الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur t de la recherche scientifique

جامعة مصطفى إسطمبولي معسكر
كلية: الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي
مخبر اللسانيات العربية وتحليل النصوص

Université Mustapha Stambouli Mascara

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات التطبيقيّة

العنوان:

دور اللسانيات النفسية في تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة: دايلي خيرة **إشراف الأستاذ الدكتور: يوسف ولد النبية**

أمام لجنة المناقشة:

الرئيس	**حبيب بوزوادة**	أستاذ التعليم العالي	جامعة معسكر
المشرف والمقرّر	**يوسف ولد النبية**	أستاذ التعليم العالي	جامعة معسكر
المناقش	**أحمد عزوز**	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 1
المناقش	**عبد القادر مزاري**	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
المناقش	**العربي دين**	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولاي الطاهر سعيدة
المناقش	**مجاهد بوسكين**	أستاذ محاضر -أ-	جامعة معسكر

السنة الجامعية: 2020-2021

إ هـد ا ء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من لا يمكن للكلمات أن تفيهما حقهما

من لا يمكن للأرقام أن تحصيَ فضائلهما

أغلى إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة التي ربّتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدّعوات

إلى من سعى و شقى لأنعم بالرّاحة والهناء ولم يبخل عليّ بشيء ودفعني إلى طريق النجاح، وعلّمني كيف أرتقي إلى سلّم الحياة بصبر وحكمة والدي العزيز.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي :

الأختان العزيزتان : زهراء وبنت النبي وأخي الغالي : حاج ميلود

إلى من شاركت معي شقاء البحث وعناء السّهر وهي في أحشائي وردتي الثمينة ابنتي : سيرين

إلى رفيق دربي وشريكي في الحياة زوجي الحبيب

أهدي ثمرة جهدي المتواضعة إلى كل من عائلة دايلي و جابر

إلى أساتذتي الكرام دون استثناء

إلى كل من قدّم لي يد العون ، وساعدني على أنجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي هو عليه

إلى كل الذين يحبهم قلبي ولم يدونهم قلمي.

شكر و عرفان

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم وأعانني على أداء هذا الواجب ووفّقني في إنجاز هذا العمل

أتقدّم بشكري الخالص إلى أستاذي الفاضل " **يوسف ولد النبية**" الذي أشرف على هذا العمل ولمستُ منه التشجيع والتوجيه منذ أن كان فكرة مطروحة، إلى أن صار دراسة على صورتها هذه فله مني خالص التقدير والاحترام.

حري بنا في هذه الوقفة أن نمد يد الشكر إلى رئيس مخبر اللسانيات العربية وتحليل النصوص الأستاذ:" **حبيب بوزوادة** " الذي كان حافزًا قويًا لمواصلة البحث شملني برعايته العلمية والمعنوية وأصغى إليّ جعلها اللّه في ميزان حسناته.

كما أشكر جميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي دون استثناء.

ولا أنسى كل من ساعدني من قريب أو بعيد

مـــقـــدمـــة

الحمد لله الذي خلق الإنسان ، وعلّمه البيان، وأنزل القرآن ،بلسانٍ عربيٍ مُبينٍ، ثمّ الصلاة والسلام على الحبيبِ المصطفى، المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيّد الفصحاء الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب وبعد:

تعد قضية تعليم اللّغة من أبرز القضايا التي طُرِحَت على بساط المناقشة و تداولتها أقلام المختصين على اختلاف آرائهم فحظيت باهتمام علماء النفس حيث ظهرت العديد من النظريات السيكولوجية التي راعت الخصائص النفسية للمتعلّم ،باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة التربويّة الحديثة خاصةً في ظل ما يلحظه المعلّم من تعدد في القدرات العقلية واللّغوية بين الطلاب والتباين في الميول وفي النضج العقلي والمعرفي ووجود فروقات فردية مختلفة ، وعليه فإنّ تعليم اللّغة هي بمثابة ممارسة تربوية تستهدف تأهيل الدارس لاكتساب مهارات وفنون اللّغة ولا يستقيم هذا الأمر إلا بالاستناد على النتائج التي أثمرتها الحصيلة اللسانية النفسية كون هذه الأخيرة أيضًا تسعى إلى إيجاد المبرّرات العلمية المنطقية الدقيقة التي من شأنها تيسير وتفعيل الممارسة اللّغوية لدى المُتكلّم.

إنّ المتأمّل للمسار التحولي للعطاء الإنساني المعاصر يلاحظ أنّ الظاهرة اللّغوية من منظور علمي وموضوعي قد اقتحمت جميع الحقول المعرفية بمختلف فروعها، والتي كان لها الأثر المباشر في دفع عجلة العلوم الإنسانية بما فيها " تعليميّة اللّغة عامّةً " وتعليمية اللّغة العربية خاصّةَ (بوصفها موضوع دراستنا) ،التي أضحت وِسَامًا للصروح العلميّة المؤسسة للمنظومة البيداغوجيّة والهادفة إلى إحياء اللّغة ، إذْ احتلت مرتبة مرموقة بين العلوم الإنسانيّة كونها مفتاحًا أساسيًا لتوصيل مضامين هذه الأخيرة من صوتيات و معجميات و نقد وقراءات وبلاغة ونحو وصرف وفقه و علم الاجتماع وعلم النفس ...وغيرها بصورة سلسة.

بيد أنّ تعليم اللّغة العربيّة في وقتنا الراهن بحاجة ماسّة إلى التفعيل النفسي لمختلف أطراف العمليّة التعليميّة التعلميّة ، وضمن هذا الإطار كان موضوع أطروحتي الموسوم ب:

" **دور اللّسانيات النفسيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة**" التي استمدّت أصولها الفكرية من مرجعية لسانية (اللّغويات التطبيقيّة) وأخرى نفسية (علم النفس المعرفي و سيكولوجيّة اللّغة) ، لِتكُون بذلك كمظلّة تنضوي ضمنها جميع إسهامات علم اللّغة النفسي في حقل تعليم اللّغة العربيّة تتشابك وتتقاطع في خِضمّها خيوط الدرس السيكولغوي مع المجال التعليمي لمادة اللّغة العربيّة وآدابها.

ولعل ما يثير الاهتمام هو الوعي **بأهمية البحث** في حيز تعليمية اللّغة ومدى ارتباطها بفرع اللغويات النفسية ، باعتبار الظـــاهرة اللّغويّة من أهم الظواهر التي شغلت الإنسانيّة منذ الأزل وقد تناولها العلماء بطرق متباينة كُلٌ حسب تخصصه العلمي وتوجهه المعرفي ومذهبه الفكري ، و على رأسهم " علماء النفس" حيث اهتمت دراستهم اهتمامًا بالغًا بالسلوك اللّغوي الذي كان له الأثر البالغ في البحث اللّغوي ، خاصّةً أنّ تعلم اللّغة المدرسية بالوقت الرّاهن في مدارسنا يصادف عدّة تحديات بعضها تربوي تعليمي والآخر تواصلي سوسيولوجي وكلاهما مرتبط بالبعد النفسي، إذْ كثيرًا ما نلحظ غياب الدوافع النفسيّة والرغبات التي تجعل المتعلّم يمارس اللّغة ممارسة فعلية مما يعسر على المعلم إدراك ميوله ومقاصده، وبالتالي العجز على تأهيله لتعلّم المهارات اللّغويّة المطلوبة كون ذلك يستلزم عملًا عِلميًا ومنهجيًا جادًا يستند إلى دراسات لغوية نفسية مرتبطة بالواقع اللّغوي للبيئة المحيطة بالمتعلّمين، وعليه فإنّ تعلّم اللّغة العربيّة أصبح يخلق نوعًا من التوتر وعدم التوازن المعرفي واللساني هذا الأمر دفع العديد إلى البحث عن الوسائل المجدية لتحقيق الحاجات اللّغوية واللسانية للمتعلم ، شرط أن تكون مناسبة لمتطلبات لغة المدرسة (اللّغة العربية) ومُتَّكئة على التطبيقات الفعلية للنظريات النفسية التي أفرزها علم اللّغة النفسي .

في مولج الحديث أريد أن أبيّن بأنّ هذه الدراسة لا تهدف إلى إثبات حقيقية علمية أو نفيها فاختياري لهذا البحث لم يكن عشوائيًا، وإنّما لإثارة نقاش لابد منه وتوضيح بعض الأمور الضرورية التي تمَّ استثمارها من الدراسات النفسية في حيز تعليمية اللّغة عامة وتعليم اللّغة العربيّة خاصّة ، ولعلّ من أهم **الأسباب الذاتيّة** التي دفعتني إلى إنجاز هذا

البحث هي :حب الاطلاع على الجوانب اللّغويّة النفسيّة ومدى تأثيرها في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة، إضافةً إلى فضولي في التعرف على العلاقة التأثيرية التأثريّة بين تخصصين بارزين في مجال العلوم الإنسانية ، عدا عن ذلك ميولي واهتمامي بالتحري عن كل ما هو جديد خاصة إذا تعلّق الأمر بالبعد السيكولوجي ومدى ارتباطه بحقل تخصصنا " تعليميّة اللّغة العربيّة" ، أمّا **الأسباب الموضوعية** فتمثّلت في : الرّغبة الجامحة في وضع أرضية خصبة ذات مرجعية لغوية نفسية قادرة على تطوير طرائق تعليم وتعلم اللّغة العربيّة، وكذا الميل إلى إنجاز عمل يسد ثغرة لسانية ونفسية في آنٍ واحد انطلاقًا من العلاقة التفاعلية بين سيكولوجية اللّغة وتعليميّة اللّغة العربيّة .

ويُمكن اختصار **الهدف** من هذه الدراسة في تقديم وصفٍ شاملٍ حول كيفية تعليم اللّغة العربيّة والعوامل المؤثرة فيها في ضوء اللّغويات النّفسيّة ، وفحص المعرفة اللسانية المطلوبة أثناء ممارسة واستخدام اللّغة العربية اتكاءً على الدوافع النفسية للتعلّم بغية الوصول إلى نتائج وتوصيات من شأنها تيسير الدرس اللّغوي العربي الفصيح (وفق رؤى نفسية لغوية) بمختلف الأطوار التعليميّة ، زيادةً على ذلك محاولة إتمام النقائص الموجودة والمتعلّقة بهذا المجال كي تصبح دراستنا لبِنةً فكريةً و معرفية لكل باحث في هذا الميدان.

وعليه فقد تمحورت **إشكالية** هذا البحث حول : كيفية استغلال ميادين علم النفس اللساني في نطاق تعليم اللّغة العربيّة وتفرّعت عنها جملة من التساؤلات نذكر منها:

– ما الآفاق العلمية المرجوة من الدِّراسة اللغوية النفسيّة في حيّز تعليميّة اللّغة العربيّة؟

– كيف يتم رصد العمليات العقلية عند اكتساب اللّغة أو عند استخدامها في الإطار الصفي أو خارجه ؟

– ما الانعكاسات الناتجة عن النظريات النفسية للّغة في ميدان تعليم اللّغة العربيّة ؟

– كيف يتم مراعاة الأسس النفسية المرتبطة بتعليم اللّغة العربيّة بالشكل المطلوب في الحجرة الدراسية ؟

– هل إهمال الحاجات النفسية للمتعلّم يؤثر على حصيلته اللّغوية ؟

الفرضيات :

– هل يُمكن للسانيات النفسية ترقية خبرة المعلّم التربوية في مجال التقويم وأساليبه؟

– إلى أي مدى يُمكِن للنظريات النفسيّة المفسّرة للّغة تفعيل القدرة الذاتيّة لمدرس اللّغة العربيّة في اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعرفة لطلابه؟

– إلى أي درجة يُمكِن استثمار أبحاث علم النفس في مجال تعليم اللّغة وتخصيصها لإعداد معلّم اللّغة العربيّة وتحفيز المتعلّم لتعلّم مهارات اللّغة الأربع؟

كل هذه الإشكاليات و طبيعة الموضوع اقتضت الاعتماد على" **المنهج الوصفي التحليلي** كونه يتطلّب الموضوعيّة والتحقق من الافتراضات اللّغويّة ، فكان لزامًا علينا الاستناد عليه كي يعيننا للوصول إلى الموضوعية المطلوبة ، زيادةً على ذلك يعد المنهج الأنسب لمثل هذه الإجراءات العِلميَّة يلائم أبعاد البحث وأهدافه ،إذ تمّت كذلك معالجة دراستنا بطريقة وصفية (تقرير الحقائق وتصويرها) ، انطلَاقًا من وصف تكوين النظام اللّغوي للطفل وفق مراحل متباينة انتقالًا إلى رصد واقع تعليم اللّغة العربيّة بمؤسساتنا التعليمية و معاينة مدى أهمية البعد النفسي في إطار تعليميّة اللّغات (بما فيها اللّغة العربية لأنّها موضوع الدراسة) ، وعليه فإن هذا المنهج كفيل لتبيان الغاية من استخدام اللسانيات النفسية في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة .

وتأسيسًا لما تمّ ذكره جسّدنا **خطوات العمل** كالآتي : أربعة فصول سُبقت بمقدّمة ومدخل وتُبِعت بخاتمة، قد خصّصنا فضاء **المدخل** المعنون ب: "**المرجعية التاريخية للسانيات النفسية وتعليميّة اللّغة (مفاهيم وإجراءات)** " لطرح آليات بحثنا واستقراء أدواته الإجرائيّة من تعريف للموضوع محل الدراسة وتقديم مفاهيم مرتبطة بموضوع المذكرة (التعليمية ، تعليمية اللّغة العربيّة ، اللسانيات النفسيّة) وبيان خلفيتها التاريخيّة.

وقد عنونا **الفصل الأوّل** ب: " **التداخل العلمي والمعرفي بين اتجاهات اللسانيات النفسيّة و تدريس اللغة** " وخصّصنا فيه كل ما يتعلّق بالبحث اللّغوي النفسي إذ قُسِّم إلى

ثلاثة مباحث الأوّل تضمن مراحل اكتساب اللّغة (قبل التمدرس وبعده)عند الطفل (عوامله ونظرياته) ، والثاني اهتم بآليات فهم وإنتاج اللّغة في ضوء اللّسانيات النفسيّة ،أمّا الثالث فتمحور حول الاضطرابات اللّغوية وأمراض النطق والكلام (التشخيص والعلاج) .

أمّا **الفصل الثاني** المعنوّن ب: " **مداخل تعليميّة اللّغة العربيّة روافدها ومرتكزاتها الأساسية** " وتفرّع بدوره إلى ثلاثة مباحث الأوّل قدّمنا فيه المهارات اللّغوية الأساسية لإتقان ضوابط اللّغة العربية ، والثاني استعرضنا فيه الواقع التعليمي لروافد اللغّة العربية في ضوء المقاربة البيداغوجيّة الحديثة (الطور الثانوي –أنموذجًا)، أمّا المبحث الثالث أبرزنا من خلاله المقومات الضروريّة لتفعيل تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها .

أمّا ***الفصل الثالث*** *فجاء موسومًا ب :* " ***فاعلية*** **الدراسة اللسانيات النفسية في تعليمية اللّغة العربيّة**" ،إذ جعلنا مدار الحديث فيه عن الأسس النفسيّة لتعليم اللّغة العربيّة وانتقلنا إلى إبراز دعائم تعليم اللّغة العربيّة في ضوء علم اللّغة النفسي وصولًا إلى إسهامات اللسانيات النفسية في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة.

أمّا **الفصل الرّابع والأخير (تطبيقي)** عنونته ب: " **استثمار الجانب اللّساني النّفسي في حيّز تعليم اللّغة العربيّة (دراسة إحصائية تحليلية)**" ، ولتوضيح وإتمام ما سبق ذكره أتممنا موضوعنا بدراسة ميدانية تقف على مدى تطبيق ما أوردناه في القسم النظري وتمّ فيه استخلاص النتائج التي انتهى إليها الجانب التطبيقي من خلال استبيان الكتروني قُدّم للأساتذة

أمّا **الدراسات السابقة** المتعلقة بهذا الموضوع فهي قليلة ولم تُلم به إلمامًا شاملًا رغم ما طرحته من رؤى تعليميّة ، لكن هذا الأمر لم يمنعنا من التصريح بأنّ كان لها دور لا يستهان به في إلقاء مزيد من الضوء على الكثير من المفاهيم والأبعاد التي تفيدنا في إثراء هذه الدراسة ومن أهمّها :

– رسالة الماجستير للباحث : عبد القادر زيدان والتي كانت تحت عنوان: "النظريات اللّسانيّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة "(القراءة في المرحلة الابتدائيّة– أنموذجًا–) حيث

سلّط الضوء على النظريات النفسية (السلوكيّة – المعرفيّة– الفطريّة) وتطبيقاتها التربويّة إذ ارتبطت الدراسة الميدانيّة بفن القراءة في المرحلة الابتدائيّة باستخدام الأساليب التربويّة المعاصرة.

– رسالة ماجستير للباحثة: درية عبد الرحيم محمود أحمد الموسومة ب: " جهود علماء النفس في الدرس اللّغوي الحديث" والتي قدّمت من خلالها دراسة استقرائيّة تحليليّة لجهود ووجهة نظر السيكولوجيين في علم اللّغويات وتتبع مراحل التطور اللساني وكيفية تكوينه مع الإشارة إلى العلاقة الرابطة بين اللّغة والفكر.

– رسالة ماجستير للباحثة مرأة رب راضيا الموسومة ب: تعليم مفردات اللّغة العربيّة للأطفال في روضة "تأديب الآمين" بنجرماسين في ضوء علم اللّغة النفسي (اكتساب اللّغة الثانيّة) إذ هدفت إلى وصف كيفية تعليم اللّغة العربيّة انطلاقا من العوامل المتعلّقة باللسانيات النفسيّة .

والجدير بالذكر، أنّ الدراسات السابقة (التي تمّ طرحها) اقتصرت على جانب معيّن من موضوعنا واتسّمت بالجزئية ، ولم تشتمل على كل العناصر التي تحوم بين علم اللغة النفسي وتعليم العربيّة وهذا الفيصل الوحيد بينها وبين دراستنا إذ حاولنا قدر الإمكان الإحاطة بكل العناصر ذات الصلّة باللسانيات النفسية و وتعليميّة اللّغة العربيّة حيث تطرّقنا إلى معظم الفروع المرتبطة بالتخصصين وسلّطنا الأضواء على العلاقة التأثيرية التأثرية بينهما من شتى النواحي.

إنّ التماسك الموجود في نسق دراستنا ألزمنا توفير المادّة العلميّة بشكلٍ من الأشكال فكل مصدرٍ أو مرجعٍ استندنا عليه كانت إفادته في موطنها ، فإذا قمنا بتقسيم عناصر الموضوع عنصرًا بعنصرٍ نجد أنّ كلّ جزء من الفصول المطروحة يتوفّر على نصيب وفير من المادّة ومن أبرز تلك **المصادر والمراجع** نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

– كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات) لأحمد حساني : والذي تناول المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة ، وبيّن الأسس النفسية للتعلم وقدّم طرحًا شاملًا للتعليمية مفاهيمها وإجراءاها.

– كتاب اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري لحفيظة تازورتي : الذي اهتم بكل ما له علاقة بلغة الطفل الجزائري من الميلاد حتى المدرسة وتطرقت فيه المؤلفة إلى عدّة موضوعات ذات صلة بمجال التربية والتعليم وعلم النفس أبرزها : الاكتساب اللّغوي نظرياته الطفل الجزائري في محيطه المدرسي.

– كتاب علم اللّغة النفسي لصالح بلعيد: الذي كان عبارة عن عصارة لمحاضرات في مقياس: علم اللّغة التطبيقي التي ألقاها الدكتور على طلاب الدراسات العليا (ماجستير)، تمّ الكشف فيها عن سمات اللّسانيات النفسية والنظر إلى ما قدّمته من نظريات وحلول للمتعلم في مسائل متباينة والإجراءات النوعية التي قدّمها هذا العلم للدرس اللّغوي الحديث.

– كتاب محاضرات في علم النفس اللّغوي لحنفي بن عيسى : يُشكل هذا الكتاب تناولا شاملًا مفصَّلاً للسيكولوجية اللّغوية ومدى ارتباطها بعلم اللّغة العام شمل عدّة جوانب (فيزيولوجيّة اللّغة ، الصوتيات وآلياتها، سبل تعلم اللّغة للطفل والراشد ، عيوب الكلام، الفروق الفردية في اللّغة وغيرها...)، وقد تضمّن الكتاب العديد من الأمور المهمّة في هذا المجال.

– كتاب تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق لحسن شحاتة : وهو عمل رصين يسد ثغرات المكتبة العربيّة ويضفي مسحة جديدة في مجال تعليمية العربيّة كونه شمل مختلف الفروع المتعلّقة بها من اتجاهات معاصرة في تدريسها إلى مهاراتها إلى إعداد معلّم اللّغة العربيّة حيث يعد هذا الكتاب عملية وصل بين الفكرة والعمل وبين الجانب النظري والميداني.

– كتاب الطرائق العلمية في تدريس اللّغة العربيّة لطه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي: والتي اهتم المؤلفان فيه بالإطار العملي المتعلّق بهذا الفرع من خلال تقديم

دروس أنموذجية لتدريس روافد اللّغة العربية مع تقديم طرائق متباينة لتقديمها في الحجرة الدراسية.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّه وككل البحوث الأكاديميّة قدا واجهتنا **صعوبات** أثناء إعدادنا له وهي طبيعة الموضوع حيث كانت عامّة وشاملة ولم تقتصر على أنموذج معين أو دراسة محدّدة هذا الأمر أدى بنا إلى ضرورة الإلمام بكل حيثيات البحث، إضافةً إلى ذلك غزارة المادّة العلمية وكثرتها أدى بنا في بعض المحطات إلى تشتت الأفكار، عدا عن ذلك عسر إنجاز الجانب الميداني لسببين الأول عدم وجود عيّنة محدّدة لتطبيق الدراسة عليها ، والثاني تصادف إنجاز الفصل التطبيقي مع جائحة كورونا التي ألزمتنا البقاء في الحجر المنزلي و غلق كلّ المؤسسات التعليميّة ، الأمر الذي أدى بنا إلى إنشاء استبيان الكتروني وانتظار فترة طويلة لاستقبال الردود.

وإنّني لا أزعم لهذا البحث الكمال والسّلامة من المآخذ ، لكن يكفينا أنّنا قد بذلنا كل جهدنا وطاقتنا واهتمامنا في محاولة الإحاطة بمختلف أطرافه وذلك بفضل اللّه جلّ جلاله والمثابرة والعمل الدؤوب و توجيهات أستاذي المشرف " يوسف ولد النبية " الذي أقدّم له شكري الخالص لتشجيعه وثقته في شخصي راجيةً أن أكون عند حسن ظنّه ،ولا أنسى فضل الأساتذة المناقشين في استدراك الهفوات التي وقعنا فيها ، وحسبنا أنّ لنا الحظ الوافر في معالجة هذا الموضوع عسى أن ندرك في المستقبل رؤى أوسع نقوم من خلالها بإثراء ما بدأنا المسير فيه.

الطالبة : دايلي خيرة

معسكر يوم : 22 ذو الحجّة 1441هـ

الموافق لـ: 12 أوت 2020م

مدخل

المرجعية التاريخيّة للسانيات النفسية وتعليميّة اللّغة

(مفاهيم وإجراءات)

توطئة :

اتّصلت اللّسانيات النفسية من وجهة علماء اللّسان اتصالًا وثيقًا بالدِّراسات اللّغوية التطبيقية بسبب حاجة علماء النفس إلى علوم اللّغة بغية فهم العقل الإنساني، وهذه وظيفة من وظائف سيكولوجية اللّغة التي تحاول تسليط الضوء على مختلف المهام النفسية المرتبطة باللّغة وسبل اكتسابها والوقوف على مراحل إنتاج الملفوظ والمنطوق وبنيتها التركيبية و علاقتها بالأفكار ودراسة السلوك اللساني بجميع أحواله، مع البحث عن الاضطرابات الكلامية واللّغوية وتشخيصها للوصول إلى العلاج من خلال البحث الوصفي والتحليلي لعناصر اللّغة في إطار الدراية التامّة بميدان التربية والتعليم والفلسفة ومدى ارتباطها بالذكاء الاصطناعي و الجهاز العصبي ، فكانت مجالًا خصبًا فتح العديد من الأبواب التي من شأنها تيسير تعليم وتعلُّم اللّغات ، فسنحاول من خلال هذا المدخل التعرف على هذا الفرع اللغوي البيني الميداني النفسي بالإحاطة إلى أهم تعريفاته مع الإشارة إلى أصله ونشأته وتطوره و مدى ارتباطه بمجال اللّغويات وكذا التعريج على تعليم اللّغات عامّة وتعليمية اللّغة العربيّة على وجه الخصوص .

1. اللسانيات النّفسية (علم اللّغة النفسي) الماهية والتأسيس:

الدلالة اللّغوية للسانيات النفسية:psycolinguistique

يتركب المصطلح الأجنبي من كلمتين هما الكلمة الإغريقيّة Psyche بمعنى " العقل أو الذهن" والكلمة اللاتينيّة Lingua التي تعني اللّغة "[1] فهو يدرس الآليات التي يطرحها الجهاز العصبي في المخ في ظل ارتباطها بأجهزة النطق والكلام .

ب/ أهم الدلالات الاصطلاحية اللّسانيات النفسيّة :

- **تعريف Richards j ,et Al جاك ريشاردز وغيره:** " هو العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للّغة فهمًا وإنتاجًا كما يهتم باكتساب

[1] John Lyons ; Language and Linguistics , Cambridge University Press ;1981, p 268.

اللّغة نفسها."[1]، فيتم تحليل الظاهرة اللّغوية وما يرافقها من مراحل الاكتساب اللّغوي وآليات إنتاج الكلام استنادًا إلى منهج سيكولوجي قائم لتحقيق غاية لسانية لدى المتحدِّث والمُستمِع على حدٍ سواء.

– **تعريف ديفيد كريستال David Crystal** في معجمه اللّغوي النظري:أنّه فرع من فروع علم اللّغة يدرس العلاقة بين اللّغويات والعمليات النفسية التي يعتقد أنها تُفسّر السلوك اللّغوي ، ولكن يبقى في الجانب التطبيقي منه أي يقع في مجال اللّغويات التطبيقيّة "[2]،أي أنه ميدان من ميادين الدراسة اللّغوية التطبيقيّة يبحث في السلوك اللساني للمرء والظواهر الذهنية المعرفية الحاصلة أثناء فهم اللّغة وتبسيط استعمالها وممارستها كي يكتسبها الطفل بالصورة الصحيحة المطلوبة.

– **تعريف عبد العزيز مطر:** هو علم يدرس العلاقات بين النفس الإنسانيّة والظواهر اللّغويّة والتي هي الدراسات التي تربط بين الظواهر اللّغوية والظواهر النفسيّة " [3] حيث لم يضع معالم الاختلاف بينه وبين علم النفس اللّغوي حيث يتطرّق إلى دراسة اللّغة الإنسانيّة وفق تصور سيكولوجي بالدرجة الأولى متصل بفضاءات خارجية في النفس البشرية.

