الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

اللسانيات التطبيقية وأثرها في تعليمية اللغة العربية
كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي
- شعبة آداب / فلسفة ولغات أجنبية أنموذجا -

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:
- بصيصل عفاف
- بولحميرة سمية

إشراف الأستاذ:
مومني بوزيد

أعضاء لجنة المناقشة:

1- الأستاذ (ة):	فنيط جمال	رئيسا
2- الأستاذ(ة):	مومني بوزيد	مشرفا ومقررا
3- الأستاذ(ة):	كعسيس بدرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014
1436 - 1435

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

يا رب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت ولا
أصاب باليأس إذا فشلت بل ذكرني بأن الفشل هو
التجارب التى تسبق النجاح
يا رب علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة و
أن حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف
يا رب إذا جردتني من المال أترك لي الأمل و
إذاجردتني من النجاح أترك لي قوة العناد حتى
أتغلب على الفشل ، و إذا جردتني من نعمة الصحة
أترك لي نعمة الإيمان
يا رب إذا أسأت إلى الناس أعطيني شجاعة
الاعتذار و إذا أساء إلي الناس أعطني شجاعة
العفو

آمين

شكر وتقدير

عملا بقوله تعالى

بعد بسم الله الرحمن الرحيم:

((و إِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ

وَ لَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ))سورة ابراهيم

نحمد الله عزوجل ونشكره بأن أنعم علينا بالعلم

ووفقنا لإنجاز وإعداد

هذا العمل وأعاننا عليه.

ثم الشكر وجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ والدكتور القدير

" مومني بوزيد"

على قبوله الإشراف على هذه المذكرة وعلى كل نصيحة علمية

وعلى كل توجيهاته القيمة وتوضيحاته التي تفضل بها علينا،

والتي أفادتنا فكان نعم المشرف.

نرجو من المولى عز وجل أن يجعله سببا لإنارة درب الطلبة

وخدمة البحث العلمي.

جزاك الله كل خير

كما لا يفوتناأن نقدم الشكر إلى كل من ساعدنا

من قريب أو بعيد لإنجاز هذا العمل.

سمية + عفاف

مقدمة

مقدمة:

يعد العصر الحديث عصر التحولات الكبرى التي مست جميع المجالات المعرفية العلمية والتكنولوجية، التي أثّرت بنتائجها على مختلف العلوم كعلم التربية ،علم الاجتماع ،علم النفس وعلم اللغة (اللسانيات)، حيث انحصرت هذه الأخيرة في مجموعة من الآراء والنظريات التي تهتم بدراسة اللغة دراسة علمية.

لينتقل الاهتمام بعد ذلك من التنظير إلى محاولة وضع هذه النظريات موضع التطبيق، واستثمارها في ميادين التربية والتعليم والتعلّم وتعليمية اللغات بخاصة، وهذا ما يعرف باللسانيات التطبيقية التي كان ظهورها متأخرا عن اللسانيات العامة، وهي حقل معرفي مدار اهتمامه اكتساب اللغة وتعليمها.

فالتعليمية – تعليمية اللغات- حقل معرفي خصب تتقاسمه مجموعة من العلوم الإنسانية التي تهتم بدراسة اللغة، كعلم النفس اللغوي ،علم الاجتماع اللغوي ،علم التربية واللسانيات العامة، ولذلك كثرت المؤلفات التي تهتم بهذا الحقل المعرفي فتطرقوا إلى مفهومها ،عناصرها ،وسائلها ومبادئها، كما اهتموا بالبحث في مشكلة تعليم وتعلّم اللغة للناطقين ولغير الناطقين بها. وتعليم اللغة العربية لأبنائها لم يكن بمنأى عن كل هذا فقد ارتكز على الخلفية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واستفاد منها في تعليم المهارات اللغوية وبناء المكلة اللغوية للمتعلم.

وقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع ألا وهو "اللسانيات التطبيقية وأثرها في تعليمية اللغة العربية. كتاب اللغة العربية وآدابها شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية".الذي سنحاول فيه الوقوف على مدى استثمار معطيات ونتائج هذا العلم والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية وفي وضع المناهج وبناء البرامج وتسجيل النقائص وتقديم الاقتراحات، لتحسين تعليم اللغة العربية في مدارسنا، وهذا راجع إلى عدة أسباب ودوافع من بينها وضعية تعليم اللغة العربية وآدابها في مختلف مراحل التعليم العام في الجزائر، وهي وضعية تنم على تدن في تعليمية هذه المادة الحيوية، والتكفل بمعالجة هذه المشكلة مسؤولية حضارية وثقافية قبل أن تكون مهمة في ميدان البحث العلمي لارتباطها بمشكلة الصراع بين الحضارات والثقافات العالمية من أجل البقاء، إضافة إلى ميلنا الشديد إلى مواضيع اللسانيات التطبيقية، والرغبة في توسيع دائرة الاهتمام بمثل هذه المواضيع، ومن أجل السعي إلى الكشف عن أوجه الإفادة من اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، تولدت في أنفسنا الرغبة في اتخاذ هذا الموضوع مجالا لبحثنا.

وقد خصصنا بحثنا في كتاب السنة ثالثة ثانوي لأنه يمثل مفترق الطرق بل محطة أساسية في حياة المتعلم حيث ينتقل مع نهاية هذا الطور من مرحلة التلقي إلى مرحلة البحث والتقصي، التي يجب على المتعلم فيها الاعتماد على نفسه، وتكوين لغة خاصة بالمرحلة الجامعية التي سينتقل إليها، فالمتعلم في هذه المرحلة يكون قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وملموس، وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية تعينه على إنتاج وفهم النصوص وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات الحديث.

سنحاول في هذا البحث الإجابة على جملة من التساؤلات المرتبطة باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية والتي من أهمها :ما هو مفهوم اللسانيات التطبيقية ؟وما هي فروعها ؟ وما أوجه الإفادة منها في تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي (السنة ثالثة خاصة)؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة الموضوع، وقد جاءت خطة البحث مقسمة إلى مقدمة ثم مدخل بعنوان " من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية" وفصلين كان الفصل الأول نظريا بعنوان " أوجه الإفادة من اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية"، تعرضنا فيه إلى ماهية اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية، طرق وأساليب تدريس اللغة العربية، أما الفصل الثاني فكان تطبيقيا موسوما ب: " دراسة تطبيقية على كتاب اللغة العربية وآدابها- السنة ثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية-"تطرقنا فيه إلى وصف الكتاب ثم وصف محتوى الكتاب (المقرر)، كما قدمنا دروس أنموذجية في تدريس نشاطات اللغة العربية وفق الطرق التي تناولناها في الفصل النظري،كما تعرضنا إلى تأثير اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغة العربية وأخيرا خاتمة وهي حوصلة لأهم النتائج التي انتهى إليها هذا البحث.

وقد واجهتنا أثناء إنجاز هذا البحث مجموعة من الصعوبات والعراقيل أهمها :ضيق الوقت، اتساع مجال البحث ليشمل ميادين أخرى، صعوبة الحصول على المراجع .

ومن بين المراجع التي اعتمدنا عليها في إنجاز هذا البحث نذكر:

- دروس في اللسانيات التطبيقية لصالح بلعيد.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات- لأحمد حساني.
- أساليب تدريس اللغة العربية لأحمد صومان.
- العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع لحسين عبد الحميد أحمد رشوان.

- خصائص العربية وطرائق تدريسها لنايف محمود معروف.

ونرجوا أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث وفق خطة علمية سليمة، كما نعتذر من القارئ الكريم على وجود – ربما- بعض الأخطاء، فالكمال لله وحده وهو المرتجي لحسن القول وعلى الله قدر السبيل، وآخر دعوانا أن نحمد الله رب العالمين.

مدخل:

من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية

مدخل: من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية

إن الحديث عن اللغة بدأ في عصور ضاربة جذورها في أعماق التاريخ، لكن في شكل تأملات فلسفية حول نشأة اللغة، وأسبقية اللغة أو الفكر والعلاقة بين الدال والمدلول وأقسام الكلام ... أما الدراسات اللغوية التي تبنت مناهج علمية، فقد ظهرت في العالم الغربي في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، ويلاحظ المتتبع لتطور الفكر اللغوي أن هناك علاقة وطيدة بين القدماء والمعاصرين، وأن هناك مسائل عالجها الأوائل بطريقة وصفية موضوعية واستفاد – لمحالة- منها علماء اللغة في العصر الحديث.

واللسانيات كباقي العلوم الأخرى تنهل من مناهج الدراسات القديمة ولا يمكن أن تستغني عنها أبدا.

وكما هو شائع بين أوساط الدراسيين للغة فإن مفهوم اللسانيات إنما يطلق على: « الدراسة العلمية والموضوعية للحدث اللساني البشري، وذلك من خلال ألسنة خاصة بكل مجتمع مهما كان نوعه وجنسه».[1]

وإذا ما نظرنا إلى الدراسة اللغوية التي كانت سائدة في الثقافة الإنسانية فهي لا تعدو أن تكون في شكلها العام تناولا خارجيا للظاهرة اللغوية، حيث طغى عليها المنهج التاريخي المقارن الذي ظل سائدا إلى غاية ظهور كتاب «فرديناند دوسوسير Ferdinand de soussure(1857-1913) دروس / محاضرات في اللسانيات العامة/ cours de linguistique générale عام 1916، وبظهور هذا الكتاب بدأت المفاهيم اللسانية الجديدة تنتشر في الفكر الإنساني المعاصر، وكان ذلك بسبيلين إما بطريقة التلمذة المباشرة، وإما بطريقة الترجمة».[2]

ويتفق الدارسون المحدثون على أن: « سوسير هو الأب الحقيقي للسانيات الحديثة، لأنه أوضح اختصاصها ومناهجها وحدودها، وأثرى الدراسات اللسانية بالكثير من الأفكار اللغوية الرائدة، حتى صارت اللسانيات باعثا لنهضة علمية تولدت عنها علوم ومناهج جديدة».[3]

إن ما قام به سوسير في أبحاثه اللغوية هو اعتماده على الدقة العلمية والضابط التجريبي الذي استطاع أن يمكنه فعلا من إدراك واقع الدراسة اللغوية بأن يجدد في مسار حركية اللسانيات.

---

[1]– حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.ط، 2009، ص 47.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص9.

[3]– خليفة بوجادي، اللسانيات النظرية دروس وتطبيقات، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2012، ص29.

«ومن هنا فإنه قد يستعصي على الدارس البحث في تعليمية اللغات، وعلاقتها باللسانيات بمعزل عن الإدراك الواعي للمفاهيم التأسيسية التي جاء بها دو سوسير، وهي المفاهيم التي تعد نواة التحول الجدري في مسار المقاربة العلمية للظاهرة اللغوية».[1]

وقد بنى سوسير دراسته للغة على أساس التصنيف الثنائي أو ما يعرف بالثنائيات، هذه الأخيرة التي تهدف في مجملها إلى إيجاد وتأسيس نظرية لسانية قادرة على تفسير كل جوانب الظاهرة اللغوية ومن أهم هذه الثنائيات ما يلي:

1- ثنائية اللسان والكلام: langue / parole

«فرق دوسوسير في هذا الشأن بين ثلاثة مصطلحات هي:

اللغة: langage

ظاهرة إنسانية لها أشكال متعددة تنتج عن الملكة اللغوية

اللسان: langue

هو جزء معين، متحقق من اللغة بمعناها الإنساني الواسع، وهو اجتماعي عرفي، مكتسب ويشكل نظاما متعارفا عليه داخل جماعة إنسانية محددة مثال ذلك اللسان العربي، اللسان الفرنسي...

الكلام: parole

مفهوم فردي ينتمي إلى اللسان، ويشمل ما يعتري أداء الفرد للسان من ملامح فردية، ولأن اللسان منظومة اجتماعية فإنه دعا إلى دراسته».[2]

2- ثنائية الدال والمدلول signifier/signifiant

يستخدم سوسير مصطلح علامة (signe) للدلالة على الكلمة لفظا ومعنا، فهو يرى: « أن العلامة اللسانية (signe linguistique) لا تربط بين مفهوم (concept) وصورة سمعية (image acoustique) .... أي أنها

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص 4.

[2] - خليفة بوجادي ، اللسانيات النظرية، مرجع سابق، ص 32.

لا تربط الشيء المسمى بالاسم، بل تسند للشيء الموجود في العالم الخارجي صورة مفهومية تقابلها صورة سمعية . إن العلامة اللسانية ... في نظر دوسوسير ... مركبة من مفهوم و صورة سمعية، أو صورة ذهنية وصورة سمعية تحمل هذا المفهوم، وقد استبدل مصطلحي الصورة السمعية والمفهوم تباعا، بالدال (signifiant) والمدلول(signifier) فالدال هو المجموعة الصوتية المنطوقة، وأما المدلول فهو مجموع الخصائص المعنوية التي يثيرها فينا الدال، كما تحدث عن اعتباطية العلامة اللسانية وهي العلاقة الاعتباطية القائمة بين الدال والمدلول». [1]

3– ثنائية الآنية والزمانية Synchronique/ Diachronique

« إن مفهوم الحدث اللساني عند سوسير إنما يرتكز أساسا على جانبين اثنين أحدهما يتعلق باللسان في حد ذاته كلسان له خصائصه ومميزاته، والثاني ذلكم التغيير والتجدد الذي يلامس الجانب التاريخي وعلاقته بالحدث اللساني. بعبارة أخرى هناك سياق آني زمنيي ثم سياق تاريخي لواقع هذا اللسان البشري؛ الأمر الذي جعل من ذاتية سوسير التمييز بين منهجين في تناوله للحدث اللساني، منهج تاريخي يعنى بالجانب التحولي للحدث اللساني عبر حقبة الزماكانية، ثم بعدها المنهج السانكروني – إن صح لنا هذا الحكم- الذي يهتم أساسا بدراسة اللغة كما هي في الواقع دون أن يتعدى ذلك أبدا، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم الدراسة اللغوية للحدث اللساني إلى ما سماه ب:

-DIACHRONIQUE: اللسانيات التاريخية

-SYNCHRONIQUE: أو اللسانيات التعاقبية». [2]

4– ثنائية استبدال / توزيع: Paradigmatique/ Syntagmatique

ترتبط هذه الثنائية بالعلاقات الذهنية بين الوحدات التي تكون الحدث اللساني عند المتكلم المستمع للغته، وهي تتفرع إلى فرعين:

- **المحور الاستبدالي، العمودي: PARADIGMATIQUE**

---

[1] – انظر : مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2010، ص 229- 232.

[2] – حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية، مرجع سابق، ص 44.

هو المجموعات اللغوية المتوافرة في الذاكرة والتي تشكل محورا شاقوليا استبداليا.

- **المحور التوزيعي التركيبي: SYNTAGMATIQUE**

«هو المجموعات اللغوية الحاضرة في الجملة والتي تشكل محورا أفقيا نظميا».[1]

وقد فرق سوسير بين هذين المحورين إلا أنه يقر بضرورة النظر إلى المحورين معا لكي يتم معنى الجملة فيقول: «إن عبارة ما في تركيب ما، لا تكسب قيمتها إلا بتقابلها مع ما يسبقها أو ما يليها، أو الاثنين معا».[2]

وقد نادى سوسير في بداية القرن العشرين باستقلالية اللسانيات، وحدد موضوعها في خاتمة محاضراته قائلا: «إن موضوع اللسانيات الوحيد والصحيح هو دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها».*[3]

أي دراسة اللغة بمعزل عن العوامل الخارجية، ودراستها دراسة مغلقة. وفي أوائل القرن العشرين ظهرت أربع مدارس لسانية كبرى في أوربا متأثرة بالأفكار اللسانية السوسيرية الحديثة فنجد: «مدرسة ذات اتجاه سوسيري انبثقت مباشرة من الأفكار الواردة في محاضرات سوسير ومن أكبر المروجين لها: شارل بالي CHARLE BALLY وألبار سيشهاي (ALBERT SECHEHEY) وفي الحقيقة لا يوجد لساني واحد لم يتأثر بما كتبه دي سوسير المدرسة الدانمركية التي تمركزت بكوبنهاجن واقترنت أساسا باسم لويس يلمسلف (LOUIS HJELMSLEV) كما نجد مدرسة براغ بتشيكوسلوفاكيا التي اقترنت أساسا بالعالم الروسي رومان جاكبسون (ROMAN JAKOBSON)، ومدرسة لندن في بريطانيا ومن أشهر ممثليها هاليداي (Moh Halliday)، وقد عرفت هذه المدرسة بتفضيلها للجانب العملي التطبيقي على الجانب النظري، فاهتمت بالدراسات الصوتية واللسانيات التطبيقية، وباختصار فقد عنيت كل هذه المدارس الأوروبية باللغات بوصفها أنظمة بنيوية وظيفية، وكان لها دور عظيم في تطوير الدراسات اللغوية وربطها ببعض الفروع العملية الأخرى.

أما اللسانيات الأمريكية فقد تأثرت بالأبحاث المختلفة في حقل الأنثربولوجيا، فهيمنت اللسانيات الوصفية

---

(1) – خليفية بوجادي، اللسانيات النظرية، مرجع سابق، ص 33.

(2) – المرجع نفسه، ص 33.

* – إن اللسانيين في أواخر هذا القرن قد ربطوا اللسانيات ببعض العلوم الأخرى كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والبيولوجيا، والفلسفة، والرياضيات، (...) أما تشوميسكي فقد نادى هو الآخر باستقلالية اللسانيات في بداية مؤلفاته.

(3) – أحمد مومن، اللسانيات – النشأة والتطور–، ديوان المطبوعات الجماعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 2008، ص 282.

البنيوية التي وضع أسسها (بلومفيلد) على الساحة الأمريكية حتى أواخر الخمسينيات، وقد احدث (تشومسكي) ثورة ضد **البنيوية السلوكية** بقواعده **التوليدية التحويلية وفلسفته العقلانية**، واعتنى عناية كبيرة **بالنحو التقليدي والمنطق الرمزي** (...)، وقد أكدت معظم مؤلفاته أن اللسانيات شعبة من علم النفس المعرفي، وشددت على أهمية القواعد التوليدية التحويلية في دراسة بنية العقل البشري واستعداداته الفطرية».[1]

ونظرا للاهتمام البالغ الذي حضيت به اللسانيات النظرية رأى بعض علماء اللسانيات أنه من الضروري استثمار هذه المعارف النظرية في مباحث تطبيقية لواقعنا العملي، وذلك من خلال « إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار من أجل الاستفادة منها، وانطلاقا من هذا ظهرت اللسانيات التطبيقية القائمة على استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، هذه الأخيرة التي تسعى جاهدة إلى ترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

وهذا الاستثمار للنظرية اللسانية العامة سيؤدي بالضرورة إلى تقاطع منهجي بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي من ناحية، وطرائق التبليغ البيداغوجي من ناحية أخرى.

ومن خلال هذا التقاطع المنهجي يتحدد الإطار العلمي للسانيات التطبيقية، التي يتمركز مبحثها حول ثلاث عناصر أساسية في العملية البيداغوجية وهي: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية».[2]

---

[1] – ينظر أحمد مومن، اللسانيات – النشأة والتطور–، مرجع سابق، ص 282 - 284 .

[2] – أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 41،42.

الفصل الأول :

أوجه الإفادة من اللسانيات التطبيقية في تعلم اللغة

المبحث الأول: ماهية اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: مفهومها

المطلب الثاني: نشأتها

المطلب الثالث: فروعها

المبحث الأول: ماهية اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: مفهوم اللسانيات التطبيقية

مما لا شك فيه أن كل فرع من العلوم سواء كانت علوم تجريبية أو إنسانية علم مستقل له جوانبه النظرية والتطبيقية ولا ينبغي أن نفرق بينهما، أو ننظر إليهما على أن كلا منهما مستقل عن الآخر، فالحقيقة أن بعض الجوانب النظرية تفيد الجانب التطبيقي، كما أن الجانب التطبيقي يسهم في تحسين فهمنا لمختلف الظواهر اللغوية إذن فهما وجهان لعملة واحدة.

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

فعلم اللغة التطبيقي أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية: «حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946 في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب إزدهار الدراسات التطبيقية أول نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط، وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد».[1]

«وهذا دليل على طبيعة هذا الحقل التطبيقية المتعددة الاهتمامات، فهو حقل جماعي يبحث في ظواهر النمو اللغوي عند الطفل والراشد على أساس علمي مبني على حقائق علم النفس، وعلم التربية المستمدة من نظريات الاكتساب».[2]

إذن فاللسانيات التطبيقية علم يبحث ويدرس طرق وكيفيات التعليم ومحاولة الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسينها على كافة المستويات والأطوار الدراسية، فهي حقل مشترك تتقاسمه حقول معرفية عديدة لكل منها

---

(1) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، د .ط، 2000، ص 11.

(2) – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب و اللغة، جامعة بشار، د. ط، 2003، ص 9،10.

مناهجه وأهدافه، إلا أنها تتكامل فيما بينها في ميدان تعليم اللغات، وعلى هذا يستحيل أن نعتمد على علم اللسان وحده، أو على علم النفس وحده أو أخصائي علم التربية وحده، في حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات فهي النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر كذلك فإنه يستند إلى قاعدة علمية باستناده إلى الأسس النظرية في هذه العلوم.

ويعرفه كوردر Corder بأنه: «استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه».[1]

وقد ذهب بعض الدارسين إلى أن هذا الفرع من العلوم يميز بين نوعين مختلفين من مناهج وطرائق تعليم اللغات هما:

«1- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشئ.

2- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية ... الخ، التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى».[2]

فاللسانيات التطبيقية علم تطبيقي من أهدافه تعليم اللغات، سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد، أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية».[3] أو هي: « علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها ويكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها للناطقين ولغير الناطقين بها ومنه نستنتج أن علم اللغة التطبيقي ميدان علمي تعليمي في آن واحد تلتقي فيه علوم مختلفة تحاول جميعا تطوير والارتقاء باللغة الإنسانية».[4]

ويعرف علم اللغة التطبيقي منذ القديم: « بأنه فرع من علم اللغة، باعتباره يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية، وتعليم القراءة، التعبير والفنون

---

(1) – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص 17 ،18.

(2) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 11.

(3) – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 9 ، 10.

(4) – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 18.

اللغوية في اللغة الأم».[1]

فهو علم يمكن الاستفادة منه في مواقف التعلم اللغوي المختلفة لأن موضوعه أو محوره الأساسي هو الاستفادة من مناهج علم اللغة، ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن تم محاولة تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي.

وقد ذهب بعض العلماء إلى أن علم اللغة التطبيقي «علم مستقل في ذاته له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله ومن ثم فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى، ومعنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي ليس سلسلة من الأساليب والإجراءات والعمليات. في حين يرى البعض الآخر أن علم اللغة التطبيقي علم وسط، يمثل جسرا يربط العلوم التي تهتم بدراسة الظاهرة اللغوية ومعالجة النشاط اللغوي الإنساني كعلم اللغة والنفس، علم الاجتماع والتربية».[2]

«وتعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، حيث أن منطلقاتها هي اللسانيات العامة وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية، ومن اهتماماتها تدريس اللغات والتوثيق، الترجمة، معالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبير».[3]

وخلاصة القول أن علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية علم قائم بذاته له نظرياته ومناهجه، ينطلق من المعطيات العلمية للنظرية اللسانية ويحاول تطبيقها واستخدامها في حقول معرفية مختلفة أهمها: حقل تعليمية اللغات، وتسعى هذه الأخيرة إلى ترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين ولغير الناطقين بها يقول " كورد" corder في هذا الشأن:«إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها (...) وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية ».[4]

---

(1) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د،ط، 1994، ص 172، 173.

(2) – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 17.

(3) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

(4) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 41.

إن الملاحظ على هذه التعريفات المقدمة لمفهوم اللسانيات التطبيقية يجد أن معظمها يقوم على أساس حصر اللسانيات التطبيقية في حقل واحد هو تعليمية اللغات، وهذا الحصر يؤكد مدى ارتباط اللسانيات التطبيقية بهذا الحقل – تعليمية اللغات-، ورغم هذا فإن اللسانيات التطبيقية تبقى استثمار للمعارف والأفكار النظرية والاستفادة منها في حقول معرفية يتطلب التطبيق من أجل تحسين نتائجها، وفي هذا الصدد يرى بعض الباحثين أن المجالات التي يتم التطرق إليها ودراستها في مؤتمرات علم اللغة التطبيقي يغلب عليها مجال تعليم اللغة؛ أي تعليمية اللغة للناطقين بها (لغة أولى) أو لغير الناطقين بها (لغة أجنبية)، وتعد هذه الأخيرة مدار اهتمام معظم بحوث علم اللغة التطبيقي وانطلاقا من هذا دعا هؤلاء الباحثون إلى اقتراح مصطلحات أخرى تقتصر على تعليم اللغة الأجنبية. «فاقترح ولكنز Wilhins تسمية الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، واقترح ماكاي Mackey تسمية علم اللغة Language Didactics وقدم سبوسكي Spokshy تسمية علم اللغة التعليمي Eduicational Linguistics أما في ألمانيا فقد شاع مصطلح آخر هو تعليم اللغة وبحث التعليم Sprachler- And Lernforschung ».[1]

ومع كل هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من المصطلحات البديلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة، وهو علم اللغة التطبيقي وبه تأخذ جامعات العالم الآن، وعلى الرغم من الصلة الوثيقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات إلا أنه لا يمكن الربط بينهما ربطا آليا مقيدا لأن اللسانيات التطبيقية ليست عملا نظريا وإنما تستفيد من منجزات الدراسة النظرية ، وتعليم اللغات اختصاص بذاته وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية وهذا ما ذهب إليه كوردر في تمييزه بين علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات ويقر بأن: «عالم اللغة التطبيقي لا يمنح النظريات بل يستهلكها ويستخدمها».[2]

وأهم خصائص علم اللغة التطبيقي هي:

1– البراجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2– الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.

3– الفعالية: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعليم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

---

(1) – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 10، 11.

(2) – عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، د.ط ، 2010، ص 188.

4- دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجزر اللغوية، أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي».[1]

المطلب الثاني: نشأة اللسانيات التطبيقية

العلوم بمختلف أنواعها وأشكالها، مرت بمرحلة افترضتها طبيعة الحياة وظواهر الموجودات إنها تتمثل بأطوار من الوضع والتكوين ثم النشأة والنمو وصولا إلى النضج والكمال، وفي أثناء نموها وتكوينها تكثر فيها التفسيرات وترفدها الآراء، وتتعدد المذاهب، لذا يبدأ العلم بسيط بأصوله واتجاهاته وينتهي معقدا متعددا. «يقول ابن الأثير (...) وكذلك العلوم كلها، يوضع منها في مبادئ أمرها شيء يسير، ثم يزداد بالتدريج إلى أن يستكمل آخرا».[2]

واللسانيات التطبيقية فرع من هذه العلوم خضعت هي الأخرى لظاهرة التطور منذ ولادتها وظهورها حتى يومنا هذا، وأصابها نوع من التغيير والتحوير، فكيف نشأت اللسانيات التطبيقية؟ وما هي أهم فروعها؟.

«لا شك أن نتائج الدراسة اللغوية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن "علم اللغة التطبيقي" لم يظهر باعتباره ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما، على أن هذا المصطلح ظهر حوالي 1946 حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم اللغة الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز/Charles Fries وروبرت لادو/Robert Lado. وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة " تعلم اللغة – مجلة علم اللغة التطبيقي"/ Language Learning- Journal of Applied Linguistics-

ثم أسست مدرسة " علم اللغة التطبيقي"School of Applied Linguistics في جامعة ادنبره 1958م وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، ولها مقرر خاص يحمل اسم الجامعة في هذا البلد.

ولقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه وتأسس " الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" AILA سنة1964م.Association Internationale de linguistique Appliquée

وينسب إليه أكثر من خمس و عشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم، وينظم هذا الاتحاد

---

(1) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

(2) – أنطوان طعمه وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009، ص 113.

مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تعرض فيها ما يجد من بحوث في هذا العلم».[1]

وهو كغيره – علم اللغة التطبيقي- من العلوم الأخرى منذ ظهوره و الباحثون مختلفون بشأنه، فليس ثمة إتفاق على تحديد قاطع لمعناه ولا لطبيعته ويظهر ذلك في أمرين: "مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي استقر عليه. فأما الأمر الأول فيظهر واضحا في المؤتمرات الكثيرة التي عقدت تحت مصطلح " علم اللغة التطبيقي"؛ إذ أن هذه المؤتمرات تضم عددا كبيرا من المجالات من مثل: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، تعلم اللغة الأجنبية، التعدد اللغوي، التخطيط اللغوي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم (...)، وأما الأمر الثاني الذي يفضي إلى الاختلاف في تحديد المقصود من هذا العلم؛ ذلك أنه مكون من جزءين "علم اللغة" و"تطبيقي"، ومن المعلوم أن علم اللغة يعني دراسة اللغة على منهج علمي (...)، ثم إن العلوم التطبيقية جميعا تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم نفسها، وهذا يسري كذلك على علم اللغة التطبيقي.

وخلاصة الأمر أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له " نظرية" في ذاته»[2]، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية.

