد عدّة مرات حتى تزول عنه الرهبة.

– مبدأ الغمر: ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة.

2– النّظريات الوظيفيّة:

وهي تشكّل نمطًا آخر من أنماط النّظريات السّلوكيّة، ولكنّها تختلف في كثير من الوجوه عن النّظريات الارتباطية، فالتّعلّم بالنسبة لهذه النّظريات ليس مجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، بل تحاول أيضا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التّحليل السّلوكيّ، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل: التّفكير والتّخيّل وتصّر على اعتبارها أنواعا من السلوك. ومن أبرز نظرياتها نذكر:

2-1 النّظريّة الإجرائية لسكينر(نظريّة التّعلُّم بالاشراط الإجرائيّ):

يعدّ "**سكينر**"(Skinner) [1] رائد نظريّة الاشراط الإجرائي، أو كما تسمى بنظريّة الاشراط الفعَّال(The operant conditioning)، والّتي تُصنَّف ضمن الفئة الثَّانية من النَّظريّات السّلوكيّة هي النّظريّات الوظيفيّة، فتسهم في فهم العلاقة القائمة بين السّلوك والنّتيجة الدَّاعمة له.

– تعريفها:

ترى هذه النّظريّة "**أنّ الاستجابة عند تعزيزها الإيجابي يميل الفرد إلى تكرارها، أمّا عند تعزيزها السّلبي فإنّه يميل إلى التّوقف عنها، ويركِّز –سكينر–على دور الاستجابة في إحداث الاستجابة بحيث يتعامل معها في مرحلة كاستجابة وفي مرحلة أخرى –مع التّعزيز–منبه للاستجابة التالية**". [2]

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ تعلُّم السّلوك الإجرائي، يقوم في الأساس على التّعزيز بِعدِّه عاملاً مهما في عملية التَّعلّم، سواء أكان التّعزيز إيجابيًا فيحفِّز على حدوث الاستجابة، أم سلبيا فيحفِّز على التّخلي عن سلوك معين. ممّا يجعل الاستجابة المعزّزة بمثابة مثير يزيد من احتماليّة وقوع الاستجابة مرة أخرى، أو زيادة في قوتها ومعدلها. ويمكن توضيح ذلك بهذا المخطط: [3]

منبه (مثير) خارجيّ محسوس ⟵ استجابة ⟵ تعزيز ⟵ استجابة وهكذا أو منبه (مثير) داخليّ محسوس.

---

[1]– "**بروس سكينر**" (Burrhus Skinner) (1904م–1990م) هو وجه من وجوه علم النّفس المعاصر، لسنوات عديدة كان قائد السّلوكيّة الأمريكيّة، حصل على درجته الجامعيّة في اللّغة الإنجليزيّة، بعدها التحق بجامعة "هارفارد" لدراسة علم النّفس في برنامج الدِّراسات العليا، فحصل على الدكتوراه عام 1931م، قام بالتّدريس في عدَّة جامعات، زاد اهتمامه "بعلم النَّفس التَّعليميّ" بعد زيارته لابنته في المدرسة الابتدائيّة، حيث وصفها بأنّها كانت شاهد عيان للعقول الإنسانيّة، وهي تخرب وتحطم، فقد أدرك أنّ الأطفال يمكن أن يُدرَبوا بالطّرائق نفسها الّتي تستعمل في تدريب الحمام والفئران، ومن أهم مؤلفاته: سلوك الكائن الحي (1938م)، والعلم والسّلوك الإنسانيّ (1953م)، والسّلوك اللّفظيّ (1957م)، والحرية والكرامة (1971م)، وبالإضافة إلى عدد كبير من المقالات العلميّة. ينظر: محمد شحاتة ربيع: **تاريخ علم النّفس ومدارسه، دار غريب**، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2004، ص (328–330). وينظر: إيمان عباس الخفاف، **نظريّات التّعلّم والتّعليم**، مرجع سابق، ص98.

[2]– محمّد زياد حمدان: **نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربيّة**، مرجع سابق، ص60.

[3]– ينظر: محمّد زياد حمدان: **نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربيّة**، مرجع سابق ، ص60.

وقد اختار "**سكينر**" مصطلح "**الإجراء**" ويعني به "**استجابة تحدث تلقائيا دون ما حاجة إلى مثير غير شرطي (طبيعي)**" [1]، وعلى هذا الأساس يكون "**سكينر**" قد ميّز بين السّلوك الإجرائيّ والسّلوك الاستيجابيّ ويظهر ذلك في هذه النّقاط: [2]

- يقوم الاشراط الكلاسيكيّ على عملية الاقتران بين المثير الشّرطيّ والمثير غير الشّرطي، بينما يقوم الاشراط الإجرائي على وضع مثيري، واستجابة تصدر في هذا الوضع، أمّا تعزيزه فإنه يتلو هذه الاستجابة.
- يقوم المثير غير الشّرطي في الاشراط الكلاسيكي باستجرار الاستجابة وإنتاجها، بينما يتلو التّعزيز في الاشراط الإجرائي الاستجابة ولا يسبقها، ممّا يوجب على الحيوان أن يؤدي الاستجابة قبل التّعزيز.
- إنَّ المثير الّذي يستجر الاستجابة في الاشراط الكلاسيكي محدَّد على نحو تام، أمّا الوضع المثيري في الاشراط الإجرائي، فإنَّه لا يستجر الاستجابة، وإنَّما تبعث هذه الاستجابة تلقائيًا من العضويّة، ممّا يشير إلى أنَّ المثيرات في الاشراط الإجرائي غير محدَّدة أو معزولة على نحو واضح.
- إنَّ استجابات الاشراط الإجرائي أكثر تنوعًا وتباينًا من استجابات الاشراط الكلاسيكي، فالمثير الشّرطيّ في الاشراط الكلاسيكي، يستجر الاستجابة ذاتها الّتي يستجرها المثير غير الشّرطي، أمّا التّعزيز في الاشراط الإجرائي، فقادر على اشراط أي استجابة يمكن أن تصدر عن العضويّة.
- وبالنسبة لأركان الاشراط الكلاسيكيّ أربعة هي: **المثير الطّبيعي (الطّعام) والاستجابة الطبيعيّة (إفراز اللّعاب)، والمثير الشّرطي (الجرس)، والاستجابة الشّرطيّة (إفراز اللّعاب)**، وبعد تكوين الاشراط تصبح أركان الاشراط اثنين فقط هما: المثير الشرطي (الجرس) والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب). أمَّا الاشراط الإجرائي فله ركنان فقط هما: المثير (الحلوى للطفل الّذي يتعلم ركوب الدّراجة)، والاستجابة

---

[1]- نواف أحمد سمارة، عبد السّلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة**، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص169.

[2]- تيسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاّصة**، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص(178-179).

(ركوب الدّراجة)". [1] فيعمل بذلك الاشراط الإجرائي بتهيئة ظروف معينة تسهم في إصدار استجابة.

– أهمية التّعلّم بالاشراط الإجرائيّ:

يمكن إدراج أهميته فيما يلي: [2]

– إنَّ للاشراط الإجرائي إسهام موضوعيّ في أبحاث التّعلم.

– يعدّ إسهامًا منهجيًّا علميًّا لدراسة الاشراط في صورة أرقى من صورة "**بافلوف**" الجزئيّة الآليّة، فأتاحت فرصة لدراسة التّغير في الأداء عن طريق التّسجيل الدّقيق.

– أعطى أهمية للتّعزيز، فالإنسان دائما يكرّر الاستجابات الّتي يتبعها التّعزيز.

– "لسكينر" إسهامين كبيرين، هما: جداول التّعزيز، والتّعليم المبرمج.

– تجارب "سكينر":

أجرى "**سكينر**" تجاربه على عدَّة أنواع من الكائنات الحية نحو: "**الفئران والحمام والأفراد**"، مستخدما صندوقا عرف فيما بعد باسم "**صندوق سكينر**"، ويختلف الصّندوق في التَّكوين والحجم طبقا لاختلاف الكائن الحي الّذي تجرى عليه الدّراسة.[3] مع وجود أداة معيّنة يحصل بواسطتها التّعزيز، ومن المعزّزات الّتي استخدمها، مثلا: حبات الطّعام مع الفئران، والحبوب مع الحمام، والحلوى مع الأفراد، كما استخدم الصّدمة الكهربائيّة في بعض الدّراسات، وكان المعزّز في هذه التّجارب هو إتاحة الفرصة للكائن الحي للهروب من تلقي الصّدمات.[4] ومن بين هذه التّجارب نذكر تجربته على الحمامة وتدريبها على أنواع مختلفة من الاستجابات "**مثل تعلُّم رفع الرأس بحيث تصبح عادة عندها إلى تعلم أنماط سلوك أكثر تعقيدا، مثل لعب كرة الطاولة ناقرة الكرة إلى الأمام إلى الخلف عبر**

---

[1]– جلال شمس الدين: **علم اللّغة النّفسيّ مناهجه ونظريّاته وقضاياه**، ج1، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندرية، القاهرة، (د–ط)، 2003، ص70.

[2]– ينظر: عباس نوح سليمان محمد الموسوي: **علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ**، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص185.

[3]– علي السيد سليمان: **نظريّات التّعلّم في التّربيّة الخاصّة**، مرجع سابق، ص160.

[4]– المرجع نفسه، ص160.

الطاولة".[1] فليعلِّم الحمامة رفع رأسها، **"وضعها في قفص يوجد على أحد جدرانه مسطرة مدرَّجة، تقيس ارتفاع رأس الحمامة في الظُّروف العاديّة والحالات النَّادرة، فإذا وصلت في ارتفاعها إلى الخط الّذي يمثِّل المستوى المرتفع يقدم الطّعام للطّائر بسرعة، وتتكرر هذه العملية كلما ارتفع رأس الحمامة فوق الخط المحدود".**[2] فيلحظ زيادة تكرار ارتفاع رأسها، **"بل وتبدأ ترفع رأسها إلى مستويات أعلى من الخط المحدود، وفي النِّهاية يغيِّر وضع الطّائر، بحيث يسير مرفوع الرَّأس، ويندُرُ أن ينخفض رأس على المستوى المعين".**[3] لأنَّ من عادة طائر الحمام أن يلتفت كثيرا يمينا ويسارا، إلاَّ أنَّه غير هذه العادة باكتساب عادة أخرى، وهي رفع الرَّأس نتيجة التَّعزيز. وبالتّالي فإن وصول **"سكينر"** في تجاربه إلى أهدافه المرجوة ناتج عن حسن اختياره للاستجابات الّتي يدرِّب حيوانه عليها، وإلى أنواع التَّعزيز المناسبة لكلِّ حيوان.

– قوانين النَّظريَّة:

وتتمثَّل هذه القوانين فيما يلي: [4]

– التّعزيز: إنه حالة سارة أو سلوك مرغوب فيه، يرتبط بعلاقة زمنيّة معيَّنة مع السّلوك، بحيث يعمل على المحافظة على قوَّة هذا السّلوك، وزيادة احتماليّة ظهوره لاحقًا. وتقع المعزِّزات الخارجيّة في عدَّة أنواع هي:

– المعزِّزات الماديّة: الطّعام، الألعاب، الحلوى، اللِّباس، المكافآت، النّقديّة ...

– المعزِّزات الاجتماعيّة: المدح، الثَّناء، الإطراء، الابتسامة، الاحتضان، التَّصفيق ...

– المعزِّزات الرَّمزيّة: العلامات، الرّموز، الصّور، القصص، شهادات التَّقدير ...

وتتمثَّل المعززات الدَّاخليّة: في حالة الإشباع، الرِّضا، السّرور، والارتياح.

وينقسم التّعزيز إلى نوعين:

---

[1]– إبراهيم وجيه محمود: **التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د–ط)، 2002، ص187.

[2]– المرجع نفسه، ص187.

[3]– المرجع نفسه، ص188.

[4]– ينظر: عباس نوح سليمان محمد الموسوي: **علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ**، مرجع سابق، ص(187– 189).

– **التّعزيز الإيجابي**: من خلال إضافتها إلى بيئة الكائن الحي، مثل: (أحسنت، شكرا، أجرة، التّكريم).

– **التّعزيز السّلبي**: من خلال إزالتها من بيئة الكائن الحي؛ أي استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها مثل: نتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، مثل: إزالة عقوبة الإنذار عن موظف لقيامه بأعمال جيَّدة.

حاول "**سكينر** تعزيز نظريّة SR لبافلوف، وطبّق هذه التجربة على أنواع متنوّعة من الحيوانات؛ نحو **الفئران والحمام**، ليؤكّد أنّ **السّلوك مكتسَب**، وعبارة عن **مثير واستجابة**؛ ليطوِّر النّظريّة الأولى، وتظهر نظرية "**التّعلم الشّرطيّ الإجرائيّ**".

ويميز "**سكينر**" بين **نوعين** من **الاستجابات** التي تحدثها المثيرات:

–**استجابات تحدث كردّة فعل لمثير معيّن**، مثل: البكاء الناجم عن تقطيع البصل.

– **استجابات تحدث دون وجود مثير محدّد**، ويطلق عليها اسم الاجراءات، وهي بخلاف الأولى تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، ومن أمثلة ذلك: قيادة السّيارة أو ركوب الدّراجة أو المشي على الأقدام، فهذه كلّها إجراءات متشابهة تهدف إلى بلوغ مكان ما، لا تستدعي افتراض وجود مثر يحدثها، و**الافتراض** بأنّ **السلوك يمكن أن يحدث تلقائيًا** هو الأساس الذي قامت عليه النّظرية الإجرائيّة.

والمفهوم الثّاني الّذي قامت عليه نظريّة "**سكينر**" هو مفهوم **التّعزيز**، كما رأينا تعزيز الاستجابات بالتّعزيز أو نخفضها بالعقاب.

أمّا **المفهوم الثالث** عند "**سكينر**" فهو "**تمايز الاستجابات**"، ويعني به "**سكينر**" أنّ الاستجابات في بداية الأمر تكون متشابهة غير متمايزة عن بعضها البعض، غير انّ التّعزيز يمكّن الفرد من تمييز الاستجابات وتصنيفها.

أجرى "**سكينر**" التجربة نفسها التي أجراها "**ثورندايك**"، وأضاف لها صوت نغمة عندما يضغط القط على الرافعة مما يؤدي إلى حدوث التّعلّم بمجرد وجود المثير (صوت النغمة).

وتوضح نظرية "**سكينر**" ما يفعله الطفل عند تعلّمه الكلام، فهو يقوم بالتّعلّم بنفسه، ويترسخ ذلك التّعلّم وتزداد الاستجابات لدى الطفل بناء على المعزّزات التي يتلقاها من والديه في صفة الثناء أو التّشجيع.

يرى "**سكينر**" أنّ اللّغة نمط عام من السّلوك، وأنّ المثيرات اللّفظيّة والبيولوجية تولّد الاستجابات اللّفظيّة التي يكتسبها الطفل عن طريق التّعزيز الّذي يتم بوساطة الآخرين. وبذلك يميّز "**سكينر**" بين نمطين من الاستجابات:

- **المستدعيات:** وهي استجابات لفظيّة تعزّزها نتائج القيام بالاستجابات.
- **المسميات:** وهي استجابات لفظية تستثيرها بعض خصائص هذا المثير.

وتلقي الطفل للتّعزيزات الايجابية مرتبط بالأداء اللّفظيّ الصّحيح، امّا عمليّة الاكتساب فتعزّز بالقدر الّذي تكرّر فيه الاستجابات اللّفظيّة.

والخلاصة أنّ "**سكينر**" يدعو إلى أنّ التّلميذ يجب أن يتعلّم بنفسه، وأن يتلقى التّعزيز من معلميه، ويؤكد على ضرورة زيادة مرات التّعزيز، ومبدأ التّعزيز معمول به في مجال التربيّة، ولاقى نجاحًا كبيرًا.

2-2 نظرية العامل لهل:

وضّحت هذه النّظريّة أنّ **التّعلّيم عمليّة متدرجة ومتزايدة**، يتم فيها **ربط المثير الاستجابة**، وذلك بانتقال من **البسيط إلى المركّب**، وتتدخل عوامل تشجّع الكائن على التّعلّم كقوة العادة والتكيّف مع البيئة بطريقة تسمح بالعيش، لذلك تتدخل الحوافز الأولية مثل: الجوع والعطش... فعندما يظهر الحافز فإنّ الكائن يقوم بالأعمال للاستجابة لذلك، فإذا تمّ التّعزيز حدث التّعلّم والتّكيّف.

-التطبيقات العمليّة للنّظريات السلوكية:

سنحاول ضمن هذا العنوان وضع أهم المفاهيم التّعليميّة التي نادت بها النّظريات السّلوكيّة، نذكر منها:[1]

[1])- نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبية" تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص(59-60-61).

1-كان لأعمال "**ثورندايك**" دور رئيس في تطوير "**قياس الذّكاء**"، و**تعلم القراءة**" و"**الحساب**" و"**الخط**"، و"**الإرشاد المهني**" و"**ممارسة التدريب**" المتواصل، وذلك بالتّأكيد على المران والتّدريب حتّى يتمكّن المتعلّم من إتقان الموضوع المطلوب منه، فكان بذلك في طليعة علماء النّفس الّذين أسهموا إسهاما فعالاً في تطوير الممارسات التعليميّة المعاصرة.

- أمّا "**بافلوف**" فقد نشر بالإضافة إلى تجاربه المختبرية مقالات كثيرة يوضّح فيها كيف يمكن استخدام النتائج التي توصل إليها في **تفسير السّلوك غير السّوي ومعالجته**، وقد اتخذت هذه الأبحاث والتجارب أساسًا لعلاج **حالات الإفراط في الخوف المعروفة باسم "الفوبيا"**، وهذا الإجراء يستخدمه المعالجون السّلوكيون الذين يؤكدون على دور مبادئ التّعليم التّطبيقيّ في أساليبهم العلاجية، كما اكتشف **علماء التّربية** ما لهذا الإجراء من فائدة في **تخفيض حدّة الخوف** من الكلام ومن الامتحانات، والتّخفيف من القلق خشية عدم التّمكّن من الأداء، مثل: الخوف من الوقوف على المسرح والخوف من الفشل...

2- كما حظيت اهتمامات "**سكينر**" بالكثير من المناقشة خاصة موضوع " **السّلوك اللّغويّ**" وأهميته في فهم "التّعلّم الإنسانيّ"، والنقطة المهمة في هذا النّوع من التّحليل السّلوكي هي أنّ الأصوات تُعَزَزُ مثل غيرها من جوانب السّلوك الأخرى. مما يعني انّه حاول تطبيق مبادئ التّلّم السّلوكيّة على تعلّم اللّغة.

المحاضرة "السادسة"

نظـريـات التّعـلّم: (02)"النظرية الفطريّة والنّظرية البيولوجيّة"

تمهيد:

يطلق على النظرية الفطرية في العالم العربيّ تسميات متعدّدة؛ نحو: نظريّة **تحليل المعلومات،** النّظريّة **العقليّة النّفسيّة،** النظرية **التّوليديَّة التّحويليّة،** وكلّ هذه المسميات تدور فيما أسماها "**تشومسكي" القدرة اللغوية** "Compétence"؛ أي: تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات والتّراكيب اللّغويّة.

والحقيقة أنّ نظريّة "**تشومسكي**" التّوليدية وبفعل **نزعتها الفطريّة،** قد أبانت منذ تأسيسها على فعلها المضاد تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتّعلّم وعلى الخصوص نظرية "**سكينر**"، فهو يرى أنّ إهمال هذه النّظريات للجانب الإبداعيّ للغة قد أدى إلى التّخلي عن دراسة البنيات اللّغويّة العميقة.

فعلى عكس المظاهر التّبسيطيّة التي اتّسمت بها نظرية "**سكينر**" الاشراطيّة، فإنّ نظريّة "تشومسكي" التوليديّة تتخذ من ظاهرة **اللّغة وسيرورة اكتسابها** الموضوع المعقّد المتمثّل في **كفاءة المتكلم،** راشدًا كان أم طفلاً.

فحسب هذه النظرية: فإنّ الأفراد يُولَدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللّغة وتعلُّمها، وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصّغر، فاللّغة هنا مجموعة من الأنظمة النّحويّة الصّرفيّة، الصّوتيّة والدّلاليّة، تعتمد التّواصل والاتّصال، فالأطفال يستطيعون التفوُّهَ بجُمل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة دون أن يسمعوا بها قبل ذلك، ويفسّر "**تشومسكي**" ذلك بقوله: "إنّ الإنسان يولد **بملكة فطريَّة** ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللّغة، فالطفل بمجرد تلقّيه للغة فهو يستعمل مبادِئها وقواعدها بشكل **تلقائي،** وهذا ما يخوّل له التّوصُّل إلى الكفاية اللّغويّة (المعرفة بتنظيم قاعديّ بالغ التّعقيد يؤهّله لتّعلّم اللّغة) في مدّة زمنيّة قصيرة نسبيًّا.

إنّ مهارة اكتساب اللّغة الأساسية في **"النّظريّة الفطريّة"** عند الأطفال، وفي مختلف اللّغات، هي **مهارة واحدة** رغم اختلاف الأجناس: (فيزيولوجيًّا، بيولوجيًّا)؛ فجميع الأشخاص يتمتَّعون بخصائص بيولوجية واحدة، تتغير مع مرور الزّمان.

وتبيّن النظريّة البيولوجيّة في إطارها العام أنّ اللّغة هي قطرة فطرية خاصة بالجنس البشريّ، وقد أثبتت ذلك بظواهر عديدة، منها:

– تطوّر اللّغة حسب جدول زمنيّ دقيق يمرّ به جميع أطفال العالم وبكيفية واحدة؛ يبدأ الطفل بتعلّم مبادئ تصنيف المفردات، فالكلمات الأولى لا تشير إلى أشياء محدّدة، بل هي مجموعات يستطيع بمقتضاها تركيب أصوات. وهذا الجدول لا يرتبط بالتّغيّرات الثّقافية أو اللّغويّة.

– صعوبة وقف تطوّر اللّغة: إنّ القدرة الكامنة عند الطّفل قويّة تتطوّر في وجه أقوى الصّعوبات، إذ يستطيع الأولاد الصّم اكتساب اللّغة المكتوبة دون صعوبة تذكر.

– لا يمكن تعليم اللغة الإنسانية لغير البشر.

– إنّ للغات أسس صوتيّة ونحويّة ودلاليّة مشتركة، وبإمكان أي طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلّم أي لغة.

المحاضرة "السّابعة"

نظريات التعلّم(03)"النظرية المعرفيّة"

تمهيد:

ظهرت **"النّظريّة المعرفيّة"** بعدّها نوعًا من الاحتجاج على الأوضاع الفكريّة السائدة أنذاك، والمتمثّلة في النّظريات الميكانيكيّة والترابطيّة، ففي حين كانت النّظريات التّرابطيّة السّلوكيّة تركّز على مفاهيم **المثير** و**الاستجابة** و**التّعزيز** و**الأثر** و**العقاب** و**الكف**، أخذت النّظريات المعرفيّة تركّز اهتمامها الاوّل على سيكولوجيّة **"التّفكير"** و**"مشاكل المعرفة"** بصفة عامة، وعلى **"حلّ المشكلات"**، وعلى **"الإدراك"**، و**الشخصية"**، و**"الجوانب الاجتماعية"** في التعليم.[1]

وتصنَّف النَّظريّات المعرفيَّة ضمن القسم الثَّانيّ من نظريّات التَّعلُّم، الّتي تُعنى بدراسة العمليَّات العقليَّة الوسيطة بين المثير والاستجابة، المسؤولة عن حدوث عملية التَّعلُّم، ممَّا يسهِّل لها فهم السُّلوك الإنسانيّ بعامّة والسّلوك التّعليميّ بخاصّة.

أوّلاً–النّظريّات المعرفيّة "المفهوم والمبادئ:

فسّرت النّظريّات المعرفيّة عملية حدوث التّعلّم بطريقة تختلف عن تفسير النّظريّات السّلوكيّة لها، مستندة على جملة من القوانين، ممّا يستدعي ضرورة ضبط مفهومها وإبراز مبادئها.

1– مفهوم النظرية المعرفية:

تعنى النظريّة المعرفيّة " **بالعمليات الذهنية والمعالجات والتّدخلات المستمرة في موضوع التعلّم (التفكير)، بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلّم المعرفية**"[2]، وهو تعريف يثبت عناية النّظريّة المعرفيّة بالعمليات العقليّة المرتبطة بالتّفكير، بهدف تنظيم عملية التعلّم. حيث تفترض النّظرية

---

[1]– نايف خرما وعلي حجاج: **اللغات الاجنبية تعليمها وتعلّمها**، مرجع سابق، ص(61–62).

[2]–يوسف قطامي: **النظرية المعرفية في التعلّم**، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013 م، ص32.

المعرفية أنّ التعلّم المعرفيّ القائم على التّفكير، هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفّكير المتوافرة لديه.[1]

تربط النّظريّة المعرفيّة التعلّم دائما بالعقل؛ فهو المصدر الأول لتخزين المعرفة واكتسابها من خلال التّفكير، وأن المتعلّم هو المسؤول (يحلّل ويناقش ويسأل ويطبّق).

وتأخذ النظريات المعرفية بعين الاعتبار خصائص المتعلّم والعوامل المؤثرة في تعلّمه ومعالجتها، حيث ترى أنّ التّغيرات التي تحدث لدى المتعلّم هي تغيرات في عدد الأبنية المعرفيةّ. [2]، فهي تقرّ بالدور الفعّال والنشط للمتعلّم.

وقد مرَّ منظور "النّظريّات المعرفيّة" (Cognitive Theories) لظاهرة التّعلّم، بثلاث مراحل أساسة، وهي:

– المرحلة الأولى: البنائيّة (Structuralism) حيث **"بدأت هذه المرحلة مع افتتاح "فيلهلم فونت" (Wilhelm Wunt) لأوّل مختبر لعلم النّفس (1879). وتمثَّلت أهدافها في "تحديد أهم العمليات المعرفيّة، والتّأكيد على أنّ مكوِّنات التّفكير وعملياته تشكِّل القوانين الّتي تحكمها، وتحديد علاقة النّواحي المعرفيّة بالعمليّات الفيسيولوجيّة"** [3]. ثمَّ جاءت **المرحلة الثّانيّة "الوظيفيّة** (Functionalism) قامت على محاولة توظيف تطبيقات التّربيّة وعلم النّفس لحل المشكلات التّربويّة والإنسانيّة". [4] **بعدها المرحلة الثّالثة: "علم النّفس الجشطلتيّ"** (Gestalt Psychology) يرى "هيلجارد" و"باور" أنّ هذا العلم هو الأب الذكي لأكبر جزء ما نسميه اليوم علم النّفس المعرفيّ (Cognitive Psychology)، وقد نالت أفكار وقوانين ومبادئ الجشطلت أعظم قدر من التّقدير في

---

[1])- يوسف قطامي: **النظرية المعرفية في التعلّم**، مرجع سابق، ص33.

[2])-**نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعلّم والتعليم**: كلية التربية، جامعة الأزهر، ع165، ج3، 2010م، ص517.

[3])- ينظر: حسين محمّد أبو رياش: **التّعلّم المعرفيّ**، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص29.

[4])- المرجع نفسه، ص29.