– **التعريف العام لعلم اللّغة النفسي:** يعد علم اللّغة النفسي من منظور علماء اللّغة فرعًا من فروع علم اللّغة التطبيقي ، ومن منظور علماء النفس فرعًا من فروع علم النفس المعرفي وهو دراسة تجريبيّة للعمليات النفسية التي يكتسب المرء من خلالها نظام اللّغة الطبيعيّة ويقوم بتنفيذه "[4]، إذ يقوم بدراسة لغة المتكلّم والسامع من منظور سيكولوجي من خلال البحث عن السبل التي يتم من خلالها صياغة الكلام بهدف تحقيق فهم اللّغة وإدراكها من قِبَل المتلقي حيث يسلّط الضوء على العمليات العقلية المسؤولة عن الكلام و صلتها بنظام اللّغة.

[1] السيد محمود أحمد ، علم النفس اللّغوي ، منشورات جامعة دمشق، ط2، 1995– 1996، ص 12.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النفسي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ، السعوديّة ، 2006، ص 25.

[3] صالح بلعيد ، علم اللّغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر، 2008، ص 9.

[4] نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللّغة والتخاطب في ضوء علم اللّغة النفسي ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، 2002،ص 7.

ومن خلال عرضنا لأهم الاصطلاحات الواردة لعلم اللغة النفسي يُمكِنُ استخلاص **تعريف إجرائي** له وهو: علم لغوي بيني ومجال ميداني خصب من مجالات اللّغويات التطبيقية يعد من العلوم شبه لسانية ناتجة عن ثمرة جهود اللّغويين يخضع إلى دراسة السلوك اللّغوي بأدوات صادرة عن أبحاث نفسية تشمل عدّة نواحي : الاكتساب ومراحل النمو اللّغوي، فهم اللّغة وإدراكها وآليات إنتاجها ، الأمراض النطقية والكلامية، تعلم اللّغة....وغيرها ، يهتم بالتحري عن كل العوامل النفسيّة المتدخلة في التعلُّم كما يرصد كل العمليات العقلية المرتبطة بالجهاز العصبي وتأثيرها النفسي قبل إصدار الكلام وأثنائه وبعده، إذ يتابع باستمرار العلاقة بين المتكلم والكلام المرسَل وعن الأثر الذي تتركه الرسالة في نفسية المتلقي فيجمع كل الإشكالات التي يحملها علم اللّغة وعلم النفس ويحاول حل شفراتها وفق دراسة ألسنية من وِجهة سيكولوجية مُستند على منهج نفسي لتحقيق غايات لغوية مختلفة.

والجدير بالإشارة في هذا المقام أنّه أطلق على اللسانيات النفسيّة عدّة مصطلحات نذكر منها: علم اللّغة النّفسي، علم النّفس اللّغوي ، اللّغويات النفسيّة، السيكولوجية اللسانية و سيكولوجية اللّغة .

ج/ الترابط بين علم اللّغة النّفسي وعلم النّفس اللساني (اللّغوي) :

لم يشر العلماء إلى موضوع الاختلاف بين العلمين لتداخل مباحثهما المتمثلة في العوامل اللسانية ومدى ارتباطها بالجانب السيكولوجي بيدا أنّه يوجد بعض اللّغويين من أشار إلى باب التفرقة بينهما لكن ليس بصورة واضحة " وقد وجد البروفيسور " **صالح بلعيد**" أنّ المصطلحين مترادفين بسبب التداخل الحاصل بين أدبيات الاختصاصين وفق تقاطع طبيعي والتفرقة بينهما من الجانب المنهجي أمر لا لزوم له "[1] ، لكن رغم ذلك تمّ رصد بعض أوجه الاختلاف وهي كالآتي:

[1] صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص 11.

علم اللّغة النفسي	علم النّفس اللّغوي
– علم اللّغة النفسي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية وفق أبحاث علماء اللّغة.	– علم النّفس اللّغوي حقل علمي من حقول علم النفس المعرفي وفق آراء علماء النّفس.
– علم اللّغة النفسي يستعين بوسائل ومناهج سيكولوجية لتحقيق أغراض لغوية كمعالجة التأخر اللّغوي وكل الجوانب النفسية المتعلّقة بالنظام اللّساني .	– علم النّفس اللّغوي يسخّر أعمالة للوصول إلى أهداف خادمة للعمليات السيكولوجية للمرء كتعزيز الثقة بالنفس والتغلب على الخجل والخوف تقوية الشخصية .....وغيرها.
ظهور علم اللّغة النفسي جاء بعد نشأة علم النفس اللّغوي	– الجذور التاريخيّة لعلم النّفس اللّغوي كانت أسبق من اللسانيات النفسية ، كون هذه الأخيرة ظهرت في الآونة الآخرة من خلال التجارب الميدانية التي أفرزتها نتائج اللسانيات النظرية وتطبيقها في ميدان علم النّفس.

والجدير بالذكر في هذا المقام أنّ: " طبيعة الدراسات اللّغوية النّفسيّة وتوجهاتها في الوقت الحاضر تقود إلى الأخذ بمصطلح " علم اللّغة النّفسي" وترجيحه على مصطلح علم النّفس اللّغوي نتيجة اهتمام اللّغويين المعاصرين بدراسة اللّغة دراسة نفسية" [1]، وأينما كانت أوجه التفرقة من الناحية المنهجية بين الاختصاصين فإن الترابط الحاصل بينهما واحدة حقيقة لا يمكن إنكارها كونهما وجهة لعملة واحدة .

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، علم اللّغة النفسي، ص33.

د/ الإطار التاريخي للسانيات النفسيّة :

اهتم علماء النفس بنشاط اللّغة وصلتها بالفكر وحاولوا تقنينها وفق النواميس التي يفرضها العقل البشري ذلك الجوهر البسيط المدرك للأشياء بحقائقها وبحثوا في موضوعات نفسية مرتبطة باللسانيات كالتفكير والخيال والتذكر ..وغيرها بالتركيز على الأداء اللّغوي وما يعقبه من آثار نفسية كالإيحاءات والإيماءات والتبليغ ، وإذا أردنا أن نستقصي النشأة الأولى لهذا العلم **Psycholinguistique** نجده قد تكوّن في رحاب المدرسة الإنجليزية التي يمثّلها الترابطيون الذين يرون أنّ السلوك عبارة عن جملة من الاستجابات اللّفظيّة تتطلّب وجود طرفين مرسل ومرسَل إليه ليحدث التواصل بينهما" [1] ، فقد ارتبط الحديث عن هذا العلم بالمذهب السلوكي الذي ترأسه هاريس **Zellig Harris** في بادئ الأمر ومن ثمّة جاءت أفكار بلومفيلد **Leonard Bioofield**،ليتم حضور الدرس النفسي في مجال اللّغويات بشكل فعلي وميداني من خلال قوانين تشومسكي ونظريته اللّغوية العقلية التي جابهت مبادئ النظرة السلوكية للّغة وتبلور هذا العلم بقوّة من خلال نشاطاته الدّاعية إلى أنّ للطفل استعداد فطري يؤهله إلى اكتساب نظام اللّغة وقواعدها استنادًا على الاستماع يتم بشكل إبداعي إذ حاول بالشراكة مع **جورج ميللر** في تحليل الظواهر النفسيّة ذات الصلّة باللّغة. "وقد ظهر التزاوج بين علم النفس وعلم اللّغة على يد **بروس سكينر وليونارد بلومفيلد** في منتصف القرن العشرين إذ اعتبر **سكينر** أنّ اكتساب اللّغة سلوك إنساني آلي (مثير واستجابة)، " وتجلّت ملامح اللسانيات النفسيّة في ألمانيا من خلال تأسيس مخبر علم النفس سنة **1879** على يد العالم ولهام فونت **WILHEM VENDT** الذي كتب دراسات جادّة عن اللّغة من وجهة نظر نفسانية ليكتمل هذا المبحث في أمريكا مع ظهور العدد الخاص من مجلّة علم النفس الأمريكية سنة **1930** إذ تناول هذا العدد من المجلّة القضايا المنهجية والعلمية للسانيات النفسية في ظل ثنائية **دي سوسير** (لسان/ كلام) "[2] ، فازدهر الإطار

[1] ينظر : حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص158-159.

[2] ينظر: أحمد حساني مباحث في اللسانيات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 24.

البيني اللغوي النفسي في فترتين زمنيتين بدايتها من أوروبا من خلال البحث عن سبل استخدام اللّغة بالنظر إليها كظاهرة نفسية لتصل إلى الولايات المتحدّة الأمريكية من أجل التحري عن طبيعة تلك اللّغة لكنّ اللّمسة السلوكية طغت على الحِقبتين التي ركزت على السلوك الظاهري للحدث اللّغوي ، وإهمال الجانب العقلي في ذلك من خلال تجارب عدّة ذات طابع تعلمي عند الأطفال والحيوانات معتمدة على مبدأ " المثير والاستجابة " ، وعندما كانت النظرية السلوكية في أوج ازدهارها " التقى كل من **أسكود وسيبك** على تأليف كتاب مسح للنظرية ومشكلات البحث عام **1953** وهو الظهور الأوّل تحت هذا المسمى وشاركهم بعد ذلك **م.شانون CHANON** من شركة بل الأمريكية للاتصالات حيث تمّ دمج علم المعلومات مع هذا العلم وقدّم إطارًا نظريًا في التعرف على الأصوات وتحليلها وغيرها من الأُطُر"[1] واهتمت هذه النظرية الرياضية بالمجال التواصلي في اللّغة الإنسانية عن طريق الترميز وإسقاط المفاهيم الرياضية في الخطابات اللّفظية أثناء الموقف الكلامي، " وقد ظلّ علم النفس وعلم اللّغة علمين منفصلين لعدّة عقود إلى أن حلّ الطور المتأخر للسانيات النفسية، حيث نظم مجلس البحث العلمي الاجتماعي عام **1950** مؤتمرًا داعيًا فيه علماء اللّغة وعلماء النفس على السّواء في إعداد برنامج مشترك يخص علم اللّغة النفسي يعكس اتفاقًا جماعيًا في الرأي بين المشاركين بأنّ الوسائل المنهجية والنظرية التي يستعين بها علماء النفس ، يمكنها أن تستكشف وتُعلِّل البنى اللّغوية التي لم يعالجها علم اللّغة ، كما عُقِد مؤتمر بعد ذلك بعامين ضمّ علماء النفس واللسانيين و مهندسي الاتصال ومن ثمّ بزغ مصطلح " **علم اللّغة النفسي** " وبقي إلى حدّ الآن رغم معارضة بعض الباحثين" [2]، ثمّ أخذ علم اللّغة النفسي يستقل بنفسه بصورة تدريجيّة تتواءم وطبيعته الجديدة فتناول القضايا اللسانية بكثرة وأصبح لهذا الفرع اللساني النفسي التطبيقي عدّة نظريات تعالج ظاهرة

[1] ناصر بن إبراهيم الراجح ، علي الهرّوت ، تاريخ علم اللّغة النفسي وأهدافه (بحث في مادّة علم اللّغة النفسي) ، المملكة العربية السعودية ، 1434هـ ، ص02.

[2] نازك إبراهيم عبد الفتاح ، مشكلات اللّغة والتخاطب ، ص11.

الاكتساب اللّغوي و أبحاث مختلفة في مجال إنتاج الكلام وفهمه وكذا مباحث متعدّدة لأمراض اللّغة والكلام من طرف علماء ومتخصصون في هذا الحقل .

إنّ المتأمل للمسار التاريخي للغويات النفسية يلحظ أنّها مرّت بثلاث مراحل أساسيّة في تأسيــسها [1]:

– **المرحلة الأولى (1951):** من خلال ملتقى أقيم بجامعة كورنيل جمع علماء النفس واللسانيين تضمّن تقديم بحوث مشتركة من الفريقين ، وبعد سنتين أُجرِيَ ملتقى آخر في جامعة أنديانا خرج بنتائج مهمّة كان ثمارها مؤلّفًا عنوانه " علم اللّغة النفسي (التداول النظري والبحث في القضايا) تضمّن المعالم الأولى لهذا النشاط متعدّد الأنشطة مع اقتراح جملة من البحوث التي تحوم حول هذا المجال .

– **المرحلة الثانية :** انطلقت مع ظهور كتاب **شومسكي CHOMSKY**" البنى التحويليّة " سنة **1957** والذي ترك صدى كبير عند علماء اللّغة النفسي إذ شكّل النحو التوليدي التحويلي أساس التحليل اللّغوي النفسي، باعتبار قواعد اللّغة قائمة في عقل الإنسان منظّمة في خصائصها الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة في شكل مجموعة غير متناهية من الجمل المُحتَمَلَة وهذه القواعد تتحكّم فيها الكفاية اللّغوية عند مُتكلِّميها.

– **المرحلة الثالثة :** يتبلور في علم اللّغة النفسي الحالي والتي ظهرت ملامحه ابتداءً من فترة السبعينيات اتّسم بعدّة خصائص أبرزها التقاطع العلمي مع علم النفس المعرفي من خلال معادلة مفادها أنّ نمو الحصيلة اللّغوية للطفل تتصاحب والنمو المعرفي ، ثمّ انتقل هذا العلم إلى دراسة الجوانب الدلالية والتداولية التي تبرز أنّ التكلّم هو استعمال لغة تنسجم مع سياق المخاطب وأهداف التواصل .

وتأسيسًا لما تمّ ذكره يتبيّن أنّ دراسة وحدات الخطاب في ضوء اللسانيات النفسية قد تمّ بشكل أوسع بعدما كانت الوحدات معزولة آنفًا، وهذا ما أدى إلى التباين والاتساع في الرؤية

[1] : ينظر: Jean Caron- Prècis De Psycholinguistique ;2016 – pp 16-20.

وقد كانت مختلف الدراسات تهتم بعلاقة الكلمات مع بعضها البعض ، ومن ثمّة توسّع الفرع ليصبح نظامًا فرعيًا قائمًا بذاته من خلال أعمال العمل اللّغوي نعوم تشومسكي وبعدها ظهرت انقسامات عدّة تنتمي إلى مدارس متباينة تشترك في حقل اللسانيات النفسيّة.

ذ/ الشراكة العِلمية بين اللّسانيات وعلم النّفس :

إنّ الصلّة الرَّابطة بين علم اللّغة وعلم النفس ترجع في الأصل إلى طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها باعتبارها سمة معبّرة عن سلوك إنساني حيث عُني البحث السيكولوجي بدراسة هذا الأخير كما اهتم بالتحري عن السلوك اللّغوي وطبيعته فلم تكن اللّغة موضوع التخصص لدارسيها فحسب بل تعدّت ذلك لتكون محط أنظار تخصصات أخرى كالفلسفة و الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والنفس ...وغيرها " وقد بدأت الجهود المبذولة في هذا الفرع الأخير تنمو بشكل مضطرد في السنوات الأخيرة وتعدّدت زوايا الاهتمام بدراسة اللّغة سواء من حيث فهمها أو إنتاجها أو اكتسابها ومراحل ارتقائها حيث تعامل معها علماء النفس باعتبارها سلوكًا يُمكِن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجيّة إذ تمخّض عن هذا التقارب بين علم اللّغة وعلم النفس في دراسة اللّغة ظهور فرع مستقل أطلق عليه " علم النفس اللّغوي **PSYCHOLINGUISTIQUE**"[1] ، إذ برزت أعمال السيكولوجيين في هذا الميدان من خلال البحث عن القوانين المفسِّرة للسلوك اللّغوي وما يربطها من عمليات نفسية كتحليل لغة الطفل على سبيل المثال من عدّة جوانب تركيبية وفونولوجية ودلاليّة ، " كما أفاد علماء النفس في السنوات الأخيرة من مناهج التحليل اللّغوي في بحثهم للسلوك اللّساني إذ تبيّن أنّ مجال الدراسة النفسيّة للّغة هو كيفية تحويل المتحدّث الاستجابة إلى رموز لغويّة وهذه عملية عقلية تتم عند الإنسان وينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للّغة "[2] ، وذلك بالتركيز على العمليات

[1] جمعة سيد يوسف ، سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة ،يناير 1990، ص 14-15-16.

[2] حاتم صالح الضامن، علم اللّغة ، مكتبة لسان العرب، العراق ، 1989، ص41.

العقلية أثناء الكلام الطبيعي والتحري على الآليات الذهنية التي من شأنها معالجة اللّغة من عدّة مستويات (الوظائف الدماغية اللّغوية).

وعلى هذا المنوال أخذت الأبحاث العلمية تسلك مسارًا صارمًا في تشخيص التقاطعات بين الجانبين اللّساني والسيكولوجي في التنقيح المستمر عن كيفية استعمال الدّماغ للّغة وممارستها في السياقات الأدبية و الحجاجية العالية والمواقف الحياتية اليوميّة، ومن أهم الإسهامات التي أفرزها التداخل المعرفي بين اللّغويات والعلوم النفسية مساعدة الفرد على فهم دوافعه واحتياجاته المتباينة في ظل المواقف الاجتماعيّة التي يتعرّض لها بشكل مستمّر من خلال المثير وما يصدره من استجابة تترجم مدى توافقه النفسي المُستند على نمط شخصيته و خبراته السابقة ليتم على إثرها فحص المعرفة اللّسانية المطلوبة لاستخدام اللّغة وصياغة الأفكار والعبارات قي صورة كلاميّة منطوقة ليدركها السامع عن طريق وصل الصيغة المكتوبة أو المقروءة أو المسموعة بالمعنى بواسطة نظام لساني تتحكم فيه قوانين وضوابط متعلّقة بجوانب نفسية قائمة على التفاعل الكامن بين اللّغة والنفس البشرية وصولًا إلى التفسير الدقيق للإشارات السمعية أو المرئية .

2/ التعليمية الديداكتيك (تعليميّة اللّغة)+ (تعليميّة اللّغة العربيّة) :

تعتبر المصطلحات اللّبنة الأساسيّة لبناء المعرفة والنواة لجوهرية لبناء المنهج إذ أنّ للدلالة الاصطلاحيّة صلة وثيقة بالدلالة اللّغوية كون المصلح يستمدّ قيمته منها ، وعليه وجب تقديم لمحة مفاهيميّة للتعليميّة بوجهيها (اللّغوي و الاصطلاحي):

أ/ ماهية التعليميّة (لغة) :

استعملت كلمة **ديداكتيك DIDACTIQUE** منذ زمن طويل لتدل على كل الأنشطة الصفيّة الحاصلة في الحجرة الدراسيّة " وهي مشتقة من كلمة **DIDAKTIKOS** وتعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا بعضا والمشتقة أصلًا من الكلمة الإغريقيّة **DIDASKEIN** ومعناها التعليم وهي تعني حسب قاموس **روبير الصغير LE PETIT REBERT** درُّس

أو علُّم" [1].،وقد عرّفها " **حنفي بن عيسى**" : كلمة التعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علَّم أي: وضع علامة أو سِمة من السِّمات للدلالة على الشيء دون إحضاره"[2].

ب/ ماهية التعليميّة (اصطلاحًا):

قبل الإشارة إلى مفهوم التعليميّة وجب التنويه إلى تعدّد مسمياتها في اللّغة العربيّة " إذ أنّ هذا المصطلح وُضِعَ ليقابل المصطلح الغربي الشهير **LA DIDICTIQUE DES LANGUES** ولهذا نجد البعض يعمد إلى الترجمة الحرفية للعبارة فيستعمل " تعليميّة اللّغات" وهناك من يستعمل المُركب الثلاثي " علم تعليم اللّغات " كما مال البعض الآخر إلى استعمال مصطلح " التعليميات" قياسًا على اللّسانيات والصوتيّات والرياضيّات ، وهناك من استعمل " علم التركيب" أو " التدريسيّة" أو " التعليميّة" ، على أنّ المسمى الأخير هو الأكثر شيوعًا وتناولًا في التربيّة " [3] .

وفيما يلي بعض **التعريفات** التي وضعها أهل الاختصاص والمهتمين بهذا الميدان :

– **<u>التعليمية</u>** : " هي الدراسة العِلمِية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ...إنّه تخصص يستفيد من عدّة حقول معرفية مثل : اللّسانيات ، علم النّفس ، علم الاجتماع " [4].

– " هي العلم المسؤول عن إرسال الأسس النظرية والتطبيقيّة للتعلُّم الفاعل والمُعَقلَن" [5].

– قد ارتأى **سميث SMITH** تعريف آخر لها : " التعليميّة هي خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها حيث تتعلّق بالتخطيط للوضعية

[1] نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، د.ط.، 2010، العدد08، ص36.

[2] محمّد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس ، د.ط، ص02.

[3] ينظر: بشير إبرير ، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1، 2007، ص18.

[4] بشير إبرير، في تعليميّة الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 08، 2001، ص 70–71.

[5] أنطوان صياح وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة ، دار النهضة العربيّة، لبنان، ط1، ج1، 2006، ص18.

البيداغوجيّة وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة " [1] ، فهي تشتمل على المكوّنات ذات الصلّة بالتعليم والأنشطة الصفية و اللاصفيّة التي تدفع الطلاب إلى تنمية مهارتهم وتقوية قدراتهم.

وبعد طرح هذه التعريفات نستنتج وجود تباين في الرؤى العلمية بخصوص تقديم تعريف مشترك لها وهذا راجع إلى تشعب موضوعاتها وعليه يمكن استخلاص **تعريف إجرائي** للتعليميّة إذ هي علم قائم بذاته تركز على كل الشؤون التي تحوم بالتعليم ومحتواه ومناهجه وطرائقه ونظرياته تدرس بصورة مُنتَظَمة مُقنّنة الوسائل المنتهجة في عملية التعليم والتعلّم تسلّط اهتمامها على صعوبات التعلّم والمشاكل المرتبطة بالمادّة التعليمية والطرق التدريسيّة، تستند على التحليل والتوجيه كما تستهدف تشخيص مكونات العملية التعليميّة من خلال البحث عن الأحكام والقوانين المُفسِّرة لها وتزويد المنتمين إلى الحقل التعليمي بكل الاستراتيجيات و الأدوات التي من شأنها رفع فاعلية المحصول العلمي ووضع الأسس اللازمة لحل مشكلات محتوى المواد والطرق وتنظيم عملية التعلّم .

ج/ تعليمية اللّغات : LA DIDACTIQUE DES LANGUES:

ركّزت تعليميّة اللّغات على وضع الاستراتيجيات الميسّرة لتعلم اللّغة من خلال تصميم البرامج التي تستهدف ممارسة اللّغة بشكل فعلي " يُستخدَم مصطلح علم اللّغة التطبيقي للدلالة على هذا العلم وقد يطلق عليه أحيانًا علم تعليم اللّغة أو علم التربيّة الذي يعد فرعًا من فروع اللسانيات التطبيقيّة يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلّم على تعلّم اللّغة وتعليمها من خلال الاستفادة من نتائج علم اللّغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي ووضع البرامج والخطط التي تؤهل معلِّم اللُّغة للقيام بواجبه على أكمل وجه لتعليم المهارات اللّغوية مثل : النطق، والقراءة والاستماع والكتابة " [2]، تسعى إلى جعل لطالب يتفاعل بشكل فعلي مع المادّة التعليمية وإكسابه جملة من فنون اللّغة ليكون مُساهمًا إيجابيًا في العملية

[1] محمّد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، ص 127.

[2] ينظر: حلمي خليل ، دراسات في علم اللّغة التطبيقي ، دار المعرفة الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002، ص 76.

التعليميّة التعلُميّة خاصةً في ظل المقاربة البيداغوجية الحديثة والتي تعتمد على حذاقة المعلم ومهارته في التدريس وإلحاحه على تعريض المتعلّم للّغة المُستهدفَة للتعليم (اللّغة المنطوقة أوّلاً) تعريضًا مستمرًّا مع مراعاة قدراته اللسانية ونضجه العقلي ومستوى ذكائه بهدف تكوين فرضية حول هذه اللّغة ومراجعتها كي يتم تعلّمها بفعالية وترسيخها بصورة أسرع وتأسيس ذخيرة لسانية كافية ومحصول سمعي ومعجم ذهني بصري لهذه اللّغة يتم من خلالها انتقاء البرامج التعليميّةالكفيلة بتحقيق الغايات المنشودة .

د/ تعليميّة اللّغة العربيّة : DIDACTIQUE DE LA LANGUE :ARABE

يتطلّب تعليم اللّغة العربيّة الاستناد على منهجيّة ملائمة وموحّدة تتداخل فيها مجموعة من الكفايات والطرائق والوسائل وفق شروط معيّنة ، " فهي مقياس مهم يُدَرَّس في مدارسنا العربيّة وغيرها يهتم بتدريس فنون اللّغة العربيّة ومهاراتها وقواعدها تُمثِّل خاصيّة من خصائص التوحيد بين الأفراد يتواصل بها أصحابها بعد الاكتساب والتعلّم بقدرة فطرية "[1] تتضمّن جملة من التقنيات المتعلّقة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها عبر مراحل دراسيّة مختلفة تهدف إلى إكساب الطالب المهارات اللّغويّة الأساسيّة وممارستها بشكل وظيفي وفق ما تقتضيه المعطيات التربويّة والمواقف التواصليّة داخل الغرفة الصفيّة بصورة منظّمة تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم ، تعتمد على محتويات تعليمية وطرائق تدريسيّة كفيلة بتحقيق الغايات المُسطَّرة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها كما تستخدم سلسلة من الفرضيات والحقائق العلميّة ذات الصلّة باللّغة العربيّة ومكتسباته اللّغوية القبلية اعتمادًا على خلفيات فلسفية وتربويّة تراعي خصوصيّة هذه اللّغة ومستوى المتعلّم العقلي المعرفي وسوسيو وجداني و الحسي الحركي .

[1] ينظر: عبده الراجحي ، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة ، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة ، 1995، ص 82-85-86.

ذ/ نشأة التعليمية (الأصل والتطوّر) :

لكلّ علم من العلوم خلفيته التاريخيّة ومرجعيته النظرية وهو أمر بديهي ينطبق على التعليميّة التي هي بدورها لها جذور و أصول، " ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح " تعليمية المواد" **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES** يبرز بقوّة في مقابل بعض التراجع في مصطلح التربية العامّة **PEDAGOGIE GENERALE** قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين على تمكُن المعلِّم من المادّة التي يدرِّسها ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادّة وكان تعليم المادّة يستند إلى الموهبة الشخصية في قيادة الصف وإدارته تأمينًا للنظام والانضباط"[1] ، وقد انكب العلماء والباحثون واللّغويون في البحث بصورة دائمة عن هذا الحقل خاصّة في ظل التطور الحاصل في مجال اللّغويات وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانيّة لأنّه كان بمثابة الأرضية الخصبة لظهور هذا الحقل البحثي المتميّز الذي يمثّل إحدى الصروح العلميّة التي تؤسس ناظمة تربويّة تحيي اللّغة "وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف المؤدية إلى ظهور مصطلح " التعليميّة" **DIDACTIQUE** في الفكر اللّساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى (M.F. **MAKEY**) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (**DIDACTIQUE** للحديث عن المنوال التعليمي وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلًا : (لماذا لا نتحدّث نحن أيضًا عن تعليميّة اللّغات بدلًا من اللّسانيات التطبيقيّة فهذا العمل سيزيل كثيرًا من الغموض واللبس ويعطي لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقها) " [2]، وقد واكب ظهور التعليميّة عدّة تغيرات أبرزها ما مسّ قطاع التربيّة والتعليم إذ أضحى المتعلّم محور العملية التعليميّة التعلمية وفق المقاربات التربويّة الحديثة ، يساهم في بناء معرفته بنفسه بعد ما كانت النظرة التقليدية للتعليم تقتصر على المعلّم وتعتبره صانع المعرفة في حين كان الطالب مجرّد متلقي لتلك المعارف كما

[1] أنطوان صياح، تعلميّة اللّغة العربيّة، ص17.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات– ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون ، الجزائر، ط4، 2000 ، ص 130-131.

