الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية بعنوان:

محاضرات في اللسانيات التطبيقية

الميـــــدان: لغة وأدب عربي
الشعبـــة: جميع الشعب (الدراسات اللغوية، الدراسات الأدبية، الدراسات النقدية).
المستـــوى: السنة الثانية ليسانس (ل. م. د)
التخصص: //
المقيـــاس: اللسانيات التطبيقية
السداسي: الرابع

إعداد: د. يوسف عمر
الرتبة: أستاذ محاضر أ

السنة الدراسية: 2025/2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université echahid cheikh Larbi Tebessi – Tébessa
Faculté des lettres et des langues
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة
كلية الآداب واللغات

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مستخرج رقم 10 من محضر المجلس العلمي بتاريخ 2026/05/06

بناء على محضر المجلس العلمي في دورته العادية المنعقدة بتاريخ السادس من شهر ماي لسنة ألفين وستة وعشرين برئاسة أ. د قدور سلاط رئيس المجلس العلمي:

صادق أعضاء المجلس العلمي على التقارير الإيجابية الخاصة بالمطبوعة البيداغوجية الموسومة بـ: **محاضرات في اللسانيات التطبيقية و المقدم من طرف الأستاذ: يوسف عمر** أستاذ محاضر- أ- بقسم اللغة والأدب العربي و الموجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس.

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
أ.د. قدور سلاط

محتوى المادة التعليمية
ـ المحاضرات ـ

1. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية1: المفهوم / النشأة والتطور.
2. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 2: المجالات، والمرجعية المعرفية، والمنهجية.
3. التعلم (مفاهيم و إجراءات / الاكتساب / التعلم / التعليم) عوامل التعلم.
4. مناهج تعلم اللغات: التقليدي / البنوي / التواصلي / التكاملي.
5. نظريات التعلم1: النظريات السلوكية: (الارتباطية لـــ: ثورندايك)، (الاشراط الكلاسيكي لـــ: بافلوف)، الوظيفية (الإجرائية لـــ: سكينر)، (الحافز لهال).
6. نظريات التعلم2: النظريات المعرفية: (النظرية الجشطالتية للألمان)، (النظرية البنائية لـــ: بياجيه)، (التعلم بالملاحظة لـــ: باندورا)، (نظرية التعلم الاجتماعي لـــ: فيكوتسكي).
7. نظريات التعلم وتعلم اللغات (العلاقة بين نظريات التعلم وتعلم اللغات / التطبيقات التربوية).
8. المهارات الكبرى لتعليم اللغات و تعلمها (التلقي – القراءة – المشافهة- الإنتاج).
9. التخطيط التربوي (السياسات التربوية) (الأبعاد السياسية والاجتماعية) (الأهداف والقيم).
10. المقاربات البيداغوجية في تعليم اللغات وتعلمها (بيداغوجيا الأهداف / المقاربة بالكفاءات / المقاربة النصية).
11. الازدواجية، الثنائية، والتعدد اللغوي.
12. التقويم التربوي (أساليب التقويم : الملاحظة / الاختبارات).
13. التعليم الالكتروني.
14. اللغة والتواصل التربوي.
15. أمراض الكلام وعيوبه

مقدمة:

هذه مجموعة من المحاضرات في مقياس: اللسانيات التطبيقية، موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس، كل الشعب (الدراسات اللغوية، الدراسات الأدبية، الدراسات النقدية) تم تقديمها مبوبة ومسايرة لعرض التكوين المعتمد لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ضمن (القرار رقم 1133 المؤرخ في 13 ديسمبر 2022، يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس، في ميدان (لغة وأدب عربي). موزعة على خمسة عشر محورا، وكل محور يوافق محاضرة واحدة، اجتهدنا في تقسيم كل محاضرة إلى أجزاء مهمة؛ بالاعتماد على طائفة من المراجع المتخصصة، وأخرى لها علاقة بالمقياس في علوم تتقاطع مع اللسانيات التطبيقية.

تفاوتت المحاضرات في مضامينها بين القصر والطول حسب طبيعة كل محاضرة من حيث الأهمية، والعناصر المدرجة للتقديم والتحليل، فحاولنا صياغة محتويات كل محاضرة بما يتلاءم ومستوى الطلبة وطبيعة الشُّعب، في إطار معرفي أكاديمي بأسلوب بسيط حسب مواضع النظر والتحليل، والإحالة على المراجع المستعملة للتوسع والمطالعة.

برمج مقياس اللسانيات التطبيقية في السداسي الرابع ضمن الوحدة الأساسية الثانية، المادة الثانية، بحجم ساعي أسبوعي يقدّر بساعة ونصف الساعة للمحاضرة الواحدة، وبحجم زمني سداسي يقدّر بخمسة عشر أسبوعا، أي بحجم ساعي يقدر بخمس وأربعين ساعة، ومثله للأعمال الموجهة، بمعامل اثنين(02)، ورصيد أربعة(04). في نوعين من التقويم أحدهما نظري في شكل امتحان في نهاية السداسي ويخص المحاضرات بنسبة 60% من العلامة المحصلة، والأخر مراقبة مستمرة خلال السداسي ويخص الأعمال الموجهة بنسبة 40% من العلامة المحصلة.

وفي نهاية السداسي وبانتهاء المحاضرات في هذا المقياس يكون الطالب(ة) قد ألمّ بمجموعة من المعارف الهامة بما تضمنته المحاضرات من شروحات وتحليلات حول اللسانيات التطبيقية وجوانبها العملية في تعليم وتعلم اللغات، وانفتح على كثير من العلوم الإنسانية التي لها علاقة بها، ولا نزعم الكفاية في ذلك، على اعتبار أنّ للطالب(ة) سُهمة مهمة في التوسّع والبحث والاطلاع والمناقشة والنقد.

المحاضرة الأولى:

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية1: المفهوم، النشأة، والتطور

إنّ العلاقة بين النظرية والتطبيق أمر بالغ الأهمية في البحوث العلمية، حيث تشير النظريات إلى الأطر الفكرية والمبادئ والمفاهيم والقوانين التي تفسر الظواهر المدروسة، ويشير التطبيق إلى وضع هذه النظريات حيز التحقق على صعيد الممارسة التقنية "فالرياضيات والفيزياء شأنها شأن الكيمياء وجدتا تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الإنسان العامل خلال عمله في المادة انطلاقا من قوانين عامة، وهي ثمار وتجربة وتفكر الإنسان العاقل. فالمهندس الذي ينشئ جسرا إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات، كما أن الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستنجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم البيولوجيا وعالم الكيمياء"[1].

واللسانيات التطبيقية شأنها شأن العلوم السابقة وغيرها من العلوم التطبيقية في تبعية مع علومها النظرية، فهي في علاقة تبعية مع اللسانيات النظرية التي أجمع اللغويون على أنها (الدراسة العلمية للغة) وهذه الدراسة غالبا ما تنتهي بنظرية علمية حول اللغة تتسم بالعموم والتجريد، وتخص كل اللغات الإنسانية.

إنّ اللسانيات التطبيقية ليست ذاتها اللسانيات النظرية "ولعل ذلك يبدو واضحا من كلمة (تطبيق Applid) في مقابل (نظرية Theory) في علم اللغة النظري (اللسانيات) ومعنى هذا أن كلمة تطبيقي توحي بأن أنّ هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، وإنما يسعى إلى أهداف عملية نفعية"[2]؛ حتى أن بعض اللغويين رفضوا انتماء هذا العلم إلى ميدانهم اللغوي، بل وأخرجوها من مجال اللسانيات أصلا؛ بحجّية تعدد روافدها وتفاعلها مع معطيات علوم أخرى لا حدود لها؛ أي أنه "علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة"[3]. فما مفهوم اللسانيات التطبيقية؟ وكيف نشأت، وتطورت؟

---

[1] –شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية (د، ط) ترجمة: قاسم المقداد، ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق (د، ت) ص: 07.

[2] – حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية (د، ط) دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص: 73

[3] – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (د، ط) دار المعرفة الجامعية، مصر، 1990، ص:12.

1. مفهوم اللسانيات التطبيقية:

ثمة جدل طويل حول تحديد مفهوم هذا المصطلح؛ لتعدّد مصادره، وعدم تخصصه، فهو يأخذ من عدة مجالات المادة النظرية ويطبق نتائجها. وعموما ليس هناك اتفاق في تحديد معناه، والأمر عائد لتعدد مجالات العلم، وكثرة مصطلحاته. فقبل أن تستقر على هذه التسمية (اللسانيات التطبيقيةLinguistique appliquée – Applied Linguistics) ألحقت بها عدة تسميات تتعلق أكثرها بالجانب التعليمي: الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، علم تعليم اللغة، علم اللغة التعليمي، تعليم اللغة وبحث التعليم، تعليمات اللغة، علم اللغة التربوي، وعلم اللغة التطبيقي، نلاحظ أن كل هذه المقترحات ارتبطت بحقل تعليمية اللغة، وهذا دليل على اتساع وتنوع موضوعاته إلى قضايا عملية أخرى تفتضيها اللغة. وهذا يحيلنا على تعدد المفهوم لهذا العلم.

تعدّ اللسانيات التطبيقية فرعا من فروع اللسانيات يعنى بالجانب التطبيقي منها؛ "باعتباره يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية، وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم"[1] مستفيدا من علوم شتّى كعلم التربية، علم النفس، علم الاجتماع، دراسة الأجناس البشرية وتنوع الثقافات، علم المعلومات، الذكاء الاصطناعي، تقنيات التعليم، ووسائل الاتصال وغيرها "ويركز بوجه خاص على اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها وتعليمها، كما يهتم بدراسة المشكلات ذات العلاقة باللغة والعلوم المرتبطة بها، ويبحث عن حلول عملية لهذه المشكلات"[2]. ومن أهم المشكلات ذات العلاقة باللغة: صناعة المعاجم، الترجمة، علاج النطق.

كما ينظر إلى اللسانيات التطبيقية على أنها استخدام نظريات اللسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة الإنسانية منها والثقافية والاجتماعية، وتقديم حلول لها؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فهم دور اللغة في حياة الإنسان؛ بتوفير المعارف الضرورية للوصاية التي لها سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة باللغة في شتى مناحي الحياة؛ وبهذا الفهم تصبح اللسانيات التطبيقية "نشاط بحثي

---

[1] – هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها (د، ط) ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 173

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، جامعة أم القرى (د، ب) 1422هـ ، ص: 36.

وتطوري يستخدم النظريات ويجمع بيانات يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات المؤسسات اللغوية. فهو ليس شكلا من أشكال العمل الاجتماعي الذي يتصل بالأفراد مع أن نتائجه يمكن أن تكون مفيدة للاستشاريين والمعلمين عند مواجهة مثل هذه المشكلات"[1].

وهناك من ركز في تعريف اللسانيات التطبيقية على الجانب العلمي وعدها من قبيل اللسانيات التعليمية؛ إذ هي عنده تبحث في "التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للنطاقين ولغير الناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس- مناهج التدريس- وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين – وضع الامتحان- علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية"[2] ويقصد بذلك مجموع الأبحاث والدراسات التربوية والعملية التي تستخدم النتائج التي توصلت إليها اللسانيات وغيرها لحل المشاكل والقضايا التربوية والمهنية والعملية المتعلقة باللغة.

ويشير (ستيفن بيت كوردر Steven Pit Corder) إلى اللسانيات التطبيقية بأنها "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه" في إشارة إلى استثمار ما تقدمه اللسانيات العامة من أجل تحسين أداء ما على المستوى العملي الذي تسيره اللغة من حيث البرمجة والسلوك. مضيفا: "إن عالم اللغة التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها"[3]؛ أي أنّه يعتمد في صياغة نظرياته على العلوم الأخرى. فهو علم متعدّد المصادر والروافد التي يستمدّ منها مادته لحل المشكلات المتعلقة باللغة في ميادين غير لغوية ومن هذه المصادر: اللسانيات، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علوم التربية، علم النفس التربوي، وعلم النفس العام.

2. نشأة اللسانيات التطبيقية وتطورها:

يعدّ مصطلح (اللسانيات التطبيقية) من المصطلحات الحديثة، حيث ظهر لأول مرة سنة 1946م، كوسم لمادة دراسية في (جامعة ميتشيقانUniversity of Michigan) بالولايات المتحدة الأمريكية "وتعدّ مجلة (تعلم اللغة: **مجلة في اللسانيات التطبيقية** التي تصدر من جامعة ميتشيقان من المساهمين في تطور اللسانيات التطبيقية خلال الخمسين سنة الماضية"[4].

---

[1] – صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار وجوه، الرياض، 2017، ص:13.

[2] – مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1989، ص: 23

[3] – هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 173

[4] – صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص: 09.

وظل خط هذه المجلة واضحا وثابتا في رصد كل ما يتعلق بتعليم اللغات ومشكلاتها وتقديم الحلول المواتية لذلك، على الرغم من حذف المصطلح واستبداله بمصطلح **الدراسات اللغوية**.

وينسب شيوع المصطلح إلى "مدرسة اللسانيات التطبيقية التي تأسست سنة 1956م بجامعة أدنبرة البريطانية، ومركز اللسانيات التطبيقية الذي تأسس سنة 1957م بواشنطن"[1]. ولحاجة الناس إلى هذا العلم راح ينتشر في كل أنحاء العالم وجامعاته، أين تأسس (الاتحاد الدولي للجمعيات الوطنية والإقليمية للغويات التطبيقيةAILA) سنة 1964م بفرنسا، ويبلغ عد أعضائه أكثر من ثمانية آلاف فرد ينتمون إلى أكثر من خمس وعشرين جمعية، ويعملون كباحثين أو ممارسين في مجال اللغويات التطبيقية، ويقومون في ظل هذا الاتحاد بعقد مؤتمر دولي كل ثلاث سنوات لعرض الجديد والمستجد في هذا العلم التطبيقي.

كما تم إنشاء (الجمعية البريطانية للغويات التطبيقية BAAL) في المملكة المتحدة سنة 1967م؛ بهدف تعزيز التعليم اللغوي من أي مصدر تطوعي أو خيري، من خلال دراسة استخدام اللغة وتعلمها واكتسابها وتدريسها، وقبل هذا التاريخ ظهر المصطلح كعنوان لمقالة (اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة)عن جامعة (جورج تاون Georgetown University) الأمريكية سنة 1954م، وفي العالم العربي يجمع الباحثون على أن أو قسم لعلم اللغة التطبيقي كان من نصيب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض الذي يمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في المجال، ثم أولت بعدُ الجامعات العربية اهتماما بهذا العلم فأخذت تدرسه في أقسام اللغة والأدب، وأقبلت على فتح تخصصات فيه ضمن شعبة الدراسات اللغوية.

3. خصائص اللسانيات التطبيقية:

تعتبر اللسانيات العامة أهم مورد للسانيات التطبيقية، إضافة إلى إسهامات العلوم الأخرى واحتياجاتها إلى اللسانيات كمجريات العملية التعليمية، فهي تحتاج إلى العلوم التي سبق ذكرها وغيرها من العلوم، وهذه العلوم يستثمرها المتخصص في اللسانيات التطبيقية في الطبيعة الإجرائية لهذا العلم بالاعتماد على الخصائص الآتية:

1.3. الانتقائية: تعمل اللسانيات التطبيقية على انتقاء نتائج اللسانيات الصالحة للتطبيق وفق القضية المعالجة؛ للإسهام في مناقشتها وتحليلها للوصول إلى حلول مناسبة.

---

[1] –أحمد خلدي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات – المعالجة اللغوية نموذجا– مجلة مداد الآداب، عدد خاص، الجامعة العراقية، العراق، 2018– 2019، ص:310.

2.3. البراغماتية: اللسانيات التطبيقية مرتبطة بالنتائج ذات المنفعة التي تساعد اللساني التطبيقي في المناقشة والتحليل، وبخاصة حاجات المتعلم.

3.3. الفعالية: وهي سمة حتمية لما سبق على اعتبار أن الفعالية مرهونة بالانتقاء الجيد للنتائج اللسانية، والوسائل الفعالة في التعلم.

وفي ظل اهتمامها بتطبيق النظريات اللغوية على مشكلات واقعية تتعلق باستخدام اللغة، يمكن أن نضيف من الخصائص ما يلي:

4.3. الطابع العملي: فهي تركز على حل مشكلات لغوية واقعية، مثل: تعليم اللغات، الترجمة، علاج اضطرابات اللغة... بمعنى أنها تطبيق وليست مجرد تنظير.

5.3. التداخل المعرفي: تتقاطع مع مجالات معرفية متعدّدة، وتعتمد على أدواتها لفهم الظواهر اللغوية وحل مشكلاتها.

6.3. المرونة والتنوع: لا تقتصر على مجال واحد، بل تشتغل على عدة مجالات، تم ذكرها سابقا.

7.3. موجهة نحو المتعلّم: تهتم بحاجات المتعلمين، وأساليب التعليم التي تناسبهم؛ مراعية في ذلك الفروق الفردية والثقافية والاجتماعية.

المحاضرة الثانية:

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية

تنفتح اللسانيات التطبيقية على العديد من المجالات، والتطبيقات المتنوعة لعلوم اللغة تعلّما واستعمالا في حل المشكلات اللغوية، وحقله شديد الاتساع يضم: تعليم اللغات الأجنبية، تعليم اللغة الوطنية، أمراض الكلام وعلاجها، الترجمة، فن صناعة المعاجم، الأسلوبية وتعليم القراءة، تحليل الأخطاء، الضعف اللغوي، تقنيات تعليم اللغة، التخطيط اللغوي، اختبارات اللغة وتقويمها، إعداد المقررات الدراسية، اللغة وعلم البيئة، اللغة والإعلام...ألخ. وهي قضايا متنوعة تشتغل عليها اللسانيات التطبيقية؛ بيد أنّ تعليم اللغة وتعلّمها هي الأساس في مقابل هذه المجالات كما وضحنا في التعريفات والمفاهيم، ومعظم هذه المجالات أصبح مع التطور المعرفي علما مستقلا له خصوصيته النظرية والتطبيقية، ولسنا هنا بصدد الحديث المفصل عن كل المجالات، وإنما نودّ أن نلفت إل أهمها والتي لها علاقة قرب بتعليم اللغة وتعلمها.

1. مجالات اللسانيات التطبيقية:

بناء على ما سبق يمكننا ربط اللسانيات التطبيقية بالمجالات الآتية:

1.1. تعليم اللغات:

وهو أهم موضوع في حقل اللسانيات التطبيقية، وبخاصة تعليم اللغات الأجنبية؛ الذي يعده اللغويون واحدا من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور هذا العلم كنشاط رئيسي له حيث "كان يتمحور حول وصف التراكيب النظامية للغة الهدف ومقارنتها بلغة المتعلمين؛ بهدف التنبؤ بالصعوبات التي قد تحدث في عملية التعليم ومحاولة إيجاد وسائل للتغلب عليها. وقد بدأ في الخمسينات الميلادية ظهور مَعامل اللغة، حيث يستطيع المتعلم الاستماع إلى تسجيلات تحوي كلام الناطق الأصلي، بل يستطيع تسجيل حديثه ليقارنه بحديث الناطق الأصلي"[1].

ومن هنا يمكن التعرف على التداخل والتفارق بين اللغة الأصلية واللغة الهدف، وهذا يؤدي إلى تحديد الصعوبات والمسهلات في تعلم اللغة الهدف بوضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية، مثل: النطق، القراءة، الاستماع، والكتابة، انطلاقا من النظريات اللغوية التي تعنى بالاكتساب اللغوي كالسلوكية والتوليدية والاجتماعية، ووضع المقررات التعليمية وتصميمها، باختيار المادة اللغوية

[1] - صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص: 73-74

وما تتضمنه من مفردات وتراكيب وجمل ونصوص، وتحديد طرائق تدريسها[1].

وطبعا هذه الإجراءات في هذا المجال لا تختلف كثيرا في تعليم اللغة الأم إلا بما توافر من خصوصيات كل لغة، وتعليم كل لغة يمرّ أساسا بحل مشكلات تعلّمها في المجال التعليمي، أي أن المشكلات تتجلى في فصول وحجرات تدريس اللغة وتعلمها، الأمر الذي يؤدى كحتمية بيداغوجية إلى إعداد استراتيجيات مناسبة للاكتساب اللغوي؛ بتوظيف كل التقنيات المؤدية إلى حل المشكلات اللغوية مهما كانت طبيعتها، واستدعاء المصادر المساعدة (علم النفس بفروعه، علم الاجتماع، علوم التربية...) للوصول إلى الهدف المرسوم، وهذا الذي يجعل مجال تعليم اللغة واحدا من أساسيات اللسانيات التطبيقية.

2.1. الأمراض اللغوية:

تعدّدت تسميات الأمراض اللغوية التي قد يعاني منها الإنسان وبخاصة في مراحل الطفولة، فقديما أطلق عليها الجاحظ عيوب الكلام، وحديثا وسمت بالقصور اللغوي، العجز اللغوي، التأخر اللغوي، الإعاقة اللغوية، واشتهرت أكثر بالاضطرابات اللغوية (Disorder Language)؛ التي تحدث للمتكلم أثناء استعمال اللغة؛ فعملية النطق تعتمد على تآزر المناطق العصبية ومركز الكلام في المخ الذي يسيطر على الأعصاب "التي تحرك العضلات اللازمة لإخراج الصوت، وبذلك نجد أن تعلم اللغة عملية طويلة ومعقدة يشترك فيها العديد من الأعضاء والأجهزة"[2] وإذا حدث خلل ما في منطقة أو عضو أو جهاز فإنه يؤدي إلى صورة أخرى تدعى اضطرابات الكلام. وهي" انحراف ملاحظ في السمع واللغة والكلام عن الطبيعي والذي يؤثر في عملية التواصل، ويجلب انتباه الآخرين أو يجعله واعيا بمشكلته"[3].

وتتدخل اللسانيات التطبيقية في هذا المجال لمعالجة المشاكل الخاصة باضطرابات النطق، فبعد وصف المشكلات التي يعاني منها المعالَج، ومعرفة عواملها ومسبباتها التي تنتج عن العديد من الظروف المختلفة كإصابة الدماغ، والاختلال الوظيفي للكلام، الناتج عن التنفس وتشوهات أعضاء النطق "فإصابات الدماغ مثلا قد تؤدي إلى الحبسة الكلامية APHASIA، والتي تتداخل مع إنتاج اللغة، وقد تؤدي الالتهابات الأذن الوسطى المزمنة إلى الفقدان السمعي وهذا بالتأكيد يؤدي إلى صعوبات في تطور واكتساب اللغة"[4] يتدخل الأخصائي في

---

[1] – ينظر، حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 76.

[2] – سهير محمود أمين عبد الله: اضطرابات النطق والكلام، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص: 53.

[3] – قحطان أحمد الظاهر: اضطرابات اللغة والكلام، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2010، ص: 20.

[4] – إبراهيم عبد الله فرج الزريقات: اضطرابات الكلام واللغة –التشخيص والعلاج– ط1، دار الفكر، الأردن، 2005، ص:27.

المجال(أخصائي أمراض الكلام واللغة، المعلمون) بعمل برامج تدريبية تعمل على إصدار الأصوات والكلمات الصحيحة بدل الأصوات والكلمات الخاطئة بالاعتماد على الروافد النظرية التي تتناول الأمراض اللغوية (الفأفأة، الهتهتة، الحبسة، التأتأة، الخنخنة، القلب، الحقلة، الحصر...) وكيفية علاجها.

وتهدف هذه البرامج التدريبية إلى مساعدة المصابين بالاضطرابات اللغوية من أجل تحقيق تواصل لغوي أفضل بالتدرج للوصول إلى الوضع الطبيعي وخفض المسببات والمعيقات التي تحول دون التواصل الفعال، وتقديم معلومات هادفة للمعلمين لضبط السلوك اللغوي للمتعلمين الذين يعانون من أمراض الكلام، ونشير إلى أن العلاج النفسي يعدّ شريكا في هذا المجال بتحديد الأسباب النفسية لهذه الاضطرابات، ومعالجة مشكلاتها وحلها بالتعاون مع أخصائي أمراض الكلام، والأسرة والمدرسة.

3.1. التخطيط اللغوي:

ظهرت عديد المصطلحات التي تحمل معنى التخطيط اللغوي، أو مرادفة له، كالتنظيم اللّغوي، الهندسة اللغوية، الإدارة اللغوية، التنمية اللغوية، والتطور اللغوي، وغيرها مما أدى إلى استعمال هذه المصطلحات حسب طبيعة المجتمعات، ومصطلح التخطيط هو "عملية تدابير تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين، عن طريق وجود غاية يراد الوصول إليها"[1].

والتخطيط اللغوي هو التنظيم بمقتضى خطة في وجود سياسة لغوية، وهو "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[2]؛ وبذلك يمكننا القول بأنه عمل منهجي لتنظيم تلك الجهود التي تم تصميمها من أجل إصلاح أو تغيير وضع قائم في النظام اللغوي، والبحث عن حلول وبدائل لحل المشكلات اللغوية، لحماية اللغة من التحديات التي تجابهها؛ للوصول إلى الأمن اللغوي، وبث روح احترام الهوية اللغوية بين مستعمليها.

ولعلّ أبرز ما ذهب إليه الباحثون في مجال التخطيط اللغوي انصبّ في عمومه حول اللغة وبخاصة في مجال التربية والتعليم، وفي معركتها مع اللهجات العامية المحلية، حيث ركّز معظمهم على الجانب التقعيدي، ووضع المناهج وطرق التدريس لذلك، بالاعتماد على حصيلة ونتائج الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، وهذه الأخيرة تتدخل لحل المشكلات المطروحة

[1] – صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار هومة، الجزائر، 2000، ص:91

[2] – لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ط1، ترجمة: جسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008، ص:221.

وبخاصة التقابلية منها على المستويات اللغوية، وكل أنواع التحليل اللغوي.

إنّ التخطيط اللغوي كمجال حيوي في اللسانيات التطبيقية "لا يوجه تروسه صوب (مشكلات اللغة) بقدر ما يوجهها حيال (مشكلات حول اللغة) أي أنه يشتبك مع الأطر الثقافية والمحددات المجتمعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية والمعلوماتية، في مسعى لتثبيت أركان اللغة والمحافظة عليها وصيانتها وتعزيز وظائفها واستخداماتها وزيادة منسوب اعتزاز أهلها بها على كافة المستويات الأسرية والمجتمعية والقطرية والقومية"[1]. وبهذا الاشتباك يكوّن أنسابا مع علوم عدة، ففضلا على اللسانيات التي ينتمي إلى أحد فروعها (اللسانيات الاجتماعية)، نجد علم النّفس وعلم الإدارة، علم الاجتماع وعلوم التربية، والسياسة باعتبارها تنظيرا لحقله، وراعية لتخطيط هياكل اللغة ووضعها واكتسابها.

4.1. صناعة المعاجم:

إذا كان علم المعاجم يهتم بـ: باشتقاق الألفاظ وأبنيتها، ودلالتها المعنوية والإعرابية، والمترادفات وتعدّد المعاني؛ فإن علم صناعة المعاجم يعتمد أساسا على جمع الحقائق والمعلومات، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي بلغة أو أكثر، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس[2]، وبذلك يصبح علم المعاجم (علم المفردات) المرجعية النظرية لعلم صناعة المعاجم، إذ يهيئ له المعلومات الوافية عن المواد التي تدخل في المعجم.

وصناعة المعجم أقرب إلى الفن أكثر من العلم، لأنه يشتغل على جمع المادة اللغوية، وكيفية وضعها بالمقارنة مع حجم المعجم ونوعه والهدف من تأليفه، وترتيب مداخله، وإعداد شروحه وتعريفاته، وحجم ونوع الصور والرسوم التوضيحية والمخططات الشجرية المصاحبة لذلك، وغير ذلك من العمليات الفنية الأخرى كالإخراج والتجليد ونوع الورق، ويرتبط هذا الفن "بالمعجمية التطبيقية (Lexicographie) وموضوعها البحث في الوحدات المعجمية من حيث هي مداخل معجمية (Entrees lexicales) تجمع من مصادر ومن مستويات لغوية ما، ومن حيث هي مادة كتاب قد ألف بحسب منهج في الترتيب والتعريف معيّن"[3]. والغاية من كل ما سبق هي محاولة اللسانيات التطبيقية طرح التقنيات التي تسهم في تأليف مختلف أصناف

---

[1] – عبد الله البريدي: التخطيط اللغوي.. تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 7 – 9 مايو 2013، ص:07.

[2] – ينظر، علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ط2، مطابع جامعة الملك سعود، السعودية، 1991، ص:03.

[3] – إبراهيم بن مراد: مقدمة لنظرية المعجم، مجلة المعجمية، ع:9–10، تونس، 1994، ص: 31.

المعاجم (موحدة اللغة، متعددة اللغات، متخصصة، عامة، تعليمية...).

5.1. الترجمة:

قد تكون الترجمة عادية، وقد تكون بواسطة الحاسوب (الترجمة الآلية) وقد تطور هذا المجال مع بروز نتائج الدرس اللساني الحديث، والترجمة في معناها هي استبدال لغة بأخرى للتعبير عن معان محددة، بالأخذ بعين الاعتبار نقاط الفارقة والاختلاف بين اللغتين. وتلعب اللسانيات التطبيقية دورا مهما فيها، حيث تساعد على تحليل بنية اللغات المصدر والهدف وقواعدها، وتركيبها، ودلالاتها، وتوفر الأسس المنهجية لتطوير أساليب وتقنيات الترجمة الفعالة، وأدوات وطرق تقييم الجودة في الترجمة، بالإضافة إلى صناعة برامج تعليمية للترجمة وبخاصة تلك التي تهتم بالسياقات، وتطوير خوارزميات الكمبيوتر للترجمة الآلية للغات المكتوبة والمنطوقة، والعمل على حل بعض الصعوبات التي تعاني منها الترجمة.

2. المرجعية المعرفية والمنهجية:

يرى بعض علماء اللغة أن اللسانيات التطبيقية علم مستقل له إطاره المعرفي، ومنهجه النابع من داخله، وهو بحاجة إلى نظرية خاصة، وهذه الرؤية غير رائجة على اعتبار أن الأغلب يرى أن اللسانيات التطبيقية علم وسيط بمثابة الصندوق الذي تلتقي فيه معظم العلوم التي لها علاقة بتعليم اللغة، "وإذا كان الواجب أن نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها، فإنّ ثمة اتفاق على أنّ علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية المرجعية لعلم اللغة التطبيقي"[1] وهي:

1.2. علم اللغة (اللسانيات العامة):

من المتعارف عليه أن أي مشتغل على تعليم اللغة لا يمكنه أن يقوم بمهماته إلا إذ كان ملما بالحقائق العلمية حول اللغة البشرية بصفة عامة، واللغة الهدف التي يشتغل عليها بصفة خاصة، بالرجوع إلى علم اللغة التي "تأخذ من العلم سُلّمًا لها، وتعرض للغات البشرية كافة من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم، وتدرس اللغة بعيدا عن مؤثرات الزمن والتاريخ والعرق"[2]. فمعلم اللغة بحاجة إلى أن يفهم نظام اللغة الخاصة وطرائقها ووظيفتها، والفارقات بين لغته الأم واللغة الثانية "بل إنّ عليه أن يتقن اللغة التي يدرسها، وأن يكون قادرا على شرح نظامها، بأصواتها وصرفها، وكلماتها وجملها، وأبنية الخطاب فيها"[3].

---

[1] – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص: 17.

[2] – مازن الوعر: قضايا أساسية في اللسانيات، ط1، دار طلاس، دمشق، 1988، ص: 10.

[3] – هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ص:20.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن اللسانيات العامة هي المصدر المرجعي المعرفي الأساس للسانيات التطبيقية؛ بمده بالحقائق العلمية على كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، والعلاقات المتداخلة بين اللغات واللهجات، وهذه الحقائق تتولد عنها الأساليب والإجراءات الفعالة بانتقاء المحتويات والمقررات اللغوية المراد تعليمها بطرق مكيفة في مجال تعليم اللغة، وهو المجال المرتبط باللسانيات التطبيقية، فلا ضير أن تكون المنطلقات هي اللسانيات العامة، "وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية"[1]، والبحث عن أفضل الوسائل والتقنيات لتعليم اللغة، وتسهيل تعلمها وتجاوز الصعوبات المعترضة؛ أي أن اللسانيات التطبيقية في المجمل تستفيد من مناهج ونتائج ودراسات علم اللغة بتطبيقها في مجال تعليم اللغات.

2.2. علم اللغة النفسي:

علم اللغة النفسي علم هجين يتظافر فيه علمان هما: علم اللغة، وعلم النفس، وهو علم ييسر معرفة دور اللغة في الذهن، وحل شفرات الأبنية اللغوية، وهدفه الرئيس "استخدام التجريب للكشف عن العمليات العقلية المتضمنة في استخدام اللغة"[2]. فهو يعنى بدراسة اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها واكتسابها بالاعتماد على مناهج علم النفس. ويقع هذا العلم في الجانب التطبيقي من علم اللغة؛ لأن جل اهتماماته تقع في الموضوعات اللغوية التطبيقية.

علم اللغة النفسي يبحث في الغالب على إجابة السؤال: كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يستعملها؟ وهذا السؤال يحيل على موضوعات ومجالات متعدّدة في هذا العلم، نختصرها في الآتي[3]:

– **فهم اللغة:** سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، بالتركيز على الدراسة التفصيلية للعمليات العصبية والعقلية.

– **استعمال اللغة:** ومعناه إصدار الكلام، بالتركيز على إنتاج الكلام بدءا بالعمليات النفسية التي تسبقه، فإنتاجه فسيولوجيا، ثم فيزيائيا، حتى وصوله أذن السامع، ودراسة كل المشكلات المعيقة لنقل الرسالة.

---

[1] – صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:12.

[2] – جلال شمس الدين: علم النفس اللغوي المناهج والنظريات، ج1، ط1، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر (د، ت)، ص:09.

[3] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي (د، ط) مكتبة الملك فهد، السعودية، 2006، ص: 37.

- **اكتساب اللغة:** سواء كان اللغة الأم، أو الثانية، أو الأجنبية، بالتركيز على مراحل الطفولة.
- **العمليات التواصلية:** بدراسة العوامل المؤثرة في العملية التواصلية سواء كانت داخلية أو خارجية.
- **المشكلات والاضطرابات اللغوية:** كالعيوب اللغوية، والعيوب النطقية، وكل ما يرتبط بالأعصاب والمخ.
- **العمليات النفسية المتعلقة بالقراءة:** دراسة سيكولوجية القراءة في كل مراتب اللغات.
- **لغة الإشارة:** دراسة ما يتعلق بها من قضايا ومشكلات لغوية ونفسية واجتماعية.

3.2. علم اللغة الاجتماعي:

يعرّف علم اللغة الاجتماعي بأنه "دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"[1]؛ بمعنى أنه يحاول الكشف عن "العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبين أثر تلك الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية المختلفة"[2] على اعتبار أن اللغة تكونت في أحضان المجتمع، ونشأت باحتكاك أفراد المجتمع ببعضهم، وبذلك فهي تصور كل وجوه المجتمع من حضارة وأنظمة، وعقائد، وتوجهات ثقافية وفكرية، ومجالات علمية وفنية وغيرها؛ "فاللغة وجدت بين الناس وللناس، والمجتمع البشري وجوده محال بدونها، فنحن نراها في كل مجتمع، وتستعمل في كل مجال، ولا غنى عنها كوسيلة اتصال أساسية"[3]. فلا يمكن أن نتصور مهما كان الحال مجتمعا بدون لغة، واللغة تدين بوجودها للمجتمع "إذ أنّ حاجة الناس إلى الاتصال والتفاهم قد دفعتهم دفعا لإيجاد الوسيلة التي تحقق لهم وجودهم الاجتماعي، فكانت اللغة هي أرقى هذه الوسائل"[4].

وبناء على ذلك تتجلى الموضوعات التي يعالجها علم اللغة الاجتماعي كمجال من مجالات اللسانيات التطبيقية في ما يهم المشتغلين بتعليم اللغة كالوظائف الاجتماعية للغة، والازدواج اللغوي، "وكذا علاقة الثقافة باللغة والممارسات التي نلاحظها عند المتحدثين الذين يعرفون أكثر من نظام أو شفرة لغوية (لغة أو لهجة) مثل التنقل بين الشفرات اللغوية"[5]؛ وبذلك تصبح اللغة وسيلة للوصول إلى الواقعة الاجتماعية، وتلعب خبرة المتخصص في علم اللغة الاجتماعي "دورا بارزا في جمع المادة اللغوية من ناحية، ودراستها وتحليلها من ناحية أخرى،

---

[1] – د. هدسن: علم اللغة الاجتماعي، ط1، ترجمة: محمود عبد الغني عياد، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، 1987، ص:16.

[2] – رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997، ص: 125

[3] – مها محمد فوزي معاذ: الأنثروبولوجيا اللغوية، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2011، ص: 16.

[4] – محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات، ط1، علام الكتب، القاهرة (د، ت)، ص: 17.

[5] – محمود إسماعيل صالح: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط1، مكتبة الملك فهد، السعودية، 2023، ص:20.

وذلك في إطار من مفاهيم نظرية واضحة ودقيقة حول اللغة وطبيعتها والعناصر المكونة لها ووظيفتها الاجتماعية، وعلاقة ذلك بالمتكلم والسامع من أبناء اللغة أو من غيرهم ممن يتكلمون هذه اللغة"[1]. ونشير إلى أنّ علم اللغة الاجتماعي وجد ضالته أكثر في حقل الدراسات المرتبطة بالتعليم والتربية بتقديم تراث المجتمع اللغوي والثقافي والمعرفي على طبق من ذهب للمتعلمين والمعلمين على حد سواء. فهي بالنسبة لهم معايير يجب أن تراعى، وبالنسبة لعالم اللغة الاجتماعي ظواهر يجب أن تلاحظ وتوصف وتدرس.