المطلب الثالث: فروع اللسانيات التطبيقية

ينقسم علم اللغة العام إلى فروع عديدة، فإلى جانب فروع علم اللغة المعروفة كعلم اللغة الوصفي الذي يهتم بدراسة اللغة وظواهرها دراسة وصفية في فترة زمانية محددة، وعلم اللغة التاريخي الذي يهتم برصد التغيرات والتطورات الطارئة على لغة ما خلال فترات زمانية مختلفة وعلم اللغة المقارن الذي ينصب اهتمامه على مقارنة اللغات البشرية من أجل الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينها، ظهرت فروع أخرى لعلم اللغة، لكنها جاءت متأخرة أهمها علم اللغة التطبيقي الذي يهتم بمعالجة الجوانب العملية للغة. [3]

ورغم تعدد مجالات هذا الأخير إلا أنه يمكن حصرها فيما يلي:

---

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 14.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 14- 18.

[3] – ينظر : ميشيل ماكارتي ، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص 233.

1- اللسانيات الجغرافية / علم اللغة الجغرافي Geolinguistique:

«يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقا لموقعها الجغرافي وبالنظر إلى خصائصها اللغوية الخاصة»[1]؛ ومعنى هذا أن هذا العلم يقوم بدراسة اللغات و اللهجات حسب توزعها في المناطق الجغرافية ثم تحديد الخصائص والصفات الصوتية و الصرفية والنحوية والدلالية الخاصة بكل لغة أو لهجة وأخيرا تصنيف هذه اللغات أو اللهجات.« وغالبا ما تنتهي هذه الدراسة بوضع الأطالس اللغوية حيث توزع الخصائص اللغوية لكل لغة أو لهجة طبقا لرموز خاصة*».[2]

2- اللسانيات الاجتماعية/ علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistiques:

«يبحث هذا الفرع في العلاقات المتبادلة بين اللغة والمجتمع والتداخلات بينهما» [3]؛ أي أنه يهتم بدراسة الأنظمة اللغوية في مجتمع ما وتحديد مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وما يوجد بينهما من تأثير وتأثر. كما « يدرس مشكلات الازدواج اللغوي مثل الفصحى والعامية، وبصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع»[4].وهذا يعني أن علم اللغة الاجتماعي يدرس علاقات التأثير والتأثر الموجودة بين اللغة والمجتمع وكيف يؤثر كل منهما في الآخر وكيف يتأثر، كما يدرس مشكلات الازدواج اللغوي كأن يدرس الفصحى والعامية أو اللغة الأم واللغة الأجنبية.

3- اللسانيات النفسية/ علم اللغة النفسي Psycholinguistiques:

---

(1) – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان،ط1، 2009، ص 22.

* – إن الضرورة العصرية تستدعي معرفة اللغات الرئيسية في العالم ومكانها على الخريطة، وقيمتها السياسية والاقتصادية والثقافية، كما أن الأطالس اللغوية ضرورة حضارية وعلمية هامة، حيث أنه يسجل واقع الأمة ويزود الباحثين بالمادة، ويعمل على تقريب بين اللهجات والقيام بالأطلس سيكون له الفضل في الاطلاع على علم الأصوات، والتغيرات التي أصابت اللغة ومدى انتشارها

(2) – حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، دار النهضة العربية، بيروت ، ط1، 1998، ص 11.

(3) – جرهارد هلبش، تطورات علم اللغة منذ 1970، تر: سعيد حسن بحيري، زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص 358 – 360.

(4) – حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، مرجع سابق، ص 11.

يهتم هذا التخصص أو الفرع بالإنسان أثناء عملية التواصل من خلال دراسة الظواهر النفسية والعضوية التي تتدخل في إنتاج الفعل الكلامي وإدراكه، والمواقف الذهنية والعاطفية التي تخلفها الأحداث التواصلية والخلفية الثقافية والاجتماعية التي يكونها الطفل لمواجهة مثل هذه المواقف، وهذا الفرع من أحدث التخصصات اللسانية في الولايات المتحدة. [1]

ويعرفه معجم علوم العربية بأنه: «العلم الذي يدرس طريقة اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغات الأجنبية والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق ودواعيها والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام». [2]

أي أن علم اللغة النفسي يهتم بدراسة طرق تعلم وتعليم اللغات، سواء أكانت اللغة الأم أو اللغات الأجنبية ومدى تأثير العوامل النفسية على التعلم وكيف تؤثر، كما يدرس أمراض الكلام وأسبابها.

4- علم أمراض الكلام Pathologie Du Langage:

يعد هذا الفرع جزء من اللسانيات النفسية، ويهتم بدراسة و علاج الأمراض المتصلة بعيوب الكلام والنطق عند الأطفال والكبار على السواء، وأما المقصود بأمراض الكلام أو ما يسمى باضطرابات التخاطب أن تكون هناك إعاقة تمنع من إنتاج الكلام بصورة طبيعية تجعله يختلف عن كلام الآخرين مما يسبب حرجا للمتكلم والمستمع كليهما. [3] وهذه الاضطرابات أو العيوب تختلف باختلاف الأسباب الداعية إليها فنجد: «اضطرابات لغوية، اضطرابات كلامية، اضطرابات سمعية*». [4] وهذا يعني أن النوع الأول من الاضطرابات – اضطرابات لغوية- خاصة باللغة، أما النوع الثاني– اضطرابات كلامية- فهي خاصة بخلل في جهاز النطق

---

[1] – ميلكا ايفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000، ص 309.

[2] – محمد التونجي، معجم علوم العربية، دار الجبل، بيروت، ط1، 2003، ص 302.

[3] – ينظر نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، مرجع سابق، ص 25 ، 26.

* تشمل اضطرابات اللغة على اضطرابات صرفية ، تركيبية، دلالية، لا يتمكن الطفل أثرها من استخدام النظام اللغوي بشكل وظيفي، وتنقسم اضطرابات الكلام إلى اضطرابات صوتية واضطرابات الطاقة الكلامية، فأما الاضطرابات الصوتية فمردها إلى عيب عضوي نتيجة تلاقي الأوتار الصوتية يتسبب فيه حادث يضعف دور الأوتار أثناء النطق أو لعامل نفسي أو لعامل سلوكي مثل الإفراط في الصراخ وكثرة الكلام، وأما اضطرابات النطق فتحدث عندما لا يستطيع الطفل نطق أصوات لغته(...) مثل نطق سمكة بثمكة وغزال بغدال وهكذا، أما الاضطرابات السمعية فتتمل في فقدان سمع توصيلي، فقدان سمع حسي عصبي أو فقدان السمع المركب.

[4] – المرجع نفسه، ص 26.

(الحلق، الأسنان، اللسان ...) وأخيرا النوع الثالث– اضطرابات سمعية– فهي خاصة بالعيوب أو النقائص الموجودة على مستوى جهاز السمع وهو الأذن.

ووجود هذه الاضطرابات يدخل في (التعليم المكيف) [1]، حيث تراعى فيه خصوصيات المتعلمين.

5– علم صناعة المعجم Lexicography:

« يدرس فن صناعة المعاجم من حيث الوضع والجمع أي طرق ترتيب المفردات، واختيار المداخل وإعداد الشروح الصور والنماذج المصاحبة لها وغير ذلك من العمليات الفنية حتى يتم إخراج المعجم في صورته النهائية».[2]

6– اللسانيات الأنثربولوجية:

«يبحث هذا الفرع في العلاقة الكائنة بين النسق الثقافي واللغة، فيركز على صور التوازي بين أنماط التفكير والعادات وأنظمة القرابة بين المجتمعات البدائية بدرجة رئيسية وكيفية استعمالها في التعبير عن الفكر والانفعال».[3] وهذا يعني أن هذا العلم يهتم بدراسة العلاقة التي تربط نمط التفكير السائد بين أفراد جماعة معينة بثقافة محددة ونوعية اللغة المستعملة وكيفية استعمالها. وبعبارة أخرى أنه يدرس العلاقة بين اللغة والفكر والثقافة في مجتمع ما من خلال تفكيره وعاداته وكيفية استعماله للغة.

7– علم الأسلوب: Stylistique:

« يهتم بدراسة وتحليل مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام الناس للغة ما خاصة على مستوى اللغة الأدبية أو الفنية، ويدرس اللغة المكتوبة (لغة شاعر، كاتب) ، واللغة المنطوقة (لغة الخطابة، الإذاعة)، ويستخدم أحيانا الطرق الإحصائية لحصر الصيغ والمفردات التي تميز مستوى لغوي عن آخر».[4]

وهذا يعني أن علم الأسلوب يهتم بدراسة كيفية استخدام الناس للغة سواء اللغة المكتوبة أم المنطوقة، فلكل فرد أسلوبه الخاص الذي يميزه عن أسلوب آخر لأشخاص آخرين، ويستخدم المنهج الإحصائي أو الطرق

---

(1) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ، ص 13.

(2) – حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، مرجع سابق، ص 12.

(3) – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، مرجع سابق، ص 23.

(4) –المرجع نفسه، ص 28.

الإحصائية في حصر الصيغ والمفردات والتعابير التي تميز هذا الأسلوب عن ذاك وتكون هذه الدراسة في الجانب الأدبي الفني وتعرف كذلك بالأسلوبية في المناهج النقدية.

8- اللسانيات البيولوجية (المنهج الوراثي):

تعنى اللسانيات البيولوجية بدراسة العملية الدماغية المتحكمة في بناء اللغة الإنسانية وتوليدها، وقد ظهر هذا التخصص العلمي على يد «العالم (لينبرغ) (...) تأسست اللسانيات البيولوجية على فكرة تعد اللغة

فاعلية من الفاعليات البيولوجية الطبيعية في الإنسان مما يمكن أن يكون موضوع اختبار تشريحي مماثلا لتشريح أجهزة أخرى لديه، فاللغة جهاز مثل سائر الأجهزة لدى الكائن البشري، فهناك أنسجة دماغية معينة مسؤولة عن إنتاج اللغة وفهمها، لقد كان من نتائج البحث في البعد الغريزي للظاهرة اللغوية ظهور نظرية (النحو الكلي) التي تشير إلى وحدة البنية المجردة للتوليد اللغوي لدى أفراد الجنس البشري، ماداموا يرترثون هذا النموذج الكلي كما تورث الجينات الأخرى».[1]

9- التخطيط اللغوي Language Planning:

يهتم بوضع الخطط والبرامج العلمية حول استعمال اللغة في مجتمع مثل علاقة الفصحى بالعامية، وأي مستوى لغوي يعلم للأطفال في مراحل التعليم المختلفة، وتضييق الفجوة بين اللغة الفصحى والعامية وتحديد مستوى الفصحى الذي تكون له السيادة، وضبط المستوى اللغوي الذي يستعمله الوزراء والحكام وتلتزم به وسائل الإعلام بمختلف أنواعها المرئية والمسموعة والمكتوبة، وما هي المعاجم اللغوية التي نحتاج إليها وكل هذا يكون بشكل مدروس ومبرمج ومخطط.[2]

«والتخطيط يعني به أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحددها عنصران أولهما وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها، وثانيهما وضع تدابير محددة و وسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف».[3]

10- اللسانيات التعليمية/ علم اللغة التعليمي Pedagogical Linguistiques:

---

(1) – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، مرجع سابق، ص 30.

(2) – ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، مرجع سابق، ص 12.

(3) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

«علم يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم و تعلم اللغة الأم أو إحدى اللغات الأجنبية ،من حيث إعداد الخطط والبرامج التعليمية المتصلة بهذه اللغة أو تلك. كما يُعِدُ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل بنفسه أو بمساعدة المعامل اللغوية(Language Laboratoires) [1]،أي أنها تبحث في المعلم والمتعلم والوسائل والطرق التعليمية التي من شانها أن ترتقي بالعملية التعليمية من خلال

وضع البرامج والخطط، وهذا ما يعرف الآن: «بالديداكتيكية/Ladidactique »[2]، على أن هذا المجال الحيوي في الدراسة يفتح ذراعيه لعلوم نفسية واجتماعية وتربوية تسهم بدورها في إنارة الطريق نحو تيسير سبل الحصول على المعارف والمهارات، والتخطيط لانجاز مشاريع تنموية في الجانب اللغوي.

إذن فالتعليمية علم يهتم بأهم انشغالات الفعل التربوي، بالإجابة على السؤالين: ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟.

---

(1) – حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، مرجع سابق، ص 12.

(2) – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، مرجع سابق، ص 28.

المبحث الثاني: تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية.

المطلب الأول: ماهية التعليمية

المطلب الثاني: اللغة بين التعليم والتعلم.

المطلب الثالث: نظريات التعلم.

المبحث الثاني: تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: ماهية التعليمية (DIDACTIQUE)

1- تعريف التعليمية:

قبل التطرق إلى مفهوم التعليمية لابد من الانطلاق من الحكمة الصينية التي وردت عن الحكيم كونفوشيوس إذ قال: «إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجر الأرض وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلِّم الناس».[1] والملاحظ في هذه الحكمة أن التعليم هو أهم عنصر في الحياة وأساسها، وهو السلك الناقل لمفاتيح الوعي والمعرفة في الإنسان والأمة، والحديث عن التعليم سيقودنا حتما إلى مجال أوسع منه وهو التعليمية التي تبنى أساسا على التعليم والتعلم، وكل ماله علاقة بهما. وسيحاول البحث الإجابة عن أهم الأسئلة المتعلقة بمبحث التعليمية والتي تتجلى في المفهوم والمبادئ والوسائل والعناصر التي تقوم عليها.

والتعليمية (DIDACTIQUE) هي فرع من اللسانيات التطبيقية ومجال من مجالات بحثها، ولقد عرف مصطلح (Didactique) رواجا كبيرا في الوطن العربي، لكن بمصطلحات عديدة مقابلة لهذا المصطلح الأجنبي، ولعل هذا التعدد يرجع إلى تعدد مناهج الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وفي لغة المصطلح الأصلية «فكان استخدامه في البداية كمصطلح دخيل بحروف عربية (ديداكتيك)». [2] ثم ظهرت مصطلحات أخرى أهمها: « التعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية».[3] كما قدم البعض تسمية (الطرائق الخاصة في تعليم المادة)، وظن أنها تفي بالغرض، «في حين اقترح أحمد شبشوب مصطلح (تعليمية المواد) (Didactique Des Disuplines) لأنه يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد في مجال التربية والتعليم».[4]

ولكن المصطلح الأكثر شيوعا في الاستعمال هو: (تعليمية) كمقابلا ل: (Didactique). ويعتبر الباحث «(ماكاي Makey) أول من أعاد استعمال مصطلح التعليمية، فهو الذي بعث من جديد المصطلح القديم

---

(1) – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،2007ص 7.

(2) – أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 13.

(3) – ينظر بشير إبرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص 8 .

(4) – أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 13.

(Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي».[1]

ويعرف جان كلود غاينون (J.C.Gaynon) في دراسة أصدرها سنة 1973 بعنوان (ديداكتيك مادة(La Didactique D Une Discipline) التعليمية كما يلي: « (إشكالية إجمالية وديناميكية) تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع... الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها».[2]

وانطلاقا من هذا التعريف نستنتج أن التعليمية حقل مستقل وله صلة وطيدة بعلوم أخرى، كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، وبعبارة أخرى يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.

كما تعرف بأنها علم يهتم بدراسة« محتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وعلاقة المتعلمين بهذه المعارف من خلال اكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة».[3]

والتعليمية كغيرها من العلوم لها مبادئ تقوم عليها وتسعى من خلال دراستها وبحوثها إلى تثبيتها وجعلها أساسا لمنطلقاتها ونتائج لتطبيقاتها العملية، والتعليمية كما أشرنا سابقا هي تعليميات وليس تعليمية واحدة لأن كل ميدان معرفي له خصوصياته، فنجد تعليمية الرياضيات، تعليمية الهندسة، تعليمية اللغات وغيرها من التعليميات، والذي عليه مدار البحث هو تعليمية اللغات ونخص تعليمية اللغة العربية، ويقصد بتعليمية اللغات: « ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وهي تعد مجالا مهما من مجالات اللسانيات التطبيقية، حيث أنها نتاج تفاعل بين النظرية اللسانية مع نظريات علم النفس العام وعلم النفس التربوي، وهذا ما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات».[4]

---

(1)- قيراط هشام ، علم نفس معلمي اللغات لماريون ويليامس وربرت باردن، دراسة وترجمة...، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2005/2004 ص 15.

(2)- بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 9.

(3)- أنطوان طعمة وآخرون ، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 14.

(4)- قيراط هشام ، علم نفس معلمي اللغات، مرجع سابق، ص 15.

2- مبادئ التعليمية

يقتضي الحديث عن اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات الحديث عن المبادئ الأساسية لهذا العلم، لأن التطبيقات اللسانية متعددة بتعدد المجالات (الاتصالات السلكية و اللاسلكية، الترجمة، أمراض الكلام...) وهذه المبادئ يمكن حصرها فيما يلي:

- **أولوية اللغة المنطوقة:** «ويتبدى هذا المبدأ في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة على الجانب المكتوب، وبالتالي التركيز على الخطابات الشفوية (الكلام) وبالتالي ففصل اللغة المكتوبة عن الكلام الشفوي هو فصل بين أنظمتها، وهذا ما يؤكده البحث اللساني، كما يقر بذلك علم النفس في المباحث المتعلقة بأمراض اللغة و الدليل على ذلك هو أن اللغة في حقيقتها أصوات منطوقة (أداء منطوق) قبل أن تكون حروف مكتوبة (أداء مكتوب)، وعلى هذا الأساس فإن التعليمية تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي في حياتنا اليومية»[1] وكذلك «لأسبقية المشافهة على التحرير».[2]

فالطفل يتعلم نطق الأصوات والكلمات قبل أن يتعلم الكتابة، كما أن هناك بعض الأخطاء لا يمكن للغة المكتوبة اكتشافها وتصحيحها إلا عن طريق اللغة المنطوقة (الشفوية).

- **اللغة وسيلة اتصال:** «ويعتبر هذا المبدأ من أهم وظائف اللغة والتي أقرها عدد من علماء اللسانيات وهي الوظيفة الاتصالية، فاللغة هي وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع البشري من أجل تحقيق التواصل والتفاهم بينهم وبالتالي فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب مهارات مختلفة باندماجه في المجتمع أو الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة».[3]

- **شمولية الأداء الفعلي للكلام:** ومعنى هذا أن أثناء الكلام تحضر مختلف الحواس وحركات الجسم والوجه وعلامات الوجه، وبالتالي «فجميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، ويؤكد علماء اللسانيات وعلماء النفس بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم والمستمع، فمن الناحية الفزيولوجية مثلا فإن حاسة السمع وحاسة النطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق

---

(1) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 131.

(2) - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 12.

(3) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 132.

التعليمية هي طرائق سمعية بصرية. كما تتدخل بعض الحركات الجسمية في العملية التعليمية من أجل تحقيق التواصل اللغوي، كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وكذلك عضلات الجسم وعلامات الوجه تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة وتأكيد المقصود من الأداء الفعلي للكلام، ولذلك فإن تأدية الفعل الكلامي وتحقيق عملية التواصل يستلزم الحضور الدائم للملكات اللغوية وحركات الجسم وعلامات الوجه.

– **الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني:** فكل نظام لساني ينفرد بمجموعة من الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية يمتاز بها عن الأنظمة اللسانية الأخرى، وإدماج المتعلم في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها يعد عملية ناجحة في التعليمية، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسيط لتعلم الأجنبية، لأن هذا سيؤدي إلى الفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة الأجنبية، وهذا لا يعني عدم الاستفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين؛ لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين اللغتين أو العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة على كل المستويات (المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي، وهي المستويات التي تكوّن المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة.» [1]

وبعد انتهاء الحديث عن مبادئ التعليمية سيليها حديث آخر عن الحقل نفسه لكن من جهة أخرى، تتعلق بالعناصر التي تتدخل في عملية التعليم

3– عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على ثلاث محاور أساسية تعتبر مرتكزات البحث في حقل التعليمية، والتي من خلالها يتحدد الإطار العلمي للسانيات التطبيقية وهذه العناصر هي:

– المعلم:

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقد البشرية من ظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية ونجاح المؤسسات التعليمية، فبلوغ المستويات وتحقق الأهداف يتوقف على المعلم، فالمعلم بحكم وظيفته مصدر للمعرفة، فهو موجه ومرشد ومورد للعلم و المعرفة، حتى قال فيه الشاعر:

[1] – نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار– القراءة أنموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2006/2005.

قُمْ لِلْمُعَلِمِ وَفِهِ التَّبْجِيلَا كَادَ الْمُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولَا[1]

والمعلم في نظر عمر التومي الشيباني: « عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية ... ولهذا فإنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المعلم دينا وخلقا وعلما وثقافة وإعداد فنيا وتربويا وشخصية».[2]

والمعلم كما يعرفه معجم القاموس: « من يتخذ مهنة التعليم».[3]

وتقودنا هذه التعريفات المقدمة إلى تحديد دور المعلم في العملية التعليمية أهمها: مدرسا، قائدا، مربيا، موجها، مرشدا ومساهما في البحث والاستقصاء.

ويتمثل الدور الأول (مدرسا) في كونه متخصصا في مهنة التدريس (التعليم)، فهو الشخص الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة التدريسية، كما أنه الشخص الذي يخطط لعملية التعلم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل يستخدمها في التدريس تتلاءم وطبيعة المتعلمين والمادة الدراسية والإمكانيات المتاحة.كما أنه الشخص الذي يلم بالمبادئ والأسس النفسية في التفاعل مع المتعلمين، من خلال تحديده الأهداف ومعرفته بنظريات التعلم والتعليم والدافعية وتقدير حاجات المتعلمين ومعرفة شخصياتهم وسماتهم.

أما الدور الثاني(قائدا) فيتضح من كونه مسؤولا عن تنظيم بيئة التعلم وإدارتها علميا وعمليا من خلال تنظيم بيئة الفصل من سبورة ومقاعد وتهيئة وسائل تعليمية وعلمية، من خلال المحاضرة والتوضيح وضرب الأمثلة والإجابة عن الأسئلة وتوجيه النقاش أثناء العملية التعليمية.

ويتمثل الدور الثالث (مربيا) في توفير مناخ صفي وعلاقات اجتماعية ملائمة لتربية أفكار المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المعارف وتعديل أفكارهم وتربية سلوك المتعلمين ووجدانهم.

أما الدور الرابع (موجها ومرشدا) فيتمثل في عملية القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة وبالتالي الانتقال من ملقٍ للمعلومات إلى موجه للعملية التعليمية.

---

(1) – أحمد شوقي، الشوقيات، راجعه: يوسف محمد البقاعي، ج1، دار الكتب العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 145.

(2) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، شباب الجامعة، الإسكندرية، د.ط، 2006، ص 183.

(3) – محمد اللحام وآخرون، القاموس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص 508.

وأخيرا الدور الخامس (مساهما في البحث والاستقصاء)، ويتجلى في مساهمته في دعم وتشجيع المتعلمين على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمونه ، ثم متابعة ومرافقة جميع النشاطات التعليمية أثناء البحث والتقصي على نحو يمكن المتعلمين من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التي يسعون إلى البحث عنها. [1]

فالتعليمية إذن تبحث في المعلم من حيث هويته وتكوينه وخلائصه النفسية، المعرفية، والاجتماعية وعلاقته بالتوجهات العامة للتعليم وطرائق ممارسته للعملية التعليمية والأساليب المتبعة في أدائها.

- المتعلم:

«لا يستطيع المعلم القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم، ومثله في ذلك مثل البائع الذي لا يستطيع البيع إلا في وجود المشتري». [2]

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر.

والمتعلم كما يعرفه معجم القاموس: «طالب العلم». [3]

«ويختلف المتعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم للتعلم فهناك من يحقق مستوى عاليا من التحصيل بمجرد استماعه للشرح النظري، وهناك من يحتاج لإعادة الشرح وتكرار العملية أكثر من مرة، وهناك من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل الصور والملصقات والخرائط وأفلام تعليمية وغيرها من الوسائل التي تساعد على التعليم». [4]

وتبحث التعليمية فيما يتعلق بالمتعلم من خلال: « معرفة عينة المتعلمين من هم؟ أصغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه؟ و المادة التي سيدرسونها مجددا؟ وما هي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ والخصائص المميزة

---

(1) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 40،41.

(2) - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم، مرجع سابق، ص 197.

(3) - محمد اللحام وآخرون، القاموس، مرجع سابق، ص508.

(4) - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 45.

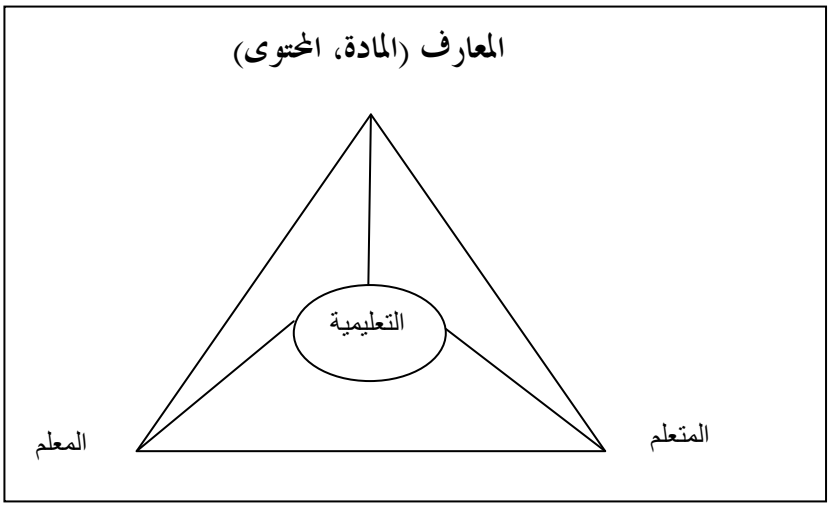
لهم كأفراد؟».[1]

– المحتوى التعليمي (المادة التعليمية أو الدراسية):

ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر. فالمادة الدراسية ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها، أو لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة المعلومات، ومن الضروري أن يعلم المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها الظروف الاجتماعية التي نعيش فيها وتفرضها حقيقة التعليم.

« إن المعارف والحقائق التي يشتمل عليها فرع أو ميدان من الفروع أو الميادين كثيرة لا يمكن حصرها في كتاب أو كتابين، وبالتالي يجب انتقاء مادة دراسية معينة من مجال معرفي محدد لها وظيفة في حياة المتعلم».[2] وهناك من يجعل الطريقة هي العنصر الثالث في العملية التعليمية، « ويقصد بها الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، ولذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم ولهذا يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء».[3]

وهذه العناصر الثلاثة التي تتمحور حولها البحوث والدراسات الخاصة بحقل التعليمية، وهي التي أقرها إيف شوفالار من خلال اقتراحه لشكل مثلث، وجعل كل عنصر من هذه العناصر في زوايا المثلث ووضع التعليمية في قلب هذا المثلث، وهذه الزوايا هي محاور استقطبت تفكير الباحثين في التعليمية:[4]



(1) – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 10.

(2) – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 43 ، 44.

(3) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 142.

(4) – ينظر: أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 14.

4- الوسائل التعليمية (Instructional Aids)

تشير هذه التسمية إلى ربط الوسائل بعملية التعليم بشتى صوره وأشكاله، وهناك تعريفات كثيرة لمصطلح الوسائل التعليمية نذكر منها:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها: « الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف، لتيسّر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح، كما تعرف بأنها كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة ومواد وأدوات وغيرها داخل غرفة الصف أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول». [1]

فالتعريف الأول حصر الوسائل التعليمية في الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية الصفية، في حين قدم التعريف الثاني إلى جانب الأجهزة والأدوات الصفية الوسائل خارج صفية كالرحلات ومختلف النشاطات التي تساهم في تحسين عملية التعليم مثل زيارة المعارض والمتاحف والمسارح.

ترتبط الوسائل التعليمية انطلاقا مما تقدم بثلاث محاور رئيسية، هي المعلم الذي يستخدمها والمتعلم الذي يستفيد منها والموقف التعليمي الذي تثريه وتزيد من فاعليته، ولذلك تعتبر الوسائل التعليمية جزءا من المنهاج التعليمي ومحورا للنشاط التعليمي وعنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية.

كما تعرف الوسائل التعليمية: «بأنها كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى، وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية والضرورة البيداغوجية الداعية إليها». [2]

إن الوسائل التعليمية كثيرة، وهي في معناها الواسع كل الأدوات التي من شأنها أن تساعد التلميذ على اكتساب معارف وخبرات أو مهارات، وعلى العموم فإن الوسائل التعليمية « هي كل ماله علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي، وأما أنواع هذه الوسائل فيمكن الإشارة إلى: السبورة/ الوثائق/ الأشرطة/ التسجيلات/ الخرائط/ الكتب/ الرسوم/ الفيديو/ التلفاز/ الحاسوب/ المسلط

---

(1) – محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط5، 2009، ص 31.

(2) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 252.