مجال التّعلّم الإنسانيّ وسيكولوجيّة الإدراك". [1] وعلى هذا الأساس يمكن تعريف النّظريّات المعرفيّة بأنّها تُعنى: **"بالعمليات الّتي تحدث داخل الفرد، مثل: التّفكير والتّخطيط واتّخاذ القرارات والتّوقعات أكثر من تركيزها على الاستجابات الظاهرة"**. [2]

يتبيّن من التّعريف أنّ موضوع دراستها يتمحور حول البنى المعرفيّة، بحيث تسلط الضّوء على العمليات العقليّة العليا للمتعلِّم، بعدِّها ظواهر غير قابلة للملاحظة المباشرة، أكثر من اهتمامها بالعوامل المتعلِّقة بالمظاهر الخارجية للسُّلوك. إذ تحاول الإجابة عن الأسئلة التّالية: **"كيف يفكِّر الأطفال؟ ما هي طرائقهم في الحصول في الحصول على المعرفة؟ ما هي طبيعة بنائهم العقليّة؟ عكس أسئلة، ماذا يعملون؟ وكيف يشعرون؟ لذا تختلف النّظريّة المعرفيّة عن السّلوكيّة، كما تختلف عن نظريّة التّحليل النّفسيّ الّتي تهتم بالعواطف والمشاعر، إنها نظريّة تركِّز على (ما يجب أن يكون) طبيعة النّمو المعرفيّ"**. [3] معتمدة على التّفسير الكيفيّ لظاهرة التّعلّم، من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة عليها وعملياتها، ويمكن توضيح الفرق بين النّظريّة المعرفيّة والنّظريّة السّلوكيّة في هذه النّقاط: [4]

- يركّز السّلوكيون على السّلوك الملاحظ، بينما أصحاب النّظريّات المعرفيّة يركّزون على عمليات وسيطة يقوم بها الدِّماغ، مثل: التّخيل، والإدراك ...
- أشار أصحاب نظريّة المثير والاستجابة إلى أنَّ ما يتم تعلُّمه هو عبارة عن عادات، بينما بين أصحاب النّظريّات المعرفيّة إلى أنَّنا نتعلُّم أبنية معرفيّة أو معلومات حقيقية.
- يرى أصحاب نظريّة المثير والاستجابة أنَّ الفرد يقوم بعملية تجميع العادات من المواقف الماضية، والّتي يعتبرها مناسبة للموقف الجديد، وإذا لم تؤد لحل المشكلة فقد يلجأ إلى المحاولة والخطأ، أما

---

[1]- ينظر: حسين محمّد أبو رياش: **التّعلّم المعرفيّ**، مرجع سابق، ص29.

[2]- أديب عبد الله محمّد النوايسة، إيمان طه طايع القطاونه,: **النّمو اللّغويّ والمعرفيّ للطِّفل**، دار الإعصار العلميّ، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص186.

[3]- ينظر: تيسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربية الخاصّة**، مرجع سابق، ص214.

[4]- ينظر: جودت عبد الهادي: **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة**، مرجع سابق، ص(26-27).

أصحاب النّظريّات المعرفيّة يرون أنّه لابدَّ من وصف مشكلات سابقة بها علاقة بالمشكلة الحاليّة، فيكون البناء الحالي هو أساس حلها.

2- مبادئ النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على هذه المبادئ: [1]

- الاهتمام بالتّغيرات الوسيطة.
- التّسليم بإنسانيّة الإنسان.
- التّركيز على عمليات الفهم والإدراك.
- التّأكيد على أنّ التّعلم لا توجد له قوانين واحدة.
- التّأكيد على أنّ الّتعلّم عملية معقّدة.

ثانيًا- أهم النّظريّات المعرفيّة وتطبيقاتها التربوية:

انبثقت عن النّظريّة المعرفيّة العديد من النّظريات الفرعيّة على غرار النّظرية الجشطالية، والنظرية البنائية لبياجيه، ونظرية التّعلم بالملاحظة لباندورا... وتهتم كلّ هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد من تفكير وتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجيّة للسلوك.[2]

---

[1]- طارق كمال: **أساسيات في علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص165.

[2]-عماد عبد الرحمان زغلول: **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص44.

1- النظرية الجشطالتية[*]: (Gestalt Theory)

تنسب هذه النّظريّة إلى مؤسسها "**وريثماير**" (Wertheimer) [1]، ثمّ تطوّرت على يدِّ كلّ من "كوفكا" (Koffka) [2]، و"كوهلر" (Kohler) [3]،كما يطلق عليها اسم **"نظريّة التّعلّم بالاستبصار"**.

1-2- تعريفها:

ظهرت في العقد الثّاني من القرن العشرين في **"ألمانيا"** متزامنة مع ظهور النظريات السلوكية في أمريكا، رائدها الألمانيّ **"ماكس وريثماير"**(Max Wertheimer) 1912م، وساهم في تطوير أفكارها كل من عالم النفس **"لفانج كوهلر"**(Wolfgang Köhler) و**"كورت كوفكا"**(Kurt Koffka)،

---

[*] **الجشطالت**: هي كلمة ألمانية تعني الشّكل أو الكلّ أو الصّيغة أو الهيئة أو المجال الكليّ، وتعني أيضًا النّمط المنظّم يضمّ مجموعة الأجزاء، وهذا الكلّ مترابط والكلّ جزء فيه له دوره الخاص ووظيفتها التي يفرضها الكلّ. ينظر: مها عويد: **نظرية الجشطالت "محاضرات مقدّمة في مقياس المناهج وطرق التدريس"**، جامعة الأمير بن عبد العزيز، ص3.

[1]- **"ماكس وريثماير "** (Max Wertheimer) (1880م-1943م): يجمع مؤرخو علم النّفس على أنّ البداية الرّسميّة لحركة الجشطلت كانت على يدِّه، وذلك بدراسة أجراها عام 1910م، قام بتجارب على جهاز العرض السّريع (Tachistoxope) بجامعة فرانكفورت، وكان موضوع بحوثه إدراك الحركة الظّاهرة، أطلق عليها اسم ظاهرة "فاي" (Phi Phenomenon)، فقال: إنّها توجد هكذا كما تدرك ولا يمكن أن تجزأ إلى شيء أقل منها. فإذا ومض ضوءان على نحو متقطّع، وبصورة معيّنة تتعلق بالفرق الزّمنيّ بين ظهورهما، فإنها ضوءا واحدا يتحرك، وإدراك تتابع حركة الضّوئين أو الومضتين لا يمكن تفسيره عن طريق تحليل كلّ من الضّوئين الوامضتين على نحو متقطّع. ينظر: محمّد شحاتة ربيع، **تاريخ علم النّفس ومدارسه**، مرجع سابق، ص(255-256). وينظر: حسين أبو رياش، وزهريّة عبد الحق: **علم النّفس التّربويّ للطّالب الجامعيّ والمعلّم الممارس**، مرجع سابق، ص235.

[2]- **"كيرت كوفكا"** (K. Kaffka) (1886م-1941م)، يعدُّ أكثر ثلاثيّ الجشطلت إنتاجًا، بدأ خَطَّهُ العلميّ مع "كوهلر" عام 1911م، خلال الحرب العالميّة الأولى عمل في وحدة الطِّب النّفسيّ، حيث اهتم بعلاج أمراض الكلام والانهيارات العصبيّة، في 1921م نشر كتاب "نمو العقل" وهو في علم نفس الطِّفل، وفي 1935م نشر كتاب "مبادئ علم نفس الجشطلت". ينظر: محمّد شحاتة ربيع، **تاريخ علم النّفس ومدارسه**، مرجع سابق، ص(258-259).

[3]- **"ولفجانج كوهلر"** (W. Kohler) أصغر ثلاثيّ الجشطلت سنًّا، ولكنّه المتحدِّث باسم حركة الجشطلت أمام الدوائر العلميّة، كما أنَّ دراسته للفيزياء أقنعته بأنَّ علم النَّفس يجب أن يحكيها، في 1938م أصدر كتاب "ديناميات علم النّفس"، وفي 1956م مُنِح جائزة الإنتاج المتميِّز من جمعية علم النّفس الأمريكيّة. ينظر: **المرجع نفسه**، ص من (259-261).

وترجع تسميتها إلى المدرسة الألمانية التي تهتم بالمدركات الحسيّة ،[1] وتعد النظرية "الجشطالية" من بين النظريات المعرفية التي عارضت بشدّة المدرسة السّلوكية والبنائيّة من حيث دعوتهما للتأكيد على تحليل الظّاهرة النّفسية إلى مكوّناتها الأوليّة كي يتيسّر فهم مثل هذه الظّاهرة.[2]

إن الأمر المحوري في **"نظرية الجشطالت"** هو الإدراك وهذا الأخير يكون إجماليا في البداية ثم يندرج إلى التفاصيل، أي أنّ هذه التّفاصيل لا تفهم إلاّ في إطار الكلّ الّذي يجمعها فمنه تأخذ معناها ومن ترابطها بشكل أو بآخر في الكلّ الّذي هي أجزاء فيه ويكون لهذه الأجزاء تأثيرها [3]، وهي بذلك تؤكد على مبدأ **"أن الكل أكثر من مجموعة العناصر المكونة له"** [4]، مما يعني أنّها ترى أنّ للكلّ وظيفة أو معنى معيّن يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر؛ لأن الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكلّ.

والتّعلّم عند **"الشجطالت"** هو استبصار في هذا الكلّ، وفهم حقيقيّ للعلاقات القائمة بين أجزاءه، حيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشتراطات بين مثيرات واستجابات أو ما شابه.[5]

ترى هذه النظريةُ أن اللغة تُتعلَّم بشكل كليّ، وليس بمجموع أجزاء، فالطّفل يجب أن يتعلّم الكلمات والجمل، ثمّ الحروف ثانيًا، وليس العكس كما هو شائع. إنّ هذه النّظريّة تتمحور حول مبدأ: **"الكل يسبق الجزء"**، فالضرورة تحتم على الموضوع في جملته، وبعد ذلك عرض الأجزاء تلو الأجزاء.

لذلك تتلخص هذه النّظريّة في أنّ الكلّ ليس مجرد مجموع الأجزاء التي يتألف منها، بل إنّ الكلّ شيء مختلف اختلافًا جذريًا عن أي مفهوم يعني إضافة الأجزاء بعضها إلى بعض، إذ إنّ الكلّ في نظر

---

[1]- ينظر فائدة صبري الجوهري: **المدخل لعلم النفس التربوي**، دار الشروق للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، (د-ط)، 1950م، ص42.

[2]- عماد زغلول: **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص171.

[3]- حنان عبد الحميد العنابي: **علم النفس التربوي**، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014م، ص192.

[4]- عماد زغلول : **نظريات التعلّم**، مرجع سابق:ص172.

[5]- حنان عبد الحميد العنابي: **علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص193.

هؤلاء نظام مترابط باتّساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا سابق لأجزائه، فالمربع ليس مجرد أربعة خطوط مستقيمة وأربع زوايا قائمة.[1]

كما ترى أنَّ "**التَّعلُّم**" هو: "**استبصار في الكلِّ ناتج عن إدراك وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزاء هذا الكلِّ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشراطات بين مثيرات واستجابات أو سلاسل تقربات إلى الأداء المطلوب**". [2]

يحدث "**التَّعلُّم**" من وجهه نظر الجشطلتيين، وفق عمليتين عقليتين، هما: الفهم وإدراك العلاقات. لإيمانهم بأهمية النَّشاط الإيجابي للعقل في استقبال وتنظيم المثيرات أو المعلومات الحسيّة واكسابها المعاني والدَّلالات، من خلال إدراك علاقة الكلِّ بالأجزاء، لأنَّ هذه النّظريّة تقوم على مبدأ أنَّ السُّلوك عبارة عن وحدة كليّة غير قابلة للتَّحليل، وليس وحدة معقَّدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، بحيث ترتبط الاستجابات بمثيرات محدَّدة.

وتتمثّل المفاهيم الرّئيسة لهذه النّظريّة في العناصر الآتية: [3]

- **الجشطلت**: كلمة ألمانية تعني الصِّيغة أو الشَّكل أو النّموذج أو الهيئة أو الكلِّ المنظَّم، أو نظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطا ديناميكيا فيما بينهما وما بين الكل ذاته.
- **البنية**: التركيب لكل موقف أو نمط بنية متأصلة فيه وتميزه عن غيره.
- **الاستبصار**: إنّ التّعلم يتمثّل في اكتساب –إدراك مفاجئ–البنية الّتي يكون عليها موقف مشكل، وفهم ترابط أجزائه، وطريقة عمله، وكيفية التَّوصل إلى الحلول المناسبة له.
- **الفهم**: إنَّ الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التَّعلُّم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم.

---

[1]– نايف خرما وعلي حجاج: **اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها"**، مرجع سابق، ص62.

[2]– نواف أحمد سمارة، وعبد السّلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة**، مرجع سابق، ص171.

[3]– ينظر: إيمان عباس الخفاف: **نظريّات التّعلُّم والتّعليم**، مرجع سابق، ص(121–122).

- **المعنى**: إنَّ التَّعلُّم الحقيقي لا يتطلب إقامة ارتباطات تحكيميّة بين العناصر غير المترابطة، بل إنَّ السِّياق التّعليميّ ينطوي على الانتقال من موقف تكون الأشياء فيه لا معنى لها، إلى موقف له معنى تكون فيه العلاقات بين الأجزاء مفهومه.

- **الانتقال**: إنَّ الاختبار الحقيقيّ للفهم هو إمكانية انتقال الاستبصار الذي تم الحصول عليه إلى مواقف أخرى تشبه في بنيتها الموقف الأوّل، ولكنَّها لا تختلف عنه إلا في التَّفاصيل السَّطحيّة.

- **إعادة التّنظيم**: إنّ التّعلّم غالبا ما ينطوي على تغيير إدراكنا الأولي للموقف المشكل، وإعادة تنظيم ذلك الإدراك في صورته النّمطيّة؛ يعني استبعاد التّفاصيل الّتي لا جدوى لها، وتصبح الملامح الأساسة للمشكلة بارزة ونراها على حقيقتها بصورة أكثر وضوحا.

1-2-تجارب النّظريّة الجشطلتيّة:

قام " **ماكس وريثماير**" بتجربة على الأطفال ليساعدهم على فهم طريقة تعيين مساحة المستطيل، واستنتاجها من طبيعة الشّكل المقدَّم لهم، "**وذلك بتقسيم الطُّول والعرض عن طريق أعمدة للمجموع الكليّ، وتعيين مساحة متوازي الأضلاع، وقالت طفلة: أنا لا أعرف تماما ما الّذي يمكن عمله، إنّ الأمر سيء هنا وأشارت إلى الجزء الأيسر لمتوازي الأضلاع، وهنا أيضا، وأشارت إلى الجزء الأيمن، ثم فجأة قالت: هل أجد مقصا؟ إن الشّيء السّيئ هنا هو الّذي نحتاجه هناك إنَّه ملائم تماما، ثمَّ عملت قطعا رأسيًّا خلال متوازي الأضلاع، وحركت الجزء الأيسر حول الشَّكل، ووضعته على الطَّرف الأيمن، وتحوَّل إلى شكل مستطيل أمكن إيجاد مساحته بعد ذلك**"، [1] حيث أدركت أنَّ الشَّكل يتحوَّل بطريقة ما إلى مستطيل لإيجاد مساحته، فوصلت إلى الحل فجأة بعد استبصارها للموقف.

كما أجرى "**كوهلر**" تجاربه على "**الشَّمبانزي**" الّذي يصنَّف ضمن الحيوانات الأكثر ذكاء، وكان يضعه جائعا في القفص، ويعلّق "**الموز**" في سقف القفص، أو خارجه، ليستطيع القرد رؤيته ولا يصل إليه إلا باستخدام وسائل مثل الصُّندوق، أو عصا قصيرة أو طويلة. فمن تجاربه نذكر أنَّه "**وضع**

---

[1]- سيد محمود الطّواب: **التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص122.

القرد في القفص وهو جائع، ووضع خارج القفص الطّعام، حاول أن يصل إليه بيده ففشل، وبعد مدة لاحظ وجود عصا في الناحية الأخرى من القفص، فأمسكها واخذ يلعب بها، ثم أخذ يدخلها بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطّعام، وفجأة تغيَّر سلوكه، واستخدم العصا في جذب الطَّعام ونجح في ذلك". [1] وقد تعلَّم القرد بالاستبصار إدراك علاقة وضع العصا بين القضبان للوصول إلى الطّعام، وتمكن من حلِّ المشكلة بصورة فجائيّة وذلك بعد فترة تريث وتفكير يمارس فيها الحيوان إعادة تنظيم وتركيب المجال الإدراكيّ.

1-4-قوانينها:

تظهر قوانين النّظريّة الجشطلتيّة فيما يلي: [2]

- **قانون التّقارب:** فالأشياء المتقاربة في الزّمان والمكان، يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلة، بعكس الأشياء المتباعدة.
- **قانون التّشابه:** الأشياء المتصلة والنّقط الّتي تصل بينها خطوط مثلا تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة الّتي لا علاقة تربطها بغيرها.
- **قانون الشُّمول:** فالأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلُّها. فصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطي صيغة طريق، عن مجرد عدد من الأشجار.
- **قانون التّماثل:** فالأشياء المتماثلة تبرز كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات الّتي يتضمنها مجال الإدراك.
- **قانون الغلق (الإغلاق):** فالأشياء النّاقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سد الثغرات الفتحات الموجودة بينها. الدائرة مثلا الّتي ينقصها جزء ندركها كدائرة، وكذلك الأجزاء التي لا تنتظم مع بقية الشكل تنحو إلى الانتظام حتّى ندرك الشّكل ككلٍّ منتظَّمٍ.

---

[1]- ينظر علي السّيد سليمان: **نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة (دراسة نظريّة وتجريبيّة)**، مرجع سابق، ص180.

[2]- إبراهيم وجيه محمود: **التّعلم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص(196-197).

ويميل "**علماء الجشطلت**" إلى القول بأنَّ الأشياء النَّاقصة أو الأجزاء غير المنتظَّمة تسبب نوعا من التّوتر عند الفرد، وأنَّ هذا التّوتر لا يزول إلاَّ بإكمال الشَّكل وسد الفتحات أو الثَّغرات والعودة إلى الشَّكل المنتظَّم.

وتقوم هذه النظرية على مفاهيم متنوعة من قبيل:

– **الاستبصار**: كلُّ ما يؤدي إلى اكتساب الفهم في كلّ الأبعاد ومعرفة التّرابطات بين الأجزاء وضبطها.

– **الدّافعية الأصليّة**: تعزيز التّعلّم لا يكون مصدره خارجيًّا، بل هو نابع من الدّاخل.

الفهم والمعنى: يتحقّق التّعلّم عند تحقّق الفهم، الّذي هو كشف جميع العلاقات المترابطة بالموضوع، والانتقال من الغموض نحو الوضوح.

أما أهم مبادئها، فهي:

– الاستبصار شرطٌ للتعلُّم الحقيقيّ.

– التعلُّم يقترن بالنتائج.

– التّعزيز الخارجيّ عاملٌ سلبيّ في التعلُّم.

– الحفظ والتّطبيق الآلي للمعارف تعلُّم خاطئ.

– **التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:**

يمكن تلخيص أهم التطبيقات التربويّة للنظريّة الجشطالتيّة في النقاط الآتيّة: [1]

– يتوقف التّعلم بالبصيرة على قدرة المتعلّم العقلية وعلى درجة نضوجه فكلّما كان الفرد أكثر ذكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار [2] في تعلمه .

---

[1]– ينظر: محمد مصطفى زيدان: نبيل السّيالوطي: **علم النفس التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د–ط)، 1994م، ص(121–122).

[2]– **الاستبصار**: هو تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات والعلاقات في صيغ جديدة تؤدي إلى فهم أصحّ أو حل مشكلة، والتعلّم بالاستبصار ما هو إلاّ استكشاف للعلاقات القائمة بين الوسائل والغايات ولا يتحقق ذلك إلاّ بالنظر للحدث التعليمي بوصفه كل. ينظر نجوى فيران: **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، مرجع سابق، ص76.

– يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والتّنقيب والتّجارب فهو لا يختلف في ذلك عن التعلّم القائم على الخطأ والمحاولة.

– يحتاج التعلّم بالاستبصار إلى قدر من الخبرة السابقة، ما يساعد على سرعة التشكيل قوى الموقف وعلاقاته(إدراك ، الموقف، فهم الموقف).

بالإضافة إلى ذلك فإنّ: [1]

– التعلّم يسير من العام إلى الخاص، من الكلّ إلى الجزء، فالطّفل يدرك الجملة ثمّ الكلمة ثمّ الحرف، وهذا ما يتماشى مع قوانين النّمو الإنسانيّ.

– الاهتمام بالخبرات الماضيّة في تعلّم الموضوعات الجديدة (انتقال أثر التعلّم)[2].

– تهتم الجشطالت بالكيفية والآلية التي يتعلم منها الفرد أكثر من اهتمامها بنوعية التعلّم، وتركز على إدراك العناصر والعلاقات بالاستبصار فإذا حدث ذلك يستطيع الفرد التعلّم.

– عدم استخدام التعزيز غير المنتمي للموقف التعليمي المباشر وإنما تعزيز السلوكيات المنتمية للوقف التعليمي.

2–النظرية البنائيَّة:

يعدّ العالم السويسريّ "جان بياجيه"(Jean Piaget)[3] رائد نظرية النمو المعرفي أو كما تسمى بنظرية "الارتقاء المعرفي" أو "التطوّر المعرفيّ".

---

[1]– ينظر كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: **نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية**، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م، ص188.

[2]– **انتقال أثر التعلّم**: هو استخدام تعلّم سابق أو معلومات سابقة في أداء واجبات أو مهارات جديدة فكلما كان الأداء فعالا فإن النقل يعد إيجابيا والعكس إذا كان الأداء ضعيف كان النقل سلبيا. سعيد غني نوري: **نظريات السلوك بين التعلّم الحركي واستراتيجيات التّعليم**، 2018م، ص 1.

[3]– **"جان بياجيه"**(1896–1980م) عالم نفس سويسري، تمثّلت اهتماماته الأولى في دراسة العمليات الحيويّة لدى الكائنات الحية، لتخصّصه بعلم الأحياء، ثمّ اهتم بدراسة نظريات المعرفة() وعلاقتها بالعلوم الاخرى، كالفيزياء وعلم الأحياء، ثمّ دراسته لعمليات التّفكير والذّكاء لدى الأفراد مستخدمًا بعض المفاهيم من علم الأحياء، لتوظيفها في فهم عملية النّمو المعرفيّ لديهم، ويرى أنّ طبيعة العمليات المعرفية تختلف من مرحلة إلى أخرى، واستمر **"بياجيه"** في تتبع قضية تفكير الأطفال حتّى توفي عن عمر يناهز الرابعة والثمانون. ويمكن تقسيم حياته العمليّة والعلميّة إلى ثلاث فترات كما يلي: **الفترة الأولى(1920–1929م)** ويسميها

جاءت ثلة من النّظريات الحديثة، وعلى رأسها البنائيّة؛ لدحض مجموعة من المفاهيم التي شاعت في مختلف المجموعات، ويتعلَّق الأمر بطريقة تعلُّم اللّغات واكتسابها، فالتّعلّم الحقيقيّ لا يتم بناء على ما سمعه المتعلمّ وكرَّره، بل إنّ المعلومات تبنى داخليًّا، وذلك بمساعدة البيئة والمحيط والمجتمع واللّغة.

إن جذور النظرية البنائيَّة –حسب بعض الدّارسين–تعود إلى عصور قديمة جدًّا، فقد تبناها كلّ من أفلاطون وأرسطو (320 –470 ق.م).

يعرِّف المعجم الدولي للتربية **"البنائية"**، بأنها: "رؤية في نظريّة التّعلّم ونمو الطّفل، قوامها أنّ الطّفل يكون نشطًا في بناء أنماط التذكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة".

ويعرّفها **"فلاسر سفليد"** بكونها: نظريّة معرفيّة تركز على دور المتعلِّم في البناء الشّخصيّ المعرفيّ.

إن تبلور هذه النّظريّة في عصرنا الحديث –على الرغم من قدم نشأتها–كان على يد منظرين كبار نحو **"بياجيه"**، و**"أوزبل"**، وغيرهم. ويعدّ "بياجيه" واضع أسس البنائية، ويفترض أنّ المعارف عبارة عن أبنية عقليّة منظمة داخليًّا، تمثّل قواعد للتعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية، والنّمو المعرفيّ بالاعتماد على الخبرة.

ومن أهم مفاهيم النّظريّة البنائيّة عند "بياجيه":

– **التّكيّف**: قدرة الإنسان على التّكيّف مع خبرةٍ ما، والتّلاؤم معها، ويضم هذا المفهوم عنصرين، هما: التّمثيل والمواءمة.

– **التّمثيل**: هو العنصر الأوّل للتّكيّف، بمعنى: تلاؤم المثيرات الخارجية مع التّراكيب العقليّة الدّاخلية للفرد.

"بياجيه" المراهقة الفكريّة، وقد انتقد إنتاجه في هذه المرحلة لاعتماده على النواحي اللفظية أكثر من العملية أو الأدائية، **الفترة الثّانية(1930–1940م)** اهتم بدراسة نمو الذّكاء مستخدما أطفاله الثّلاثة، مما وفّر له مختبرًا سيكولوجيا أنجز فيه كلّ ما يدور في ذهنه، **الفترة الثّالثة بدأت منذ بداية الأربعينات لغاية 1980م**، وفيه استثمر نتائج الدّراسات في الفترتين السّابقتين في الإجابة عن القضايا المعرفيّة التي كانت الدّافع له لدّراسة الطّفل وطبيعة المعرفة ونشأتها، من مؤلفاته: اللّغة والفكر عند الطّفل، أصل الذّكاء عند الطّفل، تطوّر مفهوم الكّميّات عند الولد وغيرها. ينظر عماد عبد الرحيم الزغلول: **مبادئ علم النّفس التّربويّ**، مرجع سابق، ص176. وينظر إيمان عباس الخفاف: **نظريات التعلّم والتعليم**، مرجع سابق، ص(164–165).

– **المواءمة**: التّضمين، وهو العنصر الثّاني لعملية التّكيّف، وعكس التّمثيل، فالفرد في هذه الحالة يغيّر نفسه لتتكيّف مع العالم الخارجيّ.

– **التوازن**: التفاعل بين الفرد والبيئة.

– **التنظيم**: اتجاه فطري يقوم بربط الصور بشكل أكثر كفاءة.

إذًا التّعلّم واكتساب اللّغة حسب هذه النّظريّة **بناء وإبداع مستمر**.

3–التّعلّم بالملاحظة:

يطرح صاحب هذه النّظريّة **"باندورا"** السؤال التّالي: كيف يتعلّم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعيّ؟، ثمّ يجيب عنه قائلاً: إنّ النّاس يستطيعون تعلّم الاستجابات الجديدة بمجرد **ملاحظة سلوك الآخرين** الّذين يعتبرون **نماذج تعليميّة**. ويسمى اكتساب الاستجابة من خلال هذه الملاحظة **"الاقتداء بالملاحظة"**، وهناك **قضية ثانية** من قضايا التّعلّم تتعلّق **بتوضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات**. وما يعقب ذلك من أداء لهذه السّلوكيات من قبل الملاحِظ. أمّا **القضية الثالثة** من قضايا التّعلّم بالملاحظة فتتعلّق **بالجانب الانتقائي** من جوانب التّعليم. ونظرية التّعليم بالملاحظة لا تحاول تفسير كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب بل أيضا يهتم الملاحِظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها دون غيرها.

وتقوم هذه النّظريّة على **ثلاثة مفاهيم أو آليات** أساسة متداخلة وهي:

–العمليات الإبدالية: وتعني أنّ التّعليم الناجم عن التّجربة المباشرة يمكن أن يحدث عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وأثر ذلك على الشخص الملاحِظ، ومثال ذلك الخوف الّذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء علاقة مباشرة بها.

– **العمليات المعرفيّة**: تعني تعلّم التّمثيل الرّمزيّ للأشياء مثل: النّظم اللّغويّة والرّموز الموسيقية والأعداد.

– **عمليات التّنظيم الذاتي**: أمّا التّنظيم الذّاتيّ فيشير إلى كيفية قيام النّاس بتنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق النتائج التي يتوصلون بها بأنفسهم.

المحاضرة "الثّامنة"

مناهج تعليم اللّغات1 المنهج التّقليديّ-المنهج البنويّ

تمهيد:

عرف مجال تدريس اللّغات مناهج وطرائق عديدة في التّدريس، بدءًا بالمنهج التّقليديّ الّذي يركّز على تبليغ المعارف للمتعلّم مستعينًا بالنّحو والتّرجمة، وقد تميّز هذا المنهج بعدّة مآخذ لذلك ظهرت بعده عدّة مناهج حاولت تجاوز كلّ ما يتعلّق بتحليل النّصوص القديمة، وتعليم القواعد النّحويّة الجافة، والاعتماد التّام على اللّغة الأم والتّرجمة.