4.2. علوم التربية:

تعدّ كلمة (التربية) من الكلمات شائعة الاستعمال بين الناس في الحياة العادية، وذات استعمالات محدّدة سلبا وإيجابا، دون إدراك مدلولها الذي يتجاوز عبارات (حَسن التربية، قَليل التربية) فهي كلمة متعدّدة المعاني، والحديث عنها يرتبط أساسا بمؤسسة تربوية أو عمل تعليمي، أو مسارات تربوية تعليمية، وأشكالها شديدة التنوع وتتأثر بالزمن والمكان، فأفلاطون نظر إليها منذ القديم من خلال غرضها وحدد غايتها في نجاح المجتمع وسعادته، ولم يفارقه أرسطو في ذلك وعبّر عنها من خلال عمل الفرد المفيد والنبيل في حالتي الحرب والسلم، ويفرقها إميل دوركايم عن البيداغوجيا قائلا: "ففن التربية شيء آخر غير البيداغوجيا لأنه يتمثل في الطريقة التي يبتكرها كل مربّ لنفسه وفي الخبرة العملية التي يكتسبها المعلم"[2].

وهناك من وصف التربية حديثا بأنها عملية تكيف بين الفرد وبيئته، وكذا عملية نمو الفرد وربطها بالأسرة والمدرسة والمجتمع والتقاليد والقوانين وغيره. فمعاني التربية كثيرة ولا يمكن حصرها في هذه المساحة.

أما علوم التربية فهي حقل يختص فيها كل علم "بنوع الظاهرة التي يترقبها، وبأنواع الفرضيات التي يفتش عن تأكيدها، أو إبطالها، وبالطرق التي يستعملها ومجموعة المناهج الفكرية التي يضعها حيز التنفيذ في تحاليله، وفي استدلالاته، وفي التفسير والانتفاع من النتائج المحصلة"[3]. ووفق ذلك لا يمكن تلمس دلالات مصطلح (علوم التربية) بسهولة لبروز عديد المشكلات المرتبطة بموضوعه ومنهجه، ومكانته ضمن خارطة العلوم المتنوعة، فهو مصطلح

---

[1] – حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 169.

[2] – إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، ط1، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص:03.

[3] – غاستون ميالاري: طرق البحث في علوم التربية، ط1، ترجمة: شفيق محسن، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2008، ص:11.

اسفنجي يمتص عدة حقول مفاهيمية وتعريفية ويمكن تلمس حدوده ووظائفه وفق الآتي[1]:

– مادة للتعليم والبحث في جميع الظواهر التربوية

– معارف نظرية وتطبيقية حول الممارسة التربوية

– نشاط عقلي يدرس الوجود التربوي الفعلي

– تصور معياري حول الحياة التربوية الخاصة والعامة

– الدراسة المنهجية والبحث العقلي حول التربية

– موضوع تفكير وتأمل حول سيرورة التربية والتكوين

– نظرية تطبيقية توجه الفعل التربوي

– حقول معرفية تدرس الوقائع والأفعال التربوية ضمن سياق معين...

نلاحظ أنها تنوعت بين المعارف والأنشطة والتصورات والموضوعات والنظريات والحقول، وجلها تلتقى في مسمى الممارسة التربوية.

وعلاقة التربية وعلومها باللسانيات التطبيقية علاقة تلازمية تعضد الواحدة منهما الأخرى، فالتربية أساسا حق إنساني، واللسانيات التطبيقية بدون تربية وبدون مؤسسات التربية تبقى حبيسة الغاية والغرض، فعلوم التربية تمدّ المؤسسة التعليمية بالبرامج والمناهج، التي لها من الأهمية ما يجعلها تشكل جوهر المؤسسة التعليمية ومحور اضطلاعها بوظائفها، كما أنها تولي أهمية كبرى لكفاءة المتعلم، وتحصيله المعرفي، فتصاغ الأهداف خدمة له وبخاصة في مجال تعليم اللغات، حيت يتم تعليمها تحت توجيه الأهداف التربوية.

[1] – ينظر، عبد الكريم أطرحات: المدخل إلى علوم التربية، مجلة علوم التربية، العدد:65، البدر المتوسط، الجمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس، ليبيا، 2016، ص: 83.

المحاضرة الثالثة:

التعلم: مفاهيم و إجراءات

الاكتساب، التعلم، التعليم، عوامل التعلم

يعد التعلم من الموضوعات التي اختلف فيها الباحثون والمنظرون في ميداني التربية وعلم النفس منذ القديم، وظهرت الفارقات جلية حول تفسيره وتحديد معناه؛ فأرسطو يرى أن الإنسان يولد وعقله صفحة ملساء، ويؤكد أن المعرفة ليست فطرية وإنما هي مكتسبة عن طريق التعلم، وهو الرأي الذي تبناه أصحاب نظريات التعلم الحديثة وبخاصة السلوكية منها، في حين يرى أفلاطون أن المعرفة تعتبر مكونا فطريا يولد مع الإنسان في عالم المُثُل، وما عملية التعلم إلا استرجاع وتذكر لما هو موجود في العقل، أي أنه عملية تفاعلية تساعد العقل على الاستدعاء والتوليد.

أما حديثا فقد نشط العلماء للبحث عن المبادئ والمفاهيم والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني، بالاعتماد على التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد الناتج عن التفاعل مع البيئة والتدريب، والاستدلال على هذا التدريب بالملاحظة المباشرة، والبرهنة على ثباته أو تغيره. وقد عمدت اللسانيات التطبيقية إلى تبني العديد من المصطلحات المتقاربة في هذا المجال كالتعلم، التعليم، والاكتساب، فهي وإن كانت متقاربة في الفهم، فإن بينها حدودا فارقة بين التفاعل والدربة والنمو، وهذا ما سنحاول فحصه.

1. الاكتساب:

لقد توافق المفكرون والعلماء على حقيقة الاكتساب اللغوي، ولكنهم تفارقوا في كيفيات حصوله، وتكمن الفارقة بخاصة حول طبيعة اللغة وتحليلها، وأساليب اكتسابها، حسب الظروف البيئية، ومراحل النمو التي تميز الطفل من النواحي العمرية والمعرفية والنفسية والعقلية والوجدانية. فما المقصود بالاكتساب؟

إن المعنى المحوري لمصطلح الاكتساب في اللغة هو جمع الشيء وتحصيله في انتقال متدرج وبخاصة في التعلّم اللغوي على المستوى الدلالي والتداولي، وذلك بالانتقال من المحسوسات والماديات إلى المجردات والمدركات العقلية. أما المكتسبات فهي اسم مفعول وتعني ما يتم تحصيله عن طريق العمل بمعرفة العوالم الخارجية بواسطة الحدس والتجريد[1].

---

[1] – ينظر، يوسف عمر: مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل، ونظريات تفسيره، مجلة النص، مج10، ع01، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2024، ص: 212.

ويرى بعض المفكرين أن الاكتساب عملية فطرية، يحوز فيها الطفل اللغة وغيرها من المعارف، ويتواصل بها دون إدراك كنه القواعد والضوابط التي تحكمها، "ويطلق الاكتساب عند بعض الفلاسفة المحدثين على طريقة تحصيل المعرفة، وعلى طريقة تثبيت العادات، فالمعرفة عندهم تكتسب بالحواس، والعادات تثبت بتصحيح الأخطاء، وتكرار التمارين وتفريقها. ويسمى قانون تكوّن العادات بقانون الاكتساب أو التعلم"[1]. أي أن الاكتساب يحصل في مواقف طبيعية لا إرادية، فيوصف بالتعلم الضمني أو غير الرسمي من خلال التقليد والمحاكاة والاتصال المستمر بالمواقف الحياتية بشكل عفوي غير منظم، وبذلك فهو يفارق التعّلم الذي يوصف بالصريح أو الرسمي على اعتبار ما يحكمه من قواعد في تصحيح الأخطاء والمسارات.

كما يعرف الاكتساب في المعاجم المتخصصة بأنه "زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجابته القديمة، كما يعني نموا في مهارات التعلم أو النضج أو كليها. والمكتسب هو وصف للخصائص والاستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة"[2]؛ وهذا مخالف للتوجه الأول الذي يعتبر الاكتساب عملية فطرية، ثم إن هذا التعريف يحصر الاكتساب في نمو مهارات التعلم أو النضج، والتعلم غير النضج في الأدبيات النفسية.

ويوصف الاكتساب باللغوي في علم النفس اللغوي واللغويات التطبيقية بصفة عامة، فهو حسب آراء كثير من اللغويين المعاصرين يسير وفق تدرج ثابت وفطري، ولا تؤثر فيه أنشطة التعليم، ولا تحرّفه عن مساراته، والتدرج هذا، مشترك لدى جميع الأطفال على اختلاف بيئاتهم ولغاتهم[3] على اعتبار أنهم يعتمدون على أنفسهم في الاكتساب اللغوي دون تدخل المناهج الدراسية؛ التي تنظم التعلم وفق دروس تحكمها الاستراتيجيات والطرائق التعليمية. وبذلك يصبح الاكتساب اللغوي عملية يطور فيها الأطفال قدراتهم اللغوية بأنفسهم بالموازاة مع النضج المعرفي والإدراكي.

2. التعلم:

لقد تفرق الباحثون مذاهب شتى في اقتراح العديد من التعريفات لمصطلح التعلم، وفق ما يترتب عليه من آثار، ووفق طبيعته وخصائه، فهو يعدّ أحد أهم مجالات علم النفس التربوي

---

[1]– جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج1، ط1، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 2013، ص:115.

[2] – حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص:57.

[3]– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 2006 ، ص:265

بخاصة، وعلم النفس بصفة عامة.

يرى (وود ورث wood worth) أن التعلم نشاط يقوم به الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، ويرى (جلفورد guilford) أن التعلم هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استشارة، في حين يقترح (مَن Muun) أن التعلم هو عملية تغيير في السلوك والخبرة. أما (جيتس Gates) فيشير إلى أن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اتباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حل المشكلات. وغير بعيد عن ذلك يضيف (ماكجوش Mecgeoch): إن التعلم كما نعنيه هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة[1].

من خلال هذه التعريفات نلحظ رصيدا كبيرا من المعرفة النفسية والتربوية يؤكد على أن التعلم لا يحدث بصورة آلية، وإنما يحدث بعدة شروط أهمها (التغيّر في السلوك) وهو القاسم المشترك بين التعريفات السابقة. فهو عملية حيوية ديناميكية تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية[2].

ويمكن تعريفه على أنه "عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي"[3]. كما يمكن تعريفه من خلال المظاهر والاستدلالات الآتية:

1- التعلم يسفر عنه تغير في السلوك: وقد يشمل التغير جميع المظاهر السلوكية كالعقلية الحركية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية، وقد يكون نحو الأحسن أو الأسوأ، تبعا للنتائج المترتبة على التفاعل مع المثيرات والمواقف.

2- التعلم يحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة: وتستبعد هذه الخاصية مصادر أخرى للتغير مثل المرض أو النضج[4]. (نضج الطائر الصغير وقدرته على الطيران ليس بالضرورة تعلما).

3- التعلم تغير ثابت نسبيا: التغير المؤقت في السلوك لا يعتبر تعلما كالتغير السلوكي الناتج عن تناول الأدوية والمسكرات والمنشطات حيث يختفي بزوال مسببه الأصلي، والتعلم يمتاز تغير السلوك فيه بالثبات والاستمرار، وتصل درجة ثباته إلى شبه الدوام؛ أي ليس مطلقا؛ لأن التغير

---

[1] – أكرم صالح محمود خوالدة: اللغة والتفكير الاستدلالي، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، 2026، ص:164.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق، الأردن، 2010، ص: 37

[3] – أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظرياته وتطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2012، ص: 11-12.

[4] –سارنوف أ. مدنيك، وآخرون: التعلم، ط3، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق (د، ب) 1989، ص: 35.

في السلوك لو كان مطلقا لوصل الكائن إلى حالة التشبع الذي تؤدي إلى الركود والجمود وعدم التطور.

4- نستدل على التعلم من خلال الأداء: لكن التعلم ليس الأداء ذاته، فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما، ولا يحدث في وضع آخر، وعليه نستدل على التعلم من خلال سلوك قابل للملاحظة.

3. التعليم:

التعليم مصطلح يطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلم، وهو إجراء يطبق القوانين المكتشفة في علم التعلم وفي غيره من العلوم في صورة مناهج وكتب وأنشطة؛ لتحقيق أهداف تربوية[1]، أي أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب في شكل تصميم منظم مقصود للخبرات التي تقدم للمتعلم لمساعدته على إنجاز التغيرات المرغوب في أدائها. بمعنى آخر هو "العملية التي بها يمد المعلم المتعلم بالتوجيهات ليتحمل مسؤولية الإنجاز وتحقيق الأهداف، أو هو الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه بصورة تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين من أجل تحقيق تعلم مثمر فعال"[2].

ويقترب من مصطلح التعليم مصطلح التدريس الذي يطلق على الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عمليا، وتحقيق أهداف التعليم في سلوك المتعلمين، وبذلك يختلف التدريس عن التعليم في كونه يحدث بقصدية ويقوم على التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويقتصر على المعارف والقيم، بينما التعليم أشمل من التدريس وأوسع استعمالا لأنه يقع على كل عملية مقصودة أو غير مقصودة تُكسب المعارف والقيم والمهارات. زد أن التعليم يحصل داخل المؤسسة التربية أو خارجها، بينما التدريس لا يقع إلا داخل الحجرة الدراسية. وحاصل التدريس والتعليم هو التعلم، وإذا كان التعليم هو العملية والإجراءات، فإن التعلّم هو ما ينتج عن تلك الإجراءات والعمليات من تغير أو تعديل في سلوك المتعلم.

إن التعليم نظام شامل وعام لكل مستويات التطور الحاصل للفرد، منذ الطفولة وبلوغا إلى المراحل الدراسية الثلاثة: الابتدائي، المتوسط، والإعدادي(الثانوي) ثم المراحل المتقدمة الأخرى التي تشرف عليها الدولة وتفرض نظامها وفلسفتها التي يتم تطبيقها في المجتمع، بمدخلاتها

[1] – صالح حسن الداهري، ووهيب مجدي الكبيسي: علم النفس العام، ط1، دار الكندي، الأردن (د، ت) ص: 161

[2] – محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس (د، ط) دار المناهج، الأردن، 2009، ص: 338.

وعملياتها ومخرجاتها[1].

4. عوامل التعلم وشروطه:

تحدث عملية التعلم نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع هذه البيئة وفق شروط وعوامل حددها العلماء وهي:

1.4. النضج:

يعرف النضج بالإشارة إلى جميع التغيرات الحسية والحركية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي "ويعدّ النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية"[2] فالطفل على سبيل المثال لا يتعلم الكلام إلا إذا نضجت أجهزة الكلام التي بها ينطق اللغة، وهذا مؤشر دال على علاقة النضج بالتعلم.

والنضج هو عملية نمو خارجة عن إرادة الإنسان بينما التعلم عملية منظمة ومخطط لها من قبل الإنسان، وفي خضم ذلك يمكن ملاحظة أن معدل النضج موحد بين المتعلمين على الرغم من اختلاف ظروف التعلم؛ وأنه كلما كان الكائن العضوي أكثر نضجا أحرز مقدارا من التعلم أكبر؛ وأن المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها، بالإضافة إلى أن التدريبات المبكرة قبل النضج تكون ضارة، ولها آثار سلبية على السلوك وقد تؤدي إلى الفشل حتى وإن وصل المتعلم حالة النضج[3].

2.4. الممارسة (التدريب والتمرين والخبرة) :

ويعدّ هذا العامل من أكثر العوامل أثرا في عملية التعلم، والقصد من الممارسة هو عملية التفاعل بين المتعلم والمثيرات المادية والاجتماعية التي يصادفها في بيئته، "وتعتمد حصيلة الخبرات والأنماط السلوكية التي يشكلها الفرد نتيجة تفاعلاته المتعدّدة مع المثيرات البيئية على طبيعة البيئة التي يعيش فيها أو يصادفها، فالبيئات الغنية بالمثيرات نوعا وكما تسهم بتزويد الفرد بحصيلة خبرات وأنماط سلوكية أكثر من البيئات الفقيرة"[4]. وقد أشار كثير من المنظرين إلى وجوب ثراء البيئة التعليمية من أجل إتاحة أكثر من فرصة للمتعلم للتفاعل والاكتساب الإيجابي عن طريق التدريب المركز المتواصل، أو التدريب الموزع الذي تتخلله فترات راحة بين

---

[1] – ينظر، سعد علي زاير، وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 2015، ص: 99.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ص: 40.

[3] – ينظر، كفاح يحي صالح العسكري، وآخران: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز، دمشق، 2012، ص:16.

[4] – عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة 2012، ص: 85.

الممارسة والأخرى، ولعل هذا الأخير هو الأنجع في التعلم الناجح مع التوجيه اللازم لتحقيقه على أسس سليمة.

والممارسة تشمل جميع أساليب الأنشطة سواء كانت مهارية، أم باكتساب المعلومات وطرق التفكير، وللمتعلم دور كبير في ذلك بالممارسة الذاتية للمواقف التعلمية حتى يحدث لديه التغير في الأداء؛ فالممارسة شرط رئيس للتعلم؛ لأنه لا يمكن الحكم عليه إلا بتكرار الموقف وظهور التحسن.

3.4. الدافعية:

وتعد الدافعية من مفاهيم علم النفس البيداغوجي خاصة؛ والتي لا يمكن ملاحظاتها إلا من خلال السلوك الفردي ضمن البيئة التي يعيش فيها الفرد. ويشير هذا المصطلح إلى عملية استثارة السلوك لتحقيق أغراض معينة، وبمعنى آخر يشير إلى الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية أو نفسية اجتماعية، لذلك "فمفهوم الدافع يرتبط بمفهوم الحاجة، حيث تشير الحاجة إلى تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيف"[1].

وتتجلى أهميتها من الوجهة البيداغوجية من حيث كونها هدفا بيداغوجيا في حد ذاتها، على اعتبار أنها "أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول المتعلم فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال"[2].

والدافعية لها علاقة مباشرة بالتعلم، فهي المحددة للسلوك وتوليده وتحريكه وتوجيهه نحو الأهداف، والمعززة للتعلم بالحفاظ على استمرارية هذا السلوك، ويمكن ملاحظة المؤشرات الدالة عليها لدى المتعلمين من خلال ما يحدث داخل حجرة الدراسة من مثل: قوة التركيز، الحماس والتنافس، التعلم الوظيفي، الاهتمام بالواجبات المدرسية، الرغبة في الإنجاز(النجاح) التعلم من الأخطاء، الاستجابة للمواقف التعلمية، وتوجيه النشاط لتحقيق الهدف.

وترتبط الدافعية بالنواحي الآتية:

3.4.أ. الحاجة: وهي الشعور بنقص شيء معين، ونقص هذا الشيء يؤدي إلى التوتر والضيق،

---

[1] – عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005، ص: 187-188.

[2] – عواطف محمد محمد حسانين: سيكولوجيا التعلم، ط1، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2012، ص: 60.

فالدافع ينشأ بوجود الحاجة، ولا ينتهي إلا بإشباعها. (الحنان والعطف حاجة نفسية يبحث عنها المتعلم في غياب الأم، حاجة المريض إلى الدواء...)

3.4.ب. الرغبة: وهي الشعور بالميل نحو أشياء معينة أو أشخاص معينين (فقد يكون الفرد في حاجة دون رغبة، كحاجة الجسم للدواء دون الرغبة فيه لأنه مر...)

3.4.ج. الحافز: وهو حالة داخلية من التوتر تولد نزوعاً إلى النشاط لإرضاء الدافع (الثواب حافز داخلي إيجابي يسعى المتعلم للحصول عليه)

3.4.د. الباعث: موقف خارجي يستجيب له الدافع (العقاب باعث خارجي سلبي يسعى المتعلم لتجنبه).

وعلى ذلك يمكن أن نجمل الدافعية في كونها حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، واستمراه حتى يبلغ الغاية المنشودة، وهي داخلية لا تخضع للملاحظة المباشرة، وإنما يستنتج عنها من خلال تفسير السلوك.

4.4. الاستعداد:

الاستعداد حالة نفسية تمكن الفرد من تعلم مهمة أو خبرة ما، "ويرتبط الاستعداد في كثير من الحالات بعامل النضج؛ حيث يزود عامل النضج الأفراد بالإمكانيات والقابليات التي تثير استعدادهم لتعلم خبرة أو اكتساب مهارة ما"[1]. ويكمن الاستعداد في قدرة الفرد على التعلم بسهولة ويسر وسرعة، والوصول إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين. كما يمكن تعريفه بأنه "قدرة الفرد الكامنة على تعلم عمل ما إذا أعطي التدريب المناسب وأتيحت لها الظروف الملائمة، فإذا توفر التدريب المناسب لدى اثنين من الأفراد مثلا، فإن الأفضل استعدادا هو من يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية، بمجهود أقل ووقت أقصر"[2].

إن الاستعداد يحتاج إلى عوامل النضج كما أشرت سابقا؛ ليتضح عند الفرد على صعيد الشخصية برمتها، "فهو تهيء أو طاقة كامنة أو احتمالية، تمكن الفرد إذا ما تيسر تنبيهها أو إطلاقها من اكتساب المعلومات والمهارات سواء كانت عامة أو خاصة. وينطوي مفهوم الاستعداد على فكرة رئيسة مفادها أن الفرد يكون مستعدا لمهمة ما أو أداء لا في اللحظة الراهنة، بل في المستقبل إي بعد إخضاعه للتدريب والممارسة"[3]. وبذلك يفارق القدرة في كونها

---

[1] – عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي ، ص: 83

[2] – أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط2، مكتبة الرشد ناشرون، (د، ب) 2015، ص: 131.

[3] – علي منصور: التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، دمشق (د، ت)، ص:22.

استطاعة الفرد على الأداء في لحظة التعلم، فتتحول القدرة إلى نوع من تحقق الاستعداد أداء وإنجازا قابلين للملاحظة والقياس. وعموما المتعلم لا يكون مستعدا إلا عندما يصل إلى مستوى من النضج (الجسدي، العقلي، الاجتماعي، الانفعالي، الشخصي) يمكنه من القيام بالمهمات والأداءات المحدّدة.

المحاضرة الرابعة:

مناهج تعلم اللغات

التقليدي، البنيوي، التواصلي، التكاملي

إن كل منظومة تربوية تقوم على أسس علمية ومنهجية وموضوعية، تتشكل في مناهجها الدراسية، التي ينصبّ اهتمام الخبراء فيها على القضايا الفكرية التربوية، وعلى الممارسات التطبيقية لها في الميدان التعليمي، في ظل النمو السريع في حجم العلوم والمعارف، وتعقد الأفكار ونظريات التعلم، ومن أهم موضوعات اللسانيات التطبيقية مناهج تعليم اللغات التي عرفت تطورا كبيرا في السنوات التي عقبت نشأة اللسانيات، وهو ما سنحاول معالجته في هذه المحاضرة.

1. مفهوم المنهاج:

ورد كلمة (المنهاج) في القرآن الكريم في موضع واحد نكرة، بمعنى الطريق البين والخطة الموضوعة لتنظيم علاقات البشر في كل زمان ومكان حسب استعمال معظم المفسرين للكلمة، في قوله تعالى:﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾[1].

وتناولت المعاجم العربية قديمها وحديثها المصطلح بكل تفصيلاته وتقلياته شرحا وتمثيلا، إذ لم تختلف في معناها العام عن معناها الوارد في القرآن الكريم، ونجمل كل ذلك في: "ونهجت الطريق: سلكته. وفلان ينتهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه. والنهج: الطريق المستقيم"[2]. ومنه: "نهج النهج: الطريق الواضح. وكذلك المنهج والمنهاج. وأنهج الطريقُ، أي: استبان وصار نهجا واضحا بيّنا"[3].

إن المتفحص للمشهد التربوي في مجال المناهج، وبعد عرض الكتابات المختلفة عن مفاهيم المنهاج، يلمس أن هناك تأرجحا بين مفهومين، أحدهما قديم يوصف بالتقليدي والضيق، والآخر حديث يوصف بالواسع والتقدمي.

---

[1] – سورة المائدة: الآية: 48

[2] – ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، مج:02، ط3، دار صادر، بيروت، 1993، ص: 383.

[3] – الجوهري إسماعيل بن حماد: تاج اللغة وصحاح العربية (د، ط) دار الحديث، القاهرة، 2009، ص: 1172.

انبثق مفهوم المنهاج التقليدي كنتيجة طبيعية للنظرة التقليدية للمدرسة، التي ترى أن "المنهج عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ"[1]. وهذا المفهوم عادَلَ بين المنهج والمقررات الدراسية التي هي في الحقيقة جزء منه، وركز على المعلومات والحقائق التي تقدّمها المدرسة لتلاميذها في شكل مقررات تقدم في طور دراسي معين؛ وهذه المقررات يتضمنها الكتاب المدرسي باعتباره الوعاء والمحور الأساس للعملية التعليمية التعلمية جاهزة للتلقي دون عناء البحث عنها. وقد واجه هذا المنهج انتقادات كثيرة سنذكرها لاحقا.

وهذه الانتقادات ساهمت في ظهور نظرة جديدة ومفاهيم حديثة للمنهاج، ارتبطت بتطور التربية التي حولت الاهتمام نحو المتعلم باعتباره المحور المستهدف من خلال ميوله وحاجاته ومطالب نموه، وبتطور علم النفس والمستجدات الاجتماعية والثقافية في العالم المعاصر، تحول مفهومه إلى "جميع الخبرات التربوية المتكاملة والمترابطة التي تقدمها المؤسسة التعليمية لتلاميذها في محيطها أو خارجه؛ من أجل مساعدتهم على النمو المعرفي والمهاري والوجداني والاجتماعي وتعزيز السلوك الإيجابي، وإطفاء السلوك السلبي لديهم وفقا للفلسفة التربوية وأهدافها المنشودة"[2]. بمعنى أنه مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدّي إلى تحقيق النمو الشامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية[3].

نلاحظ بعض التحول في إيراد مصطلح (التفاعل) لتحويل النظرة من سلبية المتعلم باعتباره صندوقا للمعلومات إلى التفاعل مع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى المتعلم داخل الفصل أو حتى خارجه وفق أهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

2. المنهج التقليدي:

ارتبط مفهوم المنهج في مجال تعليم اللغات بالفلسفة السائدة في أي مجتمع، فهي التي تحدّد مفهومه ومعناه، وقد كانت الفلسفة الإغريقية المنطلق الأول في توجيه التربية إلى وضع مناهج تسهم في إعداد الطفل للمستقبل؛ لتحقيق أهداف تتسم بالثبات، وتؤكد على أهمية العلوم

---

[1] – فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها تنظيماتها) (د، ط) جامعة المنصورة، مصر، 2002، ص:31.

[2] – فاضل خليل إبراهيم: أساسيات في المناهج الدراسية (د، ط) دار ابن الأثير، العراق، 2011، ص: 22–23.

[3] – ينظر، محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، ط1، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978، ص: 07.

والفنون المقررة، وتعليمها للطفل جبرا أو شدة، دون مراعاة لميوله واحتياجاته ومدى استيعابه؛

إنّ المنهج التقليدي يقوم على تقديس المعرفة الإنسانية بما فيها اللغة "ووضعها في صورة دراسية بوصفها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر من الأجيال السابقة، ولا يجوز إهماله أو التقليل من أهميته بأي حال من الأحوال"[1].

وقد ظلت هذه النظرة سائدة في المجال التربوي حتى وقت قريب من القرن العشرين، على الأقل في الأنظمة التربية العربية، حيث حُصر المنهج في المادة الدراسية دون سواها، وأهملت الأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة من محتواه، وأصبح مقصورا على ما يجري بين جدران الصف الدراسي، ودور المعلم لا يتعدى تلقين محتوى المادة الدراسية للمتعلمين، ودور المتعلمين لا يتجاوز التلقي والحفظ والاستظهار، وهذا التوجه يستمدّ مقوماته من الفكر التربوي القديم الذي يمجد العقل ويسمو به عن بقية الحواس. وقد وجهت عدة مآخذ وانتقادات لهذا المنهج نوجزها في الآتي[2]:

– الأهداف فيه معرفية يضعها المعلمون ويحققها المتعلمون.

– يتم التركيز فيه في مجالات التعلم على المجال المعرفي دون التركيز على المجال الانفعالي والمجال الحس حركي، والمجال الديني، والمجال الفني، وغيرها.

– دور المعرفة فيه يقتصر على نقل التراث من جيل إلى آخر.

– المحتوى فيه يتكون من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للمتعلمين حفظها.

– آلية التدريس، اعتمدت على الطريقة اللفظية في هذا المنهج، وآلية التلقين من قبل المعلم.

– دور المعلم فيه لا يتجاوز تحديد المعرفة ونقلها إلى للمتعلمين، وإهمال رسالة المعلم الأساسية المتمثلة في التوجيه والإرشاد والمساعدة على النمو الشامل وتعديل السلوك نحو الأفضل.

– دور المتعلم سلبي ولا يتعدّى الحفظ والاستظهار، مما أدى إلى قتل روح الابتكار والإبداع.

– مصادر التعلم في هذا المنهج هي المقررات التي تحويها الكتب المدرسية وفقط.

– إهمال الفروق الفردية، وتطبيق كل ما يدرس على الجميع للوصول إلى تحصيل مشترك، مما أدى إلى ظاهرة الفشل والتسرب المدرسيين؛ بسبب إهمال ما بينهم من فروق فردية، والنظر إلى عقولهم على أنها مجرد أوعية فارغة تتطلب الملء.

---

[1] – سعد علي زاير، وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص:111.

[2] – ينظر، محمود داود الربيعي: المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار صفاء، عمان 2016، ص:18-19.

– يقتصر دور التقويم على التأكد من حفظ المتعلمين للمواد الدراسية واجترارها للحصول على العلامة التي تؤهلهم للنجاح.

– هذا المنهج مزدحم بمواد دراسية مفككة لا رابط بينها، مع إهمال كافة الأنشطة سواء كانت ثقافية أو أدبية أو رياضية أو فنية.

– المواد الدراسية ومفرداتها في هذا المنهج ثابتة ولا يمكن تغييرها.

أما طرائق تعليم اللغات في هذا المنهج، فكما ذكرنا سابقا اعتمد على الطرائق اللفظية ومنه طريقة المحاضرة، وطريقة (النحو والترجمة) وهي طريقة تنطلق من أنّ "اللغة مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة، والتي تزود المتعلم بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمي، وليس على أساس الحاجة الفعلية للمتعلم" وتعتبر اللغة بهذه الطريقة مجموعة من القواعد التي يمكن العثور عليها من خلال ترجمة النصوص المكتوبة بلغة أجنبية إلى اللغة المراد تعليمها، على اعتبار أن النص الأدبي أكثر جودة ورقيا من لغة التخاطب العادية، لذا وجب اعتماد هذه الطريقة لتحقيق الكفاية اللغوية المنشودة.

وطبعا هذه الطريقة لا يحكمها دليل تربوي منظم، فللمعلم اختيار ما يشاء من النصوص التي يرى نفعها للمتعلمين، دون مراعاة للأخطاء وبخاصة النحوية، مع التركيز فيها على القراءة والكتابة دون الفهم والتواصل وتوظيف اللغة، مما جعل مردود هذه الطريقة منخفضا دون فاعلية تواصلية، وقيامها على دعائم التلقين والحفظ. فضلا عن إغفالها لحاجات الاتصال اللغوي عند الفرد في المواقف اللغوية.

3. المنهج البنيوي:

يشير مصطلح البنية في دلالته اللغوية إلى كيفية تشييد أي بناء، ومنه اشتقت: البنوية، أو البنيوية. والبنيوية مصطلح اكتسبت رواجا لا مثيل له في الفكر الإنساني قديمه وحديثه، وارتبط أكثر باللساني السويسري فيردينان دو سوسير الذي "يعدّ أبرز الذين أكدوا فكرة البنية أو النسق كما يسميها هو. وتكمن أهمية دو سوسير في كونه بحث في مفهوم البنية بشكل واع جاعلا منها مفهوما نظريا له أبعاد منهجية، فسّر على ضوئها كثيرا من القضايا اللسانية"[1].

ونشير إلى أنه قد ساهمت روافد أخرى كثيرة في ظهور المنهج البنيوي وتطوره وازدهاره "ويتعلق الأمر بأعمال كل من تروبتسكوي وجاكبسون في الصواتة، وكلود ليفي ستراوس في

[1] – مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة تاريخها–طبيعتها– موضوعها – مفاهيمها،ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010، ص: 257–258.

مجال الأنثروبولوجيا، وغيرهم من الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية الذين كان لهم دور كبير في إثارة الانتباه لأفكار سوسير وتصوراته الجديدة في تناول القضايا اللغوية"[1]، وإن اختلفوا في تحديد الماهية والمفهوم والتصورات، فقد توافقوا على أن البنيوية تجاوزت الأبحاث التطورية التي تتناول الظواهر المنعزلة آخذة بطريقة المجموعات للنظام اللغوي المتزامن، مكتفية بذاتها ورافضة العناصر الغريبة عن طبيعتها.

ومن ثمّ عرفت البنيوية على أنها "منظومة أو مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين تقابل خصائص العناصر، تغتني بلعبة التحويلات نفسها دون أن تتعدّى حدودها، أو أن تستعين بعناصر خارجية، وبكلمة موجزة: تتألف البنية من ميزات ثلاث: الجملة، التحويلات، والضبط الذاتي"[2] والجملة تعني الشمولية أي قانون الكل وليس الوحدات، فالبنية تتشكل من مجموعة عناصر تخضع للقوانين التي تحكم المنظومة ككل. أما التحويلات فتعني التغيرات المستمرة التي لا تخرج نتائجها عن الطبيعة الداخلية للغة. في حين أن الضبط الذاتي يعني ما أشار إليه دو سوسير "في ذاتها ومن أجل ذاتها" أي أن البنية تحكم نفسها بنفسها.

واستنادا لما سبق نستنتج أن البنيوية منهج تحليلي لغوي، ويصطلح عليه أيضا بالمنهج التركيبي، الذي يشار إليه على أنه مجموعة من مناهج تعليم اللغات الأجنبية التي ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين تقريبا، لتفادي ما ارتكب في المنهج التقليدي من أخطاء، كعدم ثبات المعايير، وكنتيجة لذلك رفض أصحاب هذا المنهج طريقة تعليم النحو والصرف وتحليلها على حساب الاستخدام الحياتي في اللغة، واتجهوا إلى الوصف الحقيقي الواقعي للغة متأثرين بظهور اللسانيات الوصفية، ومتخذين من المدرسة السلوكية في علم النفس، وما انبثق عنها من نظريات في مجال التعلم أساسا لدراساتهم، فكان اهتمامهم "مقصورا على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، دون التطرق إلى ما يجري داخل الدماغ مما لا يمكن التوصل إليه إلا بطرائق غير مباشرة وغير موثوقة"[3]. كما أن تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية أدت إلى ظهور هذا المنهج.

وتبنى المنهج البنيوي عدة طرائق بذاتها في مجال تعليم اللغات خاصة والممارسات التعليمية بعامة نذكر أهمها:

---

[1] – مصطفى غلفان: اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2013، ص: 51-52.

[2] – جان بياجيه: البنيوية: ط4، ترجمة: عارف منيمنة، وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، 1985، ص: 08.

[3] – نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص: 28.

1.3. الطريقة المباشرة:

وظهرت هذه الطريقة مع بدايات القرن العشرين، وهي طريقة تناقض طريقة النحو والترجمة الموصوفة في المنهج التقليدي "إذ يبدأ المقرر في الطريقة المباشرة بتعلم التراكيب الأجنبية، المرتبطة بالأشياء والأحداث في الحياة العامة، وفي حجرة الدراسة، وحينما تتم السيطرة على هذه التراكيب العامة وتستخدم استخداما صحيحا يتحرك التعلم إلى مواقف أخرى"[1] دون تدخل من اللغة الأصلية، أو أي لغة أخرى كلغة وسيطة، مما يدعم مهارات اللغة الجديدة، ويقلل من آثار التداخل اللغوي. والهدف منها التواصل مع الأفراد بشكل طبيعي عفوي.

2.3. طريقة القراءة:

ظهرت في ثلاثينيات القرن العشرين، وكان محور العمل فيها "تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها، وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى"[2]. وتبدأ بالتدريب على المهارات الصوتية، ثم التدريب على نطق الجمل في النص، ثم قراءة النص قراءة جهرية ليتسنى للدارس فهم النص أثناء القراءة الصامتة التي تأتي بعد القراءة الجهرية، ويقسم مقرر هذه القراءة إلى قراءة نظامية تتم في حجرة الدراسة وتحت الإشراف المباشر لمعلم اللغة وهدفها تنمية المهارات الأساسية للقراءة، ثم القراءة المكثفة وإن كانت هي الأخرى تحت طائلة توجيه المدرس فتتم خارج حجرة الدراسة بهدف دعم القراءة النظامية وتنمية المعجم اللغوي.

3.3.الطريقة السمعية الشفوية:

وتنطلق هذه الطريقة من المدخل السمعي الشفوي المنبثق عن الاتجاه السلوكي البنيوي في النظرة إلى اللغة وأساليب تحليلها وتعلمها وتعليمها، ونشأت هذه الطريقة بعد الحرب العالمية الثانية بهدف التواصل الشفوي المباشر بين الأفراد والدول، ويرى أصحاب هذه الطريقة "أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة" وتترتب فيها المهارات بدءا بالاستماع ثم الكلام، وبعد ذلك القراءة والكتابة، وتؤكد هذه الطريقة على تعليم اللغة دون تقديم معلومات عنها، ودون تعليل لقواعدها.

هذا ولم يسلم المنهج البنيوي من الانتقاد، فقد وجهت له تهمة تقديس الشكل على حساب

---

[1] – فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق) ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003، ص: 73.