العاكس/ الرسوم البيانية/ الجداول ...». [1]

ويتضح من خلال هذه التعريفات أنه هناك تصنيفات كثيرة للوسائل التعليمية تختلف باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون في هذا الموضوع، حيث تشمل أنواعا مختلفة منها: « -**الوسائل البصرية**: وهي التي يستفاد منها عن طريق العين وأهمها الكتاب المدرسي، السبورة وملحقاتها، اللوحات الجدارية، الصور والخرائط، البطاقات – **الوسائل السمعية**: وهي التي يستفاد منها عن طريق الأذن وأهمها: المذياع الأسطوانات – **الوسائل السمعية البصرية**: وهي التي يستفاد منها عن طريق العين والأذن وأهمها: التلفاز، الصور المتحركة الدروس النموذجية المسجلة، التمثيليات المتلفزة». [2]

وأخيرا يمكن القول أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ من أجل تحسين وترقية عملية التعليم وإكساب المتعلمين مهارات جديدة ومعارف معينة، ولها تصنيفات وأنواع عديدة.

المطلب الثاني: اللغة بين التعليم والتعلم:

1- مفهوم اللغة:

أ- لغة: يعرفها – اللغة- القاموس المحيط: « ج لُغاتُ، ولُغوّن، ولغا لغوًا تكلم وخاطب (...)وألغاهُ خيبهُ واللغوُ واللغاَ كالفتى السقطُ، وما لا يعتد به من كلام وغيره كاللغْوى، كسَكْرى (...) ((**وَلَا يُؤَاخِذُكُمْ اللهُ بِاللَّغْوِ**)) ولغى في قوله ، كسعى ودعا ورضى ...لغا ولاغية وملغاة: أخطأ وكلمة لاغية أي: فاحشة». [3]

وعرفت اللغة بأنها: «لفظة على وزن (فعلة) مثل (كُرة)، وأصلها (لُغْوة) على وزن فعلة قيل في جمعها: لغات ولُغون، ومنها لغى: يلغى إذا أهدى، وكذلك اللغو، فقد قال تعالى: ((**وإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرَّوا كِرَامًا**))، أي مروا بالباطل ، وجاء في الحديث الشريف: ((من قال في الجمعة: صه، فقد لغا)) أي تكلم». [4]

ب- اصطلاحا: اختلف العلماء القدماء والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها ومن بين التعاريف التي ذكرها القدماء نذكر:

---

(1) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 107.

(2) – نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6، 2008، ص 205،206.

(3) – الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2009، ص 1337.

(4) – نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها،مرجع سابق ، ص 16،17.

- تعريف ابن جني (ت 392 هـ) للغة: «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».[1]

- وعرفها ابن خلدون في المقدمة بقوله: « اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم».[2]

فمن خلال هذين التعريفين يتضح أن اللغة ذات طبيعة صوتية، ووظيفة اجتماعية يتواصل بها الأفراد، وهي متنوعة بتنوع الأقوام والمجتمعات فلكل قوم لغته الخاصة به، وهذا ما أكدته اللسانيات الحديثة من خلال تعريف رائدها سوسير بقوله أن: « اللغة نظام من العلامات أو الإشارات للتعبير عن الأفكار».[3]

وفي الأخير نخلص إلى القول بأن اللغة ظاهرة إنسانية عامة في المجتمعات البشرية كلها، وهي مكونة من أصوات منتظمة لغرض التواصل.

2- بين التعليم والتعلم:

أ- مفهوم التعليم: كثيرا ما يتبادر إلى الذهن أن مصطلح التربية والتعليم يقصد به المؤسسات التعليمية النظامية التي تقوم بإعداد الأفراد وتزويدهم بالمعارف والمعلومات الأساسية من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وتمدهم بأصول المواطنة والانتماء.

والتعليم بمفهومه الاجتماعي «ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية: اجتماعية، اقتصادية وسياسية، ويتأكد المفهوم الشائع الذي يقول: أن الإنسان الذي أحسن تعليمه وتدريبه هو صانع التنمية وصانع ذاته وبيئته التي يعيش فيها والمجتمع الذي ينتمي إليه».[4]

ومعنى هذا أن التعليم هو الأداة التي يستخدمها المتعلم أو الفرد من أجل تحقيق التطور والرقي، وأن حسن التعليم هو الذي يؤدي إلى ذلك في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الخاصة بكل قوم أو مجتمع.

---

(1) - ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، المجلد 1، ط2، 2003، ص87.

(2) - نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق،ص 15.

(3) - ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، د.ط، 2009، ص18.

(4) - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التعليم والمعلم،مرجع سابق، ص 131.

كما يعرف التعليم:« بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له»[1]، أي أن التعليم يرتبط بالتعلم من حيث أنه تيسير للمعارف وتوجيه للمتعلم وتهيئة الظروف والبيئة التي يتم فيها التعليم وهذا من أجل تمكن المتعلم من التعليم وقدرته على الاستيعاب.

ويقول آخرون:« إن التعليم مهنة وتربية ونظام وتنشأ عندما يمارس عدد من الأشخاص تقنية محددة تقوم على أساس تدريب خاص».[2]

وتذهب سهيلة محس كاظم الفتلاوي إلى أن التعليم توجه كل موقف تدريسي نحو المتعلم فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهارتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم.[3]

ويتضح من خلال هذان التعريفان أن التعليم مهنة للأشخاص الذين يشتغلون في مجال التدريس.

كما يعرف التعليم: « بأنه تنظيم للتعلم، فهو عملية نظامية تؤدي إلى حدوث التعلم المنشود عند المتعلم وهو عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم تهدف إلى تغيير سلوك المتعلم أو تعديله، ويتم التعليم وفق تخطيط وضبط وإشراف وتقويم وتقديم تغذية راجعة».[4]

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التعليم إلا أنها تصب في قالب واحد، وهو أنها مهنة وعملية منظمة ومخططة تقوم على أساس الممارسة والتدريب.

ب- مفهوم التعلم: إن التعلم موضوع لا تقتصر أهميته على علم النفس التربوي فقط، بل تشمل فروع أخرى كثيرة أهمها التعليمية، هذه الأخيرة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعلم والتعليم، انطلاقا من الاصطلاح الذي أطلق عليها الذي يستمد مشاربه من هذين العمليتين، وكل ما له علاقة بهما كالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية التعليمية، فالتعلم يتغلغل في حياة الإنسان بمعناها الواسع فيشمل أنواع عديدة من الكلمات التي ننطقها وطريقة المأكل والملبس وتعاملنا مع الغير، بل وطريقة تفكيرنا واتجاهاتنا نحو الناس والمهارات التي نؤديها والأعمال التي نقوم بها، كلها تمثل أنواعا من السلوك المتعَلم، ونظرا لأهميته وتأثيره في حياتنا اليومية فمن الضروري تقديم

---

(1) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 26.

(2) – عبد الكريم علي اليمني، إستراتيجيات التعليم والتعلم، زمزم، الأردن، ط1، 2009، ص 280.

(3) – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 31.

(4) – نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د.ط، 2008، ص 142.

تعريف للتعلم بالرغم من صعوبة تحديد مفهومه بسبب اختلاف وجهات النظر إلى طبيعة هذه العملية باختلاف الافتراضات التي انطلقت منها، إلا أنها هناك مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج نذكر منها:

– التعلم كتعديل للسلوك:

يعرف (كيسنجرلي وجارى) التعلم بأنه: «عملية يتواءم الكائن الحي بواسطتها لموقف ينبغي أن يعدل فيه الكائن سلوكه لكي يتغلب على العوائق، وهذا يعني أن التعلم هو تغيير السلوك المستمر تجاه التعامل مع الأزمات وإعادة التقييم لتحسين ما تم انجازه في الماضي».[1]

ويعرفه (جيتس) بقوله: «يمكن تعريف التعلم بأنه تغيير السلوك تغيير تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلم تعريف آخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة».[2]

وهذا يعني أن التعلم هو تغيير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته، وأن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات، عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف الجديد ومواجهة ظروف متعددة.

ويعرفه (كلوزماير): « بأنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة».[3]

والملاحظ على هذه التعريفات الثلاثة أنها ربطت عملية التعلم بتغيير السلوك وتعديله لمواجهة الظروف الطارئة. « فالتعلم تغيير مستمر – نسبيا– في الميل السلوكي وهو نتيجة لممارسة معززة».[4]

---

(1) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، مرجع سابق، ص 73.

(2) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 46.

(3) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 37.

(4) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 25.

– التعليم كعملية تذكر:

« يرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد يرتبط أساسا بسيكولوجية (هاربت)الذي كان ينظر إلى العقل على أنه صفحة بيضاء وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة، وبالتالي فالعقل هو مخزن للمعلومات التي تعلمها يتم فيه حفظها واستعمالها وقت الحاجة، والتعلم وفق هذا التصور هو الخزن الذي يحتاج إلى الحفظ أولا، واستحضارها عند الحاجة إليها ثانيا».[1]

وانطلاقا من هذا التصور يمكن إعطاء تعريف للتعلم على أنه عملية اكتساب المعلومات والمهارات والاحتفاظ بها في الذاكرة، وفق أنظمة الاختزان والذاكرة والتنظيم المعرفي.

– التعلم كتدريب للعقل:

«ويرتبط هذا المفهوم كذلك بإحدى النظريات السيكولوجية التي أثرت في الكثير من الأفكار والاتجاهات التربوية، وهي نظرية التدريب الشكلي (Formal Discipline) التي تنسب إلى الفيلسوف الأمريكي لوك (Lock) والتي تبنى أساسا على أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور ... وأن التعلم يحدث من تدريب هذه الملكات العقلية».[2]

وانطلاقا مما قدم حول مفهوم التعلم فإنه يمكن تعريفه بأنه العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغييرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة تفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية.

إن القول بأن التعلم هو عملية تذكر، وأنه تدريب للعقل ليستا هما نفسهما عملية التعلم ، وإن كانتا عمليتين تؤثران في عملية التعلم ووسيلتين نستفيد منهما في التعلم باعتباره تعديل للسلوك.

وبعد تقديم تعريف كل من التعليم والتعلم تتضح لنا أنه هناك علاقة بينهما: «فالتعلم هو الوجه الآخر لعملية التعليم، حيث أن عملية التعلم تتصل بالفعاليات والأنشطة التي يقوم بها المتعلم لغرض التعلم، وعملية

---

(1) – ينظر إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2009، ص 20.

(2) – المرجع نفسه ، ص 17.

التعليم تتصل بالفعاليات والبرامج التي يقوم بها المعلم أو الشخص القائم بالتدريس لغرض إيصال الدرس».[1]

ويتضح من خلال هذه العلاقة أنه كثير ما يتداخل التعليم والتعلم في العملية التعليمية: « فالتعليم يكون داخل المدرسة و المعاهد والجامعات»[2] ، وهذا لا يعني غياب عملية التعلم نهائيا لأن التعليم يقترن به التعلم من أجل تحقيق الأهداف وتحسين النتائج ويعتبر التعلم هو النتيجة الحتمية للتعليم و « التعليم هو مقدمة للتعلم»[3]

المطلب الثالث: نظريات التعلم

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين، بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها، ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه ومحاولة تفسير عمليات التعبير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه. إن الحديث عن نظريات التعلم يقودنا إلى التذكير بتعريف التعلم على أنه: « اكتساب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة أو التعليم».[4] أو بأنه: « تغيير مستمر في الميل السلوكي نتيجة لممارسة معززة».[5]

وانطلاقا من هذين التعريفين يمكن التمييز بين طرق مختلفة للتعلم، وهذا التمييز هو السبب في وجود نظريات كثيرة ومختلفة من أهمها:

1- النظرية السلوكية:

تقوم هذه النظرية على المقولة القائلة بأن: « الإنسان يولد صفحة بيضاء» حيث يرى الاتجاه السلوكي«أن الأطفال يولدون صفحة بيضاء لعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم وتصوغهم بوسائل متنوعة من التعزيز».[6]

---

(1) – فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008، ص 71

(2) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، مرجع سابق، ص 133.

(3) – عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2012، ص 123.

(4) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 43.

(5) – دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 88.

(6) – المرجع نفسه، ص 76.

ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمبنى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة، كما هو شائع ومعروف عند السلوكيين أمثال (واطسون) (سكينر) و(بلومفيلد) في مجال الدراسات اللسانية، كانت هذه النزعة قد ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية المعاصرة ابتداء من سنة 1924، أي منذ أن نشر واطسون (Watson) أبحاثه الأولية وهي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية تنبني أساسا على: «ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه، والتركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر».[1]

أ- نظرية إيفان بافلوف/ المنعكس الشرطي*:

«لقد فتحت أبحاث العلامة الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov 1849-1936) على فعل المنعكس الشرطي المجال واسعا أمام نوع من التجارب، كان غريبا على علم النفس في أمريكا، التي كانت تعاني في أوائل القرن العشرين من استخدامات المنهج الاستنباطي واقتصار علم النفس على دراسة الشعور، وكان مجال أبحاث بافلوف أساسا هو دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب (...) إلا أن أعظم اكتشافاته وهو الفعل المنعكس الشرطي يتصل أكثر بدراسة السلوك».[2]

تنص نظرية بافلوف على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلم لذلك تسمى هذه النظرية نظرية التعلم الشرطي، إذ لابد من اشتراط المثير لكي يحدث التعلم لدى الفرد.

«قام بافلوف بإجراء تجربة على الحيوان لكي يتأكد من ضرورة وجود المثير لإحداث عملية التعلم، فقام بعملية تجويع لإحدى الحيوانات – الكلب- وقبل أن يقوم بتقديم الطعام جعل يسبق ذلك صوت الجرس، فوجد بعد تكرار ذلك أن لعاب الحيوان يسيل بمجرد سماع صوت الجرس، ودلّ ذلك على حدوث التعلم، نظرا لوجود المثير وهو صوت الجرس».[3]

« فالاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي، فالاستجابة لا تتغير وإنما تحدث لمثير آخر غير مثيرها الأصلي ولتوضيح ذلك نتمثل بتجربة بافلوف ففيها:

---

(1) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 90، 91.

* – تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى هي التعلم الشرطي، الاقتران.

(2) – إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، مرجع سابق، ص 155.

(3) – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

- المثير الأصلي (مثير غير شرطي / Unconditioned Stimulus): هو إعطاء الطعام.

- الاستجابة الأصلية (الاستجابة غير الشرطية /Unconditioned Response): هي إسالة اللعاب عند إعطاء الطعام (استجابة منعكسة غير متعلمة).

- المثير الشرطي/Conditioned Stimulus: صوت الجرس.

- الاستجابة الشرطية / Conditioned Response: إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس (استجابة متعلمة».[1]

- مبادئ التعلم عند بافلوف:

- «**مبدأ التعزيز**: ويقصد به أنه إذا كانت هناك استجابة معينة وأعقبتها مكافأة، فإن ذلك يزيد من احتمالات تلك الاستجابة المرغوبة.

* شروط التعزيز:

- أن يكون التعزيز بعد الاستجابة مباشرة.

- أن يكون التعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

- **مبدأ الانطفاء**: ويقصد بالانطفاء أنه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

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

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

---

[1] - إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته، مرجع سابق، ص 156، 157.

[2] - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

ب- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورنديك (Thorndike)

كان لتجارب " ثورنديك" (1874-1946) مقدمات في دراسة سلوك الحيوان، حيث استخدم لدراسة التعلم عند الحيوان المتاهات والصناديق والأقفاص المشكلة وغيرها، فقام بعدة تجارب على الحيوانات حيث توصل في الأخير إلى أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا كالفهم والاستبصار، لأنه لو تفهم المشكلة لوصل إلى الحل في وقت قصير، وأدرك أن تعلم هذه المواقف يتم بالتدريج عن طريق المحاولة والخطأ.[1]

ومن أشهر تجاربه تجربة الصندوق والقطة: «حيث وضع هذه القطة في قفص مقفل بسقاطة، ووضع خارج القفص الطعام، فلاحظ أن القطة تقوم بحركات عشوائية من أجل الخروج والوصول إلى الطعام كمحاولة خروجها من خلال القضبان، أو عضها بقصد إزالتها أو إخراج يدها إلى مكان الطعام، ولكن دون جدوى واستمرت هكذا تقوم بتلك الحركات العشوائية إلى أن جذبت السقاطة وفتحت القفص ووصلت إلى الطعام وتناولته. وقام " ثورنديك" بتكرار التجربة عدة مرات فلاحظ أن القطة في كل مرة تقوم بنفس الحركات ولكنها لا تكررها كثيرا وتصل إلى الهدف في وقت أقل، وبعد عدد من المحاولات لاحظ فيها أن الحركات الخاطئة تقل بالتدريج إلى أن أصبحت القطة تقوم بجذب السقاطة مباشرة بعد وضعها في القفص».[2] فأقر ثورنديك من خلال تجاربه أن التعلم يحدث بالمحاولة والخطأ وتوصل إلى وضع قوانين للتعلم مرتبة كالآتي:

- **قانون الاستعداد (Low Of Readiness)**: ويقصد به: «حالة التهيؤ أو النزعة إلى تنفيذ استجابة متعلمة حيال موقف مثيري معين».[3]

وهذا يعني أن التعلم يحدث باستعداد الفرد من خلال تهيئة « الظروف التي تحقق له الارتياح والرضى»[4] ووجوده على حالة من التهيؤ يعني استعداده للتعلم.

- **قانون المران أو التدريب (Law Of Esccerise)**: يرى " ثورنديك" أن التعلم يحدث بالممارسة والتكرار « وأن تكرار ممارسة عادة معينة يزيد من قوتها، أي أن الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بالاستعمال

---

(1) - ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 135، 136.

(2) - ينظر: حسين عبد الحميد أحمد رشون، العلم والتعليم و المعلم، مرجع سابق، ص 110،111.

(3) - عماد عبد الرحيم الزغول ، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 79.

(4) - ينظر : مصطفى ناصف نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1983، ص 20.

بالاستعمال والممارسة».[1] وهذا ما أطلق عليه" قانون الاستعمال"[2]، «وأن الصلة بين المثير والاستجابة تزداد قوة بازدياد تدريب المتعلم عليها». [3]

– **قانون الأثر(Law Of Escerise)**: ويقصد به: « نتائج السلوك أو المحاولة التي يقوم بها الكائن الحي حيال الموقف المثير الذي يواجهه».[4] فيحتفظ بالنتائج والاستجابات الإيجابية ويتخلص من النتائج والاستجابات السلبية. [5]

ج– النظرية الإجرائية (التعلم الشرطي الإجرائي*) لسكنر (Skinner):

يعد " بروف اف سكينر" من أشهر علماء علم النفس المنظر لهذا الاتجاه، حيث تأثر في بناء نظريته بأفكار "بافلوف" ، فأجرى مئات التجارب استخدم فيها إجراءات متعددة على الفئران والحمام والحيوانات الأخرى في محاولة منه لتحديد محددات السلوك الإجرائي وأثر التعزيز والعقاب في هذا السلوك وقد عرفت باسم (صندوق سكنر).

ففي إحدى تجاربه المشهورة على الحمام «تم تدريب الحمامة على سلوك النقر بحيث تحصل على المعزز عندما تنقر على قرص معين، ولوحظ أن الحمامة كانت تكرر مثل هذا الإجراء بسبب خبرتها بنتائجه التعزيزية وفي إحدى تجاربه الأخرى كان سلوك النقر على القرص يتبع بصدمة كهربائية، وهذا ترتب عنه توقف الحمامة عن النقر تجنبا للعقاب، فاحتفظت الحمامة في التجربة الأولى بسلوك النقر على القرص وتكراره بسبب خبرتها السابقة بنتائجه التعزيزية، بينما تجنبت سلوك النقر على القرص في التجربة الثانية تفاديا لتلقي الصدمة (العقاب)». [6]

وانطلاقا من تجاربه اعتبر سكنر السلوك بأنه وحدة الدراسة العلمية التي يجب التركيز عليها لفهم مختلف

---

(1) – ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 78.

(2) – مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، مرجع سابق، ص 20

(3) – أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص63.

(4) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 77.

(5) – ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، مرجع سابق، ص 20.

* – تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل: نظرية التعلم الوسيلي أو الذرائعي، أو الراديكلية السلوكية، وهي نتاج نسق منظم من الأبحاث في مجال علم النفس يعرف باسم التحليل التجريبي للسلوك.

(6) – ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 92.

جوانب النشاط الإنساني والحيواني، فميز بين نوعين من السلوك التعليمي:

- « **السلوك الاستجابي (التعلم الاستجابي)**: وهو سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدا دقيقا، وترتبط به ارتباطا شديدا، فعندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكيفية آلية، وهذا السلوك هو انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات، فهو فطري في شموليته، وقد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الإشراط».[1]

- « **السلوك الإجرائي (التعلم الإجرائي)**: يتميز هذا النوع عن النوع الأول في كونه ليس برد فعل آلي لمثير بل إنه يتجاوز ذلك من حيث أنه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي، ويحقق انجازا يغير عالم الخبرة الحسية مثل الكلام واللعب والعمل، ومعظم السلوك الإنساني من هذا النوع».[2]

ومن العوامل التي تؤدي إلى اكتمال هذا النوع من السلوك وتكون أكثر فاعلية هو المكافأة أو التعزيز.

وهذا يعني أن سكينر ميز بين نوعين من الاستجابات فهناك استجابات تحدث كرد فعل لوجود مثير مثل: البكاء أثناء تقطيع البصل وهو ما يعرف بالتعلم الإستجابي، واستجابات تحدث دون وجود مثير وهي ما عبر عنها سكنر بالإجراءات أو السلوك الإجرائي (التعلم الإجرائي)مثل: المشي، القفز، ركوب الدراجة ...

ومما يعاب على هذه النظرية السلوكية أنها اعتبرت التعلم سلوك ظاهر، واهتمت بدراسة ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة وأن الفرد يولد صفحة بيضاء لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة ، وهي في مقابل هذا أهملت الجانب العقلي ومختلف العمليات التي تتم داخله كالفهم، التذكر، الحفظ، الاستدلال، وأن مختلف تجارب السلوكية كانت على الحيوان وبالتالي أهملت اللغة الإنسانية وكيفية تعلمها وتعليمها، كما أنها لم توضح لنا كيفية حدوث الاستجابة في محيط متعدد المثيرات مثل: «راكب الدراجة التي تسير في شارع مزدحم بحركة المرور، يستخدم ساقيه لدفع الدراجة للأمام وتسييرها، وكذلك ذراعيه لتوجيه الدراجة وكيفية التحكم للتنبيه، وكذا بصره لمشاهدة الأشياء التي أمامه وكذا سماعه لسماع ما يحيط به من أبواق وأصوات وغير ذلك».[3]

---

(1) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 60.

(2) - المرجع نفسه، ص 60.

(3) - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والمعلم والتعليم، مرجع سابق، ص 180.

2- النظرية الجشطالتية (Gestalt Theory)

« ظهرت هذه النظرية في بدايات القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني ماكس وريثماير (Max Wertheimer 1980 /1943) ، وقد ساهم أيضا في تطوير أفكارها كل من عالم النفس وولفايج كوهلر (1967/1887) وكورت كوفكا (1941/1886)، وهي من النظريات المعرفية التي عارضت بشدة المدرسة السلوكية "نظريات المثير والاستجابة"».[1] وتسمى كذلك بنظرية الاستبصار.*

وتشير كلمة الجشطالت الألمانية الأصل إلى معاني مختلفة في اللغة العربية مثل: « الصيغة، الشكل، النمط الهيئة، الصورة، البنية، الكل متحد»، وهي تتجه في ملامحها إلى بعض التكوينات الداخلية والتي يتعلمها أكثر من الاهتمام بالاستجابات الشرطية الخارجية، أما كلمة الاستبصار فقد اختلف علماء النفس في بيان معناها فمنهم من اعتبر الاستبصار ومضة فجائية من الفهم تحدث أثناء محاولة الفرد حل مشكلة ما، ومنهم من نظر إليها باعتبارها عملية إدراك العلاقات الموجودة في الموقف المشكل، والوصول إلى الحلول المناسبة ومنهم من نظر إليها بعدها الطريقة التي يتم بها تكوين كل تنظيم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف أو هو الاستجابة لظروف الموقف ككل».[2]

فالمدرسة الجشطالتية إذن تؤكد على مبدأ الكلية وتنطلق من مبدأ «أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له»،[3] فهي ترى أن للكل وظيفة أو معنى معين يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر وذلك لأن الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكل، فالجزء يؤدي أدوارا مختلفة باختلاف الكليات التي ينتمي إليها، فالمثلث لا يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض، وإنما يتكون من علاقات عامة بين هذه الأجزاء تجمع بعضها البعض، والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاث خطوط موضوعه في أي وضع أو ثلاث زوايا منفردة (فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشطلت

---

(1) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 171.

* – وتسمى كذلك هذه النظرية بالنظرية المجالية أو التعلم بالاستبصار.

(2) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، مرجع سابق، ص 113.

(3) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 172.

هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام)، «فالكل ليس هو مجموعة العناصر التي يتكون منها، وإنما له خصائصه التي يتميز بها والتي لا توجد في هذه الأجزاء، وتحليل الكل إلى عناصره لا يعطي فكرة كاملة من هذا الكل والطفل أول ما يعبر عن نفسه يعبر بكلمات لا بحروف مستقلة، فالحروف لا معنى لها عنده لأنها لا تمثل وحدة كلية وإنما تستمد دلالتها من الأصل الذي اشتقت منه».[1]

ومعنى هذا أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء وإنما هو مجموع العلاقات التي تجمع هذه الأجزاء.

«ويصبح التعلم استبصاريا عندما يتجاوز المتعلم العلاقة بين المثير والاستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحكمة في موقف ما، وفهمه فهما جيدا بناء على إدراك هذه العلاقات المتمثلة في: علاقة الوسيلة بالغاية، علاقة العلة بالنتيجة، علاقة زمانية، علاقة مكانية. وأهم هذه العلاقات هي علاقة الوسيلة بالغاية، فهي التي تؤدي إلى التعلم الواعي الذي يكتمل بربط العلاقات بين العناصر المكونة للموقف التعليمي».[2]

كما أن العلاقات المتقاربة زمانيا ومكانيا يمكن إدراكها بسهولة، وقد توصل الجشطالت إلى أن عملية الإدراك تحكمها مبادئ وقوانين وهي ما اصطلح عليها ب: « قوانين التنظيم الإدراكي (Laws Of Perceptual Organization)» [3]، ويمكن تلخيص هذه المبادئ كالآتي:

* «**قانون التقارب**: الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلة بعكس الأشياء المتباعدة.

* **قانون التشابه**: الأشياء المتشابهة في الشكل أو في الحجم أو في اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ، لأن العقل من أعماله الجمع بين النظائر.

* **قانون الاتصال**: الأشياء المتصلة النقط التي تصل بينها خطوط مثلا تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيرها.

---

(1) – إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، 229-236.

(2) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 65.

(3) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 177 ،178.

* **قانون الشمول**: الأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها وما يحتويها ويشملها كلها، فصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطي صيغة طريق عن مجرد عدد من الأشجار، ولذلك فالأشياء يمكن إدراكها إذا كانت في حيز يحتويها.

* **قانون التماثل**: الأشياء المتماثلة تبرز كصيغ تنفرد عن غيرها من الوحدات التي يتضمنها مجال الإدراك.

* **قانون الغلق**: الأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سد الثغرات أو الفتحات الموجودة بينها، فالدائرة مثلا التي ينقصها جزء ندركها كدائرة، وكذلك الأجزاء التي تنتظم مع بقية الشكل تنحوا إلى الانتظام حتى ندرك الشكل ككل منتظم»[1]. فقانون الغلق يعني إغلاق الناقص.

3- النظرية البنائية (Constructivisme)

وتسمى كذلك بالنظرية المعرفية (Epistemology) « تتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها بياجيه في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل»،[2] من خلال قيامه بالعديد من الدراسات الطويلة والتي وظف فيها العديد من أدوات البحث مثل الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية والاختبارات، وتعد هذه النظرية من أوائل النظريات في مجال النمو العقلي المعرفي، حيث تعرض "بياجيه" إلى «مفهوم السيكما (Schèmes) حيث يرى أن الأفراد خلال نموهم العقلي تصبح لديهم القدرة على تنظيم أفكارهم وأنماطهم السلوكية من أجل التكيف مع البيئة وهذا بالطبع يؤدي إلى توليد بنى نفسية أطلق عليها اسم السكيما وتمثل هذه الأخيرة نوعا من الأطر المفاهيمية التي يجب أن تتلاءم معها المثيرات البيئية حتى يستطيع الفرد التفاعل معها، وتتميز السكيما بالتغير والتطور مع الزمن، ومن بين أهم الافتراضات التي قامت عليها نظريته أن الإنسان يولد مزود ببعض الاستعدادات الفطرية التي تمكنه من التفاعل مع البيئة والنمو والتطور».[3]

إذن حسب بياجيه فاكتساب اللغة عند الطفل لا يكون بالضرورة تقليدا أو استجابة لمثير بل هي عملية إبداعية، أن اللغة نتاج للذكاء وليست استجابة أو تقليد.

---

(1)- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 231.

(2) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص .....

(3) - ينظر:عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 231 - 242.