1-مفهوم المنهج:

1-1مفهومه لغة:

يرجع الأصل اللّغويّ لمصطلح **"منهج"** إلى الجذر اللّغويّ **"ن هـ ج"**، جاء في معجم "العين":" **ريق نهج: واسع واضح، وطريق نهجة، ونهج الامر وانهج لغتان أي واضح ومنهج الطّريق: وضّحه، والمنهاج: الطّريق الواضح**"[1].

وقد جاء في معجم "لسان العرب":" **طريق نهج بيّن واضح وهو النهج...، وأنهج الطّريق: وضح واستبان وصار نهجًا بين واضحًا**"[2].

كما ورد في المعجم "الوسيط":" **وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معيّنة...المنهج العلمي خطة منظّمة لعدّة عمليات ذهنيّة أو حسيّة بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها**"[3].

---

[1]- الفراهيدي(أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد ت170ه): **العين**، ج3، مادة(ن ه ج)، دار الرّشيد للنّشر، بغداد، العراق، ط1، 1981م، ص3.

[2]-ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين ت711ه): **لسان العرب**، مج2، مادة(ن ه ج)، دار الفكر، بيروت، ط3، 1994م، ص74.

[3]- مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، مادة(ن ه ج)، مكتبة الشّروق الدّولية، ط4، 2004، ص.

وورد في "معجم مصطلحات التربية والتعليم: **"النهج والمنهج والمنهاج الطريق الواضح، ونهج الطّريق أبانه، وأوضحه، ونهجه أيضًا سلكه"**.[1]

يتجلى من هذه التعريفات أنّ المعنى اللّغويّ للمنهج ارتبط بالوضوح والبيان.

1-2مفهومه اصطلاحًا:

أمّا من النّاحية **الاصطلاحيّة** فكلمة **منهج** ترجع في مفهومها العام إلى الكلمة الإغريقيّة الأصل، والّتي تعني الطّريقة الّتي ينتهجها الفرد للوصول إلى غرض معيّن، وقد انتقل هذا المعنى إلى المجال التّربويّ؛ ليُعبّر به عن المهج الّذي يجب أن يتبع لبلوغ الأهداف التّربويّة التي ينشدها المجتمع.

وقد عرّف المنهج بأنّه" **عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات الّتي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروريّ للبحث؛ إذ هو الّذي ينير الطّريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث"**[2].

وقد وضعت للمنهج عدّة تعريفات وفق رؤية الفلسفة التربوية الّتي اختلفت وتباينت في موقفها من بناء المنهج، فالمنهج في الأصل كلّ ما تقدّمه المدرسة إلى طلبتها من أجل تحقيق وظيفتها، وأهدافها وفق خطتها لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يعني أنّ مفهوم المنهج يرتبط بالتّربيّة وأهدافها.[3]

يبدو من هذا التّعريف أنّ المنهج مصلح تربويّ؛ فهو يرتبط بكلّ ما يتمّ تقديمه في المدرسة وفق أهداف مسطّرة مسبقًا.

وجاء في تعريف أنّ " **المنهج هو مخطّط تربويّ يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة، مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه، ومطبّقة في مواقف تعليميّة داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها،**

---

[1]- جورج ميشال جرس : **معجم مصطلحات التربيّة والتّعليم**، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص15.

[2]-رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلميّ في العلوم الاجتماعيّة**، دار هومة، الجزائر، ط1، 2002، ص19.

[3]- فايز مراد دندش : **اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، ط1، 2003م، ص96.

يقصد الاسهام وتحقيق النّمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم بجوانبها العقليّة والوجدانيّة والجسميّة، وتقوم على مدى تحقّق ذلك كلّه لدى المعلّم"[1].

يدّعم هذا التعريف ما جاء في التّعريف السّابق؛ إذ المنهج هو مخّطط تربويّ مكوّن من عدّة عناصر: الأهداف، المحتوى، خبرات تعليمية، تدريس وتقويم، وهو مصطلح يرتكز على أسس فلسفية وأخرى اجتماعية ونفسية ومعرفيّة، كما انّ مصطلح يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمتعلّم والمجتمع الّذي ينتمي إليها، مما يعني أنّه يرتبط بالسّياسة اللّغويّة التي تختلف من مجتمع إلى آخر، ويسعى المنهج إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم بمختلف جوانبها.

وعرّف المنهج في القديم على أنّه مجموعة الموضوعات المختلفة المحدّدة للدّراسة في كلّ مادة من المواد الدّراسيّة أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كلّ مادة، وبهذا الشّكل يصبح اصطلاح المنهج المدرسي مرادف لمحتوى مقرر المادة الدّراسيّة، بني المفهوم التقليديّ للمنهج على المعرفة لأنّ المدرسة القديمة لم تجد لديها خيرًا من المعرفة لتعليمها للتلميذ، وكانت المعرفة والمدرسة تعتبران مهمتها الأساسية تنحصر في تقديم المعرفة للصّغار ليستطيعوا الانضمام إلى حياة الكّبار [2].

يتجلى من هذا التعريف أنّ المنهج التقليدي أو القديم يعتمد على الحشو والتلقين وتكديس المعلومات للتلاميذ، حيث يركّز على تقديم المادة الدّراسية، مما يعني أنّه يركّز على الاكتساب والحفظ دون التطبيق. فهذا المنهج" **اهتم بالمادة الدّراسيّة من ناحية طبيعتها وحجمها ووظيفتها، دون اهتمام بالمتعلّم، وطبيعة التعلّم، وهكذا أداة لحفظ المعلومة، مما يتنافى مع حاجات المتعلّم وطبيعة التعلّم، وهكذا كان التلاميذ في معظم الحالات يقومون بحفظ المادة دون رغبة، ويعانون من صعوبة استيعاب المعارف التي سكبت فيها وبُعدها عن خبراتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم"**[3].

---

[1]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة "مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها"**، دار النشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2000م، 30.

[2]- جبرائيل بشارة: **المنهج التعليميّ**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1983م، ص09.

[3]- المرجع نفسه، ص10.

1-المنهج التقليديّ:

يعدّ المنهج التّقليديّ من أقدم الطّرائق في تعليم اللّغات، ويُعتمد فيه على المعلّم بعدّه العنصر الأساس في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، كما أنّه المالك الوحيد للمعرفة، أمّا المتعلّم فهو مجرد وعاء تُصبّ فيه المعلومات، لذلك يعرّف بأنّه:" **المنهج العتيق الّذي يقع الاعتماد فيه على المعلّم(السّيد)، باعتباره أساس عملية التعلّم، والمتعلّم وعاء تصبّ فيه المعلومات لا غير**"[1]. أي أنّه منهج يعتمد على تقديم المحتوى، مما يثبت أنّه يركّز على طريقة التّبليغ أي تقديم المعلومة للمتعلّم.

ويرجع انتشار هذا المنهج في الماضي: "إلى أنّ اللّغات الأجنبيّة التي ساد تعلّمها في أوروبا منذ العصور الوسطى وحتّى بداية القرن العشرين كانت اللاتينية واليونانية، ويفسّرون كذلك شيوعها في سائر مناطق العالم باستخدام أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللّغة الأم في تدريس اللّغات الأجنبيّة أو بغياب طريقة واضّحة في التدريس قائمة على أسس عمليّة، وتأخذ بعين الاعتبار المنجزات العلميّة للسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلم التربيّة، يقوم المنهج التّقليديّ على أنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة يتمّ عن طريق التّعرّف على قواعد اللّغة ثمّ حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللّغة في القراءة والكّتابة، وكان أكثر التدريبات شيوعًا هو الترجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأم، لأنّ هذا المنهج يهدف أساسًا إلى اكتساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الكتابيّة، ولا يسعى إلى اكتسابهم المهارات اللّغويّة الشّفويّة"[2]

ويرتكز هذا المنهج على الخطوات الآتية: [3]

- المعلّم مالك المعرفة. - المتعلّم مستقبل.
- المعلّم مرسِل على الدّوام. — المتعلّم مستقبل على الدّوام.
- مهذِّب ومرشِد. — ووعاء شرير ينبغي ملؤه وردعه.
- لا يُسمح للمتعلّم أن يُعبِر عن رغبته وميوله.

---

[1]- صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزار، ط1، 2003م، ص30.

[2]- بلومفيلد: **تدريس اللّغات**، تر/ محمد صالح بكوش، مجلة التبيين، ص54.

[3]- صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**، مرجع سابق، ص30.

- لا يُسمح للمتعلّم مناقشة المعلّم في طريقة التّعليم أو عنصر منها، وعليه أن بيكون إيجابيا لاستيعاب الدّرس.

وانطلاقًا من هذه الخطوات يتجلى استبداد المعلّم واستغلاله للمتعلّم مما أدى إلى ظهور مناهج وطرائق جديدة تعيد النظر في الأفكار السّابقة، وتسعى لإعادة الاعتبار للمتعلّم، بعدّه محور العمليّة التّعليميّة، وتمكّنه من التّواصل الفعّال فهو يمتلك آليات تمكّنه من التّفكير، كما أنّ يملك المؤهلات الذّاتيّة التي تمكّنه من التطوّر والارتقاء كلّما قدّمت له الفرصة المناسبة لذلك، فهو من هذا المنطلق عنصر فعّال ومحرّك للعمليّة التّعليميّة.

– طرق استخدام المنهج التقليدي في تعليم اللّغات:

– طريقة القواعد والترجمة: تعدّ من أقدم الطّرائق التي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وما زالت تستخدم في عدد من بلدان العالم، وهدف هذه الطّريقة هو تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ويتمّ تعليم اللّغة عن طريق الترجمة بين اللّغتين الأم والأجنبيّة، وتهتم هذه الطّريقة بتنميّة مهارتي القراءة والكتابة في اللّغة الأجنبيّة، إنّ طريقة التّرجمة والقواعد تمتاز بـ:

- تهتم هذه الطّريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة.
- تستخدم طريقة الترجمة بعدّها أسلوبًا رئيسيًّا في التّدريس.
- لجوء المتعلّم إلى التّحليل النّحويّ.
- عيوب المنهج التقليديّ:

يركّز المنهج التقليديّ على تقديم المعلومات والحقائق، وإهماله جوانب علمية تعليميّة وتربويّة؛ لذلك وجّهت له العديد من الانتقادات، حيث" ذهب بلومفيلد أنّ الخطأ الجوهري في المنهج التقليديّ هو اعتبار تدريس اللّغة يتمثّل في نقل مجموعة من الحقائق المعجمية أو النّحويّة، وقد يستطيع التلميذ تذكّر العديد من الكلمات الأجنبيّة، لكن ذلك التذكّر لا يجعله قادرًا على فهم الجمل وسياقاتها الدّلاليّة؛

لأنّ اللّغة ليست عمليّة رجوع منطقيّة لمجموعة من القواعد المدرسيّة، بل أنّ الفهم والاستعمال الشفويّ والكّتابيّ عمليات ترابطيّة مقترنة بالسلوك الإنسانيّ"[1].

كما يمكن ذكر العديد من نقاط القصور التي تنجم عن العمل بهذا المنهج وهي:[2]

– مرّ القول أن المنهج التقليديّ يشدّد على الاهتمام بالناحية الذهنية للمتعلّم وإهمال النواحي الأخرى، وهذا يعني أنّ المدرسة التي تعمل بهذا تقتصر وظيفتها على الجانب المعرفيّ، والاهتمام بالمعرفة وإهمال الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة والجسميّة، ويترتّب على ذلك قصور في توازن الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والجسميّة، كما يترتب عليه قصور في نمو شخصيّة المتعلّم، فتبني المدرسة لهذا المنهج لا يعدّ المتعلّم للحياة وما تتطلبه من مهارات وخبرات.

– اقتصار دور المعلّم في هذا المنهج على التلقين والإلقاء، لانّ المنهج يشدّد على تزويد المتعلّم بالمعلومات دون الاهتمام بالطّريقة التي تقدّم بها تلك المعلومات.

– أنّ هذا المنهج لا يشدّد على حاجات الطلبة النّفسيّة لذلك فإنّ الصّلة بينهم وبين الكثير من المواد على وفق هذا المنهج ضعيفة، فيترتب على ذلك أنّ الطّلبة قد يحفظون المادة، غير انّهم يبغضونها وينفرون منها سرعان ما ينسونها بعد الامتحان.

– إنّ اعتماد هذا المنهج في التعليم يؤدي إلى الفصل بين المواد التعليميّة والحياة، فالمدرسة مجبر ة على تعليم الطّلبة ما في الكّتب من معلومات قلّما يكون لها ارتباط وثيق بالحياة.

– لا يراعي المنهج التقليدي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، فالمادة تقدّم للجميع ويعرض جميع الطّلبة لامتحان واحد بمقياس واحد.

– إنّ هذا المنهج يجعل مهمة الطّالب تلغي المعلومات وغايته النجاح في الامتحان لا غير وبهذا يكون دور المنهج هو نقل الطّالب من صف لآخر لمجرد فهمه مواد المنهج واسترجاعها.

---

[1])– محسن عطيّة: **الجودة الشّاملة للمنهج**، مرجع سابق، ص157.

[2])– ينظر: المرجع السّابق، ص(159–160).

ويبدو انّ الانتقادات التّي وجّهت للمنهج التقليدي ارتبطت بالمعلّم والمتعلّم والمادة الدّراسيّة، أي أنّ" دور المتعلّم دورًا سلبيًّا من خلال تلقيه المعلومات من مدرسيه، أي أنّ الاتّصال يكون باتّجاه واحد، ونظرة المنهج التقليديّ إلى عقول المتعلّمين وكأنّها مخازن للمعلومات وأهمل النّواحي الجسميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة وتركيزه فقط على الجانب العقليّ، واعتبار التّحصيل الدّراسيّ هدفًا قائمًا بذاته، مما يدفع الطّلبة إلى حفظ المعلومات وإتقانها، ضمانًا للنجاح دون الحاجة إلى البحث والاطّلاع، واعتماد المدرسين أنّ عملهم يقتصر على توصيل المعلومات مما يتعكس سلبيًّا على طرائق تدريبهم حيث يأخذون بطريقة التلقين أو التخطيط والاعتماد على كتاب معيّن باعتباره المرجع الوحيد الّذي يؤهل الطّلبة للنجاح"[1].

2- المنهج البنويّ:

حدّد "لوسيان غولدمان" البنويّة على أنّها:" **المنهج الّذي يحلّل النّص الأدبيّ بوصفه بنيّة إبداعيّة تختبئ تحتها بنية اجتماعيّة**"[2].

ويعرّف المنهج البنويّ أو التركيبيّ بأنّه " مجموعة من طّرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين، نتيجة أربعة عوامل وهي:

-رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلّها للجانب المعياري على حساب الاستعمال الحياتي للغة.

- ظهور علم اللسانيات الوصفيّ أو النبويّ.

- ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلّم المنبثقة منه، والقائلة بأنّ تعلّم اللّغة سلوك.

- تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيّة الحيّة وبصورة خاصة الانجليزيّة"[3].

---

[1]- ينظر هاشم السامرائي وآخرون : **المناهج" أسسها وتطورها ونظرياتها"**، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 1995م، ص11.

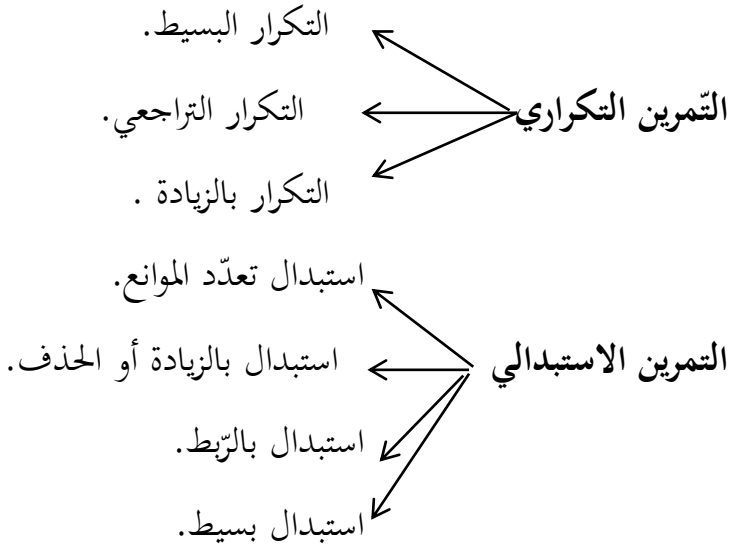
[2]- عبد الإله الصّانع: **النقد الحديث وخطاب التنظير**، مركز عبادي للدراسات والنّشر، ط1، 2000م، ص43.

[3]- لطفي بوقربة : **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، معهد الآداب واللّغات، جامعة بشار، الجزائر، ص33.

-سمات وتمارين المنهج البنويّ:

- سماته:

يتسمّ المنهج البنويّ بعدّة سمات نذكر منها:



- تمارين التحويل.
- تمارين التكملة.
- تمارين الحوار الموّجه.
- تمارين التركيب.

المحاضرة "التّاسعة"

مناهج تعليم اللّغات (2): المنهج التواصليّ

تمهيد:

نشأ المنهج التواصليّ في أوائل السّبعينات، وهو طريقة تعليمية قائمة على أساس وظيفة اللّغة وترتكز على تنميّة الكفاءة التواصليّة، لها صلات وثيقة باللّسانيات، واللّسانيات الاجتماعيّة والتداوليّة. وتعدّ اللّسانيات الاجتماعيّة الأساس النظريّ للمنهج التواصليّ. حيث تهتم بدراسة كيفية استخدام اللّغة في المجتمعات.

-المنهج التواصليّ في تعليم اللّغة (لدال هايمز-Dell Hymes-):

هو منهج من مناهج تعلّم وتعليم اللّغات، قعدّ له وأسسه "دال هايمز"، وقد ارتبط المنهج التواصليّ في نشأته بتغيير استراتيجيّ شمل: [1]

- النظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة التي تصفها.
- أساليب التعليم والأسس الّتي تحكمها.
- محتوى التعليم.

قدّم **"دال هايمز"** نموذجًا وظيفيًّا هو في جوهره ردّ فعل للنحو التوليديّ الّذي يعزل اللّغة عن شروط استعمالها، وتوقفه عند ثنائيّة" تشومسكي":(القدرة والإنجاز)، ورأى أنّ تعريف **"تشومسكي"** للقدرة اللغويّة(la compétence linguistique) تعريف ضيّق، لا يتناسب مع الطّبيعة الاجتماعيّة للغة، ومن ثمّ اقترح استبدال **القدرة اللّغويّة بالقدرة التّواصليّة**(la compétence communicative)، فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللّغة، وتوليدها عدد لا متناه من الجمل فبعد أن كان تشومسكي يبحث عما يكوّن القدرة اللّغويّة، حاول "هايمز" وغيره من اللّغويين والوظيفيين

[1]-لطفي بوقربة: **محاضرات في اللّسانيات التطبيقية**، مرجع سابق، ص33.

البحث عن قواعد القدرة التّواصليّة، والتي تتجاوز القواعد اللّغويّة إلى استعمال اللّغة في المجتمع، فقد تبيّن أنّ النّحو التوليديّ التّحويليّ قد وصل إلى مستوى من التجريد النّظريّ، جعله قاصرًا على دراسة ما يمكن قوله باللّغة دون أن يرقى إلى ربط ذلك بالاستعمال(التداول)، الزمان، المكان، المتكلّم، المخاطَب، الوضع الاجتماعيّ"[1].

أمّا القواعد التي قامت عليها نظرية "دال هايمز" فهي:[2]

– **تقوم على النّظريّة المعرفيّة:** لأنّ اكتساب اللّغة عمليّة معقدّة تتمّ من خلال عمليات داخليّة لدى المتعلّم.

– **ملكة التواصل باللغة** الأجنبيّة هي ملكة اجتماعيّة.

– **عرض المادة اللّغويّة** على أساس التدرج الوظيفيّ التواصليّ، بحيث لا يصبح السّؤال: ما هي القواعد اللّغويّة التي ينبغي تعليمها للتلاميذ؟ بل يصبح السّؤال: ما هي الوظائف اللّغويّة الّتي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتّى يتمكّنوا من استخدام اللغة في الحياة.

– **اختيار المادة اللّغويّة** لم يعد كما هو الشأن في المنهج التقليديّ والبنيويّ مرتبطًا بالقواعد اللّغويّة، بل أصبح قائمًا على تدرج الوظائف التواصليّة والمواقف الاجتماعيّة.

– **التركيز على المواقف اللّغويّة والتعليميّة والاجتماعية** الّتي تحفّز المتعلّم ثقافيًّا في استخدام اللّغة الأجنبيّة، لتعلّم شيء ما.

– **الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة تستخدم اللّغة** مثل: توجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات، و"تبادل الأفكار"، والتّعبير عن المشاعر.

– **استعمال الوسائل البصريّة المتعدّدة** مثل الأنشطة والفيديو.

---

[1]– علي آيت أوشان : **اللسانيات والبيداغوجيا" نموذج النحو الوظيفي– الأسس المعرفية والدّيداكتيكية–"**، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص40.

[2]– المرجع نفسه، ص40.

– تطبيق المنهج التواصليّ:

عند تطبيق هذا المنهج داخل الصّف المدرسيّ هناك بعض التحضيرات الّتي يجب أخذها بعين الاعتبار نذكر منها:

1– "المواد:

أ–المواد المبنيّة على النّص: يحتوي كلّ درس نموذجيّ على موضوع جوهريّ وتحليل المهام اللّغويّ من أجل التطوير الموضوعيّ الّذي يعتبر وضعًا عمليًّا من الممارسة للوصف، ومحفّزًا للعرض واستيعاب الأسئلة وإعادة صياغة التمارين اللّغويّة.

ب–المواد المبنية على المهام: وهي مجوعة متنوعة من الألعاب والأدوار والمحاكاة وأنشطة التواصل المبنية على المهام لدعم تدريس صفوف الطّريقة التواصلية في تدريس اللّغة.

ج– المادة الحقيقية والحية: وقد دعا العديد من أنصار الطّريقة التّواصلية إلى استخدام المواد الحيّة، والحقيقة التي تعكس أنشطة الحياة اليوميّة للنّاس وتنقلها للفصول الدّراسيّة، وهذه الحالة تشمل الوسائل المرئيّة الحيّة، مثل: العلامات، والمجلات، والإعلانات، والصّحف، والألعاب والأغاني، وأشرطة الفيديو أو مصادر الرسوم البيانيّة والمرئيّة المحيطة بالوسط الطبيعيّ للمتعلّم والتي تبنى الأنشطة اللّغويّة عليها.

2–دور المعلّم:

يعدّ المعلّم في المنهج التواصليّ أداة مهمة لتسهيل عملية التواصل بين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين والمهام من جهة أخرى، فهو يقوم بإعطاء التوجيهات والمشورة عند الضرورة بدلاً من كونه السّلطة المسيطرة في الفصل، علاوة على ذلك هو عضو مشارك بدور مستقل ضمن مجموعة التعلّم ، مع ذلك فهذا لا يعني بالمرة في النشاط التعليمي أن يصبح دور المعلم سلبي كالمراقب فقط، بل بالعكس فإنّ دوره لا يزال مهما بشكل أكبر، لأنّ التزامه بالتركيز على تطوير إمكانات المتعلمين يتم من خلال التوجيه الخارجي على الرغم من أنّ دوره قد يكون غير توجيهي بشكل عام، فإنّه لا يزال ذو مسؤوليّة كبيرة من خلالها إبراز الصفات المميزة للمتعلمين ومساعدتهم على تطوير تلك الصّفات.

لذلك أصبح دور المعلّم أقل أهمية من ذي قبل، ولكنّه أكثر أهمية على سبيل المثال، فإنّ دور المعلّم كمشاركة مستقل ضمن مجموعة التعلّم التعليميّة يرتبط بدوره كنشاط تواصلي، وهذه الأدوار تتضمن مجموعة ثانويّة من الأدوار فهو:

أوّلا منظّم للمواد، **ثانيا:** دليل ومنظّم الأنشطة، وهنا دور ثالث: هو باحث ومتعلّم مع المساهمة الكبيرة في مجال المعرفة الملائمة قدرات والتجربة الفعلية في طبيعة التعلّم، لذلك يأخذ المعلّم الأشكال التّاليّة في الصّف: صديق، موجّه، مصدر، معلومات، مساعد، ومعين، مسهّل، ومبسّط للصّعوبات، ناصح وموجّه مدير لميع الأنشطة، معلّم لذلك أصبح عمله اوسع وأخطر عن السّابق"[1].

3-دور المتعلّم:

يحتاج المتعلّمين قدرًا كبيرًا من التدريب لكون الأداء في المنهج التواصليّ هو الهدف، لهذا السّبب ينبغي ان يتمركز دور المتعلّم في الأداء، وهنا يأخذ المعلّم خطوة إلى الوراء، ويبدا بالمشاهدة والملاحظة حول تطور المستوى المعرفيّ اليوميّ للمتعلّم وتقييمه، وفي بعض الأحيان يتصرّف المعلّم كحكم أو مراقب، يظهر الفصل الدرامي خلال النشاط التواصلي أبعد ما يكون عن الهدوء، مع ذلك فالمتعلمين يفعلوا أنشطة أكثر من الكلام، وكثيرًا ما كان مشهد الفصل الدّراسيّ نشاط خلال عملية التواصل على الرغم من انّ المتعلّمين في بعض الأحيان يتركوا مقاعدهم والتنقل داخل الفصل الدّراسيّ لإكمال مهامهم مع زملائهم بسبب زيادة المسؤولية في المشاركة؛ لذلك يجد المتعلّمون أنّهم قد اكتسبوا الثّقة في استخدام اللّغة الأجنبيّة المراد تعلّمها بشكل عام، وأصبحوا هم انفسهم من يدير عملية تعلّمهم وليس المعلّم.[2]

---

[1]- عبد الزراق عودة الغالبي: **التواصل في عملية تعلّم اللّغة الانجليزيّة**، مرجع سابق، ص18.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص18.

4-الدّقة مقابل الطّلاقة:

ليس هناك من ينكر حقيقة كلا من الدّقة والطّلاقة ضرورة ملحة في تعلّم أي لغة، ومع ذلك نجد الأسلوب النّحويّ والدّقة هو أكثر انتشارًا أو أهمية من الطّلاقة في عملية تعلّم اللّغات بصفة عامة، وتعلّم اللّغة الأجنبية بصفة خاصة والتي تهيمن عليها الطّرق البنوية القديمة المعروفة.

إنّ توفّر مبدأ الطّلاقة في تعلّم اللغة يمكّن الطّلاب من اتقان أشكال اللّغة في وقت قصير، لذلك وجب أن نزودهم بتمارين مكثّفة عن الطّلاقة، بعد ذلك سيتم سحب السّيطرة تدريجيًّا لتمكين المتعلّمين من استخدام اللغة على نحو أكثر حرية وأقل درجة من الخوف. [1]

5-الكّفاءة اللّغويّة مقابل التّواصليّة:

إنّ العلاقة بين الكفاءة اللّغويّة والتواصلية مهمة جدًا خصوصًا في المرحلة الأساسيّة، حيث تكون الكفاءة اللّغويّة عفويّة ومرنة، إذ تصحّح التلاعب بنظام اللّغة، أمّا الكفاءة التواصلية فتتطلب مبادئ مناسبة مثل: الاستعداد واللباقة من جانب المتعلّم لاستخدام الاستراتيجيات ذات الصلة في التعامل مع حالات معينة في اللغة.[2]

- خصائص منهج التعليم التّواصليّ:

- يساعد منهج التعليم التواصليّ على تعزيز دوافع الطّلب الدّراسيّة.
- يساعد منهج التعليم التواصليّ على زيادة كفاءة الطّالب باستخدام اللّغة.
- يساعد منهج التعليم التواصليّ على تنميّة طبيعة الطّالب الشّاملة.

- تطبيق منهج التعليم التواصلي في أعمال التدريس لتكوين كفاءة الطّلاب التّواصليّة:

- ارتقاء مكانة استعمال اللّغة العربية.
- زيادة التواصلية في عملية التدريس.
- توازن بين منهج التعليم التواصليّ والمنهج النّحويّ.
- تنويع نشاطات التّدريس لزيادة الكّفاءة التّواصليّة.