[2] – رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986، ص: 371.

المعنى، وإهمال الجوانب العقلية في التعلم، ومن المآخذ التي وجهت له التركيز على جانب الحفظ والتقليد والمحاكاة وقتل الجانب الإبداعي لمتعلم اللغة، وإلقاء كل الحمل على عاتق معلم اللغة.

4. المنهج التواصلي:

يقوم التواصل اللغوي على منظومة ثلاثية الأقطاب: أولها المرسل باعتباره صاحب المبادأة في التواصل، وثانيها المستقبل باعتباره هدفا مباشرا للرسالة، وثالثها المجتمع باعتباره مصدر العلاقة بين أطراف التواصل، وباعتباره كذلك مصدر النظام الذي تبتنى على أساسه هذه العملية[1]، ووظيفة التواصل تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فلا وجود لفرد يختار لغته بنفسه، وإنما هي لغة المجتمع، وقد ذهب دو سوسير إلى أن النظام اللغوي ذو هيمنة على لغة كل فرد من أفراد الجماعة التي تنتمي إلى ذلك النظام، فقد جعل أداء الأفراد الذي سماه Parole منبثقا عن النظام اللغوي العام وسماه Langage.

إنّ اللغة هي أداة الفرد في الاتصال "فعن طريق الكلام والاستماع يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من معلومات وأفكار وآراء ومشاعر، ويشارك في توجيه نشاطهم. وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه، ويطلع على ما يجري فيه من أحداث وتطورات"[2]؛ وبذلك يكسب خبرات واسعة ومعلومات كثيرة، تؤهله لأداء واجباته نحو مجتمعه.

يشير المنهج التواصلي في تعليم اللغات إلى كل الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، فيما يصطلح عليه بالتواصل اللغوي إرسالا واستقبالا، ويتلخص الاتجاه الحديث في النظر إلى عملية التواصل على أنها تتألف من ثلاثة عناصر[3]:

- **العنصر الأول:** هو الموقف أو الظرف الذي يتم فيه التواصل، كإحدى الحصص في فصل مدرسي، أو محاضرة في قاعة محاضرات في الجامعة... إلى غير ذلك من المواقف المختلفة.
- **العنصر الثاني:** هو ما يدعى بالحدث التواصلي، وهو الذي يؤلفه عدد من المواقف اللغوية المذكورة سابقا. وهناك مواقف تتكون من عدد محدود معروف مسبقا من الأحداث اللغوية

---

[1] – سمير شريف ستيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ط2، جدارا الكتاب العالمي، عمان، 2005، ص:675

[2] – محمود رشدي خاطر، وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط7، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، 1998، ص: 12.

[3] – نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 46.

المتتابعة كتلك التي يتبع بعضها بعضا على نسق معين في محاضرة جامعية مثلا، أو التمهيد للحصة الدراسية.

– **العنصر الثالث:** ويدعى الفعل التواصلي، ويتألف من الأقوال نفسها التي يتألف منها كل من تلك الأحداث، ويشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، بما في ذلك الأجزاء غير اللغوية كلغة الجسد بكل قسماتها.

وكل ذلك يقودنا إلى الحديث عن الكفاية التواصلية لدى المتعلم، حيث يرى تشومسكي أن الملكة اللغوية يقابلها الأداء أو التعبير اللغوي في المواقف المختلفة، وهما المظهران اللذان يكشف عنهما التواصل اللغوي. "وقد أقرّ هايمز بكل من الملكة اللغوية، والأداء اللغوي الذين نادى بهما تشومسكي، وأضاف إليهما ما أسماه القدرة على التواصل، ويشرح ذلك بقوله: "إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإن الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد سواء) وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة"[1] في المواقف اللغوية المختلفة.

وعليه فالكفاية التواصلية تكمن في قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي "مع توفر حدس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وماذا ينبغي أن يقال في غيره"[2] ومن هنا يتبين أن الكفاية التواصلية لها ارتبط بالبيئة الاجتماعية المعيشة، ولها أبعاد نفسية وثقافية ومعرفية، وترتبط أكثر بمتكلم اللغة الأولى.

ويبرز مصطلح آخر في مجال تعليم اللغات وهو الكفاية اللغوية وهذا المصطلح ينشط أكثر في اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغات الأجنبية ويعني: "تزويد المتعلمين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم"[3] فالمتعلم الذي يعرف أصول اللغة الهدف ويفهم قواعدها ويبني في عقله تراكما معجميا عنها،

---

[1] – نقلا عن، نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص: 187

[2] – رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، ص: 63.

[3] – المرجع نفسه، ص:62.

ويفهم كنه الفارقات بينها وبين لغته الأصلية، تصبح لديه كفاية لغوية تمكنه من التعامل بها في كثير من المواقف اللغوية؛ بالتقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب هذه المواقف.

إن المنهج التواصلي وبناء على ما سبق جاء كبديل للمناهج البنائية، والطرائق الشفوية في المناهج التقليدية، ساعيا إلى اكساب المتعلم الكفاية التواصلية، ثم الكفاية اللغوية وقد ركز في تحوله في علم اللغة "من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية مختلفة. فالقدرة على استخدام اللغة استخداما اتصاليا وفقا للمحيط ولأدوار المشاركين ولطبيعة التحولات أطلق عليها اسم القدرة الاتصالية"[1] أي أنه ركز على الكفاية التواصلية كمبدأ تنظيمي تدريسي، عوضا عن الكفاية القواعدية، بوضع اللغة وضع الممارسة التطبيقية، بدلا عن حفظ القواعد النحوية، دون إهمال هذه الأخيرة؛ على اعتبار تكاملية اللغة، والتركيز على الأحداث الاتصالية التي يشارك فيها المتعلم، والعناية بالوظائف اللغوية التي تتضمنها تلك الأحداث؛ لتمكين المتعلم من القيام بها من خلال اللغة بالتدريب على المحادثة الشفوية كمهارة لغوية قبل المهارات اللغوية الأخرى.

وعلى الرغم من أهمية هذا المنهج في تعليم اللغة وتعلمها فقد وجهت له عدة انتقادات، أهمها أن "القدرة الاتصالية لا تستند إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة، ولكنها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية، تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال"[2] وإعطاء الأولوية للمعاني والاستعمال السياقي على حساب التراكيب والقواعد النحوية، كما أن الكفايتين التواصلية واللغوية لا يتصف بهما كل معلمي اللغات؛ الأمر الذي يحتم التكوين الخاص والمركز لممارسي تعليم اللغات، بالإضافة إلى أن المواقف التواصلية في هذا المنهج غير محددة، ولا يمكن حصرها. وهذا المنهج أيضا "يحتاج في تطبيقه إلى أدوات تقويمية خاصة، وبناء اختبارات وفق أنماط محددة يصعب على المعلم بناؤها، وعلى المتعلم تطبيقها"[3].

5. المنهج التكاملي:

التكامل في اللغة يعني العملية التي تقوم على دمج وجمع الأشياء، والتأليف بين العناصر

---

[1] – جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ط1، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2007، ص: 54.

[2] – هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 264

[3] – نجوى فيران: آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلي في تعليمية اللغات، مجلة تعليميات، مج1، ع03، جامعة عبد الرحمن ميرة ، بجاية، 2020، ص: 67.

المفككة، من أجل ضمان الانسجام بعدما كان يعتريها النقص وهي منفردة، وهذا يشي بأن التكامل يحتاج إلى جهد كبير من أجل جمع شتات المتفرق للوصول به إلى الكفاية والتمام والكمال أَجلَ تحقيق الهدف. ولا يتأتى ذلك إلا بتأدية كل عنصر غرضه كاملا مع ما تضفيه عليه العناصر الأخرى من دلالات ووظائف، وهذا أساس جوهري في طبائع الأشياء على اعتبار أن الجزء لا يتضح معناه، ولا يعمل لوحده حتى يتكامل مع بقية الأجزاء لتكوين صورة كلية.

وفي اللسانيات التطبيقية وبالذات في مجال تعليم اللغة يعدّ المنهج التكاملي أسلوبا منظما يجمع عناصر الخبرات اللغوية المقدّمة للمتعلّمين "ويستمدّ أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة، كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويقصد بها التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها، حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة"[1]. ولعل الأساس المسيطر في المنهج التكاملي هو الأساس النفسي، بما يبرره علماء النفس في نظرية الجشطالت، حيث يرون أنّ الكل أكبر من الأجزاء، والجزء الواحد لا يتضح إلا بالنسبة للكل من خلال الفهم، وأن التكوين الكامل لا يظهر إلا بتجميع العناصر المختلفة في وحدة واحدة.

وهذا الأساس هو الأصلح لاستخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة فهو "يهدف إلى الترابط بين فروعها، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، وإنما تترابط هذه الفروع، وتتكامل وتدرّس كوحدة حتى تتضح وظائفها اتضاحا كاملا"[2] من خلال الفكر، والمعجم الإفرادي، وطبيعة التراكيب اللغوية، والتأثيرات الناتجة عن التبادل بين فنون ومهارات اللغة العربية كالاستماع والحديث والقراءة بأنواعها والكتابة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، وتكمن قوة هذا الأسلوب في التناسق والترابط ثم الإدماج، بتنظيم المادة التعليمية اللغوية بالتدرج كما يوصي منظرو هذا المنهج، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية تتجاوز التقسيم التفريعي التقليدي الذي يفتت الخبرات اللغوية، بمعنى التعامل مع تعليم اللغة على أساس أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست أنشطة متفرقة.

وأكثر تحديدا يعبّر عن المنهج التكاملي في التربية بأنه تجميع المواد الدراسية المختلفة في محتوى واحد، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكن المتعلمين من إدراك العلاقات

---

[1] – أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، ط1، جامعة أم القرى، السعودية، 2000، ص: 22.

[2] – عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، 2005، ص:94

بينها، وتوظيفها في المواقف التربوية أو اللغوية على غرار طبيعة اللغة التي تتكون من "أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة، حين يطلق على الأفكار المركبة نظاما يكون بين بعضها وبعض العلاقات العضوية، بحيث تؤدي كل واحدة منها وظيفة تختلف عما تؤديه الوظيفة الأخرى"[1] وهذا هو التكامل الوظيفي الذي يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين من خلال ما يقدم لهم من أنشطة تعليمية منوّعة ، وأوجه تعلّم مختلفة ، تمكنهم من التعلّم الهادف في حدود إمكاناتهم وخبراتهم واستعداداتهم.

[1] – أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، مكتبة الملك فهد، مكة، ص:21

المحاضرة الخامسة:

نظريات التعلم1: النظريات السلوكية
(الارتباطية لـ: ثورندايك)، (الاشراط الكلاسيكي لـ: بافلوف)، الوظيفية (الإجرائية لـ: سكينر)، (الحافز لـ: هال)

1. تعريف النظرية وأهميتها:

تتعدد النظريات ضمن فروع العلوم المختلفة، بل ضمن العلم الواحد، وتختلف عن بعضها حسب الهدف الذي من أجله تم تفسير الظاهرة المدروسة، والمنهج المتبع فيها؛ لذلك تنوعت تسمياتها ووصفها: النظريات الوصفية، النظريات التفسيرية، النظريات التحليلية، النظريات العلمية، وغيرها. وينظر إليها على أنها مجموعة من القوانين التي ترتبط بدراسة ظاهرة ما، وهذه القوانين تنتج عنها مجموعة من المفاهيم والافتراضات المرتبطة، التي تشكل في تكاملها منظّمة قواعدية حول تلك الظاهرة.

وعلى ذلك فقد عرفها (كيرلنجر KerLinger): "النظرية مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعريفات والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها"[1]. فالنظرية مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يجري فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها، والعلاقات بين هذه المتغيرات، بهدف وصف هذه الظاهرة وشرحها والتنبؤ بها.

وهي ايضًا عبارة عن صياغة كمية أو كيفية موجزة وعالية التجريد، تعبر عن نسق استنباطي تصوري وافتراضي، وتعمل بمثابة دليل أو موجة للبحث العلمي في مجالها، وتفسر الظاهرات موضوع التنظير، وهي كذلك قوانين منسقة قائمة على الملاحظة، تعطي معرفة تظل صادقة الى أن يثبت عدم صدقها، وذلك عن الوصول الى أفكار جديدة[2].

وتكمن أهمية النظرية في وظائفها الآتية[3]:

- تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم ومنسق، يجعلها ذات معنى وقيمة.

---

[1] – كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار تموز، دمشق، 2012، ص: 07.

[2] – ينظر، الهاشمي عبد الرحمان: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، 2008، ص: 21.

[3] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق، عمان، 2010، ص: 27.

– تقدم توضيحا وتفسيرا لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والكونية والإنسانية.

– تساعد في التنبؤ للعديد من الظواهر، وتوقّع حدوثها أو عدمه، في ظل معطيات ومؤشرات معينة.

– توجه التفكير العلمي: فهي بمثابة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي والاستدلال العقلي.

– توليد المعرفة: وذلك من خلال توليد البحوث التجريبية لاختيار صحة افتراضاتها ومفاهيمها.

2. النظرية الارتباطية (التعلم بالمحاولة والخطأ) لـ: ثورندايك

(إدوارد لي ثورندايك Edward Lee Thorndik 1874–1949) عالم نفس أمريكي من مواليد ويليمزبرج بولاية ماسا شوستس؛ والدته ربة منزل ووالده كان وزيراً، بعد إنهاء ثورندايك لدراسته الثانوية عام 1891م، التحق بجامعة ويسليان وتخرج منها عام 1895م. ثم أكمل تعليمه بجامعة هارفارد، وفي عام 1897م ترك هارفارد وبدأ العمل في جامعة كولومبيا. ثم حصل على درجة الدكتوراه سنة 1898، وقد بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم والتعليم بالظهور منذ مطلع القرن العشرين.

تعتبر نظريته أعلاه إحدى النظريات السلوكية، وتسمى: النظرية الارتباطية، أو نظرية المحاولة والخطأ، أو نظرية الوصلات العصبية. وكانت الانطلاقة في أبحاث ثورندايك في مجال نظريات التعلم والتعليم بين عامي 1913، و1914 حين نشر أول مؤلف له موسوم بـ: علم النفس التربوي في ثلاثة أجزاء، ضمنه أبحاثه التجريبية والإحصائية، ووضّح فيه مبادئ نظريته المتعلقة بالتعلم عند الإنسان والحيوان[1]، وبذلك يعدّ أول من أدخل نظام التجريب على الحيوانات.

وتؤكد النظرية الارتباطية "على أن الذكاء يتكون من روابط بين التنبيهات وبين الاستجابات، وأن الذكاء هو القدرة على التعلم. وأنه يتكون من ثلاثة أنواع: العملي، الاجتماعي، النظري"[2] وطريقة البحث عند ثورندايك تقوم على أساس المشاهدة وحل المشكلات، بوضع الحيوان في موقف يتطلب حلا لمشكلة معينة، كالهروب من مكان مغلق، ثم ترتيب توجهاته وردود أفعاله واستجاباته المتوقعة، ثم اختيار الاستجابة ورتبتها من بين

---

[1] – ينظر، حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص:247.

[2] – صالح حسن الداهري، ووهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، 1999، ص: 137.

الخيارات المتنوعة، بعد مراقبة سلوك الحيوان، وتسجيل كل ذلك في صور عددية، باستخدام المقاييس والمعايير. وطبق كل ذلك على الإنسان، وانطلقت تجاربه هذه في بادئ الأمر على القطط لمعرفة كيفية خروجها من صناديق وأقفاص المتاهات.

1.2. قوانين النظرية الارتباطية:

ومن التجارب صاغ ثروندايك قوانين نظريته في التعلم والتي نلخصها في الآتي:

1.2.أ. قانون الأثر:

وينص هذا القانون على "أن الاستجابات التي تليها نتائج مرضية سترتبط بالوضع والظروف المعنية، وبالتالي فإن الاستجابات ستتكرر (على الأرجح) كلما كانت الظروف مشابهة للوضع السابق، وذلك بسبب العلاقة الارتباطية التي نشأت سابقا"[1] ويؤدي عدم نشوء العلاقة الارتباطية إلى نتائج غير مرضية.

وقانون الأثر هو عبارة عن نتائج السلوك من خلال المحاولات التي يقوم بها الكائن سواء كان حيوانا أو إنسانا إزاء الموقف الذي يواجهه "فالمحاولات التي تفشل ولا تحقق الغرض المقصود منها عادة ما ينتج عنها حالة من الانزعاج وعدم الرضا، في حين أن المحاولات التي تحقق غرضها ينتج عنها حالة من الرضى والارتياح. ومثل هذه المحاولة يتم الاحتفاظ بها ويتقوى ارتباطها بالموقف المثيري، في حين أن المحاولات التي تفشل يتم التخلي عنها ويضعف ارتباطها بذلك الموقف"[2].

2.2.ب. قانون التدريب :

وينص هذا القانون على أن الرابطة بين المثير والاستجابة تزداد بالممارسة وتضعف بعدمها، فتكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيتها وتقويتها، ومن ثمّ يصبح التعلم أكثر رسوخا؛ وفي المقابل تضعف هذه الرابطة بعدم الاستخدام، ومن ذلك نستنتج أن قانون التدريب عند ثورندايك له شقان متقابلان هما:

* **قانون الاستعمال:** ويعني أن الارتباط بين المثير والاستجابة يزداد ويقوى بالاستعمال والتدريب والممارسة.

* **قانون الإهمال:** ويعني أن الارتباط بين المثير والاستجابة يزداد ضعفا بالإهمال وعدم التدريب والممارسة.

---

[1] – حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، ص: 69.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ص: 77.

2.2.ج. قانون الاستعداد:

يقصد بالاستعداد حالة التهيؤ أو النزعة إلى تنفيذ استجابة متعلمة ما حيال موقف مثيري معين، وينص هذا القانون على أنه لابد من وجود استعداد للتعلم، فالقطة مثلا لن تبادر بأي محاولات للخروج من المتاهة إذا لم تكن جائعة، وبالتالي يصبح الطعام غير محفز للخروج؛ وبذلك ينعدم الرابط بين المحفز والاستجابة، ويشير ثورندايك إلى أن هذا القانون هو الوجه الفيسيولوجي لقانون الأثر، وهو ثلاثة احتمالات مفسرة للحالة التي يكون عليها الكائن[1]:

– إن الكائن الحي يشعر بالارتياح والرضى إذا كانت الوحدة العصبية في حالة استعداد، أو تهيؤ للسلوك، ثم قامت بعملها في التوصيل العصبي.

– إن الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح، أو الضيق إذا كانت الوحدة العصبية في حالة استعداد وتهيؤ للسلوك ولم تمارس عملها في التوصيل العصبي.

– إن الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح، أو الضيق، كما في الحالة الثانية، إذا كانت الوحدة العصبية في حالة عدم استعداد للسلوك؛ بمعنى أنها لا تكون مهيأة للتوصيل العصبي ثم أجبرت على العمل.

ففي الحالة الأولى يتم التنفيذ بشكل جيد ونتيجته شعور الفرد بالرضى والارتياح، وفي الحالة الثانية لن يحدث التوصيل لوجود معيقات ونتيجتها الضيق والاحباط، وفي الحالة الثالثة قد يحدث التوصيل لكن على نحو غير مناسب، ونتيجتها التجنب والهروب. فهذه الحالات تشير إلى أن تتابع تنفيذ العمل (التعلم) يكون مشبعا إذا كان بطريقة سلسة، ويكون سببا في الضيق إذا أجهض أو أعيق، ويكون متعبا ومرهقا إذا تم بالإكراه،

2.2. أساسيات النظرية ومبادئها:

ومنه نستنتج أساسيات النظرية الارتباطية ومبادئها في التعلم وفق الآتي[2]:

* التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي، فالمتعلم يتعلم عن طريق الاستجابة النشطة، كما فعلت القطة في تجارب ثورندايك حيث استخدمت المخالب والحركات، ونجحت بعد عدة محاولات في الوصول إلى الهدف.

* مبدأ الحرية في التعلم؛ أي أن المتعلم يجب أن يتعلم بحرية دون فرض قيود عليه في حركته وجلسته، فالكلب عندما كان مقيدا في التجارب لم يستجب للمثيرات، عكس القطة التي كانت

[1] – أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظرياته وتطبيقات ، ص: 57.

[2] – صالح حسن الداهري: أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار الحامد، الأردن، 2011، ص: 166–167.

حرة.

* التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب، فالمشكلات الصعبة تحيل على الاستجابات العشوائية وكثرة الأخطاء، الأمر الذي يعيق التعلم حد التراخي وعدم المواصلة للحصول على الهدف، بينما المشكلات السهلة تحيل على الاستجابات الصحيحة بعدد أقل من المحاولات، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالثقة، ويمكن تطبيق هذا المبدأ في بناء المناهج والمسارات التعلمية.

* أهمية وجود الدافع، فحاجة القطة للطعام دافع للتعلم وكيفية الوصول، وقد أثبت ثرونديك العكس عندما أشبع القطة حيث انزوت في ركن من أركان القفص على ظهرها، وكل ذلك يعود إلى حالة الجهاز العصبي، فإذا كانت سليمة ومناسبة للعمل كانت الاستجابة سهلة ومرضية، وإذا كانت العكس كانت الاستجابة شاقة.

3. نظرية الإشراط الكلاسيكي لـ: بافلوف:

(إيفان بيتروفيتش بافلوف 1849–1936) عالم وظائف أعضاء روسي، ولد بمدينة (ريزان) والده كان قسا، أمه كانت ذات اهتمامات دينية، باشر تعليمه سنة 1860 في المدرسة، ثم تحول إلى مدرسة كنيسية لتعلم اللاهوت، ليصير بعد تعلمه قسا، غير أن اهتماماته المعرفية جعلته يتجه لدراسة الفيزياء والطب بجامعة القديس بطرس. وفي سنة 1973 قدم دراسة على أعضاء الضفدع ورئتيها، وفي سنة 1875 أنهى دراسته الجامعية، متحصلا على شهادة الدكتوراه في علم وظائف الأعضاء. نال جائزة نوبل سنة 1904 لأبحاثه العلمية للفعل المنعكس الشرطي.

تعتبر نظريته إحدى النظريات السلوكية: الإشراط البافلوفي، الإشراط الاستجابي، الإشراط الكلاسيكي، وهي تسميات مترادفة، وكانت الانطلاقة في أبحاثه حول عملية الهضم عند الكلاب، في معمله بمقر عمله، وفي اللحظة التي كان يجري فيها تجاربه على الغدد اللعابية للكلب، انتبه إلى تغير كمية اللعاب عند دخول العامل المكلف بإطعام الكلاب، وهذه الملحوظة جعلته يتحول إلى تجارب من نوع آخر، وكان لنتائجها الأثر الكبير في مجال علم النفس التعليمي.

ومن المعلوم والمعروف أن اللعاب عند الإنسان أو عند الحيوان لا يسيل إلا كاستجابة غدّية بعد أن يدخل الطعام إلى الفم، غير أن بافلوف اكتشف أن اللعاب قد يسيل بمجرد رؤية الطعام أو شم رائحته، من خلال مراقبته للكلاب، بل إن لعابها يسيل بمجرد سماع خطوات

العامل المكلف بإطعامها، قبل الشم والرؤية، ولتأكيد ذلك "قام بتجربة على أحد الكلاب حيث جعل هناك شرطا لتقديم الطعام للكلب، وهو صوت جرس معلق في المكان المخصص لإقامة الكلب في المعمل، ونتيجة لتكرار هذه العملية فقد أصبح الطعام بالنسبة للكلب مرتبطا ومشترطا بصوت الجرس"[1] ليكتشف أن المثير الشرطي يستثير الاستجابة المطلوبة.

إن الإشراط الكلاسيكي هو إجراء متعدد الخطوات يتضمن في البداية تقديم مثير غير شرطي (الطعام)، الذي يؤدي إلى استجابة غير شرطية (سيلان اللعاب) ثم تقديم مثير شرطي (الجرس) في البداية ستكون الاستجابة سلبية، وبالتكرار مع تقديم المثير غير الشرطي، ستكون الاستجابة شرطية. ومن هنا كان ما يسمى بالتعلم الكلاسيكي، وهو النمط الذي قام بافلوف بدراسته في تجاربه "ويعني أن الكائن الحي، أيّ كائن حي، لديه ردّ فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما...فالكلب تعلم الاستجابة إلى مثير لا علاقة له في السابق بالطعام (الجرس) وكأن هذا المثير هو المثير الطبيعي (الطعام) المسيل للعاب"[2]. وأطلق عليه بافلوف اسم (الفعل المنعكس الشرطي)

1.3. شروط الإشراط الكلاسيكي:

وقدم عدة شروط لحصوله نوجزها في[3]:

* الاقتران في الزمن بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي اقترانا مباشرا (المثير الشرطي أولا والمثير غير الشرطي ثانيا والفاصل الزمن بينهما لا يتجاوز 3ثانية)
* تكرار الاقتران بين المثيرين، وقد يصل هذا التكرار إلى 100 مرة مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.
* استخدام أحد الدوافع الأولية (الجوع مثلا) فكلما كان الحيوان جائعا كلما اشتدّت الاستجابة.
* أن يكون الكائن محل التعلم في صحة جيدة ويقظا.
* إبعاد مشتتات الانتباه لحصول الإشراط بسهولة.

2.3. قوانين نظرية الإشراط الكلاسيكي:

واستنتج بافلوف من نظريته الإشراط الكلاسيكي عدة قوانين لاتزال ذات أهمية كبرى في

---

[1] – محمود عبد العليم منسى: التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص: 84.

[2] – مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة: عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983، ص: 65.

[3] – علي منصور: التعلم ونظرياته (د، ط) منشورات جامعة دمشق، سوريا (د، ت)، ص: 227.

فهم التعلم والسلوك، في مجالي علم النفس والتعليم، نوجزها بعضها في الآتي:

2.3.أ. قانون التعزيز: والتعزيز هو مصاحبة المثير الشرطي للمثير الأصلي؛ حتى تتكون الاستجابة الشرطية، فكلما زادت مرات التعزيز كلما قويت الرابطة بين المثيرين.

2.3.ب. قانون التعميم: وهو الاستجابة للمثيرات الشرطية المتشابهة بنفس الطريقة، وتتباين قوة الاستجابة تبعا لدرجة التشابه بين المثير الأصلي والمثيرات الجديدة، فقد يكون الصوت الإنساني بديلا عن صوت الجرس مثلا وبنفس الاستجابة. وقد يخاف الطفل من كل الكلاب في صورة الكلب الذي عضه.

2.3.ج. قانون التمييز: "والتمييز هنا هو العملية التي يتعلم بها الكائن العضوي أن يتفاعل بطريقة مختلفة بالنسبة للمثيرات المتشابهة، وهو عملية تقوية المثيرات المعززة وانطفاء المثيرات الأخرى غير المعززة"[1].

2.3.د. قانون الانطفاء: وينص هذا القانون على تناقص قوة الاستجابة "ويرجع الانطفاء إلى تكرار تقديم المثير الشرطي في حالة عدم اقتران مع المثير غير الشرطي؛ أي أن استمرار تقديم المثير الشرطي بدون تعزيز من المثير غير الشرطي يؤدي إلى إضعاف الاستجابة حدّ الانطفاء؛ أي اختفاء سالب للاستجابة"[2].

2.3.ج. قانون الاسترجاع الداخلي: بعد الانطفاء لاحظ بافلوف أنّ الكائن عندما يستريح يقلّ عنده أثر الانطفاء الذي عبر عنه بالكف، وتعود الاستجابة للمثير الشرطي تلقائيا دون تدخل لإحيائها من جديد.

4. النظرية الوظيفية (الإجرائية) لـ: سكنر

(بوروس فريدريك سكنر Skinner Burrhus Frédéric 1904-1990) عالم نفس أمريكي من مواليد سكهانا في بنسلفانيا، حصل على شهادة الدكتوراه من جامعة هارفارد سنة 1931، وفي سنة 1935 انتقل من هذه الجامعة إلى جامعة مينيسوتا وفيها واصل أبحاثه حول الحيوانات. وفي سنة 1945 تولى رئاسة قسم علم النفس بجامعة انزيانا، وبعد ثلاث سنوات عاد لجامعة هارفارد كأستاذ لعلم النفس. وأسهم في تقدم علم النفس التربوي، وعلم النفس التجريبي، حتى عدّ من أبرز ممثلي المدرسة السلوكية من خلال تجاربه المخبرية على الحيوانات لتقصّي تغيراتها السلوكية.

---

[1] – محمود عبد العليم منسى: التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص: 87.

[2] – أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظرياته وتطبيقات ، ص: 43.

تعد نظريته واحدة من النظريات السلوكية: النظرية الوظيفية، النظرية الإجرائية، نظرية الإشراط الاجرائي، وهي مسميات لذات النظرية والتي تعتبر السلوك موضوعها الأساسي، حيث تبنّى سكنر "المنهج العلمي في تفسيره للسلوك بوجه عام، والتعلم بصفة خاصة؛ لذلك خضعت دراساته في تفسير التعلم التي أجراها على الحيوانات والإنسان للقواعد التي يقوم عليها المنهج العلمي في دراسته وتفسيره للظواهر السلوكية"[1]. حيث يميز بين نوعين من السلوك التعلمي:

* **السلوك التعلمي الاستجابي:** وهو سلوك ذو طابع انعكاسي فطري كمنعكس مص الرضيع لثدي أمه بعد الولادة مباشرة، وإغماض العينين لتعرضهما لمثير خارجي.

* **السلوك التعلمي الإجرائي:** ويتكون من الاستجابات المنبعثة أو الإجراءات، والتي تصدر عن العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة، أو محددة بمثيرات معينة، وتقاس قوة الإشراط الإجرائي بمعدل الاستجابة؛ أي بعدد تكرارها[2].

وتتحكم في السلوك الإجرائي ثلاث مثيرات حسب ما ميز سكنر وهي:

* **المثير المعزز:** وهو مثير إيجابي يصاحب السلوك الإجرائي كالمعزز اللفظي والمادي والاجتماعي والرمزي.

* **المثير العقابي:** وهو مثير سلبي يلي السلوك الإجرائي كالعقاب اللفظي والجسدي والاجتماعي.

* **المثير الحيادي:** وهو مثير قد يؤدي إلى تقوية السلوك الإجرائي، وقد يؤدّي إلى إضعافه.

وكان لنظرية سكنر الإجرائية انعكاسات كبيرة في المجال التربوي، وكان أكثر استخدامها في التعليم البرنامجي الذي يعدّ أحد الأساليب المهمة في التعلم الذاتي الذي يعتمد أساسا على التعزيز للاستجابات، فضلا عن انعكاسات أخرى نختصرها في الآتي:

* **أهداف التدريس:** صياغة الأهداف بصورة يمكن قياسها بموضوعية، بحيث تكون محددة وواضحة ومناسبة لمستوى المتعلم.

* **محتويات المنهج:** ترتيب وتنظيم محتوى المنهج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وتجزئة المادة وتحليلها والتركيز على الأهداف الخاصة للمادة.

* **طرائق التدريس:** تقديم المعلومات المتعلَّمة في شكل خطوات صغيرة، وإعطاء المتعلم التغذية الراجعة المتعلقة بتلك المعلومات، وهذا ما أدّى إلى ظهور نماذج: التعليم المبرمج، التعلّم الإتقاني، والتعلم بمساعدة الحاسوب.

---

[1] – فاطمة هوان محمد: النظريات السلوكية واستراتيجيات تعديل السلوك، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، 2022، ص: 37.

[2] – عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، الأردن، 2003، ص: 343.

* **الوسائل التعليمية:** استخدام وسائل تثير اهتمام المتعلم، وتجذب انتباهه.

* **التقويم:** وجوب ارتباط التقويم بأهداف التدريس.

5. نظرية الحافز لـ: هل

(كلارك ليونارد هلClark Leonard Hull 1884–1952) عالم نفسي أمريكي، ولد في أكرون في غربي ولاية نيويورك. وقد درس الرياضيات والفيزياء والكيمياء حيث كان هدفه أن يصبح مهندسًا ولكن تحول عن هدفه عندما قرأ أعمال واطسون وبافلوف. حصل هل على درجتي البكالوريوس والماجستير من جامعة ميشيغان، وفي عام 1918 حصل على درجة الدكتوراه من جامعة ويسكونسن– ماديسون، ودرَّس هناك من عام 1916 إلى 1929. نشر بحث رسالته للدكتوراه حول (النواحي الكمية لتقييم المفاهيم) في مجلة سيكولوجيكال مونوجرافس.

كانت بدايات اهتماماته حول التنويم المغناطيسي في مجال علم النفس، ثم توجه في ثلاثينيات القرن الماضي إلى دراسة التعلم من خلال كتابه (مبادئ السلوك) وفيه عرض نظريته متأثرا بنظرتي الإشراط الكلاسيكي لبافلوف، والإشراط الوسيطي لواطسون، وقانون الأثر لثرونديك، ولكنه أعاد صياغتها فيما أسماه بنظرية الحافز.

نظرية الحافز نظرية أخرى من النظريات السلوكية، وتتخذ لها عدة مسميات: نظرية الدافع، نظرية هل في السلوك النظامي، ترابطية هل السلوكية، والتي تنظر إلى التعلم على أنه عملية ترتبط فيها الاستجابات بالمثيرات على نحو تدريجي مع توفر التعزيز والمكافأة، كما يعتقد هل في نظريته أن السلوك الإنساني يحدث نتيجة تفاعل مستمر بين الإنسان والبيئة، وهذا الاعتقاد يتجاوز ارتباط الاستجابة بالمثير، ويشير إلى أن استمرار حياة الإنسان مرتبطة بتكيفه البيولوجي. ووسم قوة ارتباط الاستجابة بالمثير بالعادة، في إشارة إلى استمرارية التدعيم، إذ التعلم لا يحصل بدونه؛ أي أنّ التعلم عند الإنسان أو الحيوان هو عبارة عن اكتساب عادات آلية تعينه على التكيف مع البيئة، والارتباط بين الاستجابة والمثير هي علاقة تلازمية اقترانية.

1.5. المفاهيم الأساسية في نظرية الحافز:

وضع كلارك هل مجموعة مفاهيم أساسية في نظريته على شكل متغيرات متداخلة وهي عبارة عن مسلما، نوجزها في الآتي:

1.5.أ. الدافع وقوة العادة: وهي مكون يمثل رابطة دائمة نسبيا بين المستقبل والمؤثر في الجهاز العصبي. وتدل العادة على عدد مرات التعزيز (التدعيم) وهي المسلمة الأساسية في نظرية

الحافز؛ والدافع يعمل كوسيط بين المثير والاستجابة

1.5.ب. الدافع والحافز: تقوم النظرية على أساس أن "الحاجات البدنية هي المصدر الأساس للدوافع، وأن شعور الإنسان بنقص معين في تلك الحاجات يخلق لديه قوة دافعة تسعى إلى إشباع هذا النقص، غير أن التعلم هو الذي يوجه سلوك الإنسان لإشباع حاجاته وتخفيض تلك القوى الدافعة"[1].

1.5.ج.التعلم المتمايز: والمقصود منه "الاستجابة بصورة مختلفة تبعا للمثير الحادث؛ وقد تبين صدق ذلك على الحيوان، ويرى أن ذلك يطبق على الإنسان في مجال التفريق بين المفاهيم المتشابهة في المعنى، أو الأحرف المتشابهة مثل: (b d)"[2].

1.5.د. الباعث: يشير الباعث بالمفهوم العام الى الأشياء الخارجية التي ترتبط بإشباع الدوافع والحوافز، فهي بمثابة المعززات أو المكافآت المختلفة التي ترتبط بالدوافع مثل الطعام والشراب والدفء، أما في نظرية هل يشير الباعث الى كمية التعزيز أو التدعيم الذي يتم الحصول علية[3].

2.5. الأساليب التعليمية في نظرية الحافز:

والأساليب التعلمية المقترحة وفق نظرية الحافز لـ: هل، كثيرة نصطفي واحدة منها وفق الخطوات المرتبة والمبسطة الآتي[4]:

* شعور المتعلم برغبة في تعلم سلوك أو مهارة محددة.
* انتباه التلميذ أو أدراكه لطبيعة السلوك أو المهارة، وأهميتها له.
* تعلم السلوك أو المهارة باستعمال أكثر عدد ممكن من الحواس والمصادر العلمية والأنشطة والوسائل، ووسائل التعزيز المناسبة للموضوع وطبيعة المتعلم.
* اتخاذ المتعلم لقرار؛ بإشباع حاجة التعلم بواسطة التغذية الراجعة الذاتية واختبارات ومواقف التحصيل المتنوعة المناسبة.

ونشير إلى أنه يتلاشى حافز التعلم الذي بدأ في الخطوة الأولى؛ ليظهر باعث آخر مرتبط بحاجة تعلم جديد، فتبدأ دائرة أخرى من التعزيز وتقليل الحاجة للتعلم ثم إنهائها الكامل بالتحصيل.

---

[1] – صالح حسن الداهري، ووهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، ص:98.

[2] – كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص: 112.

[3] – فاطمة هوان محمد: النظريات السلوكية واستراتيجيات تعديل السلوك، ص: 70.

[4] – ينظر، محمد زيدان حمدان: نظريات التعلم– تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ط1، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997، ص: 78.

المحاضرة السادسة:

نظريات التعلم2:النظريات المعرفية

(النظرية الجشطاتية لـ: الألمان)، (النظرية البنائية لـ: بياجيه) (التعلم بالملاحظة لـ:باندورا)، (نظرية التعلم الاجتماعي لـ: فيكوتسكي)

1. النظرية الجشطالتية لـ: الألمان

يعود تأسيس هذه النظرية إلى كل من: (ماكس فرتيمر) (ولفجانج كوهلر) (كورت كوفكا) و(كورت ليفين) ومن جاء بعدهم وهم كثر.