ويرى "بياجيه" أن النمو المعرفي المتكامل يرتبط بعدد من العوامل تتمثل في النضج والتفاعل مع العالم المادي والعالم الاجتماعي والتوازن، وهذا يعني أن نضج العضلات يتيح للفرد أو الطفل حرية الحركة والسيطرة على الأشياء والنضج الحسي يمكنه من الانتباه والتركيز بالأشياء لفترة من الزمن، في حين أن نضج الدوائر العصبية يمكنها من أداء وظائفها المختلفة، كما أن التفاعل مع محسوسات العالم يوفر للفرد العديد من الخبرات والمعارف، إضافة إلى المحيط الاجتماعي الذي يؤدي بمنظومته الفكرية والعقائدية والثقافية والإبداعية إلى حدوث النمو المعرفي لدى الأفراد، أما عامل التوازن فيتضح من خلال قيام الطفل بالموازنة (تكيف الطفل مع المستجدات)، حيث

يستوعب الموقف الأول ويلائمه ويكيفه مع المواقف المشابهة الجديدة، ويحسن فيها وينظمها.

فعملية التوازن عند " بياجيه" هي من العمليات الأساسية في النمو العقلي وأنها تقوم على قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم "Organisation" و قدرة التكييف "Adaptation" ، وتقوم هذه الأخيرة على عمليتين متلازمتين هما، التمثل "Assimilation" و التلاؤم "Accommodation".[1]

ويقسم "بياجيه" النمو العقلي إلى مراحل حسب نظريته المعرفية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- المرحلة الحسية الحركية: من الميلاد إلى عمر السنتين: يقوم الطفل في هذه المرحلة بتحديد خطة إجمالية (الإسكيما) مثل حمل الرضاعة.

2- المرحلة ما قبل الإجرائية: تمتد من سن الثانية حتى السابعة: في هذه المرحلة لا يستطيع الطفل القيام بعمليات إجرائية ويعتبر نفسه مركز الكون ، أي مركزية الذات مثل قوله أنا أطول من هذا. [2]

3- المرحلة الإجرائية العيانية: من سن السابعة إلى 12 سنة: يتخلص الطفل في هذه المرحلة من مركزية الذات، ويصبح قادرا على مشاركة الآخرين وإجراء العمليات المجردة من خلال ربطها بالمحسوس.

4- المرحلة الإجرائية الشكلية: ما فوق 12 سنة: يصبح الطفل قادرا على إجراء عمليات مجردة انطلاقا من الافتراض.

---

(1) - ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 234-240.

(2) - ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسة لغوية واجتماعية مع مقاربة تراثية، دار العلم، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص 81. وعماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص244-255.

ويمكن تلخيص نتائج نظرية "بياجيه" المعرفية في النقاط التالية:

- أن التعلم يتأثر بمراحل النمو المعرفي، « إذ اهتم بياجيه بالربط بين نمو اللغة والنمو المعرفي»،[1] أي أن نظرتنا للأشياء تتغير حسب مراحل النمو العقلي (المعرفي).

- تحدث "بياجيه" عن الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، «وأن الأداء الكلامي لا يمثل عند الطفل إلى صورة ملفوظة أي منطوقة، أما الكفاية اللغوية فهي مجموعة التنظيمات اللغوية التي يمتلكها الطفل».[2]

- «أعاد " بياجيه" الأولوية للمتعلم، فهو له دور أساسي في التعلم»،[3]، باعتباره محور العملية التعليمية وهو الذي يقوم بالبحث والمشاركة في إعطاء المعلومة.

وأخيرا يمكن القول أن النظرية المعرفية تهتم بدراسة لغة الطفل بالتركيز على الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي الظاهر،إذ « وصف بياجيه النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم، مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية، فيما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة».[4]

4- النظرية العقلية (اللغوية/ التوليدية التحويلية)

انطلاقا من « مبدأ القول بالخصائص المشتركة بين لغات البشر أن الناس جميعا يتفقون في أنهم على اختلاف لغاتهم يمكن لهم من خلال بضع سنوات من التعرض لها في محيط الاكتساب أن يميزوا نظاما مجردا يصدرون عنه في استعمال اللغة استعمالا خلاقا متجددا لا ينحصر، إذ يستطيع كل واحد من أبناء اللغة أن يتلقى في الموقف المناسب على وجه الفهم مالا ينحصر جمل جديدة لم يكن يسمعها من قبل، كما يستطيع أن يصوغ (...) مالا حصر له من جمل لم يكن قالها أو سمعها أو وقف عليها من قبل».[5]

«تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي تشومسكي "Chomsky"، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية، كما هي مألوفة عند الفيلسوف "ديكارت"، تعول

---

(1) - محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص 70.

(2) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 96.

(3) - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 26.

(4) - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 42.

(5) - رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، د.ط، 2006، ص 22.

النظرية العقلية في مجال اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله يمتاز بها عن الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تم تغييبها لدى النزعة السلوكية».[1]

تعتمد نظرية تشومسكي «على الميل الفطري لاكتساب اللغة، والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة (أداة اكتساب اللغة the Language Acquistin Device*» .[2]

يرى تشومسكي أن الطفل يملك قدرة عقلية يمتاز بها تسمح له بالتعلم، فهو يولد مزودا بجهاز لغوي يساعده على اختيار التراكيب اللغوية الموافقة للبيئة، فهو قادر على اكتساب لغته الأصلية ولغات أخرى، ولديه القدرة لكي يميز بين التراكيب اللغوية المستعملة في لغته وبيئته من غير المستعملة، كما أن القدرات العقلية التي يتمتع بها الطفل منذ ولادته تمكنه من اكتساب أي لغة من لغات العالم، وأهم خصائص هذه النظرية ما يلي:

- « يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعا من الإبداع»،[3] أي استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل وحتى التراكيب التي لم يستخدمها الآخرون وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.

- ميز بين أربع مصطلحات أثرى بها معجم المصطلحات اللسانية وهذه المصطلحات هي:

- « **القدرة**: هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة وقواعدها ومفرداتها وكل أجزائها، وكيف تنتظم هذه الأجزاء معا.
- **الأداء**: وهو الإنتاج الفعلي للغة (الكلام والكتابة)، أو الفهم والاستماع والقراءة».[4] أي أنه صورة للقدرة اللغوية المنتظمة.
- «**البنية السطحية**: وهي الإنجاز اللغوي ويمثل ما ينطقه الإنسان فعلا.

---

(1) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 94،95.

* – يحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة (L.A.D) على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، تقوم بإعداد المعلومات وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة.

(2) – محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 70.

(3) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 95.

(4) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 44.

- **البنية العميقة:** هي الطاقة اللغوية وتمثل عند المتكلم السامع المثالي التصور الذهني للبنية السطحية (الكلام)». [1]

- « يؤكد " شومسكي" أن الطفل يولد مزود بميل فطري نحو اللغة، وأن هذه الخاصية الفطرية (جهاز اكتساب اللغة) كلية في جميع البشر».[2]

- «إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة»[3] كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيدا، وأن اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه هي تنظيم عقلي فريد من نوعه فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.

- « التعلم عندها لا يكون شاملا إلا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظفها وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر».[4]

- « نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنها دائرة مغلقة»،[5]، لم تقدم لنا التفسير الكافي للاستخدام الفعلي للغة بارتكازها على المثير والاستجابة (عوامل خارجية)، وأن قول السلوكيون بالمحاكاة والتعزيز أمر قاصر وأن الطفل يقوم بعملية القياس الخاطئ، وأن كل دافع للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد اللغة.

من بين الانتقادات التي وجهت للنظرية اللغوية، أنها تجريدية لم تقدم تفسيرا أو تحليلا نجد فيه صيغة للتطبيق.

وفي الأخير يمكن القول أن عملية التعليم لا يمكن أن تحقق بالاستناد إلى نظرية واحدة فقط، وإنما لابد من تضافر هذه النظريات من خلال انتقاء المناسب منها والخادم لعملية التعلم، إذ يستطيع بفضلها الارتقاء بالعملية التعليمية التعليمية.

---

(1) – رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، مرجع سابق، ص 22.

(2) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص 46.

(3) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 95.

(4) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 26.

(5) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 95،96.

المبحث الثالث: طرق وأساليب تدريس اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: مفهوم اللغة العربية وخصائصها.

المطلب الثاني: طرق تدريسها في إطار المقاربات التربوية

المطلب الثالث: أساليب تدريس اللغة العربية

المبحث الثالث: طرق وأساليب تدريس اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: مفهوم اللغة العربية وخصائصها.

1- مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية هي« إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقا وتركيبا، وتقسم اللغة إلى ثلاث طوائف كبرى هي الآرية والطورانية والسامية، ومن اللغات السامية العربية السريانية والعبرية والآشورية وغيرها، وأرقى هذه اللغات بالطبع هي العربية لغة القرآن الكريم، التي مازالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون ((**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**)). (الحجر 09) »[1]

واللغة العربية بعد ذلك هي «لغة البيان، قال تعالى: ((**وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**)). (الشعراء: 191-195). وعليه فإنها قد جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا، وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وتتمتع برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع ومما يزيد من مكانتها وعلو شانها أنها لغة القرآن الكريم، وشاهد ذلك قوله تعالى: ((**كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ**)) (فصلت: 03).

وكذلك فهي لغة الحديث الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع، فعليه يجب تعلم اللغة العربية للأخذ بسنّة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، قال صلى الله عليه وسلم: ((من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب العربية)).»[2]

ويتحدد الموقع الجغرافي الأول للغة العربية– كما حددها الباحثون- في شبه الجزيرة العربية التي تعد المهد الأول لهذه اللغة الكريمة، فوق واحاتها ولدت وبين أرجائها رجت، وفي قُراها ومدنها نمت وترعرعت إلى أن بلغت أوج ازدهارها وشبابها، حيث أخذت آيات الكتاب الكريم تتنزل على صدر رسول الله –صلى الله عليه

---

(1) – زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2005، ص 34.

(2) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 53.

وسلم- فاكتملت باكتمال نزول كتاب الله العزيز واستحكمت أوصالها، وتأطرت قواعدها بهذه الآيات المحكمات. [1]

2- خصائصها (سماتها):

لكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها عن غيرها، ولا خفاء أن اللغة العربية تتسم بسمات متعددة في حروفها أو في مفرداتها، أو في إعرابها أو في دقة تعبيرها أو في إيجازها ومن هذه السمات نذكر ما يلي:

- **حروف العربية:** « عدد الأبجدية العربية ثمانية وعشرون حرفا*، موزعة على مدرج صوتي واسع بين الشفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرى (...) وهذا الاتساع دليل على انفرادها ببعض الحروف (ضاد، ضاء)، كما أن صوت الحرف في العربية واضح محدد، على عكس الحروف في اللغات الأخرى، إذ يعبر بحرف واحد على عدة أصوات، وتتميز كذلك بالانسجام الصوتي والتناسق الموسيقي بين الحروف المتقاربة»[2]

- **مفردات العربية:** تمتاز اللغة العربية بكثرة ألفاظها وترادفاتها، فالمعنى الواحد يعبر عنه بعدة كلمات ترجع إلى أصل واحد، والسبب في هذه الكثرة والتنوع راجع بالضرورة إلى مبدأ الاشتقاق أو التقاليب. [3] كما تتميز «بكثرة صيغ الجموع»[4]، وتتنوع الدلالات بتغير مباني الكلمات وأوزانها، كما أن للقياس دور كبير في نمو اللغة. [5]

- **الإعراب:** أو الحركات التي تظهر على آخر الكلمات، وفي بعض الأحيان تكون هناك حروف بدل الحركات وهي متغيرة بتغير العوامل الداخلة عليها لفظا وتقديرا، وللإعراب الأهمية الكبرى في فهم المعنى، وإلى هذا أشار ابن فارس في كتابه الصاحبي في فقه اللغة قائلا: « إن الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه لما ميّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا

---

(1) - ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 27.

* - هناك من جعل حروف العربية 29 حرفا بالإضافة إلى حرف أو صوت الهمزة

(2) - أحمد صومان، أساليب تدريس العربية، مرجع سابق، ص 55.

(3) - ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 33-38.

(4) - سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص32.

(5) - ينظر: نايف محمود معروف،خصائص العربية، مرجع سابق، ص 38

تعجب من استفهام ولا صدر من مصدر ولا نعت من توكيد».[1] فابن فارس يؤكد على أهمية الإعراب في تحديد المعنى.

وليس أدل على علاقة الإعراب بالمعنى من تفحص آيات القرآن الكريم والحديث الشريف، ثم الأدب شعرا ونثرا، فنجد أن المعنى يتوقف أحيانا على الإعراب فعلى سبيل المثال في «قوله تعالى: ((**إِنَّما يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبادِهِ الْعُلَماءُ**))، وقوله ((**أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ**))، فإن إغفال الإعراب في مثل هذه الآيات يوقعنا في تحريف لمعانيه»[2]

– **البلاغة ودقة التعبير**: تتميز اللغة العربية ببلاغتها التي تتجسد في: «الاستعارة والتمثيل الإيجار والإطناب»[3]، كما نجد دقة في الدلالة على المعنى في مختلف حالاته، فالترادف بين الكلمات لا يعبر عن الحقيقة، إذ أنه هناك فروقا بين كلمة ومرادفاتها، فعلى الرغم من أن « (رمق، لحظ، نظر، رنا، حدق) تشترك جميعها في النظر بشكل عام، إلا أن (رمق) تدل على النظر بمجامع العين، و(لحظ) تدل على النظر من جانب الأذن، و(رنا) تفيد إدامة النظر في سكون واحد، و(حدق) جمع عينيه لشدة النظر».[4]

إضافة إلى بعض الخصائص التي ذكرها السيوطي والمتمثلة في:

- التعويض: وهو إقامة الكلمة مقام الكلمة، كإقامة المصدر مقام الأمر نحو: ((صبرًا آلَ ياسر فإنَّ موعدكم الجنّة)).
- فك الإدغام، وتخفيف الكلمة بالحذف مثل لم يك.
- تركهم الجمع بين الساكنين.
- التفريق بالحركات بين المعاني، فالعرب يقولون مِفْتَحٌ للآلة التي يفتح بها، ومَفْتَحٌ لموضع الفتح.[5]

المطلب الثاني: طرائق التدريس في إطار المقاربات التربوية

1– طرائق التدريس:

(1) – أحمد صومان، أساليب اللغة العربية، مرجع سابق، ص 61، 62 .

(2) – نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 38،39.

(3) – سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري ، مناهج اللغة، مرجع سابق، ص 32.

(4) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 58،59 .

(5) – ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 36.

لم يعد تدريس اللغة العربية مجرد تلقين أو يكفيه الاجتهادات الشخصية والجهود الفردية ومحاولات التقليد للآخرين، بل أصبح يقو م على أسس وقواعد راسخة ويتطور وفقا لنتائج دراسات وبحوث علمية في مجال اللغة الأمر الذي أدى إلى ظهور طرق وأساليب كثيرة ومتنوعة في تدريس اللغة العربية، وقبل الحديث عن هذه الطرق لابد من ضبط وتحديد المصطلحات التالية:

أ– مفهوم الطريقة: لقد أخذت الطريقة تعريفات كثيرة نذكر منها:

– تعريف" جابر عبد الحميد": « بأنها عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم».

– وعرفها " حنا غالب": « بأنها كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة»

– أما " عباس السمرائيى فيرى بأن « الطريقة في أوسع معانيها لا تعد كونها إعدادا مدروسا للخطوات اللازمة لعملية التعليم». [1]

ويتضح من خلال هذه التعاريف التي أوردناها بأن الطريقة هي وسيلة تتبع للوصول إلى غرض معين، فهي عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدروس والتحضير المسبق، وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

ب– مفهوم التدريس: من التعاريف التي قدمت للتدريس ما يلي:

– «والتدريس عبارة عن محاولة مخطط لها لمساعدة شخصا ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار.

– ويرى بعض التربويون أن التدريس عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المحلية التي يهيأها المعلم لإكساب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق».[2]

ويمكن تعريف التدريس انطلاقا من هذين التعريفين بأنه نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وخبرة يتفاعل معها التلميذ، ويكتسب من نتائجها السلوكات والأهداف المنشودة.

---

(1) – محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، إربد، الأردن، ط1، 2006، ص 46.

(2) – محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص109.

ج- مفهوم طريقة التدريس: هي « مجموعة من الأساليب والفعاليات يشترك فيها طرفا العملية التعليمية الرئيسان وهما المعلم والطالب، لكي يصل الطالب في النهاية إلى إدراك وتفهم للمعلومات المطلوبة بأقل جهد وبأقصر زمن». [1]

وقد وضع المهتمون بطرائق التدريس عددا كبيرا يصلح بعضها لتدريس علوم مختلفة والبعض الآخر يصلح لتدريس علم بعينه، ومن الطرق التي أثبتت فاعليتها في تدريس فروع اللغة العربية ما يلي:

1-1- الطريقة الاستقرائية: تقوم هذه الطريقة على الاستقراء الذي يستخدم كوسيلة للوصول إلى مفاهيم وقواعد ونظريات عامة مجردة، انطلاقا من الحقائق الجزئية المحسوسة. [2]

وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن الحقائق والقواعد باستخدام الاستقراء والاستقصاء في تتبع أجزائها والوصول إليها.

« وتتمثل الطريقة الاستقرائية في خمس خطوات هي: التمهيد، عرض الأمثلة، الربط والموازنة بين أمثلة الدرس، استقراء القاعدة واستنباطها والتطبيق، وهي تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى استنباط القاعدة أو القانون العام».[3]

1- 2-الطريقة القياسية: « تعتمد هذه الطريقة على البدء من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص، فالمعلم هو الذي يقوم بتقديم القاعدة أو المفهوم الذي يمكن القياس عليه، وبالتالي تقديم نماذج وأمثلة لتنفيذ وتطبيق تلك القاعدة أو ذلك المفهوم».[4]

«ومنه فالهدف من هذه الطريقة هو الوصول إلى النتائج والحقائق الجزئية والأمثلة، باستخدام القياس والاستنباط من خلال القاعدة والمبادئ العامة والحقائق، وتتم خطواتها بالتمهيد وذكر القاعدة والتمثيل لها

---

(1) – طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009 ص 206.

(2) – محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص 59.

(3) – عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2004، ص 227.

(4) – عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، – اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا –، دار يافا، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 150.

والتطبيق عليها، ثم تحديد الواجب البيتي، فهذه الطريقة تقوم على الانتقال من الكل إلى الجزء و من القاعدة إلى الأمثلة».[1]

والطريقة القياسية في الواقع صورة موسعة لخطوة التطبيق في الطريقة الاستقرائية.

1- 3-طريقة المناقشة: « في هذه الطريقة لا يمكن فصل المناقشة عن طرح الأسئلة التي تعتمد على المدرس في إدارة الحوار بأسلوب يثير الانتباه والاهتمام عند الطلبة ويشجعهم على التفكير وعدم التحديد، بل إشراك الجميع بالمناقشة وفق صيغ تربوية واحترام متبادل بين الطالب والمدرس».[2]

وتتمثل خطوات هذه الطريقة في: التمهيد، القراءة الجهرية، شرح المفردات الصعبة، التحليل، الفوائد العلمية.[3]

1- 4-طريقة حل المشكلة: « تعد هذه الطريقة من الطرائق الحديثة في التعليم، فهي تقوم بالأساس على وجود مشكل يحتاج إلى حل من قبل المتعلمين على أن يكون لديهم هدف واضح يسعون إلى تحقيقه، مع وجود عائق ما يعرقل تحقيق ذلك الهدف، لذا يتطلب تقديم الموضوع بصورة مشكلة ويتوجب على المتعلمين التوصل إلى حلول لذلك، وهنا يظهر دور المعلم في مساعدة الطلاب، بتحديد المشكلة وتوجيههم إلى جمع البيانات والمعلومات اللازمة لذلك، ثم مساعدتهم على افتراض الحلول الممكنة واختبار صحة هذه الحلول المقترحة وبالتالي تقديم الحل الذي يتم التوصل إليه».[4]

وبالتالي فهذه الطريقة تقوم بالدرجة الأولى على وضع مشكلة وبذل الجهد من أجل تقديم حل لها.

1- 5-طريقة المشروع: « طريقة تعليمية يعتمدها المعلم وبخاصة في الصفوف العالية، حين يطلب من تلاميذه أن يشتركوا فيما بينهم بالقيام بمشروع بحثي أو استقصائي أو البحث عن موضوع أو بدراسة معينة، حول قضية من القضايا التي تتصل مباشرة بمضمون درس من دروسه، ويترك لهم حرية التصرف بعد أن يوجههم ويرشدهم إلى المصادر والمراجع، ويكون جاهزا للتدخل حين يعجزون عن المتابعة.

---

(1) - عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 227.

(2) - محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص 97.

(3) - طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 168-175.

(4) - عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص 150.

إن الهدف من طريقة المشروع تقويد التلاميذ على جدية العلم، والبحث المنهجي وعلى الصبر في تقصي المعلومات توصلا إلى النتائج التي يتوخونها».[1]

2-المقاربات التربوية:

ولقد تم اعتماد هذه الطرق في إطار ثلاث مقاربات تبنتها الجزائر بعد الاستقلال، حيث انطلقت عملية التدريس (التعليم) من المقاربة بالمضامين وهي أول مقاربة تم اعتمادها في المدارس الجزائرية، والتي تضع المحتوى التعليمي في الصدارة وتوليه جل اهتمامها، ثم المقاربة بالأهداف التي طبقتها الجزائر نظرا لعجز المقاربة الأولى وفشلها في التعليم والتي تهتم بتحقيق الأهداف فقط، وأخيرا بعد فشل كلا من المقاربة بالأهداف والمقاربة بالمضامين والحركية التي شهدها النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين في عملية إصلاح النظم التعليمية وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية وابتكار الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج وأرقى المستويات التعليمية والتعلمية، بأقل تكاليف وبأبسط الجهود طبقت الجزائر خلالها المقاربة بالكفاءات والتي كان محور اهتمامها المتعلم، ويمكن تلخيص هذه المقاربات فيما يلي:

قبل سرد هذه المقاربات الثلاث لابد من إعطاء تعريفا للمقاربة.

– **المقاربة:** « هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة،وسائل،مكان،زمان وخصائص المتعلم وكذا الوسط والنظريات البيداغوجية».[2]

إذن فالمقاربة هي الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات الاقتصادية، الاجتماعية و النفسية.

---

(1) – جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلح التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 357.

(2) – عطا الله وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د،ط، 2009، ص 60.

2- 1-المقاربة بالمضامين: تجعل هذه المقاربة المحتويات العلمية محورا وهدفا لها حيث تكيف الطريقة والوسائل وحتى طريقة تعلم التلاميذ ، وتهدف إلى حشو ذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرنامج في الوقت المحدد لها، واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات.

ففي المقاربة بالمضامين يعتبر التعليم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم يجب إكسابها للمتعلم. إن المتعلم في نظر هذا النموذج يستطيع أن يكتسب معارف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا يتعامل فيه، ومعه أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. [1]

أي أن هذه المقاربة تهتم بشكل كبير بالمحتوى التعليمي وكيفية تقديمه، والتصرف فيه وكيفية اختياره وتدريسه والمقصود بالمحتوى المضمون أو المقرر وهو مجموع المواد والعناصر التي ترتب تحت مواد يتم اختيارها بالتدرج من طرف أساتذة ومفتشين مختصين.

إن المقاربة بالمحتوى أو المضامين قدمت الكثير حول المحتوى لأن جل اهتمامها ينصب عليه، وبالتالي ستحاول الوزارة انتقاء الأحسن والأفضل دوما في كافة الفروع والمستويات الدراسية، لكن هذا لا ينفي وجود انتقادات ونقائص واضحة، لأن هذا النوع من المقاربات يهتم فقط بنشاط التعليم أي المحتوى وكيفية تحسينه وتطويره دون الاهتمام بنشاط التعلم، حيث لم تعطي الأهمية لقدرات التلميذ والمعلم ولا لأهداف التعلم، ومن بين الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة نذكر:

- أنها جعلت المتعلم عاجزا عن التفكير وعلى استغلال قدراته الذهنية وخبراته المعرفية لأنه ببساطة اعتاد على أخذ المعلومات جاهزة.
- نفسيا يحس المتعلم بأنه قاصر عن أداء المسؤولية وأن يتفاعل في العملية التعليمية بالبحث والمشاركة في إعطاء المعلومة.
- لا يطبق المتعلم المعارف التي اكتسبها أثناء عملية التعلم، وبالتالي ليست له القدرة الكافية على حل المشكلات التي تعترضه حتى وإن كانت لديه المعارف والخبرات التي اكتسبها فإنه لا يحسن استغلالها، كما أنها تهتم بإكمال البرنامج فيقوم المعلم فيها بإلقاء المعارف والمعلومات بشكل آلي.

[1] – عطا الله وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 61.

2- 2-المقاربة بالأهداف: ظهرت بعد التخلي عن المقاربة بالمحتوى وفشل هذه الأخيرة في النهوض بمستوى التعليم، وهي: « التي تحول مركز الاهتمام من المحتوى إلى المعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، وتحدد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج، واستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق، لأن إعداد الدرس يكون مجزأ إلى أصغر عناصره، مما يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل علية التقويم».[1]

وقد تم تبني هذه المقاربة مع التخلي عن النظام الاشتراكي وهي تصب جل اهتمامها حول الهدف أو النتيجة لأن الأهداف لم تكن تحقق سابقا، فالهدف التعليمي هو الأساس من تقديم المعلومات والمعارف، كما أنها تؤكد على دور المعلم وأهميته في العملية التعليمية بل وتعطي له الجانب الأكبر من اهتمامها، ويمكن أن تقسم الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية وفق هذه المقاربة إلى:

- **أهداف قريبة المدى:** مثلا لدينا اليوم درس الجملة الخبرية الهدف المتوقع هو أن يستطيع المتعلم إنشاء جملة خبرية سواء في الحصة أو الامتحان أو نهاية السنة.
- **أهداف بعيدة المدى:** هي الأهداف التي تحددها الوزارة الوصية وتكون عبر فترات زمنية متعاقبة، مثلا تكوين شخصية المواطن الصالح (الأسرة، النظافة، الدين ...).

رغم ما قدمته هذه المقاربة للعملية التعليمية على كافة المستويات الدراسية، إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من الانتقادات وكانت النتيجة استبدالها بأخرى ومن أهم الانتقادات التي وجهت إليها نذكر:

- أنها عاملت الكل بصفة واحدة سواء كان سريع فهم أو بطيء فهم المهم تقديم الدرس.
- نظام نخبوي يختار المعلم الأفضل من بين التلاميذ ويحاول التقدم معه إلى الأمام، رغم أنه توجد فروقات بين التلاميذ في قدراتهم الاستيعابية والمعرفية.
- طبقت هذه المقاربة مقولات السلوكية كما أنها تجعل من المعلم المالك الوحيد للمعلومة، وهو على حق حتى وإن أخطأ، وبالتالي تحد من المبادرة الحرة للمتعلم من أجل البحث عن المعلومة وتجعل منه مستقبلا سلبيا.

---

[1] - قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعة التربوية لولاية قالمة، رسالة دكتوراه، 2009-2010، جامعة منتوري قسنطينة، ص

نظرا لهذه الانتقادات التي وجهت لهذين المقاربتين من طرف مختصين كثيرين، كان التراجع عن هذين المقاربتين في النظام الجزائري التربوي وحلت محلها مقاربة جديدة عرفت باسم المقاربة بالكفاءات.

2-3- المقاربة بالكفاءات: «هي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا».[1]

ومن اهتمامات هذه المقاربة ما يلي:

- أنها جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

- تعطي الأولوية للمتعلم في البحث والمشاركة في إعطاء المعلومة.

- لا تقدم الحل ولكن تقدم الطريقة إلى الحل.

- تنطلق مما يسمى بالوضعية المشكلة. [2]

ومن التعاريف التي قدمت لمفهوم الكفاءة التعليمية (الكفاية التعليمية) أنها: « مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب أو التلميذ نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء».[3]

أما الكفاية أو الكفاءة فهي: « الاستجابة التي تدمج وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات أو المعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها».[4]

وكثيرا ما يرتبط مفهوم الكفاية بالجودة الشاملة في التعليم ، تقوم على تأهيل الأفراد وتنمية قدراتهم من أجل التكيف الجيد مع المحيط وتطوير أنواع الذكاءات. [5]

---

(1) - قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 23.

(2) - ينظر: عطا الله أحمد وأخرون ، تدريس التربية البدنية، مرجع سابق، ص 63،62.

- ينظر: عبد الوهاب أحمد الجماعي ،كفايات تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص 164.

(3) - عطا الله حمد وآخرون ، تدريس التربية البدنية، مرجع سابق، ص 58.

(4) - المرجع نفسه، ص 57.

(5) - عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص 202.

المطلب الثالث: أساليب تدريس اللغة العربية

يكتسب التلاميذ في حياتهم مجموعة كبيرة من المعلومات و المعارف نتيجة احتكاكهم بأفراد مجتمعهم وبيئتهم، كما يتحصلون عليها من خلال دراستهم داخل حجرات المدرسة، أو يتلقونها من الوعاظ والمرشدين وأجهزة الإعلام المختلفة، وتنمو قدراتهم وميولهم وتعزز اتجاهاتهم فيكتسبون المهارات، والمهارات بأنواعها تكتسب بعد الدراسة والتحصيل، لأنه لا مهارة دون عمل أو أداء سواء كانت هذه المهارة عقلية أو لغوية؛ لأن المهارات اللغوية بأنواعها تتطلب استخدام العقل، وقبل الحديث عن المهارات لابد من الوقوف على

تعريف أو مفهوم كل من المهارة وأسلوب التدريس.