برزت عدّة تعليمات لمواد مختلفة كلٌ منها يرتبط بمجال تعليمي وفرع علمي معيّن، بيد أنّنا نسلّط الضوء في هذا النطاق على تعليميّة اللّغة عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة خاصّةً حيث اقتصر التركيز عليها في بادئ الأمر من خلال الدراسات الغربيّة المنجزة لتعليم غير الناطقين بها ، وكذا البحث عن الطرائق المُيسِّرة لتعليمها وتعلُّمها إذ تم استثمار بعض الاستراتيجيات التدريسية لتعليم الانجليزية والفرنسية في مجال اللّغة والأدب العربي" ولعلّ أنّ التعدد اللّغوي الحاصل في العديد من البلدان العربيّة، قد دفع المهتمين باللّغة العربيّة إلى التجديد وتطوير أساليب التعلّم ويمكن اعتبار خطّة النهوض التربوي والمناهج الجديدة التي ترجمتها المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليمية اللّغة والأدب تجلى ذلك في نص المنهج وفي إعداد المعلّمين وتدريبهم على تطبيق مناهج جديدة في كثيرٍ من الندوات والمؤتمرات ، أو في موضوع إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين" [1] ، وبالتالي أصبحت التعليمية مركز استقطاب أساسي للسانيات الحديثة كونها مجال خصب وفسيح لتنفيذ مختلف الدراسات المعرفية النظرية المستثمَرة من اللسانيات النظرية والتي ساهمت – بلا شك – في تطوير وسائل تعليميّة اللّغات سواءً لأبنائها أو لغير أبنائها بواسطة إجراءات ميدانية أُنجِزت في هذا الحيز التعليمي .

[1] أنطوان صياح تعلّمية اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 19.

الفصل الأول

التداخل العلمي والمعرفي بين اتجاهات اللسانيات النفسيّة وتدريس اللغة

- **المبحث الأوّل: اكتساب اللّغة بين مرحلة ما قبل التمدرس والتمدرس**

(عواملها و نظرياتها)

- **المبحث الثاني: فهم وإنتاجية اللّغة في ظل اللسانيات النفسيّة.**

- **المبحث الثالث: الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام (التشخيص والعلاج).**

المبحث الأوّل: اكتساب اللّغة بين مرحلة ماقبل التمدرس والتمدرس (عواملها و نظرياتها)

مقدّمة :

تعتبر اللّغة البشرية ظاهرة سيكولوجيّة متصّلة بفضاءات خارجيّة تتألّف من مجموعة من المفردات المتجزّئة إلى حروف ، تتم بواسطتها العملية التواصليّة ونقل الخبرات الإنسانيّة والتعبير عن مكنونات النفس وذلك بالتركيز على الألفاظ(الدال) والمعاني (المدلولات) والعمل على توطيد العلاقة بين اللّغة المدروسة وعملية التعلم وربطهما بالذاكرة والتفكير باعتبارهما أهم العوامل النفسية المساهمة في تطوير استخدامات اللّغة.

وعلى هذا الأساس خضعت هذه الأخيرة (اللّغة) إلى الدراسة من قبلِ اللسانيين والنفسانيين على حدٍّ سواء وكُثّفتْ الدراسات العلميّة حول المسائل النّفسيّة العائدة على الأداء الكلامي ، وكانت أولى المواضيع التي سُلّط الضوء عليها هي عملية " الاكتساب اللّغوي" التي تتشارك فيها العمليات المقصودة وغير الشعورية المُساعدة على تعلّم اللّغة الأم ضمن مواقف طبيعيّة دون تخطيط مُسبَق مثلما يحدث للطفل أثناء اكتسابه لغته الأولى، كما تقتضي وجود جهاز عضوي (الإنسان) وحيّز معرفي محدّد(اللّغة) ينظّم المبادئ التي يتوصّل بها الفرد إلى المعرفة اللّسانيّة ، وهذا محط اهتمام الدراسات اللسانيّة النفسيّة حيث سعى المختصون في هذا الميدان إلى تطوير نماذج تُبيّن كيفية تأسيس اللّغة واستخدامها استخدامًا سليمًا منذ الطفولة وإتاحة الفرصة لفهم الكثير من الظواهر اللّغويّة فهمًا عميقًا . ومن هذا المنطلق وجب الإشارة إلى أهم العناصر المركزة في مجال الاكتساب اللّغوي عند الطفل:

أ/مراحل اكتساب النظام اللّساني (غير اللّفظي واللّفظي عند الطفل):

يعد اكتساب اللّغة الأم من أساسيات البحث السيكو لساني كونه مجالًا خصبًا ومشترَكًا بين علم الألسنية وعلم النفس ، يقوم بعلاج المسائل السيكولوجيّة التي يتضمّنها استعمال اللّغة ، فيربط العلاقات النفسيّة بعملية التواصل بين الأفراد ويوفر الوسائل اللسانيّة لإشباع الحاجات اللغوية، فهو عملية آلية تتم باختزان أنماط لغوية مسموعة وإعادة إنتاجها بطريقة آلية في مواقف مماثلة للموقف الأصلي ، يتعامل مع الطفل مباشرة باعتباره رأس مال المجتمعات البشرية، ويهتم بالنمو اللّغوي إذ تتداخل فيه مؤثرات بيولوجيّة و سوسيولوجيّة وبيولوجيّة، فتُكوّن السّمات اللّغوية له من حيث الصوت أو الصرف أو النحو أو الدلالة حيث تشكّل بذلك سيرورة طبيعيّة لا واعيّة يمتلك بها معرفة ضمنية للغة محيطه بشكل تدريجي تلقائي .

وتأسيسًا لما تم ذكره يمكن تقسيم اكتساب اللّغة إلى مرحلتين أساسيتين وهما:

1.1.: مرحلة اكتساب النظام الصوتي غير اللّفظي (مرحلة ما قبل الكلام):

لقد خضعت الدراسات اللّغويّة النفسيّة إلى مجموعة من الأبحاث المتواصلة المنتظمة تخلّلتها مناقشات حيّة تسعى إلى جمع المادّة العلمية، استهدفت تحقيق جملة من النتائج الثرية المُساهِمَة في فهم لغة الطفل بكل حيثياتها وسماتها الخاصّة المميّزة ودفعها نحو النمو بصورة متكاملة في الوقت الموائم لذلك ، حيث سلّطنا الأضواء هنا على " مرحلة ما قبل الدخول إلى الصف الدراسي" كونها المرحلة الذهبيّة لنمو اللّغة إذ تشكل فترة تمهيد واستعداد وتهيئة للحصيلة اللسانيّة لدى الطفل ، وتشتمل بدورها على ثلاث مراحل مهمّة وهي كالآتي:

أ/ مرحلة الصراخ (صيحة الميلاد):

يعتبر أوّل تواصل حاصل بين الوليد الجديد والعالم الخارجي هو الصيحات اللاإرادية الصادرة منه ، وذلك للإفصاح عن انفعالات مزعجة أو وضعيات غير مريحة أو إحساسات طبيعيّة تترجم حاجاته الغذائيّة ورغباته المختلفة فهي أوّل حدث سمعي بعد الميلاد مباشرة

ينتج عن اندفاع الهواء عبر الحنجرة ممّا يسبب اهتزاز الوتيرة الصوتية " فتدل بذلك دلالة قطعية على أنّ الطفل بدأ يتنفّس الصوت الصادر منه (أه) أو (إي) إذ تعد فعل منعكس مثيره انبعاث الهواء الصادر من الرئتين والاستجابة لهذا المثير الأصوات التي يحدثها الرّضيع باعتبارها أوّل خطوة نحو إدراك الأصوات"[1]، وتؤكد هذه المرحلة سلامة الجهاز التنفسي المتفرّع من جهاز النطق لدى الرضيع لأنّها بادرة من بوادر قدرته على التصويت تعينه على التنفس (الناحية الفيزيولوجية) كما توفّر القدر المطلوب من الأكسيجين في الدّم، أمّا من الناحية اللّغويّة فقد " تساعده على التحكم في أجهزة النطق وتدريبها وتنمية قدراته السّمعية كما يكتسب خبرات نطقيّة وسمعية فتساهم بعد ذلك في الكلام"[2] وتؤثر تأثيرًا إيجابيًا على الجهاز الصوتي وتعمل على تقويته وتأهيله للانتقال إلى المرحلة الموالية ، كما تبرز أهمية صيحة الميلاد في " إبراز حيّز الوجود المزوّد بجهاز التنفس والحنجرة لتتم ملكة التكلّم عنده "[3]، باعتبارها شكلًا من أشكال اللّغة غير المتطوّرة ونقطة بداية نشوء اللّغة من خلال تفسير الحالات الانفعالية المتجسّدة في أفعال إرادية مقترنة بوظائف التغذية على سبيل المثال، ومما يجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو التمييز الذي قدّمه العالم **لينبرغ Lennberg** بين نوعين من الأنشطة الصوتية يتمثّل أحدهما في الصرخات والبكاء الذي يظهر على الطفل منذ ولادته والنشاط النطقي هذا مقصور على فتح الفم وغلقه ، حيث تبدأ التصويتات المنبثقة من الأصوات اللّغوية منذ نهاية الشهر الثاني ويصاحبها ظهور الابتسامة ،وتلعب هاتان الظاهرتان دورًا أساسيًا في عملية الاندماج السوسيولوجي ،إذ أنّ صيحة الميلاد تتم وفق أصوات وجدانيّة معبّرة عن حالة الطفل الانفعاليّة ورغباته النفسيّة ، فالصرخة الرتيبة تدل على الضيق وتدل الصرخة الحادّة على الألم وتشير الصرخة القويّة

[1] أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات) ، ص106.

[2] عطية سليمان أحمد ، النمو اللّغوي عند الطفل (دراسة ميدانيّة تحليليّة) ، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ، مصر ، ط1، 2014،ص17.

[3] حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص144.

على الغيظ ولهذه الصرخات تأثير بالغ في تقوية الجهاز الصوتي"[1]، تتطوّر مع مرور الزّمن لتتحوّل إلى صراخٍ يعبّر فيه الطفل عن حالاته المرتبطة بنموه الجسمي الفيزيولوجي، وحاجاته السيكولوجيّة تسير وفق نمط آلي فيصبح لكل صرخة دلالة ومعنى تُفهَم عن طريق المسايرة اليومية المتواصلة للنشاط اللساني للطفل الرضيع.

ب/ مرحلة المناغاة Babbling:

تعد المناغاة المحطّة الثانية لنمو العملية اللغوية للطفل وتطورها وذلك بإصدار أصوات (سلوكيات) غير متعلَّمة لا تربطها أيّة علاقة بلغة دون الأخرى تُفهَم بطرقٍ متباينة ،" وقد اختلفت الدراسات حول بداية ونهاية هذه المرحلة فبعضها يرى أنّها تبدأ في الأسبوع الثالث للميلاد وتستمر حتى نهاية الشهر الثالث من عمر الرضيع ، لكنّ هيرلوك Hurlok من خلال دراسة تجريبيّة أثبت أنّ الطفل يبدأمن الشهر الثالث من الميلاد في السيطرة على مجرى الهواء إلى حدٍ ما وفي مطلع الشهر الخامس أو السادس تبدأ المناغاة لديه بشكل واضح وتستمر حتى الشهر الثامن ثمّ تتراجع تدريجيًا لتدمج مع المرحلة الموالية (تقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها) "[2] فهي تعد نقل إرادي لبعض المقاطع الصوتيّة المعبّرة عن حاجات الطفل بالاستناد على التكرار فيحدُث تعلُّمها وترسيخها في ذهنه ، وتتم في بادئ الأمر بإصدار أصوات عشوائية غامضة متكرّرة غير منظّمة فتشكل بذلك المادّة الأولى للأصوات اللّغوية من خلال ممارسة الحدث الصوتي اعتباطيًا يترجم أثناء اللّعب أو ما شاكل ذلك حيث تعتبر : " أصوات أكثر تعقيدًا من السجع ولكنّها أيضًا لا تُشكّل كلمات ذات معنى بل هي أقرب إلى تركيب مقطعين صوتيين معًا مثل (مومو– دودو–كوكو...)"[3]، فتظهر بشكل واضح أثناء ترداد الطفل للكلمات أو اللّعب بصوته وتجريب الأصوات المختلفة عشوائيًا يرفقها الشعور بالمتعة واللّذة فتكون هذه العملية بمثابة مران لجهازه الصوتي على

[1] حمدان رضوان أبو عاصي، دراسة النمو اللّغوي للطفل وأهميته في خدمة المجتمع، منشور في الأيام الجزائرية ، اطّلع عليه: 21،10،2016

[2] سيد أحمد البهاص، سيكولوجيّة اللّغة واضطرابات التواصل، الكتاب الجامعي ، ط1، 2013، ص102.

[3] عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر، عمّان الأردن، ط1، 2004، ص278.

النطق،"ويقدّم الأبوان عادةً ما يسمى بالتعزيز ويكون بعدّة أشكال كابتسامة أو مداعبة أ تقليد الأصوات التي يصطنعها هو فتصبح الاستجابات التلقائيّة المواد الأولى التي تبنى بها اللّغة وتزيد عمليات التعزيز الطفل قربًا من الراشدين ويؤدي دورًا رياديًا في تنمية اللّغة كقول الأبوين "عَمْ" مقرونًا بتقديم الطعام"[1]، فإذا استطاع الطفل إعادة صياغة النطق أصدره الوالدان يتم مكافأته بالضحك والأحضان والقُبَلِ ، وإظهار علامات الاستحسان يؤثر إيجابًا على حصيلته اللسانية لأنّها تعينه على تحويلها إلى كلمات ذات دلالة مه نهاية السنة الأولى ومطلع السنة الثانية ، وتبرز أهمية المناغاة في " إثارة الطفل داخليًا عن طريق الإحساس الاستكشافي للشفتين واللّسان والحلق"[2]، باعتبارها نشاطًا انعكاسيًا يتم على إثرها الاتصال بين الحدث الصوتي والأثر السّمعي الذي يدل على السلامة اللّغويّة للرضيع ، "فيبدأ في تنغيم اللغة السائدة في بيته من حيث ارتفاع طبقة الصوت أثناء الكلام ثمّ في الاستجابة إلى أصوات الآخرين ثمّ في إنتاج أصواتٍ معينةٍ بصورة متكرّرة للتعبير عن معانٍ أو مواقف محدّدة"[3]، يكوّن من خلالها رصيدًا وافرًا من الأصوات والحروف الحلقية (آغ–آغ) والشفوية (م–ف) والدّمج بينهما مستقبلًا ليُشكّل كلمات لها معنى ،إذ أنّ استعمال أصوات المناغاة ودمجها في اللّغة المُكتَسَبَة لا يتم بشكل عفوي بل عن طريق جملة من العوامل أبرزها : الاستماع والتقليد فهي مرحلة لازمة في سياق التطور اللّغوي للرضيع يتخذها غاية في حدّ ذاتها كونها الطريقة المثلى لتعلّم اللّغة ، وقد أشار **الجاحظ** إلى أهميّة هذه المرحلة اللغوية للطفل من خلال أبحاثه اللسانية النفسيّة فقال: " المناغاة نافعة له في تحريك النّفس وتهييج الهِمّة والبحث عن الخواطر وفتق اللّهاة وتسديد اللّسان والسرور الذي له في النفس أكرم الأثر"[4]، وهو يؤكد من خلال قوله هذا على أنّ لها قيمة نفسية ومادية معًا ناتجة عن تدريب

[1] ينظر: عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، تطور لغة الطفل، دار الفكر للنشر، ط4، 2016، ص 23،24.

[2] شذى عبد الباقي محمّد ، مصطفى محمّد عيسى، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2011، ص213 وما بعدها.

[3] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة(أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996،ص49.

[4] الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون الخانجي، القاهرة، 1945، ص119/5و349/4.

الجهاز الصوتي على إنتاج مقاطع جديدة فيحدث تفتيق اللّهاة وسدادة اللسان ، كما تدفعه إلى ملاحظة صوته ذاتيًا ومتابعته ، وقد وافقه الرأي الدكتور " جمعة سيد يوسف" في حديثه عن مرحلة المناغاة وتأثيرها على اكتساب الطفل للنظام الصوتي حيث أشار إلى أنّها (تشمل سلسلة كاملة من المبادئ الصوتيّة فونيمات اللّغة التي يتعلّمها الطفل وقبل تعلمها وجب عليه أن ينتبه لأصوات الكلام الخارجة وأن يستمع لكلامه " [1] ، حيث تساهم هذه المرحلة مساهمة فعّالة في تحريك أعضاء النطق لدى الطفل مع حنجرته من خلال الترديدات الصوتيّة المكرّرة والمرافقة للحدث السمعي المدعم لها ، ممّا يسهل تحول الحركات النطقيّة إلى أصواتٍ توائم المقام التواصلي.

وممّا يجدر الإشارة إليه أنّ الدكتورة سهير محمد سلامة قد ميّزت بين نوعين من المناغاة الأولى **مناغاة عشوائيّة** وهي نشاط عقلي يجد الطفل لذّةً في إخراجه ومتعةً في سماعه ترمي لإعداد أعضاء النطق على الكلام الذي سيسمعه مستقبلًا"[2] تصدر من خلالها أصوات معبّرة عن حالة ارتياح نفسية يتفوّه بها الوليد عشوائيًا ويكرّرها ولا يهدف من ورائها إلى الاتّصال مع الغير،أمّا النوع الثاني فتسمى **مناغاة تجريبيّة** " وهي امتداد للمرحلة السّابقة يحاول الطفل من خلالها تكرار الأصوات التي يصدرها ويختار بعضها ويعيدها كأنّه يجرّب العديد من الأصوات الصادرة منه فيتحصّل على العديد من النتائج التي تظهر أثناء تقليده لحركات من يسمعهم"[3]، وتظهر أهمية المناغاة التجريبيّة القائمة على التجربة في تحريك الأجهزة الصوتية بصور متباينة فضلاً عن الاستماع للتعبيرات والحركات الصادرة منه فيجرّب أنواعًا لا بأس بها من الأصوات ويعيدها ويمرّن عليها ، وثمرة اللّعب التجريبي بالأصوات يشجّعهُ على تقليد الحركات القائمة على الاستماع.

[1] عطية سليمان أحمد ، النمو اللّغوي عند الطفل (دراسة ميدانيّة تحليليّة)، ص26.

[2] سهير محمّد سلامة شاش، علم نفس اللّغة، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2006، ص79.

[3] المرجع نفسه ، ص79.

ج/ مرحلة تقليد الأصوات (المحاكاة)Imitation Stage:

بعد اجتياز مرحلة المناغاة يحاول الطفل في هذه الفترة محاكاة غيره من خلال تقليد الضجّات والصيحات المسموعة ،وبالتالي تتكوّن لديه القدرة على اختراع كلمات جديدة من صُنعه يرافقها تطور في المجال الحركي الناتج عن مظاهر التقليد المختلفة التي يستخدمها لمحاكاة سلوك الآخرين المحيطين به من تعبيرات وجوههم وحركاتهم المعبّرة عن حالة انفعالية معيّنة، فستجيب لها لغويًا معبّرًا عن انزعاجه وضيقه أو ارتياحه " حيث تبدأ هذه المرحلة عند الأطفال العاديين في أواخر السنة الأولى وأوائل السنة الثانية وتسير عبر أساليب خاصّة بعضها متعلّق بالأصوات وبعضها الآخر متعلّق بالدلالة"[1] ، بيدا أنّ تقليد الطفل في بادئ الأمر للأصوات يكون متذبذبًا في سير التحسن تدريجيًا نتيجة ضعف مداركه السّمعية وأعضاء نطقه ، وبالتالي تتطوّر محاكاته بواسطة المران المستمر والتكرار وتقدُّمِ سنّه، فتصبح أعضاؤه الصوتية مع الوقت أكثر قوّة وتؤثّر تأثيرًا إيجابيًا على ذاكرته السّمعية فتتحسّن العملية النطقية لديه ، " والجدير بالذكر أنّ كلام الطفل في هذه الفترة يتميّز بالرصانة أي (كلم غير مفهوم) ، ويتضمن تركيبات من أصوات ساكنة ومتحركة وذات أطوال مختلفة فهي تخرج بسهوله ، واستخدامه للأصوات هو تقليد للراشدين لكنّه تقليد لا يكون كاملًا بسبب عدم اكتمال الجهاز الصوتي لديه "[2] ،إذ تجده يستجيب لبعض الأصوات ويعبّر عن نفسه عن طريق تكراره للحركات والإيماءات ومع تقدّمه في العمر نراه يتحكّم في الأصوات التي يصدرها شيئًا فشيئًا ، وهذا يدل على تخزين فكري واستيعاب شديد للأفعال التي يلحظها ، وعليه تصبح بمثابة الجسر الميسر إلى لغة الكلام "ومن أهم مظاهر التغير الصوتي التي تحدث للطفل هو إحلال محل الصوت الأصلي صوتًا آخر قريبًا منه في المخرج ، وقد ينال هذا التغيير معظم حروف الكلمة فلا يكاد يبقى من حروفها الأصلية شيء في نحو كلمة (ساساته = شوكولاطة)، وهذا ما لاحظه الدكتور **علي الوافي** لدى

[1] ينظر: عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، 2003، ص169.

[2] أحمد عبد اللّطيف أبو سعد، علم نفس النمو، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان ، الأردن، ط1،2012، ص222.

ابنته عفاف وقد يظل هذا التعثر النطقي يلازم الطفل حتى أواخر هذه المرحلة"[1]، فتحذف أصوات المقاطع الدخيلة عن اللّغة الأصلية (الأم) ، ويكون تكراره للمقاطع الصوتية عبارة عن مزيج بين الحروف الصحيحة وحروف العِلّة والحروف المتحرّكة ، " كما أشارت **ماري شيرلي Sherley, M** في كتابها السنتان الأوليان أنّ الطفل قد يضيف مقطعًا آخر فتتركب مقاطع **Vocalization** مثل: ماما / بابا/ هُوَ / هِيَ"[2] ، فمحاكاة الطفل في هذه الفترة يطغى عليها التركيز لأنّ استجاباته النطقية تكون بعيدة نوعًا ما عن تركيبة الصور الصوتيّة الصادرة عن محيطه وكذا عملية التنغيم، ولكن هذه المرحلة تعتبر خطوة نحو تعلّم الطفل اللّغة لأنّ المناغاة العشوائيّة التي سبق أن مرّ عليها في مراحل نموه اللّغوي تتحوّل إلى كلمات لها دلالة فتبدأ الأصوات العشوائية الصادرة منه تأخذ منحى معيّن فيكرّر الطفل المقطع مرّات عديدة ثمّ ينتقل تدريجيًا إلى مقطع آخر ليقوم بتكراره وهذه إشارة واضحة على أنّ الطفل في مقام التعلم والتفسير اللساني ، " ومن وجهة نظر **مول Mowerk** أنّ لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على أن يُميّز بين تنغيمات الأصوات المختلفة وينتبه لها ويذكرها ممّا يكسبه القدرة على تقليدها وتكرارها ، كما يعتقد أنّ الطفل يحسّ بشيء من السرور عندما يسمع الصوت الذي يبتكره أو يقلّده الذي يعتبر نوعًا من المكافأة والتشجيع له يدفعه إلى إعادة النطق[3] "، كونه في مقام الاستجابة لحالته السيكولوجيّة وانفعالاته الداخلية يدفعه هذا الأمر إلى إجادة الاستماع والإصغاء والانتباه ، وممّا يجدر الإشارة إليه هو أهميّة مرحلة التقليد (الحروف التلقائيّة) في تعلّم اللّغة واكتسابها ، وهذا ما حدّده الأستاذ خلف اللّه في قوله: " للتقليد أثرٌ مهمٌ في تكيّف الأصوات ويعده بعضهم أهم العوامل فيها مستندين في ذلك إلى أنّ المولود الأصم يعجز عن التكلّم وأنّ الطفل الطبيعي يتكلّم أيّة لغة يسمعها ثمّ يحدّد الفترة التي يظهر فيها أثر التقليد بقوله: ويظهر أثر التقليد جليًا في الشهر التاسع من

[1] ينظر: https://www.manhal.net/art/s/13598 ، محمد عبد اللّه الشدوي، مرحلة التقليد اللّغوي، اطّلع عليه بتاريخ: 2017/12/7.

[2] صالح الشماع، ارتقاء اللّغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، القاهرة ،1973، ص68.

[3] صالح محمد أبو جادو ، علم النفس التطوري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط3، 2011،ص258.

العمر غير أنّه يُفرّق بين مرحلتين من مراحل التقليد إحداها: محاولة إحداث الطفل أصواتًا شبيهةً تمامًا يسمع ،أمّا الثانية فهي التقليد الذي يحاول فيه الطفل تقليد الأصوات بصرف النظر عن الدّقة والنجاح في ذلك ويرى أنّ النوع الثاني أكثر ظهورًا في المراحل الأولى من العمر"[1]، والمُلاحَظ أنَّ الأستاذ خلف اللّه قد حصر دور المحاكاة في مجال الأصوات دون صياغة الكلمات والجمل باعتبار أنّ الطفل يستجيب في مستهل الأمر إلى نطق الآخرين بواسطة تقليد أصواتهم بسذاجة ، ومن ثمّة تنقص الاستجابات الصوتية للتحوّل مستقبلًا إلى تقليدٍ مقصودٍ .

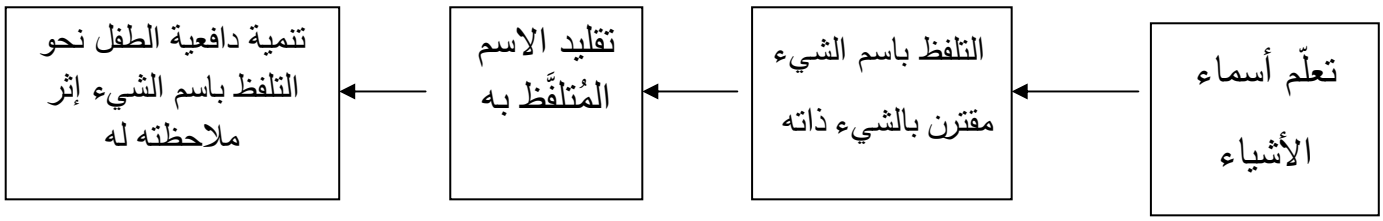
لذا اعتبرتْ هذه الأخيرة (المحاكاة) " واحدة من الاستراتيجيات المهمّة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللّغة وليس هذا الاستنتاج بعيدًا عن الدّقة على المستوى العام ،إذ يعد إستراتيجية بارزة في تعلّم اللّغة مُبكرًا باعتباره أساس سيكولوجي للّغة وهو صالح في المُبكّرة على أقلّ تقدير "[2] ، حيث تظهر على سلوكه اللّفظي ملامح التقليد وتنمي له قدرة التلفظ بكلمة قد سمعها كون العملية النطقية في هذه المرحلة تسير وفق مثيرٍ واستجابةٍ المثير هو الصوت المسموع الصادر عن الأفراد والاستجابة هي تقليد أو إعادة الصوت المتلفَّظ " فتتحوّل بذلك المناغاة العشوائية إلى كلمات لها معنى حيث أنّ كل طفل يتعلّم اللّغة التي يسمعها من المحيطين به فالحركات المُعبّرة عن الطفل هي جسرٌ موصلٌ إلى لغة الكلام حيث يبدأ بالانتباه إلى الكلمات المنطوقة في المحيط ويرتاح لها ثمّ يلتفت إلى مصدر الصوت الذي أتتْ منه الكلمات ثمّ يربط بين الرؤية والسّماع إلى أن يصل إلى الفهم بمعناه الخاص"[3]، وهذا دليل على أنّ الطفل يتعلّم لغته من الجماعة التي تحوم حوله، فهي تساعده

[1] ينظر: http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fi / دور التقليد في اكتساب اللّغة عند الأطفال، اطلع عليه بتاريخ: 2017/12/17.