* (ماكس فيرتيمر *Max Wertheimer* 1880-1943) عالم نفس من أصل نمساوي-مجري، اهتم بعلم النفس ودرس في جامعة برلين، ثم انتقل إلى جامعة فورتسبورغ للحصول على شهادة الدكتوراه سنة 1904، بعد ذلك بدأ حياته المهنية في التدريس في جامعة فرانكفورت. وغادرها إلى فرانكفورت لفترة وجيزة للعمل في معهد برلين لعلم النفس، ثم عاد إليها سنة 1929 كأستاذ جامعي. لينتهى به المطاف في جامعة: ذا نيو سكول في نيويورك، وهو المنصب الذي شغله حتى وفاته، ويعدّ المؤسس الفعلي للنظرية أعلاه، ومن أشهر كتبه(التفكير المنتج).

* (لفجانج كوهلر *Wolfgang Köhler* 1887-1969) وُلِدَ (ولفجانج كوهلر) في مدينة تالين في استونيا من ابوين ألمانيين، وعندما بلغ سن السادسة انتقل مع عائلته إلى ألمانيا. درس في جامعات توبينغن، وبون، وبرلين، وفي سنة1909 أكمل اطروحة تخرجه في علم نفس السمعيات، ومن أشكر مؤلفات (علم النفس الجشطالتي).

* (كورت كوفكاKurt Koffka 1886-1941) ولد في برلين بألماني: من أم يهودية، وأب يمتهن المحاماة، تلقى تعليمه في مدرسة Wilhelms-Gymnasium التي تعتبر واحدة من أشهر المدارس في المدينة. ثم التحق بجامعة برلين بعد تخرجه، وفي سنة 1904 انتقل إلى جامعة ادنبرة في بريطانيا، حيث طور اللغة الانكليزية لديه، ودرس الفلسفة، وبعد سنتين عاد إلى برلين ليتخصص في علم النفس مركزا على التصور البشري نتيجة لمرض (عمى الألوان) الذي أصابه، ومن أشهر كتبه (نمو العقل).

* (كورت ليفينKurt Lewin 1890-1947) عالم نفس أمريكي من أصل ألماني، ولد لعائلة يهودية ببروسيا، ثم انتقلت عائلته إلى برلين سنة 1905 من أجل تعليمه، وفي سنة 1909 التحق بجامعة فرايبورغ لدراسة الطب، غير أنه سرعان ما انتقل إلى جامعة ميونيخ لدراسة علم الأحياء، ثم علم النفس سنة 1911.

تعد نظرية الجشطالت من أشهر النظريات المعرفية، وتسمى أيضا بنظرية المجال، نشأت وتطورت في ألمانيا سنة 1912، ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة، لتتأسس كنظرية من نظريات علم النفس في العقد الرابع من ذات القرن، وظهرت كرد فعل على النظريات السلوكية، مركزة في توجهات أصحابها على كلية النفس البشرية، إذ يعتبرون أن الكل أسبق من الجزء، ومجموع الأجزاء أقل من الكل، "وأولت موضوع التعلم عناية فائقة، ورأت أن ما تم التوصل إليه من قوانين تحكم عملية الإدراك؛ والتي أطلق عليها قوانين التنظيم الإدراكي، ينسحب على التعلم؛ لأن الإدراك هو بوابة التعلم"[1].

ومصطلح (جشطالت Gestalt) مصطلح ألماني لا مقابل له في اللغة العربية، بل ولا مرادف له دقيق في جميع لغات العالم؛ وعلى ذلك تم الاحتفاظ بالمصطلح الأصلي وترجمته ترجمة حرفية، ولعل هذا المصطلح يعني "تنظيم أو نموذج، أو صياغة، عامة منظمة، ولدى الجشطاليين تعني: "بأن الفرد يدرك الخبرات الحسية بصيغ نظرية كلية مفيدة في المعنى"[2]؛ أي أن الفرد لا يتعامل إدراكيا مع أجزاء المجال، بل مع الكل الذي هو أكثر معنى، والمجال يحتوي عمليات عديدة ناتجة عن السلوك والعمليات العقلية.

1.1. قوانين النظرية الجشطالتية:

وضع علماء الجشطالت مجموعة قوانين في مجال التعلم نذكر أهمها:

1.1.أ. الإدراك أساس التعلم: يعدّ الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطالتي، حيث يرى الجشتاليون "أن التعلم في صورته النموذجية عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له، أو موقف لا ندرك كنهه، إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف، أو غير مفهوم أمرا واضحا ويعبّر عن معنى ما، ويمكن فهمه، والتكيف معه" أي أن الأساس في التعلم هو الفهم والاستبصار والإدراك، وهو ما جعلهم يثورون على النظريات السلوكية برفضهم الحفظ والاستظهار دون فهم، والارتباك والإشراط، وتبنيهم الأثر التعلّمي الناتج عن الاستبصار[3].

1.1.ب. التبصر والاستبصار: يشكل التبصر الذي يمكن أن نعبّر عنه بالتأمل واحدا من أكثر المبدئ شيوعا في نظرية الجشطالت، ويحدث هذا التبصر في الموقف الذي يواجهه المتعلم

---

[1] – علي منصور: التعلم ونظرياته ، ص: 347.

[2] – محمد زياد حمدان: نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ط1، دار التربية الحديثة، الأردن، 1997، ص:90.

[3] – كمال يوسف بلان: نظريات الإرشاد والعلم النفسي، ط1، دار الإعصار العلمي، الأردن، 2015، ص: 164.

أثناء عملية التعلم وفق العمليات الآتية[1]:

* تفحص الموقف والنظر في جوانبه المختلفة.
* التردد في الاستجابة والصمت المفكر بالموقف.
* تجربة أكثر الحلول إمكانية لدى الفرد.
* تجربة الحلول واحدا بعد الآخر بشكل سريع ومتتابع.
* إعادة التركيز والانتباه على الموقف مرة أخرى.
* الظهور المفاجئ لنقطة أو فكرة مساعدة على الحل مع التجزئة المبدئية لذلك.
* تكرار الحل عدة مرات بعد التجربة الأولى.
* نذكر الحل الصحيح الناتج عن التبصر أو التأمل لمدة طويلة بعدئذ.

1.1.ج. التنظيم وإعادة التنظيم: التعلم في هذه النظرية الجشطالتية ليس عملية آلية غير واعية؛ بل هو عملية تنطوي على الفهم دون الإشراط أو تكوين الارتباطات، وبذلك ينص قانون التنظيم على الميل الفطري الإنساني للإدراك من أجل الحصول على أفضل تنظيم كلي مفيد للخبرة، ميزته الدقة والبساطة والتكامل. وينص قانون إعادة التنظيم على استبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها في المجال وإظهار المشكلة أو الموقف على حقيقته بصورة أوضح للوصول إلى الاستبصار الذي يعني العمليات المفاجئة التي تحدث في الذهن. فالتعلم في معظم مراحله ينطوي على تغيير الإدراك الأولي للمشكلة أو الموقف، وإعادة تنظيم الإدراك للوصول إلى الإنجاز.

1.1.د. قانون الشمول (الحركة العامة): ينص هذا القانون على أن الأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها كلها؛ بمعنى أن الأشياء التي تتحرك بصيغة متتابعة يميل إدراك المتعلم فيها كمجموعة حسب الوظيفة الكلية، أكثر من استيعاب مفهومها كأجزاء، فمجموع الأمواج مثلا يعطينا مفهوما عن البحر، وصيغة صفين متوازيين من الأشجار تعطينا صيغة طريق، وعليه فصيغة الشمول صيغة إدراكية منظمة قابلة للفهم.

1.1.هـ. قانون التشابه: الأشياء المتشابهة تبرز كصيغ، وتنفرد عن غيرها من الأجزاء التي يتضمنها مجال الإدراك، ويتجلى التشابه في التعلم بمعايير أو سمات متنوعة كالشكل واللون والدور والوظيفة، كالثدييات، البقوليات، السنوريات، الأشكال الهندسية الثلاثية، أو الرباعية، أو الخماسية، الحقول الدلالية، وغيرها، وينشط قانون التشابه في التعليم والتعلم بصورة مكثفة

[1] – محمد زياد حمدان: نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص: 93.

لتقريب المفاهيم والحقائق في كل المواد الدراسية، وبخاصة في الأنشطة اللغوية، التي تبنى تطبيقاتها على الأمثلة المماثلة، أو الصياغة على القوالب أو المنوال المقدم.

1.1.و. الشكل والخلفية: اهتم علماء الجشطالت في التعلم بالشكل والخلفية، فعندهم الشكل كل متميز منفصل عن الخلفية، فالصورة مثلا في الإدراك هي الشكل، وهي الكل، بينما الخلفية فهي الأرضية التي تبرز فيها الصورة وهي غير متميزة؛ وعلى ذلك بنوا الموقف التعلمي الذي يتم عند المتعلم وفق مرحلتين: شكل عام يثير الانتباه ويجذبه، وخلفية عادة ما يهملها المتعلم بالتغاضي، فحينما ننظر إلى شخص يقف على الرصيف، ننتبه إليه أكثر من الرصيف الذي يشكل أرضية بالنسبة للشخص، بينما الشخص هو الشكل، فالشكل أكثر جذبا للانتباه، وهو أصغر حجما من الأرضية؛ ويوظف هذا القانون في التعليم والتعلم في تعلم مهارات التمييز بربط المنبهات المختلفة في المجال الواحد لاستخلاص الموضوع المحدّد.

1.1.ز. التواصل والاستمرارية: يركز مبدأ الاستمرارية والتواصل في النظرية الجشطالتية على أن أول ما يبحث عنه الدماغ البشري فيما يعرض أمامه، هو وجود نمط أو مسار محدد، وسيقوم تلقائيا باتباعه في لحظتها؛ فالعقل البشري يميل إلى إدراك الخطوط أولا ونمطها بسلاسة، بغض النظر عن طريقة رسمها بالفعل،

2.1. أساليب التعليم في نظرية الجشطالت:

والأساليب المقترحة للتعلم في نظرية الجشطالت نوجزها في الآتي[1]:

* استعمال التوازن المعرفي أساسي للتعلم؛ لأن التعلم ظاهرة تنظيمية إدراكية، وحتى يحدث التعلم وجب صياغته في شكل مشكلة؛ لأن المتعلم يكون في حالة عدم توازن معرفي، فيسعى لحل المشكلة، ومن ثم يحدث عنده التوازن الإدراكي المعرفي.

* الكل يحدّد الجزء: فالمتعلم يدرك الأشياء بشكلها الكلي، ولذلك وجب على المعلم إيجاد صيغة لعلاقة الكل بمكوناته.

* البناء على المألوف يساعد المتعلم على الاستمرار في التعلم، بمعنى ربط الخبرات الجديدة بالسابقة، ومهمة المعلم والمتعلم هي إيجاد نوع من التكامل بين الخبرات.

* عرض المادة التعلمية بطريقة يسيرة وسهلة، على اعتبار أن التعلم ظاهرة ذهنية إدراكية، ولذا وجب عرضها بصورة منظمة موائمة للإدراك، والربط بين المبنى والمعنى، والتركيب والدلالة والتنظيم.

---

[1] – يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة، عمان، 2013، ص: 114.

* يتحدد معنى المادة التعليمية في ضوء خصائص البناء المعرفي للمتعلم؛ لأن أساس التعلم هو إكساب المتعلم القدرة على حل المشكلات، باستخدام استراتيجيات الاستبصار المعرفي.

2. النظرية البنائية لـ: جان بياجيه:

(جان بياجيهJean Piaget1896–1990) عالم نفس وفيلسوف سويسري ولد في نيوشاتيل بسويسرا، لأب سويسري وأم فرنسية، تجلى اهتمامه بالعلوم الطبيعية منذ نعومة أظافره، حيث أبانت فطنته عن ورقة بحثية وعمره إحدى عشرة سنة، حصل على الدكتوراه في علم الحيوان من جامعة نيوشاتيل سنة 1918، مزامنة مع نشر مقالات مؤسسة لتصوراته وأفكاره الاستشرافية حول التطور المعرفي.

خلف (جان بياجيه) عدة مؤلفات نذكر منها (أصول الذكاء عند الطفل) سنة 1936، (اللعب والأحلام والتقليد في الطفولة) سنة 1945، (الاتجاهات الرئيسية في علم النفس) سنة 1970، كتاب (البنيوية) (سيكولوجيا الذكاء) وغيرها من المؤلفات.

تعدّ النظرية البنائية (نظرية المعرفة، النظرية الابستمولوجية) واحدة من النظريات المعرفية التي نالت شهرة في الأوساط التعليمية فاقت معظم النظريات بمختلف مستوياتها، على اعتبار حداثتها واعتماداها في التدريس، حيث تقوم على توجيه المعلمين والمتعلمين إلى اكتساب المعرفة عن طريق التعليمات عالية القيمة، التي يتحول بها المتعلم من مستقبل إلى مفكر، فيكتشف، يبني، يعمق المعاني لديه، ويطور مفاهيمه المعرفية، من خلال تفاعله النشط بين تراكمه المعرفي، وجديد معرفته، وبيئته؛ بمعنى أنّ تركيزها ينصبّ "على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج سابق للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره وتعلمه، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى"[1]، وجعل المتعلم مرْكزا للعملية التعليمية التعلمية، ببناء المعرفة لديه، لا نقلها إليه، وتجاوز أنبوبية المعلم الذي يضطلع في البنائية بالشرح والتوسع والتقويم البناء.

ويعدّ جان بياجيه المنظر الأول للنظرية البنائية بوضع لبناتها الأساسية حول النمو المعرفي، إذ كانت تشغل باله مجموعة أسئلة حول ذلك مفادها:

*ما معنى المعرفة؟ *هل تكتسب عن طريق الحواس أو عن طريق العقل؟ *كيف تنمو المعرفة لدى الطفل؟ *في أي مرحلة يصبح الطفل قادرا على التفكير المنطقي؟ ماهي التفسيرات

[1] –رائد إدريس محمود الخفاجي، وآخرون: النظرية البنائية، ط1، 2023، دار أمجد، الأردن، ص: 13.

البيولوجية لكيفية حدوث المعرفة؟ وغيرها من الأسئلة الفلسفية والتربوية التي جعلت جان بياجيه يكرس معظم حياته في البحث عن إجابات لها مستخدما المنهج الإكلينيكي على كثير من الأطفال بما فيهم أبناءه، وتوصل إلى تصورات بنائية لاكتساب المعرفة، وأدرج الذكاء كطبيعة تكيفية تشكل عملياته المنطقية توازنا بين البيئة وعالم الفكر، وميز بين أربعة مراحل رئيسية في بناء العمليات الفكرية[1]:

***المرحلة الأولى:** مرحلة الفكر الرمزي، وما قبل التصوري، وتبدأ من سن العامين حتى أربعة سنوات.

* **المرحلة الثانية:** مرحلة الفكر الحدسي التي تتشكل باتصال ع المرحلة الأولى وتبدأ من سن الأربعة حتى السبع أو الثماني سنوات تقريبا.

* **المرحلة الثالثة:** مرحلة العمليات الحسية وتعني التكتل الفكري العملي والتي تمتد حتى سن الحادي عشر.

* **المرحلة الرابعة:** مرحلة الفكر الشكلي والتي يتميز فيها الذكاء التأملي وتنطلق من سن المراهقة.

1.2. مفاهيم جان بياجيه في النظرية البنائية:

ووضع جان بياجيه مجموعة من المفاهيم الدالة على أفكاره في هذه النظرية نوجزها أهمها في الآتي[2]:

1.2.أ. المعرفة: ميز جان بياجيه بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المنبهات بشكلها الطبيعي العام كمعرفة الطفل لحلمة الرضّاعة، وغيرها. ثم المعرفة الإجرائية التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات.

2.2.ب. التكيف: يرى بياجيه أن الإنسان يتجاوز تكيفه البيئي والعوامل المحيطة به، إلى التكيف العقلي بما يقوم به من أفعال عقلية. ويعتبر النمو الفكري عملية تكيف مع العالم، ويحدث من خلال الاستيعاب والتوازن.

2.2.ج. التراكيب المعرفية: يرتبط التعلم عند بياجيه بالتراكيب المعرفية، ويفرقها عن التراكيب الجسدية، فالثانية بيئية يمكن ملاحظتها، والأولى عقلية يستدل عليها من خلال السلوك، ويرى أنها فطرية عقلية خاضعة للتغير والاستمرار، وتؤدي إلى تراكيب معرفية جديدة.

---

[1] – ينظر، جان بياجيه: سيكولوجية الذكاء، ط2002، عويدات للنشر، بيروت، ص:125.

[2] – حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، 2003، عالم الكتب، بيروت، ص: 89-90.

2.2.د. عملية التنظيم الذاتي: وبفسرها بياجيه بالاعتماد على التراكيب المعرفية، فالطفل عندما يتفاعل مع البيئة يصادف مثيرات ومشكلات تتحدّى فكره، فيستدعي التراكيب المعرفية الكامنة في عقله ليفسر بها ما يعترضه ويصادفه، فإن توصل إلى التفسير سيكون في حالة توازن، وإن حدث العكس سيكون في حالة لا توازن.

2.2.هـ. التمثيل: وهو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند المتعلم.

وفضلا عما سبق نضيف مفاهيم أخرى نشطة في النظرية البنائية[1]:

2.2.و. الاستراتيجيات: يرى بياجيه أن القدرات الكامنة في العقل لدى المتعلم تظهر في صورة استراتيجيات تبين له كيفية استجابته للبيئة الطبيعية، وتتجلى في السلوك الظاهر، وتتغير تبعا لنضجه وما يكتسبه من خبرات.

2.2.ز. المواءمة: وهي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدّل التراكيب المعرفية، ويحدث من خلالها النمو المعرفي؛ بمعنى أن هناك خبرات جديدة لم يمر المتعلم بتمثيل لها من قبل، ومن ثم فإن الأبنية العقلية الحالية لابد أن تغير من نفسها لكي يمكن تقبل هذه الخبرات الجديدة. وهذه العملية هي عملية المواءمة أو الملاءمة.

2.2.ك. **التوازن:** التوازن هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله، والتوازن عند بياجيه حاجة فطرية تتغير لكي تتواءم مع خصائص الخبرات الجديدة، وبالتالي يحدث التوزان المعرفي، وهي عملية ذات تنظيم ذاتي.

3. **التعلم بالملاحظة لـ: باندورا**

(ألبرت باندورا Albert Bandura 1925-....) عالم نفس كندي أمريكي، ولد في مدينة ألبرتا، بدأ دراسته الجامعية في جامعة بريتيش كولومبيا، أين حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس سنة 1949، ثم درجة الماجستير سنة 1951، ودرجة الدكتوراه في علم النفس السريري من جامعة آيوا سنة 1952. وفي سنة 1953 نال درجة الأستاذية من جامعة ستانفورد؛ ليعين أستاذا سنة 1974 في علم النفس، وبعد سنتين صار رئيسا لقسم علم النفس، وتدرج حتى ارتقى إلى أستاذ فخري سنة 1910.

شاع صيته بعد تطويره لنظرية التعلم الاجتماعي، ومفهوم الكفاءة الذاتية، وكذلك بحوثه

---

[1] – فتحي الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 2005، ص:185.186.

في التعلم بالملاحظة من خلال تجاربه الشهيرة لدمية بوبو سنة 1961 المتمحورة حول السلوك العدواني للأطفال.

من إصدارته كتاب (نظرية التعلم الاجتماعي) الذي ضمنه فحوى نظريته أعلاه، ثم كتاب (الممارسة الذاتية: ممارسة السيطرة) سنة 1997، وكتاب (الكفاءة الذاتية في المجتمعات المتغيرة) سنة 2008، وكتاب (العلاج النفسي كعملية تعلم) سنة2011، وفي سنة 2013 أصدر كتاب (كلاسيكيات العلاج النفسي).

نظرية التعلم بالملاحظة، وتسمى أيضا نظرية التعلم الاجتماعي، وأعيد تسميتها بالنظرية المعرفية الاجتماعية، وتركز على دور التفاعل الاجتماعي بمعاييره وسياقاته وظروفه في حدوث التعلم، وكأن التعلم لا يحدث إلا بتأثير المحيط الاجتماعي، وقد أكد باندورا ذلك من خلال تجربته الشهيرة لدمية بوبو، وهي دمية بلاستيكية قابلة للنفخ، حيث جيء باثنتين وسبعين طفلا بالتساوي بين الإناث والذكور تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات، وتم تقسيمهم على ثلاث مجموعات، مجموعة شاهدت النموذج العدواني على الدمية من قبل البالغين، ومجموعة شاهدت النموذج اللا عدواني، ومجموعة ضابطة لم تشاهد النموذجين، ثم أعيدت التجربة مع الأطفال أنفسهم للتعامل مع الدمية، فكان الاستنتاج أن الأطفال يميلون إلى تقليد ما يرونه في نماذجهم ومن ثم جاءت النظرية لتؤكد الاهتمام بالسلوكيات، والمواقف المتبعة في المدرسة، وفي الأسرة أيضا.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن التعلم بالملاحظة يشير إلى "إمكانية تأثر سلوك المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب، نتيجة ما يقوم به من سلوك. غير أن الثواب والعقاب ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة، بل ملاحظة سلوك النموذج، ومحاكاة الاستجابة الصادرة عنه، هما المسؤولان عن التعلم"[1] وهذا ما أكد عليه باندورا من خلال مساهمته في دراسة هذا النوع من التعلم وبيان شروطه وآثاره المختلفة.

1.3. مبادئ نظرية التعلم بالملاحظة:

بنى باندورا نظريته والتي تسمى فضلا عما سبق نظرية التعلم بالنمذجة على ثلاث مبادئ أساسية للتعلم وهي:

1.3.أ. مبدأ العمليات الإبدالية: على اعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، فهو يعيش وسط

[1] – عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ص: 355.

جماعة ويتفاعل معها بالتأثير والتأثر. والخبرات التي يتم تعلمها من خلال الممارسة تتم على نحو بديلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج، أي أن الفرد لا يتعلم من خلال الخبرة المباشرة وإنما من خلال الملاحظة، وهذا يعني "أن التعلم بالملاحظة قد يفسر لنا على سبيل المثال الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء فيها أي تجربة مباشرة"[1]، ويطبق هذا المبدأ على تعلم المهارات المعقدة، التي لا يمكن تعلمها عن طريق المحاولة والخطأ.

1.3.ب. مبدأ العمليات المعرفية: ويشير إلى دور العمليات الداخلية كالاستدلال والتمثيل الرمزي، وبقصد بها الوسيط المعرفي؛ ذلك أن وحسب رأي باندورا "البحث يظهر أن التغيرات السلوكية التي تتم عن طريق الإشراط الوسيلي والإشراط الإجرائي والانطفاء والعقاب تتم في معظمها من خلال وسيط معرفي"[2]؛ بمعنى أن التعلم وفق هذا المبدأ ينطوي على عمليات معالجة تتوسط ملاحظة السلوك، وتعلم الاستجابة.

1.3.ج. مبدأ عمليات التنظيم الذاتي: ويعني أن كل متعلم باستطاعته تنظيم سلوكه وفقا لما يتوقعه من نتائج حين القيام بهذا السلوك، ويرى باندورا أن الفرد يعمل على تنظيم سلوكه وتحديد آلية تنفيذه في ضوء النتائج التي يتوقع تحقيقها من جراء القيام بها، "فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا السلوك أو عدم ذلك، كما ويلعب التوقع أيضا دورا هاما في أداء مثل هذا السلوك وتحت أي ظروف يكون من المناسب القيام به"[3].

2.3. شروط التعلم بالملاحظة:

وتضع نظرية التعلم بالملاحظة أربعة من الشروط لحدوث التعلم نختصرها في الآتي:

* أن يدرك المتعلم سلوك النموذج؛ لأنه لا يقلد ما لا يسمع وما لا يرى.
* أن يكون المتعلم قادرا على أداء سلوك النموذج، فالرضيع مثلا لا يمكنه تقليد السلوكيات اللغوية التي يسمعها في مراحل معينة.
* أن يكون المتعلم مهتما بالتقليد، كأن يراه مشبعا لحاجة عنده.
* أن يتوفر نموذج يتصف بخصائص معينة، يعرض سلوكا يمكن تقليده.
* أن يرى المتعلم أو يعلم أن سلوك النموذج يعزز، فالطفل يقلد عدوان نموذج يثاب عليه، ولا

---

[1] – عبد الهادي جودت عزت: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، الدار العلمية الدولية، الأردن، 2000، ص: 256.

[2] – محمد ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986، ص: 156

[3] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ص: 143.

يقلد نموذجا يعاقب النموذج عليه.

4. نظرية التعلم الاجتماعي لـ: فيجوتسكي

(ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي Lev Vygotsky 1896–1934) علم نفس سوفييتي، ولد في أورشا، التحق بجامعة موسكو الحكومية، وحصل فيها على شهادة في القانون سنة 1917، درس مجموعة من الموضوعات أثناء الالتحاق بالجامعة ، بما في ذلك علم الاجتماع واللغويات وعلم النفس والفلسفة، غير أنّ عمله الرسمي في علم النفس انطلق مع سنة 1924 عندما التحق بمعهد علم النفس في موسكو. أكمل أطروحة الدكتوراه سنة 1925 في علم النفس الفني، وتحول إلى البحث في اللغة، والاهتمام، والذاكرة بمساعدة طلابه، حتى وفاته بمرض السل الحاد.

خلف ستة كتب في مواضيع علم النفس على مدى عشر سنوات: (علم النفس التربوي) (العقل في المجتمع) (الأهمية التاريخية لأزمة علم النفس) (تطور العمليات النفسية العليا) (علم نفس الفن) و(الفكر والكلام) وهذا الأخير نشر بعد وفاته ويعتبر أهر كتبه لأنه الأكثر تضمينا لأفكاره الرئيسية.

نظرية التعلم الاجتماعي، أو نظرية التطور المعرفي هكذا تسمى أيضا، واحدة من أهم النظريات في مجال علم النفس التربوي، وتعدّ "من أكثر الطفرات العلمية خصوبة وتألقا في تاريخ علم النفس الحديث، وهي تترجم عبقرية فيجوتسكي البنيوية التي أدهشت معاصريه في نهاية القرن التاسع عشر، بما قدمته من عطاءات مذهلة بكل المقاييس العلمية في مجال علم النفس والتطور النفسي والعقلي عند الأطفال"[1]؛ بالاستناد إلى فكرة مضمونها أن البيئة الاجتماعية والثقافية لها تأثير كبير على تطور الطفل المعرفي، وأن القيم والمعتقدات الثقافية تشكل تجاربه التعليمية والتطورية، واللغة هي جوهر كل ذلك.

تعتمد نظرية التعلم الاجتماعي على افتراض قيمة التفاعل الاجتماعي في عملية التطور المعرفي، بتبني مجموعة مفاهيم اجتماعية تشير إلى ثقافة المجتمع، وعلاقة الفكر باللغة وما يقع بينهما من تبادلات، كما تركز على تطور العقل البشري وفهم الطرق المؤدية إلى جودة التعلم بعامة والتعلم الذاتي بخاصة، فطرق تربية الأطفال والاهتمام بهم حسب فيجوتسكي تؤدي إلى صنع شخصيات اجتماعية منفتحة أو منعزلة، وسلبية الطفل تنتج عن التسلط الدائم الذي

[1]– علي أسعد وطفة: المرتكزات السوسيولوجية للظواهر السيكولوجية عند فيكوتسكي، مجلة ثقافات، ع42، كلية الآداب، جامعة البحرين، 2014، ص: 171.

يكبح الحرية، وإيجابيته تنتج عن حريته في التعبير عن آرائه والاهتمام به؛ لإعطائه جرعة كافية من الثقة التي تمنحه اكتساب قدرة تفاعلية اجتماعية؛ وهذا ما يبرر سبب نجاح بعض الأطفال في بيئات معينة وفشلهم في بيئات أخرى.

1.4. مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي:

والمفاهيم الاجتماعية التي ركزت عليها نظرية فيجوتسكي الاجتماعية نوجزها في الآتي[1]:

1.4.أ. اللغة: تعتبر اللغة أحد الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة؛ فهي تزيد من عملية التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار، واللغة كوسيلة تكوِّن القدرة على التفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها أي تعمل كوسيط للتفكير.

1.4.ب. البيئة الاجتماعية: حدد فيجوتسكي مصدرين لمعرفة الفرد: الأول التفاعل مع البيئة (المعرفة اليومية) وهو يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد؛ والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التفكير. والآخر هو الناتج من التنظيم الشكلي الذي يحدث في الفصول (المعرفة العلمية) وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى، وبناء الفهم، ويكون ذلك من خلال البيئة الاجتماعية التي يشارك فيها المتعلمون مع معلميهم والأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الفصول الدراسية.

1.4.ج. التفاوض: تؤكد نظرية فيجوتسكي على دور المعلم في تشجيع المتعلمين على المناقشة الحوارية التفاوضية؛ حيث أنها تركز على نقاط عديدة من خلال التفاعل المفتوح بين المتعلمين بعضهم مع بعضهم؛ وبين المتعلمين مع معلمهم، وذلك يسهم في توليد المعنى المقصود. ولكي يحدث هذا التفاوض لا بد من طرح الأسئلة المفتوحة وترك، الفرصة للمتعلمين بطرح

آرائهم وأفكارهم لتكون نقطة بداية تنير الضوء لفهم المعنى المقصود.

1.4.د. حيز النمو الممكن: وهو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده، وبين ما يمكن أن ينجزه عندما يساعد بواسطة أفراد آخرين. فالمتعلم لديه مستويان من النمو: مستوى النمو الفعلي وهو المستوى العقلي الحالي للمتعلم وقدرته على التعلم بنفسه، ومستوى النمو الكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين، وهذا الفرق بني المستويين هو حيز النمو الممكن. وهو ما أشار إليه فيجوتسكي في نظريته على حد تعبيره، بأن المسافة بين قدرة

[1] – زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، 2016، ص: 65-66.

المتعلم على حل المشكلات بمفرده باستخدام كل الطاقات الممكنة لديه، ويسميها (المستوى المستوى) ومستوى نموه الكامن تحت رقابة أو مساعدة أستاذ أو خبير أو زميل ماهر ويسميه (المستوى الأعلى).

وبناء على ما سبق نلاحظ أن نظرية فيجوتسكي الاجتماعية ركزت على التعلم الاجتماعي من خلال النماذج والتقليد، وأدمجت من خلال طرحها بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية من خلال السلوك، وإن تجاهلت الذكاء الذي لم يرد ذكره في أدبياتها، وكثيرا من المشاكل النفسية التي تقف عائقا لتحقيق مبادئها.

المحاضرة السابعة

نظريات التعلم و تعلم اللغات (العلاقة بين نظريات التعلم وتعلم اللغات / التطبيقات التربوية)

1. العلاقة بين نظريات التّعلم وتعلّم اللّغات:

بعد هذا البسط في المحاضرتين السابقتين حول نظريات التعلم، نستنتج أنها قدمت الكثير من الأفكار في مجال التعليم بعامة، وتعليم وتعلم اللغات بخاصة، فقد نشطت نشاطا حيويا طيلة قرون، وتوصل أصحابها إلى وضع كثير من الفروض العلمية، وإحالتها على المعامل والمخابر، فضلا عن المشاهدات الحية من أجل التحقق منها، ومن ثم صياغة مبادئها وتطبيقاتها.

وبعض من هذه النظريات تم نسبتها إلى علماء بذاتهم تميزوا وأبدعوا في نتائجها، والبعض الآخر تمت نسبتها إلى تيار فلسفي أو نفسي، أو مدرسة معينة تجمع أفكار علمائها، وهو الأمر الذي جعلها تتباين وتتفارق في توجهاتها ومرجعياتها الفكرية والمنهجية، غير أن الأفكار المتفرقة تجمعها نقاط الاتفاق في التوجه والتطبيق، الأمر الذي ولد اتجاهين مشهورين في هذا المجال وهما: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، وهو ما عالجناه في المحاضرتين الخامسة والسادسة.

إنّ فهم هذه النظريات يهم كل من اختص في ميدان التربية والتعليم، انطلاقا من حجْرته الأساس وهو المعلم بمختلف رتبه ووظائفه التي يشغلها في وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي، وكذا وزارة التكوين المهني، وكل المؤسسات التي لها علاقة بالتعليم، وكل ذلك من أجل تطبيق مبادئها وإجراءاتها في تدريس المواد والأنشطة الملحقة بها، ويأتي على رأس ذلك تعليم اللغة وتعلمها سواء كانت أولى أو ثانية، ومن هنا تظهر العلاقة بين نظريات التعلم وتعليم وتعلم اللغة، فالنظرية السلوكية بمختلف فروعها، تعدّ واحدة من النظريات التي يتم الاسترشاد بها في هذا المجال، والتي انطلقت كما بينت في موضع سابق مع (إيفان بافلوف) في بداية مراحلها ثمّ نسبت بعدُ إلى (جون واطسون) رائد علم النفس السلوكي، متأثرا في ذلك بأعمال كل من: (شارلز داروين، وإدوارد ثروندايك، وفريدريك سكينر) وغيرهم مع نهاية القرن التاسع عشر، ويقوم منهج هذه النظرية في عمومه على الملاحظة والتجريب، بالتركيز على الدافعية والتعزيز والاقتران، والمثير، والاستجابة، والممارسة.

وينظر أصحاب هذه النظرية إلى السلوك اللغوي "من خلال ما يعبّر عنه بالمحرك

والتجاوب، وهو الانطلاقة الأولى للاكتساب اللغوي عند الطفل، حيث قاموا بتطبيق القوانين السلوكية المستخلصة من تجاربهم على الحيوانات على اكتساب اللغة عند الطفل، واعتبروا هذه الأخيرة سلوكا مكتسبا كباقي السلوكيات التي يتعلمها"[1]. وهم بذلك يفارقون أصحاب النظرية المعرفية التي سنأتي على ذكرها، بنفيهم القدرة اللغوية الفطرية عنده على اعتبار أنها لا تخضع للملاحظة، وألحوا على فكرة أن عقله صفحة بيضاء، والبيئة هي التي تشكل سلوكه اللغوي، ويرون أنّ "الطفل سلبي في علاقته مع البيئة فيما يتعلق باكتساب اللغة، أي أنه يستقبل معطيات بيئته اللغوية"[2] فيتأثر بها ولكن سلبيته تحول دون تأثيره فيها، واعتبروا الوالدين والمعلم والكتاب من أهم مركبات البيئة اللغوية للطفل.

لقد قامت النظرية السلوكية في عموم علاقتها بتعلم اللغة بتبسيط التعليمات المركبة إلى مستوياتها الجزيئية، من خلال التزام العالم السلوكي بأخذ الدليل على تعلم اللغة من السلوك الذي يمكن ملاحظته مباشرة في صورة مثير واستجابة، دون تغييب عناصر السلوك المشاركة كالنشاط العصبي والنشاط العضلي، ومن ثم كان الاستنتاج أن المضمون اللغوي الذي يدرسه المتعلم، هو المضمون الذي يسمعه ثم يستخدمه وفق ظروف مصاحبة تقترب من تلك التي حصل فيها الاكتساب، بمعنى أن النظرية السلوكية تعتبر اللغة شكلا من أشكال السلوك، وعادة مكتسبة، واستجابة كغيرها من الاستجابات غير اللغوية، وعلى ذلك نجمع علاقة النظرية السلوكية بمختلف اتجاهاتها بتعليم اللغة وتعلمها في الآتي[3]:

* اللغة مجموع من السلوك والعادات يتعلمها الإنسان بالتقليد والمحاكاة.
* التعزيز أو المكافأة عنصر مهم في اكتساب اللغة.
* البيئة وأعضائها يساعدون على اكتساب اللغة.
* اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوبا.
* اكتساب اللغة يتم بطرق مشاهبة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار والاشتراط والارتباط والتدعيم.

أما النظرية المعرفية فترتبط في عمومها بأفكار عالم النفس (جان بياجيه) وبخاصة في

---

[1] – يوسف عمر: مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل، ونظريات تفسيره، مجلة النص، مج10، ع01، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2024، ص:221.

[2]– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ط1، مكتبة الملك فهد، السعودية، 1999، ص: 23.

[3] – ياسر عرفات: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في اكتساب اللغة: دراسة مقارنة، مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية، مج5، ع2، جامعة الملك سعود، الرياض، 2020، ص:58.

جانبها اللغوي وعلاقته بالطفل، "فهي ترفض أفكار النظرية السلوكية وخاصة في جانبي المحاكاة والمكافأة، وهي بذلك تنأى عن العملية الإشراطية وتميل أكثر إلى الإبداعية محكومة القواعد، والنظر إلى اللغة بشكل أعمق، وربطت تطورها لدى الطفل بالتطور المعرفي والوجداني، ونتائج العمل العقلي دون السلوكي عبر مسيرة تكوينية متعلقة بالذكاء"[1]، واعتبرت اللغة مظهر من مظاهر التطور العام لدى الطفل، فهذه النظرية تركز على البناء الشخصي للمعرفة، وتتكرر في مضامينها مفاهيم التكيف والاستيعاب والملاءمة ووجاهة التوازن بينها.

وتعتبر النظرية المعرفية اللغة ظاهرة عقلية ولا يمكن تفسيرها بالمثيرات والاستجابات السلوكية، وإنما تفسر على محك القابلية اللغوية لدى الطفل وقدرته المعرفية لبنياتها الابتكارية بشكل هرمي تراكمي، الأمر الذي يؤهله إلى المرور بسلاسة بالمراحل النمائية. والعمل الفكري، في هذه النظرية أسبق من الاستعمال اللغوي، أي أن اكتساب اللغة يخضع للاكتساب المعرفي عن طريق المدخلات البصرية والسمعية من خلال الوعي بالمنبهات. وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن المدخلات البصرية تشكل الكم الأكبر من المعلومات في عملية الإدراك التي يمارسها الطفل باستمرار، وبخاصة في سنته العمرية الأولى، كما أن للمدخلات السمعية دور هام في ذلك يفوق كثيرا من المدخلات الحسية الأخرى، وبخاصة عند الأطفال المكفوفين[2].