– **تعريف أسلوب التدريس:** « هو الكيفية التي يتناول فيها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة، والتي ترتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم». [1]

– **تعريف المهارة:**

«تعرف المهارة بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن ويتفق علماء النفس وعلماء اللغة على أن اللغة مجموعة من المهارات».[2] وأن هذه المهارات تقسم إلى:

1– المهارات اللغوية: وتتمثل في مهارات : الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام.

1– 1–مهارة الاستماع: «هو ذلك السماع الموجه الذي يكون بإرادة الفرد، من أجل الفهم و التحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة».[3]

والاستماع درجات هي:

---

(1) – محمود داود سلمان الربيعي، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص 124.

(2) – فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 12.

(3) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007 ص 94.

– **السماع**: وهو « شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحيانا كسماع صوت مزامير السيارات أو ضجيج الأسواق والآليات، فالسماع مجرد استقبال الأذن للذبذبات الصوتية من مصدر دون إعارتها انتباها مقصودا».[1]

وهذا يعني أن السماع هو مجرد استقبال الأذن للذبذبات الصوتية في مجال معين، أو هو كل ما نسمعه من الأصوات الواردة دون بذل جهد أو برمجة، ويكون بطريقة عفوية آلية ويعتمد على سلامة الأذن.

- **الإنصات (الإصغاء)**: « هو أعلى درجات الاستماع ولا ينقطع بأي عامل من العوامل، لوجود العزيمة القوية في المُنصت»[2]، ومنه فالإصغاء يتطلب توفر النية والقصد والاستمرارية.

أ– خطوات الاستماع:

تتطلب عملية الاستماع مراحل ثلاث يمكن ترتيبها كالآتي:

- **مرحلة الإعداد**: « يعد المعلم مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات التلاميذ ثم يعد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد و فيها يتم تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدريسه».[3]
- **مرحلة التنفيذ**: وتبدأ هذه المرحلة بدخول المعلم للصف فيقوم بتهيئة الجو المناسب للتدريس من إنارة وتهوية وغيرها وتهيئة الطلبة ذهنيا، عن طريق تشويقهم للمادة المختارة وما فيها من معلومات ستعجبهم وتوضيح الهدف من تقديم المادة المختارة، وهو تدريبهم على الاستماع والذي يحدد نجاحه ما سيطرح من أسئلة متنوعة فيما بعد.
- **مرحلة المتابعة**: تبدأ هذه المرحلة مع انتهاء المعلم من طرح المادة المختارة وإلقاءها على الطلبة، وهذه المرحلة عبارة عن تقويم لمهارة الاستماع، ومدى تحقق الأهداف المرجوة من الدرس وذلك عن طريق طرح الأسئلة النظرية، يقصد من ورائها مدى إلمام الطلبة بمعلومات المادة المختارة أو أن يطلب من بعض الطلبة إعادة ما قيل بأسلوب آخر أو تلخيص النقاط الأساسية.[4]

---

(1) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 221.

(2) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 143.

(3) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 100.

(4) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 101،102.

ب- وسائل تنمية مهارة الاستماع:

- قراءة النص على مسامع التلاميذ ثم طرح الأسئلة المتعلقة بالنص.
- الأناشيد والمحفوظات.
- النشاطات اللاصفية (الموسيقى، المسرح، الرحلة، الإذاعة، استخدام الأجهزة السمعية كالمذياع والتلفاز عن طريق التسجيل).

1- 2-مهارة القراءة:

أ- مفهوم القراءة: « القراءة عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات، أو هي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم و ثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات».[1]

فالقراءة نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم التلميذ في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفه.

ب- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى:

- **القراءة الصامتة:**« وهي قراءة بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة».[2]

أي أن «البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى القراءة البصرية»[3]، وهذا يعني أن العين هي التي تلتقط الرموز و الرسوم ويقوم العقل بالتعرف وإدراك معانيها ودلالاتها.

---

(1) - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها، مرجع سابق، ص 71.

(2) - سميح أبو مغلى، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 35.

(3) - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 65.

« وتتمثل حقيقة القراءة الصامتة في أنها مكوّنة من عمليتين متتابعتين، أما العملية الأولى فهي التمييز وأما الثانية فهي الاستيعاب»[1]، أما التمييز فالمقصود به تمييز الأصوات التي تقرؤها العين وتمييز الكلمات، وتتم هذه العملية بعد شحن الدماغ بصور الحروف والكلمات المكتوبة، ثم تتم مطابقة هذه الصور بالصور التي كانت قد اختزنت في الدماغ من قبل فتعرف أنها هي، وبعد ذلك تتم العملية الثانية وهي الاستيعاب إذا تستدعي الدلالات التي كانت قد اقترنت بهذه الكلمات عند خزنها في الدماغ.

– **القراءة الجهرية:** « هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها».[2]

«أو هي قراءة تشمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها و معانيها و تزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها»[3].

ويشترط في القراءة الجهرية السليمة الجيدة مجموعة من الشروط أهمها:

«– إخراج الحروف من مخرجها الصوتية الصحيحة.

– ضبط حركات القراءة وسكناتها وضوابطها الأخرى حيث قواعد الإعراب والأحكام اللغوية.

– مراعاة علامات الوقف والالتزام بها، نظرا لما تتركه من تأثير على جودة القراءة ومعناها».[4]

ج– وسائل تنمية مهارة القراءة:

- من خلال حصص القراءة في الكتب المقررة. [5]
- في حصص القواعد والمطالعة من خلال مطالعة النصوص الموجهة للمطالعة،و كذلك قراءة الأمثلة في حصة القواعد.

---

(1) – سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، اربد، الأردن، د.ط، 2010، ص 33،34.

(2) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة، مرجع سابق، ص 78.

(3) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 87.

(4) – نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 75،76.

(5) – سميح أبو مغلى: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 36.

- في دروس التعبير من خلال قراءة التعابير الجيدة على مسامع التلاميذ. [1]

1- 3-مهارة الكتابة (التعبير الكتابي):

يعرف التعبير بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله. [2]

أ- مفهوم التعبير الكتابي: « هو أن ينقل الطالب أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء، خط)، وقواعد اللغة (نحو وصرف)، وعلامات الترقيم المختلفة».[3]

والملاحظ في هذا التعريف انه يربط التعبير الكتابي بما يقوم به التلميذ أو الطالب داخل الصف، وهناك تعريف آخر للتعبير الكتابي يتجاوز الإطار المكاني ويعرف بشكل عام أنه: «وسيلة اتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية».[4]

ب- أهداف تدريس التعبير الكتابي:

- أن يصبح الطالب قادرا على وصف البيئة التي تحيط به ،من خلال استخدام الثروة اللغوية التي اكتسبها في دراسة المواد التي يتعلمها.

- التعبير عن الأحاسيس والأفكار بيسر وسهولة، وتلخيص ما يقرأه أو يسمعه بأسلوبه الخاص.

- التدرج في اكتساب القدرة التعبيرية بدءا من الجملة مرورا بالفقرة وصولا إلى الموضوع المتكامل (المكون من فقرات).

- التقليل من الأخطاء اللغوية وتنظيم الكتابة وتنمية ملكته اللغوية الكتابية. [5]

---

(1) - ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 68.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص 121،122.

(3) - أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 169.

(4) - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 201.

(5) - ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية، مرجع سابق، ص 164،165.

ج- تنمية مهارة الكتابة (التعبير الكتابي):

- الإكثار من المطالعة خاصة الكتابات التي تعتبر نماذج اللغة الفصيحة والكتابات الراقية والأسلوب المتين والتعابير البلاغية المؤثرة (القرآن الكريم، القصص، الروايات، المقالات، الخطب، القصائد الشعرية) .
- فتح المجال للتعبير الحر عن موضوع يختاره الطالب بنفسه.
- كما يؤدي المعلم دورا هاما في تنمية تعبير التلاميذ، من خلال التزامه بلغة فصيحة وعبارات دقيقة وواضحة تؤثر في نفوسهم. [1]
- ولوسائل الإعلام والاتصال كذلك دور بالغ في تنمية مهارة التعبير.

1- 4مهارة الكلام:

أ- تعريف الكلام:

قبل الحديث عن مهارة الكلام التي تعد مرحلة متطورة من مراحل النمو اللغوي، حيث تتميز بنضج مختلف الأعضاء الحسية الجسمية وحتى العقلية، لابد من الإشارة إلى أهم مراحل النمو اللغوي التي يمر بها الفرد للوصول إلى مرحلة الكلام، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- **مرحلة ما قبل اللغة**: وتعرف كذلك بمرحلة الصراخ أو الصياح، وتمتد من ولادة الطفل حتى حوالي

الأسبوع الثالث وقد تمتد إلى أسبوعه السابع أو الثامن، وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى وهي صرخة الولادة ذات الدلالة الهامة على نمو الطفل، ودليل على سلامة الجهاز التنفسي ونتيجة لدخول الهواء إلى الرئتين، وهناك من يربطها – الصرخة الأولى- بأمور فيزيولوجية داخلية يعبر بها الطفل عن حالة الجوع والعطش.

- **مرحلة المناغاة (التأتأة)**: وتمتد من الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن حتى السنة الأولى، والأصوات التي يصدرها الطفل في هذه المرحلة هي نشاط عضلي خالص وبسيط يجد الطفل لذّة في إخراجه وترديده، وفي هذه المرحلة وفي الشهر الثامن أو قبله يبدأ الطفل بنطق الحروف (الأصوات)، ويتفق

[1] – ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 203-208.

الدارسون في أن نطق الصوائت يكون قبل نطق الصوامت، ثم يتدرج بعد ذلك في نطق الصوامت بدءا بالحروف الشفوية (ل، ر ...).

– **مرحلة التقليد والمحاكاة:** وتبدأ من الشهر التاسع حيث يقوم الطفل في هذه المرحلة بتقليد أصوات الآخرين وتتضح أهمية هذا التقليد في قدرة الطفل على تعلم لغته القومية، ويكون هذا التقليد في الجانب اللغوي أو الحركي.

– **مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:** وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم دلالات الألفاظ ومعانيها ويظهر ذلك عادة في الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية، وفي العادة تكون الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل من مقطع واحد أو مقطع متكرر مثل: ماما، ثم يتدرج حسب مراحل النمو اللغوي عند تشومسكي في نطق الكلمة الواحدة إلى النطق بكلمتين ثم النطق بالجملة القصيرة إلى أن يصل في الأخير إلى نطق الجملة كاملة، وهذه المراحل تتأثر بعوامل أهمها: النضج، العمر الزمني، ثقافة الوالدين، المحيط الأسري، الذكاء. [1]

ب– وسائل تنمية مهارة الكلام:

يمكن تنمية مهارة الكلام عند الطفل في المدرسة من خلال الأنشطة المتعددة منها التعبير الشفوي باستعمال صور المحادثة والحوار مع الأصدقاء أو الأستاذ التعليق علي الصور المرفقة الموجودة في كتب القراءة، كما أن تقديم المسرحيات وتمثيل الأدوار له دخل في تنمية مهارة الكلام.

2– المهارات العقلية:

وتشمل كل العمليات الذهنية المعرفية التي تتم داخل العقل، من خلال محسوسات العالم الخارجي كالفهم والتفكير فالفهم هو الرابط الأصلي بين كل الملكات، وتحقق ملكة الفهم من خلال قيام الفرد بالربط بين الرموز اللغوية وبين محتوى الفكر الثقافي لديه، فالطفل يكتسب اللغة من خلال المواقف التواصلية في بيئة معينة وبالتالي يكتسب خبرة بأن لكل موقف تواصلي ألفاظ خاصة به مثل: لفظة " عين" يدركها الطفل على أنها حاسة من الحواس الخمسة، ثم في مواقف أخرى يدرك أنها تدل على مكان فيه الماء، فيكتشف الطفل أن الكلمة الواحدة لها عدة معاني وبالتالي اكتساب اللغة.

[1] – ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريب اللغة العربية، مرجع سابق، ص 47-55.

« فإذا قلنا أن اللغة عملية إرسال واستقبال، فإن الإرسال يتضمن الكلام أو الكتابة، وكلاهما يحتاج إلى تفكير فيما يقال وفيما يراد كتابته، كذلك الاستقبال الذي يتكون من الاستماع والرؤية والقراءة، وكل منها أيضا يتدخل العقل في ترتيب مكوناتها، لذا يجب أن لا نفرق مطلقا بين المهارة العقلية والمهارة اللغوية لأنه لابد من التعبير عن مكونات العقل باللغة، فالمهارة اللغوية ترتبط بها وجوبا المهارة العقلية، لأن المهارة اللغوية بأنواعها تتطلب استخدام العقل».[1]

وبعد تقديم تعريف كل من الطريقة والأسلوب يتضح لنا الفرق بينهما إذ من الواجب التفريق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس، على الرغم من التداخل الموجود بينهما، « فالطريقة (خطوات وأساليب تعد وتستخدم بصورة متقنة من أجل الوصول إلى هدف العملية التعليمية بأقل جهد وأقصر فترة زمنية ممكنة)، إذن الطريقة هي مجموعة أساليب والأسلوب (مجموعة قواعد تؤدي إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين)، وإذا كانت الطريقة هي السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة، فإن الأسلوب هو الوسيلة العملية لتطبيق هذه الطريقة بنمط أو مجموعة أنماط يستخدمها المدرس لإغناء معلومات الطالب».[2]

---

[1] – زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 89.

[2] – محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، إربد، الأردن، ط1، 2006، ص 125.

الفصل الثاني:

دراسة تطبيقية على كتاب اللغة العربية وآدابها - سنة ثالثة ثانوي- شعبة آداب وفلسفة/ لغات أجنبية

المبحث الأول: دراسة وصفية تحليلية للكتاب

المطلب الأول: وصف شكل الكتاب

المطلب الثاني: قراءة في محتوى الكتاب

المطلب الثالث: تعليم اللغة العربية بين الوحدة والفرع

المبحث الأول: دراسة وصفية تحليلية للكتاب

المطلب الأول: وصف شكل الكتاب

يعد الكتاب المدرسي محورا أساسيا في العملية التربوية، فهو المرجع الأول للمعلم والتلميذ، وهو الذي يحدد المعلومات التي تدرس من حيث الكم والكيف، كما أنه من أكثر الوسائل التعليمية فعالية وكفاءة، فهو يمثل عنصرا أساسيا لا غنى عنه في أي برنامج تربوي تعليمي.

تكمن أهمية الكتاب المدرسي في مقدار ما يتركه من آثار وخبرات سلوكية وذهنية، وعلى ما يحدث من تغيير وتطوير تعود ثماره بالخير والفائدة على الإنسان فردا وجماعة، والكتب المدرسية كثيرا ما تتعرض للتطوير والتغيير، انطلاقا من التطور في النظرية التربوية أو في الفلسفة الاجتماعية.

إن كتاب اللغة العربية وآدابها الخاص بشعبتي الآداب / فلسفة ولغات أجنبية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي امتداد لكتابي السنة الأولى والثانية، والملاحظ عليه من الناحية الشكلية أنه ذو غلاف خارجي أصفر في أعلاه الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وتحتها مباشرة وزارة التربية الوطنية ثم عنوان الكتاب بخط غليظ كتاب اللغة العربية وآدابها مع ذكر للمستوى الموجه إليه بالحروف (السنة الثالثة من التعليم الثانوي) ورقما (3)، وفي أسفله الشعب الموجه إليها وهما شعبتي آداب/ فلسفة ولغات أجنبية هذا من الجهة الأمامية.

أما من الجهة الخلفية للكتاب فنجد في أسفل الغلاف على جهة اليمين سعر البيع ورمزه، ثم دار النشر المتمثلة في الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في وسط الغلاف في الجهة السفلية.

أما الصفحة الأولى للكتاب فنجد فيها المعلومات التي ذكرناها في الغلاف الخارجي، إضافة إلى ذكر اسم المشرف على الكتاب والمؤلفين ومعالج الصور، ومصمم الغلاف وأخيرا من قام بتصميمه وتركيبه، وقد طبع هذا الكتاب في 2010/2009،يتكون هذا الكتاب من 287 صفحة في الثانية منها تقديم للكتاب، وبعدها فهرس المحتويات.

وقد تميّز في متنه باللون الأزرق الذي كتبت به عناوين النصوص والمحاور وكذا العناوين الفرعية الموجودة في النصوص، أما عناوين دروس القواعد والبلاغة والعروض فقد كتبت بلون أسود واضح، كما نجد بعض النصوص مرفقة بصور مؤلفيها، كما جاء في مقدمته.[1]

ويشتمل هذا الكتاب كما جاء في مقدمته على اثنتي عشر محورا، يتضمن كل محور نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وفيهما تتم المعالجة الأدبية والنقدية ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبين، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي يعالج قضية أدبية، فكرية، سياسية، أما التقييم فقد اتخذ أشكالا متعددة في الكتاب، ففي نهاية كل محور نجد تقييما تحصيليا غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها انطلاقا من نص متبوع بأسئلة إختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور إضافة إلى، نشاط التعبير الكتابي وانجاز مشروع مشترك

المطلب الثاني: قراءة في محتوى الكتاب

يهدف هذا المبحث إلى وصف المحتوى المقرر في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب/ فلسفة ولغات أجنبية وصفا يسمح لنا بالتعرف على طبيعة ونوعية الدروس التي وضعها القائمون والمشرفون على عملية اختيار وتنظيم الموضوعات المقررة لهذا المستوى التعليمي، وتنوع فروع المحتوى بين نصوص، قواعد، بلاغة، عروض ... دليل على أهمية اللغة العربية في هذا الطور، ولهذا يجب أن تكون هذه المضامين المنتقاة منسجمة ومتماسكة مع طبيعة ونوعية الأهداف المعلن عنها في المنهاج، ومراعية لمستوى المتعلم وحاجياته اللغوية، فما هي أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي؟ وما هي أهم مميزات كل فرع من هذه الفروع؟

1- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ما يلي:

«- الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته

[1]– ينظر وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب/ فلسفة و لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2009، 2010.

والاعتزاز بمقومات حضارة الأمة الإسلامية والأخذ بوسائل النهوض بها.

– مساعدة التلميذ على فهم القرآن الكريم والسنة النبوية وإدراك الجمال في فصيح اللغة شعرا ونثرا.

– تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وإكسابه مهارة التعبير الصحيح عما يجيش في نفسه من الأفكار وما يدور في ذهنه من المعاني.

– تقوية ملكته الأدبية ليتذوق أساليب اللغة ويميز بين مراتبها ويدرك موطن النقد فيها.

– استقامة لسانه على قواعد اللغة وصيانته من اللحن في قراءته والخطأ في نطقه والركاكة في كتاباته.

– تعويد التلميذ على الاستفادة من المكتبة العربية والرجوع إلى أمهات الكتب، وتلخيص ما يقرأه منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها.

– النهوض بلغة أمته والسعي لنشرها بين أبنائها توثيقا لأخوة الإسلام ودعما لروابطه».[1]

ويجب أن تكون هذه الأهداف معروفة من قبل المعلمين لكي يقوموا بالتدريس أو السير على نهجها والعمل على تحقيقها، عن طريق محاولة فهمها وتحليلها من خلال الأداء اليومي في التدريس، ضف إلى هذا أن مجموع هذه الأهداف يجب أن تكون نصب أعين المؤلفين لكتب العربية ولواضعي خطة المنهاج المدرسي، فهي خير معين على تقسيم الوقت في تدريس فروع اللغة العربية، ومن المعلوم أن مدارسنا اليوم اعتادت على تدريس اللغة العربية مقسمة إلى فروع (بلاغة، عروض، قواعد، نصوص)، وكل منها يأخذ حظه من الطريقة والوقت مستقلا عن باقي الفروع، ولكن مهما اختلفت فروع اللغة من حيث الأهداف والطريقة والمحتوى إلا أنها كلها تهدف إلى تمكين المتعلم من اللغة فهما وتعبيرا.

2– أهم مميزات فروع الكتاب:

2–1– النصوص الأدبية:

«النصوص الأدبية قطع تختار من التراث الأدبي قد تكون شعرا وقد تكون نثرا». [2]

[1] – زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 54، 55.

[2] – محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 211.

وتعد هذه النصوص الأدبية أساسا للتذوق الأدبي، وإصدار للأحكام ومرآة عاكسة لصفات أديب أو ظروف مجتمع أو حياة عصر، والملاحظ على النصوص التي تضمنها الكتاب أنها تتميز بالتنوع في شكلها ومضمونها، لكل نص أدبي مضمونه تبعا للغرض الذي قيل فيه أو كتب لأجله، فالأغراض مختلفة وكذلك المحتويات مختلفة.

أ– من ناحية الشكل: ويتجلى هذا التنوع في الجانب الشكلي من خلال احتواء الكتاب على عدة فنون أو أجناس أدبية جمعت بين الشعر والنثر.

فأما الشعر فقد ورد بشقيه الشعر العمودي مثل قصيدة **"في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم"** للبوصيري، والشعر الحر الذي كان أوفر حظا في الكتاب مثل: **"منشورات فدائية"** لنزار قباني، **" حالة حصار"** لمحمود درويش، الذي يدور محورهما حول قضية فلسطين ومعاناة أهلها والنزعة الوطنية القومية من أجل القضية الفلسطينية.

وأما النثر فقد تعدد في ثنايا الكتاب حيث جمع بين المقال، المسرحية الرواية والقصة.

ومن المواضيع التي جاءت في الكتاب على شكل مقالات نذكر: **"منزلة المثقفين في الأمة "** لمحمد البشري الإبراهيمي، **"الأصالة والمعاصرة ازدواجية مفروضة أم اختيار؟ "** لمحمد عابد الجابري، **"الأوراس في الشعر العربي"** لعبد الله الركيبي.

ومن أمثلة القصص الواردة في الكتاب: **"الجرح والأمل"** لزليخة السعودي، **"الطريق إلى قرية الطوب"** لمحمد شنوفي.

أما في جنس الرواية فنجد **"رصيف الأزهار لا يجيب"** لمالك حداد ترجمة حنفي بن عيسى، **"من رواية الأمير"** لواسيني الأعرج.

أما المسرحية فنذكر على سبيل المثال: **"من مسرحية شهرزاد"** لتوفيق الحكيم، **"لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"** لإدريس قرقوة.

ب–من ناحية المضمون:

أما من ناحية المضمون فقد تعددت موضوعات الكتاب، حيث تناولت نصوص الكتاب مواضيع سياسية، دينية، اجتماعية، تاريخية، تعليمية، علمية.

فمن المواضيع الدينية نذكر: **" في مدح الرسول – صلى الله عليه وسلم– "** للبوصيري، وهي عبارة عن قصيدة تشيد بخصال وصفات النبي الكريم والهدف منها هو دعوة الناس إلى الاقتداء به في حياتهم اليومية **"التسامح الديني مطلب إنساني"** لعقيل يوسف عيدان تعرض فيه إلى مفهوم التسامح وأهميته وقيمته في بناء المجتمع وإرساء قواعده.

ومن المواضيع السياسية والاجتماعية نذكر تلك النصوص التي تناولت القضية الفلسطينية والثورة الجزائرية "كمنشورات فدائية" لنزار قباني و"حالة حصار" لمحمود درويش، "الجرح والأمل" لزليخة السعودي.

أما المواضيع التعليمية فنذكر منها على سبيل المثال : **"المسرح في الأدب العربي"** لجميل حمداوي تطرق فيه إلى الإطار الزماني والمكاني الذي عرف فيه المسرح عند العرب ومراحله التي مر بها والمؤلفين الذين برزوا فيه "الالتزام في الشعر العربي الحديث" تحدث عن مفهوم الالتزام من خلال تأكيده على دور الأديب في تناول قضايا مجتمعه وأمته ومعالجة المشاكل وإعطاء الحلول.

ومن المواضيع العلمية نذكر: **"خواص القمر وتأثيراته"**، **"المجتمع المعلوماتي"**، أما المواضيع التاريخية فنذكر: **" احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر والأدب"**، **"حركة التأليف في عصر المماليك"**.

وهذه النصوص كما جاء في مقدمة الكتاب: « هي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية»[1]، وما يميزها كذلك أن عددا لا بأس به هو لكتاب وشعراء جزائريين، كما أنه انفتاح على الثقافة الإنسانية والثقافة العربية.

ولتقديم درس في حصة النص الأدبي (الأول، الثاني)، يجب أن يكون وفق مراحل وكل مرحلة تتكون من مجموعة من الأسئلة، وهذه المراحل بالترتيب كالآتي:

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق.

– **أتعرف على صاحب النص**: وفيه يتم التعريف بصاحب النص تعريفا موجزا يقتصر على معرفة اسمه ولقبه وعصره وبعض مؤلفاته، إضافة إلى ذكر المناسبة التي دفعته للكتابة ويجب في هذه الفقرة الابتعاد عن تفصيل أفكار النص وتحليله أو التعليق عليه حتى يكون ذلك من عمل التلميذ أثناء قيامه بالخطوات الأخرى.

– **تقديم النص**: ويكون قصيرا وهو عبارة عن مقدمة يمكن من خلالها التعرف على ما سيأتي في النص لاحقا.

– **النص**: وهو عبارة عن القطعة الشعرية أو النثرية المقدمة للمناقشة والتحليل، تتم قراءتها قراءة سرية أولا ثم القراءة النموذجية الجهرية للأستاذ وأخيرا القراءة الجهرية لبعض التلاميذ.

– **أثري رصيدي اللغوي**: وهذه الخطوة مهمة تهدف إلى عدة أهداف منها: أن يعتاد التلميذ استخدام المعاجم وأن يستدرج التلميذ معاني المفردات من خلال السياق الذي ترد فيه، كما أنها تزود التلميذ بثروة لغوية.

وقد عمل المؤلفون وذوي الاختصاص على تحقيق هذه الأهداف من خلال ثلاثة أنماط عالجوا فيها مرحلة أثري رصيدي اللغوي هي:

- **في معاني الألفاظ**: حيث يقدم هذا الجزء شرح المفردات الصعبة من النص شرحا مباشرا عن طريق إيراد مرادفاتها من المعاجم.
- **في الحقل المعجمي**: وهذا الجزء عبارة عن مجموعة من الأسئلة تطرح على التلاميذ من أجل استخراج وتحديد الألفاظ الدالة على معنى أو معنيين.
- **في الحقل الدلالي**: ويكون بإحالة بعض المفردات على التلاميذ ليستخرجوا معانيها من المعجم بأنفسهم.

– **أكتشف معطيات النص**: وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة متعلقة بما جاء في النص الغرض منها التعرف على ما قدمه النص كتحديد الفكرة العامة.ا

– **أناقش معطيات النص**: تتألف هذه المرحلة من أسئلة تتوجه إلى استخراج ما بعد المعاني والأفكار الظاهرة فهي تتوجه إلى تحليل الأفكار ومناقشتها وربطها بالواقع وبيان مدى تأثرها بالظروف الاجتماعية أو الاقتصادية السائدة، وهذه الخطوة تعتمد على سرعة الخاطر، وحضور الذهن وسعة الاطلاع وعمق الثقافة والقدرة على الموازنة والتحليل.

– **أحدد بناء النص:** تتعلق هذه المرحلة بتحديد الكيفية التي بنى بها النص أي الأسلوب والنمط في ذلك النص، ومنه يمكن التعرف على هيكلة النص من خلال الإجابة على الأسئلة المتعلقة ببناء النص.

– **أتفحص الاتساق والانسجام:** وهي مرحلة خاصة بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بالعناصر التي يمكن من خلالها أن يتحقق الاتساق والانسجام مثل: الوحدة العضوية، الوحدة الموضوعية، الضمائر ...

– **أجمل القول في تقدير النص:** وهي آخر مرحلة في دراسة النص الأدبي وتكون عبارة عن ملخص لمميزات وخصائص أسلوب الكاتب.

ولتقديم نص تواصلي تتبع الخطوتين الخامسة والسادسة في درس النص الأدبي وهما:

- أكتشف معطيات النص.
- أناقش معطيات النص.

إضافة إلى آخر خطوة وهي: **أستخلص وأسجل** وهي عبارة عن ملخص للنص يكون إجابة لجملة من التساؤلات.