---

[1]- ينظر عبد الزراق عودة الغالبي: **التواصل في عملية تعلّم اللّغة الانجليزيّة**، مرجع سابق، ص(18-19).

[2]- المرجع نفسه، ص19.

المحاضرة "العاشرة"

الازدواجيّة اللّغويّة، الثّنايّة اللغويّة، التعدّد اللّغويّ

تمهيد:

تعدّ الازدواجية اللّغويّة من أهم الظّواهر الّتي تعيشها كلّ اللّغات البشريّة، وهي ظاهرة أصلية لدى الإنسان؛ إذ تصادفه في مختلف تعاملاته اللّغوية، وقد اعتنى بها المتخصصون من أجل بيان طبيعتها وإشكالاتها على مستوى المجتمع الواحد، أو المتكلّم المعيّن، وقدّموا الكثير من التوضيحات والمشاريع الّتي تبيّن كيفية ترقية هذه الظّاهرة بما يحقّق آثارها الإيجابيّة.

أوّلاً مفهوم الازدواجيّة اللّغويّة(Diglossia):

تمثّل ظاهرة الازدواجيّة حالة لغويّة طبيعيّة وعفويّة تبعًا لتفاوت النّاطقين باللّغة ثقافيًّا وفكريًّا وإبداعيًّا وتاريخيًّا؛ لكنّها تشكّل في الوقت ذاته تفاوتا حادًا يعكس حالة انقلابية خطيرة تصل حدّ التحوّل أو الاستبدال، وهنا تكمن خطورة هذه الظاهرة الّتي تكاد تعصف بالفصحى كونها تشكّل انحرافًا عنها وانحيازًا إلى العامية، انحيازًا تتزايد وتيرته مع الزّمن حتّى تصبح العامية هي المتغلّبة.[1]

1-مفهوم الازدواج لغة:

أخذت كلمة الازدواج من الجذر اللّغويّ (زَ وَ جَ)، وقد ورد هذا الجذر في العديد من المعاجم اللّغويّة القديمة والحديثة، حيث جاء في لسان العرب: " **زوج .الزَّوْجُ خِلاَفُ الفَرْدِ، يقال: زوجٌ أو فردٌ، ...وقال تعالى﴿ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بهيجٍ﴾ ...وتَزَاوَجَ القومُ وازدَوَجُوا: تَزَوَّجَ بعضُهم بعضًا، صحَّتْ في ازدوجوا لكونها في معنى تزاوجوا...وازدوجَ الكَلاَمُ وتزاوج: أَشْبَهَ بعضَهُ بعْضًا في السَّجْعِ أو الوَزْنِ، أو كان لإحدى القضيتين تعلّق بالأخرى...وقال الزّجاج في قوله تعالي﴿ احشُروا الّذينَ ظَلَموا وأزواجَهُمْ﴾؛ معناه: ونُظَراءهُم وضُرَباءَهُمْ. تقول: عندي من هذا زَوْجٌ أي**

[1]- ينظر عباس المصري، عماد أبو الحسن: **الازدواجية اللّغوية في اللّغة العربيّة**، مجلة المجمع، الجزائر، ع8، 2014، ص53.

أَمْثَالٌ؛ وكذلك زوج في الخِفَافِ؛ أي كُلُّ واحدٍ نظيرُ صاحِبِهِ"[1]. يرتبط المفهوم اللّغويّ للازدواج في هذا التعريف بوجود نوعين أو ضربين أو شيئين متماثلين بينهما رابط سببي.

وورد في تاج العروس: " **تزاوج الكلامان وازدوجا وقالوا على سبيل (المزاوجة) هو والازدواج بمعنى واحد، وازدوج الكلام وتزاوج: أشبه بعضه بعضًا في السّجع أو الوزن، أو كان لإحدى القضيتين تعلّق بالأخرى"**[2]. يتبيّن من هذا التعريف أنّ الازدواج يعني وجود لفظين متباينين من حيث المعنى متقاربين من حيث الشّكل، لا يختلف نطقهما إلاّ في صوت واحد.

2-مفهوم الازدواجية اللغوية:

تباينت مفاهيم الازدواجية اللّغوية وتنوّعت من باحث إلى آخر، حيث يشير بعض العلماء في مجال اللّسانيات الاجتماعية أنّ مصطلح ازدواجية اللّغة(Diglossia) قد دُرِس لأوّل مرّة بشكل علميّ على يدي "كرومباشر". ويؤكّد أغلبيتهم أنّ المصطلح لم يشر إليه بشكل صريح إلاّ عندما استخدم لأوّل مرّة عن طريق اللّساني الفرنسيّ "ماركيز". وفي مقابل ذلك تشير معظم الأبحاث والدّراسات إلى جهود الباحث الأمريكي " شارل فرجسون"(Charles Ferguson) حين نشر بحثه في المجلة الدورية المتخصّصة(Word)[3]، ونقل مصطلح Diglossia إلى الإنجليزية عام 1959م وعرّفه بقوله:" **وضع لغويّ ثابت نسبيًّا، يكون فيه-بالإضافة إلى لهجات اللغة- نوع من اللّهجات مختلف اختلافًا كبيرًا عن غيره من الأنواع ونظّم أو مصنّف للغاية، وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدًا من النّاحية النحويّة والصّرفية والتراكيب الصّوتيّة، وعادة ما يكون أعلى من غيره، هذا النوع يكون عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع، ويكون هذا الأدب إما من عصور سابقة وإما من مجتمع آخر غير المجتمع الّذي توجد فيه ازدواجية اللّغة، هذا النوع من اللّغة يتم تعلّمه عن طريق التّعليم الرّسميّ(المدارس والمعاهد)، ويستخدم للعديد من أغراض الكّتابة والتحدث**

---

[1]- ابن منظور: **لسان العرب**، تح/ عبد الله علي الكبير وزملاؤه، دار المعارف، القاهرة، مصر،(د-ط)، (د-ت)، ص(1884-1886).

[2]- مرتضى الزّبيدي(محمد مرتضى الحسين ت1205هـ): **تاج العروس من جوهر القاموس**، تح/ حسن نصار، مج6، مادة(ز و ج)، التراث العربيّ الكويت، (د-ط)، 1969، ص24.

[3]-إبراهيم صالح الفلاي: **ازدواجية اللغة "النظرية والتطبيق"**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط1، 1996، ص17.

الرّسميّة؛ ولكنّ هذا النوع من اللّهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة الرّسمية"[1]. يتبيّن من هذا التعريف أنّ الازدواجية اللّغوية تعني التداخل بين اللهجات واللغة الأم(الفصحى)، حيث تختلف اللهجات باختلاف الأقاليم، كما أنها تعدّ تفرعات لهجية للغة الأم، مما يعني أنّ الازدواجية شكل من أشكال الصّراع اللّغويّ الداخليّ، وهناك فرق كبير بين هذين المستويين؛ حيث تكون اللّغة الأم أكثر تعقيدا من هذه اللّهجات؛ إذ تتميز بنظام لغويّ دقيق(مستوى المعيار الّذي يمثله المستوى الفصيحة)، ويتمّ تعلّمها بطريقة رسميّة، ويرتبط هذا المستوى بلغة الأدب والشعر والفنون، أمّا اللّهجات فتستخدم في المحادثات والحوارات اليوميّة(يتحدث بها عامة النّاس).

ويوضّح "فرجسون" هذين النوعين وفق الجدول الآتي:[2]

الأحوال	الضّرب الرّاقي	الضّرب الوضيع
– المواعظ والعبادة	+	
– الأوامر للعمال والخدم		+
– الرسائل الخاصة	+	
– الخطب الرّاقيّة، الجمعيات	+	
– الدّروس الجامعيّة	+	
– المناقشات الخاصة		+
– معلومات عن وسائل الإعلام.	+	
– مسلسلات		+
– نصوص الرّسوم الفكاهيّة	+	
– الشّعر	+	
– الأدب الشّعبيّ		+

كما يتضّح أيضًا أنّ فرجسون قد حدّد ضمن هذا التعّريف خصائص الازدواجية اللّغويّة، وسنحاول تحديدها في العناصر اللاحقة.

---

[1]– إبراهيم صالح الفلاي: **ازدواجية اللغة" النظرية والتطبيق"**، مرجع سابق، ص21.

[2]–لويس جان كالفي: **حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة**، تر/ حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2008، ص78.

ويعرّفها **"أندري مارتينه"**(André Martinet) فيقول:" **نميل إذن إلى أن نخصّص تحت مفردة الازدواجية الألسنية موقفًا لغويًّا اجتماعيًّا؛ حيث تستخدم بشكل تنافسيّ لهجتان لهما وضع اجتماعيّ ثقافيّ مختلف: الأولى باعتبارها لغة محليّة؛ أي شكلاً لغويًّا مكتسبًا أوليًا ومستخدمًا في الحياة اليوميّة، والأخرى لسانًا يفرض استخدامه في بعض الظّروف من قبل أولئك الّذين يمسكون بزمام السّلطة"**[1]. يبدو أنّ الازدواجية اللّغويّة تشكّل تنوّعًا لغويًّا ضمن اللّغة الواحدة؛ حيث يبرز مستويين العامية والفصحى، فتخصّص العامية للاستخدام العادي واليومي، بينما تخصّص الفصحى للاستخدام الرّسميّ.

أمّا فيشمان(Fichman) فقد وسّع تصوّر فرجسون إذ" **جعل فيها الثنائيّة اللّغويّة (وهي قدرة الفرد على استخدام عد من اللّغات)، مما يدخل في ضرب اللّسانيات النّفسيّة، وجعل فيها الازدواجيّة اللّغويّة من جهة أخرى(وهي استخدام عدد من اللّغات في مجتمع ما)، مما يدخل في باب اللّسانيات الاجتماعيّة"**[2]. إذن يمكن القول إنّ الازدواجيّة اللّغويّة من منظور فيشمان هي خاصية فرديّة، بينما تعدّ الثّنائية اللّغويّة خاصية فرديّة. فقد أحدث بذلك نوعًا من التغيير لما قام به "فرجسون"؛ ويظهر ذلك على مستوى الوظيفة أو الاستخدام، إذ ميّز بين الثّنائيّة والازدواجيّة على اعتبار انّ الأولى تكون فرديّة(فالمتكلّم أثناء الحديث بإمكانه أن يستعمل تقابلات لغويّة). أو استعماله لعدّة لغات، أمّا الثّنائيّة فتعدّ" **من خصائص الاستخدام اللّغويّ في المجتمع الّذي يقوم بتحديد وظائف اللّغة وطرائق استعمالها"**[3].

كما تعني الازدواجية اللّغويّة أيضًا **"وجود مستويين للغة واحدة: أحدهما مستوى اللّغة الفصيحة الّذي يستخدم في المناسبات الرّسميّة والكّتابة الأدبيّة والتعليم، والآخر مستوى اللّغة**

---

[1]-إبراهيم كايد محمود: **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانيّة والإداريّة، السّعودية، مج3، ع01، 2002، ص62.

[2]- لويس جان كالفي: **حرب اللّغات والسّياسات اللّغويّة**، مرجع سابق، ص80.

[3]- إبراهيم كايد محمود: **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثّنائية اللغوية**، مرجع سابق،ص60.

العاميّة أو اللّهجات الدّارجة الّذي يستعمل في الحياة اليوميّة"[1]. يوضّح هذا التعريف أنّ الازدواجية اللّغويّة تعني وجود مستويين في اللّغة الواحدة؛ حيث يرتبط المستوى الأوّل منهما باللغة الّتي تستخدم في مجال التّعليم والكتابة الأدبيّة وفي المناسبات الرّسميّة، والمقصود بها اللّغة الفصيحة، أمّا المستوى الثّاني فيرتبط باللّهجات(اللّغة العاميّة) الّتي تستخدم في الحياة اليوميّة.

كما ورد تعريف الازدواجية اللّغويّة في المعاجم المتخصّصة؛ حيث يرى "جون دي بوا(J.Dubois) " **بأنّها الوضع اللّغويّ الّذي يستعمل فيه المتكلّمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظّروف اللّغوية"**[2]، يوضّح هذا التّعريف أنّ الازدواجية اللّغويّة هي وضع لغويّ يوظّف فيه المتكلّمون لغتين مختلفتين في وسط اجتماعيّ محدّد، كما لأنّ هذا الوضع ناتج عن ظروف لغويّة ترتبط بالوسط الاجتماعي ذاته.

أمّا مفهوم الازدواجية اللغوية عند نهاد الموسى هي:" **ما نشهد في العربية من تقابل الفصحى والعامية...وتمثل الفصحى والعامية في سياق العربية مستويين، بينهما فرق أساسي حاسم، يتمثّل في أنّ الفصحى نظام لغويّ معرب، أمّا العاميّة فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كليّة"**[3]. وهو تعريف يركّز على مفهوم الازدواجية في العربية؛ حيث يظهر فيها مستويين يتجسّد الأوّل في اللغة العربية الفصيحة وهي لغة لها نظام نحوي دقيق مما يثبت انها اللغة الرسمية، أمّا المستوى الثّاني فيتمثّل في العامية؛ وهي لغة التعامل اليومي بين النّاس.

3-أنواع الازدواجيّة اللغويّة:

تقسّم الازدواجيّة اللّغويّة إلى مستويين؛ ازدواجيّة لغويّة فرديّة، وازدواجية لغويّة اجتماعيّة.

---

[1]- عباس المصري، عماد أبو الحسن: **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، مرجع سابق، ص42.

[2]-J.Dubois et autres**: Dictionnaire de linguistique,** Larousse, Paris, 1973 ,p26.

[3]- نهاد الموسى: **الثنائيات في قضايا اللّغة العربية" من عصر النهضة إلى عصر العولمة"**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص125.

–الازدواجيّة الفرديّة: ويعنى هذا النوع بـ" **قدرة الفرد وتمكّنه من استعمال نظامين لغوين مختلفين**"[1]، والمهم أن الفرد متمكّن من لغتين وتكونان مختلفتين، واستعمال نظامين لغويين مختلفين توقف على عوامل أهمها: [2]

–طرقة اكتساب الفرد للغتين.

– درجة اتقانه لهما أي التمكّن منهما.

–الازدواجيّة اللّغويّة الاجتماعيّة: ويعني هذا النّوع" تواجد لغتين مختلفتين تترتبان حسب الطّبقات الاجتماعيّة"[3].

ثانيًا– الثّنائيّة اللّغويّة:

تعرّف الثّنائيّة(Bilingualism) على أنّها " **ظاهرة لغويّة تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معيّنة للغتين، مثل استعمال الفرنسيّة والألمانيّة في أجزاء من سويسرا**"[4]. وذلك يعني استعمال لغتين بشكل متساو، ونستشهد على ذلك بما هو وارد في الولايات المتحدّة الأريكية حيث تدرس اللّغتين الإنجليزيّة والإسبانيّة معًا في المدارس.

ويؤكّد "فرجسون" على أنّ الثّنائيّة هي " حالة لغويّة ثابتة"[5]. وكان مصطلح الثّنائيّة يجمع بين زوج من اللّغة نفسها، ثمّ أصبح يجمع بين أي زوج من اللّغة؛ أي الثّنائيّة تعبّر عن حالة اجتماعيّة بينما الازدواجية اتّسعت دلالتها من سلوك فرديّ إلى سلوك جماعيّ [6].

---

[1]–صونيا بكال: **الازدواج اللّغوي، ضمن كتاب اللّغة الأم**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، (د–ط)، 2004، ص132.

[2]–المرجع نفسه، ص132.

[3]–المرجع نفسه، ص133.

[4]–سامي عياد حنا ونجيب جريس وآخرون: **معجم اللّسانيات الحديثة(إنجليزي–عربيّ)**، مرجع سابق، ص13.

[5]– صونيا بكال: **الازدواج اللّغويّ ضمن كتاب اللّغة الأم**، مرجع سابق، 133.

[6]–المرجع نفسه، ص135.

ثالثًا– التّعدّد اللّغويّ:

إنّ التعدّد اللّغويّ هو إمكانيّة استعمال لغات وطنيّة أو أجنبيّة في المجتمع الواحد، بشكل متساو أو هيمنة لغة عن أخرى، ويعرّف بأنّه" **يتناول وضعية لسانية تمتاز بتعايش لغات وطنيّة متباينة، أو وطنيّة واجنبيّة في البلد الواحد، إما على سبيل التّساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة، وغمّا على سبيل التّفاضل، إذا تواجدت لغة عالمة بجانب أخرى عاميّة**"[1].

ولا يمكن عدّ ظاهرة "تعدّد اللّغات" ضعفًا بل هو ثراء في بعض الحالات، خاصة إذا تمكنا من استغلاله في تيسير أمورنا بسياسة عقلانية محكمة، ونجد سرّ اهتمام علماء اللّسانيات الاجتماعيّة بالمجتمعات الّتي تتّسم بالتّعدد اللّغويّ هو المحافظة على اللّغة الرسميّة.

–أسباب التّعدد اللّغويّ:

هناك أسباب كثيرة أدت إلى انتشار ظاهرة **"التعدّد اللّغويّ"** نذكر منها:[2]

–تعدّ الهجرة إحدى المسببات لهذه الظّاهرة نتيجة تنقل الأشخاص يتكلّمون لغة معينة إلى منطقة أناس يتكلّمون لغة أخرى.

–التّجارة: حيث أدت إلى تنقل عدد كبير من لغات منطقة معيّنة إلى منطقة أخرى، وتكوين العديد من اللّغات الهجينة.

–النزوح الرّيفي: إنّ النزوح من الرّيف أو من المدن الصّغرى نحو المدن الكبرى يؤدي إلى تشكّل مدن مجاورة تشجع على خلق أنماط بالغة التعقيد من التعدّد اللّغويّ، وكلما زادت المساحة زادت رقعة التّعدّد اللّغويّ.

---

[1]–محمد الأوراغي: **التّعدّد اللّغويّ وانعكاساته على النّسج الاجتماعيّ**، منشورات كلية الآداب، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2002، ص52.

[2]–برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللّغويّ**، ص134.

–الجانب التّاريخي: أنّ للجانب التّاريخيّ أثر كبير في بروز التّعدّد اللّغويّ، ويتمثّل في حملات الغزو والاستيلاء على بعض المناطق، ثمّ فرض سياسة الانضمام على أصحابها تحت ساسة موحدّة، مما يؤدي إلى نشوء دولات لها عدّة لغات[1].

–الائتلاف: من الأسباب التّاريخيّة المساهمة ف نشأة التّعدّد اللّغويّ، وهو اتّحاد مجموعات عرقيّة مختلفة تحت سياسة لدولة واحدة وقد يكون إمّا طوعيًّا أو إجباريًّا.[2]

–أنواع التّعدّد اللّغويّ:

يوجد نوعان للتعدّد اللّغويّ، أحدهما خامد والآخر نشيط:

–التّعدّد اللّغويّ الخامد: وهذا النّوع من التّعدد اللّغويّ يفرضه القانون بعدما يكون قد انتشر عبر ثقافات ذلك البلد، ويشمل جميع أفراد المجتمع الواحد، ويعرّف على أنّه" يصدق على وضعية تتميّز بأن تتواجد في نفس البلد لغة قوميّة تغطي المجتمع كلّه بقوّة القانون وفعل الانتشار الثّقافيّ والاقتصاديّ"[3].

–التّعدّد اللّغويّ النّشيط: وهو تعدّد لغات من شتى الأنواع اللّغويّة لا يهم أن تكون من اللّغة نفسها، وتتعايش في مكان واحد إمّا على سبيل التّساوي إذا كانت جميعًا عالميّة، أو تفضيل لغة على لغة أخرى حسب الحالة أو الحاجة، وذلك إذا كانت إحداهما عاميّة والأخرى عالميّة، فهو" تناول وضعيّة لسانية تختص بأن تتعايش في البلد الواحد لغات متباينة نمطيًّا، كانت جميعها وطنيّة أو بعضها أجنبيّة"[4].

---

[1]– برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللّغويّ**، ص134.

[2]– رالف فاسولد: **علم اللّغة الاجتماعي للمجتمع**، تر/ إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، جامعة الملك سعود، الرياض، السّعوديّة، (د–ط)، 2000، ص1.

[3]– محمد الأوراغي: **التّعدّد اللّغويّ وانعكاساته على النّسج الاجتماعيّ**، مرجع سابق، ص52.

[4]–المرجع نفسه، ص52.

المحاضرة "الحادية عشرة"

التّخطيط اللّغويّ

تمهيد:

يعدّ "**التخطيط اللّغويّ**" من أبرز مجالات اللّسانيات الاجتماعيّة، وهو يعنى بدراسة العلاقة بين اللّغة والمجتمع، ومدى تأثّر كلّ منهما بالآخر، مما جعله محلّ اهتمام الدّارسين والباحثين؛ فهو يعمل على احتواء المشكلات اللّغويّة، والحفاظ على مكتسبات اللّغة، والعمل على ترقيّة نشاطها في مختلف المجالات خاصة المجال التّربويّ؛ أين يشكّل التّخطيط اللّغويّ أهمية بالغة في تطوير المناهج التّعليميّة ووضع استراتيجيات للحدّ من المشكلات التي يمكن تواجه العمليّة التّعليميّة.

1- مفهوم التّخطيط اللّغويّ:

يعدّ التخطيط اللّغويّ من المجالات المهمة في الدّراسات اللّسانية الحديثة، حيث يعمل على الحفاظ على اللّغة وخدمتها والنّهوض بها، ومعالجة ما يتعلّق بوضع اللّغة في المجتمع، فهو يحافظ على مقوّماتها وهويّات الأفراد، إذ لا يمكن إصلاح الواقع اللّغويّ وتنظيم علاقته بالمجتمع إلاّ بدعم المجتمع ووعيه بقضية اللّغة، كونها الحمولة الحضاريّة الّتي من شأنها أن تؤدي إلى قيام أمّة أو زوالها.

ويبدو أنّ "**التّخطيط اللّغويّ**" يتكوّن من مصطلحين هما: "**التّخطيط**" و" **اللّغويّ**"، وسنحاول ضبط وتحديد مفهوم هذين المصطلحين.

1-1مفهوم التّخطيط:

ارتبط ظهور هذا المصطلح بالعديد من المجالات؛ وهو نشاط علميّ ومنهجيّ يهدف إلى طرح الرؤيّة الواعية الّتي توضّح الإشكالات اللّغويّة للمجتمع، سواءً على المستوى الاجتماعيّ أو التّربويّ أو الثّقافيّ، ويقوم "**التّخطيط اللّغويّ**" على تفكير علميّ واضح ومحدّد لوضع راهن من أجل طرح المشاريع الّتي تعمل على تنمية اللّغة، والعمل على توجيه تطوّر هذه اللّغة في الاتّجاه الّذي يسعى المخطّطون لبلوغه، وهذا لا يعني التّكهن بالمستقبل وإنّما يعني السّعيّ الواعي للتّأثير عليه.

فمن الناحية اللّغويّة فإنّ مصطلح "التّخطيط" مشتق من الجذر اللّغويّ (خ ط ط)، وقد ورد هذا الجذر في المعاجم العربية القديمة؛ حيث جاء في معجم "العين": " **التَّخطيط مشتق من الفعل خطّ، يخطّ خطًا، والخطُّ أرض تنسب إليها الرّياح، يقال رماح خطّية كالنقطة من النّقط، والتّخطيط كالتسطير، وتقول خططت عليه ذوبه أي سطرتها**"[1]. مما يعني أنّ المفهوم اللّغويّ للتخطيط في معجم "العين" ارتبط بالتسطير.

ولا يختلف هذا المعنى عما ورد في معجم "لسان العرب" فـ: "**التّخطيط من المصدر الثلاثي خطط الطَّريقَة المستطيلَـةُ في الشّيء، وخطّ القلم كتب، وخطّ الشّيء يخطّه خطًا، أي كَتَبَهُ بقَلَم أو غَيْرِه،... والتَخْطِيطُ كالتَّسْطِيرُ...**" [2]

أما المحدثون فقد أضافوا معنًا آخر للتّخطيط؛ حيث جاء في "معجم الوسيط":" **سطر في علم الرّسم والتّصوير، فكرة مثبتة بالرّسم أو اللّوح المكتوب، من المعنى أو الموضوع لا يشترط فيها الاتقان، أي وضع خطة مدروسة لجميع نواحي الحياة**"[3]. يتضح من هذا التّعريف أنّ التّخطيط يعني التّسطير مثلما ورد في المعاجم القديمة، كما يقصد به أيضًا وضع خطّة محكمة ومدروسة لجميع نواحي الحياة، أي أنّها تستنبط من الواقع وهو تعريف يقترب من المفهوم الاصطلاحيّ للتخطيط.

وورد في المعجم العربيّ الأساسيّ: " **التخطيط لغة: من الفعل خطّ، خطط، خطط يخطّ خطّ، خطّ الكتاب بالقلم كتبه،...وخطّ على الأرض رسم علامة، خطّ الشّيب ترك آثار بيضاء، وخطّ الشّيء بيده تحمّل مسؤوليته، وخطط يخطّط تخطيطًا وضع خطة، ورسم منهج، تخطيط: وضع خطة مدروسة للنّواحي الاقتصاديّة والتّعليميّة والإنتاجيّة وغيرها تنفّذ في أجل محدود، وزارة**

---

[1]- الفراهيدي(أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ت177هـ) : **العين**، ج3، مادة(خ ط ط)، تح/ مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2014، ص300.

[2]- ابن منظور(أبو الفضل جمل الدّين محمد بن مكرم ت771هـ): **لسان العرب**، مج 7، مادة(خ ط ط)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د-ت)، ص287.

[3]- مجمع اللغة العربية : **معجم الوسيط**، مادة(خ ط ط)، مكتبة الشروق الدولية للطباعة والنشر، مصر، 2014، ص244.

التّخطيط، تخطيط اقتصاديّ، تخطيط لغويّ، تخطيط تربويّ"[1]. نستشف من هذا التّعريف أنّ المعنى اللّغويّ للتخطيط ارتبط بعدة معانٍ نذكر منها: الكتابة وترك علامة أو آثار، بالإضافة إلى أنّه يعني تحمّل المسؤولية، ووضع خطّة مدروسة ومحكمة، ورسم منهج مضبوط ودقيق، حيث ترتبط هذه الخطة وهذا المنهج بالنّواحي الاقتصاديّة أو التّعليميّة أو الإنتاجيّة وغيرها، حيث تنفّذ في وقت محدود، مما يعني أنّ التخطيط يرتبط بالعديد من المجالات الّتي تؤدي إلى بروز عدّة أنواع له.

كما ورد في "معجم النّفائس الكبير":" **خطّ بإصبعه ثمّ زجر، وخطّ الرّياح الرّمل: جعلت فيه طرائق مستطيلة، وفلان يخطّ في الأرض: أي يفكّر في أمره ويدبّره. خطّط: سطّر. التّخطيط هو علم الرّسم والتّصوير: فكرة مثبتة بالرّسم والكّتابة في حالة الخط، تدلّ دلالة تامة على ما يقصد في الصّورة أو الرّسم أو اللّوح المكتوب من المعنى والموضوع، ولا يشترط فيها إتقان. (مج) وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصاديّة والتّعليميّة والإنتاجية وغيرها للدّولة، محدثة. الخطّ: الكّتابة والخط الطّريقة المستطيلة في الشّيء فقيل: الطّريق الحفيف في السّهل خطوط"**[2]. يتبيّن من هذا التّعريف أنّ معنى التخطيط يرتبط بوضع خطة متقنة ومضبوطة، وهي دلالات تتقارب مع المعنى الاصطلاحيّ للتّخطيط إذ هو تسطير طرق لدراسة مختلف نواحي الحياة.

وما يمكن قوله بالنسبة للمفهوم اللّغوي للتخطيط فإنّه يلامس التّعريف الاصطلاحي له، ويتقارب معه في العديد من النقاط؛ خاصة ما قدّمته المعاجم العربيّة الحديثة، وهذا ناتج عن التطوّر والتقدّم الّذي مسّ جميع المجالات.