وترى النظرية المعرفية في علاقتها بتعليم وتعلم اللغة أن اللغة مجموعة من التفاعلات والبنى المعرفية التي تمر عبر مراحل النمو المعرفي والعقلي للمتعلم، وبذلك يكون الاكتساب اللغوي في شكل عمليات عقلية، دون اللجوء إلى المثير والاستجابة وتكوين العادات، بطريقة متسلسلة ومتنامية من الأصغر إلى الأكبر انطلاقا من الصوت فالكلمة، ثم الجملة البسيطة فالجملة المركبة، ومن الناقص إلى التام، ومن الجزء إلى الكل، ومن المحسوس إلى المجرد وهكذا، مع مراعاة الوعي التام أثناء التعلم والاهتمام بقواعد اللغة.

2. التّطبيقات التربوية:

لقد تناولت كل نظرية من نظريات التعلم جانبا محدّدا من جوانب التعلم، كالجانب البيولوجي، الجانب الحس حركي، الجانب العقلي المعرفي، الجانب الوجداني، والجانب الاجتماعي، الأمر الذي جعلها تنفتح على بعضها وتتكامل من أجل تفسير آليات التعلم والاكتساب، وتسليط الضوء على العوامل الفاعلة فيها، ونظرا لكثرة هذه النظريات، فلا يمكن

---

[1] – يوسف عمر: مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل، ونظريات تفسيره، ص: 222.

[2] – عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي، ط3، دار المسيرة، عمان، 2012، ص:109.

الإحاطة بكل تطبيقاتها التربوية، وعلى ذلك سنكتفي بالتمثيل لذلك.

نمثل للنظريات السلوكية بنظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف، فعلى الرغم من تحفظ الكثير على مبادئ هذه النظرية كون مجرياتها تمت في معامل الحيوان، يمكن تطبيق كثير من مبادئها في مجال التربية، وعلى السلوك الإنساني بصفة عامة، مما يجعلها مفيدة في تعلم كثير من المعارف والمهارات، فأساليب السلوك والمعلومات والمهارات يحتاج تعليمها "إلى إحداث عمليات اقتران كما في تعلم النطق الصحيح للكلمة وطريقة كتابتها، وتعلم أسماء بعض الأفراد وارتباطهم ببعض الأماكن، أو تعلم بعض الحقائق العلمية، أو بعض المعارف، بالاعتماد على مبادئ الاقتران والتعزيز"[1]. وما استخدام الصور المصاحبة للكلمات وللنصوص إلا اشتراط مباشر لمعاني الكلمات والنصوص، فالكلمة المكتوبة هي المثير الشرطي، والصورة أو أي شكل دال على معنى الكلمة أو النص مثير غير شرطي، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي، خصائص الصورة كمثير غير شرطي.

ونشير أيضا إلى مبدأي التعميم والتعزيز، اللذان يعتبران من أهم العمليات في تفسير مظاهر التعلم الإنساني، كالتمييز بين الوحدات غير المتشابهة، والوحدات المتشابهة، فضلا عن كون التعزيز من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم، وخاصة بالنسبة لصغار السن، كاستخدام أسلوب اللوم والنهر كمثير منفّر، واستخدام أسلوب المدح كمعزز ثانوي، وطبعا هذا الأخير وعن تجارب أدى إلى نتائج جيدة في التحصيل الدراسي، بينما أسلوب اللوم والنهر أدى إلى الانكماش والانطفاء، وزيادة في التخلف الدراسي.

كما أن مبدأ الإشراط العكسي يستعمل في علاج كثير من السلوكات السيئة غير المرغوب فيها عند المتعلمين، "ونقصد به تكوين اشتراطات جديدة مضادة لتلك الاشتراطات الموجودة أصلا. فمثلا الطفل الذي يشعر بالخوف نتيجة لرؤيته للقط، حيث أن هذا الخوف تكوّن أصلا نتيجة لاشتراط سلبي، فإذا أردنا استخدام الإشراط العكسي مع هذا الطفل فإننا نكون إشراطا جديدا محبّبا"[2] كاقتران ظهور القط بظهور قطعة حلوى أو أي شيء محبب للطفل، ومع التكرار يألف الطفل القط، ويصبح لديه فأل سعادة وسرور بدلا عن الخوف الذي كان يعتريه في السابق.

كما أن المدرسة السلوكية تعتمد في تعليم اللغة وتعلمها على قانون التدريب "فالقراءة

---

[1] – أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، ص: 47

[2] – كفاح صالح العسكري، وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص: 47.

المتكررة مع تصويب الأغلاط، يثبت النمط الصواب ويقرره، وكذلك الأمر بالنسبة للكتابة، مما يؤدي في النهاية إلى إتقان القراءة، والتمكن من مهارة الكتابة"[1]. بالتركيز على الاستماع للمتعلم من قبل المحيطين به أثناء قضاء حاجاته اليومية، فاللغة مثلها مثل أي سلوك آخر حسب آراء السلوكيين والتي تتحول إلى عادة بالتشجيع والمكافأة، وبخاصة في جانبها اللفظي الظاهر.

أما النظريات المعرفية وعلى تنوعها فنمثل لها بنظرية الجشطالت للألمان التي تركز كما أشرت في موضع سابق على القدرات اللغوية الكامنة، واعتبار المتعلم عنصرا فاعلا في عملية التعلم برمتها، وخاصة اللغة، التي تعتبرها "صورة ذهنية كلية تسبق أجزاءها، أو هي بنية عميقة في عقل المتكلم قبل أن تتجسد في منطوق صوتي أو مكتوب"[2]؛ بمعنى أن عملية تعلم اللغة تتكون نتيجة للإدراك الكلي للموقف دون انفصال أجزائه، "أي أن التعلم وظيفة مباشرة لإعادة تنظيم المجال الذي يوجد فيه الحيوان، والطريقة التي يتعلم فيها الإنسان، هي الصوغ الجديد لخبراته، أو للمجال الإدراكي الذي يعيش فيه، وهذا التغير هو الذي يضفي على السلوك معنى التعديل والنمو والتهذيب"[3].

تجاوزت النظرية الجشطالتية الطرق التقليدية في تعليم اللغة وتعليمها التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، إلى طرق مستحدثة تساعد على تنمية المهارات العقلية التي تتطلبها عملية النمو اللغوي للمتعلم، فاعتمدت على فهم المتعلم وإدراكه لمعنى موضوع التعلم؛ أي استبصار المتعلم للموقف التعلمي بما فيه من عناصر وعلاقات، وما يتضمنه من معنى، وبذلك يصبح المتعلم قادرا على حل المشكلات التي تواجهه، ولعل من أهم تطبيقات النظرية الجشطالتية في المجال التربوي طريقة التعلم الكلي للغة حيث يبدأ التلميذ في تعلم القراءة عن طريق قراءة الصيغ الكلية حتى يصل إلى الأجزاء، أي يتعلم قراءة الجملة ثم الكلمة ثم الحرف وهذه الطريقة لاتزال معتمدة في كثير من المناهج الدراسية، بالاعتماد على تنظيم المادة المتعلمة في شكل وحدات أسبوعية ضمن جداول التعلمات.

لقد دعت النظرية الجشطالتية إلى مساعدة المتعلم على تنمية ما يسمى بالاستبصار فيما يتلقاه من تعلم، وذلك بتقديم المواد المراد تعليمها بطريقة قابلة للفهم المباشر، ومساعدة المتعلم

---

[1] – عبد الله معروف: تعليم وتعلم اللغة العربية–مقاربة لسانية تطبيقية– موقع الألوكة، متوفر: https://www.alukah.net/authors/view/home/14759/، 2025، ص: 51. تاريخ الدخول: 2025/03/17

[2] – عبد الله معروف: تعليم وتعلم اللغة العربية–مقاربة لسانية تطبيقية– ص: 54.

[3] – أبو علام رجاء محمود: التعلم أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة، عمان، 2004، ص: 45.

على التعرف على ما هو هامشي وعلى ما هو أساسي، وتشجيعه على إدراك صلب الموضوع والابتعاد عن التكرار الآلي وينبغي أن يكون الهدف من النشاطات في الفصل تنمية الفهم، وليس الترديد الببغائي للإجابات الصحيحة التي تم تحديدها بصورة تحكمية، فإذا ما تحقق التبصر داخل حجرة الدرس، سيكون له أثره الفعال خارجها؛ بنقله إلى المواقف الحياتية، وهذا ما يسمى بالفهم الحقيقي لمضامين التعلم.

ويمكن أن نجمل أسلوب التعلم في النظرية الجشطالتية على شكل خطوات في الآتي[1]:

* شعور التلميذ بحاجة محدّدة للتعلم، أي شعوره بعدم التوازن الإدراكي.
* وعي التلميذ لموقف يتصل بحاجة التعلم.
* تحليل موقف التعلم بالتأمل والتبصر والتنظيم والدراسة.
* ربط عناصر موقف التعلم بتحقيق الحاجة للتعلم والشعور بالتوازن الإدراكي.
* قفل عملية أو موقف التعلم بذكره أو عمله لحقيقة أو قاعدة أو خلاصة أو نشاط أو كلمة عامة تمهيدا لاستعداده نفسيا وسلوكيا للانتقال إلى تعلم آخر.

[1] – محمد زياد حمدان: نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية ، ص: 104.

المحاضرة الثامنة

المهارات الكبرى لتعليم اللغات و تعلمها (التلقي – القراءة – المشافهة- الإنتاج)

قبل أن نلج موضوع مهارات تعليم اللغة وتعلمها وجب الإحاطة بمعنى مصطلح (المهارة) على اعتبار مركزيته في هذه المحاضرة.

1. مفهوم المهارة:

المهارة في اللغة تعني "إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مهرَ يمهرُ مهارة، بمعنى الإجادة والحذق. والماهر: الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل..."[1].

والمهارة في الاصطلاح تعني "القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"[2]. فالمهارة تتميز بالسهولة والسرعة والدقة في أداء العمل بعد التعلم والتدريب، مع اقتصاد الوقت والجهد، وهي نشاط عضوي إرادي مرتبط بحواس الإنسان كاليد والعين واللسان والأذن. وتعرف تربويا بأنها "الأداء السهل الدقيق لما يتعلمه الإنسان حركيا أو عقليا"[3].

وحين ترتبط المهارة باللغة تصبح "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والفهم"[4]. وتصنف المهارات اللغوية حسب ترتيب وجودها في النمو اللغوي عند الإنسان "إلى الاستماع يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري، أو الكتابة"[5] وتوصف بالكبرى أو الأساسية لارتباطها بالمكونات العقلية، المعرفية، العاطفية، الحركية، وكل مهارة يمكن تحليلها إلى مهارات صغرى بمثابة أجزائها. وهذه المهارات لا يمكن تفسيرها خارج نظرية التواصل؛ لأن التواصل "لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارهما الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا، والمرسل إليه لا يكون إلا مستمعا أو قارئا، وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات هي (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)"[6].

---

[1] – ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، مج6، ط1، دار صادر، بيروت، 1997، ص: 184.

[2] – العيسوي محمد عبد الرحمن: موسوعة علم النفس الحديث، مج9، ط1، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2002، ص: 277.

[3] – قورة حسين سليمان: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط7، دار المعارف، مصر، 1983، ص: 460.

[4] – الخويسكي زين كامل: المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008، ص: 13.

[5] – رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص: 37.

[6] – عبد الحميد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص: 106.

2. مهارات تعليم اللغة وتعلمها:

1.2. مهارة التلقي (الاستماع):

تنشط في هذا المجال ثلاث مصطلحات مهمة وجب التفريق بينها هي:

* **السماع:** وهو عملية إدراك الإشارات، أو هو كل ما ينقل عن طريق الأذن في شكل جمل تحمل دلالات معينة، فالسماع مرتبط بقدرة الأذن على الالتقاط الصوتي من أجل فهم المدلول، أو دون فهمه، فهو عملية بسيطة جدا لا يحتاج إلى تعلم.

* **الاستماع:** عملية معقدة تشمل وظيفة السماع ووظيفة الاتصال المتضمنة في الكلام المسموع، فضلا عن تفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلام مع ما يمتلكه المستمع من خبرات؛ بمعنى التركيز على المسموع بقصد الفهم، التحليل، ثم التقييم. فالاستماع يشمل: الإدراك، الفه، التحليل، التفسير، التطبيق، النقد، والتقويم.

* **الإنصات:** هو ذاته الاستماع مع شرط الاستمرار؛ لأن الاستماع قد ينقطع للاستفسار والشرح، أما الانصات فلا ينقطع إلا بتوقف المسموع، مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[1]. فالفرق بين الاستماع والإنصات، أن الإنصات في الظاهر بترك التحدث أو الاشتغال بما يشغل عن استماعه. وأما الاستماع له، فهو أن يلقي سمعه، ويحضر قلبه ويتدبر ما يستمع.

* **التلقي:** ينشط هذا المصطلح في سياقات متعدّدة، وغالبا ما يرتبط بمجالات النقد الأدبي، الإعلام، الفلسفة، والاتصال؛ ويشير في عمومه إلى عملية استقبال المعرفة أو الأفكار من الآخرين أو من العالم المحيط.

وعليه فمهارة الاستماع مهارة تكسب الإنسان الخبرة في الحياة من خلال الاستماع لما يقوله الآخرون في مجالسهم على اختلاف مستوياتها وأهدافها، ووسيلة من وسائل تنمية ثقافة الفرد وزيادة معرفته في شتّى المجالات والنّواحي، من خلال وسائل الاتّصال المختلفة قديمها وحديثها، وهي الفن اللّغوي الأوّل عند الذين فقدوا نعمة البصر، إذ كانت وسيلتهم في استيعاب الأفكار والمفاهيم قبل اكتشاف الوسائل الحديثة للقراءة في الوقت الحاضر لهذه الشريحة الاجتماعية.

ولقد نقل العرب تراثهم الضخم عن طريق الرواية الشفوية والنقل وهي في الأصل طريقة سماعية ولا غروَ إذ ركّز القرآن الكريم على ضرورة تنمية حاسة السمع وفضّلها على كل

[1] – سورة الأعراف: الآية: 204.

الحواس حتى البصر باعتبارها من أقوى الحواس التي تساعد على إدراك المواقف المحيطة وفهمها في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾[1]. وفي قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[2]؛ بل إن الله سبحانه وتعالى نسب لذاته صفة السميع قبل البصير في كثير من السياقات القرآنية كقوله عز وجل: ﴿فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾[3].

والاستماع عامل مهم في عملية التّعليم والتعلّم على مرّ العصور ومع ذلك لم يلق حظّه من العناية والدّراسة حتّى وقت قريب، لقد أُفترضَ دائما أنّ كل المتعلّمين يستطيعون التعلّم بالاستماع وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيّرت أخيرا ، فقد أثبت العلم بالدراسات أنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنّه عملية معقّدة تحتاج إلى تدريب وعناية[4].

والاستماع شرط أساس للنّمو اللّغوي بصفة عامة وله أهمية كبرى في عملية التعلّم فقد أُجري بحث يستطلع فيه صاحبه رأي المعلّمين في نسبة ما يتعلّمه الأطفال عن طريق الاستماع، "حيث انتهى إلى أن الأطفال يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة 35% من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلّم، بينما يتعلّمون عن طريق الكلام بنسبة 22% من مجموع هذا الوقت في حين يتعلمون عن طريق الاستماع بنسبة 25% وعن طريق الكتابة بنسبة 17% من هذا التعلّم"[5].

أما أنواعه التي لها علاقة مباشرة بالموقف اللغوي التعليمي فنوجزها فيما يلي[6] :

* **الاستماع اليقظ:** يكون في المواقف الّتي تحتاج إلى الدقّة والفهم في قاعة الدّرس.
* **الاستماع المستجيب:** يكون فيه المتعلّم في حالة بثّ وتلقّي(المناقشة).
* **الاستماع التّحليلي:** يكون في مواقف تحليل المسموع المخالف لرأيه لإبداء الرأي .

---

[1] – سورة الإسراء: الآية:36.

[2] – سورة النحل: الآية:78.

[3] – سورة الشورى: الآية: 11.

[4] – أحمد مدكور علي: تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض 1991، ص: 71.

[5] – إبراهيم الخطيب محمد: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص: 133.

[6] – صلاح الدين مجاور محمد: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ط3، دار القلم الكويت، 1980، ص175.

* **الاستماع من أجل الحصول على المعلومات**(أوّل العلم الاستماع).

* **الاستماع النّاقد:** يترتّب عليه حضور الذّهن للمناقشة وإبداء الرأي بأسلوب علمي.

2.2. مهارة القراءة:

لقد تجاوز مفهوم القراءة التقليدي الذي يشير إلى أنها عملية التعرف على الحروف والكلمات ونطقها، وهي بذلك لا تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة معرفة ونطقا، إلى مفاهيم حديثة ومتجددة تشير إلى كونها صارت عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، وامتدت اتجاهات فهمها إلى النقد والموازنة، ثم أصبحت أسلوبا من أساليب النشاط الفكري من أجل حل المشكلات. وعلى ذلك يمكن تعريف القراءة بأنها "عمل فكري مفيد، الغرض منه أن يفهم الطلبة ما يقرؤونه في سهولة ويسر، مما يساعدهم على اكتساب المعرفة مع التلذّذ بثمرات عقول العلماء والأذكياء، ليتعلموا جودة النطق، وحسن التحدث وروعة الالقاء، ثم تنمية ملكة النقد لديهم ومعرفة المسائل وأحكامها، أو معرفة التمييز بين الصحيح والفاسد"[1].

وتربويا تعرّف بأنها عملية عقلية تشمل التحليل، التفسير، والتقييم، وتهدف إلى فهم النصوص والتفاعل معها، كما أنها وسيلة لاكتساب المعرفة، توسيع الأفق، وتنمية التفكير النقدي، وبذلك تصبح أحد أهم وسائل التعلم والتثقيف والتواصل بين الإنسان والمعرفة، بما فيها اللغة، حيث تلعب دورًا محوريًا وأساسيًا في تعليمها وتعلمها، سواء كانت لغة أولى أو لغة ثانية. وتتجاوز كونها وسيلة للاكتساب، إلى كونها أداة قوية؛ لتطوير جميع مهارات اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

1.2.2. أنواع القراءة:

وتنقسم القراءة من حيث شكلها العام إلى قسمين هما:

1.2.2.أ.القراءة الجهرية: وهي نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق وصحة الضبط النحوي، ويتعرف فيها القارئ على الرموز الكتابية بواسطة البصر وإدراك معانيها بواسطة العقل والتعبير عليها بواسطة جهاز النطق وسمتها الأساسية الجهر، **وتهدف** إلى[2]:

* تدريب المتعلّمين على جودة النّطق بضبط مخارج الحروف.

* تعويد المتعلّمين على صحّة الأداء بمراعاة علامات التّرقيم؛ وتعويدهم على

[1] – محمد سليم محمد: أساليب تدريس اللغة العربية، (دون معلومات) ص: 65.

[2] – هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار المسيرة ، الأردن، 2000، ط1، ص: 18.

السّرعة المناسبة في القراءة.

* إكساب المتعلّمين الجرأة الأدبية، وتنمية قدراتهم على مواجهة الجمهور.

ومن أهم **مزايا القراءة الجهرية**[1]:

– إجادة النّطق السّليم وتمثيل المعنى.

– وسيلة للكشف عن أخطاء المتعلّمين في النّطق لمعالجتها.

– تنمية الأصوات الجذّابة لدى المتعلّمين، بتوجيههم إلى تخصّصات أخرى.

– إدخال المتعة والسرور على المتعلّمين، وغرس روح الجماعة فيهم، كما تنمّي فن الاستماع لدى المتعلّم المستمع.

أما **عيوبها** فيمكن حصرها في الآتي:

– تشغل المتعلّم بالحرص على الأداء وإتقان النّطق السّليم، فينصرف بذلك عن تدبير المعنى وإدراكه.

– عدم اشتراك جميع المتعلّمين فيها لضيق وقت الحصص الدراسية.

– إجهاد المعلّم بمتابعة المتعلّمين حتى لا ينصرفوا للّعب من جهة، ومتابعة المقروء من جهة أخرى.

2.2.1.ب. القراءة الصامتة: وهي قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك الشفتين وهي ذاتها القراءة الجهرية لكن بدون جهاز النطق، وسمتها الأساسية السرعة، **وتهدف** في عمومها إلى:

* كسب المتعلّم المعرفة اللّغوية.

* تنشيط خياله وتغذيته.

* الاستمتاع بالقراءة والاستفادة منها في وقت واحد.

* تنمية دقّة الملاحظة وتنمية الحواس لدى المتعلّم، وتعويده على التّركيز أطول مدّة

*السّرعة في القراءة والفهم.

ومن أهم **مزايا القراءة الصامتة**[2]:

– أنّها أسرع من القراءة الجهرية كونها محرّرة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع.

– توفّر للمتعلّم جو الطّمأنينة، وتنمّي لديه الاعتماد على النّفس.

– تدفع المتعلّم إلى التأمّل في المقروء.

---

[1] – عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، الأردن، 2002، ط1، ص:84.

[2] – طه علي حسين الدليمي وأخرى :اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن 2005، (د، ط) ص:115.

– تساعد على الفهم، وتكسبه القدرة على تحصيل المعرفة بنفسه.

أما **عيوبها** فتقابل مزايا القراءة الجهرية، ويمكن حصرها في الآتي:

– صعوبة تصحيح الأخطاء، وعدم تدريب المتعلّمين على الأداء السليم.

– صعوبة التأكّد من حدوث القراءة بالنسبة للمعلّم، لأنّها لا تتيح له الفرصة لمتابعة المتعلّمين.

– غير مناسبة للمتعلّمين الضّعاف.

– لا تشجع المتعلّمين على الشّجاعة الأدبية ومواجهة الجماهير.

3.2. مهارة المشافهة(الحديث، الكلام):

إنّ الهدف الأول من تعلّم أي لغة هو الاستعمال والتحدث بها؛ من أجل التواصل والتعبير عن الأفكار والمقاصد، وهذا ما نعبّر عنه بالمشافهة أو الحديث أو الكلام، وهي "مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث؛ أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا، بواسطته يُترجم الدافع والمضمون في شكل كلام"[1]. فهي مهارة نشطة تتم عادة ارتجالا بالممارسة والنقاش الفعال بين أقطاب العملية التعليمية، وداخل الأسرة وفي المحيط الاجتماعي.

ومهارة المشافهة ليست فقط فن التعبير بالكلمات، بل هي مهارة شاملة تتضمن: التفكير الجيد، التنظيم، التحكم في الصوت، لغة الجسد، والقدرة على التأثير في الآخرين، مع التدريب والممارسة المستمرة، ويمكن للمتعلم أن يطور هذه المهارة عن طريق التحدث بفعالية في مختلف المواقف الدراسية والاجتماعية.

ويهدف تعليم مهارة الاستماع في مجال تعليم وتعلم اللغة إلى[2]:

* نطق المتعلم أصوات اللغة نطقا سليما، مع الأداء الصحيح للنبر والتنغيم.
* نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة نطقا بشكل سليم.
* إدراك الفارقة في النطق بين الحركات والمدود بكل أنواعها.
* استخدام الصيغ النحوية المناسبة أثناء التعبير عن الأفكار.
* استخدام الصيغ الصرفية الصحيحة تركيبا وزمنا أثناء الكلام.
* استخدام خصائص اللغة الصرفية والنحوية استعمالا يتماشى والمواقف والمقامات.

---

[1] – محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (د، ط) جامعة أم القرى، السعودية، 1985، ص: 153

[2] – محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية، ص: 157.

* مواءمة الثروة اللفظية واستخدامها مه مظاهر التواصل العصري.
* التعبير عن النفس تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة و والمعقدة.
* التمكن من التفكير باللغة، والتحدث بها بشكل متواصل ومترابط.

4.2. مهارة الإنتاج (الكتابة):

الكتابة عملية تشترك في تكوينها عناصر كثيرة وهناك عمليات عديدة تدخل في عملية إنتاج المكتوب، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، كما أن لها أبعادا اجتماعية وعاطفية مختلفة. فالكتابة هي ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق أو على الوسائط التكنولوجية من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام اصطلاح كل لغة، فكل شكل يعني صوتا لغويا.

والكتابة في عمومها هي مهارة يدوية حركية وفكرية في آن واحد، وتتمظهر في فنين راقيين هما: فن الإملاء وفن الخط. والإملاء هو "نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة...والألف اللّينة، وهاء التّأنيث وتاؤه وعلامات التّرقيم ومصطلحات المواد الدراسية، والتّنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثّلاث، وإبدال الحروف، واللاّم الشمسية والقمرية..."[1]. وأما فن الخط فيعدّ نظاما من أنظمة الرموز المكتوبة التي تجمع بين العلم والفن؛ على اعتبار أنه وسيلة التعبير عن اللغة من خلال حروفها، فهو "رسوم وأشكال حَرْفِية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. وهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يُمَيَّز بها عن الحيوان"[2].

وتنقسم الكتابة إلى قسمين بارزين هما الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية: فالكتابة الوظيفية تتداخل فيها عناصر مختلفة سيكولوجية وحسية، وحركية تسهم في اكتساب المتعلم كيفية رسم الحروف اللغوية والرموز المختلفة، والتحكم في ضوابطها وقواعدها. أما الكتابة الإبداعية فتعبّر عمّا يدور في ذهن المتعلم من أفكار ومشاعر وآراء كتابةً، وتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية الكاتب، ويُستشفّ منها أشياء كثيرة كالقوّة اللّغوية والقوّة البلاغية والتمكّن العلمي وتسلسل الأفكار وصحّة المعلومات المكتوبة وكيفية رصفها للوصول إلى المعنى المقصود؛ ويصطلح عليها في مجال التربية والتعليم بالتعبير الكتابي.

---

[1] – حسان تمام: مناهج البحث في اللغة، الأنجلو مصرية، القاهرة،1955 (د، ط) ص:58.

[2] – عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون (د، ط) دار الفكر، بيروت، 2001، ص: 524.

إن الكتابة عملية معقدة ومترابطة تتطلب مهارات متنوعة من التفكير النقدي والتنظيم اللغوي، وتساعد في التعبير عن الذات، نقل الأفكار، وتعزيز الفهم العميق للغة، ويتركّز تدريب المتعلّمين عليها في إطار العمل المدرسي في العناية بقدرة المتعلّمين على الكتابة الصّحيحة إملائيا، إجادة الخط، التعبير عما لديهم من أفكار بوضوح ودقة.

وتحقق مهارة الكتابة جملة من الأهداف نوجزها في الآتي:

***أهداف معرفية:**

- أن يميز المتعلّم بين الحروف الهجائية، وبين الحروف المتشابهة نطقا ومخرجا.
- ربط درس الإملاء بدروس فنون اللغة الأخرى.
- تنمية مهارات فن الاستماع، وتذكّر صور الكلمات.
- التّمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، وتطبيق قوانين التنوين رفعا ونصبا وجرا. وتذكر كتابة الهمزات والألف اللينة في الحالات الشائعة، وإتقان الوصل والفصل.

*** أهداف وجدانية:**

- تذوق جمال الحروف وكلماتها، وبخاصة في اللغة العربية
- الدقّة والنّظافة والنّظام،
- الميل إلى الكتابة السّليمة إملائيا.

*** أهداف مهارية (نفس حركية):**

- السّيطرة على حركات اليد أثناء الكتابة.
- حسن تنظيم الهوامش حين الكتابة.
- استخدام علامات التّرقيم استخداما سليما.

المحاضرة التاسعة:

التخطيط التربوي (السياسات التربوية) (الأبعاد السياسية والاجتماعية) (الأهداف والقيم)

1. مفهوم التخطيط التربوي:

يعدّ التخطيط التربوي عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة التربوية، وله سنام الأهمية مقارنة بغيره من العناصر، إذ لا يمكن تنفيذ أي عمل دون التخطيط له بمجموعة من التدابير التي تُتَّخذ من أجل تحقيق هدفه، واستشراف مستقبله، والتنبّؤ بمشكلاته، ومحاولة وضع الحلول لهذه المشكلات حال وقوعها، وعلى ذلك يمكن تعريفه بأنه التفكير المنظم لتنفيذ أي عمل، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله ومتى يعمل وكيف يعمل، وما هي الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذه، وفق السيرورة الآتية[1]:

* تحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها.
* رسم السياسة والأوصاف التي تحكم تصرفات العاملين بالمدرسة أثناء قيامهم بوظائفهم.
* تحديد العناصر المادية والبشرية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف.
* إقرار الإجراءات أو الخطوات التفصيلية المتبعة في تنفيذ مختلف العمليات.
* وضع البرامج الزمنية بترتيب الأعمال المطلوب القيام بها ترتيبا زمنيا مع ربطها بعضها ببعض.

ويساهم في عملية التخطيط التربوي كل من الإخصائيين التربويين، علماء النفس، علماء الاجتماع، خبراء التربية والتعليم، الإدارة التربوية، خبراء المنظمات الدولية، الخبراء الاقتصاديين، علماء الدين، وكل من له علاقة بحياة الطفل، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

2. السياسات التربوية:

نشير إلى السياسة التربوية بأنها عمليات صنع القرار على أعلى مستويات النظام التربوي والتعليمي، بالاشتراك مع المستويات المحلية في الأنظمة اللامركزية؛ وفي الأنظمة المركزية تعتمد السياسة اللغوية على القيادة العليا للبلاد انطلاقا من وزارات: التربية والتعليم، التعليم العالي والبحث العلمي، التكوين والتمهين، التي تضع المعايير والمبادئ الكبرى للقوانين التوجيهية للتربية التي تؤثر بشكل مباشر على هيئات التعليم وإدارته، وأصول التربية ومناهجها الدراسية.

تعبّر السياسة التربوية عن "الكيفية التي يفكر فيها المجتمع في ذاته، وكيف يتطلع

[1] – محمد حسنين العجمي: الإدارة والتخطيط التربوي–النظرية والتطبيق– ط3، دار المسيرة، الأردن، 2013، ص: 66.

ويستشرف آفاقه المستقبلية، ومع أن السياسة التربوية هي نتاج للدولة والأجهزة المركزية، فهي أيضا نتاج للهيئات والتنظيمات التابعة والمتصلة بها مثل: التنظيمات الجهوية والمقاولات. وبالرغم من ذلك تبقى هي العامل المنظم والضامن للحد الأدنى من الانسجام والتماسك والمنتج للمخططات والبرامج التربوية، بحيث تكتسب الجهات الأخرى الفاعلة في التربية أهميتها وفقا للدور المنوط بها وفقا للوظيفة التي تؤديها في هذا الميدان"[1].

فالسياسة التربوية هي مجموعة المبادئ والتوجهات العامة التي تضعها الدولة أو الجهة المسؤولة عن التعليم والتربية، حيث تحدّد من خلالها فلسفة التعليم، أهداف التعليم، توجهات التعليم، ومضامين التعليم، بما يتماشى مع القيم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع.

3. الأبعاد الاجتماعية والسياسية للتخطيط التربوي:

نقصد بالأبعاد الاجتماعية للتخطيط التربوي تلك الآثار والعلاقات المتبادلة بين التخطيط التربوي والمجتمع، أي كيف يؤثر التعليم في المجتمع، وكيف يتأثر به، بحيث يساهم التخطيط التربوي في حل المشكلات الاجتماعية، ويعكس احتياجات المجتمع وتغيراته.

يأتي التخطيط التربوي كرابط مفصلي بين التربية والأبعاد الاجتماعية؛ بربط تصوراته وخططه المستقبلية بناء على الحاجات الاجتماعية، فإذا كانت المعطيات الاجتماعية منطلقا لبناء الخطة التربوية، فإن هذه الأخيرة تعتبر شرطا رئيسيا لتحقيق التنمية الاجتماعية بمفهومها الشامل، بالتعاون مع الأسرة للقيام بـ[2]:

* تنمية الحس المدني للتلاميذ.
* منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.
* تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير، وتنشئتهم على احترام القيم الجماعية.
* تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار.
* ضمان وصول جميع فئات المجتمع إلى التعليم، بغض النظر عن الجنس، أو الطبقة الاجتماعية، أو المنطقة الجغرافية.

أما الأبعاد السياسية للتخطيط التربوي فنقصد بها تلك الجوانب التي تظهر تأثير السياسة

[1] – محمد السوالي: السياسة التربوية –الأسس والتدابير– ط1، ترجمة: مصطفى حسني، الدار العربية للعلوم، لبنان، 2012، ص: 27.

[2] – وزارة التربية الوطنية: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص: 04.

في توجيه العملية التربوية والتعليمية، من حيث الأهداف العامة، المحتويات، الهياكل، طرق التنفيذ، وغيرها؛ أي كيفية استخدام التربية كأداة فعالة لتحقيق الرؤية السياسية للدولة.

إن التخطيط التربوي في عمومه لا ينفصل عن السياسة، باعتباره المرآة العاكسة للواقع السياسي؛ بتعبيرها عن التوجهات التي تريد الدولة غرسها في أجيالها القادمة، ونشير إلى عموم ذلك من خلال الأنموذج الجزائري في المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية "تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلم بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية" من أجل تحقيق الغايات الآتية[1]:

* تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني، ورموز الأمة.
* تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية.
* ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954، ومبادئها النبيلة لدى الأجيال...
* تكوين جيل متشبه بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
* ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
* إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة.

4. أهمية التخطيط التربوي:

للتخطيط التربوي دور كبير في تحديد مكانة النظام التربوي، واستراتيجياته التنموية، وتكمن أهميته في الآتي[2]:

* دور الإيجابي في التعرف على إمكانات المجتمع المعنوية والمادية والبشرية، وتشخيص الواقع بمجالاته المختلفة، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
* تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، وترتيبها حسب الأولوية التي تمثلها في حاجات المجتمع.
* ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربوية وتعليمية في آجال زمنية محددة.
* الاختيار بين البدائل المتوفرة في البرامج والوسائل والإجراءات ما هو أنسب لتحقيق متطلبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة.
* تمكين النظام التربوي من مسايرة التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة واستدراك مكامن

[1] – وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم: 08-04، مؤرخ في: 23 جانفي 2008، الجزائر، ص:61.

[2] – رمزي أحمد عبد الحي: التخطيط التربوي: ماهيته، مبرراته، وأسسه، ط1، دار الوفاء، مصر، 2006، ص، 112.

الخلل التي وقعت في الماضي.

5. أهداف التخطيط التربوي وقيمه:

يعدّ التخطيط التربوي عملية هادفة على اعتبار نظرته المستقبلية للنظام التربوي، وهذا الأخير يجب أن ينسجم مع النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية لأي مجتمع، الأمر الذي يجعل أهداف التخطيط التربوي تقع ضمن إطاره العام؛ من حيث ارتباطها واتفاقها مع حاجات أبنائه ومتطلباتهم، ويمكن إيجاز هذه الأهداف والقيم في الآتي:

1.5. أهداف وقيم اجتماعية: نلخصها في[1]:

- منح جميع أفراد المجتمع فرصا متكافئة للتعليم.
- إعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته وميوله.
- توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي والاجتماعي.
- المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.
- المحافظة على تقاليد المجتمع وتراثه ومُثله ومعتقدات أفراده.

2.5. أهداف وقيم سياسية: وتتلخص في[2]:

- المحافظة على الكيان السياسي للدولة.
- تنمية الروح الوطنية بين أفراد المجتمع.
- تربية المواطن الصالح وإعطاء وإعطائه جميع الفرص التعليمية؛ لتنمية إمكاناته وقدراته.
- تطوير المجتمع بما يحقق الانسجام بين أبنائه.

3.5. أهداف وقيم ثقافية: نوجزها في:

- نشر التعليم ومحاربة الأمية في المجتمع، ومواكبة التطورات الحاصلة على المستوى العالمي.
- نشر الثقافة الإنسانية والمحافظة عليها؛ وتنميتها وتطويرها عن طريق البحث العلمي.
- حل مشكلات الثقافة الإنسانية وإزالة التعارض بين الأهداف المختلفة للسياسة التعليمية.
- العمل على القضاء على الفروقات الثقافية والتعليمية بين أفراد المجتمع.

4.5.الأهداف والقيم الاقتصادية: ويشار إليها على أنها[1]:

---

[1] – صديقة أحمد عبد القادر: الإدارة والتخطيط التربوي التعليمي، ط1، مكتبة بهادر، السعودية، 2004، ص: 191.

[2] – إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 2015، ص: 25.

– العمل على رفع الكفاية الإنتاجية للفرد عن طريق إكسابه المزيد من الخبرات والمهارات وزيادة القدرة على التحرك الوظيفي بسهولة وفقا لظروف الإنتاج أو التغيرات في الاقتصاد.

– القضاء على البطالة المنتشرة بين المتعلمين؛ لأن عملية التخطيط التربوي الناجح تكفل تشغيل قوى العمل المتوفرة في البلد وفقا لمخرجات التعليم.

– المساهمة في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي عن طريق تنشيط البحث العلمي.

– تنسيق سياسة الإنفاق على أنواع التعليم، واستغلال ميزانيات التعليم أقصى استغلال لزيادة الكفاءة الإنتاجية.

[1] – ينظر محمد حسنين العجمي: الإدارة والتخطيط التربوي–النظرية والتطبيق ، ص: 363، 364.

المحاضرة العاشرة

المقاربات البيداغوجية في تعليم اللغات وتعلمها (بيداغوجيا الأهداف / المقاربة بالكفاءات / المقاربة النصية)

لقد اقترح الباحثون مجموعة مقاربات بيداغوجية في مجال تعليم اللغات وتعلمها، وأكثرها نُظر إليها من منظور اتصالي، وهذه المقاربات هي عبارة عن أساليب وطرق تعليمية تهدف إلى تسهيل تعلم اللغة وتطوير مهارات المتعلمين في اللغة المستهدفة. وتتنوع هذه المقاربات وتختلف حسب الأهداف التعليمية، والخلفيات الثقافية للمتعلمين، والموارد المتاحة، وكل كل مقاربة بيداغوجية لها مميزاتها وتحدياتها، كبيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيا المقاربة النصية.