أما تقديم درس المطالعة فيمر بالمرحلتين أناقش معطيات النص وأكتشف معطيات النص، إضافة إلى المرحلة الأخيرة وهي أستثمر موارد المتعلم، وهي أسئلة تتعلق بما جاء في النص والاستفادة من مضمون النص، وسنحاول من خلال هذا الجدول تصنيف عناوين النصوص الأدبية المقدمة حسب الأجناس الأدبية:

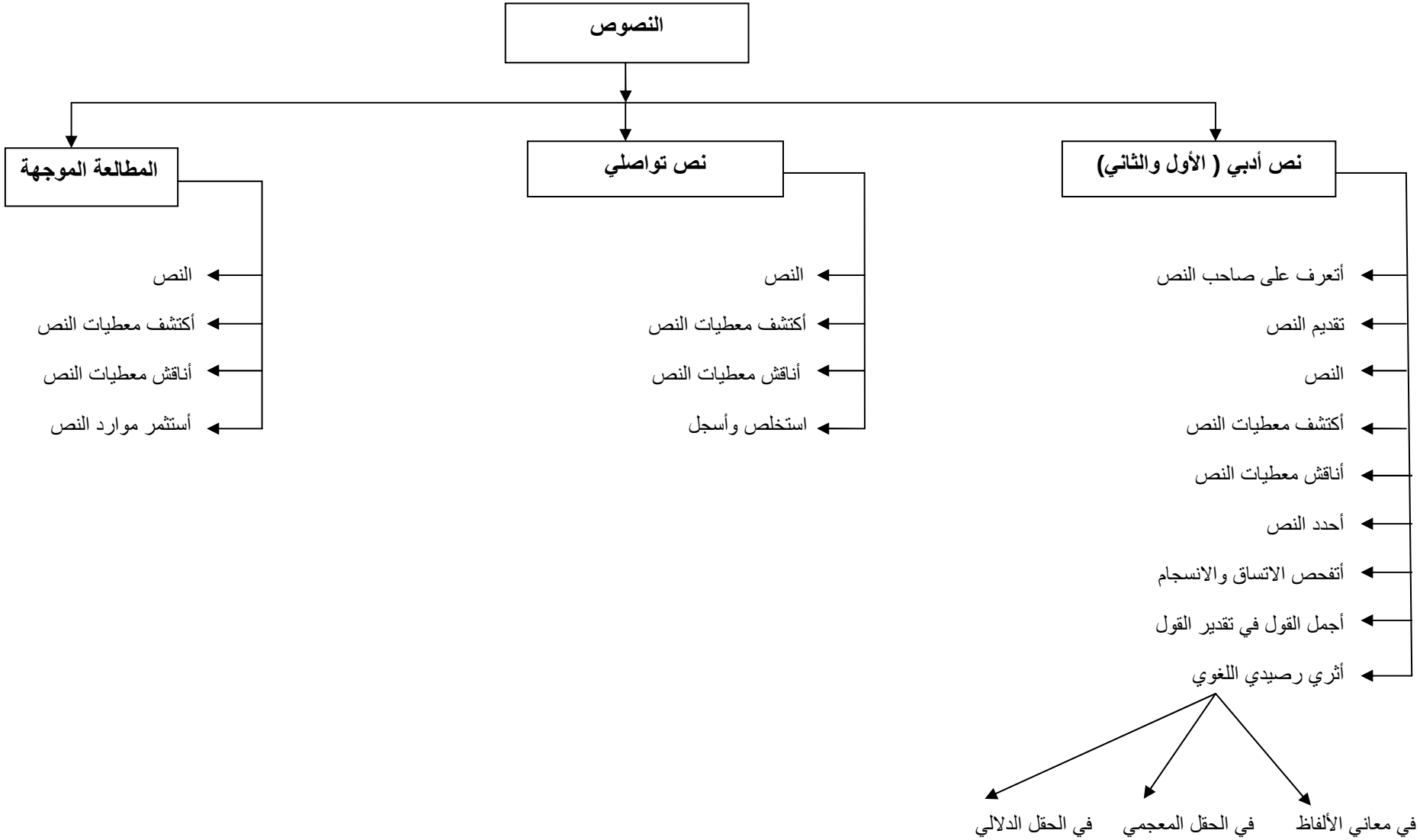
شعر		نثر			
عمودي	**حر**	**مقال**	**قصة**	**مسرحية**	**رواية**
– في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم. – في الزهد. – ألام الاغتراب – من وحي المنفى. – أنا. – هنا وهناك	–منشورات فدائية. – حالة حصار. – الإنسان الكبير. – جميلة. – أغنيات	– خواص القمر وتأثيراته. – علم التاريخ. – منزلة المثقفين في الأمة. – الصراع بين التقليد	–الجرح والأمل. – الطريق إلى قرية الطوب.	– من مسرحية شهرزاد. – كابوس في الظهيرة. – لالة فاطمة نسومر "المرأة الصقر".	– رصيف الأزهار لا يجيب. – من رواية الأمير.

	للألم. – أحزان الغربة. – أبو تمام. – خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين.	والتجديد. – الشعر في عصر المماليك. – حركة التأليف في عصر المماليك. – احتلال البلاد العربية وآثاره في شعر والأدب. – الشعر مفهومه وغايته. – الالتزام في الشعر العربي الحديث. – الأوراس في الشعر العربي. – الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين. – الرمز الشعري. – المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي. – صورة		– من مسرحية المغص.	

		الاحتلال في القصة الجزائرية. – المسرح في الأدب العربي. –المسرح الجزائري الواقع والأفاق. – إنسان ما بعد الموحدين. – مثقفون والبيئة. – المجتمع المعلوماتي – ثقافة آخر. – إشكالية التعبير في الأدب الجزائري. التسامح الديني مطلب إنساني. – الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟ – الأصالة والمعاصرة. – ثقافة الحوار. – العلامة الجزائري "محمد أبو شنب"			

بعد القيام بعملية تصنيف النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية وآدابها حسب الأجناس الأدبية التي تندرج تحتها نلاحظ أن معظم النصوص تنطوي تحت جنس المقال، حيث بلغ عددها 27 مقالا تجمع بين المواضيع العلمية، الاجتماعية، السياسية ، الثقافية، والدينية، أما الشعر بنوعيه العمودي والحر فقد بلغ أربعة عشر نصا منها ستة نصوص في الشعر العمودي وثمانية في الشعر الحر، أما فن المسرحية فقد بلغ عددها أربعة مقارنة بفن القصة والرواية التي بلغ عدد كل واحد منها درسين.

مخطط يوضح: خطوات تقديم النصوص



كما نجد في آخر درس النص الأدبي (الأول والثاني) **مرحلة أستثمر موارد النص وأوظفها**، وهي خاصة بالمجال اللغوي والبلاغي والعروضي حيث يكون النص الأدبي (الأول والثاني) منطلق الدرس اللغوي (قواعد) والدرس البلاغي والدرس العروضي.

2-2- قواعد اللغة:

«القواعد أحكام يجري عليها الكلام العربي في نظامه الجملي، ونظامه الإعرابي ونظام أبنية الكلم منه».[1]

وهذه القواعد اللغوية تشمل قواعد النحو وقواعد الصرف وهي وسيلة لتقويم اللسان من اللحن والخطأ وليس غاية في حد ذاتها، وهي مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى والتركيب وعلم النحو كما يعرفه معجم علوم العربية: « دراسة أحكام تركيب الكلمات والعبارات والجمل، والعلاقة النحوية بينهما من حيث الربط والرفع والنصب والجزم، وهو قسم من علم القواعد الذي يشمل النحو والصرف».[2]

ومنه فالقواعد النحوية هي مجموعة من القواعد التي تنظم مواقع الكلمات في الجمل ووظائفها من ناحية المعنى، وما يرتبط بها من أوضاع إعرابية.

وأما علم الصرف فهو: « مجموعة من القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها من الناحية الصوتية».[3]

وبعد الاطلاع على دروس القواعد اللغوية (النحو، الصرف) التي ضمها كتاب اللغة العربية وآدابها الخاص بشعبة آداب، فلسفة ولغات أجنبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي نجد أنها جاءت متنوعة، البعض منها جاء تحت علم النحو والبعض الآخر يندرج تحت علم الصرف كما أنها مكملة لما تم تقديمه في السنوات السابقة، ويمكن تصنيف دروس القواعد التي ضمها الكتاب كالآتي:

القواعد النحوية	القواعد الصرفية
- الإعراب اللفظي والإعراب التقديري.	- الهمزة المزيدة في أول الأمر.
- إعراب معتل الآخر.	- صيغ منتهى الجموع وقياسها.
- معاني حروف الجر.	- جموع القلة.
- معاني حروف العطف.	- تصريف الأجوف.
- المضاف إلى ياء المتكلم.	- اسم الجنس الإفرادي والجمعي.

[1] – عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 139.

[2] – محمد ألتونجي ،معجم علوم العربية، مرجع سابق، ص 302.

[3] – سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 227.

– نون الوقاية. – إذ، إذا، إذن، حينئذ. – الجمل التي لها محل من الإعراب. – الجمل التي لا محل لها من الإعراب. – الخبر وأنواعه. – إعراب المسند والمسند إليه. – أحكام التمييز والحال. – الفضلة وإعرابها. – البدل وعطف البيان. – لو، لولا، لوما. – أما، إما. – الأحرف المشبهة بالفعل. – أيّ، أي إِي. – كم، كأين، كذا. – إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعولين. – نون التوكيد. – ما: معانيها وإعرابها.	– موازين الأفعال. – اسم الجمع. – تصريف اللفيف. – تصريف الناقص.

الملاحظ على هذا الجدول أن دروس النحو تفوق دروس الصرف، حيث بلغ عدد دروس النحو 22 درسا بينما بلغت دروس الصرف 9 دروس وهذا دليل على الأهمية البالغة التي تحتلها القواعد النحوية في هذه المرحلة التعليمية، ومنه يتضح الهدف من دراسة النحو عموما وهو إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقيم معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وتتضح به المعاني والأفكار كما أن بعض الدروس المقررة في الكتاب مكررة تم تقديمها في السنوات السابقة مثل: الأحرف المشبهة بالفعل تم تقديمه في السنة الأولى وأعيد تقديمه في السنة الثالثة.

2-3- البلاغة والعروض:

« البلاغة لفظ يطلق على علوم البلاغة من بيان ومعاني وبديع فالبيان يتناول الصورة والمعاني يتناول التراكيب وهيئاتها (...) والبديع علم يتناول جوانب أخرى أبعد من حدود الترتيب أو الجمال الخارجي، وهي تتصل اتصالا وثيقا بالصورة الكلية بيانا ومعنى ».[1]

إذن فالبلاغة تختص بدراسة الكلام من الناحية الجمالية والتركيبة والتأثير الذي تتركه في المتلقي من حيث الفهم والذوق.

فالبلاغة هي: « إصابة المعنى المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف، لا تبلغ القدر الزائد على الحاجة ولا تنقص نقصا يقف دون الغاية».[2]

أما العروض فهو:«العلم الذي يدرس موسيقى الشعر ويتناول البحور والأوزان ويدرس المقاطع وائتلافها في تفاعيل معينة، ويقف عند ما يطرأ على التفاعيل من زحافات وعلل» .[3]

و يمكن تصنيف دروس المقرر التي ضمها الكتاب المدرسي في الجدول التالي:

البلاغة	العروض
- تشابه الأطراف.	- الرجز في الشعر الحر.
- التضمين والتناص.	- المتقارب في الشعر الحر.
- الجمع	- الرمل في الشعر الحر.
- التقسيم.	- الكامل في الشعر الحر.
- بلاغة المجاز العقلي والمرسل.	- المتدارك في الشعر الحر.
- بلاغة التشبيه.	- الوافر والمزج في الشعر الحر.
- الكناية وبلاغتها.	
- الإرصاد.	
- بلاغة الاستعارة.	

[1] – عبد الرحمن السفاسفة، طرائق اللغة العربية، مرجع سابق، ص 230.

[2] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 153.

[3] – عبد الرحمن السفاسفة، تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 234.

- التفريق - الجمع مع التقسيم. - الجمع مع التفريق. - المشاكلة.	

الملاحظ على محتوى دروس البلاغة والعروض انطلاقا من الجدول السابق، أن الأولى أغلبها جاءت غير معروفة، وغير متداولة عند التلاميذ، أي لم يتم التطرق إليها في السنوات السابقة مثل المشاكلة ، الجمع مع التفريق، الجمع مع التقسيم، مع وجود بعض الدروس مما ألفها التلاميذ، من مثل البلاغة، الاستعارة، الكناية، أما دروس العروض فقد جاءت كلها في إطار الشعر الحر الذي لم يسبق للتلاميذ أن تطرقوا إليه من قبل، حيث كانوا يتناولون البحور الشعرية في إطار الشعر العمودي، أما في هذه السنة فقد جاءت البحور الشعرية كلها في خدمة الشعر الحر.

– خطوات تدريس قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض:

التمهيد:

وفي هذه الفقرة يمهّد المعلم لتلاميذه بما يتيح لهم تهيئة ذهنية ونفسية تضمن استعداد هم ورغبتهم في التعلم كتوجيه أسئلة ذات صلة مباشرة بمادة الدرس، أو تقديم الأمثلة التي تحتوي معلومات مسبقة واستثارة أذهان الطلبة للمشاركة الايجابية في العملية التعلمية.

– كتابة الأمثلة على السبورة:

قد يكتبها المعلم سواء كانت نص أو جمل، وقد يكلف المعلم أحد التلاميذ بكتابتها، ثم يقرأ المعلم الأمثلة ويقرؤها عدد من الطلبة، ثم يناقش المعلم التلاميذ في معناها.

– عرض الموضوع:

يبدأ المعلم بمناقشة أمثلة الدرس مع الطلبة مثالا مثالا وفق خطوات المناقشة الواردة في الكتاب خطة خطوة بصورة مرتبة ومتسلسلة، وبطريقة عرض جذابة تشد انتباه الطلبة إلى كل كلمة منها، ويشرح لهم ما يحتاج إلى الشرح، ويستخلص بمشاركة الطلبة القواعد العامة لأي درس، سواء كان في حصة البلاغة، العروض، النحو والصرف.

– استنباط القاعدة:

يتوصل التلاميذ بمساعدة المعلم وإشرافه إلى القاعدة، أو تعريف المصطلح البلاغي أو العروضي، ويكتب قواعد الدرس على السبورة ويطلب من التلاميذ الإتيان بمثال واحد على الأقل لكل قاعدة.

– التطبيق:

في هذه الفقرة ينتقل المعلم بالتلاميذ من جو من الشرح والتحليل إلى حل التمارين الواردة في الكتاب، أو تقدم نماذج قد حضرها المعلم مسبقا ثم يقدم المعلم لتلاميذه واجبا بيتيا، وفي حصة التمرينات يجعل للتلاميذ

دورا كبيرا ومشاركة واسعة في حلها، ويحرص على مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويتأكد أن كل واحد منهم قد عرف حل جميع التمرينات.

– أهداف تدريس البلاغة والعروض:

- أن يلم التلميذ ببعض ما يحسن الكلام العربي معنا ولفظا.
- تنمية الذوق الفني لدى الطلاب وإقدارهم على الاستمتاع بما يقرؤون أو يسمعون مع الآثار الأدبية.
- أن يتعرف على بحور الشعر وأوزانها وتفعيلاتها وعللها وزحافاتها.
- أن يلم بالوزن العروضي ومعرفة الأصول الموسيقية لكتابة الشعر أو تلقيه.
- القدرة على استخدام اللغة استخداما يمكنهم من توجيه أفكارهم.[1]

2–4– التعبير:

احتل التعبير مكانة كبيرة ومهمة في الحياة، وبين فروع اللغة العربية وفي المناهج اللغوية والتربوية، فهو ثمرة الثقافة والأدبية واللغوية، التي سبق وأن تعلمها التلميذ عبر مراحل دراسته السابقة. والتعبير كما عرفناه في الفصل النظري بأنه غاية أساسية في تعليم اللغة العربية، يعرض فيه الأفراد أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم وخبراتهم ومشاهداتهم حديثا وكتابة بلغة عربية سليمة .

ويمكن تصنيف دروس التعبير كما جاءت في مقرر الكتاب المدرسي إلى:

كتابة مقال	تقنيات فنية
– كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد. – كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري. – كتابة مقال فكري موضوعه ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره. – كتابة مقال قصصي حواري موضوعه الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق. – كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو	– تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية. – تحليل نص مسرحي. – تلخيص نص.

[1] – ينظر :عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 234،235.

الديموغرافي.	

بعد أن قمنا بعملية تصنيف دروس التعبير لاحظنا أن عدد الدروس المتعلقة بكيفية كتابة مقال، حسب الأنواع الواردة في الكتاب المدرسي، قد بلغ عددها خمسة دروس مقارنة بالدروس الخاصة بتقنيات تحليل نص (مسرحي، قصصي)، وتلخيص نص التي قدرت بثلاثة دروس، وهذا مرتبط أشد الارتباط بطبيعة النصوص (النص الأدبي، التواصلي، المطالعة الموجهة)التي تنوعت أجناسها بين المقال، القصة، المسرحية، مثال: "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي، وهو عبارة عن مقال فكري، "المسرح الجزائري الواقع والآفاق" لصاحبة مخلوف بوكروح، "كابوس في الظهيرة" لحسين عبد الخضر وهي عبارة عن مسرحية، "الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي.

ومن هنا تتضح الأهداف المتوخاة من دروس التعبير في مرحلة التعليم الثانوي:

فعن طريق التعبير يزداد نمو القدرات والمهارات، كما يتعود الطالب على التفكير المنطقي بترتيب عناصر الموضوع، وتسلسلها وربطها من المقدمة فالعرض فالخاتمة بأسلوب سليم، يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات.

كما يصبح التلميذ قادرا على تلخيص المقالات مع مراعاة الإيجاز والتمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

–خطوات تدريس التعبير الكتابي:

- **التمهيد**: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالتمهيد للدرس عن طريق تشويق التلاميذ وتهيئة أذهانهم للموضوع المقترح أو المختار.
- **عرض الموضوع**: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بعرض الموضوع المختار وعناصره على السبورة بطريقة مناسبة وواضحة.
- **كتابة الموضوع**: وهي أهم مرحلة في التعبير الكتابي حيث يدون التلميذ معلوماته وتصوراته حول الموضوع. [1]

[1] – ينظر: عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 260.

وتعد فروع اللغة العربية روافد تصب في مجرى التعبير ووسائل في خدمته، فالقواعد النحوية تعلم على أنها وسيلة لصحة الكتابة وسلامتها من الأخطاء، وقراءة المواد المختلفة والنصوص الأدبية تعين التعبير وتمدّه بالثورة اللفظية والأساليب الجملية، والمعاني والأفكار والاتجاهات والقيم، وبالتالي فالتعبير ليس فرع لغويا معزولا عن باقي فروع اللغة الأخرى، بل هو متشابك ومتداخل في مهارته اللغوية مع الفروع الأخرى إلى حد كبير.

وتعتمد دروس فروع اللغة العربية التي ذكرناها سابقا (النصوص، القواعد، البلاغة والعروض، التعبير) على مجموعة من الطرق من أجل إيصال المعلومات والأفكار إلى المتعلم، وأكثرها شيوعا هي الطريقة الاستقرائية، طريقة المناقشة والحوار، طريقة حل المشكلة، طريقة المشروع وهذه الطرق بدورها تعتمد على مجموعة من الأساليب والمهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) والمهارات العقلية كالفهم والتفكير.

فكل فرع من هذه الفروع اللغوية يستوجب كل المهارات اللغوية دون التركيز على مهارة واحدة وإهمال المهارات الأخرى، فمثلا التعبير يستوعب كل المهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي وهي الاستماع الحديث، القراءة، الكتابة، الفهم.

وهاته الطرق التي أشرنا إليها هي التي تم إعدادها في إطار المقاربة بالكفاءات، فبعضها من الطرق القديمة (التقليدية) وبعضها من الطرق الحديثة.

2-5- المشاريع: في هذه الفقرة توجد في نهاية محورين، حيث يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى أفواج ثم توزيع عناصر الموضوع المعالج على كل فوج، ثم يقوم بشرح كيفية إعداد كل مشروع حسب الموضوع المختار وتحديد الوقت المخصص لانجازه ويوم تسليمه للمعلم.

ومن المواضيع التي تناولها المحتوى في فقرة المشروع هي كالآتي:

رقم المشروع	عنوان المشروع
1	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة
2	إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها وأهم أعلامها
3	تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي
4	انجاز تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين
5	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته

6	إعداد مسرحية

«إذن فالمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالمشروع هما متقاربتان متفاعلتان، فإذا كان المشروع يفضي إلى إنتاج وثيقة تحسيسية في شكل مطوية أم نشرية ويرسم المسار الممكن لذلك، فإن المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم إلى تفعيل موارد لإنجاز مشروعه، أضف إلى ذلك أن مشروع ميدان ممتاز لتعزيز مكتسبات المتعلم المتصلة بالمواد الأخرى وبتوسيع الرؤية في إنجاز المشاريع يتحقق الهدف من حصصها بالنسبة إلى هذا المستوى من التعليم».[1]

ولشرح عملية إعداد مشروع نتبع الخطوات التالية:

موضوع المشروع:

تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي، مع تدعيم كل مدرسة باللوحة الفنية المناسبة لها وبجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللغة العربية، وبقصائد عربية تجسد مظاهر تأثير هذه المدارس.

مراحل الإنجاز	المهام	الموارد
المرحلة الأولى: – مناقشة الموضوع وتحديد الهدف منه. – تقسيم التلاميذ إلى أفواج. – تحديد طريقة إنتاج التقصيبة وكيفية عرضها.	– جمع المراجع (كتب، مجلات، جرائد، صور). – اختيار كل فوج مدرسة أدبية. – جمع ما يتعلق بكل مدرسة من قصائد مترجمة وعربية وصور الأعلام الممثلة لكل مدرسة. – تعيين المراجع	**الموارد المعرفية:** – التحكم في انجاز تقصيبة. – توظيف أنماط النصوص السردية والوصفية والحجاجية. – استثمار المعارف اللغوية والتاريخية التي تخدم الموضوع.
المرحلة الثانية: – عرض الأفواج أعمالها. – تنسيق الأعمال على مستوى كل فوج. – إحكام الصياغة النهائية.	– انتقاء الصور والرسوم التشكيلة المناسبة التي يتم الاتفاق عليها. – ضبط النصوص مع التأكد من نسبتها إلى أصحابها. – تقديم عنوان مناسب للتقصيبة.	**الوسائل المادية:** – ورق. – مراجع (كتب، مجلات، انترنت). – صور.

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، 2006، ص 3.

		- جهاز الإعلام الآلي.
المرحلة الثالثة: - الإخراج. - التقييم.	**مراجعة العمل المنجز:** - من حيث طبيعة النصوص والمعارف المختارة، ومن حيث انسجامها وسلامتها من الأخطاء، من حيث دلالة اللوحات الفنية وملائمتها للمحتوى. - تسخير ما أمكن من وسائل العرض الجيد وتوظيفها.	

2-6- إحكام موارد المتعلم وتفعيلها:

وتكون في نهاية كل محور، وفي هذه الفترة يقوم المتعلم باستغلال كل معلومة تم التطرق إليها في المحاور سواء كانت نصوص أدبية، قواعد اللغة، بلاغة وعروض، نصوص تواصلية، مطالعة موجهة، من أجل أن يثبت فهمه واستيعابه الكامل لما تناوله في كل محور ونجد فيها سند شعري أو نثري مختار، ثم مجموعة من الأسئلة موزعة في الأقسام كالآتي:

- **البناء الفكري**: مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص والتي تعالج أفكار النص.
- **البناء اللغوي**: مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالقواعد والبلاغة والعروض، انطلاقا من السند المقدم واعتمادا على المعارف التي تم اكتسابها خلال كل محور.
- **الوضعية الإدماجية:** مقسمة إلى وضعية أو وضعيتين خادمتين للسند المقدم، وحوصلة لما جاء في ثنايا المحور.

المطلب الثالث: تعليم اللغة العربية بين الوحدة والفرع

«لقد كان تعليم اللغة العربية سابقا يقوم على نظرية الفرع التي تقسم اللغة إلى فروع، ولكل فرع منهجه وكتبه».[1]

حيث كانت دروس البلاغة والعروض والقواعد تدرس كل فرع مستقل؛ أي أنها لا تنطلق من النصوص المقررة في الكتاب أو في كل محور، وإنما تنطلق من أمثلة جديدة خارجة عن تلك النصوص. أما تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات الجديدة وفي إطار ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات، فقد أصبح يقوم على نظرية الوحدة.

لقد جاء في مقدمة الكتاب بأنه في النصين الأدبين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية، البلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، وهذا دليل على الصلة الوثيقة بين فروع اللغة العربية التي احتواها الكتاب، لأنّ الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة وهو ،إقدار المتعلم على استخدام اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم، ومن هذا فإن المشرفين على وضع الكتاب ينظرون إلى اللغة: « على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروع متفرقة مختلفة، وهذه النظرة هي ما يعرف حاليا "بنظرية الوحدة"، ولتطبيقها في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا حوله جميع الدراسات اللغوية».[2] فيكون النص هو موضوع التعبير، القواعد، البلاغة والعروض فالوحدة إذن هي تنظيم خاص في مادة الدراسة، وطريقة في التدريس تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة، ومن هنا كانت بنية كتاب اللغة العربية – السنة ثالثة ثانوي- منسجمة انسجاما يبرز بالتدرج من محور تعليمي إلى آخر، إذ نجد النص الأدبي (الأول والثاني)، يحتل مكانة بارزة فهو منطلق مختلف النشاطات والدروس اللغوية (القواعد، التعبير، البلاغة، العروض) وهذا كله تطبيقا للمقاربة النصية.

كتاب السنة الثالثة ثانوي – آداب وفلسفة/ لغات أجنبية- مقسم إلى إثنى عشر محورا موزعة على السنة الدراسية، حيث تنجز نشاطات اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم: « بنظام الوحدات التعلمية وتتكون

---

(1) – ينظر: عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 46.

(2) – ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

الوحدة التعليمية من أسبوعين».[1] تحمل مواضيع مختلفة ومتنوعة ويتضمن كل محور سبعة فروع (النص، المطالعة، القواعد، البلاغة، العروض، التعبير، المشاريع).

«و لم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها، ومن أجل خدمة المعنى والمنى في تلك النصوص».[2] ومعنى هذا أن دروس البلاغة والقواعد والعروض تنطلق من النصين الأدبيين من أجل الوصول إلى القاعدة وهذا دليل على الترابط الموجود بين فروع اللغة العربية تشكل وحدة متكاملة ومنسجمة ومترابطة، وان هذا الكتاب كما ورد في المقدمة « يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي».[3]

والهدف من معالجة المادة اللغوية والبلاغية والعروضية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين هو دفع الملل عن التلاميذ، وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية، من خلال تنوّع العمل وتلوينه وبعثا لشوقهم ودفع للسأم والملل الذي يؤدي إلى تجديد نشاط الطلاب. كما أن تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد لعلاجه من مختلف النواحي، فيه تثبيت وزيادة في فهم التلاميذ للموضوع فهما كليا، ثم الانتقال بعد ذلك على فهم الأجزاء وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات، وفيها كذلك ضمان للنمو اللغوي عند التلاميذ نموا متعادلا، لا يطغى فيه لون على آخر، وتأكيد على الصلة الوثيقة بين فروع اللغة العربية، كما أن هذه المعالجة تكون مسايرة للاستعمال اللغوي لأن التلاميذ حين يستعملون اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي فهم يصدرون في كلامهم وكتاباتهم عن ثقافتهم اللغوية وحدة مترابطة؛ بمعنى أنهم لا يستشيروا القاموس أولا ليمدهم بالمفردات التي يحتاجون إليها، ثم يستشيروا القواعد ليفهموا كيف يؤلفون الجمل، ويضبطون الكلمات بل يتم تعبيرهم بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط.

وهذه الأهداف هي نفسها الأسس التي تقوم عليها نظرية الوحدة وهي تجمع بين الأسس النفسية، التربوية واللغوية.

---

(1) – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص 6.

(2) – وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة، مرجع سابق، ص 3

(3) – المرجع نفسه، ص 3.

المبحث الثاني: دروس مختارة في تدريس نشاطات اللغة العربية وآدابها

المطلب الأول: دروس أنموذجية في تدريس النصوص الأدبية بطريقة المناقشة والحوار

المطلب الثاني: دروس أنموذجية في تدريس قواعد النحو والصرف

المطلب الثالث: دروس أنموذجية في تدريس البلاغة والعروض بطريقة حل المشكلة

المطلب الرابع: درس أنموذجي في تدريس التعبير الكتابي والمشاريع

المبحث الثاني: دروس مختارة في تدريس نشاطات كتاب اللغة العربية وآدابها سنة ثالثة ثانوي آداب .

المطلب الأول: دروس أنموذجية في تدريس الأدب والنصوص الأدبية بطريقة المناقشة والحوار:

لقد جمعت النصوص الأدبية بين الشعر والنثر واخترنا طريقة المناقشة والحوار في تقديمها، لأنها أكثر ملائمة لعملية التحليل ولطبيعة المراحل التي يمر بها كل نص، تتمثل في مجموعة من الأسئلة الخاصة بكل مرحلة، وفيما يلي عرض لثلاثة دروس أنموذجية وفق طريقة المناقشة، الأول في الشعر العمودي والثاني والثالث في النثر.

1– الشعر العمودي:

– عنوان الدرس: في مدح الرسول –صلى الله عليه وسلم – للبوصيري.

– الكفاءة المستهدفة:

– تدريب المتعلم على جودة النطق وسلامة الأداء وتمثيل المعاني ودقة فهمها.

– تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

– أن يتعرف التلميذ على حياة الشاعر (اسمه، نسب، صفاته، خصائص شعره)، وكيفية تحليل الأبيات الشعرية وتذوق معانيها ونقدها نقدا أدبيا صحيحا، كما يتمثل المعاني والقيم الشعرية التي يحملها النص.