[2] عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تأليف دوجلاس براون، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص49.

[3] ينظر: ليلى أحمد كرم الدين، اللّغة عند الطفل ، (تطورها، العوامل والمرتبطة بها، مشكلاتها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1990، ص61.

على تطوير قدرته في التقليد من خلال تكراره الكلمات أو الجمل أو حتى الأغاني والأناشيد التي شاهدها على التلفاز فيجد في ذلك لذّة فيفتح المجال لتصويب أخطائه اللّغوية ، لأنّ ذلك يعينه على صوغ الكلمات بشكلٍ سليمٍ وتركيب الجمل والمفردات بطريقة صائبة ويكون ذلك باستمرار وبتكرار متواصل حتى تترسّخ في ذهنه المفاهيم اللسانية الصحيحة وقد ركّز بعض علماء النفس على العلاقة الرّابطة بين مرحلة المحاكاة والمناغاة من خلال دراساتٍ أوجدتْ :"أنّ الأصوات الجديدة التي تُكتَسَب عن طريق اللّعب اللّفظي والتمرينات النطقية التي يقوم بها الناتجة عن عوامل النضج التي تطرأ على أجهزة الكلام ، وأنّ الطفل يُوَلد فقط الأصوات التي سبق أن ظهرت في مناغاته التلقائيّة"[1] ، وهذه إشارة تبرز مدى الترابط العميق بين المرحلتين فالانتقال من مرحلةٍ إلى مرحلة لا يتم اعتباطيًا لأنّ الأطوار اللسانية متداخلة ومتلاحمة فكل مرحلة يمر بها الطفل أثناء نموه اللّغوي تخدم المرحلة التي تليها ويمكن توضيح تطور اكتساب الأصوات اللّغوية في فترة المحاكاة من خلال مايلي:



تطور اكتساب الأصوات اللّغويّة أثناء مرحلة التقليد

1. 2 :مرحلة اكتساب النظام الصوتي اللّفظي (مرحلة الكلام):

تمثل عملية الاكتساب اللّغوي ممارسة فعلية في بناء مقومات شخصية الطفل وتحديد معالم مستقبله العلمي والتعليمي خصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة، كونها الرّكيزة الأساسيّة والقاعدة الصلبة التي تنمي اكتساباته اللسانية و تطوّر مهاراته اللّغوية وتثري قدراته العقلية والفكرية ، ولتحقيق هذه الغاية يمر الطفل بعدّة مراحل لتنضج لغته و أبرزها " الفترة

[1] راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان ، الأردن، ط1،2009، ص47.

اللّغوية" Speech Phase التي تُستبدَل فيها أصوات السجع والمناغاة التي كانت سائدة في الفترة السابقة إلى كلمات ذات معنى وتبدأ هذه الفترة عند نهاية السنة الأولى من العمر تقريبًا وتستمر بعد ذلك والكلمة صوت أو مجموعة أصوات يستخدمها الطفل للإشارة إلى مرجع معيّنٍ ثابتٍ "[1] ، ويستعين بها لفهم دلالة الألفاظ المنطوقة فيغدوا قادرًا على تمييز وفهم كلام الآخرين وينتج أصواتًا يسمعها في بيئته حتى تصير لغته تدريجيًا متطابقة مع الأنماط اللّغوية للراشدين المحيطين به ، وهذا ما يعتقده **بياجيه Piaget**:أنّ القدرة على التقليد والاحتفاظ أساسية في اكتساب معاني المفردات ، كما أنّ استخدام الرموز وفهم دلالاتها يُعبّر عن إدراك لوجود الأشياء والناس "[2]، وممّا لا شك فيه أنّ المراحل الأولى لنموه اللّغوي تساهم في تطوير مداركه كون التطور السيكولوجي والحركي والنضج العصبي يدفعه نحو تعلّم الكلام، وهذا ما يتّضح جليًا في هذه المرحلة اللّغوية لأنّ الجهاز الصوتي يصبح أكثر نضجًا وأكثر قدرةً على إصدار أصواتٍ واضحةٍ مفهومةٍ وفي حوالي السنتين يكون باستطاعته أن يفهم كل ما يُقال له ويردُّ على ذلك بكلمات وجمل متقطّعة"[3] .

وممّا يجدر الإشارة إليه في هذا المطاف أنّ الطفل يمر في أثناء اكتساب المفردات اللّغوية بسلم تدريجي ينطلق من الكلمة الواحدة ثمّ الكلمتين إلى الكلام المتتابع وهذا ما سنشير إليه بالشرح والتفصيل فيما يلي:

أ/ مرحلة الكلمة الواحدة: The First Word Phase:

إنّ فترة ما قبل المدرسة هي الفترة الذهبية لنمو اللّغة لدى الإنسان كونها تصاحب النمو الذهني العقلي ، وهذا عامل أساسي لنضج مستويات اللّسان لدى الأطفال ، " فليس من السّهل دومًا معرفة متى يطلق كلمته الأولى ذات المعنى لأنّه عندما يطلقها يكون الأهل

[1] عدنان يوسف العتوم ومجموعة من المؤلفين، علم النفس التربوي، (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر، عمّان الأردن، ط1، 2005،ص68.

[2] صالح محمد أبو جادو، علم النفس التطوري، ص258.

[3] أحسن بوبازين، سيكولوجيّة الطفل والمراهق، ، دار المعرفة، الجزائر،2008، ص24.

متلهفين لسماع الكلمات التي لا يعدّها اللّغويون ذات معنى وبصورة متوسطة يبدأ الأطفال بالكلام في حوالي الشهر **15**"[1]، لكن بطبيعة الحال يوجد فوارق فردين بين طفل و آخر فهناك من لم يتجاوز عام على ولادته ويتلفظ كلمته الأولى لأنّ الهيمنة الكلاميّة على أجهزة النطق يصعب عليها التمييز السمعي فتتداخل فيها جملة من الخصائص النمائية العقلية منها والمعرفية و الاجتماعيّة، إذ يبدأ النطق الأوّلي للطفل باستخدام كلمات مفردة متعلّقة بأسماء الأشياء المعبّرة عن حالاته الوجدانية أو عن رغباته وعن ما يجذب انتباهه واهتمامه في إطار بيئته ، وبهذه الطريقة يعي الطفل العالم المحيط به ، فالوظائف الاتصاليّة التي يؤديها في هذه المرحلة ونمو مفرداته اللّغوية ترجع إلى توفير حاجاته فكلّما توفّرت رغباته من قِبلِ الأبوين كلّما قلّت بواعث الجهد الكبير المبذول أثناء الكلام ، " ومع بداية السنة الثانية من حياته تبلغ حصيلته اللّغوية في نهاية الرّبع الأوّل من هذه السنة حوالي **50** كلمة تتكوّن في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئته، كالكلمات الدّالة على الطعام والألعاب والملابس ، كما تتصف كلمات هذه المرحلة بالتعميم الزائد **Over Généralised** فقد يستخدم كلمة "**كرة**" للإشارة على الأشياء الكروية أو المستديرة جميعها وذلك نتيجة عدم قدرته على التمييز وإدراك الخصائص الأساسيّة وتزول هذه الظاهرة تدريجيًا عندما يعرف الطفل أنّ للأشياء المختلفة أسماء مختلفة"[2] ، فالربع الأوّل من عاقبة السنة الثانية يزداد إنتاجه اللساني للكلمات والأشياء الواقعية تومئ من أسماء حاضرة أغلبها في محيطه ، وتغلب على لغته الشمولية وذلك راجعٌ إلى عدم تمكنه من المفاضلة وإدراك المواصفات الرئيسيّة للأشياء التي يلاحظها ، فيستخدم كلمة واحدة لتلبية عدد لا متناهي من الأغراض ، ويستعين بالأسماء العاملة **Gènèral Norminal** للإشارة إلى أشياءٍ مفردةٍ أو التعبير عن جملةٍ كاملةٍ **Holophase** لكن مع تقدّم سنّه واتّساع مداركه تنحى هذه الخاصية منحى التلاشي والزوال فيدرك أنّ للأشياء المتغايرة أسماء غير مشابهة ، وعليه فإنّ

[1] محمد محمود عبد الرحمن، علم نفس الطفولة، دار البداية، عمان، ط1، 2013، ص 291.

[2] ينظر:معمر نواف الهوانة، سيكولوجيّة الطفل، دار الأعصار العلمي، عمّان الأردن، ط1، 2016، ص136,

"نمو أجزاء الكلام عند الطفل في هذه المرحلة لا يتم دفعةً واحدةً بمعنى أنّه لا ينطق الأسماء والأفعال والصفات والحروف في آنٍ واحدٍ لأنّ البحوث والدراسات في هذا المجال أثبتت أنّ أوّل ما يظهر من أجزاء الكلام " الأسماء" ، وترتفع نسبتها بشكلٍ كبيرٍ وواضحٍ في المراحل الأولى ثمّ ترتفع بعد ذلك وتيرة استخدام الأفعال لأنّ التعبير بالفعل مثل : يقعد يأكل أو يشرب أصعب من التعبير بالاسم كون الفعل أكثر تعقيدًا من الاسم إذ يدل على معنى مستقل بالفهم فقط "[1]، حيث يظهر أنّ الأطفال يفهمون في بادئ الأمر المفردات التي توحي إلى الأسماء قبل فهمهم الكلمات الدالة على الممارسات العملية والفعلية، كما يعسر عليهم في الأعوام الأولى استيعاب معاني المفردات المجرّدة إلّا إذا تمّ ربطها بمعاني عينية فكلمة " حب" على سبيل المثال لا يمكن للطفل أن يعيَ مضمونها الحقيقي إلّا إذا ربطها بحنان أمّه عليه وعاطفتها الجيّاشة نحوه واحتكاكها الدّائم به ، وبعد أن ينطق كلماته الأولى يتباطأ التطور اللّغوي عنده قليلًا حيث وجد أنّ الأطفال بحاجة إلى أربعة أشهر حتى يضيفوا إلى حصيلتهم اللّغوية عشر كلمات وعند تخطي هذه الكلمات العشر تتزايد مفرداتهم بشكل مُلفِت للنظر عند الشهر **18** إلى أكثر من خمسين كلمة ويرتع العدد إلى ما يربو **300** كلمة عند السن الثانية"[2]، فالتطور اللّغوي في هذه المرحلة يتطلّب وقتًا زمنيًا معيّنًا وتتزايد نسبة الكلمات تدريجيًا حتى قرابة السنتين من عمره وتستمد من الأشياء العامّة (قط، دمية) أو قد تكون معبّرة عن العواطف والصلات (ماما، بابا)، وهذا ما أكدته دراسات **سميث Smith** حيث وجد أنّ المحصول اللفظي بين السنة والسنتين يبدأ بطيئًا ثمّ يزداد بنسبةٍ كبيرةٍ تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى"[3]، كما تصبح لديه القدرة على فهم اللّغة أكثر من استخدامها أي تصبح لغته استقبالية **Receptive Language** معتمدًا على السياق

[1] ينظر: نجلاء محمد علي أحمد، دور أدب الطفل في تعليم العربيّة للمبتدئين ، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية مصر، 2013، ص99.

[2] شفيق فبلح علاونة، سيكولوجيّة التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن، ط5، 2015، ص 242.

[3] محمد محمود عبد الرحمن ، علم نفس الطفولة، ص291,

المصاحب للعملية الكلامية مُستندًا في ذلك على حاسة النظر مستعمِلًا الإشارات والإيماءات والحركات .

تؤدي الكلمة الواحدة دورً فعّالًا ومهمًّا في هذه المرحلة اللّغويّة لأنّها جزءٌ من الكلام يُعبّر به الطفل عن معنى كلي لأشياءٍ مختلفةٍ ومتنوّعة وبالتالي تُشكّل هذه المحطّة اللسانيّة نقطة تحوّل بارزة وقفزة كبيرة في عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال.

ب/ مرحلة الكلمتين: Two Word Stage

بعد مرور ثمانية عشر شهرًا من عمر الطفل يبدأ تدريجيًا في استخدام كلمتين وتتسم لغته المنطوقة بالبساطة مقارنة بلغة الراشدين ، حيث تستمر عملية نموّها و ارتقائها في الأشهر المُقبِلة ، " ففي منتصف السنة الثانية من عمره يستخدم اللّغة للتعبير عن الملكية الخاصّة به وبالآخرين ،إضافةً إلى التعبير عن رغباته وحاجاته وتسمى لغة الطفل في هذه المرحلة بلغة "التلغراف **Télégraphique Speech** كونها تمتاز بالإيجاز والاختصار وتُعبّر في الوقت نفسه عن معنى كبير كأن يقول الطفل (ماما مَمْ) فهو يشير بذلك إلى حاجته إلى الطعام "[1]، فتصبح العملية اللّغويّة عبارة عن استجابة لقِوى الطفل السيكولوجيّة تحثّه على القيام بنشاطات هادفة لتحقيق أغراض متنوّعة بيولوجيّة أو حيوية كالمطالبة بالغذاء أو الحاجة إلى النوم ،إذ تساهم هذه المرحلة في إدراك رغباته و الإفصاح عن مطالبه ، كما يلعب الجانب البيولوجي دورًا مهِمًا في ترقية قدراته النطقية وتأهبه للكلام " وأهم ما يُميّز لغة الطفل في هذه المرحلة أنها تصبح أكثرَ تعقيدًا حيث تعكس فيها البناءات الدلاليّة والنحويّة ويتّجه من خلالها إلى التأكيد على أنّه أصبح قادرًا على استخدام الكلام وبذلك نلاحظ وجود تغيّرات هامّة في لغته تستدعي الاهتمام"[2] ، فالتعقيد اللّغوي الطاغي على كلام الطفل في هذه الفترة ناتج عن استخدام عمليات عقلية معقدة تساهم في

[1] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدّة، ط2، 2012، ص204.

[2] رافع نصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمّان ، الأردن ، ط1،2011، ص226.

اختزان كم كبير من المفردات و المعلومات اللّسانية التي من شأنها أن تساعده في بناء جملٍ مختلفة " ويتعيّن على الآباء في هذه المرحلة إجراء تخمينات متعدّدة لاكتشاف المقصود بالكلمات المُركبة كأن يقول الطفل " عمر حلاوة أو أحمر كرة" [1]، وهذا يشير إلى خيارات متعدّدة ذات صلة برغبة الطفل المقصودة والتي يعسر على الوالدين في غالب الأحيان معرفة مقاصده اللّغويّة كون محصوله اللساني في هذه المرحلة عبارة عن جمل متكوّنة من كلمتين يشوبهما عدم الترابط والاتساق والانسجام ممّا يصعب على المتلقي فهم كلامه أو وصفه في سياقات نحويّة .

وقد قسّم **بياجيه Piaget**" لغة الطفل في هذه المرحلة إلى لغة ذاتيّة ولغة اجتماعيّة الأولى موجَّهَة للآخرين غرضها الكلام من أجل الكلام فقط وليس غايتها التواصل مع الآخرين ، والثانية تتجسّد في ملاحظات وتسميات قد تكون ناتجة عن استجابات انفعالية تتكوّن من أسئلة وأجوبة أو عبارات اجتماعية كقول : شكرًا ، من فضلك وغيرها ...،[2] فتكون اللّغة من وجهة نظر بياجيه ذات طابع بنيوي تكويني تبدأ برموز ذاتية غير لغوية ثمّ تتطوّر مع مرور الزمن ونضج الطفل العقلي والبيولوجي والفيزيولوجي لتنشأ لغة سوسيولوجية " تضم لغة الأسماء والأفعال والصفات وكذلك الأدوات والضمائر ويكون الكلام جديدًا إبداعيًا وليس نسخةً من لغة الراشدين"[3]، وتزول الكلمة المفردة لتحلّ محلّها جملة متكوّنة من لفظتين فأكثر ويتم ذلك وفق سلّم لغوي تدريجي يستهل بالأسماء وينتقل إلى استعمال الضمائر ومن ثمّة الأفعال و نسبة استخدام الأسماء هي الطاغية كونها تتماز بطابع برغماتي نفعي بعيد عن التجريد ممّا يُسهّل العملية التلفظية للطفل إذ تصبح له القدرة على إصدار تمييزات صوتية فونولوجيّة ونحوية تؤهله إلى اكتساب مادّة معجميّة خاصّة تتسم بتوسّع دلالي وهذا

[1] Holly and Teresa، مراحل وخطوات تعلّم الأطفال من الولادة إلى السنوات الدراسيّة الأولى ، تر: زينب كبّة، دار الكتاب الجامعي، غزة ، فلسطين، ط2008،2، ص125.

[2] ينظر: سعيد الفراع ، الطفل واكتساب اللّغة بين البنائيّة والتوليديّة، مجلة رؤى تربوية، العدد45/44، ص3.

[3] غازلي نعيمة ، مراحل اكتساب اللّغة عند الطفل، دراسة ضمن علم النفس العيادي، محلة الممارسات اللّغوية ، العدد السادس، ص177.

ينم بأنّ هذه المرحلة اللسانيّة هي عبارة عن سلوك لغوي مُنظَّم ينتهجه الطفل للتعبير عن معاني معيّنة يعكس مقدرته على التمييز النحوي وحدسه ومعرفته بالعلاقات التركيبيّة والدلالية المُستخدَمة والتي من شأنها تحقيق الغاية اللّغوية المنشودة.

ج/ مرحلة الجملة:

يبدأ التعبير اللّغوي للطفل بالنمو في هذه المرحلة بين السن الثالث من عمره و السادس وترتقي حصيلته اللسانية ليتم ميلاد فترة لغوية جديدة وهي النطق بالجملة ، " فيستخدم في كلامه أشباه جمل تخضع لتأثير عامل الخبرة والنضج وتزداد قدرته على تنظيم وترتيب المفردات اللّغويّة والابتكار اللّغوي فيستطيع توليد عبارات جديدة غير مألوفة"[1]، وهذا يؤهله إلى تحصيل كم كبير من المفردات وفهمها مباشرة ليتم ربطها مع بعضها البعض وتكوين جملًا في قالب لغوي متسق منسجم ، والجدير بالذكر أنّ في " بداية ظهور الجمل على لغة الطفل تبدو عارية من الروابط والحروف وتركيبها ساذج وكلماتها دون تنسيق ولا ترتيب فيوضع بعضها جانب البعض كيفما اتّفق"[2] ،لأنّ ترتيب الكلمات في هذه المرحلة يمر بعدّة مراحل قسّمها العلامة شترن Sternإلى ثلاثة الأولى مرحلة المادّة Stade De Subtance وهي المرحلة التي تبدأ فيها أسماء الذوات وسمى ثانيهما مرحلة العمل Stade De l'action وهي المرحلة التي تظهر فيها الأفعال و سمى الثالثة مرحلة العلاقات Stade Des Relations وهي المرحلة التي تظهر فيها الحروف والروابط"[3]، وهذا راجعُ إلى العملية الارتقائية للغة الطفل التي تسير وفق نموه المعرفي العقلي والفكري وهي مرتبطة بدرجة استيعابه لمدلول الكلمات إذ يعسر عليه في بادئ الأمر إدراك المفردات المرتبطة بعناصر حسيّة ومرد ذلك عدّة عوامل أبرزها بيولوجيّة ، فإذا نما تفكيره أمْكَنَه أنْ يعيَ مضمون الكلمات المعبّرة عن أمور معنوية ، فالحروف المدرَجة في المرحلة الأخيرة وفق تصنيف

[1] ينظر: سمية بن عمارة، محاضرات في مقياس علم النفس المعرفي، السنة الثانية (ل،م،د) الموسم الجامعي 2014/2013، ص 64,

[2] علي عبد الوافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، ص188.

[3] V Delacroix, Le Langage et Pensèe , Librairie fèlix alcan , 1924. P :394, 395.

شترن هي أدق أشكال الكلمة من حيث المعنى لذا لا تكون الفرصة متاحة أمام الطفل في مستهل الأمر لفهم مدلول هذه الأخيرة فيتأخر ظهورها على كلامه بسبب ذلك ، وفي الوقت ذاته تعد مرحلة الجملة أسرع مراحل النمو اللّغوي تحصيلًا وتعبيرًا وفهمًا حيث يزداد استيعاب الطفل كلام الآخرين ويستطيع الإفصاح عن حاجاته ويتبادل الحديث مع الكبار ويصف الصور وصفًا بسيطًا ، فتزداد حاجته إلى استخدام الجمل نتيجة تضاعف قدرته على الكلمات ودلالاتها والعلاقات بين الأشياء وفهمها بوضوح وربطها مع بعضها البعض باستخدام الضمائر والصفات والظروف وبالتالي تكوين جمل ذات معنى فتختفي بذلك التعابير الطفولية"[1] ، والشيء المُلاحَظ في هذه الفترة هو تحسن المستوى النطقي لدى الطفل وزوال الخطاب الطفولي تدريجيًا فيصبح كلامه مفهومًا وتتكوّن له القدرة على بلورة جملة سليمة طويلة مستعينًا في ذلك بالروابط المختلفة التي تدفعه إلى صياغة جملة يعتريها الوضوح والفهم والدّقة .

" وقد أوجد الدكتور علي **عبد الواحد الوافي** أنّ الطفل في هذه المرحلة وفي أحيانٍ قليلةٍ قد يُكوّن جملةً مرتَّبة وفق اهتماماته فيبدأ بأكثرها أهميّة في نظره وينتهي بأقلّها شأنًا كأن يقول : العصا بابا ضرب محمّد قاصدًا بذلك أنّ أباه ضرب محمّد بالعصا، فقدّم العصا في صياغة جملته كونها أكثر ما أثار انتباهه (بيان آلة الضرب) وهو ما يرمي إليه ثمّ يتبعها بابا ، ثمّ يأتي بالكلمة الدّالة على أثر تحريك أبيه للعصا وهي ضرب ويختم جملته بكلمة محمّد الذي لم يفم بعمل إيجابي في الحدث المشار إليه"[2]، وهذا الأمر إن دلّ على شيء إنّما يدل على الارتباط الوثيق بين الجانب اللساني والجانب المعرفي العقلي فاللغة لها صلة كبيرة بالعمليات العقلية كالانتباه، وهذا ما جسدناه في المثال الآنف لأنّ المثير الخارجي الذي حفّز تركيز الطفل من خلال حاستي البصر والسّمع وهو حادثة ضرب محمّد

[1] أوجيني مدانات، الطفولة ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط1،2016، ص 56.

[2] علي عبد الوافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، ص188.

بالعصا أثّر تأثيرًا مباشرًا على لغته التي جاءت معبّرة عن دهشته إذ كانت واضحة مضمونا غير من مُتّسقة من حيث التركيبة والبنية شكلًا وهذا ما يؤكد الأثر البليغ الذي تؤديه الجوانب النّفسيّة على لغة الطفل ، ومع زيادة الخبرة وارتقاء العقل البشري تبدأ الجمل في هذه المرحلة بالازدياد تدريجيًا وتكثر الأفكار التي تحتويها ويظهر طابع الدّقة في الرّبط بين عناصرها وتقنيات حَبْك جزئياتها ، وقد قسّم علماء اللّغة والنفس هذه المرحلة إلى قسمين وهما كالآتي:

1/ مرحلة الجملة القصيرة :

تبدأ هذه المرحلة في العام الثالث من عمر الطفل إذ يكون قادرًا على تكوين جمل بسيطة متكونة من**3** إلى **4** كلمات سليمة من الناحية الوظيفيّة تؤدي المعنى المقصود بالرغم من عد سلامتها لغويًا "[1]، وهذا ما لمسناه في المثال السابق الذي أشار إليه علي عبد الواحد الوافي ، فالتركيب اللّغوي للجملة في هذه المرحلة لا يكون صحيحًا وبالمقابل المعنى يكون واضحًا كون جملة الطفل أدّت الوظيفة المرجوّة وهي فهم المقصود من كلامه ، وقد سمّاها بعض العلماء بالمرحلة التركيبيّة لأنّ الخصائص التركيبيّة توحي بعدم الدّقة في تكوينها وحاجتها إلى توجيه وتصحيح"[2]، لكن السلامة الوظيفيّة تؤدي الغرض المقصود ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالتعلّم الذاتي لقواعد اللّغة ويتعرّف على كيفية تركيب الجمل على النحو الصحيح ، فمع مرور الوقت وطول الخبرة والاحتكاك المستمر مع محيطه الخارجي يستطيع لاحقًا صياغة جمل طويلة ومعقدة لكن مبدئيًا يبقى كلامه في هذه المرحلة مقتصرًا على المحتوى **Content Words**.

[1] سامي محمد ملحم، علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان) ، دار الفكر ناشرون موزعون، عمّان، الأردن، ط3، 2014،ص254.

[2] عطية سليمان أحمد، النمو اللّغوي عند الطفل (دراسة تحليلية)،،ص12.

2/ مرحلة الجملة الكاملة :

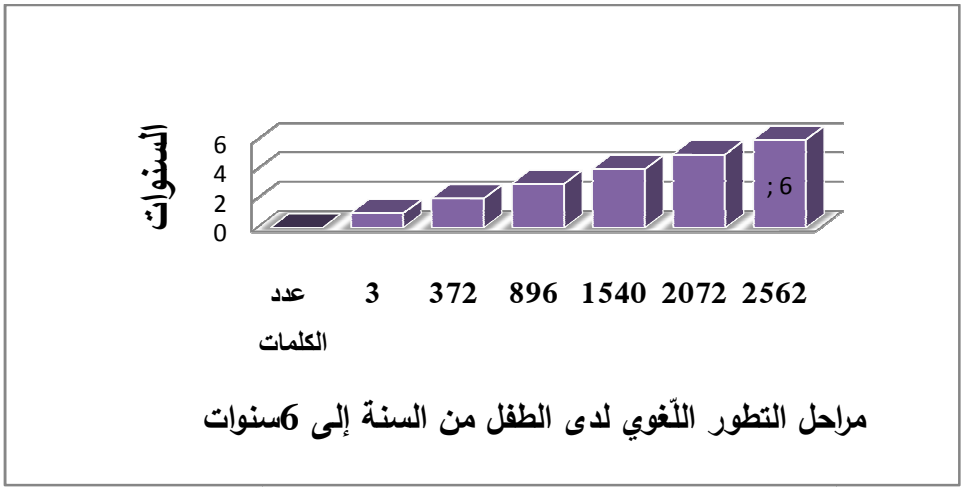
إنّ جلّ الأعمال النفسية التي واكبت تطور اللّغة لدى الأطفال قد سلّطت الأضواء على مختلف عناصرها كالفونيم والمقاطع الصوتية وأجزاء الكلمة من اسم وفعل وجملة ولا شك أنّ هذه الأخيرة قد استحوذت على الحيّز الكبير من اهتمام علماء اللّغة والنّفس، والتي تتطوّر تدريجيًا من جملة بسيطة إلى جملة كاملة دقيقة الألفاظ من حيث المدلول ،" تبدأ في العام الرابع من عمر الطفل يكوّن فيها من 4إلى 6 كلمات مفيدة تامّة الأجزاء أكثر تعقيدًا ودقّة في التعبير"[1]، فيكتسب الأطفال دلالات الكلام الصحيح ويطبقون التحولات النحوية الصادرة عنهم حيث يدركون بأنّ ليس كل مستمِع باستطاعته فهم مقصودهم اللغوي وتقترب لغتهم نسبيًا من لغة البالغين وتتكوَّن لهم قدرة استيعاب جمل معقدة وفهمها ، كون الطفل في هذه المرحلة كثير التكلم يرغب دائمًا في اكتشاف عالمه الخارجي مستعينًا في ذلك بمختلف وسائل الاستقبال اللّغوي.