أمّا اصطلاحًا فقد اختلف مفهوم التّخطيط من دارس إلى آخر بحكم التخصّص وتباين المشارب الفكريّة والتوّجهات العلميّة، حيث ارتبط مفهومه عند علماء الاجتماع بالبيئة الاجتماعيّة، فهو" **عملية تجميع لقوى وتنسيق للجهود وتنظيم النّشاط الاجتماعيّ في إطار واحد من تكامل الأهداف**

---

[1]– المنظمة العربية للتربية والثّقافة: **المعجم العربيّ الأساسيّ للنّاطقين بالعربيّة ومتعلّميها**، مادة(خ ط ط)، تونس، 1989، ص145.

[2]– جماعة من المؤلفين: **معجم النّفائس الكبير**، إشراف أحمد أبو حاقة، مج1، مادة(خ ط ط)، دار النفائس، بيروت، لبنان، 2017، ص519.

وتوحيد المواقف، واستغلال الخبرات والمعلومات والقدرات الذّهنيّة والعلميّة، وإمكانيات البيئة، والاستفادة من تجارب الماضي، ووسائل الحاضر للوصول إلى حياة اجتماعية أفضل"[1]. أي أنّ التّخطيط عملية متكاملة تتطلب التّنسيق والتّنظيم، وتكامل الأهداف وتوحيد المواقف، كما يتمّ استغلال الخبرات والإمكانيات البيئة، بالإضافة إلى محاولة الاستفادة من تجارب الماضي واستغلال وسائل الحاضر من أجل تحقيق حياة اجتماعيّة أفضل.

بينما يرى **"علماء الإدارة"** أنّ التّخطيط هو" **تحديد الأعمال أو الأنشطة وتقدير الموارد واختيار السّبل الأفضل لاستخدامها من أجل تحقيق أهداف معيّنة وخاصة"**[2]. مما يعني أنّ التّخطيط عند أصحاب الإدارات يرتبط بما يقومون به من إنجاز العديد من الأعمال أو الأنشطة، وذلك بتوظيف واستخدام الطّرائق والوسائل اللاّزمة لتحقيق الأهداف والمقاصد المنشودة.

أمّا التخطيط عند **"علماء التربية"** فيعني:" **العمليّة المتصلة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلم الإدارة والاقتصاد، غايتها التحصيل المعرفيّ للمتعلم"**[3]. فهو عملية متكاملة تتضافر فيها أساليب البحث الاجتماعيّ ومبادئ وطرق التّربية وعلم الإدارة والاقتصاد؛ بغية تحقيق التّحصيل المعرفيّ للمتعلّمين، أي أنّه يرتبط بالجانب التّعليميّ.

1-2مفهوم التّخطيط اللّغويّ:

والتّخطيط عند **"علماء اللّغة"** هو" **البحث عن الوسائل الضّرورية لتطبيق سياسة لغويّة ما، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"**[4]. والمقصود بذلك أنّ التخطيط اللّغويّ هو تطبيق لسياسة لغويّة ما تنتهجها الدّولة باختيار الوسائل اللاّزمة، لاتّخاذ القرارات المصيريّة وإيجاد الحلول المناسبة لمشاكل

---

[1]- فاروق شوقي البوهي: **التّخطيط التّعليميّ" عملياته- مداخله- التنمية البشرية – تطوير أداء المعلم"**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2001، ص12.

[2]- المرجع نفسه، ص13.

[3]- رافدة الحريري: **التّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيّة**، دار الفكر للطّباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2007، ص19.

[4]- لويس جان كالفي: **حرب اللغات والسّياسة اللّغويّة**، تر/ حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص221.

لغة ما. فالتّخطيط اللّغويّ **"يحدث استجابة لاحتياجات سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة، فالدّولة تحتاج إلى سياسة لغويّة في الأوضاع التالية: أوّلها التعدّد اللّغويّ، ثانيها اختلاف اللّهجات الجغرافيّة، وثالثها رغبة الدّولة في تحقيق التنميّة اللّغويّة"**[1]. مما يعني أنّ التخطيط اللّغويّ حقل معرفيّ يتميّز بالتداخل المعرفيّ، أي أنّه يستقي أسسه ومبادئه من علوم كثيرة ومتعدّدة نحو: السّياسة وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم الإدارة، بالإضافة إلى استفادته من اللّسانيات وعلم التربيّة، كما أنّه يعدّ تطبيقًا لسياسة تنتهجها الدّول لتجاوز العديد من المشكلات مثل: التعدّد اللّغويّ واختلاف اللّهجات، ويستهدف التّخطيط الإسهام في تحقيق التنميّة اللّغويّة.

[1]- فلاق محمد: **الآليات التّنفيذية في التّخطيط اللّغويّ ودوره في إنجاح السّياسة اللّغويّة**، ضمن استكتاب جماعيي، محمد العربي ولد خليفة: **أهمية التخطيط اللّغويّ "اللّغات ووظائفها"**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2012، ص(217-218).

المحاضرة "الثّانية عشرة"

أمراض الكلام وعيوبه

تمهيد:

حظي "**علم أمراض الكلام**" باهتمام كبير من قبل **علماء النّفس، وعلماء التربية،** بالإضافة إلى علماء الصّوتيات، حيث بدأ البحث في هذا المجال في منتصف القرن التّاسع عشر بالتزامن مع تطوّر التصوّرات التّشريحية والإكلينيكية.

وتعدّ **اضطرابات النّطق والكلام** من أكثر الاضطرابات انتشارًا والّتي يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة، أو في المدرسة؛ حيث يواجه المتعلّم صعوبات في تعلّمه للأصوات بسبب وجود خلل ما في جهازه الكلاميّ، أو بسبب عوامل أخرى، وقد يتطوّر الأمر شيئًا فشيئًا إلى أن يصير عادة كلاميّة يصعب التّخلّص منها، لذلك بذلت جهودًا كبيرة للحد من آثارها(اضطرابات النّطق والكلام) السّلبيّة.

1-مفهوم أمراض الكلام:

تتجسّد أمراض الكلام في" **عدم القدرة على ممارسة الكلام بصورة عادية تتناسب مع عمره الزّمنيّ وجنسه، وقد يتمثّل ذلك في صعوبة نطق أصوات الكلام، أو عدم استخدام الكلام بصورة فاعلة في عملية التواصل مع الآخرين**"[1]. ومعنى ذلك أنّ الشّخص المصاب بمرض كلاميّ لا يستطيع التكلّم بطلاقة، مما يعني أنّ كلامه غير سليم ولا يتماشى مع نموه العقليّ والجسميّ، مما يجعل عمليّة التّواصل مع غيره صعبة.

كما تعرّف أيضًا بأنّها:" **بعض العوائق الّتي تعترض سبيل العمليّة التلفظيّة عند الطّفل في فترة معيّنة من عمره الزّمنيّ أو العقليّ، وذلك ما أصبح مألوفًا وشائعًا لدى جميع المهتمين بلغة**

---

[1]-أيمن عبد الرحمن العقباوي: **برنامج مظاهر اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة، ص7**. من موقع: https://slpemad.files.wordpress.com، **يوم: 2023/06/10 على الساعة: 11:27**.

الطفل بـ (عيوب الكلام) أو أمراض الكلام"[1]. والمقصود بذلك أنّ الطّفل أثناء مراحل نموه يمكن أن يصاب بمرض كلاميّ وذلك نتيجة أسباب كثيرة تؤدي إلى عدم وضوح كلامه أو فهمه من قبل الآخرين.

2-مفهوم علم أمراض الكلام:

يعدّ **علم أمراض الكلام** فرعًا من فروع اللّسانيات، يهتم بدراسة الأمراض المتصلة بعيوب الكلام والنّطق عند الأطفال والكبار على السّواء. وله علاقة بالكثير من العلوم منها: اللّسانيات العامة، وعلم الأصوات، وعلم النّحو، بالإضافة إلى علم المفردات وتعليمية اللّغات.

كما يعدّ **علم علاج أمراض الكلام** من أهم مجالات اللّسانيات التطبيقية؛ حيث يسعى لإيجاد حلول مناسبة لهذه الأمراض.

ويعرّف بأنّه العلم الّذي يعنى" **بدراسة الأمراض المتعلّقة باضطرابات النّطق والكلام وعلاجها عند الصّغار والكبار على حدّ السّواء"**[2]. مما يعني أنّ يهتم بدراسة

أو هو علم يختص بدراسة **اضطرابات التّواصل البشريّ**، وهي اضطرابات النّطق واللّغة واضطرابات التّواصل ذات المنشأ العصبيّ، واضطرابات البلع.

3-مفهوم اضطرابات النّطق والكلام:

كثيرًا ما نقابل في حياتنا بعض الأشخاص الّذين يعانون من خلل في طريقة الكلام، فنجد أنّ مخارج الحروف لديهم غير صحيحة، وقد أطلق على هذه الحالة اسم اضطرابات التّعبير اللّغويّ.

2-1مفهوم الاضطراب:

يعرّف **"الاضطراب"** في معجم **"علم النّفس والتّحليل النّفسيّ"** على أنّه:" **الاضطراب هو الفساد أو الضّعف أو الخلل، وهو لفظ يستخدم بصفة عامة، وفي مجال علم النّفس الإكلينيكيّ**

---

[1]- أحمد حسّاني: **دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة "حقل تعليمية اللّغات"**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000، ص22.

[2]-فؤاد علي جلال وشوكت طه محمود: **أثر الاضطرابات الصّوتيّة والنّطقيّة في تعلّم العربيّة لغة ثانية**، مجلة جامعة التّنمية البشريّة، العراق، ع3، 2017، ص406.

بصفة خاصة، حيث يطلق على الاضطرابات الّتي تصيب الشّخصية من ناحية التّفكير أو الانفعال أو السّلوك، ويعني سوء توافق الفرد مع ذاته ومع الواقع الاجتماعيّ الّذي يحيا فيه"[1]. ومعنى ذلك أنّ مصطلح الاضطراب يرتبط أكثر بمجال علم النّفس الإكلينيكيّ، والمقصود بهذا المصطلح هو وجود خلل في الأداء العاديّ للفرد مما يحدث عدم توافق مع ذاته من جهة، ومع واقعه الاجتماعيّ من جهة أخرى.

2-2 مفهوم اضطرابات النطق والكلام:

إنّ "**اضطرابات النطق والكلام**" هي مجموعة الصّعوبات والعراقيل التي تعترض عمليتي النطق والكلام، وتحدث بسبب وجود خلل ما في أعضاء النطق أو عوامل أخرى.

حيث تعرّف "**اضطرابات النطق**" بأنّها:" **أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشّفاه واللّسان أو عدم تسلسلها بشكل مناسب"**[2]. والمقصود بذلك أنّ إضرابات النّطق ترتبط بالأخطاء الكلاميّة النّاتجة عن وجود خلل في: حركة الفك والشّفاه.

كما تعرّف أيضًا بأنّها:" **مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة بالطّريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث في الحروف المتحركة او الساكنة"**[3]. ويقصد بالاضطراب في هذا التعريف وجود مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات أثناء الكلام بطريقة سليمة، ويمكن أن يحدث هذا الاضطراب في الحروف المتحركة أو السّاكنة.

أمّا "**اضطرابات الكلام**" فهي:" **ما يتعلّق بمجرى الكلام والحديث ومحتواه ومعناه وسياقه، وترابطه مع الأفكار، ومدى فهمه من الآخرين، وأسلوب الحديث والألفاظ المستخدمة، وكذا**

---

[1]- فرج عبد القادر طه وآخرون: **معجم علم النّفس والتّحليل النّفسيّ**، أشرف عليه وراجعه فرج عبد الله طه، دار النهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت)، ص(53-53).

[2]-أحمد نايل الغرير: **النّمو اللّغويّ واضطرابات النطق والكلام**، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2009، ص131.

[3]-سهير محمود أمين: **اضطرابات النّطق والكلام "التّشخيص والعلاج"**، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2005، ص78.

سرعته"[1]. إذا كانت اضطرابات النّطق ترتبط بإخراج الأصوات بطريقة غير سليمة، فإنّ اضطرابات الكلام يتعلّق بطريقة الكلام أو الحديث، كما يرتبط أيضًا بمحتواه(مضمونه)، فالشّخص الّذي يعاني من اضطراب على مستوى الكلام يكون كلامه غير واضح من قبل الآخرين، وغير مفهوم لعدم استخدام الأساليب الكلامية الدقيقة وعدم اختيار الألفاظ المناسبة.

3-أقسام أمراض النّطق والكلام:

تقسّم أمراض النطق والكلام إلى عدّة أقسام وأهمها:

3-1اضطرابات اللّغة(الضّعف في التعبير عن الأفكار):

ويقصد بها:" **تلك الاضطرابات المتعلّقة باللّغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخرها أو سوء تركيبها من حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها او كتابتها، تتشمل المظاهر التالية:**

-تأخر ظهور اللّغة.

- صعوبة الكتابة.

- صعوبة التذكّر والتّعبير.

- صعوبة فهم الكلمات أو الجمل.

- عسر أو صعوبة القراءة.

- صعوبة تركيب الجملة أو ما يطلق عليه عيوب اللّغة"[2].

تطلق اضطرابات اللّغة (Languageدisorder) على ضعف قدرة الانسان على التّواصل مع الآخرين بشكل سليم، أو هي طريقة من الكلام الّتي لا تتماشى مع سن الشّخص المتكلّم. فالشّخص المصاب بهذا النّوع من الاضطراب يعاني من مشكلات في قواعد اللّغة (بناء الجمل أو تشكيل الكلمات،

---

[1]- مراد علي عيسى، وليد السّيد خليفة: **كيف يتعلّم المخّ ذو اضطرابات الكلام**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007، ص278.

[2]- أحمد نايل الغرير أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد: **النّمو اللّغويّ**، عام الكتاب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص14.

أو على المستوى الدلاليّ)، فقد تتضمن المشكلة ضعفًا في فهم اللّغة (مشكلات استقباليّة)، أو في إنتاج اللّغة (مشكلات تعبيريّة)، أو مزيجًا بين كليهما.

ويشمل هذا النّوع اضطرابات اللّغة النمائيّة(الّتي ترتبط بنمو الطفل؛ حيث يجد صعوبة في اكتساب الكلمات الجديدة والتراكيب النحوية- التحدث في وقت متأخر عن أقرانه)، واضطرابات اللّغة المكتسبة(الاستقبالية)، وهي اضطرابات مرتبطة ببعض الأمراض التي تصيب الانسان مثل: اضطرابات طيف التوحد(وهو حالة ترتبط بنمو الدماغ وتؤثر على كيفية تمييز الشّخص للآخرين والتعامل معهم على المستوى الاجتماعي- متلازمة أسبرجر-أمراض نماء عصبي-)، ومتلازمة داون(سببه الانقسام غير الطّبيعي في الخلايا، أي أنّه يحدث عندما يولد الطّفل مع 47 كروموسومات بدلاً من 46 العادية)، واضطرابات اللّغة المرتبطة بصعوبات التعلّم(صعوبة الكتابة، صعوبة القراءة.

3-2 اضطرابات النّطق (الاضطرابات الفونولوجيّة):

ويختص هذا النّوع باضطرابات مخارج الأصوات، فهي إذن اضطرابات فيزيولوجيّة تكون في شكل خلل في النّظام اللّفظيّ للإنسان؛ حيث يقلب الحروف بصورة تامة، أو يلفظ حرف على أنّه حرف آخر، وقد يصعب عليه أن ينطق حرفًا ما، أو يلفظ حرفًا مجهورًا على شكل حرف مهموس، أو يبدل بعض الحروف، أو تشويه بعض الكلمات.

3-3اضطرابات التواصل(Communication Disorder) ذات المنشأ العصبيّ:

ويكون سبب الاضطراب في هذه الحالة حدوث خلل ما، أو مشكلة معيّنة في **الجهاز العصبيّ**، والّتي تركّز عادة على **مراكز النّطق في الدّماغ**، وهي عادة ما تنتج عن حدوث **جلطة في المخّ**، فنجد أنّ من أصيب بالجلطة لا يستطيع التكلّم بطريقة صحيحة، وذلك لأنّ مراكز النطق في الدّماغ أصبحت مصابة نتيجة الإصابة بالجلطة؛ ويتميز الشّخص المصاب بمثل هذا النوع من الاضطرابات بأنّ لديه طاقة على الكلام ولكنّه لا يملك القدرة على التحدث بوضوح، كما أنّه يتحدث بعبارات غير مفهومة وغير واضحة للآخرين. مثل: الحبسة الكلاميّة، وعسر الكلام (جلطة دماغيّة، أو الباركنسون (الشّلل الرّعاشي)، الاضطرابات الجمجميّة الوجهيّة(الشّفة المشقوقة، الحنك المشقوق).

4-أشكال اضطرابات النطق(Articulation Disorder):

يمكن التّمييز بين أربعة أشكال لاضطرابات النّطق وهي: **الحذف والإبدال والتحريف(التّشويه) والإضافة**، وسنحاول تحديد هذه الأنواع وتوضيحها.

4-1الحذف(Omission):

يكثر هذا الشّكل من عيوب النّطق عند الأطفال الصّغار، وهو يتمثّل في حذف بعض الأصوات أثناء نطق الكلمات والجمل، مما يجعل من لغة المتعلّم غير واضحة وغير مفهومة [1]، مثال ذلك: نطق كلمة **مكة** بدلاً من كلمة **سمكة**. وتعدّ ظاهرة الحذف أمرًا طبعًا حتّى سن المدرسة، أمّا إذا استمرت العمليّة بعد ذلك جب عرضه على أرطفونيّ لتقديم العلاج المناسب له.

4-2الإبدال(substitution):

يحدث هذا النّوع من اضطرابات النّطق عندما يتمّ إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصّوت المرغوب فيه، فقد يستبدل المتعلّم على سبيل المثال: حرف السّين بحرف الشّين، وحرف الرّاء بحرف اللاّم، وهذا النّوع هو الأكثر انتشارًا عند الأطفال على سبل المثال حرف السّن بحرف الشّين، وحرف الرّاء بحرف اللاّم فيقول لاكبٌ بدلاً من راكبٌ، سمسٌ بدلاً من شمس[2]، **ضلب** بدلاً من **ضرب**، **مدلسة** بدلاً من **مدرسة**، **لاجل** بدلاً من **رجل**.

ويمكن علاجه من خلال تدريب الطّفل المصاب على الكلام من قبل الأب أو الأم، أو الأرطفوني (علم النّفس العيادي أو الإكلينيكي).

4-3التّحريف أو التّشويه(Distorition):

يحدث هذا الاضطراب عندما تكون مخارج الأصوات غير سليمة مما يجعل من الكلام مشوّهًا ومحرّفًا، كما يحدث نتيجة وجود خطأ ما في تعلّم اللّغة في سنّ مبكرة، وعندما تغلب لهجة على لهجة

---

[1]-نظر عماد عبد الرّحيم الزغول: **الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكية لدى الأطفال**، دار الشّروق للنشّر والتّوزع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص135.

[2]- نظر منال أبو الحسن: **الصّوتيات علم وفن تدريب وممارسة**، دار النّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص65.

أخرى، ومن أمثلة ذلك أن يغلب حرف على حرف آخر كأن يبدو حرف السّين وكأنّه حرف الصّاد[1]، ومن أمثلته كلمة **طيارة** تُنطق **إيارة**.

ويقصد به كذلك أن ينطق الطّفل جميع الأصوات الّتي ينطقها الأشخاص العاديون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السّلم، حيث يبعد الصوت عن مكان النّطق الصّحيح، ويستخدم طرقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائيّ لإنتاج ذلك الصّوت، وتعتبر ظاهرة التشويه في نطق الكلمات أمرًا مقبولاً حتّى سنّ دخول المدرسة، ولكنّها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك العمر؛ فالفرد الّذي يكثر من مظاهر تشويه نطق الكلمات يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللّغوّيّة[2].

4-4 الإضافة(Addition):

يقصد بها أن يضيف المتعلّم حرفًا جديدً إلى الكلمة المنطوقة، مثل: كلمة لعبات بدلاً من كلمة لعبة، وهذا الاضطراب يحدث في نهاية الكلمة أو وسطها عند توالي ساكنين[3].

5-أشكال اضطرابات الكلام:

ترتبط بمجرى الكلام والحديث وكذا محتواه ومعناه وسياقه، وتأخذ عدّة أشكال منها:

6-أشكال اضطرابات اللّغة:

تصنّف اضطرابات اللّغة إلى عدّة أنواع وهي:

---

[1]-ينظر يوسف محمد العايد وآخرون: **أساسيات التربية الخاصّة**، دار المسرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2011، ص327.

[2]- ينظر أحمد نايل الغرير أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد: **النّمو اللّغويّ**، عام الكتاب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص133.

[3]-إيمان عباس الخفاف: **الملف التّدريبيّ الشّامل للطّفل غير العادي**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د-ط)، 2010، ص247.

5-1السّكتة اللّغويّة(الحبسة أو الأفازيا-Aphasia-):

والحبسة مصطلح يونانيّ الأصل يتضمن مجموعة من الاضطرابات الّتي تتصل بفقدان القدرة على التّعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد بعض الأسماء لبعض الأشياء، أو مراعاة القواعد النّحوية الّتي تستعمل في الحديث أو الكتابة[1].

وهناك من يعرّف الحبسة على أنّها:" **قصور في القدرة على فهم واستخدام اللغة التعبيرية الشّفوية والكتابية، وترتبط عادة بنوع الإصابة في مراكز النطق والكلام في المخ**"[2].

يتبيّن من هذين التّعريفين أنّ الحبسة هي اضطراب كلاميّ يتعلّق بفقدان القدرة على التّعبير بالكلام أو الكّتابة.

ويطلق مصطلح أفازيا " **على العوارض المرضية الكّلاميّة الّتي يكون مصدر العلّة فيها يتّصل بالجهاز العصبيّ المركزيّ**"[3]. مما يعني أنّ الشّخص الّذي يتعرض إلى إصابة على مستوى جهازه العصبيّ المركزيّ وعلى وجه الخصوص مراكز النّطق والكلام في المخ سيجعله ذلك مصابًا بالأفازيا.

كما تتضمن الأفازيا "**مجموعة العيوب الّتي تتصل بعدم القدرة على التّعبير بالكلام أو الكّتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، أو مراعاة القواعد النّحويّة الّتي تستعمل في الحديث أو الكّتابة**"[4].

-أنواعها:

تصنف الحبسة إلى عدّة أنواع هي:

---

[1]- ينظر عبد الرّحمن العيسوي: **اضطرابات الطّفولة والمراهقة وعلاجها**، دار الرّاتب الجامعيّة للنّشر والطّباعة والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت)، ص107.

[2]- راضية بن عربية، نصرة شوال: **مدخل إلى الأرطفونيا "علم اضطرابات اللّغة والتّواصل"**، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1، 2016، ص39.

[3]-أحمد حسّاني: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة" حقل تعليم اللّغات"**، مرجع سابق، ص124.

[4]- مصطفى فهمي: **أمراض الكلام**، دار مصر للطّباعة، القاهرة، مصر، ط5، (د-ت)، ص63.

-حبسة بروكا[1] (Paul Broka):

يعود الفضل" **في اكتشاف هذا النّوع من العيوب النّطقيّة إلى الجراح المشهور بروكا الّذي تنبه أثناء فحصه لأحد مرضاه الّذي يعاني من احتباس في كلامه إلى خلل في القسم الخارجيّ من التلفيف الجبهيّ الثّالث الّذي يوجد بالمخ والقريب من مراكز الحركة المتعلّقة بأعضاء جهاز النّطق، فالمريض في هذه الحالة لم تظهر عنده أي عاهة عضويّة، وإنّما كان العائق فقدان التّعبير الحركيّ، ومنذ ذلك الوقت اصطلح على هذا النّوع من العيوب الّذي اكتشفه بروكا بالأفازيا الحركيّة أو اللّفظيّة، وهو نوع من احتباس الكلام"**[2].

ويطلق عليها أيضًا **الحبسة الحركيّة** حيث إنّها تتميز بعجز حقيقي في الكلام، فالمتعلّم يبذل جهدًا كبيرًا من أجل الكلام، ومن أمثلة ذلك الإجابة عن سؤال يتعلّق بما تناوله المتكلّم في الإفطار[3]: **– أنا والبيض وأكل وأشرب قهوة الإفطار**. ويفهم من هذه الإجابة أنّ المتكلّم يبذل جهدًا كبيرًا من أجل التعبير عما يريد.

-حبسة فيرنك(Wernicke):

سميت بذلك الاسم نسبة إلى العالم "فيرنك"، **"والمصاب بهذه العلّة يفقد القدرة على تميز الأصوات المسموعة وإعطائها دلالتها اللّغويّة، بمعنى أنّه يسمع الحرف كصوت، إلاّ أنّه تتعذّر عليه ترجمة مدلول الصّوت الحادث، وينتج عن ذلك أن يبدل الحرف بحرف آخر (وخاصة**

---

[1]- نسبة إلى العالم "بروكا"(Paul Broka)(1824-1880م)، وهو فرنسيّ الأصل يرجع له الفضل في تحديد منطقة الكّلام بالمخ في الفص الجبهيّ، وكان قد اكتشف أن المصابين بفقدان الكلام يصابون كذلك بتلف في هذا الفصّ. ينظر نبيل موسى: **موسوعة مشاهير العالم "أعلام علم النّفس وأعلام التّربية والطّب النّفسيّ والتّحليل"**، دار الصّداقة العبية للنّشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ج2، ص75.

[2]- مصطفى فهمي: **أمراض الكلام**، مرجع سابق، ص64.

[3]-جورج يول: **معرفة اللّغة**، تر/محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدينا الطّباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 1998، ص(174-175).

الحروف السّاكنة)، عند الكلام، وهنا يصبح الكلام غامضًا، متداخلاً، غير مفهوم؛ لأنّ الطّفل يختلف عن النّماذج الكّلاميّة العاديّة المألوفة"[1].

وتقسّم الحبسة الحسيّة إلى عدّة أنواع وهي: **العمى اللّفظي(Alexia)، " ومن أهم ما يمتاز به المصاب بهذه العلة، أنّه يستطيع قراءة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، إلاّ أنّ قراءته لها تكون غير مضبوطة؛ بمعنى أنّه يفهم ما يقرأ، ولكّنه عندما يتلفظ بمضمون ما يقرأ، نجده يبدل الحروف(حرج بدلاً من خرج)، أو يقلبها(تكب بدلاً من كتب)، أو يعكسها(عمد بدلاً من دمع)"**[2].

وهناك نوع آخر من الأفازيا الحسيّة معروف باسم (Echolalia)، أو ما يطلق ترديد الألفاظ، حيث يعمل المصاب بهذا النّوع من الاضطراب اللّغويّ على ترديد ما يطلب منه، فإذا قلنا له على سبل المثال: ما اسمك؟، فعند الإجابة عن هذا السّؤال يقول: ما اسمك...ما اسمك....ما اسمك. دون ذكر اسمه.

أمّا النّوع الثّالث من الأفازيا الحسيّة فيرتبط بعدم القدرة على فهم الكلمات المنطوق بها إمّا كليًّا أو جزئيًّا، لأنّ مشكلة المصاب هنا" **لا تتصل بالنطق وتقويم الحروف، كما هو الحال في الأفازيا اللّفظيّة، بل تنحصر المشكلة في فهم مدلول الكلمات وما تتضمنه من معنى؛ فالمصاب حينئذ يستطيع أن يتمتم بكلمات صحيحة النّطق، وسليمة من حيث مخارج الحروف، إلاّ أنّ هذه الكلمات لا ارتباط بينها ولا تدلّ على معنى تام إذا اقترن بعضها ببعض"**[3].

بينما يطلق على النّوع الرّابع من الحبسة الحسيّة اسم(Paragrammatism)، وهي حبسة ترتبط بقواعد اللّغة أو أسلوبها، حيث لا يتمكّن المصاب بهذا النّوع من الاضطراب اللّغويّ من وضع الألفاظ

---

[1]- مصطفى فهمي: **أمراض الكلام**، مرجع سابق، ص65.

[2]- المرجع نفسه، ص67.

[3]- المرجع نفسه، ص(68-69).

في مكانها الصّحيح، إذ "**لا يراعي القواعد النّحويّة أو قواعد الأسلوب الّتي تستعمل بالكتابة أو بالحديث**"[1].