– الوسائل التعليمية:

- الكتاب المدرسي.
- السبورة.

– خطوات الدرس:

1– التمهيد: ويندرج تحته فقرة أتعرف على صاحب النص وتقديم النص.

المعلم: سنتعرف اليوم على شاعر عاصر أحداث هامة طرأت على الأمة العربية منها هجمة المغول ، لقد كان بارعا في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية أشهرها **"البردة"**، التي ترجمت إلى عدة لغات شرقية وغربية، وهذا

الشاعر هو شرف الدين محمد البوصيري، ولد بمصر عام 608هـ، وتوفي عام 696هـ وقيل عام 698هـ.

2- القراءة الجهرية الأنموذجية للقصيدة: حيث يقرأ المعلم قراءة جهرية على مسامع التلاميذ تكون كفيلة بتقديم ألسنة التلاميذ، وتجويد إلقائهم وتعد تمهيدا صالحا لفهم المعنى.

3- القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض التلاميذ: يقرأ تلميذ أو أكثر القصيدة قراءة جهرية على مسامع المعلم وبقية التلاميذ.

4- شرح المفردات الصعبة: وتتمثل في فقرة أثري رصيدي اللغوي.

أ- في معاني الألفاظ:

المعلم: ما معنى كلمة السنا؟

التلميذ: تعني كلمة السنا : الضياء.

المعلم: وما معنى لفظة السناء؟

التلميذ: تعني الرفعة.

ب- في الحقل المعجمي:

المعلم: ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلُقِية في النص؟

التلميذ: الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية في النص هي: ضحكه التبسم، المشي الهوينا، نومه الإغفاء.

المعلم؟ نعم أحسنت ، أيضا من يضيف؟

التلميذ: رحمه كله، حزم وعزم، وقار وعصمة، وحياء.

المعلم: عد إلى المعجم وتعرف على معاني "عصم"؟

5-تحليل النص:

– أكتشف معطيات النص:

المعلم: ما مكانة النبي محمد صلى الله عليه وسلم- من باقي الأنبياء والرسل؟

التلميذ: مكانة النبي –صلى الله عليه وسلم- من باقي الأنبياء والرسل هي الرقي والعلو والرفعة.

المعلم: ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟

التلميذ: البيت الذي يشير إلى أنه جمع مكارم الأخلاق هو البيت السابع:

رحمة وحزم وعزم *** ووقار وعصمة وحياء

المعلم: حدد الفكرة العامة للنص؟

التلميذ: الفكرة العامة للنص هي: مكانة الرسول – صلى الله عليه وسلم- وصفاته وأخلاقه.

– أناقش معطيات النص:

المعلم: ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص؟

التلميذ: هدف الشاعر هو التذكير بخصال النبي صلى الله عليه وسلم والدعوة إلى الاقتداء به.

المعلم: وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل؟

التلميذ: الصورة البيانية البارزة في النص هي التشبيه.

تلميذ آخر: ومن أمثلة ذلك : أنت مصباح كل فضل.

تلميذ آخر: أنت فيه اليتيمة العصماء.

تلميذ آخر: وتكمن بلاغة التشبيه في تقوية المعنى وتأكيده.

– أحدد بناء النص:

المعلم: مزج الشاعر في نصه بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك؟

التلميذ: الهدف من مزج الشاعر بين الخبر والإنشاء هو المدح والثناء على أفضل خلق الله محمد – صلى الله عليه وسلم-.

المعلم: ما النمط الغالب في النص مع التعليل؟

التلميذ: النمط الغالب على النص هو السرد ومن الوصف بشكل جزئي جاء لخدمة السرد.

تلميذ آخر: لأنه يتكون من مؤشرات السرد اللغوية وهي: توفره على الأفعال بمختلف أصنافها الماضية والمضارعة، فمن الأفعال الماضية نذكر: كرمت، عظمت، أما المضارعة فنذكر، ترقي، تقس، لم يساورك.

– أتفحص الاتساق والانسجام:

المعلم: اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟

التلميذ: اعتمد الشاعر على الوحدة الموضوعية.

المعلم: ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ وما كان غرضه؟

التلميذ: البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي هو البيت الخامس عشر:

لا تقس بالنبي في الفضل خلقا *** فهو البحر والأنام إضاء

تلميذ آخر: وغرضه من ذلك هو تفضيل النبي – صلى الله عليه وسلم- عن باقي البشر رغم اقتدائهم به.

– أجمل القول في تقدير النص:

المعلم: جاء في قول بعض الدارسين لشعر البوصيري « يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبوية بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع»، فهل تجسد ذلك في النص ؟.

التلميذ: نعم بالفعل لقد تجسد هذا في النص.

المعلم: نعم بالفعل لقد تجسد هذا في النص الذي اقتطف من قصيدة طويلة جدا بلغ عدد أبياتها 475 بيتا وقفت عند معانٍ دينية وخلقية وتاريخية ملحمية رافقت الدعوة الإسلامية، ناهيك عن الرصيد اللغوي والجمال

الفني الذي تميّزت به القصيدة فصارت بمثابة المرجع الذي يعود إليه الناسك والمتعبد وطالب القدوة ومتعلم اللغة فأنت تجد ذخيرة في التنوع في الأساليب وألوانا من البيان و البديع لا حصر لها.

مع العلم أن أجوبة هذه الأسئلة يتم كتابتها على السبورة من طرف المعلم أو التلاميذ، ثم يقوم التلاميذ بدورهم بكتابتها على كراساتهم.

2- المقال (نثر):

- عنوان الدرس: منزلة المثقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي

- الكفاءة المستهدفة:

- أن يتعرف التلميذ على حياة الكاتب الجزائري (اسمه، صفاته، خصائص كتاباته)

- الوسائل التعليمية:

- الكتاب المدرسي.
- السبورة.

- خطوات الدرس:

1- التمهيد: وهو عبارة عن تعريف بصاحب النص وتقديم النص.

المعلم: محمد البشري الإبراهيمي (1889-1965م) رجل إصلاح وأدب وسياسة، وأحد رواد النهضة في الجزائر، عمل على استرجاع الجزائر هويتها وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم، يعرف الإبراهيمي بكتاباته الراقية وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في " عيون البصائر" .

والنص الذي بين أيدينا يعالج إشكالية الثقافة والمثقف التي تطرح في المراحل الحساسة من تاريخ الأمة حين تصبو إلى النهضة أو إلى التحرر، ولقد تعددت الآراء في "من هم المثقفون" فما رأي الكاتب؟

2- القراءة الجهرية الأنموذجية للمعلم: يقرأ المعلم والتلاميذ يستمعون.

3- القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض التلاميذ: وتكون على مسامع المعلم وبقية التلاميذ.

4- شرح المفردات الصعبة: (أثري رصيدي اللغوي)

المعلم: ما معنى كلمة القومة؟

التلميذ: معنى كلمة القومة: الحارسون على مصالح الأمة.

المعلم: نعم أحسنت، القومة من الفعل "قام، يقوم فهو قائم، وجمعه قائمون وقومة أي الراعون والحارسون لمصالح الأمة.

المعلم: من منكم يعطينا مرادفا لكلمة تزيغ؟.

التلميذ: تزيغ بمعنى تنحرف.

5- تحليل النص:

- أكتشف معطيات النص:

المعلم: لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولما تحتاج إليهم أيام الخوف؟

التلميذ: تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال.

تلميذ آخر: وتحتاج إليهم أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

المعلم: كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟

التلميذ: يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته.

تلميذ آخر: ويراهم الطاغي المتجبّر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد.

المعلم: هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟

التلميذ: لا لم تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين.

المعلم: متى تحظى الجزائر في نظر الكاتب بما يكفيها من المثقفين؟

التلميذ: إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف وتهيئة أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن، وتوحدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها.

تلميذ آخر: واتحدت الأهواء المتعاكسة واتفقت المشارب المختلفة في الأمة وصحّت نظرتها للحياة وصح اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها.

المعلم: ما هو واجب المثقفون ذوي الأولوية؟

التلميذ: إن أول واجب على المثقفين هو إصلاح أنفسهم قبل كل شيء ،كل واحد في حد ذاته إذ لا يصلح غيره من لم يصلح نفسه.

المعلم: كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟.

التلميذ: تتم عملية إصلاح المجتمع بالتعارف أولا وبالتقارب في الأفكار ثانيا وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها ثالثا، و بالاتفاق على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة رابعا.

– أناقش معطيات النص:

المعلم: يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، هل توافقه الرأي؟ علل.

التلميذ: أوافق الكاتب في قوله بأن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة لأنهم خيارها وساداتها وحراس عزها ومجدها.

المعلم، هل توافقونه الرأي؟

التلميذ: لا أوافقه لأن هناك من المثقفين من يكون سببا في هدم المجتمع وفساده بما يحمل من أفكار سلبية.

تلميذ آخر: نعم أوافق في قوله بأنهم أعمدة المجتمع والأمة إذا كانوا يتصفون بالأخلاق الحميدة، وتكون أرائهم وأفكارهم في إطار ما يسمح به الدين ولا تخرج عنه.

المعلم: شكرا أحسنت.

– أحدد بناء النص:

المعلم: برزت أساليب التوكيد في النص، استخرج بعض النماذج .؟

التلميذ: أساليب التوكيد المستعملة في النص هي: التكرار: (هم حفظة التوازن في الأمة، وهم القومة).

تلميذ آخر: أسلوب القصر: (ولا نطمع في زيادة الكيفية إلا إذا توحدت طرائق التثقيف).

تلميذ آخر: أدوات التوكيد إن ، أن مثل (كما أنه ، وإن أمثال هؤلاء).

المعلم: وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع، استخرج بعضها وبيّن أثرها في المعنى؟

التلميذ: الاستعارة المكنية مثل: اتفقت المشارب، الأخلاق تزيغ، يغذونها من علمهم وأرائهم.

تلميذ أخر: وكذلك التشبيه البليغ مثل هم الميزان.

تلميذ آخر: الطباق مثل: الحق الباطل، الأمن الخوف.

تلميذ آخر: السجع مثل: التقدير التدبير.

تلميذ آخر: و يتجلى أثرها في تقوية المعنى وتأكيده.

المعلم: في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟

التلميذ: يصنف هذا النص ضمن فن المقال.

المعلم: لماذا أكثر الكاتب من توظيف النط التفسيري؟

التلميذ: لأنه شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمة.

– أتفحص الاتساق والانسجام:

المعلم: هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضح بالوقوف عند ترابط الفقرات؟.

التلميذ: نعم يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال، لأن الكاتب عالج موضوعه بطريقة منهجية واضحة لخصتها منهجية المقال (مقدمة، عرض، خاتمة).

المعلم: اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في شرح أفكاره، فيما يتمثل ذلك؟

التلميذ: تمثلت عملية التصنيف في المقارنة بين المثقف الحق الذي تتلخص فيه المعايير الحقيقية للنهوض بالأمة والمثقف الذي يفتقد إلى أدنى المقاييس (عار من الأخلاق)

– أجمل القول في تقدير النص:

المعلم: الأديب الإبراهيمي من أدباء الصنعة الذين يتأنقون أسلوبا ومعجما وبلاغة بلغة منتقاة من القاموس القديم كما أنه من رواد الإصلاح في الجزائر.

3– المسرحية (نثر):

عنوان الدرس: لالة فاطمة نسومر " المرأة الصقر" لإدريس قرقوة.

الكفاءة المستهدفة (الأهداف الخاصة)

– أن يتعرف التلميذ على كتاب المسرح الجزائري، كما يتعرف على العناصر التي يقوم عليها النص المسرحي وكذا كيفية تحليله.

الوسائل التعليمية: هي نفسها (الكتاب المدرسي، السبورة).

خطوات الدرس:

1– التمهيد: وهو عبارة عن تقديم للنص وتعريف بصاحبه

المعلم: سنتعرف اليوم على كاتب مسرحي جزائري وهو إدريس قرقوة.

ولد في تسالة ولاية سيدي بلعباس في 16 ماي 1967، كانت لديه اهتمامات بالمسرح منذ فترة دراسته حصل على شهادة الدكتوراه من جامعة سيدي بلعباس التي صار أستاذ بها في موضوع التراث في المسرح الجزائري الأشكال والمضامين.

شارك في إنشاء عدّة فرق مسرحية محليّة بعدد من المناطق ، وكتب عدة مسرحيات حول الشخصيات التاريخية الوطنية نذكر منها : فارس الجزائر "الأمير عبد القادر"، "تنيهنان"، ملكة الأطلسي، "لالة فاطمة نسومر "المرأة الصقر".

لمجتمع الريف في الجزائر عادات وأعراف وله أسس وثوابت يحكمها الخلق والدين والأصالة، وللمرأة في هذا نصيب بل أثر في كتابة التاريخ وفي بناء صرح الأمة الجزائرية بما قدمته من نضال وتضحية حتى صارت قدوة ومثلا يضرب ، وفي هذا النص موقف من المواقف العظيمة لامرأة حفظت لها ذاكرة الأجيال هذا الموقف.

2– القراءة الجهرية الأنموذجية للمسرحية: ويقوم بها المعلم على مسامع التلاميذ.

3– القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض التلاميذ: حيث توزع الأدوار على التلاميذ حسب الشخصيات الموجودة في المسرحية، ثم يقومون بقراءة المكتوب على مسامع بقية التلاميذ والمعلم.

4– شرح المفردات الصعبة (أثري رصيدي اللغوي):

أ– في معاني الألفاظ:

المعلم: ما معنى كلمة التهكم؟

التلميذ: التهكم يعني الاستهزاء.

المعلم: شكرا وماذا تعني كلمة تنفثينه؟

التلميذ: تلقين به من فمك.

ب– في الحقل المعجمي:

المعلم: تتضمن الألفاظ التالية قيما رمزية في المجتمع الجزائري، تحت أي مجال تندرج: لالة، سي، آل، القبيلة؟

التلميذ: تندرج في مجال العادات والتقاليد التي يتصف بها المجتمع الجزائري.

ج– في الحقل الدلالي:

المعلم: استعينوا بالقاموس:لإبراز الفروق الدلالية بين الألفاظ: السليط، سلطان، سلطنة، سلطة، متسلط.

5- تحليل النص:

- أكتشف معطيات النص:

المعلم: ما موضوع هذا المقطع المسرحي؟

التلميذ: موضوع هذا المقطع المسرحي هو تضحية لالة فاطمة نسومر وتفضيلها للجبل على البيت من أجل الدفاع عن الوطن.

المعلم: على ما أقدمت أمينة في حضور زوجها الطاهر؟

التلميذ: قامت أمينة في حضور زوجها بإهانة أخته فاطمة.

المعلم: كيف أدب سي الطاهر زوجته أمينة؟

التلميذ أدبها بالضرب.

المعلم: ما هو الموقف الذي آلت إليه آمنة في آخر المطاف؟

التلميذ: الموقف الذي آلت إليه أمينة في آخر المطاف هو طلب السماح من فاطمة.

- أناقش معطيات النص:

المعلم: ما الشعور الذي أبدته أمينة تجاه لالة فاطمة ؟ وما سببه؟

التلميذ: هو شعور الكره؟ وسببه هو خروج فاطمة من البيت إلى الجبل من أجل الدفاع عن الوطن.

المعلم: بما تباينت شخصية لالة فاطمة عن شخصية أمينة؟

التلميذ: شخصية لالة فاطمة شجاعة محبة لبيتها ووطنها، متسامحة أما شخصية أمينة غيورة، حاقدة.

- أحدد بناء النص:

المعلم: ماذا يمثل موقف لالة فاطمة بالنسبة إلى جيل اليوم؟

التلميذ: يمثل لهم المثل الأعلى والقدوة التي ينبغي الإقتداء بها في مثل هذه المواقف.

المعلم: ما القرائن اللفظية الدالة على نمط النص؟

التلميذ: القرائن اللفظية الدالة على نمط النص هي: ضمائر المخاطب والمتكلم (أنتَ، أنتِ...)

تلميذ آخر: أفعال الآمر (كفى، قل، دعيه)

المعلم: حدد العقدة في النص؟

التلميذ: العقدة في النص جدال أمينة مع سي الطاهر بسبب أخته

المعلم: كيف تم انفراجها؟

التلميذ: تم انفراجها تدريجيا بإنهاء الجدال بينهما من قبل لالة فاطمة والتسامح بينهما.

– أتفحص الاتساق والانسجام في النص:

المعلم: بما استهل الكاتب هذا المقطع المسرحي؟

التلميذ: استهل الكاتب هذا المقطع المسرحي بذكر المكان الذي حدثت فيه أحداث المسرحية وشخصياتها (بيت الطاهر وزوجته أمينة).

المعلم: ما مرد عدم اهتمام الكاتب بالصور البيانية إلا ما جاء منها تلقائيا؟

التلميذ: لأنه ينقل لنا أحداث من الواقع الجزائري وبالتالي الابتعاد عن التكلف والصنعة اللفظية ليكون أكثر مصداقية.

– أجمل القول في تقدير النص:

المعلم: إلى أي جنس أدبي ينتمي النص؟

التلميذ: ينتمي النص إلى الأدب المسرحي الجزائري المعاصر.

المعلم: ماذا صور لنا الكاتب فيه؟ وكيف كانت شخصياته وحوارها؟

التلميذ: قدم لنا الكاتب صورة اجتماعية من صور المجتمع الجزائري أثناء المقاومة.

تلميذ آخر: قدم لنا الكاتب شخصياته متنامية متفاعلة فيما بينها في بساطة عاكسة لمقومات المجتمع الجزائري، الذي يفرضه الوازع الديني.

تلميذ آخر: كما صور لنا شخصية المرأة إبان فترة الاحتلال الفرنسي لبلادنا وأثرها في المحافظة على بناء الأسرة ودورها في مقاومة المستعمر.

تلميذ آخر: أما الحوار فقد اتسم ببساطته وتلاؤمه مع ملامح الشخصيات.

المطلب الثاني: دروس أنموذجية في تدريس قواعد النحو الصرف

1- درس أنموذجي في تدريس النحو بالطريقة القياسية:

عنوان الدرس: الفضلة

الكفاءة المستهدفة (الأهداف الخاصة)

أن يتعرف التلميذ على الفضلة وأنواعها وحالاتها الإعرابية واستعماله لها استعمالا صحيحا قراءة وحديثا والتمييز بين ما هو ركن أساسي في الجملة سواء كانت اسمية أو فعلية وبين ما هو فضلة .

- خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: سبق أن درستم أركان الجملة الاسمية والفعلية، وتتمثل في المسند والمسند إليه أي العمدة، فمن يذكرنا بكل منهما في الجملة الاسمية والفعلية؟

التلميذ: المسند إليه في الجملة الاسمية هو المبتدأ، وفي الجملة الفعلية هو الفاعل.

تلميذ آخر: المسند في الجملة الاسمية هو الخبر وفي الجملة الفعلية هو الفعل.

المعلم: من منكم يعطينا جملة ويعين فيها المسند والمسند إليه؟

التلميذ: إن الصدق فضيلة : المسند إليه في هذه الجملة الاسمية هو "الصدق" وهو اسم إنّ، أما المسند فهو فضيلة وهو خبر إنّ

المعلم: نعم شكرا، اليوم سنتناول في درسنا نوعا من أركان الجملة وهو "الفضلة".

2- القاعدة: يعرف النحويون الفضلة بأنها اسم يذكر لتتميم معنى الجملة وليس أحد ركنيها، أي ليست مسند ومسند إليه، لذلك سميت فضلة، والفضل في اللغة معناه الزيادة.

حكمها: أنها منصوبة دائما حيثما وقعت، إلا إذا وقعت بعد حرف جر أو إضافة.

أنواعها: تأتي الفضلة مفعول به أو مفعول فيه أو مفعول لأجله أو مفعول معه أو مفعول مطلق، أو حال أو تمييز.

3- تفصيل القاعدة:

المعلم: الفضلة: إذن اسم منصوب يأتي ليُتِمّ معنى الجملة ولا تأتي مسند أو مسندا إليه، ففي المثال التالي: قال الله تعالى: ((وَكَلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكْلِيْمًا)) [1]، فإن كلمة تكليما اسم منصوب نكرة وهي مفعول للفعل كلم، وبالتالي فهي فضلة وليست ركن أساسي، أما المسند إليه فهو الله والمسند هو كلَّم، أما كلمة موسى فتعرب مفعول به فمن منكم يقدم لنا جملة أخرى ويقوم بتحديد المسند والمسند إليه مع الفضلة.

التلميذ: قال تعالى: ((فَرَجَعَ مُوسَىٰ إِلَىٰ قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا)) [2]، فالمسند إليه هو موسى والمسند هو رجع وشبه الجملة (إلى قومه) في محل نصب مفعول به ، أما الفضلة فهي غضبان أسفا، وقد جاءت حالا منصوبا.

المعلم: شكرا لك، والآن مع بعضنا البعض سنحاول الوقوف عند بقية المنصوبات الأخرى التي تأتي فضلة.

التلميذ: ذهب الأولاد إلى البحر رغبة في السباحة، والمسند إليه هنا هو الأولاد، والمسند هو ذهب، وشبه الجملة (إلى البحر) في محل نصب مفعول به، أما كلمة " رغبة " فتعرب مفعول لأجله وهي فضلة.

ويعرض المعلم بقية الأمثلة.

1- باع الفلاح عشرين خروفا.

2- سافرت ليلا.

---

[1] – سورة النساء، الاية 164.

[2] – سورة طه، الآية 86.

3- سافرت والصديق.

لو أمعنا النظر في هذه الأمثلة لوجدناها كلمات منصوبة نكرات حيث نجد المثال الأول أن المسند إليه هو الفلاح والمسند هو باع، أما الفضلة فهي خروفا وتعرب تمييزا منصوبا.

أما الجملة الثانية فالمسند إليه هو ضمير المتكلم (التاء)، أما المسند سافر والفضلة هي (ليلا) وقد جاءت مفعول فيه منصوب.

وأخيرا المثال الثالث المسند إليه هو ضمير المتكلم (التاء) والمسند هو سافر أما الفضلة فهي الصديق وقد جاءت مفعول معه منصوب.

4- تطبيق :عيّن الفضلة فيما يلي وأعربها؟

1- قال محمد الصالح باوية في قصيدة الإنسان الكبير:

ينحني شوقا إلى صوت المناجل

يزرع الكون سلاما وابتساما وبطولات شهيد[1]

2- قمنا إكرامًا للمعلم

الحل:

يرسم المعلم جدول على السبورة ثم يصعد التلاميذ للإجابة الواحد تلو الآخر.

الفضلة	إعرابها
شوقا	حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
سلاما	تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
ابتساما	معطوفة على ما قبلها، تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره
بطولاتِ	معطوفة على ما قبلها، تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
إكراما	مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 116،117.

2- درس أنموذجي في تدريس الصرف بالطريقة الاستقرائية:

عنوان الدرس: "جموع القلة"

الكفاءة المستهدفة (الأهداف الخاصة)

أن يتعرف التلميذ على نوع آخر من الجموع وهو جموع القلة، ويصبح قادرا على التفريق بين الجموع وتحديد أوزانها.

- خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: سبق أن درستم في الدروس الماضية قسما من الجموع مثل: جمع المذكر السالم.

التلميذ: جمع المؤنث السالم.

تلميذ آخر: جمع التكسير.

تلميذ آخر: صيغ منتهى الجموع

المعلم: موضوعنا اليوم من أنواع الجموع أيضا وهو جموع القلة.

2- العرض والربط والموازنة: وفي هذه الخطوة يتم عرض الأمثلة، حيث يقوم المعلم بكتابتها على السبورة ثم قراءتها على مسامع التلاميذ، وبعدها يقرأ بعض التلاميذ والآخرون يستمعون، وبعد القراءة تأتي عملية شرح الأمثلة وتحليلها ومناقشتها مثالا مثالا.

* **الأمثلة:**

- يقول الشاعر السوداني عبد الرحمن جيلي في قصيدته "أحزان الغربة":

... و **أكداسٌ** من **الأوجه** تبحث عن صدى شيء

... فقل شيئا عن **الأحباب** والخلان

...ومن يا إخوتي يسقى رحيق الشعر في عصرٍ

المعلم:من يستخرج لنا من المثال الأول كلمة جاءت بصيغة الجمع؟

التلميذ: أكداسٌ

المعلم: هل هي من الجموع التي مرت عليكم؟

التلميذ: لا هذا النوع جديد لم نتطرق إليه من قبل.

المعلم: ما هو وزنها؟

التلميذ: أكداس على وزن أفعال.

المعلم: أحسنت، كلمة أخرى.

التلميذ: أوجه

المعلم: ما وزنها؟

التلميذ: أفعل.

المعلم: من يعطينا مفرد كل منهما؟

التلميذ: مفرد أكداس هو كدس ومفرد أوجه هو وجه.

المعلم: ما نوعهما ثلاثي، رباعي ....

التلميذ: كلاهما ثلاثي.

وهكذا تعرض بقية الأمثلة.

المعلم: من يستخرج لنا جمع آخر موجود في المثال الثاني

التلميذ :الأحباب

المعلم: ما وزنها؟

التلميذ: أفعال

المعلم: ما هو مفرده؟

التلميذ: مفرد أحباب حبيب

المعلم: ما نوعه؟

التلميذ: رباعي

المعلم: نلاحظ أن هذا النوع من الجموع له أوزان خاصة تتعلق بالأوزان التي يكون عليها المفرد من الثلاثي والرباعي.

3– استقراء القاعدة:

لجموع القلة أربع أوزان هي:

1– أَفْعُلٌ: مثل أنفسٌ ←—— نفس

– يصاغ عليه كل ثلاثي على وزن فَعْلٌ.

– يصاغ عليه كل رباعي مؤنث قبل آخره حرف مد مثل: دراعٌ ←—— أدرعٌ.

2– أَفْعَالُ: وهو جمع للأسماء على أي وزن كانت مثل: كبد ←—— أكْبَادٌ

3– أفْعِلَة: هو جمع للاسم الرباعي المذكر الذي آخره حرف مد مثل: طعام ←—— أطعمةٌ

4– فِعْلَةٌ: وهذا الجمع لم يطرد في شيء من الأوزان وإنما هو سماعي يحفظ ما ورد عنه ولا يقاس عليه مثل:

فتى ←—— فتية، غلام ←—— غِلمَةٌ

4– تطبيق: هات جموع القلة للأسماء الآتية واذكر وزن كل جمع؟

عنب، طفل، نصيب.

التلميذ: جمع عنب أعناب وهي على وزن أفْعَال.

تلميذ آخر: طفل جمعه أطفال على وزن أفْعَال.

تلميذ آخر: جمع نصيب أنصبة على وزن أفْعِلَةٌ.

المطلب الثالث: دروس أنموذجية في تدريس البلاغة والعروض بطريقة حل المشكلة

1- درس أنموذجي في تدريس البلاغة بطريقة حل المشكلة:

عنوان الدرس: بلاغة الاستعارة

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف التلميذ على الأثر الذي تتركه الاستعارة على المعنى.

خطوات الدرس:

1- التمهيد: يقوم المعلم في هذه الخطوة بطرح المشكلة التي يحاول الإجابة عنها في الخطوات اللاحقة.

المعلم: لقد تعرفتم على مجموعة من الصور البيانية فذكروني بكل نوع؟

التلميذ: للتشبيه

تلميذ آخر:المجاز العقلي و المرسل

تلميذ آخر: الكناية

تلميذ آخر: الاستعارة

المعلم: نعم جيد، كما تعرفتم في الحصص الماضية على بلاغة كل من: التشبيه والمجاز بنوعيه الفعلي والمرسل والكناية، سنقف اليوم عند الاستعارة فما هي بلاغتها؟

سننطلق في درسنا من تعريف الاستعارة فمن يذكرنا به؟

التلميذ: الاستعارة تشبيه بليغ حذف أحد طرفيه مع وجود قرينة تدل على المحذوف.

المعلم: نعم أحسنت، ما هي أنواعها؟

التلميذ: الاستعارة المكنية: هي التشبيه الذي حذف منه المشبه به و أبقى على لازمة من لوازمه.

تلميذ آخر: الاستعارة التصريحية: وهي التشبيه الذي حذف منه المشبه وأبقى على قرينة تدل عليه.

المعلم: نعم شكرا لكما، من يقدم لنا مثالا ويبين نوعها ويقوم بشرحها؟

التلميذ: تحتاج الأمة لمثقفيها أيام الأمن ليغدوها من علمهم وآرائهم، وهي استعارة مكنية حيث شبه العلم بالغداء حذف المشبه به وهو الغداء وأبقى على لازمة من لوازمه وهو الفعل "يغدوها".

المعلم: أحسنت، في رأيكم هل أضافت هذه الاستعارة شيء جديد للمعنى؟

التلميذ: نعم لقد ساهمت في إيضاح المعنى.

تلميذ: كما زادت المعنى قوة وتأكيد.

المعلم: نعم، الشيء الجديد الذي أضافته الاستعارة للمعنى هو تجسيد المعنى، حيث تقوم بنقل المعنى من معنى مجرد إلى معنى محسوس وهذه هي بلاغتها، ثم يقوم المعلم بعرض بقية الأمثلة.

2–الأمثلة:

جاء في نص البشير الإبراهيمي " منزلة المثقفين في الأمة":

- الأخلاق أن تزيغ.

- اتفقت المشارب.