وحسب دراسات أوردها **سميث Smith** 1926أنّ الكلام في هذه المرحلة يكون فكري أكثر منه حركي ويزداد بإطّراد كما تزداد صفة التجريد فالكلب حيوان والبُنّ طعام ويظهر التعتيم القائم على التوسط ويتّضح معنى الحسن والرديء "[2] ، فيصبح الطفل متمكنًا لغويًا يستطيع تكوين علاقات جديدة بالتشارك مع الخبرات السابقة والمكتسبات القبلية تترجَم في أشكال متباينة وصور مختلفة باعتبار العام الرّابع هو المرحلة الحاسمة التي تستهدف تنمية مهاراته اللسانية وترقية نظام الأصوات الكلامية وتمتاز لغته بزيادة التحديد والتركيب فتجده يستعمل جملًا اسمية أو فعلية مثبتة أو منفيّة مركبة أو معقدة تعتريها الضمائر والأسماء الموصولة يعبّر الطفل بها عن أفكاره ومشاعره بشكل سليم وتبقى بعض الصعوبات يواجهها في هذه الفترة وهي " انخفاض وتيرة استخدام الجمل المبنية للمجهول استخدامًا تلقائيًا حيث

[1] فتيحة كركوش، علم نفس الطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2010،ص129.

[2] إبراهيم محمّد صالح، علم النفس اللّغوي والمعرفي، دار البداية، عمّان، ط1، 2006، ص218,

لا يستطيع فهمها بنفس السرعة التي يفهم بها الجمل المبنيّة للمعلوم"[1] ، لكن مع التقدّم العمري ودخوله المدرسة يرتفع مستوى النضج اللّغوي لديه ويكتمل من مختلف جوانبه التركيبية والشكلية والتعبيرية .



مراحل التطور اللّغوي لدى الطفل من السنة إلى 6سنوات

الشكل أ"[2]

يظهر من خلال هذا المخطّط أنّ الإنتاج اللساني للطفل ما بين السنة والسنتين يزداد ببطئ ، ويبدأ تدريجيًا بالتطور بنسبة كبيرة بعد السنتين إذ تتسع مدارك اللّغة لديه ، فكلّما تقدّم في السن كلّما زاد إثراء ثروته اللسانية ، فتصبح له القدرة على التحكم في استخدامه الكلمات والجمل بصورة صحيحة وتستمر مفرداته في التزايد ، ويتمكّن من إنتاج وتشكيل أي تركيب لغوي تام الفائدة ، وتتواصل عملية الارتقاء اللّغوي بعد دخوله المدرسة وتزداد ثراءً وتنوّعًا سواءً من الناحية المعجمية أو الدلاليّة أو الوظيفيّة.

3.1: تعلّم اللّغة بالحيز المدرسي في المرحلة الابتدائية :

اهتم النفسانيون و اللسانيون والمختصون في علوم التربيّة بمختلف خلفياتهم المعرفية والفكرية بموضوع النمو اللّغوي لدى الطفل ، و حاولوا تفسير كيفية ارتقاء اللغة لديه كُلٌ

[1] ينظر: جمال عطية فايد، علم نفس النمو في الطفولة المبكرة، دار الجامعة الجديدة ، ط1، 2008،ص247,

[2] ينظر: محمد محمود عبد الرحمن، علم نفس الطفولة، ص291.

حسب موقفه وفلسفته التي تؤطر تعامله مع القضايا المختلفة ، كون الجانب اللساني هو غاية علم اللّغة النفسي لأن معظم البحوث الفونولوجية والدلالية والنحوية قد ارتبطت بموضوع النمو اللغوي، وتفاعل الطفل في المدرسة مع زملائه يساعده – بلا شك – في تطور محصوله التعبيري و الإفصاح بطلاقة عن أحاسيسه الداخلية والانفعالية ومواقفه باعتبار المدرسة مؤثر إيجابي في تحسين الأداء اللّغوي للتلميذ خاصة إذا توفرت الظروف الملائمة لذلك ، و الطفل في هذه المرحلة يكون قد أتقن – إن صحّ التعبير – أساسيات لغته الأصلية ويبقى على المدرسة إتمام بعض الجوانب اللغوية المهمة لترقية حصيلته اللسانية ونذكر منها ما يلي :

1.3.1/ التلفظ (النطق) Pronunciation:

إنّ غالبية الأطفال في المراحل التعليمية الأولى يمتلكون تحكم في صوتيات لغتهم الأصلية –كما أشرنا آنفاً– ويستطيعون نطق الحروف بمختلف أنواعها حروف الشفة وحروف الأسنان والحروف الجامعة بين مخرجين (ر، ض، ط...) والحروف الحلقية ، بيدا أنه يظل عدد قليل من الأطفال يحتاج إلى اكتساب هذه الأخيرة ،" إذ أنّ حوالي 10%منهم والذين يبلغون من العمر 8 سنوات يجدون صعوبة في نطق بعض الحروف كالراء على سبيل المثال بالرغم من قدرتهم على فهم واستعمال العديد من المفردات لكنهم يفضلون استخدام الكلمات التي يمكنهم نطقها بسهولة "[1] وتبقى هذه الصعوبات عالقة بسبب عدم النضج الكافي لعضلة اللسان لدى الطفل ، ويظهر دور المعلم في هذه الحالة من خلال تلاوة بعض السور القرآنية القصيرة بتمعن وتدبر أمام مسامع المتعلمين ويكون ذلك من حين لآخر مرّة بواسطة اللغة الشفوية (الجانب المنطوق) ومرّة عن طريق الوسائل السمعية البصرية كالمذياع أو الجهاز العرض الضوئي (الجانب المسموع) حتى يدركون اللّغة

[1] ينظر : صلاح الدين محمود علام ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمّان الأردن ، ط2، 2015، ص170.

الصحيحة وتدريبهم على قراءة القصص بصورة يومية وممارسة بعض الألعاب التي من شأنها تعليمهم النطق بطريقة سوية ،وترداد الأناشيد وتعويدهم على حفظها، ووضع بعض الملصقات المصورة على السبورة تحوي حروف يعسر عليهم نطقها ومحاوله تعريفهم بكل صورة وكيفية نطقها بالشكل الصائب ، كل هذه الأمور إن تمت بطريقة متواصلة منتظمة من شأنها تحسين الجانب النطقي لدى الطفل في المحيط المدرسي.

2.3.1/ القواعد Syntax:

من المعروف أنّ الطفل تتكوّن له قدرة إتقان أساسيات تشكيل الكلمات وتنظيم المفردات المندرجة ضمن لغته الأصلية في وقت مبكر من حياته اللّغوية ، " لكن استخدام الجمل المعقدة كالجمل الطويلة ، وجمل النفي وجمل التشابه والجناس والطباق تحتاج لوقت أطول حتى يتمكن من امتلاكها "[1] كونها أشكال لسانية معقدة بالنسبة له، ويستغرق التحكم فيها وقتا أطول وعند شروعه المرحلة الابتدائية يتعلم تدريجيا أسس القواعد النحوية ويكتشف فروع الكلمة كالجمل بأنواعها والأفعال وتقنية تصريفها والجمع وأشكاله ....وغيرها ، " ومن الإنجازات الأخرى خلال الفترة الابتدائية هي فهم الطفل للتراكيب النحوية المعقدة مثل :أجزاء الجمل clauses والكلمة أو مجموعة الكلمات التي تحدد أو تعدّل معنى كلمة أو كلمات أخرى **quolifiers** وحروف العطف **conjunction**...."[2]، وكل هذه الأمور تحتاج إلى إطلاع دائم بغية تحصيل النحو بالشكل المطلوب في هذه المرحلة التعليميّة المهمّة ، وتبقى مهمة المعلم هنا استثمار المعطيات اللسانية للطفل وصقلها بتوسيع دائرة استخدامها في مواقف تعلمية مختلفة وفق سياقات غير مألوفة باستخدام استراتيجيات متباينة فيكتسب المتعلم المبتدئ بذلك قدرا كبيرا من القواعد اللغوية التي تثري محصوله اللفظي.

[1] شذى عبد الباقي ، مصطفى محمد عيسى ، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، ص215-216.

[2] صلاح الدين محمود علام ، علم النفس التربوي ، ص170 .

3.3.1/ توظيف اللّغة (النفعيات) Pragmatics:

إنّ توظيف اللّغة هو الاستخدام الصحيح لها بغية تحقيق تواصل ناجح ويتم ذلك بتعليم الأطفال روح الحوار الفعّال فيما بينهم ، من خلال تدريبهم على قواعد التناوب في الحديث وتعويدهم على تبادل الفرص والأدوار في الكلام لترقية أسلوب المحادثة فيما بينهم والجدير بالإشارة في هذا المطاف "أنّ الطفل ينتبه لنفسه فقط وليس للأطفال الآخرين فمع نهاية المرحلة الابتدائية تبدأ المحادثات تأخذ شكلها النهائي حيث تبدأ مساهمات الطرف الآخر ردًا على نفس الموضوع ومع المراهقة يصبح المراهقون مهتمون في تحليل المشاعر ووجهات نظر الطرف الآخر "[1] ، ومع تقدم المراحل الدراسية بالطور الابتدائي تتطور محادثاتهم فتجدهم يتشاركون الحديث في موضوع واحد ويفهمون الملاحظات التي تترجم في غالب الأحيان إلى أمر مهم ، فمع بلوغ سن المراهقة تتكوَن لهم مهارة تغيير نمطهم الكلامي الملائم للمواقف الحياتية المختلفة ، مما يساعدهم على توسيع قواعدهم الضمنية والتعبير عنها بيسر " ويمكن للمعلم تطوير القدرات اللغوية لدى الطلبة باستخدام طرق عديدة منها: التركيز على الاستخدام الصحيح للغة والتعبير السليم عن الأفكار والتفاعل الاجتماعي باستخدام قواعد اللّغة، وهذا ما اقترحه **غازدن (1988, Gazden)** أنّ تعلم معاني المفردات يتم بسهولة من خلال المحادثات والتفاعل الاجتماعي مع الراشدين والذي يعطي الطفل مجموعة من المفردات الجديدة "[2] ، بحيث يكسبه شخصية لغوية مستقلة بذاتها ويدفعه نحو التعبير عن مكنوناته وينمي فيه روح المبادرة والمناقشة خصوصًا في المرحلة الابتدائية كون الطفل يكون في مستهل اكتسابه اللّغوي وتعامله مع الكلمات والجمل ، لأنّ التحصيل اللّغوي الجيد في هذه المحطة الدراسية يتم عن طريق التفاعل اللفظي كونهما عمليتين متلازمتين تسعيان إلى تنمية الثروة اللغوية للمتعلم وإكسابه ألفاظ وأساليب كلامية جديدة ، فتتكوَّن له القدرة على التعبير الشفهي والكتابي بلغة سليمة وعبارات واضحة ، كما أنّ

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام ، علم النفس التربوي ، ص171.

[2] شذى عبد الباقي ، مصطفى محمد عيسى ، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، ص217

التفاعل السوسيولوجي داخل الإطار الصفي أو خارجه يساهم – بلا شك– في إكساب الطفل التمكن من القراءة الصحيحة نطقًا و أداءً ، وبالتالي التغلب على الخوف والخجل الذي يصاحب هذه العملية اللسانية الذهنية، و عليه يتم اكتساب المتعلم التوظيف اللّغوي الصحيح في المحيط المدرسي بصفة خاصة و خارجه بصفة عامّة .

4.3.1/ المفردات اللّغوية والمعنى Meaning and Vocabulary:

إنّ مهارات اللّغة تعتمد اعتمادا كبيرًا على حجم الثروة اللفظية التي يحصلها الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه للكلمات، فمع اندماجه المدرسي و نضجه العمري تزداد حصيلته اللسانية وهذا ما أقرّه بعض الباحثين في هذا المجال، لأنّ المتعلّم في الصفوف الأولى يكون مهيأً لاكتساب أكثر من **10** كلمات يوميًا خاصة في ظل ممارسته الألعاب اللغوية وما يرافقها من أثر إيجابي على إنتاجه اللساني أو من خلال القراءة التي يحصل بواسطتها على قدر من الكلمات التي يسيطر عن طريقها أوتوماتيكيا على أشكال الحروف أثناء الكتابة ، والجدير بالذكر أنّ الطفل في حال اكتسابه كم هائل من المفردات لابد أن تتعرّض هذه الأخيرة إلى سياقات متباينة بغية فهم مدلولها و إدراك خصائصها الدلالية كون لغته قابلة للنمو والتطور وذلك من خلال تحليل الرموز اللغوية التي يكتسبها باستمرار إلى كلمات ذات معنى ، فلابد على المعلّم من " تسليح متعلم اللّغة باستراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللسانية ليتمكن من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة المُكتسبة يوميًا ومساعدته في الوقت ذاته كما يرى **نيشون ووارينج Nation and waring** على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتوسيع حجم ثروته اللفظية "[1]، خاصة إذا تعلّق الأمر باللّغة العربية التي تتماز بثراء تراكيبها وسعة ألفاظها ،إذ يجب تدريبه على إتقان أساليبها الصوتية وترسيخ عادات كلامية فصيحة مستمدة من صلبها وتحفيزه على حب هذه اللّغة

[1] عبد الله الهاشمي ، محمود علي ، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 8، عدد2، 2012، ص2.

ودراسة فنياتها و آدابها فهذا يؤهله إلى معرفة الكثير من كلماتها لكي تتغلب حصيلة التحدث باللغة الفصحى على لغة التخاطب العادية ، وهذا ما نستغله من الفترة المدرسية كونها فترة الثراء الوظيفي للغة الطفل لأنّ هذه الأخيرة تكون قد وصلت –بحق– في هذه المرحلة إلى درجة الاستقرار اللساني وما يرافقه من ثراء وتعقيد وشمولية المواتية للغة الراشدين كونها الفترة الانتقالية من الحديث السهل إلى الحديث الذي تتخلله المناقشة ويغلب عليه طابع الأخذ والعطاء في الأفكار والألفاظ، بيدا أنّه تبقى بعض العقبات اللغوية المنطقية التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة وهي عدم استيعابه لبعض الكلمات المجردة مثل: " **الاقتصاد**" لأنه يفتقر إلى قدرة معرفية تساعده على استدلال الأشياء وفهم الصيغ الشرطية فقد يتعاطى مع بعض العبارات دون فهم كالجمل المجازية – على سبيل المثال– ، وتبقى هذه العقبة مؤقتة إذ توفر " مدرس واعي بخصائص النمو الطبيعي لمعظم تلاميذ الصف الأوّل مُدرك أنّه يتعامل مع فئة مندفعة نشطة يساعدهم على معرفة تفاصيل الكلمة شكلًا ومضمونا أثناء النشاطات الصفية المختلفة قراءةً أو كتابةً أو مشافهةَ ...وغيرها"[1] ، ويتم ذلك وفق مراعاة الفروق الفردية الكامنة بينهم سواءً من ناحية النضج أو القدرة أو الميول والرغبات وذلك باستغلال مكتسباته القبلية حول النمو اللغوي للطفل وعليه قد يدفع قدراته المعرفية نحو الارتقاء في تعلم المعاني المجردة للكلمات وتنمية مهاراته التداولية بهدف الوصول إلى تواصل فعّال أو إلى ما أشرنا إليه آنفًا وهو مرحلة النضج اللّغوي أو ما يسميه البعض بالاكتمال اللساني .

4.1: العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب اللّغوي لدى الطفل :

إنّ اكتساب اللّغة وتوليدها عند الطفل من أهم المواضيع التي سلّطت الدراسات اللّغوية النّفسيّة الأضواء عليها ، كونه أبرز علامات الذكاء الاصطناعي يعكس التنظيم الذهني لأفكار الطفل التي يترجمها بنطق العبارات والجمل ، إذْ يُعد الأطفال بنية عقلية

[1] ينظر : محمد محمود عبد الرحمن ، علم نفس الطفولة ، دار البداية ، عمّان الأردن ، ط1، 2018، ص 103–104.

تحتاج إلى لغة كي يتطورون خصوصًا في هذه المرحلة العمرية الحسّاسة التي ترتقي في خضمها قدراتهم وتنفتح مواهبهم ، والمُلاحَظ أنّ العملية الاكتسابية للملكة اللّغوية ترتبط بالنمو المعرفي والإدراكي للإنسان تتم في السنوات الأولى من عمره يسعى من خلالها إلى ترقية مهاراته اللسانية التي تمتد عبر الزمن إلى لغات أخرى (اكتساب لغة ثانية) ، والجدير بالذكر في هذا المقام أنّ المراحل التي يمر بها الطفل في اكتساب اللّغة هي موحدة ومشتركة بالنسبة لجميع الأطفال في أنحاء العالم من الجانب العلمي والبسيكولوجي واللغوي ، غير أنّ أطفال السن الواحدة قد يختلفون في مقدار النمو اللّغوي وهذا الاختلاف دفع المهتمين بهذا المجال إلى التحري عن العوامل والأسباب التي تؤثر في اكتساب الحصيلة اللّغوية والتي يمكن حصرها فيما يلي :

1.4.1/ العوامل البيولوجية:

تعتبر اللّغة ظاهرة فكرية عقلية خاصة بالعنصر البشري أضحت مناط اهتمام العديد من الدراسات ومصدر إلهام الباحثين في هذا المجال ، وفي ظل تنامي الاهتمام بالظواهر اللّغوية امتدت مجالات علوم اللسان لتشمل ميادين لها علاقة وثيقة باللغة بغية تقديم التفسير العلمي المنطقي والدقيق لهذه الأخيرة ، ومن أبرز هذه العلوم هو علم اللسانيات البيولوجية الذي يهدف إلى " دراسة اللّغة كظاهرة بيولوجية للكائن الحي مع التركيز على الجوانب العصبية والفيزيولوجية والوراثية وغير ذلك "[1] أي أنّه يركز على العلاقة الكامنة بين الوظائف الكلامية والوظائف البيولوجية واستثمار معطياتهما في الميدان اللساني وبالأخص ظاهرة الاكتساب اللّغوي عند الطفل ومن أبرز الأسباب المؤثرة على النمو اللغوي من خلال هذا الإطار العلمي نذكر:

[1] أحمد مختار عمر ، محاضرات في علم اللّغة الحديث ،عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 1995، ص54.

أ/ عامل الجنس :

تظهر ملامح هذا العامل قبل الدخول المدرسي حيث" أثبتت الدراسات التي تناولت النمو اللّغوي عند البنين والبنات إلى أنّ في مرحلة الطفولة يتفوقن على البنين من حيث عدد المفردات وصحة النطق وتركيب الجملة وطولها [1] ، ومَرَدُ هذا التحليل أنّ الأعضاء المسؤولة عن العملية النطقية عندهنّ تنضج بصورة أسبق مقارنة بالبنين فالألعاب التي تمارسها البنات في هذه المرحلة ترتكز بشكل واضح على الجانب اللغوي وتظهر الطلاقة اللّغوية والثراء اللساني من خلال قدرتهنّ على تنويع الأصوات وصياغة الألفاظ والجمل الطويلة المعقدة أمّا النشاطات المنتهجة من طرف الذكور تعتمد بنسبة كبيرة على الجانب الحركي ، لكن مع التقدم العمري والوصول إلى الاندماج الصفي أي سن 06 تبدأ هذه الفروق اللغوية الكامنة بين الجنسين بالزوال.

ب/ عامل الذكاء :

يتضمن الذكاء في طياته العديد من المهارات الفكرية والقدرات العقلية التي تستلزم التخطيط المنطقي والتحليل الدقيق وسرعة البديهة وتنسيق الأفكار وانتقاء اللّغات ، وما أثبتته الدراسات الحديثة أنّ هناك " علاقة إيجابية وثابتة بين عدد المفردات والعمر الفعلي بمعنى أنّ هناك علاقة قوية بين اللّغة والذكاء ، فالأطفال المتفوقون عقليًا يبدؤون الكلام قبل غيرهم "[2]، حيث ارتبط المحصول اللفظي ارتباطًا وشيجًا بنسبة الذكاء واعتبره السيكولغويين معيارًا مهمًا لقياس نسبة الذكاء عند الأطفال ،لأنّ الطفل الموهوب ينماز بسرعة استجابة جهازه الصوتي للكلام وقدرته على تمييز الكلمات بشكل أكبر مقارنة بالطفل الأقل ذكاءًا ، " فالمتخلفون عقليًا أضعف من الأسوياء في قدراتهم اللغوية في حين أنّ المتفوقون عقليًا أعلى

[1] ينظر : فاخر عاقل ، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط4، 1917، ص104.

[2] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظرية والتطبيق)، دار المسيرة ،عمّان، الأردن، ط4،2014، ص55.

مستواهم اللغوي سواء كان ذلك في عدد المفردات أو في صحة بناء الجمل وطولها ودقة معانيها"[1]، وبناءً على هذا الطرح يتبين أثر الذكاء على النمو اللغوي كونه مؤشرًا لجمع اللغة بشكل سليم وإدراك التباين بين المعاني المختلفة، وأنّ التأخر الكلامي لها علاقة كبيرة بالضعف الإدراكي العقلي.

ج/ عامل النضج والعمر الزمني :

تستند عملية الاكتساب اللّغوي إلى حد كبير على النضج الحيوي البيولوجي فعندما تكون الأعضاء الكلامية والمراكز اللّعابية قد بلغت نسبة معتبرة من النضج يتهيأ الطفل طبيعيًا للكلام ويكون ذلك تبعًا للنمو المتواصل لمناطق الدماغ المسؤولة على العملية اللفظية وما يرافقها من تناسق بين حركات التنفس والشفاه والأوتار الصوتية ، " فالطفل الذي تتطوّر لديه مناطق الدّماغ المهمة للكلام واللّغة قبل غيره من الأطفال الآخرين فإنّه يتفوّق عليهم في اكتساب اللّغة " [2] ، وهذا إنْ دلّ على شيء إنمّا يدل على الأثر البليغ الذي يؤديه العمر والنضج في ارتقاء الجهاز النطقي للطفل وبالتالي نمو محصوله اللّفظي مع التقدم في السن وزيادة فهمه لمعاني الكلمات المجرّدة وترسيخها في ذهنه وهذا ما أقرّه بعض الباحثين أمثال "**سايلر**" إذ وجد " أنّ عدد الأخطاء في الكلام يتناقص تدريجيًا تبعًا لدرجة النضج التي يصلها الطفل ، كما أشار "**سيجنايزرمان**" أنّ عدد المفردات وطول الجملة يزداد وفقًا للنمو فالعقلي والزمني ، كما أكد "**أود نيد وآخرون** " أنّ تعقيد التراكيب يزداد بازدياد العمر "[3] ، وتأسيسًا عمّا تقدّم طرحه نستنتج أنّ نمو الحركات الكلامية يتماشى مع نمو المدركات الذهنية والنضج يعد معيار أساسي في تحديد معالم التقدم اللساني عند الأطفال وكذا العمر الزمني فارتقاء المحصول الكلامي للطفل وزيادة طول الجمل ونمو المفاهيم يخضع في جوهره وبدرجة عالية لعمره ومستوى نضجه .

[1] إبراهيم محمد صالح ، علم النفس اللغوي والمعرفي ،دار البداية،عمّان، الأردن،ط1،2006، ص250.

[2] معمر نواف الهوارنه ،اكتساب اللّغة عند الأطفال ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2010، ص64.

[3] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربية (بين النظرية والتطبيق) ، ص 53.

د/ الوضع الصحي للطفل :

من الضروريات المهمة لضمان التطور اللّغوي السليم للفرد هو توفر ألية فيزيولوجية سليمة متمثلة في الجهاز النطقي تُكمّلها أداة سمعية تتحكم في أصواته وتضبطها وتُمكنه من التواصل السلس مع الآخرين ، فالحالة الصحية للطفل تؤثر على جميع العمليات النمائية وتساعده على اكتساب اللغة بشكل سوي ،" وقد قام سميث Smith بدراسة مقارنة على مجموعتين من الأطفال تتكوّن أوّلهما من أطفال أصيبوا بأمراض مختلفة في حياتهم الأولى وتتكوّن الثانية من أطفال يتساوون مع أفراد الجماعة الأولى في كلّ العوامل المختلفة المؤثرة على النمو اللّغوي ما عدا المرض "[1]، وما لاحظه سميث من خلال تجربته هذه أنّ التعبيرات اللّغوية والجمل اللفظية ظهرت متأخرة لدى المجموعة الأولى مقارنة بالثانية فالمرض الذي يرافق الأطفال في السنوات الأولى من حياتهم والذي يؤدي إلى قلّة النشاط والحيوية والتفاعل مع الآخرين يؤثر سلبًا على نموهم اللّغوي ممّا قد يسبب التأخر الكلامي" فسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والنطقية والعصبية للطفل مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بسلامة الجهاز النطقي والنمو اللساني لديه وأي خلل يصيب أي منطقة من هذه المناطق يُعطِّل سير عملية الاكتساب اللّغوي "[2] ، فتوفر الشروط العضوية والعصبية لها غاية الأهمية في ارتقاء الحصيلة اللسانية لديه وزيادة دافعيته نحو الكلام والتواصل بطلاقة وسهولة مع الآخرين.

2.4.1/ العوامل البيئية :

إنّ للعامل البيئي الأثر البليغ في تحديد الأداء الكلامي للطفل فكلما كانت الظروف السوسيولوجية والاقتصادية والأسرية والثقافية التي تحوم حوله مناسبة كلّما كان هناك ثراء لساني وهذا ما سنشرحه في إطار أوسع من خلال العناصر الآتية :

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور ، علم اللّغة النفسي ، عمدات شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1972، ص151.

[2] ينظر : معمر نواف الهوارنة ، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللّغوي لدى أطفال الروضة ، كلية التربية ،،دمشق، المجلد28،العدد2012،1، ص 234.