– **الحبسة الكليّة** (Total aphasia):

سميت بهذا الاسم لأنّ الأمر يرتبط بظهور حالتين من الأفازيا وهما: الأفازيا الحركية والأفازيا الحسيّة معًا وبصفة متزامنة[2]. ويظهر هذا النّوع من الحبسة نتيجة إصابة بنزيف مخي أو شلل نصفيّ.

– **الحبسة النسيانيّة** (Anomic aphasia):

وتسمى أيضًا حبسة التسميّة، ويكون هذا النّوع من الحبسة مصاحبًا لحبسة بروكا، ومن أبرز مظاهرها عدم قدرة المتعلّم على استرجاع أسماء الأشياء أو الصّور عندما يطلب إليه تسميتها على الرّغم من معرفته لوظيفتها وكيفية استخدامها[3]. أي أنّ المصاب بهذا النّوع من الاضطراب لا يستطيع تسمية الأشياء الموجودة في واقعه الحسيّ، فيلتزم إمّا بالصّمت، أو يستطيع إيجاد الأسماء غير المألوفة.

– **الحبسة الكّتابيّة** (Agraphia aphasia):

هي مجموعة من العوائق الّتي تعيق عملية الكلام المكتوب، والّتي "**تعني فقدان القدرة على التعبير بالكتابة وتكون مصحوبة بشلل في الذّراع اليمنى، وعلى الرّغم من سلامة الذّراع اليسرى فإنّ المتعلّم يتعذّر عليه أن يكتب بها**"[4]. ومن الأعراض الّتي تظهر على المصاب بهذا النّوع من الاضطراب تظهر لديه بعض الأعراض منها: ميل الأسطر إلى الأسفل بصورة تثر الانتباه، ترك هوامش كبيرة وغير مبررة على جانب الورقة مما يثر الانتباه، كتابة الحروف بطريقة مشوّهة، بالإضافة إلى سرعة الكّتابة مما يؤدي إلى حذف حروف كلمات كثيرة[5].

---

[1]– مصطفى فهمي: **أمراض الكلام**، مرجع سابق، ص69.

[2]–ينظر أحمد حساني: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مرجع سابق، ص125.

[3]– ينظر بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة: **المرشد" دليل معلّم التّربية الخاصة"**، مطبعة بيسان، رهط، فلسطين، ط1، 2015، ص102.

[4]– ينظر أحمد حساني: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مرجع سابق، ص(126-127).

[5]– ينظر أحمد حساني: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة**، مرجع سابق، ص27.

5-2 التلعثم(stuttering):

ورد في الدّليل التشخيصيّ والإحصائيّ الرّابع للاضطرابات العقليّة أنّ التلعثم" **هو اضطراب في الطلاقة العاديّة وفي توقيت الكلام، يشمل إمّا تكرارات في الصّوت أو إطالات أو اعتراضات وكذا وقفات في الكلام، وهو اضطراب يعوق عمليّة الإنجاز والتواصل الاجتماعيّ**"[1]. مما يعني أنّ التلعثم هو اضطراب الطلاقة التعبيرية، حيث يقوم المصاب بتكرار الأصوات، أو المقاطع، أو أجزاء من الجملة، كما يمكن للمصاب بهذا النوع من الاضطراب أن يتوقف أثناء الكلام.

5-3 السرعة الزّائدة في الكلام(cluttering):

تعرّف السرعة الزائدة في الكلام بأنّها:" **اضطراب يصيب الطّلاقة الكلاميّة، والمتعلّم الّذي يعاني من هذا الاضطراب تجدّه يتكلّم بسرعة فائقة لدرجة تميل إلى حذف بعض المقاطع أو كلّها تقريبًا**"[2]. مما يؤدي إلى تأليف كلام غير منظّم، يفتقر إلى الوضوح، ويتميّز بصعوبة الفهم.

5-4 قلق الكلام(**speech anxiety**):

يعدّ قلق الكلام من الاضطرابات الكلاميّة غير الشّائعة؛ حيث إنّ المتعلّم الّذي يعاني من هذا النّوع من الاضطرابات تجده يلوذ بالصّمت خوفًا من ردود أفعال زملائه.

ويعرّف بأنّه" **زيادة في خوف الفرد من أن تكشف خطاياه عندما ينظر إليه كثير من النّاس، أو يراقبونه أثناء الحديث**"[3]. فهذا النّوع من الاضطراب يؤدي إلى شعور المصاب به بالخوف والرّهبة، مما يؤدي إلى صعوبة التواصل مع غيره.

---

[1]- الزبيدي: **تاج العروس من جواهر القاموس**، مرجع سابق، ص426.

[2]-سيد محمود أمين: **اللجلجة" المفهوم، الأسباب، العلاج"**، دار الفكر العربيّ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2008، ص15.

[3]- حمدي علي الفرمالي: **نيرو سيكولوجيا معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص152.

5-5 التوقف أثناء الكلام (stoping during speaking):

ويراد به عدم قدرة الشّخص على تكملة الجملة، فنجده يتوقف أكثر من مرّة عند نطقه للكلمات، كما يعجز عن تكوين وصياغة وترتيب مفردات الجملة[1]. فهذا النوع من الاضطراب يتوقف فيه المتحدّث عن الكلام بعد كلمة أو جملة لفترة ما، تجعل السّامع ظن وكانّ المتحدّث لم ينه كلامه، ويظهر في العملية التعليمية أثناء نشاط القراءة والتّعبير الشّفويّ؛ حيث يقرأ المتعلّم كلمة أو جملة موجودة في النّص ثمّ يتوقف لفترة بعدها يكمل القراءة.

وبعد تقصي أشكال اضطرابات النّطق والكلام، واضطرابات اللّغة، نحاول فيما يلي تسليط الضوء على كيفية تشخيص هذه الاضطرابات وعلاجها.

6-تشخيص اضطرابات النّطق والكلام وعلاجها:

يقوم تشخيص اضطرابات النّطق والكلام وعلاجها على تظافر جهود مجموعة من الأخصائيين، وذلك حسب كلّ حالة، وسنحاول تحديد كيفية تشخيص هذه الاضطرابات وكيفية علاجها:

6-1 تشخيصها:

تعدّ إجراءات التعرّف والفحص والتّشخيص لاضطرابات النطق والكلام عمليّة معقّدة وتحتاج إلى تضافر فريق متكامل يتكوّن من طبيب الأعصاب والطّبيب الجرّاح والأخصائي النّفسيّ وأخصائيّ اللّغة والكلام والسّمع، وذلك تبعًا للحالة وما تعانيه من مشكلات تتعلّق باللّغة.

تمرّ هذه العمليّة (تشخيص اضطرابات النّطق والكلام) بمراحل عدّة كما ذكرها "إبراهيم عبد اللّه فرج الزريقات" وهي:[2]

- إجراء تاريخ الحالة.
- ملاحظة الطّفل.

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: **اضطرابات النطق والكلام واللّغة لدى المعاقين عقليا والتوحديين**، دار إيتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص17.

[2]- **اضطرابات الكلام واللّغة" التشخيص والعلاج"**، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص(128-129).

- تقييم مهارات التّواصل.

- الإحالة إلى أخصائيين آخرين.

أ-إجراء تاريخ الحالة:

يقصد بتاريخ الحالة جمع المعلومات الشّخصية عن المتعلّم والأسرة، من مثل فترة الحمل والولادة، وتطوّره من جميع النواحي (**الحركية، الإدراكية، اللّغويّة**)، وأيضًا معلومات تتعلّق بتاريخه الطّبيّ وأيضًا تاريخ العائلة[1]، أي جمع كلّ ما يتعلّق به من معلومات منذ فترة الميلاد إلى غاية سنه الحالي.

ب-ملاحظة الطّفل:

يكون ذلك من خلال مراقبة المتعلّم أثناء حديثه مع والديه وإخوته وأقرانه، أو في المدرسة [2]، سواء مع معلّمه وزملائه أو من خلال الأنشطة التي يزاولها داخل القسم من مثل: القراءة والتعبير الشّفويّ والمحفوظات وما إلى ذلك.

ج-تقييم مهارات التواصل:

تقوم عمليّة قياس وتقويم مهارات التواصل من قبل اختصاصيّ معالجة النّطق والكلام، حيث يقوم بجمع عيّنات عفويّة من كلام المتعلّم وتطبيق الاختبارات اللّغويّة المقننة المناسبة للمرحلة العمريّة، كمل يتمّ الحصول على عينات من كلامه في البيت والمدرسة، وبعد الانتهاء من جمع المعلومات يقوم الإخصائيّ بدراسة العيّنات اللّغويّة وتحليلها، لتحديد جوانب الضّعف والقوّة لدى هذا المتعلّم. [3]

ويعني هذا أنّ عملية تقييم مهارات التواصل تكون من لدن أخصائيّ في النطق والكلام؛ الذي يقوم بجمع عيّنات من كلام التلميذ المصاب لتحليلها، ومن ثمّ تحديد مواضع الضّعف والقوّة لديه.

---

[1]- ينظر موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد النّاظور: **مقدّمة في اضطرابات التّواصل**، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2014، ص118.

[2]-ينظر هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق: **اضطرابات التأتأة" رؤية تشخيصيّة علاجيّة"**، دار المعرفة الجامعيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2013، ص(86-87).

[3]- نظر جمال الخطيب وآخرون: **مقدّمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط6، 2013، ص131.

د–الإحالة إلى أخصائيين آخرين:

يعمل كثير من الأخصائيين في نطاق فريق عمل متعدّد التخصصات، وعندما لا يكون الأخصائيّ يعمل في فريق فإنّه يكون بذلك المسؤول الأوّل في عمله، وفي حالة شكه في قدرة المتعلّم مثلا على السّمع او وجود تأخر نمائيّ فهو يقوم بتحويله إلى الأخصائيّ المناسب [1].

6–2علاجها:

إنّ الطّرائق المستخدمة في علاج اضطرابات النطق والكلام متعدّدة الأشكال والمناحي؛ وذلك راجع إلى الاختلافات الواضحة في مسبباتها، من أجل ذلك سعى عديد من الباحثين إلى إيجاد حلّ نهائيّ لها أو على الأقل التخفيف من حدّة آثارها، وهذه الطّرائق هي:

أ–العلاج الجسمي(physical therapy):

تستعمل هذه الطريقة للتأكّد من أنّ المتعلّم الّذي يشكو من اضطرابات النطق والكلام لا يعاني من أي خلل في جهازه العصبيّ، ومن ثمّ علاج ما قد يوجد به من اضطرابات سواء اكان علاجًا طبّيا أو جراحيًّا[2]، إي إنّ هذا العلاج يهدف إلى تصحيح الخلل الموجود في أعضاء النطق والكلام، وذلك عن طريق العلاج الطّبيّ أو التدخل الجراحي.

ب–العلاج البيئيّ(Environmental therapy):

ويكون ذلك بدمج المتعلّم في نشاطات اجتماعيّة وجماعيّة تدريجيًّا، حتّى يتدرّب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التّفاعل الاجتماعيّ وكذا تنمية شخصيته اجتماعيًّا[3]، أو بعبارة أخرى فالعلاج البيئي يسعى إلى مساعدة المتعلّم حتّى يتخلّص من خجله، وانطوائه على نفسه من خلال إشراكه في نشاطات جماعيّة حتّى يتمكّن من التّفاعل مع الآخرين.

---

[1]–عبد الله فرج الزريقات: **اضطرابات الكلام واللّغة" التشخيص والعلاج"**، مرجع سابق، ص133.

[2]– ينظر أسامة فاروق مصطفى: **مدخل إلى الاضطرابات السّلوكية والانفعالية" الأسباب، التّشخص، العلاج"**، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011، ص178.

[3]– أسامة فاروق مصطفى: **اضطرابات التّواصل بين النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص116.

ج–العلاج النّفسي(Psychotherapy):

تهدف هذه الطّريقة إلى إزالة التردّد والخوف وإحالة الثّقة والجرأة والأمن مكانهما في نفس المتعلّم، ومن الوسائل المستعملة في هذا العلاج: [1]

–طريقة اللّعب(Play technique): تسعى هذه الطّريقة إلى الكشف عن أسباب الاضطراب عند المتعلّم، كما تتيح له الفرصة التعويض والتنفيس عن مشاعره المكبوتة من غضب وخوفٍ.

–طريقة الإيحاء والإقناع(Suggestion and Persuasion technique): وذلك بأن يقوم المعالج بترديد بعض العبارات الإيحائيّة امام المتعلّم؛ حيث توحي له انّ حالته ليست مستعصيّة وأنّه في تحسّن مستمر.

–وضع خطط تعليميّة تقوم أساسًا على أساليب تعديل السّلوك: تتمثّل هذه الطّريقة في أساليب التعزيز الإيجابيّ أو السّلبيّ أو العقاب او تشكيل السّلوك أو التّقليد.

د–العلاج الكلاميّ(Speetch technique): يقوم الاسترخاء الكلامي على إعداد قائمة تمارين تبدأ بالحروف المتحرّكة ثمّ الحروف السّاكنة ثمّ كلمات تصاغ في شكل جمل وعبارات، وعادة ما يبدأ المعالج بقراءة الحروف والكلمات والجمل بهدوء ثمّ يطلب من المتعلّم تقليده بالطّريقة نفسها.

ويبدو أنّ هذه الطريقة تسهم بشكل فعّال في التخلّص من التوتّر والقلق اللّذين يواجهان المتعلّم أثناء القراءة والتعبير.

تستخدم في هذه الطّريقة **عديد من الوسائل** نذكر منها:

–الاسترخاء الكلاميّ(Speetch Relaxation): يتمّ التركيز في هذه الوسيلة على هدفين أساسيين هما: [2]

–الأوّل: التخفيف من الشّعور بالاضطراب والتّوتر أثناء الكلام.

– الثّاني: إيجاد ارتباط بين الشّعور بالرّاحة والسّهولة أثناء القراءة وبين الباحث الكلاميّ.

---

[1]– مصطفى نور القمش، خليل المعيطة: **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدّمة في التّربية الخّاصة"**، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص258.

[2]– فيصل العفيف: **اضطرابات النّطق واللّغة**، مكتبة الكتاب العربيّ، ، ط1، (د–ت)، ص46.

–تعلّم الكلام من جديد(Speetch Rehabilitation): وهي عبارة عن "تمرينات يشجّع فيها المتعلّم الّذي يعاني من اضطرابات في النطق والكلام على الاشتراك في ضروب وألوان من أشتات المحادثة تنسيه معضلته وكلّ وما يتصل بها، نحو برامج الألغاز والأحاجي والمناقشات"[1]، أو بعبارة أخرى هي تدريبات تساعد المتعلّم على تخطي مشكلته من خلال المشاركة في أشكال مختلفة من المحادثات.

–النطق بالمضغ(The chewing speaking method): تهدف إلى استئصال ما ثبت في فكر المتعلّم من أن النطق والكلام بالنسبة إليه صعب وعسير؛ حيث يسأله المعالج في البداية عن إمكانية القيام بحركات المضغ، ثمّ يطلب منه أن يقوم بالحركات بهدوء، وعندما ينتهي من ذلك يطلب منه أن يتخيّل أنّه يمضغ قطعة طعام، وأنّ عليه أن يقلّد عمليّة المضغ وكأنّه في الواقع، فإنّه إن تمكّن من ذلك يطلب منه أن يحث لهذه العملية صوتًا، فإن صادفته صعوبة أو شعر بالخجل حينئذ يقوم المعالج بإحداث العملية نفسها أمامه موّجهًا له بعض الأسئلة من مثل: ما اسمك؟ اسم والديك؟ عنوانك....؟[2]

ويمكن القول إنّ هذه العملية تساعد التلميذ في تخطي محنته وتكون بإشراف طبيب مختص في النطق والكلام.

–تمرينات الكلام الإيقاعي(Rhythmical exercises): تستخدم هذه الطريقة الحركات الإيقاعية؛ حيث تؤدي هذه الطريقة دورًا مهمًا يكمن في صرف انتباه المتعلّم عن مشكلته، وهي تطبّق بعدّة أساليب منها: النقر بالأقدام، النقر باليد على الطّاولة، القراءة الجماعيّة[3].

إذن فتمرينات الكلام الإيقاعي هي مجموعة من التمرينات التي تساعد المتعلّم الّذي يشكو من اضطرابات النّطق والكلام في تخطي مشكلته، وهي تتمّ بواسطة أساليب عدّة.

---

[1]– مصطفى فهمي: **في علم النّفس" أمراض الكلام"**، دار مصر للطّباعة، القاهرة، مصر، ط5، (د–ت)، ص221.

[2]– محمد أحمد محمود حطّاب: **اضطرابات النّطق والكلام واللّغة وعلاجها بالاضطرابات النّفسيّة**، المكتب العربيّ للمعارف للنّشر والتّوزيع، القارة، مصر، ط1، 2015، ص69.

[3]– خالد محمد عسل: **ذو الاحتياجات الخاصّة" رؤى نظريّة وتدخُّلات إرشاديّة"**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2012، س262.

–الممارسة السلبيّة(Negative practice): ابتدع هذه الطريقة **"أوبري ييتس"**(O.Yates) على أساس أحد قوانين **"كلارك هل"(Hull)**؛ حيث تقوم هذه الطّريقة على تكرار الفعل غير المرغوب فيه عدّة مرات إلى حدّ الشعور بالتّعب والإرهاق، وينتج عن ذلك درجة عالية من القمع كردّ فعل مضاد[1].

والمقصود بذلك أنّ هذه الطريقة تقوم على مبدأ تكرار السّلوك أو الفعل غير المرغوب فيه إلى غاية الشّعور بالتّعب والإرهاق، مما يقلّل من احتمال تكرار السّلوك غير المرغوب فيه.

[1]– هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق: **اضطرابات التأتأة "رؤية تشخيصيّة علاجيّة"**، مرجع سابق، ص98.

المحاضرة الثّالثة عشرة

اللّـغـة والاتّـصـال

تمهيد:

إنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التّواصل بين أفراد المجتمع، وهي وظيفة تجعل اللّغة مؤسسة إنسانيّة. لذلك يعدّ التواصل من أهم الظّواهر الأساسيّة في حياة الإنسان.

ويعدّ الإنسان من أكثر الموجودات احتياجًا للتواصل، إذ لا يتحقّق وجوده إلاّ بالقول والفعل، فهو حين ينتقل من الكلام مع نفسه إلى الكلام مع الآخرين، فإنّه يحقّق بذلك تحرّرًا لذاته، وتحريرًا لفكرته مما يساعده على الإبداع والبحث. [1]

إنّ كلّ ما يجري بين النّاس أفرادًا وجماعات، أو كلّ ما يمكن أن يصدر عن الإنسان من اقوال وأعمال يمرّ حتمًا عبر اللّغة أو عبر التّواصل الّذي يتوسل باللّغة: هذه اللّغة الّتي تعدّ من اهم أنظمة التّواصل والتّعبير عن حاجات الإنسان الفكرّة والماديّة والشّعوريّة والروحيّة.

وقد استعمل لفظ التواصل لأوّل مرّة سنة 1361م بالنّسبة للغة الفرنسيّة(communiquer) بمعنى ربط إلى، وفي سنة 1564م استعمل بمعنى مجموع الوسائل الموظّفة في نقل المعلومات بين الأفراد. أمّا في اللّغة العربية فإننا نجد معنيين: اتّصل بمعنى اتّصل من جانب واحد، وتواصا: بمعنى اشتراك جانبين أو أكثر في تبادل التّواصل [2].

---

[1]- عبد السّلام عشير: **تطوّر التّفكير اللّغويّ" من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل"**، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، ط1، 2010، ص102.

[2]-المرجع نفسه، ص(102-103).

1–مفهوم التّواصل:

على الرّغم من تعدّد تعريفات التّواصل واختلافها الّذي يرجع في جوهره إلى اختلاف العلوم، حث ينظر اللّسانيّ إلى اللّغة، وعالم النّفس إلى الذّات المتحدّثة، وعالم الاجتماع إلى الجماعة النّاطقة، والمنطقيّ إلى المرجع، والتّقنيّ إلى القناة[1]. وسنحاول فيما يرى تقديم بعض التعريفات للتّواصل.

ذهب "هبرماس" إلى توسيع مفهوم التّواصل ليشمل كلّ تبادل للآراء والأفكار والثّقافات بين الحضارات [2]. إذ لا تقتصر أهمية التّواصل على تبادل الآراء والأفكار بين النّاس، وإنّا يرتبط بنقل الثّقافات بين الحضارات.

كما يعرّف أيضًا بأنّه" **تبادل الأدلة بين ذات مرسِلة وذات مستقبِلة، حيث تنطلق الرّسالةُ من الذّات الأولى نحو الذّات الأخرى، وتقتي العمليّةُ جوابًا ضمنيًّا أو صريحًا عما نتحدّثُ عنه، الّذي هو الأشياء او الكائنات، أو بعبارة أشمل موضوعات العالم، ويتطلب نجاحُ هذه العمليّة اشتراك المرسِل والمُرسَل إليه في السّنن... كما تقتضي العمليّةُ قناةً تنقل الرّسالة من الباث إلى المتلقي**" [3].

يحدّد هذا التّعريف عناصر الاتّصال، أو ما يسمى بدورة التّخاطب، فكلّ فعل تواصليّ، أو كلّ سيرورة لسانيّة تتكوّن من مجموعة من الفاعل المنظِّمة للتّواصل، وهي ستّة فواعل: المرسِل، والمرسَل إليه، والمرجع، والسّنن، والقناة.

2–عناصر التّواصل:

يقوم المرسِل أو المتكلّم بتوجيه رسالة إلى المرسل إليه أو المخاطَب؛ وتستند هذه الرّسالة إلى سياق(أو مرجع) يفهمه المرسل والمرسَل إليه فهمًا جيّدًا، وتقوم على سننٍ مشترك بين الطّرفين جزئيًّا أو

---

[1]–عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، (د–ط)، 2001، ص36.

[2]– عبد السّلام عشير: **تطوّر التّفكير اللّغويّ" من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل"**، مرجع سابق، ص103.

[3]– عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، مرجع سابق، ص36.

كليًّا، وتقوم بالرّبط بينهما قناةُ تواصلٍ تسمح بربطٍ فيزيائيّ ونفسيّ للتّواصل والإبقاء عليه أو قطعه[1]، وفيما يلي تفصيل لهذه العناصر: [2]

–المرسِلُ: هو المصدر الّذي ينتج الكلام بهدف إبلاغه إلى الآخر، وهذا المنتج قد كون آلة أو شخصًا أو مؤسسة أو جماعة.

–المرسَلُ إليه: هو الذّي يستقبل(يتلقى) الرّسالة أي كلام المرسِل، وقد كون المرسَل إليه آلة أو شخصًا أو مؤسسة أو جماعة.

–الرّسالة: هي المعلومات أو الأخبار أو الأفكار أو المشاعر الّتي تشكّل مضمون الرّسالة المراد نقلها أو تبليغها إلى الآخر. وبها يتحقّق التّواصل.

–قناة الاتّصال: هي طريقة جريان أو سريان الرّسالة الّتي قد تكون صوتًا طبيعيًّا أو صوتًا عبر الآلة أو بواسطة الكّتابة أو الرّؤية. فهي الّتي تسمح بقيام التّواصل بين المرسِل والمرسَل إليه، وعبرها تصل الرّسالة من نقطة معيّنة إلى أخرى.

– السّنن: هو نظام من الرّموز أو العلامات، ينقل الرّسالة بوضعها في نظام لغويّ عربيّ أو فرنسيّ أو إنجليزيّ. فهو نسقُ القواعد المشتركة بين الباث والمتلقي، ودونه لا يمكن للرّسالة ان تُفهم أو تُؤَوَّل.

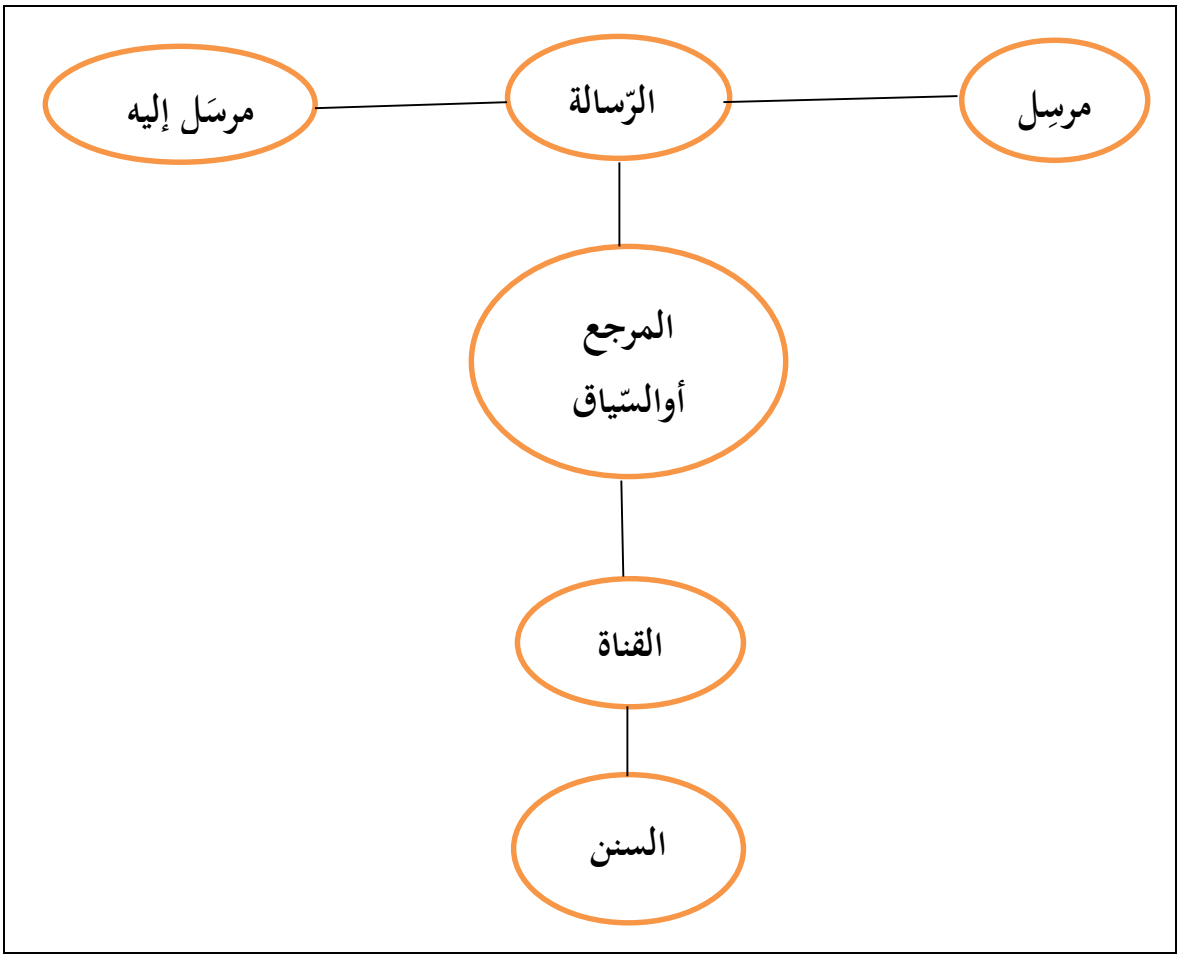
–المرجع: هو ما نتحدّثُ عنه من موضوعات.

ويمكن توضيح هذه العناصر وفق المخطّط الآتي:

---

[1]– عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، مرجع سابق، ص49.

[2]– ينظر عبد السّلام عشير: **تطوّر التّفكير اللّغويّ" من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل"**، مرجع سابق، ص110. وينظر أيضًا عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، مرجع سابق، ص48.



مخطّط يحدّد عناصر دورة التّخاطب

3-وظائف التّواصل:

إنّ الوظيفة الأساسيّة للغة عند "**رومان جاكبسون**" هي التواصلُ، غير انّ هناك وظائف أخرى تتفاعل فيما بينها، أو تهيمن إحداها على الأخرى حسب خصوصيات الخطاب، وهذا يصدر كلّ واحد من فواعل(عناصر) التّواصل وظيفةً خاصة به. وتتجسّد هذه الوظائف في:[1]

-الوظيفة التّعبيريّة: وطلق عليها أيضًا الوظيفة الانفعاليّة، وهي وظيفة تتمحور حول المرسِل أو المتكلّم، أي حول ذات التّلفظ(أو الذّات المتحدِّثة)، حيث يعبّر فيها الباثُّ عن موقفه تجاه الموضوع المتحدَّث عنه، محاولاً أن يعطينا انطباعًا بانفعال معيّن.