1. مفهوم المقاربة:

يعود مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب "قارب الشيء: داناه، وتقاربا: تدانيا"[1]، وقارب الأمر ترك الغلو فيه، وقصد السداد فيه والصدق ملامسة للحق،

أما مفهوم المقاربة في الاصطلاح فقد ارتبط أكثر بالبيداغوجيات في مجال التعليم، فهو مصطلح يعبر عن تصور شامل لمشروع قابل للإنجاز في إطار خطة مدروسة من كل الجوانب المادية والبشرية من أجل الوصول إلى الأداء الفعال والمردود الهدف. وفي البحوث الأكاديمية الأدبية واللغوية يشير هذا المصطلح إلى طريقة تناول النصوص وتحليلها وشرحها؛ بمعنى هي الطريقة التي يتقرب بها الباحث من الشيء المراد دراسته بالاعتماد على المناهج المناسبة التي يمكن أن تسهم في تقديم مقترحات تفسيرية للشيء المبحوث فيه سواء نظريا أو تطبيقيا. ويقابله في اللغات اللاتينية Approche بذات المفهوم السابق؛ أي الخطة الموجهة لنشاط معين، والعمل فيه على تحقيق نتائج وأهداف معينة في إطار استراتيجية تخصصية تحكمها جملة عوامل ومؤثرات.

2. بيداغوجيا الأهداف:

يعرّف الهدف في علم النفس بأنه النتيجة النهائية لأي فعل، أو مجموعة أفعال بقصد أو بغير قصد من قبل الكائن الحي؛ "ويرتبط الهدف بالحاجات الفيزيولوجية بوصفه مشبعا لها، عن طريق العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي: (الحاجة، النشاط، والهدف)"[2]. أما في المجال

---

[1] – ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، مج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005، ص: 611.

[2] – خضر عباس جري، وآخرون: طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية تطبيقية) ط1، الدار الجامعية، بغداد، 2018، ص:51.

التربوي فيعرف على أنه "التغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم ويشمل أحد المجالات الثلاثة، إما المجال المعرفي (الفكري) أو المجال المهاري (النفسي الحركي) أو المجال الوجداني (الانفعالي)"[1]؛ بمعنى أنه توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة المعرفية أو المهارية أو الوجدانية في نهاية المنهاج، أو المقرر الدراسي أو الوحدة التعلمية، أو نشاط الدرس.

أما بيداغوجيا الأهداف فهي مقاربة تعليمية تركز على تحديد أهداف واضحة ودقيقة تسعى لتحقيقها من خلال العملية التعليمية. وتهدف إلى توجيه عملية التعلم بحيث تكون جميع الأنشطة التعليمية متناسقة مع الأهداف المحددة، بما يضمن تحسين كفاءة التعليم وتوجيه الجهود نحو تحقيق نتائج ملموسة.

يقوم الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة على قياس مدى تحقق الأهداف من خلال ما يسمى بالأجرأة؛ أي القابلية للملاحظة والقياس، فهي مقاربة براغماتية تشتغل على المضامين في ضوء الأهداف السلوكية بنوعيها العام والخاص، بعد تحديد المرامي والغايات من حيث التخطيط والتدبير والمعالجة والتقويم.

ويعود تأسيس هذه البيداغوجيا إلى الأمريكي (رالف وينفريد تايلر 1902-1994) حين ربط اصلاح نظام التعليم وتوافق المناهج وصحة أساليب التقويم بتحديد الاهداف وفق مجموعة من الخطوات هي:

* تحديد الأهداف المرغوب تحقيقها من عامة وسلوكية.
* تصنيف الأهداف حسب مجالاتها ومستوياتها المختلفة.
* ترجمة كل هدف إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية أو السلوكية.
* اختيار الخبرات التعليمية المتنوعة، والعمل على تنظيمها وتوجيهها من أجل تحقيق الأهداف.
* بناء وتطوير وسائل التقويم المناسبة.
* تقويم الخبرات التعليمية، وذلك عن طريق الصول إلى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة.

1.2. مستويات الأهداف:

وهذا يسوقنا إلى معرفة مستويات الأهداف التي تطرق لها علماء التربية وعلماء النفس بالتدرج من الأعلى إلى الأسفل وفق الآتي:

[1] – وليد صوافطة، وآخرون: طرائق التدريس العامة – معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، 2009، ص: 63.

1.2.أ. الأغراض: وتمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، وتعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يشمل مرحلة دراسية، أو مراحل دراسية، كإعداد المواطن الصالح، وتوفير السلام والاستقرار، والتعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء[1].

1.2.ب. الغايات: وتأتي بعد الأغراض وقد تتساوى معها في كثير من المناهج الدراسية، وهي مرتبطة بشكل رئيسي بفلسفة الدولة، وخصائص المجتمع، وتصاغ بعبارات فلسفية عامة تعبّر عن القيم الاجتماعية في المنهج الدراسي كالمسؤولية المدنية، المسؤولية الاجتماعية، المشاركة في الحياة اليومية...وغيرها، أي أنها تهدف لنوع الإنسان المرغوب.

1.2.د. المرامي: تتميز بكونها أقل عمومية وتجريد من الأغراض والغايات، وترتبط بالنظام التعليمي، فقد تكون أهدافاً: للتعليم ككل، لمرحلة دراسية، لمادة دراسية، أو لبرنامج دراسي. وتشير المرامي التي يمكن التعبير عنها بالمقاصد بوجه عام للمعارف والمهارات والقيم التي يمكن أن يكتسبها هذا الإنسان[2].

1.2.ج. الأهداف العامة: يتصف هذا المستوى من الأهداف بأنه متوسط من حيث التعميم والتخصيص؛ بمعنى أنه يكون بين مستوى الأهداف الكبرى ومستوى الأهداف الخاصة، ويمكن أن نعتبر هذا المستوى من الأهداف الوسطى التي ترتبط بالمواد الدراسية وتحتاج إلى فترة زمنية أقل، ومتضمنة في الكتب المدرسية أو أدلة المعلمين.

1.2.هـ. الأهداف الخاصة (السلوكية، الإجرائية): وتشتق من الأهداف العامة وترتبط بموضوع محدد من الوحدة التعلمية، أي من خلال حصة أو درس، وترتبط صياغتها ارتباطا وثيقا بالمعلم، وفق شروط نختصرها في[3]:

- أن تبدأ العبارة الدالة على الهدف بعبارة (أن المصدرية) مع الفعل المضارع.
- أن يكون الهدف موجها مباشرة نحو المتعلم.
- أن يصف الناتج التعليمي النهائي.
- أن تصف العبارة الدالة على الهدف سلوكا قابلا للملاحظة والتقويم.
- أن تصف العبارة السلوك المتوقع بعد المرور بالخبرة من خلال الدرس.
- أن يتناسب الهدف الخاص وقدرات المتعلم وإمكاناته؛ لكي يستطيع الوصول إليه.

---

[1] – جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2001، ص: 47.

[2] –خالد خميس السر: أسياسيات المناهج التعليمية، ط1، جامعة الأقصى، فلسطين، 2018، ص: 99.

[3] – ينظر، خضر عباس جري، وآخرون: طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية تطبيقية)، ص: 64.

– أن يرتبط الهدف الخاص بمستوى الأهداف الذي يسبقه (الأهداف العامة).

– أن تتناول الأهداف الخاصة كافة النواتج المعرفية: الفهم، التحليل، التركيب، التطبيق...

وتكمن علاقة بيداغوجيا الأهداف بتعليم اللغة وتعلمها في تحديد المهارات اللغوية، وصياغة أهداف دقيقة لها تساعد في بناء دروس متسلسلة تبدأ بأهداف سهلة ثم تتطور تدريجيا، الأمر الذي يجعل المتعلم أكثر دافعية للمشاركة حين يدرك الهدف من النشاط اللغوي، كما أنها تسهيل عملية التقييم على اعتبار أن كل هدف محدد ومرتبط بنتيجة واضحة.

3. المقاربة بالكفاءات:

1.3. تعريف الكفاءة:

تعرّف الكفاءة على أنها "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المهارات والمعارف والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام؛ أي أنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة"[1]. وبمعنى آخر هي القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات؛ لمواجهة وضعية جديدة، والتكيف معها.

كما يمكن تعريفها بأنها "مجموعة منظمة من القدرات تمارس على جملة من المحتويات، في إطار أصناف معينة من الوضعيات، قصد حل المشكلات التي تطرحها"[2] فعناصر الكفاية وحسب هذا التعريف ثلاثة: القدرات، المحتويات، والوضعيات. أي أن القدرة هي حاصل تفاعل هذه العناصر من أجل حل مشكلات مألوفة وذات دلالة. وترتبط صياغتها بمجموعة من الشروط هي[3]:

* الصياغة اللغوية السليمة .
* الوضوح والدقة، بحيث لا يختلف اثنان في تفسير نص الكفاية.
* الواقعية، بحيث تكون ممكنة التطبيق لارتباطها بالبرنامج الدراسي من جهة، ومراعاتها مستوى التلاميذ ومحيطهم من جهة أخرى.
* الشمولية، بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية (المعرفي، المهاري، والوجداني) ولا تقتصر

[1] – وزارة التربية الوطنية: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:07.

[2] – رياض الجوادي: المقاربة بالكفايات، ط1، دار التجديد (د، ب) 2018، ص:53.

[3] – عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2008، ص: 11.

على مجال دون غيره.

* الوظيفية، بحيث تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وتمكنه من تعبئة موارده وتوظيفها لمواجهة مشكلات وإنجاز مهام ترتبط بحياته.

2.3. مستويات الكفاءة:

وتتحدّد مستويات الكفاءة من المنظور التربوي حسب فترات التعلم تصاعديا في الآتي:

* **الكفاءة القاعدية:** ترتبط هذه الكفاءة بالمادة الدراسية، ثم الوحدة التعلمية، وتهدف إلى التحكم في المعارف، للدخول في معارف جديدة.

* **الكفاءة المرحلية:** وتتكون من مجموعة من الكفاءات القاعدية، وترتبط زمنيا بمجال، أو فصل دراسي.

* **الكفاءة الختامية:** تكتسب من خلال المادة، وتتحقق من خلال المسعى التدرجي للعملية التعلمية الذي يربط المقاصد والغايات بما يقع في القسم من ممارسات، وتعبّر عن ملامح التخرج من طور، أو مرحلة تعليمية، وتتسم بالعموم والاندماج.

3.3. ماهية المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات تتأسس على البناء الفكري والبنيوية الاجتماعية؛ بغرض استدراك نقائص بيداغوجيا الأهداف، التي كانت تعتمد على المضامين الجاهزة في التعلمات، وبتجاوز ذلك صارت المعارف تبنى من قبل من يتعلمها عن طريق الوضعيات التعلمية التي يستثمر فيها المتعلم معارفة التي بناها واستبقاها للوصول إلى الكفاءة، بجعله نشطًا وفعّالًا في عملية التعلم من خلال توظيف ما يتعلمه في وضعيات حياتية أو مهنية حقيقية.

تعدّ المقاربة بالكفاءات حركة تصحيحية لبيداغوجيا الأهداف، بما تمتاز به من حرص على النجاعة، وبالتكيف مع المتغيرات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي، "بحيث نجد الانفجار المعرفي وحاجات الاقتصاد الجديدة أصبحت تتطلب قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، فلم يعد المهم حشو ذهن المتعلم بالمعارف بقدر ما يهم تزويده بقواعد الحصول على المعارف وتوظيفها إيجابيا في المواقف التي تستدعي توظيفها"[1].

ونشير إلى أن هذه المقاربة جاءت بإضافات هامة لم تكن موجودة في المقاربات السابقة كالمقطع التعلمي، الإدماج، الوضعيات المشكلة، الإنجاز، المشاريع، وغيرها، وبهذه الإضافات

[1] – لخضر لكحل، وكمال فرحاوي: أساسيات التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، 2009، ص: 119.

أصبحت مقاربة بيداغوجية وظيفية، واختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح، بالسعي إلى تنمية المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستثمار في مختلف مواقف الحياة وفق مقولة: (نتعلم لنتصرف، لا نتعلم لنعرف). وانتُقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التعلم بتغيير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعلمية، حيث أصبح المعلم موجها ومرشدا ومسيرا لعملية التعلم، والمتعلم أصبح مبادرا ونشيطا، وباحثا عن المعرفة.

وبعبارة أوضح، المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم محورا للتفكير والاهتمام والعمل، وفاعلا أساسيا في النسق التعليمي التعلمي، "من خلال إسهامه الوازن في التعلم لتنمية معارفه وقدراته ومهاراته واتجاهاته لبناء كفاياته وإنمائها"[1].

وتكمن علاقة المقاربة بالكفاءات بتعليم اللغة وتعلمها في كونها لا تطلب من المتعلم حفظ قواعد أو كلمات، بل تشجعه على استخدام اللغة في مواقف واقعية كالحوار، الكتابة، الفهم السمعي والقرائي، وبذلك تتحول اللغة إلى وسيلة تواصل لا مجرد مادة نظرية، ففيها يقوم المتعلم بتقديم العرض الشفهية, وتمثيل أدوار المحادثة الحقيقية، وبناء الوضعيات الإدماجية على أساس وظيفي وتوظيفي، وبخاصة في التقويمات النهائية باستعمال: الحوار، الوصف، الإقناع، السرد، التعبير عن الرأي، النقد، فهم المكتوب والمسموع، وغيرها، إذ لا يُقاس النجاح بعدد القواعد المحفوظة، بل بقدرة المتعلم على استعمال اللغة بفعالية في وضعيات حقيقية.

4. المقاربة النصية:

1.4. ماهية النص:

يعرّف النص في اللغة على أنه صيغة الكلام التي وردت من المؤلف[2]، وفي اللغات الأجنبية ارتبط مصطلح النص Texte بالنسيج والحياكة "بما تعنيه هذه الكلمة في المجال المادي الصناعي، وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتبر النص نسجا من الكلمات"[3]، أي أن النص يتكون من حروف وكلمات وجمل مجموعة بالكتابة.

أما في الاصطلاح وفي أبسط تعريفاته هو " كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات "[4] التي تفصي لوجود عناصر متشابكة ومتناسقة

---

[1] – مديرية المناهج: المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب، 2021، ص:56.

[2] – ينظر، إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط، (د، ك) دار الدعوة، اسطنبول، 2005، ص: 926

[3] – محمد مفتاح: المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2010، ص: 16.

[4] – طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2000، ص:35.

ومنسجمة لتحقيق التكامل في إطار من التفريع. وبذلك يصبح "النصّ نتاجا لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساسا لأفعال، وعمليات تلقّ واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل، من جهة أخرى"[1]. وفي التربية يحال معنى النص على التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به، على أساس أنه المركز الأساس الذي يدور حوله الفهم والتحليل والتفسير، والإنتاج في شقيه الشفهي والكتابي.

2.4. ماهية المقاربة النصية:

أما المقاربة النصية فتوحي إلى الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه. وقد يطابق هذا المصطلح الدراسة اللغوية للنص أو ما يوسم بلسانيات النص التي تعدّ من أحدث فروع اللسانيات التي تتخذ من النص موضوعا لها بالاعتماد على الوصف والتحليل من خلال مجموعة من الآليات التي تبحث في بناء النص على غرار الدلالة والسياق، وأكثر تحديدا "يقصد بلسانيات النص ذلك الاتجاه اللغوي الذي يعنى بدراسة نسيج النص انتظاما واتساقا وانسجاما، ويهتم بكيفية بناء النص وتركيبه"[2].

وعلى ذلك يمكننا القول أن المقاربة النصية تعدّ منهجا نقديا، ثم ممارسة تعليمية تركّز على تحليل النصوص انطلاقًا من مكوناتها الداخلية فقط؛ أي أنها تتعامل مع النص بوصفه عالمًا قائمًا بذاته، وتحاول فهمه عبر دراسة عناصره البنيوية مثل: اللغة، الأسلوب، الشكل، البنية السردية أو الشعرية، الإيقاع، الصور الفنية، وغيرها من العناصر، وفي مجال التربية والتعليم تتعامل مع تحليل النصوص من الداخل: معجم النص، تراكيبه، انسجامه، آلياته البلاغية دون التعامل مع الظروف الخارجية للنص كسيرة الكاتب مثلا، فهي تقديم قراءات دقيقة قائمة على الملاحظة النصية والتأويل المنهجي.

وتتجلى المقاربة النصية في مجال تعليم اللغة عبر مستوى المجال الذي تتمحور حوله مختلف دروس الوحدة التعلمية، ثم عبر مستوى البناء الهيكلي لحصص المادة اللغوية عبر أسبوع الوحدة التعلمية، حيث تتكامل مكونات هذه المادة من خلال الربط الوثيق بين الأنشطة والمهارات كالاستماع والتحدث والقراءة بكل أنواعها والكتابة بنوعيها الإبداعي والوظيفي، ودعم اكتساب كل مهارة من خلال النص المبرمج في هذه الوحدة واعتباره المصدر الأساس لكل عناصر وأنشطة المادة اللغوية.

---

[1] – محمد عزام: النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي، (د، ط) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص:16.

[2] – جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، متوفر على الموقع: https://www.alukah.net/books/files/book_7291، ص:17.

ويعتبر تعليم اللغة في هذه المقاربة نسقا منسجما، بعيدا عن التجزئة والانقسام، فهو نسق متكامل تنهل فيه مستويات اللغة من النص كمنبع أساسي لها بشكل وظيفي وتركيبي؛ بهدف بناء الكفاءة اللغوية لدى المتعلم؛ بالتجول في أروقته من أجل استكناه دلالاته، فالمقاربة النصية في مجال تعليم اللغات عموما هي "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"[1].

3.4. تطبيقات المقاربة النصية:

وتطبق المقاربة النصية وفق خطوات محددة في مناهج تعليم اللغات كالآتي:

* اختيار نص مناسب لمستوى المتعلمين (النص تتضمنه الكتب المدرسية حسب المجالات والمحاور.

* فهم النص بمناقشة محتواه، وأفكاره الرئيسة، وبنية نمطه (وصفي، حواري، سردي، تفسيري...)

* تحليل النص من خلال دراسة الظواهر اللغوية المبرمجة في وحدة التعلم (الظواهر الصرفية، الظواهر النحوية، المعجم، الظواهر الإملائية، حروف وجمل الكتابة...)

* إعادة الاستثمار ويكون ذلك في حصة الإنتاج الكتابي بكتابة نص أو نصوص مشابهة، أو تلخيص النص الأصلي، أو تكملة احتمالات النهاية...

* أنشطة التواصل والكفاءة اللغوية عن طريق الحوار، المناظرة الشفوية، كتابة نصوص أخرى بنفس النمط عن طريق تعليمات موجهة وتوظيف بعض الصيغ المحددة كما يحدث في الوضعيات الإدماجية في الامتحانات الرسمية.

ونشير في الأخير إلى أن المقاربة النصية تنتمي إلى منهج المقاربة بالكفاءات، وتتميز عن غيرها من المقاربات في كونه تعلُّم اللغة بطريقة طبيعية ومتكاملة، وتربط القواعد اللغوية بالممارسات الفعلية للغة؛ الأمر الذي يحفز الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، كما تعمل على إدماج مهارات الفهم، التحليل، الكتابة والتواصل في أنشطة متكاملة.

[1] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجاح، المغرب، 2006، ص:92.

المحاضرة الحادية عشرة

الازدواجية، والثنائية، والتعدد اللغوي

يشتغل المهتمون بمجال اللسانيات التطبيقية بعدة قضايا اجتماعية لسانية بغرض الحد من مسببات قصور تعليم اللغة وتعلمها بشكل سليم، وبخاصة في المجتمع الواحد، ومن هذه القضايا ظاهرة التعدد اللغوي التي تحدث داخل المجتمع أو من قبل الفرد باستخدام أكثر من لغتين، وظاهرة الثنائية اللغوية وهي أيضا قدرة فردية ومجتمعية تتناول لغتين منفصلتين، ثم ظاهرة الازدواجية اللغوية والتي تتم على مستويين من نفس اللغة أو لهجات متباينة بشدة؛ وطبعا هذه الظواهر إذا ما توافرت فحتما ستؤدي إلى عدة إشكالات على مستوى الممارسة اللغوية، وعلى مستوى تأطير تعليم اللغة.

1. الازدواجية اللغوية:

يعبّر عن مفهوم الازدواجية اللغوية في عموم الاستعمال بالإشارة إلى وجود شكلين متباينين من ذات اللغة في ذات المجتمع، وقد يعبّر عنها بكونها "حالة وجود لغتين مختلفتين عند شعب ما"[1] وهذا التعريف يطابقها مع الثنائية اللغوية، وهذه ربما إشارة إلى المجتمعات التي تستخدم لغتين مختلفتين، وهذا يؤكد على وجود علاقة بين الازدواجية والثنائية اللغويتين نوضحها في الحلالات الآتية[2]:

* **ازدواجية لغوية مع ثنائية لغوية:** وهي الحالة التي يستخدم فيها أفراد المجتمع لغتين مختلفتين، ولكل لغة وظائف ومجالات محددة.

* **ازدواجية لغوية بدون ثنائية لغوية:** وهي الحالة التي توجد فيها لغتان في المجتمع، ولكن كل فئة تستخدم لغة واحدة فقط.

* **ثنائية لغوية بدون ازدواجية لغوية:** وهي الحالة التي يستخدم فيها أفراد المجتمع لغتين بشكل متبادل في جميع المجالات دون تخصيص وظائف محددة لكل لغة.

* **لا ازدواجية لغوية ولا ثنائية لغوية:** وهي الحالة التي يستخدم فيها المجتمع لغة واحدة.

وتُعدّ اللغة العربية واحدة من اللغات التي تشهد ازدواجية لغوية نشطة، إلى جانب لغات أخرى مثل اليونانية والسويسرية الألمانية وغيرها، لوجود تمييز واضح بين المستوى الرسمي

---

[1] – محمد التونجي، وراجي الأسمر: المعجم المفصل في علوم اللغة، ج1، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2001، ص:28.

[2] – سعيد بن علي بن سعيد آل الأصلع: الازدواجية في اللغة العربية بداياتها وتطورها، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسان والاجتماع، العدد119، الإدارات العربية المتحدة، أفريل 2002، ص: 07

الذي يوصف بالعالي، والمستوى غير الرسمي الذي يوصف بالمنخفض، فعلى المستوى العالي تستخدم اللغة العربية مثلا في: الخطب الرسمية، المساجد، الإعلام، الملتقيات، وفي التعليم، وعلى المستوى المنخفض لا نجد للفصحى وجودا، وتنوب عنها اللهجات القومية والمحلية في الاستعمال اليومي وفي كل المجالات؛ بمعنى أن هناك "لغة للكتابة وأخرى للمشافهة، أو لغة للحياة الاجتماعية العادية، وثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب"[1].

2. الثنائية اللغوية:

أما مصطلح الثنائية اللغوية فيستخدم في عدة سياقات مختلفة، ففضلا عن تطابقه عند البعض بالازدواجية اللغوية فهو يستعمل للتعبير عن "الذين يعرفون ويستخدمون لغتين، إشارة إلى الأشخاص ثنائيي اللغة، أو الذي يُعرض بلغتين، كالكتب ثنائية اللغة، القواميس ثنائية اللغة، والدول ثنائية اللغة..."[2]. والثنائية اللغوية ظاهرة فردية أو مجتمعية، فالفردية تشير إلى استعمال الفرد للغتين مختلفتين عن طريق التحصيل الدراسي أو الممارسة اللغوية، في حين المجتمعية لا تشترط أن يتقن كل أفراد المجتمع لغتين، بل تشير إلى وجود لغتين مختلفتين في المجتمع، وللتوضيح أكثر نقدم هذه التعاريف لهذه الظاهرة وفق الآتي[3]:

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

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

* نقول أن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم.

* كون الفرد قادر على تكلم لغتين، تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.

* الحالة اللغوية التي تعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطق أو بلدانا تُستعمل فيها لغتان على نحو متقن.

* عملية تلاؤم الأفراد مع وجود أشخاص في مجتمعهم يتكلمون لغة أخرى.

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أنها تلتقي في شرط لغتين اثنتين تتعايشان معا

---

[1] – عبد الرحمن بن محمد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ط1، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1997، ص: 11.

[2] – فرانسوا جروجون: ثنائيو اللغة (د، ط) ترجمة: زينب عطاف، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، ص: 19.

[3] – ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1993، ص: 35-36.

لتتحقق الثنائية اللغوية، مع تفارق في الكفاية والاستعمال، وظروف الاستعمال الفردي والمجتمعي.

3. التعدّد اللغوي:

من الملاحظ مع وجود مصطلحات: الازدواج اللغوي، الثنائية اللغوية، والتعدد اللغوي، لابد من وجود مصطلح رابع هو أحادية اللغة، وهذا المصطلح غير رائج في اللسانيات التطبيقية، فقد يوصف الفرد الذي يجيد لغة واحدة بأنه أحادي اللغة، لكنه من الصعب أن يوصف مجتمع أو بلد يعتمد في التواصل الرسمي والاجتماعي على لغة واحدة؛ وذلك راجع لعدة أسباب كالاحتكاك بين الثقافات ولو بشكل محدود، والتنوع اللهجي داخل اللغة الواحدة، وتأثيرات العولمة عبر الإنترنت، الإعلام، السياحة، والهجرة، بالإضافة إلى الحاجات الاقتصادية والسياسية فغالبا ما تحتاج المجتمعات إلى تعلم لغات أجنبية للاستعمال التجاري، وفي التعليم، في إطار ما يسمى بالانفتاح على الآخر، وغيرها من الأسباب.

والأسباب السابقة تحيل مباشرة إلى التعدد اللغوي الذي يشير إلى قدرة الفرد أو الجماعة أو المجتمع على استخدام أكثر من لغة واحدة بدرجات متفاوتة من الكفاءة، سواء في التحدث أو الكتابة أو الفهم أو التواصل اليومي، وبذلك قد يتجاوز التعدد اللغوي الازدواجية والثنائية إلى الثلاثية اللغوية، أو الرباعية اللغوية، أو أكثر، مع الإشارة إلى وجود لغة من ضمن هذا التعدّد تكون موحدة ومشتركة بين جميع أفراد المجتمع؛ لضمان تماسك المجتمع وانسجامه، وعادة ما يُنص على ذلك في الدساتير الرسمية للمجتمعات.

يعدّ التعدد اللغوي سمة اجتماعية معاصرة بسبب التطورات الإنسانية والتقنية الأمر الذي سهّل التواصل بين المجتمعات اللغوية، وبذلك أصبح يعبر عن "الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد، إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا وجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية، كتلك الموجودة في النيجر: الهوسا، الغورمانشة، التماشيق..."[1] وكما هو الحال أيضا في كندا مع اللغة الفرنسية والإنجليزية، والجزائر مع اللغة العربية والأمازيغية في حضورهما الرسمي في الإدارة، والقضاء والتعليم، والفرنسية والإنجليزية في التعليم، وبعض الإدارات بحكم الإرث الاستعماري مع الفرنسية.

[1] – محمد الأوزاغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط1، مطبعة النجاح، المغرب، 2002، ص: 11.

4. أسباب وجود الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية:

إن ظاهرتي الازدواجية، والثانئية لم تكونا وليدتا الصدفة، بل كانتا نتيجة لعدة أسباب، نذكر منها[1]:

* التطور اللغوي في كل مستويات اللغة: المستوى الصوتي الذي يتمثل في انحراف بعض الأصوات عن مخارجه ومواضع نطقها. المستوى الصرفي كظهور الصيغ الجديدة غير المقيسة عن اللغة الأصل، كصيغ الجمع في اللهجات العربية مثلا. المستوى النحوي كعدم مراعاة علامات الإعراب، والتركيب السليم للجمل. المستوى الدلالي وما يطرأ من تغير على معاني الألفاظ والصيغ، وغيرها من المستويات، وكل ذلك يصنع فروقا بين مستعملي اللغة الواحدة.

* الفروق الطبقية بين تركيبات المجتمع سبب من أسباب ظهور اللهجات، إذ تسعى كل طبقة إلى إيجاد لهجة خاصة بها.

* الاحتكاك اللغوي بين اللغات الذي يؤدي إلى ظهور لغات ولهجات جديدة بعد أن تخلت أو خسرت كثير من خصائصها الأصلية.

* اختلاف البيئات الجغرافية داخل المجتمع الواحد لها دورها في ظهور هذه الظواهر اللغوية، وبخاصة الازدواجية اللغوية.

5. أسباب وجود التعدد اللغوي:

أما التعدد اللغوي فله أسباب تختلف عن الأسباب المذكورة نختصر بعضها في:

* **السياسات التعليمية:** بعض الدول تدعم التعدد اللغوي من خلال إدخال لغات متعددة في النظام التعليمي الرسمي كما هو الحال في الجزائر (العربية، الأمازيغية، الفرنسية، والإنجليزية) في التعليم الرسمي تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، فضلا عن لغات أخرى تُدَرّس كمواد مستقلة، أو كاختصاصات في الجامعات الجزائرية.

* **الاستعمار والتاريخ السياسي:** حيث أن كثيرا من البلدان التي كانت عبارة عن مستعمرات سابقة، لاتزال تحتفظ بلغة المستعمِر، كالفرنسية، البرتغالية، الإنجليزية بجانب لغتها الأصلية، كما هو الحال في دول المشرق العربي ودول المغرب العربي وكثير من البلدان الإفريقية.

* **الهجرة والتنقل:** تنقل الأفراد أو الجماعات بين البلدان يؤدي إلى إدخال لغات جديدة في المجتمعات المستقبِلة، مثل انتشار العربية والتركية في أوروبا الغربية.

---

[1] – إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج3، ع1، السعودية، مارس 2002، ص: 63.

* **التجارة والاقتصاد:** إن الحاجة التجارية والاقتصادية بصفة عامة حافز مهم يجعل المتعاملين الاقتصاديين يتعلمون لغات جديدة للتواصل مع الشركاء التجاريين أو العملاء[1].

* **التنوع العرقي والثقافي:** بعض البلدان تتكون من جماعات عرقية أو اثنية متعددة، ولكل منها لغتها الخاصة، كما هو الحال في الهند وفي جنوب إفريقيا، وغيرهما، وكذا الزواج بين جنسيات مختلفة الأمر الذي يحدث تعدد لغوي (لغة الأب، لغة الأم، لغة التعليم...).

* **العولمة والتكنولوجيا:** انتشار الإنترنت، الإعلام، والتعليم الدولي، وغيرها من التمظهرات أسباب مؤدية إلى تعلم لغات إضافية لأغراض مهنية أو علمية، الإنجليزية مثلا.

6. تأثيرات التعدد اللغوي على تعليم وتعلم اللغة:

التعدد اللغوي له تأثيرات متنوعة على تعليم اللغة وتعلمها، وتختلف هذه التأثيرات سلبا وإيجابا حسب السياقات التعليمية والظروف الاجتماعية، فمن التأثيرات السلبية نذكر:

* **التداخل اللغوي:** ويعبّر عنه باستعمال وحدات من اللغة الأصلية في اللغات الأخرى، أو العكس، وهذا يؤدي إلى الخلط في القواعد والمفردات، وبالتالي الخلط بين اللغات دون قصد.

* **إعاقة الطلاقة:** قد يجد بعض المتعددين لغويًا صعوبات في التعبير بطلاقة في واحدة من اللغات المستعملة بسبب الاستخدام المتكرر للغات أخرى.

* **التشويش الذهني:** إن الانتقال المستمر بين اللغات قد يؤدي إلى إجهاد ذهني ويؤثر على قدرة المتعلم على التذكر والتعبير بدقة، وهذا يؤدي لا محالة إلى عسر التجاوب بين المتعلم وحاجاته ورغباته[2].

* **تأثيرات اجتماعية:** بعض الأشخاص قد يشعرون بالضغط والإحباط لاستخدام لغة معينة في بيئة معينة، مما قد يؤثر على ثقتهم في التحدث بلغاتهم الأخرى، وهذا يؤدي إلى التراجع في استخدام اللغة الأم، والحال مثلا مع الفرنسية والإنجليزية في مقابل اللغة العربية، بدعوى أنها لغات العلم والتقانة والحاسوب، ولغة الدراسة في التعليم العالي[3].

كما وأن للتعدد اللغوي تأثيرات إيجابية، قد تفوق التأثيرات السلبية نذكر منها:

---

[1] – ينظر، باديس لهويمل، ونور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسة اللغوية، مج5، ع4، جامعة تيزي وزو، 2014، ص:112

[2] – محمد الأمين خلادي: التعدّد اللغوي في الجزائر، مجلة الإنسان والمجال، مج1، ع1، المركز الجامعي نور البشير، البيض، أفريل 2015، ص: 11.

[3] – عبد الله بن مسلم الهاشمي: اتجاهات طلبة المدارس الخاصة– ثنائية اللغة في سلطنة عمان– نحو اللغة العربية، المؤتمر الدولي للغة العربية، الندوة رقم:06، الإمارات العربية المتحدة، مارس 2012، ص: 02.

* **تعزيز المهارات الإدراكية:** يساهم التعرض لأكثر من لغة في تحسين مهارات التفكير النقدي والذاكرة والقدرة على حل المشكلات، ويمنح المتعلم إيجابيات معرفية وتفكيرا خلاقا ووعيا لغويا واسعا.

* **زيادة القدرة على تعلم لغات جديدة:** الأشخاص الذين يتحدثون أكثر من لغة غالبًا ما يجدون تعلم لغات أخرى أسهل نظرًا لفهمهم لأنظمة اللغة المختلفة.

* **التواصل الثقافي:** التعدد اللغوي يعزز القدرة على فهم ثقافات مختلفة والتفاعل مع أشخاص من خلفيات متنوعة، "فالتربية الثنائية اللغة والمتعددة اللغة هي في الحقيقة تربية صحيحة متعدّدة الثقافة تتجاوز التعبير عن الأحاسيس الإيجابية لتمنح الناس وسيلة حالية، لخق معرفة وتفاهم كبيرين"[1].

ولتجاوز السلبيات السابقة، وتعزيز وتدعيم الإيجابيات في ظاهرة التعدد اللغوي، وكذا الازدواج اللغوي يوصي المختصون في حقل اللسانيات التطبيقية عامة، ومجال تعليم اللغات وتعلمها خاصة، بالفصل بين اللغات في المواقف التعليمية المختلفة؛ بتخصيص بيئة تعليمية خاصة بكل لغة، كالتحدث باللغة الأم في البيت دائما، والانغماس في لغة التدريس من خلال الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة بذات اللغة دون مزجها بلغة أخرى، بالإضافة إلى استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها؛ الأمر الذي يساعد المتعلم على تحسين المهارات اللغوية من خلال التمرينات المتخصصة (تطبيق دولينقو مثلا) والتفاعل مع المتحدثين الأصليين للغة؛ مما يساعد على النطق الصحيح للغة دون تأثير من لغات أخرى، بالإضافة إلى إسناد تعليم اللغات إلى أطر تربوية ذات كفاءة عالية عبر التدريس المنتظم لكل لغة بشكل منفصل تماما عن اللغات الأخرى.

[1] – فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات، ط1، ترجمة: خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009، ص: 877.

المحاضرة الثانية عشرة

التقويم التربوي (أساليب التقويم: الملاحظة / الاختبارات)

يعدّ التقويم التربوي من العمليات التربوية المنهجية؛ والتي تهدف إلى قياس وتحليل مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، فضلا عن تقييم جودة العملية التعليمية برمتها. ويُعتبر التقويم عنصرًا أساسيًا من عناصر بناء المنهاج الدراسي؛ إذ يساعد في تشخيص نقاط القوة والضعف، وتوجيه جهود التحسين والتطوير.

لقد تجاوز التقويم التربوي الأنماط والأدوات التقليدية للاختبارات والامتحانات، وصار يشمل مجموعة متنوعة من الأدوات والأساليب الأخرى مثل: الملاحظة، والتقويم الذاتي، المشاريع، المناقشات الصفية، مما يساهم على تقديم صورة شاملة عن تقدم المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف.

1. معنى التقويم:

مما ورد في معنى التقويم في معاجم اللغة ما ورد في مادة (ق و م) "أقمت الشيء وقوّمته فقام بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه"[1]. "وقوّم المعوجّ: عدّله وأزال عوجه. وقوّم السلعة: سعّرها وثمّنها. واستقام الشيء: اعتدل واستوى"[2]. ويأتي لفظ التقييم بمعنى تقدير الثمن، فيما التقويم يأتي بمعنى تقدير الثمن وتعديل السلوك، وقد يتطابق اللفظان بإجازة مجامع اللغة العربية، "إلا أن كلمة التقويم هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج منه، أمل كلمة التقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل"[3].

أما في الاصطلاح فيعدّ التقويم "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعدّدة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية، يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد"[4]، وطبعا هذه القرارات تنعكس على مستوى الأداء ودرجة الكفاية في القيام بالمهمات المعيّنة الموكلة للأفراد.

وعليه فالتقويم هو عملية تحديد قيمة الشيء لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه،

---

[1] – ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، ج12 (د، ت) ص:498.

[2] – إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص:768.

[3] – جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، ط7، دار الفكر ناشرون، الأردن، 2014، ص:349.

[4] – صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:31.

وتطويره، ثمّ "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال"[1] باستخدام مجموعة معايير وفق مستويات متدرجة لتقدير الكفايات ودقة الفعالية.