أ/ دور الأسرة :

تساهم الأسرة في تفعيل النشاطات الاجتماعية بمختلف ميادينها المادية والاقتصادية والعقائدية والروحية كونها المحيط اللساني الذي يكتسب منه الطفل لغته الأولى التي تنشأ وتتطور خلال المسار السوسيولوجي لتحقيق وظائف معرفية وتواصلية، فمن خلال احتكاكه المتواصل مع أسرته يعتاد على سماع اللّغة الفصيحة الصحيحة التي تؤثر على نموه اللغوي وكلّما كان استماعه صحيحًا كلّما كان استعماله لها كذلك صائبًا ،"وتظهر الميزات العامة للملكة اللسانية عنده عندما يتعرّض عن طريق السماع للاستعمال اللغوي في الأسرة المحيطة به إذْ تقدّم له المادة الكلامية السليمة التي يُعمل من خلالها ملكته الفطرية فتؤهله إلى استخدام تراكيب معقدة وقواعد مجرّدة للتعبير عن أفكاره بسهولة تامّة " [1]، باعتبارها المؤسسة الأولى التي تدفعه نحو التعلم حيث نجده ينشأ علاقات لغوية مع الأفراد المحيطين به والتي يُكوّن على أنقاضها معجمه اللساني الذاتي المستمد منهم ، ومن خلالها يتطور ذهنيًا واجتماعيًا ولسانيًا تباعًا لثقافتها وطبيعة العلاقات السائدة بين أفرادها، والجدير بالإشارة في هذا المطاف أنّ تكوين لغة سليمة في أحضان الأسرة تتحكم فيها عدّة شروط أبرزها ثقافة الوالدين والحالة الاقتصادية والاجتماعية والجو السائد داخل هذه الخلية وهذا ما " أكده اللّغوي **مارسيل كوهين MAECEL COHEN** حيث وجد أنّ الأطفال يتمتعون بأفضل ظروف اكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بأدبٍ وتفانٍ وهدوءٍ تام من الوالدين ومربيهم "[2]، فالرعاية الأسرية السوية والعواطف الأبوية الجياشة التي يسودها الانسجام والتفاهم والود لها الأثر البالغ في ترقية المستوى اللغوي للطفل بالشكل المطلوب " ولاشك أنّ الأم (أو ما ينوب عنها) تحتل من هذه الزاوية موقعًا متميّزًا حيث أجرى **وايت wyatt1969** بعض التجارب في هذا السياق ولاحظ أنماط علاقتها اللّفظية وغير اللّفظية مع الطفل وقابل بين هذه الأنماط من العلاقة وبين تطور اللّغة عند الطفل وقنّن هذه الوضعية من خلال إجراء

[1] ينظر : نبيل عبد الهادي وآخرون، تطور اللّغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية ، عمّان ، ط1، 2007،ص74ومابعدها.

[2] سرجيو سبيني ، التربية اللّغوية للطفل ، ترجمة : فوزي عيسى ، عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،1991، ص92.

محادثات بين أمهات وأطفالهن حيث صنّفها في ثلاث فئات كبرى : الأمهات اللواتي يقصِّرن مع الطفل، والأمهات التي يفرِّطن مع الطفل والأمهات اللواتي يقفن على درجة مثلى بالنسبة لدرجة تطور لغة الطفل بغية تشجيع تقدمه "[1]، والأمر الذي استخلصه **وايت** من خلال تحليله بعناية هذه الحالات أنّه كلّما أهملت الأم حديث طفلها كلّما سجلنا اضطرابات في اكتساب اللّغة ،على غرار ذلك وجد من الأمهات من تحاور طفلها يوميًا وتساعده على التلفظ وبأشكال عدّة كقراءة قصة أو استخدام ألعاب تحوي مهارات لسانية أو الاستناد إلى الصور المعبّرة أو المجسمات ... وغيرها من وسائل التعزيز انعكست إيجابًا على حصيلته اللّغوية فيتم من خلال هذا التتبع والاهتمام تطور لغة طفلها تطورًا عاديًا طبيعيًا ، والعكس صحيح بحيث إذا كان نمط العلاقات السائدة داخل المحيط الأسري مفعم بالتحكم والتسلط وانعدام التماسك فإنّ هذا الأمر بطبيعة الحال يُولّد عنده الخوف وبالتالي يثبط دافعية نحو التعبير ويعرقل سير عملية تعلم الكلام ، ومن الشروط الأخرى التي تُحفِّز الاكتساب اللغوي داخل الأسرة هو الوضع الاقتصادي والاجتماعي للطفل بحيث لوحظ أنّه كلّما كانت البيئة المادية و الاجتماعيّة مريحة كلّما كان هناك نضج لغوي وأنّ الفروق الفردية في النمو اللساني بين الأطفال يتدخل فيه تباين المستويات الاجتماعية والاقتصادية بينهم ، " فآثار البيئة اللغوية عند الأسر الفقيرة تظهر متأخرة ويمكن لها أن تتبيّن ابتداءً من **18** شهرا وفي البيئات الجيدة فإنّ أطفال هذا العمر يظهرون مفردات أكثر وجملا ذات كلمتين أو ثلاث وتتطوّر بعد ذلك هذا من جهة ، ومن جهة ثانية الطفل الذي يعيش في المؤسسات يمتلك أصوات لغوية أقل من الطفل الذي يعيش في الوسط العائلي "[2]، كون الابن المحروم من العيش في كنف الأسرة يتأخر في الكلام وتكون نسبة مفرداته ضئيلة من الذي يعيش في أجواء عائلية مستقرة فغزارة المحصول اللفظي مرتبطة ارتباطًا كبيرا بالمستوى الاقتصادي

[1] ينظر : مارك ريشل، اكتساب اللّغة : ترجمة: كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان ، ط1،1984، ص 93 وما بعدها.

[2] صالح حسن الداهري ، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم ،دار حامد للنشر والتوزيع ،عمّان الأردن ،ط1، 2011 ، ص46-47.

والاجتماعي العالي ،أما الجانب الثقافي فيكمن في معرفة نفسية الطفل وطرق اكتسابه اللّغة ثم طبيعة اللّغة المستخدمة في محيطه باعتبارها أساس مهم لتأسيس أي بحث لغوي أو تربوي أو اجتماعي واكتشاف المكتسبات القبلية للنمو اللفظي لديه وربطها بالمحيط الأسري أمر بالغ الأهمية في سد حاجاته اللّغويّة ومستوى تخيلاته ، لأنّ الأسرة هي الكيان الأوّل التي ينمي عبرها معالمه اللّغوية والثقافية باعتبار الكلام وسيلة اتصال اجتماعية تدفعه نحو فهم البيئة الخارجية ومحاولة التكيف معها ، فعلى الأبوين أن يتوفر لديهما نسبة من الوعي "بأهمية الثواب المستمر لكلام الطفل والاستشارة الدائمة له وزيادة قوة الدافع لديه " [1] وأن يكونا على دراية بأنّ توفر هذه الشروط قد يُشكِّل علامة فارقة في ارتقاء حصيلته الكلامية و توفير البيئة اللّغوية المناسبة له يؤهله إلى امتلاك مهارات لسانية وزيادة كم المفردات وهذا يعكس الثقافة الصحيحة للوالدين في تربية الأبناء خصوصًا أنّ الجانب اللّغوي للطفل ينمو بخُطَى متسارعة قبيل المدرسة .

ومن الأمور المهمة التي يجب الإشارة إليها في هذا السياق هو تركيبة الأسرة وعدد أفرادها حيث" أوضحت الدّراسات أنّ الطفل الوحيد أو الأوّل في الأسرة يتمتع بمستوى لغوي أعلى من آخر يعيش مع عدد من الإخوة" [2] ، وذلك راجع إلى اهتمام الأب والأم به وحده دون غيره تسخير مدة زمنية كافية لتعليمه وتشجيعه على الكلام كما تكون الفرصة متاحة له للاحتكاك المستمر مع البالغين فتنمو مداركه العقلية وتتسع دائرة خبراته نحو الاستخدام الصحيح لمستويات اللّغة.

[1] شاكر عبد العظيم ، لغة الطفل ، سلسلة سفير التربوية ، القاهرة مصر ،1992، ص58-59.

[2] جون كونجر وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والشخصية ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد ، دار النهضة العربية، القاهرة مصر،1977، ص306 .

ب/ دور رياض الأطفال :

إنّ الاهتمام بمفردات الطفل يمنح مدى واسع من المفاهيم التي تحفّز دائرة اتصالاته وتنوعها ، ومن أبرز المحفزات التي تؤخذ بعين الاعتبار في زيادة وتيرة المستوى الكلامي للطفل هي الروضة باعتبارها مؤسسة تربويّة اجتماعيّة مهتمة بهذه الفئة العمرية تسعى إلى دراسة حاجاتها اللسانية والاجتماعية والنفسية كما تهدف إلى تربية الجيل الناشئ تربية منظمة وتهيؤه لدخول المدرسة ، " وقد أكدت الدراسات دورها البارز في تنمية لغة الطفل باعتبارها أوّل اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للطفل بالعالم الخارجي ،كما تتيح له فرص التعبير اللّفظي "[1]، فهي مؤثر إيجابي يُعزّز ثروته اللغوية ويوسِّع مداركه وفرصة تُحفزه على تطوير مستواه اللفظي وزيادة كم مفرداته وتُمكنه من ناصية التعبير اللّغوي وتنمي مهاراته ومفاهيمه فتساهم في المستقبل من تحسين تحصيله الدراسي ، وهذا لا يتأتى من عدم إذْ وجب على المربي في هذه المرحلة الحسّاسة القيام بعدّة نشاطات دورية هادفة تتمثل في تدريب الأطفال على حسن الإصغاء وعلى النطق الواضح السليم و تنمية روح الحوار الفعّال وإبداء الرأي وإتاحة الفرصة للمناقشة والسيطرة على مخاوفهم، ويتم ذلك باستخدام عدّة تقنيات تعليمية تربوية كالأغاني والأناشيد المستوحاة من الواقع المعاش الملائم لقدراتهم العقلية أو سرد القصص المشوقة أو مشاهدة أفلام كارتونية باللغة الفصيحة تتناسب مع ميولهم ورغباتهم أو القيام بنشاطات مسرحية تمثيلية المُعبِّرة عن حياتهم الخاصة أو مكنونات أنفسهم بواسطة لغة الجسد ، والمتمثلة في استخدام الحركات والإيماءات وتعبيرات الوجه وغيرها، أو الاستعانة بالصور المعبّرة والتأمل فيها والتعليق عليها حيث أكدت "**د. باولينا كرجومارجد** أهمية استخدام الصور في تنمية اللّغة المنطوقة واللّغة المفهومة لدى الطفل ما قبل المدرسة بقولها : إنّ الصور هي الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام وفهمه فعندما يختار ويرى ويتأمّل في صور أحد الكتب أو المجلات أو البطاقات المصوّرة

[1] حفيظة تازورتي ، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2003،ص37.

ويُعلِّق عليها فإنّه بذلك يكون إيجابيًا إذ يلاحظ ويُفكّر ويتكلّم ويسمع نفسه أو الآخرين ولذا فهي تسمح بتكامل اللّغتين معًا : لغة الصور ولغة الكلام شرط أن تكون الصورة المعروضة عليه في غاية البساطة " [1]، ومفاد ما تقدّم طرحه أنّ الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الصور الموحية التي تُعبّر عن طاقته اللسانية وتترك أثرًا بارزًا في قدرته الكلامية وتُفعِّل استعماله رموز لغوية جديدة لم يسبق له تحصيلها وتحرّك أفكاره وتساعده على استغلال إمكاناته العقلية ، وقد أشرنا سابقًا على أهمية الأسرة في توسيع المدارك اللّغوية للطفل وتنمية مستويات الكلام ويكمن دورها في هذا النطاق إعطاء أولية لدور الحضانة في ترقية المعجم اللساني للأطفال قبل المدرسة كون هذه الأخيرة (الحضانة) " تفتح لهم مجال التعبير اللفظي وتنمي مهاراتهم اللغوية وفي مقدمتها مهارتي التحدث والاستماع كما تهيؤهم للقراءة والكتابة حتى يستفيدوا منها عند التحاقهم بالمدرسة "[2] ، وعصارة القول يمكن تلخيصها في أنّ للروضة الأثر العظيم في عملية الاكتساب اللغوي للطفل قبل الدخول المدرسي من خلال توصيله بذخيرة لسانية فصيحة وتطوير التواصل بينه وبين مربيه ومحيطه مما تعرضه من نشاطات بيداغوجية وترفيهية، كُلٌّ هذا يتحقق إذا توفرت الثقافة الأسرية والوسائل الحسية وشبه الحسية المساعدة في ذلك إضافة إلى ذلك ضرورة انتقاء مربي تتوفر فيه المؤهلات و الكفايات العِلمية والعَمَلية لأداء مهامه بأحسن صورة وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة من كلّ الجوانب أبرزها الجانب اللّغوي .

ج/ دور التلفزيون :

لقد أضحى التلفزيون ضرورة مُلِحة في حياتنا اليومية خصوصًا في ظل اعتياد الأطفال عليه وقضاء أطول الفترات أمامه فاحتل بذلك مكانة مرموقة في حياتهم وأصبح عامل من عوامل تنشئتهم وشكل من أشكال تحفيز نموهم اللّغوي " إذْ يستطيع من خلال

[1] إيمان نعمة كاظم ، علاقة النمو اللّغوي لأطفال الروضة بإتقان اللّغة العربيّة الفصحى ، مقال صادر عن الكلية التربوية المفتوحة ، العراق ، ص04.

[2] ينظر: حفيظة تازورتي ، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري ، ص37.

برامجه تعزيز الجسر الاجتماعي بين الصغار والكبار فيُعوِّد الأطفال على قواعد سلوكية تُنظّم العلاقات الاجتماعيّة بينهم وبين الكبار آباءً وأمهات مربين ومربيات المرفقين على التعامل مع الأطال في قطاعاتهم المختلفة فيُعَلِّمهم الطاعة والاحترام والقدرة على مخالطة الكبار والتحدث معهم ومجالستهم ضمن إطار اجتماعي يعضهم في حدود معقولة من التعامل في المجلس والحوار فيها "[1]، فبهذا يستقطبهم من خلال عرض برامجه المتعلِّقة بهم كالرسوم المتحركة التي تحوي على حيوانات وطيور ودمى وألعاب وغيرها من عالم الخيال والمغامرات فأصبح عنصرًا جوهريًا في عملية التعلم وإذكاء الخيال نظرًا لسهولة استعماله إذ يعد أقرب وسائل الاتصال الشخصي يقدّم المشاهد في صورة حيّة متكاملة وتأثير صوته الذي يضفي مزيد من الواقعية والجاذبية ويمكن للتلفزيون أن يسهم في نمو الأطفال اللّغوي من خلال: "[2]

– تزويد الطفل بخبرات محسوسة بديلة عن خبرات الحياة الفعلية التي هي لَبنَات تكوين المعاني واستعمال اللّغة.

– تقديم النماذج اللغوية السليمة التي توفر للطفل فرص الاستماع إلى اللّغة وتقليدها مع التدرج في اللّغة التي تُقَدَّم سواء في عدد الكلمات أم في طول الجمل.

– تشجيع الطفل على الممارسة اللّغوية كأن يُطلَبَ منه ترديد ما يسمع والاستجابة اللغوية للفقرات من البرنامج التلفزيوني ، وبيان المواقف التي تستخدم فيها كلمات وتعبيرات مُعيّنة وبتعريفه الأغاني القصيرة المأخوذة من بيئته أو تدور حولها."

والجدير بالإشارة أنّ تنمية الأداء اللّغوي للطفل من خلال هذه الوسيلة السمعية البصرية يتم بخطى متدرجة بدءً من الإشارة إلى الأشياء الحقيقية المستمدة من صلب الواقع

[1] ميلود مراد ، تأثير التلفزيون في تلقين اللّغة العربيّة للطفل ،دار النهضة العربية،بيروت لبنان ،ط1 ،2009،ص49.

[2] منى محمد علي جاد ، طرق وأساليب تربية الطفل ، دار المسيرة ، عمّان الأردن، ط2، 2015 ، ص 72.

أو أحد جزئياتها ثم ترميزها بعلامة من العلامات ليتم في آخر المطاف اكتساب مفردات لغوية جديدة لأنّه يجمع بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية إذْ هما عملة لوجهة واحدة كون الكلمة تفسّر ما تتضمنه الصورة من دلالات مختلفة والصور تضفي على الكلمات إيضاحًا وفهمًا ممّا ييسر على الطفل استيعاب مضمون الرسالة الموجّهة إليه ،" فأصبح التلفزيون يقوم بدور يفوق دور الأسرة في النمو اللّغوي – في بعض الأحيان– حيث أنّ عنصر المحاكاة والتقليد لدى الطفل وخاصةً من سن **10–12** يكون قويًا وإنّ نسبة مشاهدة الطفل للتلفزيون بلغت **100/100**في إحدى الدراسات ويكتسب كمًا هائلًا من المفردات اللّغوية – أيًا كان نوعها– سواءً كانت مفردات باللّغة الفصحى أو اللهجة العامية حيث تكسبه خبرة ولكنها تحتاج إلى صقل وتصحيح من الأهل"[1]، فهو يساعد على تعلم اللّغة وارتقائها لاحتوائه بزخم من المصطلحات والمفاهيم الجديدة التي تتداخل فيها لغات متعدّدة لأنّ اللّغة في حدّ ذاتها أصبحت متأثرة بوسائل الإعلام وأضحى هذا الأخير (الإعلام) بمثابة الصانع لها يحددّها في قالب مشوق تكتنفه كميات هائلة من الألفاظ والتراكيب العصرية خصوصًا أنّ التلفاز الذي خصّصنا دوره في المجال اللّغوي دون غيره أصبح حاليًا في متناول الجميع ولم يعد حِكرًا على القادرين ماديًا فقط وهذا الأمر أَهَّله ليكون مصدرًا من مصادر اكتساب اللّغة ، " وقد أكدت دراسة **ابتسام الجندي** على الدور الذي يلعبه الإعلان التلفزيوني في التأثير على لغة الطفل المصري وارتفاع نسبة مشاهدة الأطفال والانتباه إليها وأثبتت الدراسة تعلم الطفل لألفاظ معينة تحظى باهتمامهم في كل مرحلة عمرية وخاصة عندما يميل الإعلان إلى القصر والسهولة حيث شيوع كلماته المستخدمة يسهل على الطفل ترديده وتكراره "[2]، وهذا ما يساعد في ترقية القدرة اللسانية لديه خاصة في مجال التعبير عن الصور الذهنية والمشاهد الحسيّة فتجده يستخدم أنماطًا كلامية مختلفة يعتريها النفي والجمل الإنشائية والمجازية فيُعبِّر عن مشاعره و مكبوتاته بسلاسة وسهولة ويصحّح هفواته اللّغوية

[1] عز الدين عطية ، التلفزيون والصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص169.

[2] محمد حسن العامري ، أثر الإعلان التلفزيوني على الطفل ، دار العربي للنشر والتوزيع ،القاهرة ، ط1، 2011، ص118.

بنفسه خاصة إذا تكررت هذه النماذج التلفزيّة أمام أنظاره ،والنقطة المهمة التي وجب الإشارة إليها في هذه المحطة البحثية هو أنّ التلفزيون يؤدي الدور المطلوب في التنمية اللّغوية للطفل وِفق شروط متعدّدة أبرزها مراعاة الإعداد الجيّد للبرامج الملائمة للقدرات العقلية للطفل ومستواه العمري واجتناب البرامج التي لا تتناسب مع نفسيته وعاداته وعقلية مجتمعه كالمشاهد التي تحتوي على العنف أو المشاهد الإباحية ...وغيرها التي تُولّد الانحراف ، كون هذه البرامج تؤثر في شخصية الطفل وتكوينه وتحديد ميوله ورغباته وقِيَمِه لذا وجب على الأسرة بالدرجة الأولى مراعاة هذا الجانب والتركيز على الدور التثقيفي والتعليمي والترفيهي الذي يؤديه التلفاز في تشكيل سلوكيات أبنائهم المتباينة .

5.1: النظريات النفسيّة المُفسِّرة لعملية الاكتساب اللّغوي :

لقد اتسعت دائرة اهتمام اللغويات الحديثة حيث لم تعد مجالاتها مقتصرة على الجوانب النظرية فقط بل تعدت نحو التركيز على الجوانب التطبيقية التي تستند على الملاحظة الدقيقة والتجارب العِلمية الفعّالة والتطبيقات الواقعية الملموسة وأبرز الظواهر التي تمّ تسليط الضوء عليها هي دراسة الاكتساب اللغوي وتتبع مراحله ، والاهتمام بهذه الظاهرة اللسانية المُهمّة وَلَّد نشوء نظريات مختلفة من حيث الآراء العلمية والجوانب الفكرية في تحليل ودراسة هذا الموضوع لكنّها اشتركت في هدف واحد وهو تفسير كيفية تعلم فنون اللّغة وذلك بتقديم تصورات مستحدثة حول طبيعة اللّغة وتقنيات اكتسابها بصورة صحيحة ،إذْ ساهمت هذه النظريات في انتقاء أفضل الطرائق التدريسية الموائمة للمتعلم وتكييفها حسب المعطيات اللسانية التي تطبق فيها ، ومن أبرز النظريات التي أجمع عليها علماء اللّغة والنفس في هذا المجال نذكر مايلي :

1.5.1:النظريّة السلوكيّة (دراسة سكينر –أنموذجًا) BehavioristTheory:

إنّ النشاطات الإنسانية الممارسة يوميًا بما فيها اللّغة تخضع في ظل الدراسة اللغوية

السلوكية لمجموعة من الاستجابات التي تنتج عنها مثيرات من المحيط الخارجي حيث أُسندت هذه النظرية إلى " **سكينر** الذي نظر وأقرانه إلى اللّغة كشكل من أشكال السلوك من خلال تكوين عادات التي تتدخل فيها المدعمات المتباينة بين المثيرات والاستجابات لأنّ السلوك اللّغوي في نظرهم كأي سلوك آخر هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم "[1] فالطفل أثناء اكتسابه اللّغة يحتاج إلى دعم من طرف محيطه كإظهار سرورهم عند إصداره أصوات لغوية تثير فيهم الإعجاب بأشكال مختلفة كالابتسامة أو التصفيق أو القبلات أو الأحضان وغيرها من أشكال التعبير الوجداني الانفعالي وهذا ما يسمى بالتدعيم الإيجابي إذْ يُعزّزُ له الثقة بالنفس ويدفعه بأن يستجيب لذلك بتكرار ما أعجب الأهل ويُركّز على التركيبات اللّغوية الصحيحة ، وفي المقابل قد يهملون بعض الأصوات غير اللّغوية الصادرة منهم (التعزيز السلبي) ، " وقد قدّم **سكينر skinner** وجهة نظر مفصّلة لاكتساب اللّغة وهو يرى أنّ اللّغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وقد تكون أحد احتمالات عديدة مثل : التأييد الاجتماعي عندما يقدّم منطوقات معينة خصوصًا في المراحل الأولى من الارتقاء"[2] فعامل التكرار في هذه الحالة يعد عنصرًا مُهِمًا في مساعدة الأطفال على إتقان الألفاظ وربطها بمدلولاتها وعلى هذا الأساس يتم اكتساب اللّغة بالتدرج ، فالبيئة المحيطة به والعوامل الخارجية هي الأساس في تشكيل السلوك اللساني للإنسان ويتم في بادئ الأمر بمحض الصدفة ليرتقي في المستقبل عبر البيئة الاجتماعيّة ، كون الظاهرة اللغوية يُكمِن دراستها في نطاق التجربة العلمية المتعلقة بالمثير والاستجابة باعتبار الاكتساب اللّغوي – في نظرهم– يتم عن طريق التفاعل العقلي والمحيط الاجتماعي، "وهذا ما أكده عالم النفس **جيروم برونر jerome Bruner** الذي لا ينكر وجود قدرة لغوية موروثة لدى الطفل ولكن لكي يكتسب اللّغة الأم فإنّه يحتاج إلى بيئة لغوية مناسبة ، وإذا كان بالإمكان تسمية القدرة اللغوية الموروثة بآلية اكتساب اللّغة

[1] ينظر : ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان، ط1993،1،ص74.

[2] سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللّغة ، ص 120.

فإنّ البيئة اللّغوية اللازمة لاشتغال تلك الآلية يُمكن تسميتها بنظام إسناد أو تعضيد اكتساب اللّغة"[1].

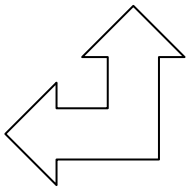
فالجو العائلي الملائم يعمل على تشجيع الأبناء على الكلام وكذا مشاركتهم في الفعاليات الاجتماعيّة يساعدهم على إدراك الطرق المثلى التي تُستعمل فيها اللّغة وبالتالي تمتين أواصر لعلاقة بين الحافز (المثير) والاستجابة والحصول على عادات كلامية سليمة فكلّما كانت مثيرات بيئة الطفل مُلائمة (لضبط البيئي الخارجي) كلّما توفرت استجابات لغوية صحيحة، فالأهل هم مصدر المعطيات اللسانية التي يتعرض لها أطفالهم أي لابد في نظر **سكينر** وأتباعه من توفر عامل التعزيز والتكرار للوصول إلى أكبر عدد من المفردات والجمل التي يُمكن لها الارتقاء تِبعا لنضج الجهاز النطقي كون اللّغة- في نظرهم- هي عمل فيزيولوجي بالدرجة الأولى والترويض الجيد للطفل المبني على الحافز يُولِّد قدرة كلامية هائلة ، ومن هذا المنطلق وجب تقديم خُطاطة موضحة لمبادئ الاكتساب اللّغوي وِفق النظرية السلوكية :

أ/ مبادئ الاكتساب اللّغوي وِفقًا للدراسة السلوكية :

1/ التدعيـــــــــــــــــم (التعزيز)

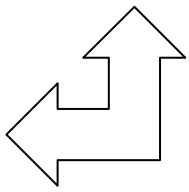
البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل لها دور بارز في تعزيز السلوك اللّغوي للطفل إذ يستمر باكتساب اللغة من أبويه ويتم تدعيم الأصوات الصحيحة عن طريف المكافأة أو الثواب الصادر بصيغات متعدّدة وبالتالي زيادة صناعة الطفل للأصوات وإنتاجه لها .

[1] ينظر : علي القاسمي ، الطفل واكتساب اللّغة (بين النظرية والتطبيق) ،الجمهورية العربية السورية، مجمع اللّغة العربيّة، المؤتمر السادس، 2007، ص 114.



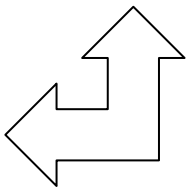
2/ التقليـــــــــــــــــــد (المحاكـــــــاة)

يكتسب الوليد البشري سلوكات مختلفة من المحيطين به بما فيها اللّغة حيث يحاكي الأصوات والجمل الصادرة منهم فينعكس ذلك على سلوكه اللغوي إذ تجده مُستقبلًا يستخدم تراكيب لسانية معقدة بسبب ملاحظته للكبار وتقليده للنماذج الكلامية المُستخدمة من طرفهم



3/ التشكيـــــــــــــــــــــــــــل

يستخدم هذا المبدأ لخلق سلوكيات لغوية جديدة الناتجة عن التعزيز إذ يقوم الأبوين في بادئ الأمر بتدعيم استجابة تقليد الأصوات الصادرة عن أبنائهم ، ومن ثمّة تدريبهم على التمييز بين مخارج الحروف الصحيحة ومكافأتهم في حال تكرارهم نفس اللفظ المسموع بالشكل المطلوب ،ويتم تكرار الثواب والمكافأة كلّما أصدر الابن استجابة صوتية صحيحة إذ تساعد هذه العملية على إتقان إخراج الحروف ومعالجة الاضطرابات النطقية ممّا ييسِّر الاكتساب اللّغوي .