[1]- عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، مرجع سابق، ص(49-50).

–الوظيفة الإفهاميّة: ترتبط بالمرسَل إليه، وبواسطتها تأخذ الرّسالة قيمتها التّداوليّة وذلك باستعمال أدوات لسانيّة وأفعال لغويّة مثل: الأمر أو النّداء أو الاستفهام أو التمني لتسهيل عمليّة الفهم والتّأويل.

–الوظيفة المرجعيّة: وتسمى أيضًا الوظيفة التّمثيليّة، تتمحور الوظيفة المرجعيّة حول المرجع أو السّياق، وتعدّ أهم الوظائف، إن لم نقل إنّها الوظيفة الأساسيّة، باعتبار أنّنا نتحدّث غالبًا لنُخبِر ونُبلغ ونُعلِم، لهذا اعتبرها "غيرو" قاعدة كلّ تواصل.

–الوظيفة الانتباهيّة: تتعلّق هذه الوظيفة بقناة التّواصل، وتهدف إلى إقامة التّواصل والحفاظ عليه، أو حتّى قطعه، والتّأكد من اشتغال دورة الكلام، وإثارة انتباه المتلقي، وتدخل في هذا الإطار عبارات المجاملة والأدب، والتحيّة والسّلام، وغيرها مما يسميه "مالينوفسكي" **بالتّشارك الانتباهيّ"**، لأنّ الخطاب لا يعبّر عن معلومات بل عن علاقات اجتماعيّة وشخصيّة تفهم من خلال المقام والكلام.

وهذه **الوظائف الأربع** كانت موجودة قبل **"رومان جاكبسون"**، فالثلاثة الأولى من وضع **"بوهلر"**، والرّابعة وضعها **"مالينوفسكي"**، وهي وظائف **تتعلّق بما هو خارج لسانيّ**، أي إنّها خارج الخطاب، في حين أنّ الوظيفتين المتبقيتين هما داخل الخطاب، إذ ترتبطان بما هو لسانيّ محضٌ، ومن هنا تأتي أصالة "رومان جاكسون"، مقارنة بمن سبقوه.[1]

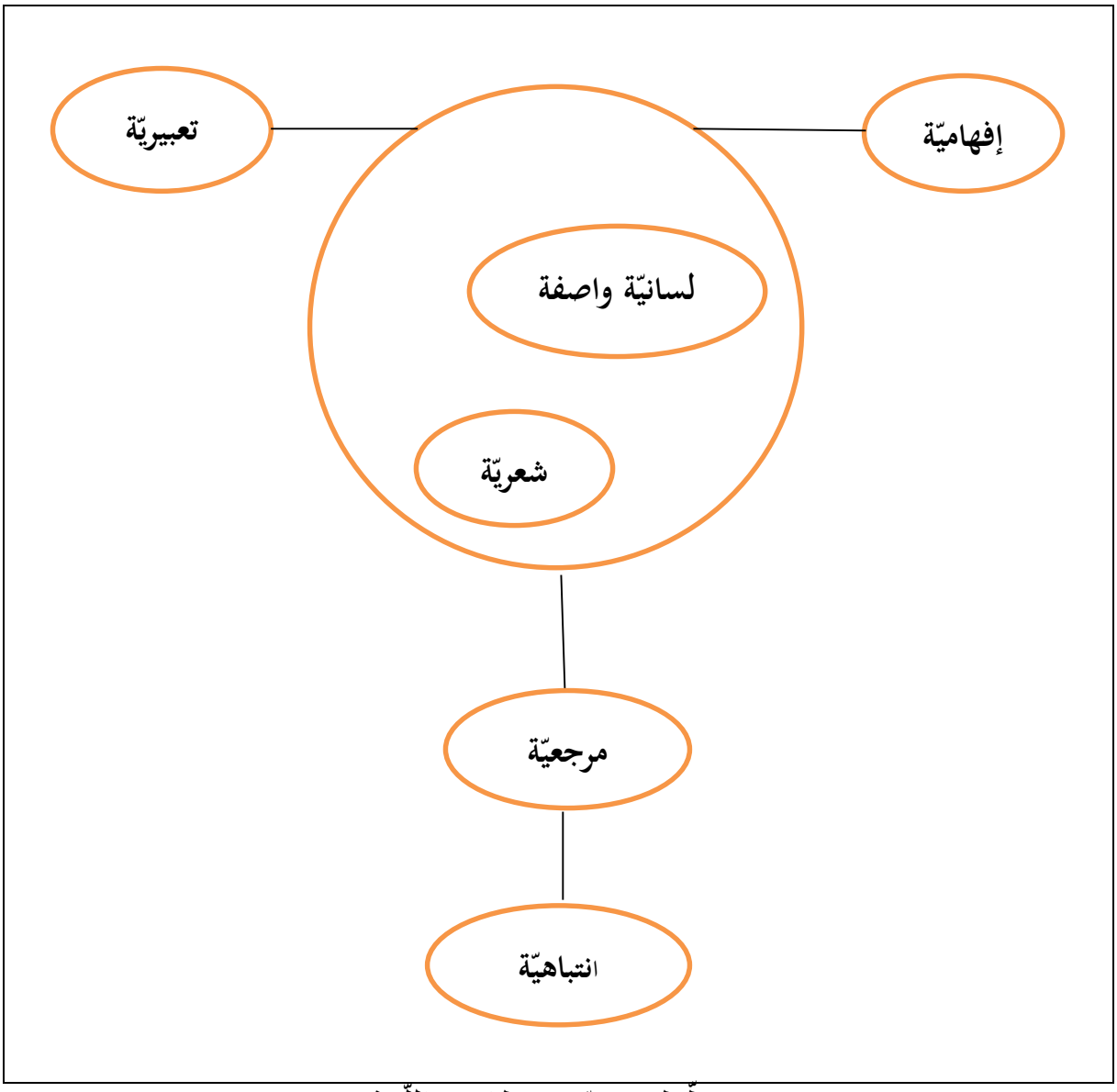
–الوظيفة اللّسانية الواصفة: هي وظيفة متمحورةٌ على السّنن، وتسمح للمتخاطبين بالتّأكد من استعمالهم السننَ نفسه.

–الوظيفة الشّعريّة: وتسمى أيضًا الوظيفة الجماليّة او البلاغيّة، وهي ترتبط بالرّسالة، وقد جاء اهتمام "رومان جاكبسون" بالوظيفة الشّعريّة بغية تحويل الاهتمام من العناصر الخارجيّة إلى العناصر الدّاخليّة للنّص.

ويمكن توضيح ذلك وفق المخطّط الآتي:

---

[1]– عمر أوكان: **اللّغة والخطاب**، مرجع سابق، 51.



مخطّط يوضّح وظائف اللّغة

المحاضرة: الرّابعة عشرة

الـتّـرجـمـة الآلـيّـة

تمهيد:

تحتل الدّراسات التّرجمية مكانة مركزيّة في مجال العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، فالكمّ الهائل من البحوث والنّظريات الّتي شهدها هذا الحقل العلميّ مطلع خمسينات القرن الماضي جعل الظّاهرة التّرجمية في مقدّمة انشغالات الباحثين في علوم اللّغة وفي العلوم الأخرى، ناهيك عن عدِّ ها الجسر الّذي يمدّ أواصر مختلف التّخصصات العلميّة، حيث تمّ التطرّق لدراسة هذه الظّاهرة من مختلف الزّوايا، فمن الباحثين من درسها من منطلق فلسفيّ، ومنهم من ركّز على الجانب اللّغويّ المحض، ومنهم من عني بدراسة الجانب المعلوماتي والتّقني، مما أدى إلى وفرة في النّظريات التّي حاولت إنارة الطريق للمترجم لسبر أغوار النّص، وإخراجه من العتمة إلى الوضوح.[1]

ومع ما يشهده العالم من انفجار معرفيّ وتطوّر تكنولوجيّ، أصبح استعمال التّكنولوجيا بمختلف أجهزتها أمرًا حتميًا، كما أسهمت الانترنت في تسهيل تواصل الشّعوب على اختلاف ألسنتهم، وزاد هذا من اللّجوء إلى التّرجمة الآلية. فقد اكتسبت التّرجمة الآليّة قوّة كبيرة في السّنوات الأخيرة للأسباب السّابقة، إضافة إلى أنّ نظم الترجمة الآليّة أصبحت رخيصة التّكلفة، ويمكن الوصول إليها بسهولة من قبل عدد كبير من المستخدمين. وزادت أهميّة الترجمة الآلية بعدّها نتاجًا لتكنولوجيا العصر، والتطوير العلمي الحالي.[2]

وقد كانت التّرجمة الآليّة في بداياتها ترجمة للكلمات، مع اعتمادها أساسا على القواميس، الأمر الذي فاجأ العلماء على المستوى التّطبيقيّ بمدى تعقيد اللّسان البشريّ، وبروز إشكالات جسام، ذلك أنّ الكلمة ليست لوحدها الوحدة الأساس للتّرجمة، بل لابدّ للتّرجمة أن تكون على مستوى الجملة والفقرة (النّص)، خاصّة النّصوص غير العلميّة، فكثيرة هي الكلمات الّتي يتحدّد معناها من خلال ما

---

[1]- زهيرة كبير: **الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"**، مجلة التّرجمة واللّغات، مج17، ع1، 2018، ص135.

[2]-المرجع نفسه، ص135.

يرد قبلها وبعدها من كلمات، وبالتّالي فإنّ الاعتماد على القاموس ثنائي اللّغة وحده؛ لن يؤدّي إلى حلّ مشكلة التّرجمة.

1-مفهوم اللّسانيات الحاسوبية:

تعرّف بأنّها **"دراسة علميّة للغة الطّبيعية من منظور حاسوبيّ، وهذه الدّراسة لا يمكن أن تتمّ إلا ببناء برامج حاسوبيّة لأنظمة اللّغات البشريّة من خلال تقييس ومحاكاة نظام عمل الدّماغ البشريّ لنظم عمل الحاسب الآلي"**[1].

وعندما صمم الحاسوب الرقميّ الثّنائيّ خلال الأربعينات، بدأت المحاولات الأولى للتّرجمة الآليّة؛ بإنشاء قاموس آليّ ثنائي اللّغة يساعد على ترجمة كلمة مصدر بكلمة هدف. غير أنّ النتائج ظلّت ضعيفة فتمّ التّفكير في إدخال قواعد لغويّة إلى الحاسوب تضمّ السّمات الدّلالية والنّحوية والصّرفية للمفردات. وعلى الرّغم من هذه المجهودات، طرحت التّرجمة الآليّة مجموعة من المشاكل اللّغوية؛ خاصة الدّلالية والتّداولية والتّأويلية منها، فاقترح نظام لتحليل المادة اللّغوية تحليلاً معجميًّا وتركيبيًّا ودلاليًّا، مع القيام في الوقت نفسه بوضع معادلة هذا التّحليل في اللّغة الهدف. ولذلك وجب على الحاسوب التوفّر على عناصر لاستقبال المادة اللّغوية وتحليلها، وأخرى للتعامل مع القواعد المخزونة في ذاكرته، ثمّ تحويل هذه المادة إلى لغة ثانية. فالحاسوب آلة ذكيّة، تحاكي في قدرتها وظائف الإنسان وقدراته الذّهنية؛ لذلك تهدف اللّسانيات الحاسوبية إلى تفسير كيفية اشتغال الذّهن البشريّ في تعامله مع اللّغة، معرفة واكتسابًا واستعمالًا.[2]

---

[1]-عمر مهديوي: **توليد الأسماء من الجذور الثّلاثيّة الصّحيحة في اللّغة العربيّة" مقاربة لسانيّة حاسوبيّة"**، أطروحة دكتوراه، إشراف عبد الغني أبو العزام، شعبة اللّغة العربيّة وآدابها، وحدة علوم اللّغة العربيّة والمعجميات، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحسن الثّاني، عين الشّق، الدّار البيضاء، المغرب، ص17.

[2]-بلقاسم اليوبي: **اللّسانيات الحاسوبيّ مفهومها وتطوراتها ومجالات تطبيقها" استشراف آفاق جديدة لخدمة اللّغة العربيّة وثقافتها"**، مجلة مكناسة، ع12، 1999، ص44.

2-مفهوم التّرجمة:

تتجسّد الترجمة في نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدّقة والأسلوب. ويتطلّب ذلك فهم النّص الأصلي، والتّعبير عن المحتوى والأسلوب بلغة أخرى. فالمترجم يجب أن يتقن اللّغتين المترجَم منها والمترجم إليها.

هناك طريقتان معروفتان في التّرجمة؛ أولاهما تعتمد التّرجمة الحرفية والالتزام بمعاني مفردات النّص الأصلي، ونقلها إلى اللّغة الثّانية، والطّريقة الثّانية تعتمد على فهم المعنى العام ثمّ التّعبير عنه باللّغة الثّانية بأسلوب المترجم نفسه. حيث يتعرّف المترجم على الرّموز المكتوبة في التّرجمة الكتابية، والأصوات المنطوقة في التّرجمة الشّفويّة، أي يقرأ الرّموز الكّتابية للغة الّتي يترجم منها إذا كان النّص مكتوبا، أو يتعرّف على أصوات اللّغة الّتي يستمع إليها إن كانت ترجمة شفويّة.[1]

بعد ذلك يرجع المترجم إلى الوحدات المعجميّة وهي الكلمات والتّعبيرات الاصطلاحيّة، ويفهم معانيها في سياقاتها اللّغوية والاجتماعيّة المختلفة، وهنا يجب التّأكيد على السّياقات المختلفة، لأنّ الكلمة الواحدة تعني أشياء كثيرة طبقًا للسياق الذي ترد فيه. هناك إذن مشكلة معاني الكلمات في السّياقات المختلفة، أي تعدّد المعاني (إضافة إلى المشتركات اللّفظية للكلمات الّتي تتشابه في كتابتها أو نطقها، وتختلف في معانيها، مثل عين الإنسان وعين الماء.[2]

3-مفهوم التّرجمة الآليّة (Machine Translation):

هي فرع من فروع اللّسانيات الحاسوبيّة (Linguistics Computational)، والترجمة الآلّية عبارة عن عملية استخدام الذّكاء الاصطناعيّ، والتّعلم الآلي في ترجمة النّصوص تلقائيًا من لغة(لغة المصدر) إلى لغة أخرى(اللغة الهدف) دون أي تدخل بشريّ، وهي تختلف عن التّرجمة الحرفية البسيطة، إذ تقدّم نصًا باللّغة الهدف يحمل نص اللّغة الأصلية بكامله، كما تحلّل جميع عناصر النّص، وتدرك تأثير كلّ كلمة فيه على غيرها.

---

[1]-محمود إسماعيل صالح: **الحاسوب في خدمة الترجمة والتعريب من الموقع:**

[2]-المرجع نفسه.

وتعني التّرجمة الآلية حسب ما جاء في تعريف مجلة"Méta": مجموع النّظم الّتي تسمح بترجمة نص ما عن طريق الآلة وحدها دون ما تدخل ملحوظ من أشخاص مؤهلين في هذا المجال أثناء عمليّة التّرجمة، غير انّه غالبًا ما يكون التّحرير المسبق والتّحرير اللاحق ضروريين لتحضير عمل ناجع.

وهناك **طريقتان معروفتان في التّرجمة الآلية؛** فالأولى تتمثّل في **برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب** ما هي إلاّ امتداد لقدرات المترجم. أي أنّ المترجم يقوم بالترجمة، ويستعين بهذه البرامج لزيادة سرعة الإنتاج وتحسينه. [1]

أما الثّانية، فتتجسّد في **برامج الترجمة الآلية،** فهي برامج قائمة بذاتها، لا يكون للمترجم أي دور في التّرجمة سوى أن يلقّم البرنامج بالنّص الأصلي ليقوم البرنامج بترجمته بصورة كاملة. عندئذ يقوم المترجم بتحرير التّرجمة وتدقيقها. وبالنسبة لهذه البرامج تكون التّرجمة ركيكة، ومن الأفضل إعادة الترجمة بدلاً من تدقيقها على الأقل بالنسبة للترجمة من وإلى اللغة العربية. وقد يمرّ وقت طويل، ربما عشرات السّنين، قبل أن تتطور مثل هذه البرامج بدرجة يعتمد عليها في اللّغة العربية. [2]

وتتم الترجمة الآلية عبر ثلاث مراحل: [3]

–الأولى: التّحليل اللّغوي.

– الثّانية: المقابلة.

– الثّالثة: التّوليد للغة الهدف.

إنّ التّرجمة الآليّة تعني إحلال الحاسوب محلّ الدّماغ البشري في أداء التّرجمة من لغة إلى لغة أخرى، ولكي يتولى الحاسوب هذه المهمة، لابدّ له أن يتوفر على خمسة أنواع من المعرفة والقدرة:[4]

–النّظام اللّغويّ للغة المترجم منها.

– عالم اللّغة المترجم منها (عالم المعرفة والمعتقدات والقيّم الجماليّة).

---

[1]– زهيرة كبير: **الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"**، مرجع سابق، ص138.

[2]–المرجع نفسه، ص 138.

[3]– المرجع نفسه، ص 138.

[4]– المرجع نفسه، ص (138–139).

– النّظام اللّغويّ للغة المترجم إليها.

– عالم اللّغة المترجم إليها (عالم المعرفة والمعتقدات والقيّم الجماليّة).

– توفر برنامج حاسوبيّ كافٍ لمعالجة نظامي اللّغتين المقصودتين بالترجمة، وتوفر قدرة حاسوبيّة مع قدرة واسعة لمعالجة المعارف اللّغوية.

4– لمحبة تاريخية عن التّرجمة الآليّة:

مرّت التّرجمة الآليّة في مراحل تطوّرها بثلاثة أطوار وهي:[1]

–الطور الأول: بدأت التّجربة سنة 1940م إلى سنة 1965م، وتميّزت بوضع بعض اللّبنات الأساسيّة لفعل التّرجمة، وازدادت أهميتها نظرًا للحاجة الّتي تتطلبها ترجمة الوثائق الّتي تحصل عليها المخابرات، حيث كان الصّراع على أشدّه خلال الحرب الباردة فكانت الو.م .أ تركّز كلّ جهودها على الترجمة الفورية من اللّغة الرّوسية، وذلك بـ:

– الاعتماد على القاموس الإلكترونيّ ثنائي اللّغة.

– استخدام طرائق حلّ الشّفرات السّرية.

– إعادة ترتيب الكلمات.

– اعتبار الكلمة في الوحدة اللّغوية الأساسية للترجمة.

– عدم النّظر في بنية الجملة لتحديد العلاقات النّحوية المختلفة بين أجزائها.

– عدم دراسة تأثير السّياق على معاني الكلمات.

– لم يكن للتحليل الدّلاليّ دور في برمجيات التّرجمة الآلية.

–الطور الثّاني: تبدأ هذه المرحلة من سنة 1956إلى سنة 1975، فقد حدث في هذه الفترة تطورًا نسبيًا على مستوى اللّغات الغربيّة، والصّينية واليابانية، وقد استطاع هذا التّطور التغلّب على إشكاليّة الترجمة الآليّة في كيفية اختيار المصطلح الّذي يتطلّبه السّياق، وعملية تخزين المعلومات.

---

[1]–ينظر محمد زكي خضر: **الترجمة الآلية في خدمة اللّغة العربية**، 2017، (190–191). https://arabic.jo يوم2023/06/10 على الساعة 06 صباحا و52 دقيقة.

وتميّز هذا الطّور بـ:

- تغيّر المعنى.
- التّجريد من المعنى.
- يكون المعنى معها مستحيلاً لعدم تشابه البنية اللّغويّة.
- لا تأخذ في الاعتبار بخلفيات اللّغة في لغة الأصل أو النّقل.

– الطّور الثّالث: يبدأ من سنة 1975 إلى الآن، وهي المرحلة الّتي عرفت فيها الترجمة تطورًا مدهشًا، بدأ من نظام النّوافذ (Windaus)، وما اتبعه من برمجيات في مختلف التّخصصات، حيث تميّز هذا الطّور بـ:

- إضافة المصطلحات الجديدة وما يتعلّق بها من معلومات، خاصة في حقول العلوم والتكنولوجيا الّتي تصنيف المئات من الألفاظ إلى اللّغة سنويا.
- توفير الوقت والجهد على المترجم، والباحث، واللغوي من خلال ايجاد قاعدة معلومات شاملة.
- إيجاد وسيلة فعالة فيما يتعلّق بتنسيق الجهود لتوحيد المصطلحات.
- إنتاج المعاجم المتخصّصة الحديثة بصورة دوريّة وبجهد أقل.

5–أهمية الترجمة الآلية:

إنّ الحاجة المتزايدة للترجمة في إطار العولمة، والأهميّة المتزايدة للاتّصالات أدت إلى تزايد الطلب على التّرجمة الآليّة، حيث يزداد الاعتماد عليها بمشاريع التّرجمة في جميع أنحاء العالم بسرعة. ويمكن حصر أهمية التّرجمة الآليّة ف النّقاط الآتيّة:[1]

- تستطيع الترجمة الآلية القيام بعملية التّرجمة بشكل أسرع، وتكلفتها أقل من المترجمين.
- توفير الوقت لأن الوقت المطلوب للترجمة باستخدام التّرجمة الآلية يكون أقل من الوقت المطلوب باستخدام التّرجمة البشرية.

[1]– زهيرة كبير: **الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"**، مرجع سابق، ص(139–140).

– إمكان مساعدة التّرجمة الآلية للمترجم البشري.

– كما تعمل الترجمة الآلية على مطابقة نحوية وأسلوبية وقواعدية للمفردات وترجمتها. وهناك ميزة ذكية في البرنامج وهي الاعتماد على الأمثلة في الترجمة، مما يزيد من قدرة مطابقة العبارات المخزّنة في الذّاكرة مع تلك الّتي يراد ترجمته بصورة صحيحة، فعلى الرّغم من وجود اختلاف في تصريف الفعل مثلاً، يقوم البرنامج بتقديم الخيار الصّحيح إن وجد.

وهذه بعض مواقع التّرجمة الآليّة في الإنترنت:

-http://www.freetranslation.com /
-http://www.targim.com /
-http://www.ajeeb.com /
- http://translate.google.com.my /
-http://www.microsofttranslator.com/

6– صعوبات التّرجمة الآليّة:

إن كانت الترجمة مثار جدال في حد ذاتها، وتباينت الأقوال فيها بين رافض ينكر إمكان تأديتها بدّقة وأمانة، وبين من يؤكّد دورها الكّبير في التّواصل اللّغويّ والفكريّ بين الشعوب ونقل العلم والمعرفة . فقد جاءت التّرجمة الآلية لتزيد الجدل. فإن في آليتها إشكالية تضاف إلى ما تقدّم، لأن المترجم الإنسان يكون غائبًا إلاّ بقدر ما يحْكم برمجة الحاسوب، وما يزوّد به ذاكرته من الوحدات اللّغوية القابلة للإحلال مكان غيرها على نحو يؤدي المعنى من لغته الأصلية إلى اللّغة المترجم إليها. ويمكن إجمال أبرز الإشكالات في النّقاط الآتيّة:[1]

– طبيعة التّرجمة، وذلك من حيث اتّصالها بلغتين من ثقافتين مختلفتين، مهما كانت درجة الاختلاف، فهي تعني استبدال مادة نصيّة في لغة واحدة بمادة نصية مكافئة لها في لغة أخرى، فجميع المفردات هنا تؤدي دلالاتها بوضوح، وهذا هو مصدر الإشكال، وهو مصدر عدم التفاهم – أحياناً – حتى بين أهل اللغة الواحدة، وهذا ما عبر عنه "ريتشارد"(Richards) بقوله **"ربما كانت الترجمة أكثر**

[1]– زهيرة كبير: **الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"**، مرجع سابق، ص140.

تعقيداً من كل وقائع الحياة التي ظهرت حتى اليوم في تطور الكون"، لأنها تنقل تجارب الأمم بعضها إلى بعض، وتتعامل مع المعاني وما يصحب ذلك من اختلاف وتذبذب.

–كما تعيش الترجمة الآلية قصورا في الدّعم المادي الحكومي أو الخاص في هذا المجال. وما يزيد من الصعوبات ارتباطها بعدّة ميادين وتخصصات، مثل: علم الترجمة واللسانيات بفروعها، وعلم الدلالة وعلم المصطلح، والتركيب والنحو وعلم الحاسوب.

– مشكلة اختلاف المعاني بين اللّغة الأصل ولغة الوصل.

– مشكلة ربط الكلمات وتكوين الجمل: يصعب على الحاسوب على غرار المترجم البشري إيجاد نظائر للتراكيب اللغوية بين اللغة الأصل(Language Source)، واللّغة الهدف(Language Target)، دون إدخال تغيير ولو طفيف في الصّيغة الأصلية؛ لأنّ كلّ لغة تتميز بأساليبها الخاصة، ولا يمكن فرض أسلوب اللّغة الأصل على لغة الوصل لأنّ ذلك قد يؤثّر سلبًا على مستوى الترجمة.

– مشكلة ربط الجمل وتكوين الفقرات.

– اللَّبْس النَّحوِّي: في غياب حركات التّشكيل مثال: يمكن أن تشير كلمة يُعَدُّ إلى كلمة:

– يَعِدُ: يلتزم بوعد (promises)

–يَعُدُّ: يحصيComputes /calculates

– يُعَدُّ: يعتبر considered

– اللُّبس الناتج عن المتلازمات اللّفظية الّتي يفترض أن تترجم "بعدّها مقطعًا واحدًا" بدل أن تترجم كلّ كلمة لوحدها مثال: **عبارة رَغِبَ بنفسه عن الشيء والتي تعني تَرَفّع عن الشّيء.**

نلاحظ أن الترجمة الآلية في هذه الحالة بعيدة كلّ البعد عن الترجمة البشريّة، والسبب هو غياب متون لغوية ثريّة، وتتضمن المتلازمات اللّفظية الواردة في اللّغة العربيّة.

–نقل البنية التركيبية للغات الأجنبية إلى اللغة العربية مثال:

– أكثر مهارة عوض أمهرskilled more

– أكثر قدسية عوض أقدسsacred more

– ندرة استعمال علامات الوقف في النّصوص العربية تصعّب عمليّة تحديد نهاية الفقرات والجمل، مما يؤثّر على تحديد دلالة الفقرة/الجملة وبالتالي يؤثر حتمًا على الترجمة المنتجة.

– لا يوجد سبيل لتحديد أسماء العلم ضمن النّصوص العربية، فخلافًا للنصوص العربية، نجد أن النّصوص الإنجليزيّة أو الفرنسيّة تستعمل تفخيم الحرف الأول Capitalisation للتّمييز بين اسم العلم وباقي كلمات النّص.

7–شروط التّرجمة الآلية:

أشرنا إلى المشكلات الجمة والمعقدة التي ينبغي إيجاد حلّ لها لضمان ترجمة آلية ناجحة، وسنحاول فيما يأتي الشّروط الواجب توافرها بغية تحقيق أنظمة رصينة للترجمة الآلية، نذكر منها:[1]

–يتطلب الشّرط الأوّل وضع أنموذج نحويّ يمثل النّحو المشترك لجميع اللّغات البشريّة؛ علمًا أنّه من الممكن تمييز المعاجم عن القواعد أو أن يتمّ دمج القواعد مع المعاجم، ومن ثمة القيام بعمليّة من شأنها أن توجد تجانسًا للأنموذج النّحوي مع التّنفيذ الأمثل لمعلوماتيّة فاعلة، مع الأخذ بنظر الاعتبار وقت التّنفيذ، ومعرفة الغموض وأخيرًا المعالجة اللّغوية الشاملة.

–يتطلّب الشّرط الثّاني وضع أنموذج دلاليّ يميل إلى المرونة.

–أما الشّرط الثّالث فهو يعمد إلى وضع نظرية تسمح بإقامة علاقة بين الأنموذجين النحوي والدلالي ولكن أولاً وقبل كل شيء يتمتع كل من الأنموذجين باستقلالية تامة الواحد عن الآخر. ويعد هذا الجزء الأكثر دقة من بين الأجزاء الأخرى للأنموذج العام. وفي الحقيقة تستند دقة الجهاز الآلي وحدود إمكانياته العمليّة إلى جودة أنموذج الرّبط بين النّحو والدلالة.