والقياس هو "تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا"[2]، وبالتالي يصبح التقويم عملية واسعة تشمل القياس والتشخيص، وبعد ذلك إصدار الأحكام، ثم اقتراح العلاج المناسب في حالة سلبية التقويم، من أجل تصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين النتائج؛ وهذه العملية تقوم على عدة مبادئ نختصرها في الآتي[3]:

* تحديد الغرض من التقويم؛ إذ إنه إذا كان الغرض غير واضح فمن الصعب الحكم على جدوى العملية التقويمية.
* اختيار أدوات التقويم المناسبة للغرض من التقويم.
* وعي المقوِّم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم.
* الوعي بخصائص عملية التقويم (الشمول، التوازن، التنوع...)
* التأكد من أهمية الجانب المُقَوَّم، مع وضوح خطة التقويم، والالتزام التام بأخلاقيات التقويم.
* الوعي بظروف الأفراد والجماعات والمؤسسة ذات الصلة بعملية التقويم.
* المعرفة باحتياجات واهتمامات المُقَوَّمين ورعايتهم.
* التحسّب لآثار الأحكام على الآخرين.

2. مفهوم التقويم التربوي:

التقويم التربوي عملية منهجية منظمة؛ لجمع، وتحليل، وتفسير البيانات الكمية والنوعية، المتعلقة بالمتعلمين، أو البرامج التعليمية، أو أساليب التدريس، بهدف إصدار أحكام موضوعية تسهم في تحسين العملية التعليمية واتخاذ قرارات تربوية رشيدة؛ بمعنى أنه "عملية تُجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة نتوصل منها إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء كان تدريسيا أم غيره، مستندين في أحكامنا إلى معايير الكفاءة والفاعلية التي نريد تحقيقها والوصول إليها، وتترتب على التقويم قرارات ذات أهمية تتعلق بالمتعلمين والأساليب والمعلم وغيرها"[4].

---

[1] – مصطفى نمر دعمس ، 2008، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، الأردن، ط1، ص:12.

[2] – صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 15.

[3] – محمد داود الربيعي: المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار صفاء، عمان، 2016، ص: 254-255.

[4] – أبو لبدة عبد، وآخرون: المرشد في التدريس، دار العلم، الإمارات العربية المتحدة، 1996، ص: 198.

والقرارات هي عبارة على مجموعة أحكام نزن بها جميع جوانب التعلم؛ بتشخيص نقاط القوة، ونقاط الضعف، من أجل إيجاد الحلول والعلاج لتصحيح المسار التربوي، وبالتالي فإنّ "عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية والبحث عن العلاقة بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها"[1].

3. أنواع التقويم التربوي:

تختلف أنواع التقويم التربوي حسب التصنيفات المعتمدة في المناهج الدراسية، وهي كثيرة ومتنوعة ولا يمكن الحديث عنها جميعها في هذه المساحة الضيقة، وعليه سنقصر الحديث عن أنواع التقويم التي لها علاقة مباشرة بالمتعلم، وتحدّد حسب زمن إجرائها، وهي الأشهر والأكثر انتشارا في المقاربات البيداغوجية الحديثة.

1.3. التقويم المبدئي:

ويطلق عليه أيضا التقويم المبدئي، والتطبيق التشخيصي، التقويم القبلي، ويكون عادة في بداية: الحصة، الفصل، أو السنة الدراسية؛ أي قبل الانطلاق في سير الأنشطة التعليمية؛ لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية؛ بهدف ضبط وتعديل التعلم، وفهم نتائج ومسارات المتعلم، أي أنه يساعدنا على تصنيف المتعلمين، والمستوى المدخلي للبدء في تنفيذ المنهج الدراسي، والقيام بالعملية التعليمية.

إن التقويم المبدئي يزود المعلم بالبيانات الكمية والكيفية عن مستويات المتعلمين في كل جوانبها، "وبمعلومات عن الخبرات السابقة التي تمت سيطرتهم عليها، كما يزوده بمدى استعداد هؤلاء المتعلمين لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم"[2]، وتحديد المستوى المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلمين قبل الانطلاق في تطبيق المنهاج الدراسي ومحتويات الكتاب المدرسي وما يرافقه من أنشطة تعلّمية، وكل ذلك من أجل تكييف نتائج هذا التقويم بما يتفق مع الإمكانات المتوفرة. وعموما فهو يهدف إلى[3]:

* تحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم.
* كشف نواحي القوة والضعف في التعلم.
* كشف المشكلات الدراسية التي تعوق التعلم.

---

[1] – رشدي لبيب، وآخرون: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1993، ص: 245.

[2] – محمد عبد الله الحاوري، مقدمة في علم المناهج التربوية، ط1، دار الكتب، صنعاء، 2016، ص:89.

[3] – سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق (د، ب) 2010، ص:267

* تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول المتعلمين.

2.3. التقويم التكويني:

ويطلق عليه أيضا التقويم البنائي، وهو التقويم "الذي يجري في أثناء عملية التنفيذ أو التطبيق"[1]، ويقوم على مبدأ عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء سير الأنشطة التعليمية، عن طريق الكشف التشخيصي والمعالجة الفورية لكل ما يعترض عمليتي التعليم والتعلم من عقبات، وترتكز وظيفته الأساسية "في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المعلم من خلال المعالجة البيداغوجية. ويشمل تقويم المعارف والمساعي والتصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق"[2].

وزمن هذا التقويم يكون في حصة أو حصتين، أو وحدة دراسية، ومن أشهر أدواته: الأسئلة والتطبيقات الصفية، الاختبارات القصيرة والشفوية، الملاحظات الصفية، الأعمال الكتابية القصيرة، الأنشطة الصفية والتطبيقات العملية، التقييم الذاتي والتقويم من الأقران، والعروض الشفوية والنقاشات.

3.3. التقويم الختامي:

ويسمى أيضا التقويم النهائي، وفي المقاربات البيداغوجية الحديثة يطلق عليه التقويم الإشهادي، ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعلّم والتعليم بعد الانتهاء من سير الأنشطة التعليمية، في نهاية: وحدة تعلمية، فصل دراسي، سنة دراسية، منهج دراسي، ويهدف إلى قياس مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية.

ويستخدم التقويم الختامي؛ لاتخاذ قرارات بما إذا كان المتعلم مستعدًا للانتقال إلى وحدة تعلمية أخرى أو من فصل دراسي إلى آخر تالي، أو من أجل النجاح والانتقال إلى مستوى أعلى، أو أجل منح الشهادات والتوجيه. ومن أدواته: الامتحانات الكتابية الموحدة، الامتحانات الشفهية النهائية، الاختبارات المعيارية، والمشاريع الختامية الكبرى(مذكرات التخرج مثلا).

4. آليات التقويم التربوي:

وهي الوسائل والأساليب والأدوات التي يعتمد عليها المعلم أو المؤسسة التعليمية لتقييم تعلم التلاميذ، وتشخيص قدراتهم، وتحسين العملية التعليمية بشكل عام. وتختلف هذه الآليات حسب نوع التقويم، وبخاصة وفق ما تم تقديمه (تكويني، تشخيصي، ختامي...)، لكنها جميعًا

---

[1] – محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج، الأردن، 2009 ص: 268.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص285.

تهدف إلى ضمان جودة التعلم وتحقيق الأهداف التربوية. ومن أشهر آليات التقويم ما يلي:

1.4. الملاحظة:

ويقصد بالملاحظة "المشاهدة العيانية المقصودة للظاهرة موضع البحث، وتدوين ما تتمحص عنه هذه الملاحظة بغية اكتشاف أسبابها، وفهم قوانين حدوثها"[1]. وتستخدم الملاحظة في حالات يصعب فيها استخدام آليات التقويم الأخرى وبخاصة النفسية منها، كملاحظة السلوكات الانفعالية للمتعلمين أثناء التواصل التربوي داخل حجرة الدراسة، وكملاحظة تطور النمو في أداء المهارات الحركية، وغيرها، فالملاحظة كآلية تقويمية تعدّ عملية مقصودة في عمومها يتوجه المعلم بموجبها باستعمال حواسه المختلفة نحو المتعلم كهدف وهو في موقف نشط؛ وذلك بهدف مراقبته للحصول على معلومات مفيدة تمكن المعلم من الحكم عليه، وتقييم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره، ثم تقويمها.

1.4.أ. أنواع الملاحظة:

تنقسم الملاحظة إلى عدة أنواع مختلفة حسب الهدف منها وطريقة تنفيذها، ومن أبرزها استعمالا وإجراء في العملية التربوية ما يلي:

* **الملاحظة التلقائية:** وتسمى أيضا الملاحظة الطبيعية أو الملاحظة غير المنظمة، وهي عبارة عن آلية مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم المعلم فيها بملاحظة سلوكات المتعلمين التي تحدث تلقائيا في المواقف الحقيقية، بمعنى أنها تكون عفوية وغير مخططة، يُسجل فيها المعلم ما يلاحظه بشكل عام دون أدوات رسمية.

* **الملاحظة المنظمة:** وتعتمد على أدوات أو استمارات معدة مسبقًا، وتحتوي على معايير أو مؤشرات محددة يتم ملاحظتها، ويتم التخطيط لها مسبقا، وضبطها ضبطا دقيقا، وتحديد ظروفها المكانية والزمانية.

1.4.ب. فوائد الملاحظة:

للملاحظة في التقويم التربوي فوائد متعددة تساعد المعلمين والمربين في فهم أداء وسلوك المتعلمين بشكل شامل وواقعي، نوجزها في الآتي[2]:

* لا تهدد المتعلمين، وتزود المعلمين بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدهم بها.

---

[1] – صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005، ص:288.

[2] – علي سموم الفرطوسي، وشذى فؤاد الميداني: التقويم التربوي المستمر وتطبيقاته العملية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2021، ص: 367.

* تعطي الملاحظة اليومية صورة جيدة عن تطور المتعلمين.

* وسيلة فعّالة وخاصة في المناهج ذات المداخل المتعدّدة ، حيث تعطي المتعلمين مجالا لاختيار المواقف التعليمية التي تناسب قدراتهم وميولهم ورغباتهم مما يتيح مجالا واسعا للملاحظة.

* تعطي فرصة للمعلم لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلم يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى المتعلمين.

* اكتشاف المشكلات في حال ظهورها والعمل على حلها قدر الإمكان.

* دراسة شخصية المتعلم.

2.4. الاختبارات:

يعرف (لي كرونباخLee Cronbach) الاختبار في علم النفس بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى، وهو أحد الوسائل العلمية لجمع المعلومات عن جوانب في الشخصية؛ أي أنه أحد وسائل القياس الكمي في التربية[1]، ويعرفه (إدوارد لي ثروندايك Edward Lee Thorndik) صاحب النظرية الارتباطية في التعلّم تعريفا سلوكيا بأنه طريقة لقياس الكم من الشيء على أساس أن أي شيء موجود يكون موجودا بكمية معينة، والمقصود بالشيء هنا الجوانب المعرفية كالأفكار والمعلومات التي يتعلمها الفرد بقصد أو بغير قصد[2].

والاختبار في التقويم التربوي يعدّ أداة أو وسيلة منظمة لقياس قدرة المتعلم على فهم المعلومات والمهارات والمعارف، ويعتمد على مجموعة من الأسئلة أو المهمات التي تصاغ في شكل تعليمات وتُقدم للمتعلم في ظروف محددة، بهدف تقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية، وبطرقة أخرى يعدّ الاختبار "مجموعة من المثيرات أعدّت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو أسئلة كتابية، أو سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صورا أو رسومات"[3] وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد المتعلم وتستثير استجاباته.

---

[1] – ينظر، فريد أبو زينة: القياس والتقويم، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1994، ص:36.

[2] – نقلا عن: أحمد محمد عبد الرحمن: تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة الأردن، 2011، ص: 13.

[3] – حمدي عبد الله عبد العظيم: موسوعة الاختبارات والمقاييس، ط1، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، مصر، 2013، ص:15.

2.4.أ. أنواع الاختبارات:

تتعدد أنواع الاختبارات بحسب الغرض منها وطريقة تصميمها بنائها، ونوع الأسئلة فيها، وحتى توقيت برمجتها، ومن أشهرها في التقويم التربوي:

*** الاختبارات الكتابية:**

وهي الاختبارات التي يتم فيها تقديم الأسئلة إلى المتعلم كتابة، ويُطلب منه الإجابة عنها تحريريا خلال مدة زمنية محددة، أي أنها الاختبارات التي يتم تحرير استجابتها كتابيا على الورق، أو على جهاز الحاسوب أو بأي طريقة تقنية أخرى، مثل:

- **الاختبارات الموضوعية:** وهي الاختبارات التي تحتوي على إجابات محددة، وتصحيحها يكون غالبا آليا أو بدرجة عالية من الموضوعية، وتتميز بسرعة التصحيح، وتغطي مدى واسعا من المحتوى التعليمي، كما تقل فيها ذاتية المعلم؛ غير أن من عيوبها أنها تركز غالبا على التذكر والاسترجاع، ولا تقيس الإبداع والتفكير النقدي، ومن أنواعها: الاختيار من متعدد، اختبارات ملاحظة الخطأ والصح، اختبارات التكميل، اختبارات المزاوجة أو الربط، اختبارات إعادة الترتيب... وغيرها.

- **الاختبارات المقالية:** سواء كانت قصيرة أم طويلة والتي تعتمد على الأسئلة المفتوحة، وتقيس مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقييم) وتعطي للمتعلم حيزا واسعا من الحرية في التعبير والتفكير والتنظيم. لكن من عيوبها أنها تحتاج وقتا طويلا لانفتاح الاستجابة فيه، كما أن أسلوب الاستجابة فيها ونوعها قد يعرض المعلم للتحيز والذاتية، فضلا عن صعوبة تصحيحها، وعدم شموليتها للمحتوى الدراسي بشكل كامل.

- الاختبارات الشفهية:

وهي الاختبارات التي يتم فيها تقديم الأسئلة شفويًا من قبل المعلم أو غيره في صفة المقوِّم، ويقوم المتعلم بالإجابة عنها شفهيًا في موقف تفاعلي مباشر، ويُستخدم هذا النوع من الاختبارات غالبًا في كل المراحل التعليمية، لتقويم القدرات اللغوية والفهم الفوري، وكذلك في بعض المواد التي تتطلب تفاعلاً شخصيًا أو عرضًا شفهيًا للمعلومات.

ومن أنواع الاختبارات الشهية:

- **المقابلة:** "وهي الاختبار الذي يتم من خلاله اللقاء الشخصي مع المفحوص مباشرة، وتتم من خلال توجيه الأسئلة التي على المفحوص الإجابة عليها شفاهة"[1].

[1] – أحمد محمد عبد الرحمن: تصميم الاختبارات، ص:17.

– **الاختبارات الشفهية الفردية** التي تجرى مع متعلم واحد وتقيس القراءة الجهرية واستظهار المحفوظ.

– الاختبارات الشفهية الجماعية والتي تتم مع مجموعة من المتعلمين في الوقت ذاته، وتقيس عادة مسرحة المحتويات اللغوية التعليمية، الحوارات الجماعية، التفاعل الصفي.

*** الاختبارات الأدائية:**

وهي الاختبارات التي تركز على قياس قدرة المتعلم على تطبيق المهارات والمعارف في مواقف واقعية أو شبه واقعية. على عكس الاختبارات التقليدية (المقالية والموضوعية)، فإن الاختبارات الأدائية تتطلب من المتعلم تنفيذ مهمة عملية، مثل: تنفيذ تجربة علمية، إعداد مشروع، تقديم عرض شفهي(البحوث والأعمال الفردية)، حل مشكلة واقعية، أداء فني (مثل العزف، التمثيل، أو الرسم، الركض، القفز...) والمتهات والمصفوفات...وغيرها، وعموما فهي اختبارات "تصمم لمشاهدة الاستجابات غير اللفظية (غير كتابية ولا شفهية) مثل أداء مهمة أو تجميع وتفكيك جزء من آلة والنشاطات الرياضية، وأية نشاطات نفسية حركية للمفحوصين"[1].

[1] – سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة، عمان، 2012، ص: 52.

المحاضرة الثالثة عشرة
التعليم الالكتروني

1. مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو منظومة تعليمية تقوم على تقديم المحتويات التعليمية النظرية والتطبيقية، وما يصاحبها من شروحات وتفاعلات ومتابعات، بطريقة جزئية، أو بطريقة شاملة، داخل حجرة الدراسة، أو عن بعد، باستعمال الحاسوب والتطبيقات المخزنة فيه (الوسائط)، أو بواسطة الشابكة العنكبوتية (الأنترنت)، بما يفضي إلى تجاوز الطرائق التقليدية في التعليم والتعلم، والتوجه إلى أساليب أكثر إبداعية؛ من أجل إيجاد بيئة تفاعلية فرضتها طبيعة عصر التكنولوجيا الغنية بالتطبيقات والبرمجيات الحاسوبية؛ لتمكين المتعلم من الوصول بسرعة إلى مصادر المعرفة المتنوعة من أي مكان، وفي أي وقت.

وأكثر تحديدا يعدّ التعليم الإلكتروني "طريقة للتعلم باستخدام آليات التعلم الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائط متعدّدة من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الأنترنت سواء كانت عن بعد، أم في الفصل الدراسي، فالمهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومات للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكثر فائدة"[1] مع الإشارة إلى أن احتياجات المتعلم داخل الفصل الدراسي تختلف عن حاجياته عن بعد، من حيث المنهجية والتصميم، فقيمة التعليم الإلكتروني عن بعد "تكمن في قدرته على الوصول إلى طلبة لم يتمكنوا من الإفادة من المؤسسات التقليدية للتعليم"[2].

ونشير أنه في أي نظام للتعليم الإلكتروني وبخاصة عن بعد؛ لابد من وجود معلم، ومتعلم أو أكثر، ومقرر تعليمي أو منهج دراسي، بإمكان هذا المعلم تقديمه إلى متعلميه بموجب تعاقد صريح أو ضمني بين المتعلمين من جهة، والمعلم أو المؤسسة التعليمية التي توظف هذا المعلم من جهة أخرى، بحيث يتضمن هذا التعاقد كل القواعد الخاصة بعملية التعليم والتعلم.

2. أنواع التعليم الإلكتروني:

يصنف التعليم الإلكتروني إلى عدة تصنيفات كالتصنيف حسب التزامن، والتصنيف حسب نسبة الاستخدام، وكذا التصنيفات العامة، وغيرها من التصنيفات، وسنكتفي في هذه المحاضرة،

---

[1] – طارق عبد الرؤوف: التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014، ص:22.

[2] – أ. و (طوني) بيتس: التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ط1، ترجمة: وليد شحادة، شركة العبيكان، السعودية، 2007، ص: 51.

بالتصنيف الأول وهو الأكثر استعمالا وانتشارا وفاعلية وفق الآتي:

1.2. **تعليم إلكتروني متزامنSynchronous** : وهو تعلم إلكتروني يجتمع في المعلم مع المتعلمين في وقت واحد، ويتم بينهم اتصال متزامن بالنص، والصوت، والصورة، باستخدام المنصات على غرار: Zoom، Microsoft Teams، Google Meet. وهو شبيه بالتعلم داخل حجرة الدرس لكن عن بعد، ومن مميزاته المناقشة المباشرة، وطرح الأسئلة والرد عليها بطريقة فورية، غير أن نجاحه مرتبط بالتدفق العالي للأنترنت.

2.2. تعليم إلكتروني غير متزامنAsynchronous : وهو تعليم إلكتروني يدعم تبادل المعلومات عبر وسائط اتصال متعدّدة كالبريد الإلكتروني، ولوحات الإعلانات، والمنتديات، وقوائم النقاش، المحتويات التعليمية فيه تكون مسجلة مسبقا، على اعتبار أن زمن التعلم فيه مفتوح، أي أنه متحرر من الزمن، حيث يقوم المعلم بوضع المصادر المعرفية للمتعلم على المنصة أو الموقع المعتمد، ويقوم المتعلم بالولوج إليه والقيام بالمهمات الموكلة إليه باتباع الإرشادات. ومن مزايا هذا التعليم المرونة في الزمن؛ إذ يمكن للمتعلم العودة إليه في أي وقت شاء، غير أنه يحتاج إلى دافعية قوية للتعلم من أجل المواصلة والاستمرار.

3. أهمية التعليم الإلكتروني وأهدافه:

التعليم الإلكتروني يحتاج إلى دعم مالي كبير من قبل الدولة والوصاية التربوية، وذلك راجع لأهميته الكبرى في ترك آثار إيجابية في مختلف المواقف التربوية، بتقديم فرص واضحة مبنية على التفاعل والمشاركة، ومتمركزة حول المتعلم، وهذا هو التوجه الذي تتبناه المقاربات البيداغوجية الحديثة والمعاصرة، فضلا عن أهميته في توفير مصادر متنوعة للمعرفة تتجاوز المصادر التقليدية، وهذه الأهمية تجعله يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها في الآتي[1]:

* المساهمة في إنشاء بنية تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات على أسس ثقافية بهدف إعداد مجتمع جديد لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

* العمل على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين في البيئة التعليمية الواقعية، من خلال إيجاد بيئة يتوفر فيها عدد من الخصائص القادرة على تلك المشكلات.

* إيجاد شبكات متنوعة تعمل على تنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية مثل ما يتعلق

[1] – طلال بن حسن كابلي، وآخرون: التعليم الإلكتروني– التقنية المعاصرة...ومعاصرة التقنية، ط1، مكتبة دار الإيمان، السعودية، 2012، ص: 227.

بالقبول والتسجيل والجداول...وغيرها.

* تكافؤ الفرص التعليمية لأفراد المجتمع.

* خفض تكلفة التعليم والتدريب.

* توفير وإتاحة مصادر تعليمية متنوعة ومتعدّدة للمتعلم تساعده على تحقيق الأهداف التعليمية.

* إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية للمتعلمين مع المعلمين، ومع الزملاء المتعلمين، والمؤسسة التعليمية، والمحتويات التعليمية.

* تغيير دور المعلم التقليدي المعتمد على التلقين، إلى دور المرشد والموجه والميسر في التعليم الإلكتروني.

* يهدف التعليم الإلكتروني إلى إكساب المعلم والمتعلم المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

ونضيف بعض الأهداف الأخرى في:

* تعزيز العلاقة بين ولي الأمر والمؤسسة التعليمية، بالاطلاع على كل ما تقدمه المؤسسة من تعليم وتقارير وتقويمات وغيرها.

* التعليم الإلكتروني يعزز العلاقات بين المؤسسات التعليمية على المستوى المحلي والقطري والعالمي.

* التعليم الإلكتروني يعوّض النقص الحاصل في الأطر التربوية في التعليم الواقعي، إذ بإمكانه تجميع عدد كبير من المتعلمين يتفاعلون مع معلم واحد.

4. التعليم الإلكتروني وتعليم وتعلم اللغة:

يُعد التعليم الإلكتروني من أبرز التحولات التربوية في القرن الحادي والعشرين، حيث ساهم ويساهم في إعادة تشكيل أساليب التعليم والتعلّم على كافة المستويات، ومن بين المجالات التي تأثرت بشكل كبير بالتعليم الإلكتروني مجال تعليم اللغات، كواحد من المجالات الرئيسة في اللسانيات التطبيقية، حيث أصبح بالإمكان تعلم اللغات وبخاصة الأجنبية منها عبر الإنترنت بطريقة تفاعلية وفعالة تتجاوز الحدود الزمانية والمكانية.

لقد أثبت التعليم الإلكتروني فاعليته في تطوير المهارات اللغوية باستعمال المنصات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، على غرار Duolingo، Learning Englis، Coursera وغيرها من تقنيات الذكاء الاصطناعي، والتعلم التكيفي الذي يوفر محتوى يتناسب مع مستوى

كل متعلم، كما أن التعليم الإلكتروني في البيئة الافتراضية يشجع على التفاعل الآني مع متحدثين أصليين للغة من أجل تطوير مهاراتها وبخاصة الاستماع والمحادثة، كما أن التعليم الإلكتروني يرفع من دافعية التعلم اللغوي عن طريق الألعاب اللغوية، والاختبارات الفورية، وغرف الدردشة.

المحاضرة الرابعة عشرة
اللغة والتواصل التربوي

1. مفهوم التواصل:

التواصل مصطلح يطلق على "عملية التبادل والتفاعل بين الناس لقضاء حاجاتهم وتسيير أمور حياتهم، وأداة هذا التواصل الأساسية هي اللغة في وجهيها الشفوي والكتابي"[1]. ويفيد التواصل في اللغة الاتصال الترابط والذريعة، واللقاء، الجمع، والالتئام، كما يعني إنشاء علاقة ترابط وإرسال وتبادل بين طرفين أو أكثر حول شيء أو فكرة أو أي فعل آخر، مع أهمية توافر العوامل الرئيسية لإتمام عملية الاتصال[2]، فهو علاقة ترابطية تبادلية بين طرفين أو أكثر حول شيء أو فكرة معينة، ويوصف بأنه "عملية معلوماتية معقدة، يتم التعبير من خلالها –بين مرسل ومستقبل– عن المشاعر والأفكار والوقائع، بواسطة رسالة ذات أشكال مختلفة، عبر قنوات مختلفة، بهدف تحقيق وظائف متنوعة"[3] ويتعدد حسب أطرافه ومستوياته بين الذاتية والثنائية والجماعية، وحسب الرسالة بين اللفظي وغير اللفظي.

والتواصل اللفظي يتم عن طريق استخدام اللغة المنطوقة، "ويُستخدم هذا الأسلوب في توصيل الرسالة بالألفاظ المنطوقة والرموز الصوتية"[4]. كما يعبّر عنه بالكلام، فكلما نجح الإنسان في إجادته بامتلاك زمام الفصاحة والبلاغة والنغمة المصاحبة للتواصل، كلما كان أقدر على التأثير في الآخرين وتوجيههم الوجهة التي يريدها. أما غير اللفظي فهو من أقدم طرق الاتصال التي عرفها الإنسان، وهو أمر لا يمكن تحاشيه أو التهرب منه، فعندما يتوقف الإنسان عن الكلام، فإنه لا يستطيع التوقف عن الحركة وعن التعبير، التي تكمل أو تفسر الاتصال اللفظي[5]. فيعمل هذا النوع من الاتصال على إظهار الأفكار والمشاعر والمقاصد الحقيقية لشخص ما، ولذلك يشار في بعض الاحيان للسلوكيات غير اللفظية بأنها تصريحات تخبرنا

---

[1] – محمود السيد، وآخرون: معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية، ط1، مجمع اللغة الهربية، دمشق، 2011، ص: 72.

[2] – يوسف عمر: لغة الجسد وتطبيقاتها في التواصل التعليمي، مجلة دراسات، مج11، ع1، جامعة طاهري محمد، بشار، ماي 2022، ص:79.

[3] – محمد بالا الجيوسي: أنت وأنا مقدمة في مهارات التواصل الإنساني، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014، ص: 16.

[4] – صالح خليل أبو إصبع: العلاقات العامة والاتصال الإنساني، ط1، دار الشروق، الأردن، 1989، ص: 35–36

[5] – سالم ديلمي: دور مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق انضباط صفي فعال لتلاميذ الطور الثانوي من وجهة نظر التلاميذ (مذكرة ماستر مخطوطة) جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2016/2015، ص: 04.

عن الحالة الداخلية الحقيقية لصاحب الرسالة، وهذه الأخيرة تحوي تعابير الوجه، وحركات الجسم واليدين، والقدمين، وملابس الشخص المرسِل، ونظراته وتوتره وانفعالاته.

ونشير إلى أن التواصل اللفظي لا يتم بمعزل عن التواصل غير اللفظي، فهذا الأخير بوسائله التواصلية كالحركة والإشارات، كثيرا ما يكون مصاحبا للكلام المنطوق وغير منفصل عنه، إلا في ما تجرد من المعاني التي لا يمكن الوصول إلى دلالتها إلا باللغة المنطوقة دون اللجوء إلى الحركات والإيماءات كالحرية والخير والحق وغيرها من الكلمات التي تشير إلى أفكار معينة، لا يمكن أن يتم إلا من خلال استخدام الكلمات ذاتها[1] دون اللجوء إلى الحركات والإيماءات؛ لتجرد معناها.

2. مكونات التواصل:

تحتاج عملية التواصل إلى ثلاثة مكونات أساسية ذات أهمية كبرى، وأي خلل يطرأ على أحد منها يعيق حتما عملية التواصل بين الأشخاص وبالتالي عدم وصول الرسالة بشكلها الصحيح، وهذه المكونات هي[2]:

* **المرسل Sender** : ويقوم بترميز الرسالة ويضعها في صيغة يعتقد أنها ستكون مفهومة من قبل الشخص المستقبل.

* ***المستقبلReceiver*** : هو الشخص الّ ذي يستقبل الرسالة ويفك رموزها، وبعدها يقدم تغذية راجعة مناسبة للمرسل.

* **الرسالةMessage** : قد تكون منطوقة أو مكتوبة أو صورا أو موسيقى...

والمرسل في التواصل التربوي هو المعلم أو المحاضر، حيث يقوم بإرسال رسالة مضمونها المادة التعليمية أو الثقافية، والمستقبل هو صاحب الخطوة الثانية في هذا التواصل وهو المتعلم أو الطالب، ودوره فك رموز الرسالة بهدف تفسير محتوياتها وفهم معناها؛ ليتغير دوره حسب ظروف عملية التواصل، فقد يصبح هو المرسل، أما الرسالة فتمثل الموضوع أو المادة التعليمية بمعلوماتها وأفكارها، وتصاغ بعدة صور، فقد تكون شفوية، أو كتابية، أو غير لفظية كالرسم أو الحركات والإيماءات فيما يعبّر عنه بلغة الجسد.

---

[1]– عودة محمود: أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي (د، ط) دار المعرفة الجامعة، الاسكندرية، 1988، ص: 24.

[2] – ريما مالك فاضل: فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة دمشق، 2014–2015، ص: 59–60.

3. مفهوم التواصل التربوي:

يستقي التواصل التربوي مبادئه من النظريات المعرفية والسلوكية في علم النفس، في إطار المدخل التواصلي، وينطلق من حاجات المتعلمين اللغوية والمعرفية، ويبني تدرجه التربوي على ما تتطلبه هذه الحاجات من قواعد وتراكيب في مواقف التواصل الحية شفويا وجسديا وكتابيا، من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية التي تصنع مواقف حقيقية لاستعمال اللغة.

يوصف التواصل التربوي أيضا بالتواصل التعليمي الذي يعني: حالة من التواصل بين طرفين أو أكثر في زمن حقيقي، من أجل إرسال واستقبال المعلومات بغرض تحقيق هدف محدد قبل زمن التواصل، ويمثل الطرف الأول المرسل، وهو في هذه الحالة عادة المعلم أو من لهم شرعية الوصاية للنيابة عنه، ويمثل الطرف الآخر، في هذه الحالة التواصلية المستقبل، وهو المتعلم أو المتعلمون في أغلب الأحيان. فهو عملية مستمرة يتم فيها تبادل المعلومات والخبرات، والتوجيهات، عبر رسائل لغوية وغير لغوية بقصدية أو بغير قصدية، بين المعلم والمتعلمين داخل حجرة الدرس، تؤدي إلى إحداث تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك والأداء من أجل الوصول إلى أهداف الأنشطة التعلمية بغرض تحقيق الكفايات منها[1].

والتواصل التربوي أعم قليلا من التواصل التعليمي، فقد يتوسع إلى خارج حجرة الدرس، ويعنى بنقل الأفكار والمعلومات التربوية والتشريعية من إدارة المؤسسة التعليمية، إلى مؤسسات الوصاية الأعلى منها، في حالة الإرسال، والعكس في حالة الاستقبال، وقد تكون هذه العملية داخلية بين الإدارة والأطر التربوية والشركاء الاجتماعيين، والعكس؛ بهدف تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية عن طريق التفاهم والتبادل والاقناع والاقتناع ووحدة الجهود. ويرى علماء التربية أن الاتصال التربوي عملية تعليمية تعمل على "نقل المعرفة بأنواعها والمعلومات من شخص إلى آخر أو من نقطة إلى أخرى، وتتخذ لها مسارا يبدأ عادة من المصدر الذي تتبع منه، إلى الجهة التي تستقبلها ثم يرتدّ ثانية وهكذا"[2]، وهذه الارتدادات لها أشكال مختلفة تعين المصدر وتكشف له مدى تحقق الأهداف من عدمها، فيواصل أو يغيّر من مضمون رسالته وطريقة بثها وتقديمها وفق ما يحقق الهدف المنشود.

---

[1] – ينظر، يوسف عمر: لغة الجسد وتطبيقاتها في التواصل التعليمي، ص: 80.

[2] – سناء محمد سليمان: سيكولوجيا الاتصال الإنساني ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2014، ص: 33.

4. علاقة اللغة بالتواصل التربوي:

تُعد اللغة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الإنسان في التعبير والتواصل بعامة، وفي التواصل التربوي والتعليمي بخاصة، فهي حجر الأساس في العملية التعليمية وروحها الحية؛ إذ لا يمكن لأي تعلم أن يتحقق دون وجود لغة تُستخدم كوسيط لنقل المعرفة، وبناء التفاعل بين المعلم والمتعلم. وهي أيضا وسيلة الاتصال التربوي وأداته المثلى، وإن شاركتها وسائل أخرى، تبقى أهم وسائل الاتصال وأيسرها وأبقاها. وهنا وجب على المعلم بصفته المرسل أن يختار الكلمات المناسبة والمفهومة لدى الطرف الآخر (المتعلم) كما يجب عليه أن ينتقي ألفاظه بحيث تتلاءم مع المستوى الاجتماعي والعلمي للمتعلم، وأن يتقن مهارة التحدث بلباقة، ومهارة الكتابة بتجنب الأخطاء اللغوية، ومهارة القراءة بأسلوب سليم، قم مهارة التفكير المفضية للتأثير والإقناع[1].

وإذا ما كانت لغة المرسل كذلك، فستتحول لا محالة إلى دافع تعليمي يصنع ودية حوارية داخل حجرة الدراسة، ويحفّز المستقبل (المتعلم) على طرح الأسئلة والمشاركة الفعالة، وبالتالي تتعزز الثقة لديه، فيشعر بالأمان وهو يعبّر عن أفكاره وآرائه، وتنمو لديه قابلية الاستماع والقراءة؛ وفي ذات الوقت على المستقبل "أن يكون هو الآخر قادرا على استيعاب وفهم ما أرسل إليه، فإذا قصر فهمه، أو عجز عن الوصول كضعف قدراته، أو عدم معرفته للغة النص (الرسالة) أو نتيجة لتشويش، فسيحدث عطل يؤدي إلى عدم وصول الرسالة على الوجه المقبول"[2]؛ ويتوقف فهم الرسالة والإحاطة بمحتواها على وضوحها وكمالها وبيانها من حيث مضمون خطابها، وجودة صياغتها، وإثارة الجانب العاطفي للمتلقي، فضلا عن أسلوب التشويق فيها وملاءمتها لسياق التعلم.

---

[1] – ينظر، أسامة محمد سيد، وعباس حلمي الجمل: الاتصال التربوي –رؤية معاصرة، ط1، دار العلم والإيمان (د، ب) 2014، ص:49.

[2] – عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، ط1، العبيكان للنشر، السعودية، 2010، ص: 36.

المحاضرة الخامسة عشرة

أمراض الكلام وعيوبه

أمراض الكلام مجال من المجالات الهجينة في اللسانيات التطبيقية، يلتقي فيه الطبيب النفسي مع عالم اللغة؛ للعمل معا في إطارين متكاملين، يتجلى الأول في تشخيص العيوب والاضطرابات التي تعوق عملية الاتصال والتواصل التي يقوم بها المرسل (المتكلم)، وهذه العيوب عادة ما تكون نفسية، أو بيئية، أو عضوية؛ ويتجلى الثاني في البحث عن العلاج الهادف للتخلص من العيوب السابقة؛ للتخفيف من آثارها على عملية الاتصال والتواصل.

1. مفهوم أمراض الكلام:

تعدّدت تسميات أمراض الكلام في حقل اللسانيات التطبيقية، فوصفت بالأمراض اللغوية، ووسمها الجاحظ بعيوب الكلام، كما أطلقت عليها تسميات أخرى في البحوث والدراسات الحديثة: التأخر اللغوي، القصور اللغوي، العجز اللغوي، الإعاقة اللغوية، عيوب النطق، عسر التلفظ، ولعل أشهر تسمية لها هي الاضطرابات اللغوية (Language Disorder)، والعلم الذي يدرس هذه الاضطرابات ويتكفل بعلاجها وتصحيحها يسمى علم الأرطوفونيا، وهو تخصص شبه طبي يسمى أيضا (علم عيوب النطق) ويدرس الكلام وكل الاضطرابات المتعلقة به، وتنشط فيه مصطلحات: الوقاية، الكشف، التقييم، التشخيص، ومعالجة اضطرابات الصوت والكلام.

تعرّف أمراض الكلام عموما بأنها "حدوث ضعف أو انحراف في الاستيعاب والاستخدام للمحكي والمكتوب والأنظمة الرمزية الأخرى، ويظهر ذلك من خلال شكل اللغة: الفونولوجيا، التركيب، النحو، محتوى اللغة الدلالية، ووظيفة اللغة والتواصل، أو ما يطلق عليها باللغة الاجتماعية"[1].

ويوصف الأطفال الذين يعانون من هذه الأمراض بأنهم أولئك الأطفال "الذين يعانون من سلوكات لغوية مضطربة، تعود إلى تعطل في وظيفة معالجة اللغة، التي تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء، وتتشكل بواسطة الظروف المحيطة، في المكان الذي تظهر فيه"[2] فالسلوكات اللغوية المضطربة تقع ضمن الشكل بصوته وصرفه ونحوه ودلالته، ومعالجة اللغة

---

[1] – قحطان أحمد الظاهر: اضطرابات اللغة والكلام، ص:24.

[2] – عبد العزيز السرطاوي، ووائل موسى أبو جودة: اضطرابات اللغة والكلام، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، السعودية، 2000، ص: 159.