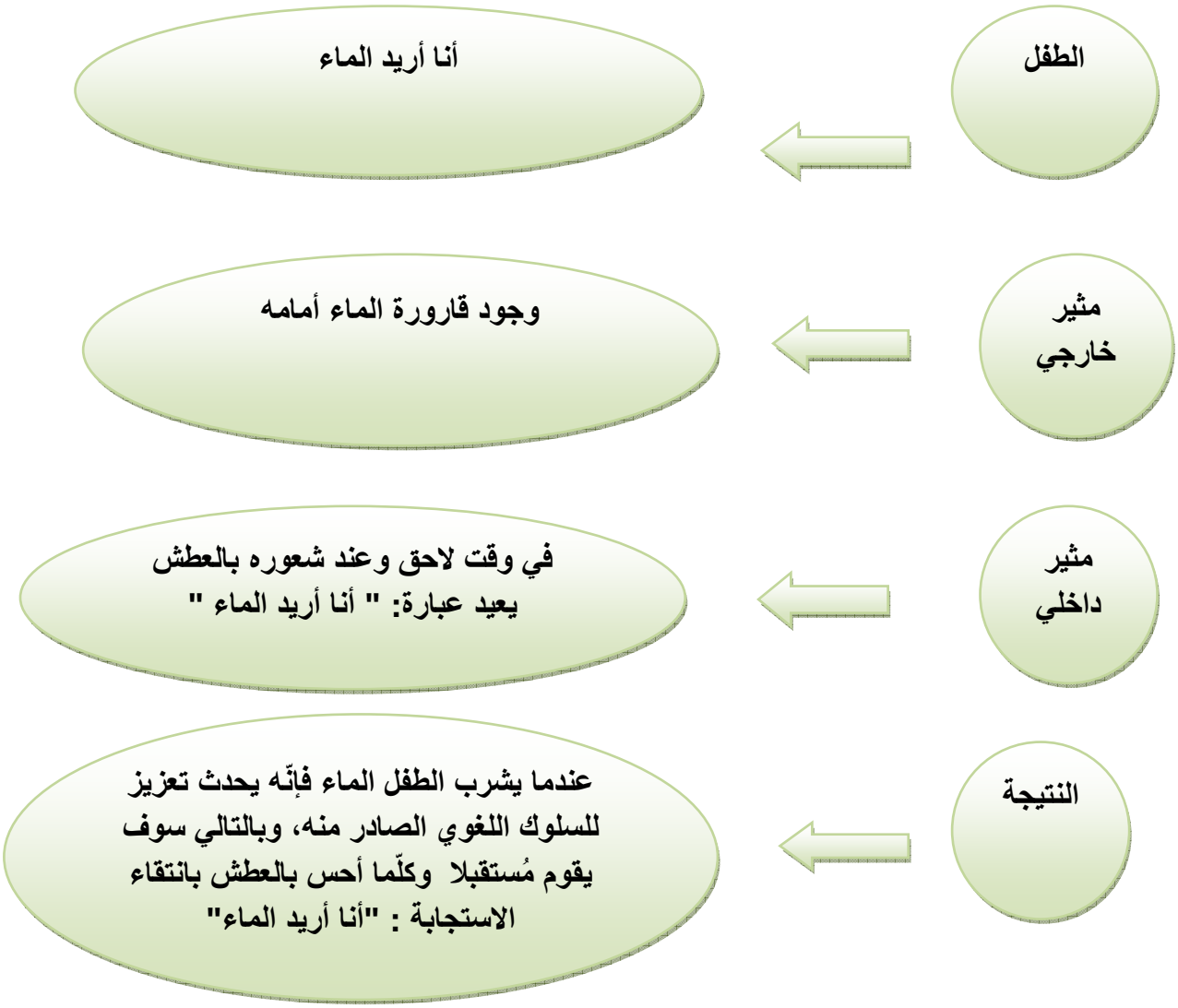


4/ الارتبـــــــــــــــاط الشـــــــــــــرطي :

تقوم النظرية السلوكية على مبدأ التشريط كعنصر أساسي في اكتساب اللغة من خلال تشكيل علاقة متكاملة بين المثير والاستجابة عن طريق التدعيم والتعزيز والتكرار فكلّما

ارتبط مثير معين باستجابة خاصة به مرفوقة بدعم لفظي مُتمثل في كلمة موائمة للمقام اللساني (أي ارتباط اللّفظ المناسب بالتدعيم الذي أشرنا إليه في نفس الوقت) كلّما ساهم هذا الأمر في اكتساب الطفل الكلمات وتناسق الجمل .

ب/ أنموذج لسلوك لغوي عند الطفل ناتج عن مثير واستجابة



2.5.1 النظرية المعرفية : (Cognitive theories) "دراسة جان بياجيه "أنموذجًا":

لقد كان المشهد التربوي في السنوات الماضية ذا طابع سلوكي في مجال تعليمية اللغات يقوم على أساس علمي مفاده أنّ تعلم اللّغة مُتمثل في اكتساب مجموعة من العادات اللسانية التي تُكتسَب بالتعلم والتدريب والممارسة والتركيز على المثيرات والاستجابات فقط وتهميش الجوانب الذهنية والمعرفية ، ومن هنا تكاثفت جهود الباحثين في مجال اللسانيات النفسيّة من أجل دراسة اللغة استنادًا إلى العمليات العقلية وإدراجها في مجال التعليم بغية تحقيق المزيد من التعلم في حقل اللغويات ، وقد برزت دراسة العالم النفسي السويسري **جان بياجيه** في الميدان اللساني حيث " عالج قضية الاكتساب اللغوي باعتبارها أحد عناصر الوظائف الرمزية فنمو اللّغة يتم على أساس نمو الفكر (المرحلة الحسية – الحركية) وهي المرحلة الأولى في النمو المعرفي " [1]، كون اللّغة عمل إبداعي بعيد كل البعد عن التقليد الذي له دور تهميشي في هذه العملية ، لأنّ الكلام الإنساني نشاط واعي يتغير بتغير طريقة تفكير الفرد وبنائه المعرفي ومستوى نضجه العقلي فيحتل الطفل في خِضم نموه اللساني –وِفق هذه النظرية– مركزًا مُهمًا حيث يساهم بنفسه في تحصيل كم هائل من المفردات عن طريق الذاكرة التي تقوم بتنسيقها وتنظيمها وترميزها ، وما ينبغي التأكيد عليه أنّ أفكار **بياجيه** كلها تدور حول مفهوم واحد وهو المعرفة وأنّ نظريته نظرية معرفية محضة حيث انصبت اهتماماته على البحث في تطوره المعرفي وهو حين يبحث في اللّغة إنّما يبحث فيها عمّا يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة فلا يتصور إمكانية النمو اللّغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي ولا إمكانية استعمال الوسيلة اللفظية استعمالًا كاملًا إلّا عند تكوين العمليات الفكرية " [2] ، فالأفعال التي يصدرها الطفل وسط بيئته هي بمثابة انطلاقة لعمليات الذكاء كونها تُمثل عامل من عوامل المعرفة (مثيرات خارجية) حيث يصبح السلوك اللغوي لدى الطفل مُستهدف يتوائم مع محيطه وِفق نمطية معينة ويقوم

[1] محمد علي الطنطاوي ، نظرية اكتساب اللّغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه (تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثالا) ، ص10.

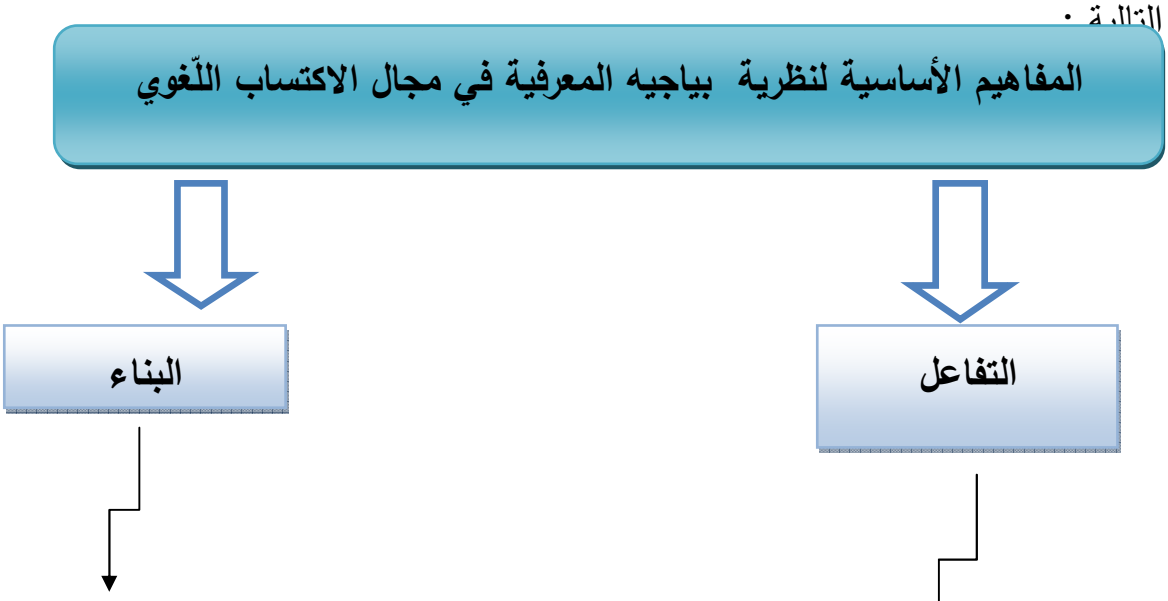
[2] ينظر : حفيظة تازورتي ، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري ، ص65.

بأفعال محدّدة يقصد من ورائها غاية ما كأن يلامس حلمة ثدي أمه والمقصود من ورائها الحصول على الرضاعة وهو في طور نموه يسعى دائمًا إلى تلبية حاجياته المتعددّة والتوافق مع بيئته استنادًا إلى خريطة معرفية مستنبطة من صلب الواقع لا تتحكم فيها العوامل السوسيولوجية أو المادية أو حتى النضوجية فحسب بل هناك عامل أساسي يتدخل في العملية التعلمية حسب (**بياجيه**) وهو عامل الموازنة **Equilibration** " ، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض تساعد على فهم ما يلاحظه وتُمَكنه تدريجيًا من الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء المحيطة به" [1]، حيث يساهم هذا الأخير في التنظيم الذاتي لأفكاره وتعديل تراكيبه المعرفية خصوصًا في ظل تفاعله اليومي مع محيطه ومصادفته لمثيرات قد تكون غريبة أو دخيلة على مخيلته مما يستلزم استخدم التراكيب الذهنية واستثارة عقله لاستيعاب وتفسير تلك المثيرات ، وهذا ما يؤكد أنّ الدراسة المعرفية تستدعي الفهم التام والواعي لنظام اللغة كمبدأ أساسي لإتقان فنياتها وأن الإدراك اللساني له أسبقية على الأداء الكلامي وشرط أساسي لحدوثه إذْ وجب على متعلم اللّغة أن تتوفر لديه خاصية التحكم والسيطرة على أنظمة اللّغة كي يستطيع استعمالها في المواقف الحياتية والطبيعية المختلفة ، لأن تعلم اللّغة استنادًا على النظرة المعرفية يتم وِفق " طابع ذهني واعي يهدف إلى تنمية القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيًا"[2] ، فاكتساب اللغة معرفيًا يستلزم القدرة العقلية للفرد التي يبتكر من خلالها أنماط كلامية جديدة مُستمدَة من مواقف جديدة قد تكون مبنية على نماذج لغوية مسموعة أو غير مسموعة يستند من خلالها على التمييز والملاحظة كشرط أساسي في التحكم في نوعية المفردات والتراكيب المُكتسبة بالاعتماد على عنصر الفهم والاستنتاج والاستقراء وتجنب الممارسة اللّغوية الآلية المبنية على التكرار، " فالطفل يسمع بعض الكلمات مئات

[1] ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية)، ص 79.

[2] ينظر : علي أحمد مذكور ، طرق تدريس اللّغة العربية ، دار المسيرة ، عمان الأردن، ط2، 2010، ص101.

المرات دون أن يتعلّمها فأداة التعريف مثلاً ، أو واو العطف والاسم الموصول وبعض أدوات الاستفهام وأدوات النفي لا يتعلمها الطفل مهما تكررت على مسمعه قبل الثانية أو الثانية والنصف "[1] ، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أنّ الدراسة المعرفية للغة تطمس دور التكرار والتقليد في الاكتساب اللّغوي لأنّ الجانب السمعي المبني على إعادة التراكيب اللسانية ليس مؤشر للتعلم كون الطفل لم يصل إلى مرحلة النضج التي تؤهله إلى فهم الكلمات المجردة والتفريق بينها ، ويتحقق ذلك حتى يسمح النمو الإدراكي له باكتسابها بسلاسة، ويمكن تقديم توضيح أكثر للمدرسة المعرفية في هذا المجال من خلال الخطاطة التالية :



[1] داود عبده ، دراسات في علم اللّغة النفسي ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمّان الأردن ، ط1، 2010، ص77.

3.1.4. النظرية العقلية الفطرية (التشومسكية):

لقد تمّ طمس معالم المذهب السلوكي الذي استخدم مبدأ التعزيز بطريقة اعتباطية لدرجة أنّ هذا الأخير لم يضفي شيء في تفسير الاكتساب اللغوي- نِسبيًا- وذلك على يد العالم اللغوي **نعوم تشومسكي Chomsky** رائد النظرية الفطرية الذي أحرز نقلة نوعية في مجال اللغويات و خالف رأي السلوكيين في هذا الحقل كما عبّر عن رفضه الجازم لمبادئها التي لا تميز بين الخصائص الكلامية للإنسان والسلوك الحيواني، وقد ظهرت دراساته المُكثَّفة من خلال إصداره حقائق ذهنية منطقية وراء كل فعل سلوكي مُعتبرًا الملكة اللغوية نسق عقلي مُعقد كونها تجمع بين التعبير والتفكير في آنٍ واحد ، حيث ركّز على البنية الداخلية لها وربط مستوى نضج الجهاز العصبي بالقدرة اللسانية ، " وقد أولت هذه النظرية اهتمامًا بعملية الربط بين المعرفة اللغوية والتكوينات البيولوجية للإنسان وأنّ العامل الجيني الوراثي تأثيرٌ على قدرة الإنسان فما يتمتع به الكائن البشري من عقل يؤهله من إدراك اللّغة وتكوينها والإبداع فيها كما أنّ العقل البشري يمتلك نظَامًا من القواعد هي التي توجه الكلام الفعلي المنطوق " [1] ، ومفاد ذلك أنّ الطفل يولد مزوّد ببناء لساني وقدرة أولية فطرية فريدة من نوعها مهيأة لاكتساب اللّغة مصدرها العقل (المخ) ذلك الجوهر البسيط المُدرك للأشياء بحقائقها القادر على التحكم في الخصائص المجردة لكل العلوم بما فيها اللسانيات عدا عن ذلك التركيبة البيولوجية للوليد البشري التي تُكوِّن له الاستعداد للتمييز بين الأصوات المُستَخدَمة حوله واستيعاب مدلولها واستعمالها بسرعة وتزويده بالكفاءات المُهمَة وهذه ميزة إنسانية غير متوفرة لدى الحيوانات ، وقد تأثر الباحثون في حقل اللسانيات النفسية بهذه النظرية التي درست الاكتساب اللساني من عدّة جوانب سواءً من ناحية الإبداع أو الكفاية أو البنية العميقة وساهمت في سرعة تعلمه بشرط وجود نماذج قَبلية وأولية للصياغة الكلامية مشتركة لدى جميع الأطفال لأنّهم يمرون بنفس المراحل إضافة إلى خصوصية الكلام

[1] ينظر : نعوم تشومسكي ، اللّغة والمسؤولية ، تر: حسام البهنساوي ، دار العلوم (مكتبة زهراء الشرق)، القاهرة ، ط2، 2006،ص15.

البشري والجهاز التنفسي والفكري كما يُمكِن تطبيقها بكل اللّغات وهذا ما أكده **جورج كلاس** في كتابه " **الألسنية**" حيث وجد : " أنّ المهارات الأساسية اللازمة لاكتساب اللّغة المختلفة هي واحدة على الرغم من وجود الاختلافات بين أجناس البشر من النواحي البيولوجية والفيزيولوجية "[1] لا يمكن تعلمها بل هي فطرية فقد تتكون لهم القدرة على تحليل جملة مسموعة وتكوين جمل لم يسمعوها على الإطلاق وهي أسس عامة (عموميات أو كليات) تطبق على جميع اللغات حيث يُمكن لأيّ طفل أن يتعلّم أيّة لغة في العالم كون الدماغ البشري مُستعِد لتقبل هذه الأخيرة بشكل تلقائي مُنظَّم وِفق ضوابط لغوية تحويلية تمنحهم القدرة على توليد جمل لا حصر لها ذات صبغة نحوية ، " كما يرى **تشومسكي** أنّ من أساسيات نجاح دراسة السلوك اللّغوي هي مدى إسهام الطفل في تعلم اللّغة ، ومعرفة البنية اللّغوية وخصائص اللّغة بصفة عامة "[2]، وذلك بتوفير الشروط الملائمة التي من شأنها أن تكتسب بصورة تلقائية عفوية في العقل كون مصدر البيئة الاجتماعية غير كافي بمفرده لإنتاج الكلام فهناك حدس لغوي (قدرة طبيعية) يؤهل المتكلم على خلق جمل عديدة ذات أبنية نحوية تِبعًا لمسار نموه الذاتي الذي يساعده على تعلم أيّة لغة يتعرض لها وبالتالي إنتاج كم هائل من الجمل التي لم يسبق له استخدامها أو حتى سماعها وفهم سياقاتها بالرغم من تعددها وهو ما أطلق عليه **تشومسكي** جهاز اكتساب اللّغة (**Acquistion Device The Langage**) وتختصر ب: **(lad)** " وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يُمَكِنُ الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج و استجابة يُقدِّم قواعد اللّغة فيما يبدو – بطريقة طبيعية بالرغم من التباين البيئي والثقافي ومستوى الذكاء لذا فإنّ **تشومسكي** يؤيد فكرة أنّ الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية"[3]، يتم بواسطته معالجة المعطيات اللسانية المكتسبة من المحيط وهي التي تؤهله على تعلم قواعد اللّغة النحوية المشتركة بين

[1] جورج كلاس ، الألسنية و لغة الطفل العربي (أنموذج الطفل اللبناني) ، مطبعة نمنم ، بيروت لبنان ،ط2، 1984 ، ص114.

[2] Chomsky ,A of B.F,Skniner 's Verbal Behavor,PP,576-577, and Ellis ,PP.115-130.

[3] علي محمود كاظم الجبوري ، علم النفس الفسيولوجي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ط1، 2011، ص410.

جميع لغات العالم ويكون ذلك بعد تعرضه لعينة من عينات اللغة الطبيعية ، والجدير بالإشارة أنّ تأثير لغة المحيطين(**المدخلات Input**) رغم محدوديتها تعد حلقة وصل بين التعابير اللّغوية المكتسبة وحاجات الطفل اللسانية والتي تؤثر في البنية الخارجية للألفاظ، فتدفع هذا الجهاز للعمل فإذا وضعنا طفلًا أجنبيًا (على سبيل المثال) في بلاد عربي فسيكون جهاز الاكتساب لديه عربيًا والعكس صحيح ، وكأنّه مبرمج داخليًا للبحث عن ملامح لسانية مُعينة وهذا ما ينعكس على مردوده الكلامي (**المخرجات Output**) المُتمثل في استعمال غير محدود للجمل ، وبالتالي نستنتج أنّ جهاز اكتساب اللّغة له دور بارز في تحويل المدخلات المتكونة من جمل ناقصة غير تامّة المعنى محدودة في البداية إلى مخرجات أي ابتكار جمل صحيحة غير متناهية مفتوحة في النهاية وتعديلها بما يتواءم مع لغة الكبار لا تقليدًا وإنّما بصورة إبداعية **Creative** وبالتالي أداء وظائف تواصلية مختلفة ،" وهذه الفكرة التي أكد عليها **تشومسكي** في معرض تفسيره لكيفية اكتساب الطفل للغة حيث يشير على أنّ الفرد مُزوَّد بنظرية لغوية مُعقدة تُمثِّل الأساس الذي ينشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التي تُشكِّل جزءًا من اللّغة المُطالب باكتسابها وهو أيضًا ما دعى **موتواكل Mautoakil** للقول: بأنّ الإنسان طبقًا لهذه النظريات اللغوية الفطرية يولد مُزوَّدًا بمجموعة من المقولات الدلالية التي يُلقِنها اللّه له عن طريق الوحي والإلهام "[1] ، وعصارة القول تكمن في أنّ النظرية العقلية الفطرية فسّرت الاكتساب اللّغوي بأنه نتاج نسقي بنائي للعملية التعلمية يتم وِفق نظام معين يحتويه العقل الإنساني يبدأ بكلمة منفردة غير سليمة التركيب لينتهي بتكوين جمل متعددة الكلمات مُتفقة مع القواعد المستخدَمة من طرف الراشدين وذلك استنادًا إلى مهارة فطرية تساعده على توليد الجمل والعبارات والخلق والإبداع والتعميم (القابلية البيولوجية) ،إضافةً إلى البيئة التي تُقدّم دور ثانوي في عملية الاكتساب اللغوي.

[1] عبد الحميد سليمان ، سيكولوجية اللّغة والطفل ، دار الفكر العربي، القاهرة ،2003 ، ص65.

أ/ مقومات النظرية التشومسكية :

– إنّ اكتساب اللغة يتم دون القيام بأي مجهود ، ودون تخصيص تدريبات معينة لذلك بل يتم بصورة ذاتية لأنّ الخاصية الإنسانية للملكة اللسانية فريدة من نوعها ، على عكس الحيوان الذي يعجز على اكتساب أبسط المعطيات اللغوية حتى وإن بلغ درجة كافية من الذكاء ،لذا لابدّ من إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي تميز الإنسان دون غيره من الكائنات الأخرى "فكل قلب هو بالفطرة صالح لمعرفة الحقائق ،وإن كان بينها تفاوت كثير لأنّه أمر رباني شريف"[1]، لأنّ الناس يتفاوتون –بطبيعة الحال – في درجة الفهم والاستيعاب ومستوى النضج العقلي ونسبة الذكاء وغيرها من العمليات الذهنية المعقدة.

– " ينبغي أن لا تتعدى خصائص اللغة المُكتسبة قدرات الطفل الذهنية على استيعابها وإلّا تعذّر عليه اكتسابها ، كون اللّغة المكتسبة تنظيم لغوي غني ومعقد ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللّغوية المجزأة "[2]، فالنمو اللغوي لابدّ له أن يتزامن مع النمو المعرفي كون مسائل الاكتساب اللغوي في مُجملها مرتبطة بمراحل النضج العقلي وهذا ما يؤكد أنّ المقدرة اللسانية لها اتصال وثيق بالعوامل الوراثية .

– لكل لغة أصول ثابتة ومتغيرة والجانب الإبداعي يندرج ضمن الإطار المتغير ، بيدا أنّ كل لغات العالم لها خصائص عامة مشتركة ، " والطفل هذا الوليد البشري يتوصل خلال مدّة زمنية وجيزة نسبيًا إلى اكتساب تنظيم قواعد مبهمة تؤهله لتكلم لغته ،لأنّ العمليات الذهنية هي المحفز الأساسي لإتمام عملية التكلم "[3]، وهذا ما يعكس المبادئ المجردة المتحكمة ببنية اللّغة والتي تسيطر على سلامة نمو الجهاز العضوي النطقي (اللسان البشري) والنظام المعرفي (اللّغة)، وهذا ما يؤدي إلى خلق مدونة كلامية

[1] السيد الشرقاوي ، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1،2002، ص358.

[2] Noam.chomsky ,reflexions on langhage,p10.

3 ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ، ص94.

ب/ أسس النظرية التوليدية التحويلية في ظل الاكتساب اللّغوي:

1/ الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي :

إنّ الهدف من النظرية التوليدية التحويلية هو وصف المدونة الكلامية المُخزَّنة في الذهنية البشرية التي يَنتُج من خلالها الإنتاج الفعلي لنظام اللّغة وفهمها ، " حيث تتحدّد **الكفايــة اللّغويــة Competence** بصفتها القدرة اللّغوية للشخص التي تكمن وراء كل نشاطات هذا الأخير في تعامله مع اللّغة ، هذه النشاطات التي تتحقق فيها الكفاية تحققًا فعليًا"[1]، إذ تنمي في المتحدث والمستمع على حدٍ سواء القدرة على توليد وإنتاج عدد لاحصر له من الجمل والتحكم في سلامتها التركيبية والنحوية والدلالية والربط بينها وبين مورفيمات منظمة وتشكيلها في قالب لساني تتحكم فيه العمليات العقلية الداخلية ترتبط مباشرة بقواعد اللّغة ، أمّا تطبيقها على أرضية الواقع يطلق عليه الأداء اللّغوي **Performance**، وقد أشار **تشومسكي** في أبحاث عديدة أوجه الاختلاف بينه وبين الكفاية باعتباره " الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين يعود المتكلِّم بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية ،كلّما استعمل اللّغة في مختلف ظروف التكلم "[2]، وهو الخلفية الظاهرة للمعرفة الضمنية للغة يُوظف الفرد بواسطته القوانين اللسانية و يقدّم التفسيرات الصوتية ويدرس البنية السطحية اللغوية، وعليه نستنتج أنّ الكفاية اللّغوية هي امتلاك آلية الملكة اللسانية بينما الأداء الكلامي هو الحوصلة الميدانية لهذه الآلية يبدأ بكلام منطوق من طرف المتحدِّث ومن ثمّة يسمعه لينتقل إلى تفسيره وبالتالي تسير العملية اللسانية ضمن سيرورة ذهنية دينامية وقد ميّز **تشومسكي** بينهما وفق منهج علمي دقيق وذلك بدراسات جدية لمعالجة عدّة ثغرات في مجال اللسانيات أبرزها: عسر الفهم الكلامي، تحقيق السلامة اللغوية من

[1] مارك ريشل، اكتساب اللغة ، ترجمة : كمال بكداش ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،ط1،1984، ص 23.

[2] ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،ط2،1986، ص33.

خلال مراعاة مقتضى الحال ، البحث عن سبل إنتاج الكلام الإنساني وفهمه وغيرها من المسائل اللسانية المُهمّة.

2/ **الفطرة اللغوية:**

يعتبر الكلام البشري خاصية إنسانية تتم بطريقة فطرية لا تحتاج إلى ترويض تتطوّر تدريجيًا وقد أعلى **تشومسكي** وأنصاره هذه النزعة في ميدان تطور اللّغة مؤمنين بمُسلَّمة مفادها وجود بنية فطرية أُعدَّت خصيصًا لتوليد العبارات اللّغوية وتأويلها بالرغم من تعقد النظام اللساني واختلاف البيئات اللغوية بين الأفراد ، كما أولت أهمية قصوى للجانب الإبداعي في الاستعمال اللّغوي من خلال توفر استعداد قبلي على إصدار وفهم جمل غير مسموعة من قبل (أنظمة لغوية توليدية)، فالتجهيز الوراثي يتحكم في التطور اللساني للطفل وبالتالي نستخلص أنّ هذه النظرية ترفض التسليم بآراء المدرسة السلوكية التي لم تميّز بين التنظيم الاتصالي الإنساني و لغة الحيوانات.