---

[1]– زهيرة كبير: **الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"**، مرجع سابق، ص142..

خاتمة

خاتمة

بعد تتبع الإرهاصات الأولى للسانيات التّطبيقيّة، وإبراز تاريخ نشأة هذا الحقل المعرفيّ وتطوّر إلى الصّورة الحاليّة الّتي يتسم بيها الآن، إلى جانب تحديد مفهومها توصلنا إلى مجموعة من النّتائج أهمها:

1-ارتبطت **اللّسانيات التطبيقيّة** في بداية نشأتها بتعليم اللّغة الإنجليزية، ولكنّها فيما بعد شهدت تطوّرًا كبيرًا، حيث تمّ فتح أقسام للسانيات التّطبيقية في الجامعات الأمريكيّة والأوروبيّة. واستمر هذا الحقل المعرفيّ في الانتشار والتوّسع، وهو يدّس الآن بعدّه علمًا أكاديميًّا في مختلف دوّل العالم.

2-صاغ العلماء والباحثون **تعريفات كثيرة للسانيات التّطبيقيّة** للوصول إلى رؤيّة واضحة لتحديد ماهيّة هذا الحقل المعرفيّ، ولكنّها في مجملها تؤكّد فكرة العلاقة الوطيدة الّتي تجمعه بعديد العلوم الّتي تعنى بدارسة اللّغة، ممّا جعلها علمًا **متداخل الاختصاصات**.

3-تعدّدت **المصادر والروافد** الّتي يستقي منها هذا الحقل المعرفيّ أسسه ونظرياته، مما ساعدها على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات اللّغويّة.

4-يتفق العلماء والباحثون على الرّغم من تعدّد هذه الرّوافد والمصادر أنّ هناك أربعة علوم تمثّل المصادر الأساسيّة للسانيات التّطبيقيّة وهي: اللسانيات العامة حيث تمكّنت اللّسانيات التّطبيقيّة من استشمار النّظريات اللّسانيّة ونتائجها لإيجاد الحلول المناسب للمشكلات اللّغويّة الّتي تضطلع بها. كما تعدّ اللّسانيات النّفسيّة أحد أهم المصادر الّتي استفادت منها اللّسانيات التّطبيقيّة، بالإضافة إلى علم التّربيّة واللّسانيات الاجتماعيّة.

5-إنّ **مجالات اللّسانيات التّطبيقيّة** متعدّدة ومتنوّعة؛ ويمثّل حقل **"تعليم وتعلّم اللّغات"** أحد أهم هذه المجالات، وأكثرها انتشارًا وتطبيقًا.

6-تمّ التّركيز في محاور هذا المقياس على تقديم **المهارات اللّغويّة الأربع**، والّتي تسعى العمليّة التّعليميّة التعلّميّة إلى إكسابها للمتعلّمين عبر المراحل التعليميّة المختلفة، حيث تمّ الاهتمام بضرورة إكساب المتعلّم مهارة "**الاستماع**" بعدّة أولى هذه المهارات وأهمها على الإطلاق، لأنّها تمكّن المتعلّم من تحصيل مهارة الفهم والتّعبير، ثمّ تمّ عض مهارة "**الكلام**" الّتي تمكّن المتعلّمين من القدرة على استعمال اللّغة بطلاقة في مختلف مواقف الحياة، أمّا المهارة الثّالثة فتجسّدت في مهارة "**القراءة**" الّتي تساعد القارئ للتعرّف على ثقافات غيره، والاطّلاع على مستجدات العصر، ونقلها لغيره، بينما ارتبطت المهارة الرّابعة بمهارة الكّتابة الّتي تمكّن المتعلّمين من نقل أفكارهم ومعارفهم وأحاسيسهم إلى الآخرين عن طريق الكتابة.

7-تعدّدت النّظريات الّتي حاولت تفسير عمليّة التعلّم، ومن أشهرها النظريّة السّلوكيّة، والبيولوجيّة والنّظريّة المعرفيّة.

8-ترى النّظريّة السّلوكيّة أنّ التعلّم عبارة عن استجابات لمثيرات خارجيّة موجودة في البيئة، لذلك اهتمت بدراسة السّلوك الظّاهر الّذي يبديه المتعلّم، وأهملت العمليات العقليّة الحاصلة في عقله، وقامت بربط التعلّم بالتّعزيز والتّكرار والممارسة والتدريب.

9-أمّا النّظريّة البيولوجيّة فترى أنّ الإنسان يولد وهو مزّود بقدرات فطيّة تؤهله لاكتساب المعارف، وأنّ التعلّم مرتبط بالجوانب الفيزيولوجية.

10-بينما ترى النظريّة المعرفيّة انّ التعلّم عمليّة عقليّة تتوقف على المستوى الذّهني للمتعلّم، وما يمتلكه من استعدادات عقليّة.

11-يتساعد المناهج التعليميّة على تحديد الأهداف، واختيار المحتوى التعليميّ، وتقديم الوسائل المناسبة لعرضه وتقديمه، لذلك تمّ التّركيز في محاور هذا المقياس على عرض مختلف مناهج تعليم اللّغات نحو المنهج التقليديّ والبنويّن وصولاً إلى المنهج التّواصليّ.

12-تعدّ الازدواجية والثّنائيّة اللّغويّة، بالإضافة إلى التّعدد اللّغويّ من أهم المشكلات اللّغويّة الّتي تعاني منها بلدان العالم، والّتي تسعى اللّسانيات التّطبيقيّة لإيجاد الحلول المناسبة لها.

13-يسعى التّخطيط اللّغويّ لوضع خطط واستراتيجيات تعمل على تعديل السلوك اللّغويّ، وترقيّة اللّغة واستعمالاتها.

13-تعدّ الأمراض الكلاميّة من أهم الأمراض الّتي تعترض سبيل المتعلّم، فتعيق عمليّة التعلّم، وتسبب للمتعلّم الكثير من المشاكل، لذلك يجب تشخيص هذه الأمراض في وقت مبكر للوصول إلى العلاج المناسبة لها.

14-تعدذ الوظيفة التواصلية من أبرز الوظائف الّتي تؤديها اللّغة.

15-ازدادت أهمية الترجمة الآلية، واتّسع دورها مع تطوّر وسائل الاتّصال والتّفاعل الحضاريّ والعولمة، حث تعمل لترجمة الآلية على استخدام الذّكاء الاصطناعيّ في ترجمة النّصوص تلقائيًّا من لغة إلى لغة أخرى دون أي تدخل بشريّ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلاً-المراجع العربيّة:

– إبراهيم صالح الفلاي:

1- ازدواجية اللغة "النظرية والتطبيق"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط1، 1996.

– إبراهيم عبد الله فرج الزريقات:

2- اضطرابات الكلام واللّغة" التشخيص والعلاج"، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

–إبراهيم وجيه محمود:

3-التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002.

– أحمد حساني:

4- دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة" حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000.

–أحمد إبراهيم صومان:

5- أسالب اللّغة العربيّة، دار زهرن للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2012.

– أحمد محمد قدور:

6- مبادئ في اللسانيات، دار الفكر للطّباعة والنّشر، ط1، 1996.

– أحمد نايل الغرير:

7- النّمو اللّغويّ واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2009.

– أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد:

8- النّمو اللّغويّ، عام الكتاب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.

–أديب عبد الله محمّد النوايسة، إيمان طه طايع القطاونه:

9-النّمو اللّغويّ والمعرفيّ للطّفل، دار الإعصار العلميّ، عمان، الأردن، ط1، 2015.

– أسامة فاروق مصطفى:

10– مدخل إلى الاضطرابات السّلوكية والانفعالية" الأسباب، التّشخص، العلاج"، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011.

11– اضطرابات التّواصل بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

– أنور طاهر رضا:

12– الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتعلّم، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، أزمير، تركيا، ط1، 2015.

– إيمان عباس الخفاف:

13– الملف التّدريبيّ الشّامل للطّفل غير العادي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د–ط)، 2010.

–بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة:

14– المرشد" دليل معلّم التّربية الخاصة"، مطبعة بيسان، رهط، فلسطين، ط1، 2015.

–بسام بركة:

15– علم الأصوات العام" أصوات اللّغة العربيّة"، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د–ط)، (د–ت).

– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة:

16– المناهج التربوية الحديثة "مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها"، دار النشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2000م.

– توفيق محمد شاهين:

17– علم اللّغة العام، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

– تيسير مفلح كوافحة:

18– علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاّصة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

– جبرائيل بشارة:

18– المنهج التعليميّ، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1983م.

– جمال الخطيب وآخرون:

19- مقدّمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط6، 2013.

–جلال شمس الدين:

20–علم اللّغة النّفسيّ مناهجه ونظريّاته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندرية، القاهرة، (د–ط)، 2003.

–ابن جني(أبو الفتح عثمان):

21- الخصاص، تح/ عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د–ط)، (د–ت).

–حسني عبد الباري:

22–عسر تعليم اللّغة العربيّة، دار الشّرق للنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 1996.

– حسين محمّد أبو رياش:

23- التّعلّم المعرفيّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

–حامد عبد السلام زهران وآخرون:

24–المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال" أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

– حنان عبد الحميد العنابي:

25–علم النفس التربوي، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014م.

– حمدي علي الفرمالي:

26- نيرو سيكولوجيا معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

–خالد بن عبد العزيز النّصار:

27–الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، دار العاصمة، الرّياض، السّعودية، (د–ط)، (د–ت).

–خليل عبد الفتاح حماد وآخرون:

28–استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014.

– خالد محمد عسل:

29– ذو الاحتياجات الخاصّة" رؤى نظريّة وتدخُّلات إرشاديّة"، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2012.

–راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة:

30– فنون تدريس اللّغة العربيّة بن النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.

31–أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

–رشدي أحمد طعمية:

32– المهارات اللّغويّة" مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكر العربيّ للنّشر والطّبع، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

– رشيد زرواتي:

33– تدريبات على منهجية البحث العلميّ في العلوم الاجتماعيّة، دار هومة، الجزائر، ط1، 2002.

– رافدة الحريري:

34– التّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيّة، دار الفكر للطّباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2007.

–زين كامل الخويسكي:

35–المهارات اللّغوية "الاستماع والتّحدث والقراءة والكّتابة"، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة طبع– نشر– توزيع، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2014.

–سعاد عبد الكرم عباس الوائلي:

36–طرق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

–سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمر:

37–مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

–سامي محمد ملحم:

38–سيكولوجية التعلّم والتعليم "الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة"، دار العلوم للتحقيق والطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2006م.

– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم:

39– اضطرابات النطق والكلام واللّغة لدى المعاقين عقليا والتوحديين، دار إيتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

– سيد محمود أمين:

40– اللجلجة" المفهوم، الأسباب، العلاج"، دار الفكر العربيّ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2008.

– سهير محمود أمين:

41– اضطرابات النّطق والكلام "التّشخيص والعلاج"، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2005.

– صالح بلعيد:

42– دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، بوزيعة، الجزائر، ط1، 2003.

–صالح ناصر الشّويرخ:

43– قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017.

– صونيا بكال:

44– الازدواج اللّغوي، ضمن كتاب اللّغة الأم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، (د–ط)، 2004.

–طاهر أحمد الطّحان:

45–مهارات الاستماع والتحدّث في الطّفولة المبكرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008.

– عبد الإله الصّانع:

46– النّقد الحديث وخطاب التّنظير، مركز عبادي للدراسات والنّشر، ط1، 2000م.

– عبده الرّاجحي:

47– علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، (د–ط)، 1996.

– عبد الّرحمن بن إبراهيم العصيلي:

48–النّظريّات الّلغويّة والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعوديّة، (د–ط)، 1999.

–عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي:

49– دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الورّاق، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

– عبد الرّحمن عبد الهامشي، طه حسين الدليمي:

50– استراتيجيات حدثة في فنّ التّدريس، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

– عبد الرّحمن العيسوي:

51– اضطرابات الطّفولة والمراهقة وعلاجها، دار الرّاتب الجامعيّة للنّشر والطّباعة والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، (د–ت).

52–علم النّفس التّعليميّ، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، (د–ط)، (د–ت).

– عبد السّلام عشير:

53– تطوّر التّفكير اللّغويّ" من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل"، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، ط1، 2010.

–عبد الفتاح البجة:

54–أصول تدريس العربيّة بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا، دار الفطر للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 1999..

– عبد اللّطيف الصّوفي:

55–فنّ الكتابة" أنواعها– مهاراتها– أصول تعليمها للناشئة"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007.

–عبد اللّه علي مصطفى:

56–مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د–ط)، 2007.

–عبد المجيد عيساوي:

57–نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

–عباس نوح سليمان محمد الموسوي:

58–علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

– عماد عبد الرّحيم الزغلول:

59– الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكية لدى الأطفال، دار الشّروق للنشّر والتّوزع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

60– مبادئ في علم النّفس التّربويّ، دار الكتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2012.

–علي أحمد مدكور:

61–تدرس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف، القاهرة، مصر، (د–ط)، 1991.

– علي آيت أوشان:

62– اللسانيات والبيداغوجيا" نموذج النحو الوظيفي–الأسس المعرفية والديالكتيكية–"، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

–علي السّيد سليمان:

63– نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة (دراسة نظريّة وتجريبيّة)، مكتبة الصّفحات الذهبيّة، الرّياض، السّعودية، ط1، 2000.

– عمر أوكان:

64– **اللّغة والخطاب**، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، (د–ط)، 2001.

–فائدة صبري الجوهري:

65–المدخل لعلم النفس التربوي، دار الشروق للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، (د–ط)، 1950م.

– فراس السليتي:

66–فنون اللّغة، جدار للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

– فاروق شوقي البوهي:

67– التّخطيط التّعليميّ" عملياته–مداخله–التنمية البشرية –تطوير أداء المعلم"، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2001.

– فلاح حسين الجبوري:

68–طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2015.

–فلاح صالح حسين الجبوري:

69–طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

– فلاق محمد:

70– الآليات التّنفيذية في التّخطيط اللّغويّ ودوره في إنجاح السّياسة اللّغويّة، ضمن استكتاب جماعيي، محمد العربي ولد خليفة: أهمية التخطيط اللّغويّ "اللّغات ووظائفها"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2012.

– فهد خليل زايد:

71–أسالب تدرس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري، عمّان، الأردن، (د–ط)، 2013.

– فايز مراد دندش:

72– اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، ط1، 2003م،

– فيصل العفيف:

73–اضطرابات النّطق واللّغة، مكتبة الكتاب العربيّ، ط1، (د–ت).

– كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون:

74– نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م.

–كمال بكداش:

75– علم النّفس ومسائل اللّغة، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

–محسن علي عطيّة:

76– الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

77– مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

–محمد إبراهيم الخطيب:

78–مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدرسها في مرحلة التّعليم الأساسيّ، دار الوراق، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

– محمد أحمد محمود حطّاب:

79– اضطرابات النّطق والكلام واللّغة وعلاجها بالاضطرابات النّفسيّة، المكتب العربيّ للمعارف للنّشر والتّوزيع، القارة، مصر، ط1، 2015.

– محمد الأوراغي:

80– التّعدّد اللّغويّ وانعكاساته على النّسج الاجتماعيّ، منشورات كلية الآداب، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2002.

–محمد حسن عبد العزيز:

81– مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2000.

–محمّد زيدان حمدان:

82–نظريّات التّعلّم وتطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربيّة، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، سوريا، (د–ط)، 1997.

–محمّد فرحان القضاه، ومحمد عوض التّرتوري:

83– أساسيات علم النّفس التّربويّ النّظريّة والتّطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن، (د–ط)، 2006.

– محمود إسماعيل صيني:

84– التقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982.

–محمود فتحي عكاشة:

85– علم النّفس العام، مطبعة الجمهوريّة، الإسكندريّة، مصر، (د–ط)، (د–ت).

–مراد علي عيسى سعد:

86–الضّعف في القراءة وأساليب التعلّم(النظرية– البحوث–والتّدريبات–الاختبارات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006.

– محمد شحاتة ربيع:

87– تاريخ علم النّفس ومدارسه، دار غريب، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2004.

– محمد مصطفى زيدان: نبيل السّيالوطي:

88- علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1994م.

-محمد علي الصّويركي:

89-التعبير الكتابي التحريري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدرسه"، دار مكتبة الكندي، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

-محمود إسماعيل صيني:

90- التقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982.

– مراد علي عيسى، وليد السّيد خليفة:

91- كيف يتعلّم المخّ ذو اضطرابات الكلام، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007.

-مصطفى فهمي:

92- " أمراض الكلام"، دار مصر للطّباعة، القاهرة، مصر، ط5، (د-ت).

-مسعد أبو الديار وآخرون:

93-العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط2، 2014م.

– مصطفى نور القمش، خليل المعيطة:

94- سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدّمة في التّربية الخّاصة"، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

– منال أبو الحسن:

95- الصّوتيات علم وفن تدريب وممارسة، دار النّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2014.

-موسى إبراهيم التربـاسي:

96-دراسات في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مطبعة الآداب، النّجف الاشرف، (د-ط)، 1971.

– موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد النّاظور:

97- مقدّمة في اضطرابات التّواصل، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2014.

–ماهر شعبان عبد الباري:

98–سيكولوجية القراءة وتطبيقاته التّربويّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

–نجم عبد الله غالي الموسوي:

99– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربيّة "دراسات تطبيقيّة لمعالجة بعض المشكلات التّربويّة"، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

– نهاد الموسى:

100– الثنائيات في قضايا اللّغة العربية" من عصر النهضة إلى عصر العولمة"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

–نواف أحمد سمارة، عبد السّلام موسى العديلي:

101– مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

–نايف خرما وعلي حجاج:

102–اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، (د–ط)، (د–ت).

– هادي نهر لعريبي:

103– اللّسانيات الاجتماعيّة عند العرب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.

– هاشم السامرائي وآخرون:

104– المناهج" أسسها وتطورها ونظرياتها"، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 1995م.

– هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق:

105– اضطرابات التأتأة" رؤية تشخيصيّة علاجيّة"، دار المعرفة الجامعيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، (د–ط)، 2013.

– وليد أحمد جابر:

106–تدريس اللّغة العربيّة "مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2012.

–يوسف محمود قطامي:

107–النظرية المعرفية في التعلّم، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013 م.

108-نظريات التعلّم والتعليم، دار الفكر، الجامعة الأردنية، ط1، 2005م.

– يوسف محمد العايد وآخرون:

109- أساسيات التربية الخاصّة، دار المسرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2011.

ثانيًا-المراجع المترجمة:

– توماس سكوفل:

110- علم اللّغة النّفسيّ، تر/ عبد الرّحمن بن عبد العزيز العبدان، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، الرّياض، (د-ط)، 1424.

– جورج يول:

111- معرفة اللّغة، تر/محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدينا الطّباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 1998.

– رالف فاسولد:

112- علم اللّغة الاجتماعي للمجتمع، تر/ إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، جامعة الملك سعود، الرياض، السّعوديّة، (د-ط)، 2000.

–كلاس جورج:

113-الألسنية والطّفل العربيّ، مطبعة نمنم، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1981.

– لويس جان كالفي:

114- حرب اللغات والسّياسة اللّغويّة، تر/ حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008.

– هدسون:

115- علم اللّغة الاجتماعي، تر/ محمود عاد، مر أبو زيد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1990.

ثالثًا-المعاجم:

– الزّبيدي(محمد مرتضى الحسين ت1205هـ):

116- تاج العروس من جوهر القاموس، تح/ حسن نصار، مج6، التراث العربيّن الكويت، (د-ط)، 1969.

- جماعة من المؤلفين:

117- معجم النّفائس الكبير، إشراف أحمد أبو حاقة، مج1، دار النفائس، بيروت، لبنان، 2017.

- جورج ميشال جرس:

118- معجم مصطلحات التربيّة والتّعليم، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

-الجوهري(إسماعيل بن حماد ت 393هـ):

119- تاج اللغة وصحاح العربيّة، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990، ج1.

-سامي عياد حنا ونجيب جريس وآخرون:

120- معجم اللسانيات الحديثة" انجليزي-عربيّ"، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

- فرج عبد القادر طه وآخرون:

121- معجم علم النّفس والتّحليل النّفسيّ، أشرف عليه وراجعه فرج عبد الله طه، دار النهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت).

- ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت395هـ):

122-مقايس اللّغة، تح/ عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ج3.

- الفراهيدي(أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ت177هـ) :

123- العين، ج3، تح/ مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2014.

- الفيروز آبادي(مجد الدّين محمد بن يعقوب ت817هـ):

124- القاموس المحيط، تح/ محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005.

– مجمع اللغة العربية:

125- معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية للطباعة والنشر، مصر، 2014.

126-المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1994.

-ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ت711هـ):

127-لسان العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008، مج2.

– المنظمة العربية للتربية والثّقافة:

128- المعجم العربيّ الأساسيّ للنّاطقين بالعربيّة ومتعلّميها، تونس، 1989.

– ابن منظور(أبو الفضل جمل الدّين محمد بن مكرم ت771هـ):

129- لسان العرب، تح/ عبد الله علي الكبير وزملاؤه، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت).

رابعًا-الموسوعات:

– نبيل موسى:

130- موسوعة مشاهير العالم "أعلام علم النّفس وأعلام التّربية والطّب النّفسيّ والتّحليل"، دار الصّداقة العبية للنّشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ج2.

خامسًا-الدّوريات:

– إبراهيم كايد محمود:

131- العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانيّة والإداريّة، السّعودية، مج3، ع01، 2002.

– أحمد فخري هاني:

132- تعلّم فنّ الاستماع، مجلة شبكة العلوم النّفسيّة العربيّة، القاهرة، مصر، ع42، 2009.

-بحرة كريمة:

133- عسر القراءة وعلاقته بالتّحصيل الدّراسيّ عند التّلاميذ- السّنة الثّالثة ابتدائيّ أنموذجًا-، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، مركز جيل البحث العلميّ، جامعة وهران2، الجزائر، ع(17-18)، مارس2016.

–بلقاسم اليوبي:

134- اللّسانيات الحاسوبيّة مفهومها وتطوراتها ومجالات تطبيقها" استشراف آفاق جديدة لخدمة اللّغة العربيّة وثقافتها"، مجلة مكناسة، ع12، 1999.

–جمال حسين جاب محمد:

135-مهارة الاستماع "تدريسها وتقويمها"، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللّغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالميّة، الخرطوم، السودان، ع20، 2016.

– راضية بن عربية، نصرة شوال:

136- مدخل إلى الأرطفونيا "علم اضطرابات اللّغة والتّواصل"، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1، 2016.

– زهيرة كبير:

137- الترجمة الآلية "الواقع والآفاق"، مجلة التّرجمة واللّغات، مج17، ع1، 2018.

–سعد علوان حسن وفلاح صالح حسين:

140- مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة كركوك للدراسات الإنسانيّة، جامعة كركوك، العراق، مج6، ع1.

–صالح بن عبد العزيز النّصار وعبد الكريم بن رضوان:

141- أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّاني متوسط، مجلة رسالة الخليج العربي، ع104، 2007.

– عبد الحكيم:

142- النّظريّة السّلوكيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتطبيقها، مجلة التّدريس، مج5، ع1، يونيو 2017.

– عباس المصري، عماد أبو الحسن:

143- الازدواجية اللّغوية في اللّغة العربيّة، مجلة المجمع، الجزائر، ع8، 2014.

– فؤاد علي جلال وشوكت طه محمود:

134- أثر الاضطرابات الصّوتيّة والنّطقيّة في تعلّم العربيّة لغة ثانية، مجلة جامعة التّنمية البشريّة، العراق، ع3، 2017.

–محمد عبد الله محمد النّاصر:

135–أثر تدريس مهارتي القراءة والكّتابة وفق المنحى التّكامليّ للغة العربيّة في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصّف السّادس ابتدائيّ في محافظة القطيف بالمملكة السّعوديّة، دراسات العلوم التّربويّة، عمّان، الأردن، مج38، ملحق5، 2011، ص1540.

سادسًا-الرّسائل والأطروحات:

أ-الرسائل:

–عبد الرحمن عبد علي الهاشمي:

136–مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعداديّة في العراق، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد،2003.

– يوسف سعيد محمود المصر:

137– فاعلية برنامج الوسائل المتعدّدة في تنميّة مهارات التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصّف الثّامن الأساسيّ، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس، عمادة الدّراسات العليا، كليّة التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التّعليم، الجامعة الإسلاميّة، غزة، 2006.

ب-الأطروحات:

–حجاج أم الخير:

138– اللسانيات التّطبيقيّة ومعالجتها لطرائق اكتساب اللّغة المكتوبة، أطروحة دكتوراه في اللّغة العربيّة، تخصّص لسانيات، إشراف طيبي أمينة، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، (2016–2017).

–حنان حواريب:

139– أثر التّعدديّة اللّغويّة في التّعبير الشّفويّ والكتابيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة– مدينة ورقلة عيّنة–، رسالة دكتوراه في العلوم اللّغويّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2015–2016.

– عمر مهديوي:

140- توليد الأسماء من الجذور الثّلاثيّة الصّحيحة في اللّغة العربيّة" مقاربة لسانيّة حاسوبيّة"، أطروحة دكتوراه، إشراف عبد الغني أبو العزام، شعبة اللّغة العربيّة وآدابها، وحدة علوم اللّغة العربيّة والمعجميات، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحسن الثّاني، عين الشّق، الدّار البيضاء، المغرب.

سابعًا-المحاضرات:

– لطفي بوقربة:

141-محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللّغات، جامعة بشار، الجزائر.

ثامنًا-المواقع الإلكترونيّة:

– أيمن عبد الرحمن العقباوي:

142-برنامج مظاهر اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة، من موقع: https://slpemad.files.wordpress.com، يوم: 2023/06/10 على الساعة: 11:27.

– محمد زكي خضر:

143-**الترجمة الآلية في خدمة اللّغة العربية**، 2017، (190-191). https://arabic.jo يوم2023/06/10 على الساعة 06 صباحا و52 دقيقة.

تاسعًا-المراجع الأجنبية:

144-Dilys Parkinson: **Oxford Ler'spocket Dectionnary of Business English**, Oxford University press ; 47 th publish, 2009.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

عناصر المطبوعة		الصفحة
إشهاد 1	إشهاد تدريس المقياس1	03
إشهاد2	إشهاد تدريس المقياس2	04
مفردات المقياس	مفردات المقياس	05
مقدّمة	مقدّمة	07
المحاضرة الأولى	مدخل إلى اللسانيات التطبيقيّة1: المفهوم والنّشأة والتّطوّر	09
المحاضرة الثّانية	مدخل إلى اللسانيات التطبيقيّة2: المجالات والمرجعيّة المعرفيّة والمنهجيّة	15
المحاضرة الثّالثة	الملكات اللّغويّة1: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	22
المحاضرة الرّابعة	الملكات اللّغويّة2: الكّتابة، القراءة	39
المحاضرة الخامسة	نظريات التعلم1: السّلوكيّة، الارتباطيّة	59
المحاضرة السّادسة	نظريات التعلم2: النّظريّة البيولوجيّة	85
المحاضرة السّابعة	نظريات التعلم3: النّظريّة المعرفيّة	87
المحاضرة الثّامنة	مناهج تعليم اللّغات1: المنهج التّقليديّ، المنهج البنويّ	101
المحاضرة التاسعة	مناهج تعليم اللّغات2: المنهج التّواصليّ	109
المحاضرة العاشرة	الازدواجية والثّنائيّة والتعدّد اللّغويّ	114
المحاضرة الحادية عشر	التّخطيط اللّغويّ	122
المحاضرة الثانية عشر	أمراض الكلام وعيوبه	127
المحاضرة الثالثة عشرة	اللّغة والاتّصال	144
المحاضرة الرابعة عشرة	التّرجمة الآليّة	151
خاتمة		161
قائمة المصادر والمرجع		165
فهرس الموضوعات		183