تقع ضمن استخدام اللغة في الواقع المعيش؛ وتتجلى الاضطرابات اللغوية في كونها "تتعلق بمضمون الكلام، وسياقه، ومعناه، وترابطه مع الأفكار، ومدى فهمه من الآخرين، واعوجاجه من حيث الحذف، أو الإضافة لبعض الأصوات، والألفاظ المستعملة، وسرعة الكلام، وبطئه..."[1]. فالاضطرابات اللغوية في إطار ما سبق تدور حول محتوى الكلام ومعانيه، وانسجام ذلك مع الأوضاع الاجتماعية، والنفسية، والعقلية للفرد المتكلم.

وهنا لابد من التمييز بين اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة، فلكل منهما أسبابه وتشخيصاته وتدخلاته العلاجية. فاضطراب الكلام يصيب النطق والصوت، أو الطلاقة والتدفق، أما اضطراب اللغة فيتعلق بإصابات أخرى مثل الصمم أو التخلف العلقي أو الإعاقة الحركية، أو اضطرابات الشخصية، بمعنى أن اضطراب الكلام متعلق بالاختلالات التي تصيب جهاز النطق كله أو بعضه، واضطراب اللغة متعلق بالاختلالات التي تصيب منطقة اللغة في الدماغ.

2. تصنيف عيوب أمراض الكلام:

تصنف عيوب أمراض الكلام حسب أسبابها ودواعيها إلى عدة تصنيفات، ومن أشهرها عند الباحثين في المجال، تصنيفها إلى:

1.2. عيوب عضوية:

وهي عيوب تتعلق بأسباب ودواعي عضوية، وتظهر هذه العيوب في "الجهاز الكلامي أو السمعي، كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين، أو النقص في القدرة الفطرية العامة (الذكاء)"[2] وتؤدي هذه العيوب إلى اختلالات في أداء العضو أو القدرة، ونتيجة لذلك يحدث عيب على مستوى النطق، أو احتباس في الكلام كحبسة الكبار وهي عطب دماغي يؤدي إلى انقطاعات في السلوك اللغوي، أو نقص في القدرة التعبيرية، أو اختلال في إخراج الأصوات بسبب بنية الأسنان غير الطبيعية وهذا الاختلال يسمى عند العرب "(الشّغا) وهو اختلاف بنية الأسنان بالطول والقصر، والدخول والخروج"[3]، أو شق الحلق، أو شلل جزئي في اللسان كالاستطالة والقصر، فضلا عن الإصابات المختلفة التي تصيب الجهاز السمعي؛ الأمر الذي يعيق تمييز الأصوات المسموعة، وغيرها من العيوب العضوية.

---

[1] – صادق يوسف الدباس: الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مج3، العدد29، فلسطين، 2013، ص: 297.

[2] – مصطفى فهمي: أمراض الكلام: ط5، مكتبة مصر، مصر (د، ت)، ص: 33.

[3] – الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ص: 312.

2.2. عيوب وظيفية:

وهي تتعلق بأسباب ودواعي وظيفية تسمى عيوب المقدرة اللغوية أي أن المصاب سليم من العيوب السابقة، لكن مقدرته اللغوية متأثرة بأسباب غير عضوية، كالأسباب التربوية والنفسية أو الاجتماعية؛ وهذه الاضطرابات تؤثر على قدرة الفرد على فهم أو إنتاج اللغة المنطوقة أو المكتوبة؛ وقد تظهر هذه العيوب في شكل تأخر لغوي عام أو صعوبات محددة في الفهم أو التعبير أو الاستخدام الاجتماعي للغة، دون وجود إعاقة سمعية أو عقلية ظاهرة كما أشرت سابقا. وقد تختلط العيوب الوظيفية مع العيوب العضوية نتيجة لأسباب وراثية، وأسباب عصبية على غرار مرضى التوحد، وأسباب بيئية اجتماعية.

وهناك تقسيمات أخرى تنحو إلى التفصيل أكثر مما سبق، وتتمركز حول المظهر الخارجي للعيب الكلامي، ولها صور وأشكال مختلفة نذكر منها[1]:

* التأخر في قدرة الأطفال على الكلام.
* احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير وهذه المجموعة من الأمراض الكلامية تعرف باسم الحبسة.
* العيوب الإبدالية: وهي عيوب تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها.
* الكلام الطفلي.
* الكلام التشجنجي.
* العيوب الصوتية.
* العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وإنسانيته في التعبير، ومن أهمها: اللجلجة، والتلعثم.
* عيوب النطق الناتجة من نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية.

3. نماذج لأمراض الكلام وطرق علاجها:

1.3. الحبسة:

وهي تعذر الكلام عند إرادته، أو فقد القدرة على التعبير والتحدث، وعجز عن فهم كلام الآخرين، وتتعدى أحيانا إلى عدم القدرة على الكتابة، ويطلق عليها مصطلح (الأفيزياaphasia) وهو مصطلح يشير إلى اضطراب في اللغة ينتج عن تلف في جزء من الدماغ، ومن أنواعها الحبسة الحركية الناتجة عن تلف خلايا الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي بالمخ القريب من مركز الحركة لأعضاء الكلام، وينتج عن هذا النوع عدم القدرة على

[1] – جمعة سيد يوسف: سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب، الكويت، 1990، ص: 171.

التعبير ولا يتجاوز في حده الأقصى كلمتين.

وثاني الأنواع هو العمى القرائي، أو ما يسمى بعمى النص الذي سببه التخلف العقلي أو اضطرابات في الجهاز البصري، حيث لا يتمكن المصاب من قراءة الكلمات بل عدم التمييز بين الحروف، في حين يمكنه معرفة أشكال أخرى غير الكلمات والحروف[1]. ونضيف نوعا ثالثا وهو الحبسة السمعية، وتسمى أيضا بالحبسة الحسية، وتتعلق باضطرابات السمع حين يفقد المصاب التمييز بين الأصوات المسموعة، وبالتالي عدم القدرة على إعطائها دلالات لغوية للأصوات ثم للكلمات. وهذه الأنواع ارتبطت بتسميات علمية متموضعة حسب مكان التلف في المنظومة اللغوية الدماغية كحبسة بروكا الحركية، وحبسة فيرنيك الحسية، والحبسة التوصيلية، وحبسة المعنى، وغيرها من الأنواع.

ويرتبط علاج الحبسة بنوعها وسببها وشدتها، فقد يكون العلاج طبي جراحي، بعلاج السبب الأساسي كإصابات الدماغ، مع العلم أنه لا يوجد دواء للعلاج النهائي، فقد يوجد أدوية منشطة، وقد يكون العلاج تأهيلي في أكثر الحالات شيوعا، كالعلاج النطقي بواسطة التدريبات والتمرينات، وتحسين المهارات والقدرة على إنتاج اللغة، والتفاعلات الاجتماعية الجماعية، بالإضافة إلى العلاج النفسي بالمرافقة ومحاربة الاكتئاب والعزلة.

2.3. اللجلجة والتلعثم:

اللجلجة هي إعاقة الكلام حيث تعوق تدفق الكلام بالتردد وبتكرار سريع لعناصر الكلام وبتشنجات عضلات التنفس أو النطق ومثاله (نطق كلمة يوسف: ي ي ي ي ي ـوسف : نطق حرف الياء أكثر من مرة) . أما اللعثمة فهي اضطراب في الكلام يتميز بوقفات تشنجية أو تردد في النطق ومثاله (نطق كلمة يوسف: ي ـــــــوسف: نطق حرف الياء ثم توقف زمني ثم نطق بقية الكلمة).

واللجلجة على نوعين: نوع يكون عارضا في مراحل معينة ولا سيما في مراحل الارتقاء عند الطفل، ويسمى اللجلجة الارتقائية، ونوع آخر يسمى اللجلجة الحميدة، وتظهر في بعض الأداءات اللغوية لفترات زمنية محدودة، ثم تزول[2]. ونلخص مظاهر اللجلجة الأساسية في[3]:

* تكرارات لأصوات الحروف أو المقاطع اللفظية، أو لبعض الكلمات لدرجة ملفتة للنظر.

---

[1] – ينظر، محمد رفقي: سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، ط1، دار القلم، الكويت (د، ت) ص: 97.

[2] – جمعة سيد يوسف: سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، ص: 98.

[3] – حمدي علي الفرماوي: نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2006، ص: 166.

* إطالات لزمن نطق أصوات الحروف خاصة المتحركة منها.

* وقفات وهي انحباسات في مجرى الزفير في بعض أماكن الجهاز الصوتي تؤدي للإعاقة الحركية الآلية للكلام وخاصة في الكلمات المشردة مع ضغط مستمر من الهواء خلف موضع الإعاقة مما يسبب تشنج عضلي.

ويتم علاجها عن طريق العلاج السلوكي، والعلاج النفسي بواسطة اللعب، تحليل الشخصية واختباراتها، الإقناع، الاسترخاء، وكل ما من شأنه التخفيف من آثار هذا الاضطراب.

أما اللعثمة فكثيرة هي أنواعها وجميعها تدل عدم الطلاقة والانسياب في مجرى الكلام، حيث تتكرر الأصوات والمقاطع، وأحيانا حتى الجمل؛ لأسباب عضوية قد تكون متصلة بأعضاء النطق، أو لعوامل وراثية، أو بفعل الخجل وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، وقد تكون من جراء التوترات النفسية والخوف من العقاب وبخاصة عند الأطفال، وقد تكون سلوكا مقصودا من المتكلم لذاته لتجنب بعض المشاكل؛ وتشير بعض الدراسات أن التلعثم يقل أو يختفي في ظروف معينة "فقد أفاد معظم من يعانون من التأتأة أن بإمكانهم التحدث بطلاقة أثناء الغناء، الهمس والتحدث مع أنفسهم، أو مع حيواناتهم الأليفة، أو التحدث بطريقة مطولة وببطء"[1] وتزداد الطلاقة عند ترتيل القرآن الكريم، وفي الإنشاد، والقاء الشعر.

ويتم علاج هذا الاضطراب اللغوي عن طريق العلاج النفسي، والعلاج الكلامي، وطرق العلاج كثيرة لا يمكن حصرها؛ لأنها تحتاج إلى إطناب، إلا أن الهدف منها جميعًا هو تدريب الشخص على تغيير عاداته الكلامية والتخلص من الخوف والقلق الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بهذه المشكلة.

3.3. الإبدال:

وهو إقامة حرف مقام حرف إما ضرورة، وإما صفة واستحسانا، أو أن تجعل حرف مكان حرف مطلقا[2]، وهو بهذا الشكل يعد ظاهرة لغوية تفسيرية، أما إذا حدث دون ذلك فيعتبر مرض كلامي وعيب نطقي تبدل فيه الحروف دون ضوابط لغوية، ويكثر عند الأطفال، ويأخذ صورا متعددة لا يمكن حصرها كاستبدال اللام بالراء (شجرة = شجلة) وإبدال صوت الجيم بصوت الدال (جابر =جابل) وغيرها من الصور والمظاهر.

---

[1] – موسى محمد عمايرة، وياسر سعيد الناطور: مقدمة في اضطرابات التواصل، ط2، دار الفكر، عمان، 2014، ص: 149.

[2] – ابن يعيش: شرح الملوكي، ط1، تح: فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، سوريا، 1973، ص: 214.

4.3. الحذف:

معناه في اللغة "قطف الشيء من الطرف كما يحذف ذنب الدابة"[1] وبذلك يتحول إلى مرض كلامي يتمظهر في حذف صوت من أصوات الكلمة، أو اختزال بعض المقاطع الصوتية من الكلمات، "وعادة ما يقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة، مما يتسبب في عدم فهمها، إلا إذا استخدمت في جملة مفيدة، أو في محتوى لغوي معروف لدى السامع"[2].

5.4. الخنخنة (الخنف):

وهي خلل صوتي يحدث في الأنف نتيجة لانعدام انغلاق سقف الحلق أثناء الكلام، فيمتنع تدفق الهواء إلى الأنف ويطلق عليها الرنين الأنفي، وأسبابها عضوية ووظيفية، وتكثر مع استعمال أصوات الصفير الزاي والصاد والسين، وأكثر حرفين يتم تشويههما في هذا الاضطراب هما: الميم والنون. وتصيب الخنخنة الصغار، والكبار على حد سواء، ومظاهرها يمكن كشفها بمجرد السماع والملاحظة دون اللجوء إلى الأخصائي الأرطفوني.

ويعتمد علاجها على الجنب الطبي الجراحي أولا، ثم قد يعتمد على تدريبات الكلام والتنفس والنفخ واستعمال أعضاء الجهاز الكلامي بطريقة عادية ثانيا.

---

[1] – ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، ج1، ط1، دار صادر، بيروت، 1990، ص: 591.

[2] – كمال عبد الحميد العزالي: اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2011، ص:129.

خاتمة

وفي الختام يمكن القول أن الطالب(ة) ومن خلال هذه المحاضرات قد أصبح بإمكانه التحكم في محتوى هذه المادة المعرفية، بما امتلكه من كفايات قاعدية حول اللسانيات التطبيقية؛ الأمر الذي يؤهله للتكيف بكل فاعلية مع أهدافها، إذ أصبح بإمكانه أن:

1. أن يحدّد ماهية اللسانيات التطبيقية، وينمي المفاهيم المرتبطة بها، ويطلع على كيفية نشأتها وتطورها.

2. أن يعرف مجالات اشتغالها والمساهمة في حل المشكلات المتعلقة باللغة، ويميز بين مرجعياتها المعرفية، وآلياتها المنهجية.

3. أن يصف بدقة علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات النظرية، وبالعلوم البينية الأخرى، وكيفية استفادتها منها.

4. أن يتعرف على المصطلحات النشطة في اللسانيات التطبيقية، كمفاهيم وكإجراءات، ويفرق بينها.

5. أن يعرف مناهج تعليم اللغة وتعلمها، وكيفية تدرجها وتطورها خدمة لتعليم اللغة (التقليدي، البنائي، التواصلي، التكاملي...).

6. أن يعرف نظريات التعلم ودورها في تعليم اللغة وتعلمها، وكذا تطبيقاتها التربوية في مجال التربية والتعليم بعامة، وتعليم اللغات بخاصة.

8. أن يفرق بين مهارات تعليم اللغة، وطرق تدريسها، ويسلط الضوء على كيفية استثمارها في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

9. أن يعي فكرة التخطيط التربوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، وكذا أبعاده السياسية والاجتماعية، وأهداف تصميمه، ومدى تحقق قيم المجتمع من خلاله.

10. أن يطلع وبشكل عملي على البيداغوجيات والمقاربات المتبناة في تعليم اللغة، وعلى مسارها التاريخي.

11. أن يفرق بين مصطلحات: الأحادية، الازدواجية، الثنائية، والتعدد، المرتبطة بالوضع اللغوي الفردي والمجتمعي.

12. أن يعرف التقويم التربوي، وأنواعه، وأساليبه المشهورة (الملاحظة، الاختبارات).

13. أن يحلل كيفية استخدام اللغة في مواقف التواصل الحقيقية.

14. التعرف على إسهامات اللسانيات التطبيقية في مجال التعليم الإلكتروني (تصميم برامج تعليم اللغة، منصات المحادثة الصوتية والتفاعلية، استخدام اللغة في الفصول الافتراضية والمنتديات والمراسلات الرقمية...)

15. أن يستخدم المعرفة اللسانية في علاج أمراض الكلام واللغة، بعد التعرف عليها، وعلى مظاهرها؛ ومساعدة أخصائي النطق في تشخيص المشكلات اللغوية وعلاجها عن طريق ابتكار طرق جديدة للعلاج.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولا. المؤلفات والدراسات باللغة العربية.

1. إبراهيم الخطيب محمد: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

2. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 2015.

3. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات: اضطرابات الكلام واللغة –التشخيص والعلاج– ط1، دار الفكر، الأردن، 2005.

4. ابن يعيش: شرح الملوكي، ط1، تح: فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، سوريا، 1973.

5. أبو علام رجاء محمود: التعلم أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة، عمان، 2004.

6. أبو لبدة عبد، وآخرون: المرشد في التدريس، دار العلم، الإمارات العربية المتحدة، 1996.

7. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، مكتبة الملك فهد، مكة، 2000.

8. أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط2، مكتبة الرشد ناشرون، (د، ب) 2015.

9. أحمد محمد عبد الرحمن: تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة الأردن، 2011.

10. أحمد مدكور علي: تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض 1991.

11. أسامة محمد سيد، وعباس حلمي الجمل: الاتصال التربوي –رؤية معاصرة، ط1، دار العلم والإيمان (د، ب) 2014.

12. أكرم صالح محمود خوالدة: اللغة والتفكير الاستدلالي، ط1،دار ومكتبة الحامد، عمان 2026.

13. أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظرياته وتطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2012.

14. جان بياجيه: سيكولوجية الذكاء، ط1، ، عويدات للنشر، بيروت. 2002.

15. جلال شمس الدين: علم النفس اللغوي المناهج والنظريات، ج1، ط1، مؤسسة الثقافة

الجامعية، مصر (د، ت).
16. جمعة سيد يوسف: سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب، الكويت، 1990.
17. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج1، ط1، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 2012.
18. جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2001.
19. جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، ط7، دار الفكر ناشرون، الأردن، 2014.
20. حسان تمام: مناهج البحث في اللغة (د، ط) الأنجلو مصرية، القاهرة،1955.
21. حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، بيروت، 2003.
22. حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007.
23. حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية (د، ط) دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
24. حمدي عبد الله عبد العظيم: موسوعة الاختبارات والمقاييس، ط1، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، مصر، 2013.
25. حمدي علي الفرماوي: نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2006.
26. خالد خميس السر: أسياسيات المناهج التعليمية، ط1، جامعة الأقصى، فلسطين، 2018.
27. خضر عباس جري، وآخرون: طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية تطبيقية) ط1، الدار الجامعية، بغداد، 2018.
28. الخويسبكي زين كامل: المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008.
29. رائد إدريس محمود الخفاجي، وآخرون: النظرية البنائية، ط1، 2023، دار أمجد، الأردن.
رشدي أحمد طعيمة:
30. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986.

31. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
32. رشدي لبيب، وآخرون: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1993.
33. رمزي أحمد عبد الحي: التخطيط التربوي: ماهيته، مبرراته، وأسسه، ط1، دار الوفاء، مصر، 2006.
34. رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997.
35. رياض الجوادي: المقاربة بالكفايات، ط1، دار التجديد (د، ب) 2018.
36. زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، 2016.
37. سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة، عمان، 2012.
38. سعد علي زاير، وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 2015.
39. سمير شريف ستيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ط2، جدارا الكتاب العالمي، عمان، 2005.
40. سناء محمد سليمان: سيكولوجيا الاتصال الإنساني ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2014.
41. سهير محمود أمين عبد الله: اضطرابات النطق والكلام، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
42. سهيلة محسن كاظم: المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق (د، ب) 2010.
43. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار هومة، الجزائر، 2000.
44. صالح حسن الداهري: أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار الحامد، الأردن، 2011.
45. صالح حسن الداهري، ووهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، 1999.

46. صالح خليل أبو إصبع: العلاقات العامة والاتصال الإنساني، ط1، دار الشروق، الأردن، 1989.

47. صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار وجوه، الرياض، 2017.

48. صديقة أحمد عبد القادر: الإدارة والتخطيط التربوي التعليمي، ط1، مكتبة بهادر، السعودية، 2004.

49. صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005.

50. صلاح الدين مجاور محمد: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ط3، دار القلم الكويت، 1980.

51. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

52. طارق عبد الرؤوف: التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.

53. طلال بن حسن كابلي، وآخرون: التعليم الإلكتروني– التقنية المعاصرة...ومعاصرة التقنية، ط1، مكتبة دار الإيمان، السعودية، 2012.

54. طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2000.

55. طه علي حسين الدليمي وأخرى :اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن 2005، (د، ط).

56. عبد الحميد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011.

57. عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2008.

58. عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون (د، ط) دار الفكر، بيروت، 2001.

59. عبد الرحمن بن محمد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ط1،مكتبة الملك فهد، الرياض، 1997.

60. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، 2005.
61. عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، ط1، العبيكان للنشر، السعودية، 2010.
62. عبد العزيز السرطاوي، ووائل موسى أبو جودة: اضطرابات اللغة والكلام، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، السعودية، 2000.
عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي:
63. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، جامعة أم القرى (د، ب) 1422هـ.
64. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ط1، مكتبة الملك فهد، السعودية، 1999.
65. علم اللغة النفسي (د، ط) مكتبة الملك فهد، السعودية، 2006.
66. عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2002.
67. عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، الأردن، 2003.
68. عبد الهادي جودت عزت: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، الدار العلمية الدولية، الأردن، 2000.
69. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (د، ط) دار المعرفة الجامعية، مصر، 1990.
70. عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005.
71. عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي، ط3، دار المسيرة، عمان، 2012.
72. علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ط2، مطابع جامعة الملك سعود، السعودية، 1991.
73. علي سموم الفرطوسي، وشذى فؤاد الميداني: التقويم التربوي المستمر وتطبيقاته العملية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2021.
74. علي منصور: التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، دمشق (د، ت).
عماد عبد الرحيم الزغلول:
75. مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012.

76. نظريات التعلم، ط1، دار الشروق، الأردن، 2010.
77. عواطف محمد محمد حسانين: سيكولوجيا التعلم، ط1، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2012.
78. عودة محمود: أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي (د، ط) دار المعرفة الجامعة، الاسكندرية، 1988.
79. العيسوي محمد عبد الرحمن: موسوعة علم النفس الحديث، مج9، ط1، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2002.
80. فاضل خليل إبراهيم: أساسيات في المناهج الدراسية (د، ط) دار ابن الأثير، العراق، 2011.
81. فاطمة هوان محمد: النظريات السلوكية واستراتيجيات تعديل السلوك، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، 2022.
82. فتحي الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 2005.
83. فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق) ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003.
84. فريد أبو زينة: القياس والتقويم، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1994.
85. فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها تنظيماتها) (د، ط) جامعة المنصورة، مصر، 2002.
86. قحطان أحمد الظاهر: اضطرابات اللغة والكلام، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2010.
87. قورة حسين سليمان: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط7، دار المعارف، مصر، 1983.
88. كفاح يحي صالح العسكري، وآخران: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز، دمشق، 2012.
89. كمال عبد الحميد العزالي: اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2011.
90. كمال يوسف بلان: نظريات الإرشاد والعلم النفسي، ط1، دار الإعصار العلمي، الأردن، 2015.

91. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.
92. لخضر لكحل، وكمال فرحاوي: أساسيات التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، 2009.
مازن الوعر:
93. دراسات لسانية تطبيقية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1989.
94. قضايا أساسية في اللسانيات، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988.
95. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج، الأردن، 2009.
96. محمد الأوزاغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط1، مطبعة النجاح، المغرب، 2002.
97. محمد التونجي، وراجي الأسمر: المعجم المفصل في علوم اللغة، ج1، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2001.
98. محمد بالا الجيوسي: أنت وأنا مقدمة في مهارات التواصل الإنساني، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014.
99. محمد حسنين العجمي: الإدارة والتخطيط التربوي–النظرية والتطبيق– ط3، دار المسيرة، الأردن، 2013.
100. محمد داود الربيعي: المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار صفاء، عمان، 2016.
101. محمد رفقي: سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، ط1، دار القلم، الكويت (د، ت).
102. محمد زيدان حمدان: نظريات التعلم– تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ط1، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997.
103. محمد سليم محمد: أساليب تدريس اللغة العربية، (دون معلومات).
104. محمد عبد الله الحاوري، مقدمة في علم المناهج التربوية، ط1، دار الكتب، صنعاء، 20216.
105. محمد عزام: النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي، (د، ط) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.

106. محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، ط1، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978.
107. محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات، ط1، علام الكتب، القاهرة (د، ت).
108. محمد مفتاح: المفاهيم معالم، نحو تأويل وافعي، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2010.
109. محمد ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986.
110. محمود إسماعيل صالح: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط1، مكتبة الملك فهد، السعودية، 2023.
111. محمود داود الربيعي: المناهج التربوية المعاصرة، ط1، دار صفاء، عمان 2016.
112. محمود رشدي خاطر، وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط7، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، 1998.
113. محمود عبد العليم منسى: التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.
114. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (د، ط) جامعة أم القرى، السعودية، 1985.
115. مديرية المناهج: المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب، 2021.
مصطفى غلفان:
116. اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2013.
117. في اللسانيات العامة تاريخها–طبيعتها– موضوعها – مفاهيمها، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010.
118. مصطفى فهمي: أمراض الكلام: ط5، مكتبة مصر، مصر (د، ت).
119. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ط1، دار غيداء، الأردن، 2008.

120. مها محمد فوزي معاذ: الأنثروبولوجيا اللغوية، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2011.
121. موسى محمد عمايرة، وياسر سعيد الناطور: مقدمة في اضطرابات التواصل، ط2، دار الفكر، عمان، 2014.
122. ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1993.
123. نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.
124. الهاشمي عبد الرحمان: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق، عمان، 2008.
125. هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار المسيرة ، الأردن، 2000 ط1.
وزارة التربية الوطنية:
126. القانون التوجيهي للتربية للتربية الوطنية، رقم: 08-04، مؤرخ في: 23 جانفي، الجزائر، 2008.
127. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.
128. وليد صوافطة، وآخرون: طرائق التدريس العامة – معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، 2009.
129. يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة، عمان، 2013.

ثانيا. المؤلفات والدراسات المترجمة.

130. أ. و (طوني) بيتس: التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ط1، ترجمة: وليد شحادة، شركة العبيكان، السعودية، 2007.
131. إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، ط1، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015.
132. جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ط1، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2007.
133. جان بياجيه: البنيوية: ط4، ترجمة: عارف منيمنة، وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، 1985.

134. د. هدسن: علم اللغة الاجتماعي، ط1، ترجمة: محمود عبد الغني عياد، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، 1957.
135. سارنوف أ. مدنيك، وآخرون: التعلم: ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، ط3، دار الشروق (د، ب) 1989.
136. شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية (د، ط) ترجمة: قاسم المقداد، ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق (د، ت).
137. غاستون ميالاري: طرق البحث في علوم التربية، ط1، ترجمة: شفيق محسن، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2008.
138. فرانسوا جروجون: ثنائيو اللغة (د، ط) ترجمة: زينب عطاف، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.
139. فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات، ط1، ترجمة: خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009.
140. لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ط1، ترجمة: جسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008.
141. محمد السوالي: السياسة التربوية –الأسس والتدابير– ط1، ترجمة: مصطفى حسني، الدار العربية للعلوم، لبنان، 2012.
142. مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة: عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983.
143. هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها (د، ط) ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

ثالثا. المعجمات والقواميس.

144. إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.
145. إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط، (د، ط) دار الدعوة، اسطنبول، 2005.
146. ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، مج:01–12، ط3، دار صادر، بيروت، 1993.
147. الجوهري إسماعيل بن حماد: تاج اللغة وصحاح العربية (د، ط) دار الحديث، القاهرة، 2009.

148. حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
149. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجاح، المغرب، 2006.
150. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993.
151. محمود السيد، وآخرون: معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية، ط1، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2011.

رابعا. الرسائل الجامعية.

152. ريما مالك فاضل: فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة دمشق، 2014-2015.
153. سالم ديلمي: دور مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق انضباط صفي فعال لتلاميذ الطور الثانوي من وجهة نظر التلاميذ (مذكرة ماستر مخطوطة) جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2016/2015.

خامسا. الدوريات والمؤتمرات.

154. إبراهيم بن مراد: مقدمة لنظرية المعجم، مجلة المعجمية، ع:9-10، تونس، 1994.
155. إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج3، ع1، السعودية، مارس 2002.
156. أحمد خلدي: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات – المعالجة اللغوية نموذجا- مجلة مداد الآداب، عدد خاص، الجامعة العراقية، العراق، 2018-2019.
157. باديس لهويمل، ونور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسة اللغوية، مج5، ع4، جامعة تيزي وزو، 2014.
158. سعيد بن علي بن سعيد آل الأصلع: الازدواجية في اللغة العربية بداياتها وتطورها، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسان والاجتماع، العدد119، الإدارات العربية المتحدة، أفريل 2002.
159. صادق يوسف الدباس: الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مج3، العدد29، فلسطين، 2013.

160. عبد الكريم أطرحات: المدخل إلى علوم التربية، مجلة علوم التربية، العدد:65، البدر المتوسط، الجمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس، ليبيا، 2016.
161. عبد الله البريدي: التخطيط اللغوي.. تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 7 – 9 مايو 2013.
162. عبد الله بن مسلم الهاشمي: اتجاهات طلبة المدارس الخاصة– ثنائية اللغة في سلطنة عمان– نحو اللغة العربية، المؤتمر الدولي للغة العربية، الندوة رقم:06، الإمارات العربية المتحدة، مارس 2012.
163. علي أسعد وطفة: المرتكزات السوسيولوجية للظواهر السيكولوجية عند فيكوتسكي، مجلة ثقافات، ع42، كلية الآداب، جامعة البحرين، 2014.
164. محمد الأمين خلادي: التعدّد اللغوي في الجزائر، مجلة الإنسان والمجال، مج1، ع1، المركز الجامعي نور البشير، البيض، أفريل 2015.
165. نجوى فيران: آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلي في تعليمية اللغات، مجلة تعليميات، مج1، ع03، جامعة عبد الرحمن ميرة ، بجاية، 2020.
166. ياسر عرفات: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في اكتساب اللغة: دراسة مقارنة، مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية، مج5، ع2، جامعة الملك سعود، الرياض، 2020.
يوسف عمر:
167. لغة الجسد وتطبيقاتها في التواصل التعليمي، مجلة دراسات، مج11، ع1، جامعة طاهري محمد، بشار، ماي 2022.
168. مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل، ونظريات تفسيره، مجلة النص، مج10، ع01، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2024.

سادسا. المواقع الإلكترونية

169. جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، متوفر على الموقع: https://www.alukah.net/books/files/book_7291.
170. عبد الله معروف: تعليم وتعلم اللغة العربية–مقاربة لسانية تطبيقية– موقع الألوكة، متوفر: https://www.alukah.net/authors/view/home/14759/، 2025.

فهرس المحتويات

محتوى المادة التعليمية.....02

مقدمة.....03

المحاضرة الأولى:

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية1: المفهوم، النشأة، والتطور

1. مفهوم اللسانيات التطبيقية.....05

2. نشأة اللسانيات التطبيقية وتطورها.....06

3. خصائص اللسانيات التطبيقية.....07

المحاضرة الثانية:

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية

1. مجالات اللسانيات التطبيقية.....09

1.1. تعليم اللغات.....09

2.1. الأمراض اللغوية.....10

3.1. التخطيط اللغوي.....11

4.1. صناعة المعاجم.....12

5.1. الترجمة.....13

2. المرجعية المعرفية والمنهجية.....13

1.2. علم اللغة(اللسانيات العامة).....13

2.2. علم اللغة النفسي.....14

3.2. علم اللغة الاجتماعي.....15

4.2. علوم التربية.....16

المحاضرة الثالثة:

التعلم: مفاهيم و إجراءات

الاكتساب، التعلم، التعليم، عوامل التعلم

1. الاكتساب.....18

2. التعلم.....19

3. التعليم.....21

4. عوامل التعلم وشروطه.....22

1.4. النضج.....22
2.4. الممارسة(التدريب والتمرين والخبرة).....22
3.4. الدافعية.....23
4.4. الاستعداد.....24

المحاضرة الرابعة:
مناهج تعلم اللغات
التقليدي، البنيوي، التواصلي، التكاملي

1. مفهوم المنهاج.....26
2. المنهج التقليدي.....27
3. المنهج البنيوي.....29
1.3. الطريقة المباشرة.....31
2.3. طريقة القراءة.....31
4. المنهج التواصلي.....32
5. المنهج التكاملي.....34

المحاضرة الخامسة:

نظريات التعلم1:النظريات السلوكية
(الارتباطية لـ: ثورندايك)، (الاشراط الكلاسيكي لـ: بافلوف)، الوظيفية (الإجرائية لـ: سكينر)، (الحافز لـ: هال)

1. تعريف النظرية وأهميتها.....37.
2. النظرية الارتباطية (التعلم بالمحاولة والخطأ) لـ: ثروندايك.....38
1.2. قوانين النظرية الارتباطية.....39
2.2. أساسيات النظرية ومبادئها.....40
3. نظرية الإشراط الكلاسيكي لـ: بافلوف.....41
1.3. شروط الإشراط الكلاسيكي.....42
4. النظرية الوظيفية (الإجرائية) لـ: سكنر.....43
5. نظرية الحافز لـ: هل.....45
1.5. المفاهيم الأساسية في نظرية الحافز.....45
2.5. الأساليب التعميمية في نظرية الحافز.....46

المحاضرة السادسة:

نظريات التعلم2:النظريات المعرفية

(النظرية الجشطاتية لـ: الألمان)، (النظرية البنائية لـ: بياجيه) (التعلم بالملاحظة لـ:باندورا)، (نظرية التعلم الاجتماعي لـ: فيكوتسكي)

1. النظرية الجشطالتية لـ: الألمان.....47

1.1. قوانين النظرية الجشطالتية.....48

2.1. أساليب التعميم في نظرية الجشطالت.....50

2. النظرية البنائية لـ: جان بياجيه.....51

1.2. مفاهيم جان بياجيه في النظرية البنائية.....52

3. التعلم بالملاحظة لـ: باندورا.....53

1.3. مبادئ نظرية التعلم بالملاحظة.....54

2.3. شروط التعلم بالملاحظة.....55

4. نظرية التعلم الاجتماعي لـ: فيجوتسكي.....56

1.4. مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي.....57

المحاضرة السابعة

نظريات التعلم و تعلم اللغات (العلاقة بين نظريات التعلم وتعلم اللغات / التطبيقات التربوية)

1. العلاقة بين نظريات التّعلم وتعلّم اللّغات.....59

2. التّطبيقات التربوية.....61

المحاضرة الثامنة

المهارات الكبرى لتعليم اللغات و تعلمها (التلقي – القراءة – المشافهة- الإنتاج)

1. مفهوم المهارة.....65

2. مهارات تعليم اللغة وتعلمها.....66

1.2. مهارة التلقي (الاستماع).....66

2.2. مهارة القراءة.....68

3.2. مهارة المشافهة (الحديث، الكلام).....70

4.2. مهارة الإنتاج (الكتابة).....71

المحاضرة التاسعة:

التخطيط التربوي (السياسات التربوية) (الأبعاد السياسية والاجتماعية) (الأهداف والقيم)

1. مفهوم التخطيط التربوي.....73

2. السياسات التربوية.....73

3. الأبعاد الاجتماعية والسياسية للتخطيط التربوي.....74

4. أهمية التخطيط التربوي.....75

5. أهداف التخطيط التربوي وقيمه.....76

1.5. أهداف وقيم اجتماعية.....76

2.5. أهداف وقيم سياسية.....76

3.5. أهداف وقيم ثقافية.....76

4.5. الأهداف والقيم الاقتصادية.....77

المحاضرة العاشرة

المقاربات البيداغوجية في تعليم اللغات وتعلمها (بيداغوجيا الأهداف / المقاربة بالكفاءات / المقاربة النصية)

1. مفهوم المقاربة.....78

2. بيداغوجيا الأهداف.....78

1.2. مستويات الأهداف.....79

3. المقاربة بالكفاءات.....81

1.3. تعريف الكفاءة.....81

2.3. مستويات الكفاءة.....82

3.3. ماهية المقاربة بالكفاءات 82

4. المقاربة النصية.....83

1.4. ماهية النص.....83

2.4. ماهية المقاربة النصية.....84

3.4. تطبيقات المقاربة النصية.....85

المحاضرة الحادية عشرة

الازدواجية، والثنائية، والتعدد اللغوي

1. الازدواجية اللغوية.....86

2. الثنائية اللغوية.....87
3. التعدد اللغوي.....88
4. أسباب وجود الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية.....89
5. أسباب وجود التعدد اللغوي.....90
6. تأثيرات التعدد اللغوي على تعليم وتعلم اللغة.....90

المحاضرة الثانية عشرة
التقويم التربوي (أساليب التقويم: الملاحظة / الاختبارات)

1. معنى التقويم.....92
2. مفهوم التقويم التربوي.....93
3. أنواع التقويم التربوي.....94
1.3. التقويم المبدئي.....94
2.3. التقويم التكويني.....95
3.3. التقويم الختامي.....95
4. آليات التقويم التربوي.....95
1.4. الملاحظة.....96
1.4.أ. أنواع الملاحظة.....96
1.4.ب. فوائد الملاحظة.....97
2.4. الاختبارات.....98
2.4.أ. أنواع الاختبارات.....99

المحاضرة الثالثة عشرة
التعليم الالكتروني

1. مفهوم التعليم الإلكتروني.....100
2. أنواع التعليم الإلكتروني.....100
1.2. تعليم إلكتروني متزامن 101
2.2. تعليم إلكتروني غير متزامن.....101
3. أهمية التعليم الإلكتروني وأهدافه.....101
4. التعليم الإلكتروني وتعليم وتعلم اللغة.....102

المحاضرة الرابعة عشرة
اللغة والتواصل التربوي

1. مفهوم التواصل.....104
2. مكونات التواصل.....105
3. مفهوم التواصل التربوي.....106
4. علاقة اللغة بالتواصل التربوي.....107

المحاضرة الخامسة عشرة
أمراض الكلام وعيوبه

1. مفهوم أمراض الكلام.....108
2. تصنيف عيوب أمراض الكلام.....109
1.2. عيوب عضوية.....109
2.2. عيوب وظيفية.....110
3. نماذج لأمراض الكلام وطرق علاجها.....110
1.3. الحبسة.....110
2.3. اللجلجة والتلعثم.....111
3.3. الإبدال.....112
4.3. الحذف.....113
5.3. الخنخنة (الخنف).....113
خاتمة.....114
المصادر والمراجع.....116
فهرس المحتويات.....128