– **القراءة الجهرية الأنموذجية للمعلم**: على مسامع التلاميذ.

– **القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض التلاميذ**: والمعلم وبقية الزملاء يستمعون.

3– شرح الأمثلة وتحليلها: ويكون هذا من خلال بيان نوع الاستعارة وشرحها ثم بيان بلاغتها.

المعلم: من يشرح لنا المثال الأول.؟

التلميذ: الأخلاق أن تزيغ استعارة مكنية حيث شبه الأخلاق بالبصر فحذف المشبه وهو البصر وأبقى على لازمة من لوازمه وهي الفعل تزيغ.

المعلم: شكرا أحسنت، الآن المثال الثاني من يقوم بشرحه؟

التلميذ: اتفقت المشارب، استعارة مكنية حيث شبه المشارب بالإنسان حذف المشبه به وهو الإنسان وأبقى على لازمة من لوازمه وهو اتفقت.

المعلم: جيد، إذا كان التشبيه يساهم في تقوية المعنى وإيضاحه فأين تكمن بلاغة الاستعارة؟

التلميذ: تكمن بلاغة الاستعارة في تقريب المعنى إلى ذهن المتلقي.

المعلم: شكرا، كما أنها تقوم بتشخيص المعنى وتجسيد مفاهيمه.

4–القاعدة:

تكمن بلاغة الاستعارة في تقريب المعنى وتشخيصه.

5–تطبيق:

بيّن في هذه الأمثلة الاستعارة واشرحها مع تحديد بلاغتها؟

– يقول نزار قباني:

في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة من زهر

– يقول محمود درويش:

ليلنا المتلألئ بالمدفعية.

– يقول أحد الشعراء في وصف الكتاب:

لنا جُلساء لا نمل حديثهم *** أَلِبَّاءُ مأمونون غَيبًا ومَشْهَدًا

المعلم: من يبدأ مع المثال الأول؟

التلميذ: الاستعارة الموجودة في المثال الأول هي الاستعارة المكنية (الأرض التي تلبس)، حيث شبه الأرض بالمرأة حذف المشبه به وهو المرأة وأبقى على لازمة من لوازمه وهو الفعل تلبس.

المعلم: في المثال الثاني من يكمل؟

التلميذ: ليلنا المتلألئ بالمدفعية هي استعارة مكنية، حيث شبه المدفعية بالنجوم فحذف المشبه بع وهو النجوم وأبقى على لازمة من لوازمه وهي متلألئ.

المعلم: وأخيرا المثال الثالث من يشرحه؟

التلميذ: لنا جلساء لا نمل حديثهم استعارة تصريحية، حيث حذف المشبه (الكتب) وأبقى على قرينة تدل عليه وصرح بالمشبه به وهو الجلساء.

المعلم: ما هي بلاغتها؟

التلميذ: تكمن بلاغتها في تقريب المعنى وتشخيصه وتجسيده.

2- درس أنموذجي في تدريس العروض بطريقة حل المشكلة:

عنوان الدرس: بحر المتدارك في الشعر الحر

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف التلميذ عل بحر المتدارك وكيفية التعامل معه في الشعر الحر

- خطوات الدرس:

1- التمهيد: لقد تعرفتم في الحصص السابقة على مجموعة من البحور الشعرية في إطار الشعر الحر، ومن المعلوم أن التفعيلات الشعرية في هذا النوع من الشعر تختلف عنها في الشعر العمودي، فمن يذكرنا بالبحور التي مرت عليكم في هذا النوع (الشعر الحر)؟

التلميذ: هذه البحور هي: بحر الرجز، بحر المتقارب، الرمل، الكامل.

المعلم: نعم شكرا، سنتعرف اليوم على نوع آخر من البحور الشعرية انطلاقا من النص الأدبي (أغنيات للألم) لنازك الملائكة، فما هو هذا البحر؟

عودوا إلى المقطع الأخير من القصيدة وقطعوه.

2- الأمثلة:

كيف ننسى الألمْ

كيف ننس	لْأَلم
0//0/	0//0/
فاعلن	فاعلن

كيف ننساهُ

كيف ننسا	هُو
0//0/	0//0/
فاعلن	فعلن

من يضيءُ لنا

مَنْ يضي	ء لناْ
/0//0/	0/0/
فاعلن	فَعْلُنْ

لَيْلَ ذِكْرَاهُ؟

ليْلَ ذِكْـ	ـراهُو
0//0/	0//0/
فاعلن	فعلن

المعلم: ما هي التفعيلة أو التفعيلات المستخرجة؟

التلميذ: فاعِلُن، فَعِلُنْ، فَعْلُنْ.

المعلم، كيف تعاملت الشاعرة مع هذا البحر الذي تشكله هذه التفعيلات؟

التلميذ: تعاملت الشاعرة مع هذا البحر باختيارها تفعيلتين لكل سطر تماشيا مع متطلبات الموقف الذي تعبر عنه.

المعلم؟ بأي بحر تذكركم هذه التفعيلات؟

التلميذ: بحر المزج

المعلم: إجابة أخرى؟

التلميذ: بحر الوافر

المعلم: لا، إجابة أخرى؟

التلميذ: أنه بحر المتدارك

المعلم: نعم شكرا إنه بحر المتدارك.

3– القاعدة:

بحر المتدارك من البحور الشعرية التي يجوز نظم الشعر الحر على تفعيلاته، وتفعيلاته هي: فاعلن ، فاعلن، فاعلن فاعلن. أو فعلن، فعلن، فعلن، فعلن.

يقوم التلاميذ بكتابة القاعدة على الكراريس.

المطلب الرابع: درس أنموذجي في تدريس التعبير الكتابي والمشاريع

1– درس أنموذجي في تدريس التعبير الكتابي بطريقة المناقشة

عنوان الدرس: تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية

الكفاءة المستهدفة: (الأهداف الخاصة)

– أن يكتسب التلميذ القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

– قدرة التلميذ على تحليل قصة انطلاقا من خصائصها الفنية.

– خطوات الدرس:

1– التمهيد: حيث يمهد المعلم للموضوع المختار بالعودة إلى النصوص التي يتضمنها المحور المتعلق بهذا الدرس.

المعلم: لقد تعرفتم في هذا المحور على فن القصة من خلال النصين "الجرح والأمل" لزليخة السعودي، و"الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي، فما هو محور كل قصة؟

التلميذ: تعالج قصة " الجرح والأمل" الهجرة في ظروف الاحتلال الفرنسي وما نجم عن ذلك من آثار مأساوية في كثير من المجالات.

تلميذ آخر: أما قصة "الطريق إلى قرية الطوب" فقد تناولت فترة الاحتلال وانعكاساتها ومقاومة الشعب وثورته، كما قدمت نماذج مثالية في التضحية والبطولة كما أنها تجسد صورة للغريب المحتل التي تعد من أكثر صور الآخر تواترا في القصة القصيرة الجزائرية.

2– العرض: يتم فيه عرض الموضوع ومناقشته.

المعلم: سنقف اليوم انطلاقا من قصة "الطريق إلى قرية الطوب" على كيفية تحليل قصة انطلاقا من الخصائص الفنية ، فليقم الجميع بفتح الكتاب على الصفحة 212 ويقرأ لنا أحدكم القصة.

فبعد أن يقرأ أحد التلاميذ القصة والمعلم وبقية التلاميذ يستمعون تبدأ عملية المناقشة والتحليل من خلال الأسئلة التي يطرحها الأستاذ على التلاميذ للإجابة عليها.

المعلم: ما هي شخصيات القصة؟

التلميذ: شخصيات القصة هي: الوقاف، القايد، الخوجة، الضابط.

المعلم: في أي مكان جرت أحداث القصة؟

التلميذ: جرت أحداث القصة في قرية الطوب.

المعلم: في أي زمن وقعت هذه الأحداث؟

التلميذ: وقعت الأحداث في النهار.

المعلم: ما أحداث القصة؟

التلميذ: أحداث هذه القصة تتمحور حول الاحتلال الفرنسي للجزائر.

المعلم: ما هي العقدة في القصة؟

التلميذ: العقدة في هذه القصة هي تخريب الآلة العجيبة.

المعلم: إجابة أخرى؟

التلميذ: التدخل من أحد الثوار.

المعلم: نعم شكرا، وما هو الحل الذي آلت إليه القصة؟

التلميذ: الهيجان الصادر من قيام الثورة.

المعلم: كيف جاءت لغة القصة؟

التلميذ: زاوج فيها الكاتب بين العامية والفصحى.

المعلم: ما هو أسلوبها؟

التلميذ: هو أسلوب الحوار وقد اعتمد عليه الكاتب في رسم الشخصيات.

تلميذ آخر: وكذلك السرد الذي جاء هادئا يتلاءم وأحداث القصة.

المعلم: سنقوم الآن بتلخيص كيفية تحليل القصة انطلاقا من هذا التحليل.

3– التلخيص: إن تحليل قصة انطلاقا من الخصائص الفنية يكون بتحديد أهم العناصر التي يقوم عليها أي عمل قصصي، وهذه العناصر هي:

- **البيئة**: وهي المكان الذي جرت فيه أحداث القصة.
- **الزمان**: فلكل قصة زمانها الذي وقعت فيه أحداثها.
- **الشخصيات**: هم الأشخاص الذين دارت بينهم أحداث القصة.
- **العقدة**: وهي المرحلة التي تكون نقطة تحول الوضع.
- **الحل**: وهي المرحلة الختامية للقصة.

– **الأسلوب**: وهو الأسلوب الذي اعتمده الكاتب في عرض أفكاره (الحوار، السرد، الوصف ...).

المعلم: دونوا ما هو على السبورة.

4– تطبيق:

تحليل قصة "الجرح والأمل" لزليخة السعودي

بعد الانتهاء تأتي عملية التطبيق، حيث يقوم المعلم بكتابة التطبيق على السبورة وهو أهم مرحلة في التعبير الكتابي، ويقوم التلاميذ بكتابته على الكراس بعد شرحه من قبل المعلم، حيث يحاول التلاميذ في البيت وفي الحصة القادمة بكتابة محاولاتهم على أوراق ليتم تسليمها للمعلم في نهاية الحصة من أجل تقويمها بتحديد الأخطاء فيها وفي الحصة المقبلة يعيد المعلم الأوراق للتلاميذ ثم تأتي عملية تصحيح الأخطاء التي حددها المعلم و يكون هذا برسم جدول على السبورة يتضمن الخطأ ونوعه (لغوي، إملائي...) وتصحيحه.

2– المشاريع

أما فيما يخص المشاريع فقد طبقت عليها جميعا طريقة المشروع التي تقتضي تقسيم التلاميذ إلى أفواج وتوزيع عناصر موضوع المشروع على كل فوج، وبعد انجاز المشروع يقوم كل فوج بعرض الجزء المخصص له، وقد فصلنا في خطوات هذه الطريقة ونشاط المشاريع في المبحث الأول من هذا المطلب.

المبحث الثالث: تأثير بعض فروع اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغة العربية

المبحث الثالث: تأثير بعض فروع اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغة العربية

من خلال عمليتي الوصف والتحليل التي قمنا بها في هذا الفصل يتضح لنا أثر اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغة العربية، حيث استفادت هذه الأخيرة من الآراء والنظريات التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية بمختلف فروعها.

فإذا كان علم اللغة النفسي من اهتماماته دراسة طرق تعلم وتعليم اللغات سواء " اللغة الأم أم اللغات الأجنبية" وكذلك تأثير العوامل النفسية على التعليم والاكتساب، فإن تعليم العربية قد استفاد من هذا الفرع المعرفي من خلال مراعاة الظروف النفسية للمتعلمين في الطور الثانوي، فمثلا النصوص والدروس (القواعد، البلاغة، العروض) يتم اختيارها وفق معايير تراعى فيها الحالة النفسية والقدرة العقلية والعمر، كما أن تعلم اللغة العربية من خلال كتاب .اللغة العربية و آدابها للسنة ثالثة ثانوي قد اعتمد على تطبيق مجموعة من الطرق (حل المشكلة، المشروع المناقشة...)، هذه الطرق تتكون بدورها من مجموعة من الأساليب والمهارات (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة الفهم)، فمثلا عند تحليل نص أدبي فإن جميع المهارات تتدخل من أجل الفهم الصحيح والكامل للنص، حيث يقوم المعلم بقراءة جهرية للنص على مسامع التلاميذ، ثم تليها القراءة الجهرية لبعض التلاميذ والمعلم وبقية التلاميذ يستمعون، وإذا أخطأ هؤلاء التلاميذ أثناء عملية القراءة يصحح لهم المعلم، وبعد الانتهاء من القراءة تبدأ عملية التحليل والمناقشة التي تتدخل فيها مهارة الاستماع، الكلام، الفهم، الكتابة.

أما فيما يخص علم أمراض الكلام الذي يهتم بدراسة وعلاج الأمراض المتصلة بعيوب النطق والكلام عند المتعلمين، فيظهر أثره في استخدام التلاميذ لهذه المهارات فمثلا في حصة النصوص عندما يقرأ التلاميذ يكتشف المعلم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ هل هي لغوية، كلامية، أو سمعية، وهي ما تعرف في هذا الفرع بالاضطرابات، فإذا كانت لغوية فهي من عمل المعلم الذي يقوم بتصحيحها ومعالجتها، أما الاضطرابات السمعية والكلامية كأن يكون التلميذ غير قادرا على نطق السين بل ينطقه ثاء نظرا لوجود خلل في جهاز النطق مثلا سمكة ينطقها ثمكة، فهي خارجة على نطاق المعلم لأنها راجعة إلى خلل عضوي على مستوى جهاز النطق أو السمع، كما يستفيد نشاط التعبير من علم أمراض الكلام، فمن خلال التعبير الكتابي يكتشف المعلم والتلاميذ الأخطاء فيلجأ إلى معالجتها عن طريق تصحيحها.

أما فقرة أثري رصيدي اللغوي في النصوص الأدبية فهي مرحلة مرتبطة بعلم صناعة المعجم الذي من اهتماماته إعداد الشروح، فمعاني الألفاظ الصعبة التي ترد في تلك النصوص يتم انتقاءها من المعاجم، كما يتطلب من التلاميذ العودة إلى المعاجم من أجل تحديد معاني بعض الكلمات في الحقل المعجمي وبالتالي يتمكن التلاميذ من القدرة على التعامل مع مختلف أنواع المعاجم التراثية والمعاصرة سواء كانت معاجم ألفاظ أو معاجم معاني.

ويتضح تأثير علم اللغة الاجتماعي على تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي في عملية التأثير والتأثر بين اللغة والمجتمع، حيث أن المجتمع أو البيئة بمختلف أوضاعها الاجتماعية والسياسية، الثقافية والدينية أمدت الأدباء بمواضيع تبارت فيها الأقلام وتنافست العقول. فمثلا موضوع الثورة والاحتلال الفرنسي كان موضوعا مشتركا ألف فيه لفيف من الأدباء الجزائريين بألوان مختلفة، فهناك من كتب فيها قصة وهناك من كتب فيها رواية، والبعض ألف فيها رواية إضافة إلى الشعر، أما فيما يخص تأثير اللغة على المجتمع فيظهر بشكل جلي في طغيان اللغة العامية والفصحى التي كتب بها هؤلاء الأدباء.

كما استفاد تعليم اللغة العربية في هذا الكتاب – كتاب اللغة العربية وآدابها سنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، من خلال نشاطاته التي ضمها محتوى الكتاب (النصوص، القواعد، البلاغة، العروض التعبير، المشاريع)، فمن اهتمامات التخطيط اللغوي تحديد المستوى اللغوي الذي يجب أن يعلم للأطفال في مراحل التعليم المختلفة، وهذا ما أكدته مناهج اللغة العربية في اختيارها للدروس المقررة في كل طور وفي كل سنة بشكل منظم وليس اختيار عشوائي، حيث يسعى القائمون على وضع هذه المناهج إلى ضبط وتحديد اللغة التي يجب تعلمها في كل سنة، سواء تعلق الأمر بالنصوص أو بالقواعد (النحو، الصرف) والبلاغة والعروض والتعبير انطلاقا من تحديد الأهداف ووضع تدابير محددة وخطة مرسومة ووسائل واضحة من أجل بلوغ هذه الأهداف أي أنهم يهتمون باختيار و تنظيم المحتوى أو المضامين الدراسية عن طريق وضع أهداف قريبة المدى، يؤدي تحقيقها بالضرورة إلى الوصول إلى أهداف عامة تكون بعيدة المدى، فاختيار الدروس المقررة كان بشكل مدروس ومبرمج ومخطط وليس بطريقة عشوائية.

أما علم الأسلوب فيتضح أثره بشكل كبير في نشاط التعبير الكتابي من خلال استعانته بالنشاطات الأخرى التي ضمها هذا الكتاب (النصوص، القواعد، البلاغة، العروض)، فمن خلال النصوص تنمو الثروة اللغوية للتلميذ ويكتسب تعابير وأساليب جديدة، كما تساهم في اتساع ثقافته أما قواعد النحو والصرف فهي التي

تصون لسانه من اللحن والخطأ وتعوده على النطق السليم والكتابة الصحيحة، أما البلاغة فهي التي تجعله قادرا على استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية التي تعرف عليها ، وهذا كله يدخل في الأسلوب فمثلا في حصة التعبير الفكرة واحدة لكن طرق التعبير عنها متعددة ومختلفة فلكل تلميذ أسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من التلاميذ، فاللغة واحدة لكن كيفية استخدام التلاميذ لها مختلفة، فهناك من يكثر من الصور البيانية وهناك من لا يستعملها، وهناك من يكثر من الصفات أو المفعول المطلق ...، ولذلك تعطى الحرية للتلاميذ في التعبير عن الموضوع المختار كل بطريقته وأسلوبه ولغته، فعلم الأسلوب يهتم بدراسة كيفية استخدام الناس للغة.

خاتمة

خاتمة:

إن اللسانيات التطبيقية جسر تلتقي فيه مجموعة من العلوم التي مدار اهتمامها اللغة كعلم النفس اللغوي علم الاجتماع اللغوي، علم التربية وعلم اللغة أو ما يعرف باللسانيات، وعلى الرغم من تعدد فروع اللسانيات التطبيقية (علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم صناعة المعاجم، التخطيط اللغوي، علم الأسلوب علم أمراض الكلام، اللسانيات البيولوجية، اللسانيات الأنثروبولوجية) إلا أنها كلها تكاد تنحصر في حقل واحد وهو تعليمية اللغات، سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية؛ وهذا يعني أن الاهتمام الأول للسانيات التطبيقية هو مشكلة التعليم والتعلم وما يرتبط بها، فتعليم اللغة وتعلمها لابد أن تراعى فيه جملة من العوامل النفسية الاجتماعية، التربوية و اللغوية.

ومن الحقائق والنتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة ما يلي:

- إن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعارف النظرية للسانيات العامة.
- أنها استفادت مما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجالي علم النفس وعلم الاجتماع من أجل تطبيقها في الواقع العملي والنهوض بمستوى التربية والتعليم.
- أن تعليم اللغة لا يقوم على نظرية واحدة وإنما بتدخل كل النظريات (سلوكية، معرفية، وعقلية) حيث يأخذ المعلم من كل جهة بطرف.
- أن عملية التعليم تكون بطريقة منظمة ومدروسة من خلال اختيار الوسائل المناسبة لكل مستوى تعليمي، وتحديد الطرق والأساليب المعتمدة في التدريس.
- قدرة التلميذ على استيعاب المادة اللغوية المقررة في السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب، نظرا لسهولة اللغة وبساطتها.
- استفادة قطاع التعليم الثانوي من بعض نتائج التحليل النفسي من خلال الشكل الجديد للكتاب المدرسي مثل : استعمال الألوان وبعض صور الأدباء.
- تعدد أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة ثانوي آداب وارتباطها ببعضها البعض، في إطار ما يعرف بالوحدة التعليمية.
- الاستفادة من بعض النتائج التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية في مجال التعليم من خلال إشراك التلاميذ في أعمال جماعية وهذا ما يسمى بالتدريس عن طريق المشروع.

- مساهمة المواضيع المقررة في هذا الكتاب على إعداد الفرد وبناء مجتمع هادف.

ومن النقائض التي سجلت على كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب أثناء دراستنا له والتي تحول دون الارتقاء بالعملية التعليمية ما يلي:

- على الرغم من التقسيم الجيد للمادة التعليمية إلا أننا لاحظنا وجود مادة علمية كبيرة، لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لعجزهم على استيعابها كاملة، وعدم تمكن المعلمين من إنهاء البرنامج المقرر يدفعهم إلى الإسراع في تقديم الدروس من أجل إنهائها في الوقت المحدد حتى وإن كان ذلك على حساب التلاميذ بغياب فهمهم واستيعابهم.
- استفادة حقل تعليمية اللغة العربية من بعض نتائج اللسانيات التطبيقية كان بشكل نسبي.
- كما أنه هناك بعض الدروس خاصة في البلاغة لا جدوى من إقرارها في هذا الطور (المشاكلة، التفريق الجمع).

ولمعالجة النقائض المسجلة في الكتاب نقترح الحلول التالية:

- التخفيف من المادة التعليمية المقررة في هذا الكتاب من خلال وضع مقرر يتناسب مع قدرات التلاميذ والوقت المحدد لإنهائه، ويكون إعدادا لهم للمرحلة المقبلة.
- مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ في قدرة الاستيعاب والفهم، فمثلا عند تقديم درس طويل في ساعة واحدة فقط، فالأذكياء يكون استيعابهم للدرس بسرعة وبأقل جهد، أما التلاميذ الأقل ذكاء فلا يكفيهم هذا الوقت من أجل الفهم، وبالتالي فمن واجب القائمين على وضع المناهج مراعاة هذه الفروقات.
- يجب أن لا يكون وضع هذه المقررات من طرف أساتذة ومفتشين فقط، بل ينبغي الاستناد إلى متخصصين في مجالات لها علاقة بعملية التعليم مثل علماء الاجتماع اللغوي، علماء النفس اللغوي علماء التربية وعلماء اللغة.

وفي الأخير نحمد الله الذي أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع فإن أصبنا فلله الحمد والمنة وإن أخطأنا فما يسعنا إلا الاستغفار من المولى عز وجل هو حسبنا ووكيلنا نرجو منه التوفيق والسداد وأن يزيدنا علما.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1– إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2009.

2– أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

3- أحمد شوقي، الشوقيات، راجعه: يوسف محمد البقاعي، ج1، دار الكتب العربية، بيروت، لبنان، ط1 2004.

4– أحمد مومن، اللسانيات – النشأة والتطور- ، ديوان المطبوعات الجماعية، بن عكنون، الجزائر، ط4 2008.

5- أنطوان طعمه وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009.

6– أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، د.ط، 2009.

7- الفيروز أبادي ، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2009.

8- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 ،2007 .

9– جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلح التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2005.

10- جرهارد هلبش، تطورات علم اللغة منذ 1970، تر: سعيد حسن بحيري، زهراء الشرق، القاهرة، مصر ط1، 2007.

11 – ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ج1، المجلد 1، ط2، 2003.

12- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، شباب الجامعة الإسكندرية، د.ط، 2006.

13- حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.ط، 2009.

14- رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، د.ط، 2006.

15-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة عمان، الأردن، ط2، 2007.

16- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.

17- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2005.

18- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل عمان، الأردن، ط1، 2005.

19- سميح أبو مغلى، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009.

20- سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، اربد، الأردن، د.ط، 2010.

21-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009.

22- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.

23- عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2004.

24- عبد الكريم علي اليمني، إستراتيجية التعليم والتعلم، زمزم، الأردن، ط1، 2009.

25- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا، دار يافا، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط1، 2010.

26- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2012.

27- عطا الله وآخرون ، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2009.

28- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2013.

29- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا، عمان، الأردن، ط1، 2011.

30- فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008.

31- محمد النوبي محمد علي ، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، عمان، ط1، 2011.

32- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، اربد، الأردن، ط1، 2006.

33- محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، أربد، الأردن، ط1، 2006.

34- نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط العربية، 2008.

35- حلمي خليل، دراسات في اللغة و المعاجم، دار النهضة العربية، ط1، 1998.

36- خليفة بوجادي، اللسانيات النظرية دروس وتطبيقات، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2012.

37- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994.

38- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، دط، 2000.

39- عبد السلام المسدي: مباحث تاسيسية في اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2010.

40- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

41- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب و اللغة، جامعة بشار، د .ط، 2003.

42– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق، عمان الأردن، ط1، 2009.

43- محمد التونجي، معجم علوم العربية، دار الجبل، بيروت، ط1، 2003.

44- محمد اللحام وآخرون، القاموس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2007.

45- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة، عمان، ط5، 2009.

46– مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتب الوطنية بنغازي، ليبيا، ط1، 2010.

47- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت،د.ط، 1983.

48- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية، واجتماعية مع مقاربة ثراثية، دار العلم، بيروت لبنان ط1، 1992.

49- ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2005.

50- ميلكا ايفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000.

51- نايف محمود معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6، 2008.

52- نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009.

الرسائل الجامعية:

53- قيراط هشام ، علم نفس معلمي اللغات لماريون ويليامس وربرت باردن، دراسة وترجمة...، مذكرة ماجستير جامعة الجزائر، 2005/2004.

54- قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعة التربوية لولاية قالمة، رسالة دكتوراه، 2009-2010، جامعة منتوري قسنطينة.

55- نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار- القراءة أنموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة بكر بلقايد تلمسان، 2006/2005.

المنشورات الوزارية:

56- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، 2006.

57- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، شعبتي آداب وفلسفة/ لغات أجنبية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، د.ط.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
بسملة	
دعاء	
شكر وتقدير	
مقدمة	أ
مدخل: من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية	04
الفصل الأول: أوجه الإفادة من اللسانيات التطبيقية في تعلم اللغة	
المبحث الأول: ماهية اللسانيات التطبيقية	09
المطلب الأول: مفهوم اللسانيات التطبيقية	09
المطلب الثاني: نشأتها	13
المطلب الثالث: فروعها	14
المبحث الثاني: تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية	20
المطلب الأول: ماهية التعليمية	20
1- تعريف التعليمية	20
2- مبادؤها	22
3- عناصرها	23
4- وسائلها	27
المطلب الثاني: اللغة بين التعليم والتعلم	28
1- مفهوم اللغة	28
2- بين التعليم والتعلّم	29
المطلب الثالث: نظريات التعلم	33
1- النظرية السلوكية	33
2- النظرية الجشطالتية	39
3- النظرية البنائية	41
4- النظرية العقلية	43
المبحث الثالث: طرق وأساليب تدريس اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية	46

المطلب الأول: مفهوم اللغة العربية وخصائصها	46
1- مفهومها	46
2- خصائصها	47
المطلب الثاني: طرائق التدريس في إطار المقاربات التربوية	48
1- طرائق التدريس	48
1-1- الطريقة الاستقرائية	50
1-2- الطريقة القياسية	50
1-3- طريقة المناقشة	51
1-4- طريقة حل المشكلة	51
1-5- طريقة المشروع	51
2- المقاربات التربوية	52
2-1- المقاربة بالمضامين	52
2-2- المقاربة بالأهداف	53
2-3- المقاربة بالكفاءات	55
المطلب الثالث: أساليب تدريس اللغة العربية	55
1- المهارات اللغوية	56
1-1- مهارة الاستماع	56
1-2- مهارة القراءة	58
1-3- مهارة الكتابة	60
1-4- مهارة الكلام	61
2- المهارات العقلية	62
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية على كتاب اللغة العربية وآدابها – سنة الثالثة ثانوي شعبة آداب/ وفلسفة ولغات أجنبية	
المبحث الأول: دراسة وصفية تحليلية للكتاب	64
المطلب الأول: وصف الكتاب	64
المطلب الثاني: قراءة في محتوى الكتاب	65
1- اهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية	65
2- أهم مميزات محتوى الكتاب	66

2-1- النصوص الأدبية	66
2-2- قواعد اللغة	75
2-3- البلاغة والعروض	77
2-4- التعبير	80
2-5- المشاريع	82
2-6-إحكام موارد المتعلّم	84
المطلب الثالث: تعليم اللغة العربية بين الوحدة والفرع	85
المبحث الثاني: دروس مختارة في تدريس نشاطات اللغة العربية وآدابها	87
المطلب الأول: دروس أنموذجية في تدريس النصوص الأدبية بطريقة المناقشة والحوار	87
1- الشعر العمودي	87
2- المقال	91
3- المسرحية	95
المطلب الثاني: دروس أنموذجية في تدريس قواعد النحو والصرف	97
1- درس أنموذجي في تدريس النحو بالطريقة القياسية	99
2- درس أنموذجي في تدريس الصرف بالطريقة الاستقرائية	102
المطلب الثالث: دروس أنموذجية في تدريس البلاغة والعروض بطريقة حل المشكلة	105
1- درس أنموذجي في تدريس البلاغة بطريقة حل المشكلة	105
2- درس أنموذجي في تدريس العروض بطريقة حل المشكلة	108
المطلب الرابع: درس أنموذجي في تدريس التعبير الكتابي والمشاريع	110
1- درس أنموذجي في تدريس التعبير الكتابي بطريقة المناقشة والتعبير	110
2- المشاريع	113
المبحث الثالث: تأثير بعض فروع اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغة العربية	114
الخاتمة	117
قائمة المصادر والمراجع	119