3/ **القواعد الكليّة:**

إنّ اللغات البشرية باختلاف خصائصها تتشابه في بعض المرتكزات ذات الطابع الإنساني الفكري، وهذه الميزات المشتركة تُدرس ضمن إطار علمي يسمى" **بالقواعد الكلية**" أو "**الكليات اللّغوية** " أو "**العالمية** " ، فهي نتاج الأبنية الدماغية الموروثة والمنحصرة على وجه الخصوص في الجنس البشري فقط لا غير ، حيث تشترك هذه الأخيرة (لغات العالم) في عدّة مستويات صوتية فونولوجية نحوية و دلالية وهذا ما نلاحظه في البنية العميقة للتركيبة اللغوية التي تقوم بتحديد المعاني المشتركة بين اللّغات المتباينة، كما تهدف إلى تقنين الجمل المُنتجة وضبطها تتماز بسمة الشمولية في وجود آليات بيولوجية وفيزيولوجية في استخدام اللّغة رغم تباين البيئة والثقافة والإطار الجغرافي بين البشر كما تتكوّن لدى الطفل منذ ميلاده.

المبحث الثاني : فهم وإنتاجية اللّغة في ظل اللسانيات النّفسية :

إنّ الاهتمام بعملية فهم اللّغة وإنتاجها موضوع تداخلت فيه العديد من الدراسات النفسية واللغوية والصوتية بحكم أنّه يبحث في الأصوات البشرية ومدلولاتها فيتم برمجة الحوار من خلال تحديد مكونات الجملة وإخراج الكلام بالشكل المطلوب عن طريق التركيز على المستويات السمعية والقرائية للمتعلّم بغية تحقيق الاستيعاب الضمني للغة وإنتاج الجمل وتركيب الكلمات وتوصيل الأفكار والمطالب والمشاعر بواسطة التعبير اللّفظي المباشر كونه النقطة الفاصلة أثناء العملية التواصلية ، وفي هذا المبحث سوف نركز على عنصرين مهمين في مجال اللسانيات النفسية وهما: فهم اللغة وإنتاجها والمراحل الألسنية المرافقة لهم.

1.2: فهم الملكة اللسانية من وِجهة اللسانيات النفسية:

ترتكز عملية الفهم اللّغوي أثناء العملية التعليميّة على مهارة الاستماع والقراءة بصورة خاصّة ،إذ نجد المتعلّم يقرأ العديد من الجمل ويحاول بطريقة ما فهمها وِفق السياق المذكور فيه وقد يواجه في ذلك بعض الصعوبات التي تعكس الطابع المعقد لوظيفة الفهم الذي تتداخل فيه العمليات العقلية المبهمة التي تدفعه إلى ضرورة التمييز بين الأصوات وإدراك الكلام المرسل وتحليله استنادًا على ذاكرة المعاني ، ففي الإطار اللّغوي النفسي يُعرّف الفهم بأنّه : "عملية تفاعل يلعب فيها القارئ والنّص والسياق دورًا أساسيًا ، وفيها يقوم القارئ بعملية إنتاج للمعنى وذلك بتفسير محتوى النّص انطلاقًا من معلوماته وأفكاره الشخصية ومن خلال ما يرمي إليه من عملية القراءة "[1]، إذ يؤهل المتلقي على فهم دلالة الرسائل اللغوية بشقيها المكتوب أو المنطوق كما يستلزم معرفة الفرد للغة وما يرافقها من قدرات سمعية بصرية ، معرفية ، ذهنية، المصاحبة لعملية التواصل التي تشترك فيها عدّة مستويات فونولوجية ومعجمية تركيبية وخطابية .

[1]– R. LEGENDRE; Dictionnaire actuel de l’éducation , Montréal, Guérin, 1993, 2 Edition, p 229

1.1.2: مستويات فهم اللّغة :

إنّ فهم الكلام الإنساني يمر عبر أربعة مستويات مهمة وهي كالآتي :

1.1.1.2 المستوى الفونولوجي (إدراك اللّغة) :

يهتم هذا المستوى بالخصائص الفزيائية للجهاز النطقي وطرق إنتاجها للأصوات كون العملية التواصلية تعد نمط من أنماط الإدراك الذي تتداخل فيه العناصر البيئية مع إشارة الكلام المنماز بطابع التغير " يركز على الوظيفة التمايزية للفونيمات باعتبارها أصغر الوحدات الصوتية**La Fonction Distinctive Des Phonèmes** ويندرج ضمن التقطيع الثاني للّغة"[1]، يتم بواسطته تشكيل الكلمات التي تتفرّع إلى جمل ومن ثمّة فقرات ومن ثمّة إلى نصوص لسانية يختلف مستواها الكمي ومكوناتها من لغة إلى أخرى وذلك تبعًا لطبيعة اللّغة المندرجة ضمنها وخصوصيتها لتشكل في آخر المطاف معاني ودلالات فكلمة " **قرن**" –على سبيل المثال – عند تحليلها تصبح (ق– ر– ن) فلكل فونيم وظيفة خاصة تسمح له بالتمييز بين الوحدات اللّغوية الأخرى المشابهة له في مخارج الحروف ، لذا فإنّ " فهم الكلام يعد عملية عصبية نفسية لأنّه يستقبل الصوت اللّغوي في مراكز السّمع وتنتهي بمراكز اللّغة في الدّماغ ، واجتماعية لأنّه مرتبط بقدرة المتلقي وكفاياته في اللّغة التي يسمعها من محدثه سواءً كانت اللّغة الأصلية أو الثانية المكتسبة "[2]، يتطلب توفر موهبة القدرة على الإدراك الصائب وحسن الملاحظة والتحليل وسلامة الجهاز السمعي والصوتي ووجود ذخيرة لسانية كافية ، فمن خلال المستوى الصوتي المرتبط بالمراكز الدماغية السمعية البصرية المسؤولة عن إصدار الأصوات وفهم معانيها المُشتمل على الشفرة الصوتية للكلمات، يستطيع المتعلم تحديد مخارج الحروف بطريقة صحيحة وضبط عملها وتحليل بنائها المورفيمي ليتم تحويل الكلمة المسموعة إلى الذاكرة بغية الكشف عن دلالاتها بواسطة

[1] ينظر:.Baylon ,c ,Fabre,p.(1997),Initiation à La Linguistique, paris ,Colin , page 84

[2] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، علم اللّغة النفسي ، ص210.

الجهاز الدلالي وتكوين قاموس ، يحتوي على مخرجات سمعية يتكوّن من بنية الكلمة المنطوقة التي تعطي المعنى المُتَّفق عليه ليتم في نهاية هذه العملية تشكيل أصوات مميزة للكلام وإحراز المعاني المعجمية من خلال التمثيل الصوتي للمفردات لتؤدي وظيفتها الخطابية.

2.1.1.2 المستوى المعجمي :

يسعى هذا المستوى في التحري عن طرق تخزين المعرفة وتمثيلها بشكل ذهني في الذاكرة ويبحث عن الملامح الدلالية لمعاني الألفاظ المساهمة في " فهم الكلمات في إطار حقلها الدلالي فمثلا حقل أفعال الملكية الذي يشمل أفعالا مثل : أعطى، دفع، استلم، باع اشترى ...وغيرها يُعين متكلّم اللّغة على معرفة ما تعنيه هذه الكلمات لامتلاكه معرفة بديهية ببعض العلاقات القائمة بين هذه الكلمات"[1] كارتباط البيع بالدفع فلا نستطيع إجراء عملية البيع دون دفع مقابل مادي (علاقة ضمنية بينهما) ، إضافة إلى ذلك نلاحظ أنّ كلمة " أعطى" مرادفة لكلمة " استلم" وعليه فإنّ المستوى المعجمي ساهم بشكلٍ من الأشكال في تحديد العلاقات القائمة بين معاني الكلمات والجمل وذلك من خلال التمييز بين عدّة علاقات لسانية وتحديد دور كل واحد منها في فهم اللغة وِفق الدراسة اللسانية النفسيّة وأبرز هذه العلاقات نذكر العلاقة الترادفية مثلا: (غبطة وسعادة وفرح)، علاقة التضاد :(خير وشر) ، وعلاقة انطوائية كانتماء عدّة كلمات ضمن مضلة كلمة واحدة (الطيور ، الهواء ، الأشجار....الخ) كلمات تنضوي في حقل " الطبيعة ، والتي أضفت نوع من الوضوح والدّقة على اللّغة .

[1] ينظر: نازك إبراهيم عبد الفتاح ، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، 2002، ص96.

3.1.1.2: المستوى التركيبي:

يعد المستوى التركيبي من أبرز المستويات اللّغوية الهادفة إلى استخلاص أبرز القواعد اللسانية المتحكمة في توليد الجمل والنصوص على حدٍ سواء ، "حيث يرى الباحث عبد الهادي بن ظافر الشهري أنّ المستوى التركيبي من أنسب المستويات اللسانية التي تسمح للمرسل بتوظيفه لإبراز إستراتيجية الخطاب تداوليًا ، ويعد **عبد القاهر الجرجاني** من أبرز من بلور ذلك من خلال توظيفه للتعبير عن القصد الذي يتوخاه المرسل"[1] ، فمن خلاله نستطيع التعرف على نسق العبارة (بناء) اسمية كانت أو فعلية وتحديد العلاقات الوظيفية والدلالية الرابطة بين الكلمات داخل التركيب (البنية العميقة) من خلال القرائن اللّفظية أو المعنوية ففي بعض المطبات يجد المتعلّم صعوبة في الإعراب " فلجأ الباحثون في هذا المجال إلى دراسة العمليات العقلية في الجمل الغامضة على المستويين الكلي أو المحلي كون العملية الإعرابية تجري بسرعة كبيرة وذلك بغية تيسير النحو وتسهيل فهم الجمل الغامضة أثناء الإعراب"[2] ، ففي اللّغة العربية نلاحظ أنّ الفاعل يُقترن بفعله وهذا الأخير يسبق فاعله وأبرز مرامي اللسانيات النفسية تهدف إلى معالجة المعطيات الإنسانية التجريبية للغة كون عملية فهم اللّغة تنطلق أوّلا من الجانب المسموع أو المقروء للكلمة وصولًا إلى معناها في الذاكرة وبواسطة البنية التركيبية للجملة يتم التعرف على المدلول المناسب لها وهذا يؤكد أنّ المستوى التركيبي له علاقة بالمستوى الدلالي في عملية الفهم" وهذا ما أقرته تجربة **تايلر tayler** و **مارسلون (Marslen –wilson 1977)** حيث استمع الأشخاص إلى أجزاء جمل تشتمل على عبارات ملتبسة تركيبيًا مع محاولة أن تنحاز العبارة الأولى لكل جزء جملة إلى إحدى القراءتين وقد تبيّن أنّ الأشخاص تمكنوا من استخدام السياق لإرجاع معنى تركيبي إلى الجملة مباشرة "[3] ، فالمستوى النحوي هو الذي يجمع بين

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدّة ، بنغازي، ليبيا، ط1،2004، ص71.

[2] ينظر : موفق الحمداني ، علم نفس اللّغة من منظور معرفي، دار المسيرة ، عمّان ،الأردن ، ط1،2004،ص 63.

[3] نازك إبراهيم عبد الفتاح ، مشكلات اللّغة والتخاطب في ضوء علم اللّغة النفسي ، ص 123.

الصوت والمعنى من خلال تحديده للصيغة الفونيتيكية (الصوتية) والصيغة المنطقية (المعنى) فيتم تخزين الاستنباطات القائمة على معلومات لسانية أو غير لسانية وجميعها يساهم في عملية الفهم .

4.1.1.2: مستوى الخطاب :

إنّ فهم الخطاب الإنساني يستلزم نظامًا خاصًا تتداخل فيه جل العمليات المعرفية المستعملة في اللّغة يستند بالدرجة الأولى على ترتيب الجمل ومن ثمّ الاعتماد على الدلالات والمعاني، لأنّ الخطاب المترابط المتسلسل ييسر فهم اللّغة عن طريق الروابط كأن نقول: اشترى محمد كراسا من المكتبة قبل الدخول المدرسي " إذ نلاحظ توافق الكراس والمكتبة والمدرسة مع الحدث ذاته ألا وهو الدخول المدرسي واستنادًا على المعلومة المخزنة الخاصة بهذا الحدث يمكن استنباط المعلومات الأخرى ، "وقد حظي هذا المستوى بالاهتمام من طرف علماء النفس كونه يسهل استكشاف دور الذاكرة في فهم الخطاب فمن أجل فهم جملتين متتابعتين تحتفظ الذاكرة العاملة بالمرجع لوقت يكفي لربطه مع اللّفظة المكرّرة " [1]، فكثيرا ما يقرأ الإنسان فقرة ويكرّرها عدّة مرات حتى يصل إلى درجة فهمها وعندما يزيح حاسة البصر عنها ويحاول استدعاءها فإمّا يتذكرها أو يتذكر مضمونها أو عناصرها المركزة كون ذاكرة الإنسان عامل أساسي لفهم الخطاب لدرجة أنّ" **رايسباك** يقرّر دون تردد أنّ عملية الفهم هي من عمل الذاكرة ومن ثمّ فإنّ فهم الخطاب يعد بالأساس عملية سحب للمعلومات من الذاكرة واسترجاعها وربطها بالخطاب الذي يتفاعل معه" [2]، كون ذاكرة الإنسان تحوي على موسوعة شاملة من المعارف والمعلومات المخزنة والتي لا يمكن حصرها في إطار محدّد بحيث تؤهل المتلقي إلى تنشيط مكتسباته في عملية فهم الخطاب والبحث عن السبل الناجعة التي من شأنها تيسير تأويل الخطاب المرسَل ، وهذا ما أكدته الأبحاث اللغويّة

[1] Carrol ,David ,W , Psychologie of Language, California,1994, page 157-158.

[2] جاسم علي جاسم ، أبحاث في علم اللّغة النصي وتحليل الخطاب ، دار الكتب العلمية ط1، 2018، ص181.

النفسيّة باعتبار الذاكرة مهمة في استخدامات اللّغة المتنوعة نظريًا أو ميدانيًا شاملة لكل مستوياتها سواءً من الناحية الإدراكية وصولًا إلى الدلالية، لذا فالمستوى الخطابي يساعد على تحليل المعلومة المستقبلة على مستوى الذاكرة ويساهم في تخزينها ثمّ استدعائها إن تطلّب الأمر ذلك وبالتالي فهم اللغة أو الجمل المتتابعة في سياقها وتحقيق التفاعل التواصلي بين المخاطِب والمخاطَب.

2.2: إنتاج الكلام من منظور لساني نفسي :

إنّ العملية الكلامية هي مجموعة من الرموز الصوتية الخاضعة لنظام معيّن والتطبيق الفعلي لها يتم في نطاقه المسموع والمكتوب الذي ينقل من خلاله الفرد أفكاره وآراءه ، وتبدو في طياتها مبهمة معقدة لتداخل الأجهزة العضوية في فاعليتها تشترك فيما بينها لتعزيز الفعل التواصلي ، وقد ركزت الدراسات اللغوية النفسية في دراسة وتنقيح العمليات الذهنية التي تُمكِّن المرء من قول ما يود قوله أو ما يسمى علميًا ب: -"**إنتاج اللّغة** " **Speech production** كونه مجال مهم لا يمكن وضع قيود له يمس الجانب المنطوق والمكتوب للسان البشري بحيث الأوّل ينماز بالشمولية والعمومية والثاني يتميز بالخصوصية ، واستنادًا على ذلك سوف يتم تقديم مراحل إنتاج اللّغة الإنسانية في إطار أوسع .

1.2.2 :عمليات إنتاج اللّغة الإنسانية :

إنّ المتتبع لمسار العملية الكلامية الحاصلة بين الأشخاص قد يجدها في غاية البساطة ، لكنها في الحقيقة تستلزم توفر عدّة مهارات لتأدية كلام فعلي سليم ، فكثيرًا ما يدفعنا المقام أن نفكّر فيما سنقوله قبل التفوه به وذلك بانتقاء الأسلوب الملائم واختيار الكلمات المناسبة له وصياغتها في قالب لغوي صحيح ، وهذا الأمر دفع علماء اللغة النفسانيون في البحث عن قرائن بلاغية **Prosodic Cues** لإنتاج لغة سليمة مؤدية الدور المرجو من ذلك والتي يمكن حصرها فيما يلي :

أ/ الإيـــــــقاع Rhythm

هو مصطلح أدبي له ضوابطه وشروطه يمارَس في سياق المستويات اللسانية وبصورة خاصة " المستوى الصوتي للغة" يقوم بمهمة تنظيم الكلام الإنساني وتقنين العناصر اللّغوية شكلًا ومضمونًا " يتولد عن رجوع ظاهرة صوتية أو ترددها على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة أو متقابلة "[1] ، فمن خلاله يجرى الكلام عبر فترات زمنية متباينة قد تتكون من أحداث سريعة أو بطيئة يتجزأ في بعض الأحيان إلى مقاطع لغوية والتي يضفي عليها لمسة النظام من خلال تحقيق نوع من التوافق الصوتي بين الحركات والسكنات وإحداث رنّة موسيقية عذبة تطرب له الآذان وتؤثر في المستمعين ، فإنتاج اللّغة انطلاقًا من الإيقاع يسهل اختيار الألفاظ ذات الجودة العالية والدرجة التأثيرية وبالتالي إحداث استجابة ذوقية تمتع الحواس خصوصًا إذا تعلّق الأمر باللّغة العربية التي تتسم بالجرس اللافت للأنظار وتناسق فني لكلماتها المنعكسة على دلالتها الإيقاعية والتي من خلالها نلمس التناسق الفني في إنتاج العبارات والجمل .

ب/ النبرStress:

هو ظاهرة صوتية غنية بالمعاني والدلالات المميزة بسبب تباين درجة ارتكاز المقاطع الصوتية يؤثر في البنى الوظيفية المُنتِجة للغة ، وقد عرّفه **تمام حسن** بأنّه : " وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا ما قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام ويتكوّن نتيجة عامل أو أكثر من عوامل الكمية والضغط والتنغيم"[2]، فالأمر الذي يُميِّزه دو غيره هو خاصية الارتكاز على مقطع صوتي دون الآخر والذي يحدّد موضعه يصدر عادة أثناء زيادة درجة الصوت أو تغير طبقاته ، أمّا الضغط فهو عامل من عوامل النبر يجمع بين قوه الأصوات ونغمتها ويتسع تجسيده في مجالات أخرى ، يساهم النبر في توضيح المقاطع الصوتية قبل إصدار

[1] محمد مندور ، في الميزان الجديد ، مكتبة النهضة، مصر، القاهرة ،ط2،1987، ص187.

[2] تمّام حسن ، مناهج البحث في اللّغة ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1974، ص160.

الكلام كما يُعبِّر عن النشاط الفردي للمتكلم من خلال تنشيط جميع الأعضاء النطقية له ويؤدي وظائف فعّالة على مستوى الكلمة.

ج/ التنغيم : Intonation

يعبّر التنغيم عن الحالة السيكولوجية الانفعالية للإنسان والذي نلمسه في الاختلاف الموسيقي الناشئ أثناء الكلام ، فكل حدث وجداني نمر به نعبّر من خلاله بتنغيم خاص فهذه التغييرات الصوتية الصادرة منّا تؤدي دورًا مباشرًا وهو التمييز بين المعاني النفسية المصاحبة لسلوكاتنا اللّغوية ، حيث يرى **سيبويه** :" أنّ التنغيم أداة مهمّة للتفريق بين دلالات الأساليب اللسانية المختلفة " [1] فمنها ما يعبّر عن الكمية والعدد ومنها ما يعبر عن النوعية أو الجنس .... وغيرها يؤدي وظائف تركيبية على السياق النحوي للجملة وهذا ما نلمسه في الجمل الاستفهامية والشرطية والأساليب الإغرائية والتحذيرية كون المحتوى الدلالي يعتمد على التنغيم الذي يميّز بين معاني مختلفة التراكيب عن طريق التنوع الموسيقي فيزيد الحوار حيوية مفعمة بالشحنات الإيقاعية وتحول بذلك مشكلات الدلالة اللسانية المرتبطة بالأصوات والسياقات التركيبية .

2.2.2 الأجهزة العضوية الضرورية المسؤولة عن إنتاج اللّغة :

يتطلب إنتاج الكلام الإنساني توفر أربعة شروط عضوية وهي :

أ/ الجهاز التنفسي :Respiration

تستلزم عملية الكلام توفر كمية من الهواء الصادر من الرئتين كونه المادّة الخام لإنتاج الصوت وذلك بما يوازي ثلاث أو أربع أضعاف من الكميات الصادرة أثناء التنفس الطبيعي "و يتم إخراج الصوت أثناء عملية الزفير، حيث يتحول الهواء الخارج عن طريق الحنجرة إلى

[1] فرهاد عزيز محي الدين ، التنغيم وأثره في التعبير عن المعاني النفسية ، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ، المجلد1، العدد1، 2014، ص83.

صوت يسمى بالصوت المزماري، وعندما يصل الصوت إلى البلعوم والتجويف الأنفي والفم يصبح لحناً، وعن هذا اللحن ينتج الكلام، والعضو الهام في توليد الصوت في الحنجرة هو الأحبال الصوتية، ولا يتم إنتاج الصوت بدون تقارب هذه الأخيرة واهتزازها ،[1] وعليه تتضح العلاقة بين الجهاز التنفسي وإنتاج الأصوات حيث لا تتم هذه العملية إلّا إذا كان تنفس الإنسان سليم إذ وجب توفر انسجام بين هواء الزفير وإصدار الأصوات لكي يتم إنتاج كلام واضح وهذا يؤكد المُسلّمة القائلة بأنّ التنفس الجيد يعني التكلم الجيد ، " إذْ يبرز دور الرئتين على مستوى كل اللّغات الإنسانية في عملية إنتاج الأصوات وذلك عن طريق آلية تيار الهواء الرئوي الزفيري **Pulmonic Mechansim Air Stream** التي تعد الأساس في إنتاج معظم الأصوات اللّغوية "[2] وهذا يستلزم كما أشرنا آنفًا وضعية تنفسية طبيعية وكمية معتبرة من هواء الزفير كما تكون فيها العضلات مسترخية فتجابهها وتقابلها الثنايا الصوتية في الحنجرة ممّا يؤدي إلي تحريكها ومن ثمّة إنتاج الصوت .

ب/ الجهاز الصوتي :

يعتبر الجهاز الصوتي من أبرز الأجهزة العضوية المُستخدمة في التعبير عن دخائل النفس البشرية والتواصل مع الآخرين ، فهو بمثابة هيكلة متكاملة تُنتج الأصوات الإنسانية من خلال تعديل مسار الهواء وبالتالي حدوث الصوت استنادًا على مجموعة من الأعضاء التي تسعى لدراسة طبيعة كل صوت من الأصوات اللّغوية وسبل إنتاج الكلام السليم الفصيح الذي لا تشوبه الرطانة واللحن اللغوي ، ومن أبرز الأعضاء المساهمة في إصدار اللّغة نذكر :

الحنجرة :" تعد من حيث الأساس صِمامًا ينظم تدفق تيار الهواء في آلية التنفس ، كما أنّها تعد المصدر الأساسي لطاقة أمواج الصوت وهي تمتاز بتركيب دقيق ومًحكَم يشمل مجموعة

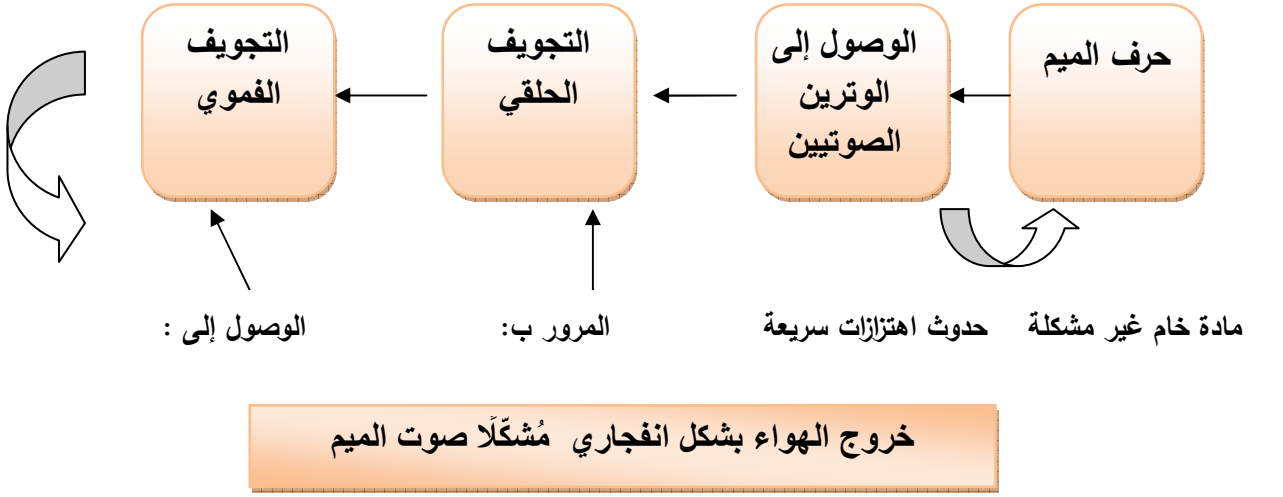
[1]- https://www.alyaum.com/articles/115084/ .2018 /09/01 اطلع عليه بتاريخ

[2] محمد جواد النوري من لسانيات اللّغة العربية ، علم الأصوات ، دار الكتب العلمية ،ط1، 2019، ص119.

من الغضاريف والمفاصل والعضلات والأغشية إذ لها أهمية صوتية عظمى"[1]، فالأحبال الصوتية تنبسط وتنقبض بطريقة مرنة كي يصدر الصوت من الحنجرة والشهيق العميق يؤثر على الحبال الصوتية التي تتغير درجة انقباضاتها على مستوى الطول والتوتر ممّا يحدث اهتزازات صوتية تتجلي في اختلاف نبرة الصوت الذي تتدخل فيه مجموعة من العوامل أبرزها سلامة الأحبال الصوتية وتوفر كمية هائلة من الهواء المخزن عبر الرئتين .

الوتران الصوتيان :

إنّ التكوين العضلي والغشائي للوترين الصوتيين أهّلهما للتمتع بقدرة واسعة في إحداث أنماط متباينة من حالات التدخل والاعتراض الحاصلة للمجرى الهوائي ، " حيث ينشأ الصوت في منطقة المزمار الموجودة في الحنجرة إذ توجد الأحبال الصوتية الحقيقية و عضلات صغيرة متصلة بها وبجدار المزمار وهذه العضلات تنقبض فتزداد حدّة الصوت وتنبسط لترتخي حدّته "[2] ، فالأوضاع المختلفة المُتخذة من طرف الوترين الصوتيين والمتمثلة في حالة الانغلاق الكلي أو الجزئي وكذا الانفتاح الكامل تُحفّز على إنتاج الصوامت والحركات تبعًا لوضعية الأعضاء الفموية والكلامية وتحركاتها، والخطاطة الآتية عبارة عن شرح بسيط لمخرج الصوت اللّغوي عن طريق الوترين الصوتيين :



[1] محمد جواد النوري من لسانيات اللّغة العربية ، علم الأصوات ، ص98.

[2] ينظر : http://www.moqatel.com/09.09.2018 .اطلع عليه بتاريخ

ج/ الجهاز النطقي :

هو الجهاز الذي تشترك فيه الأعضاء الجامعة بين الشفتين والرئتين المساعدة في تكوين الأصوات الكلامية " وتنقسم النواطق إلى قسمين : نواطق متحركة و نواطق ثابتة فالأولى تشتمل على : الشفتين ، الفك السفلي ، اللسان ، سقف الحلق اللين ، البلعوم والوترين الصوتيين ، أمّا الثانية فهي عبارة عن أسنان ولثّة وسقف الحلق الصلب"[1]، فعملية التصويت اللّغوي تتطلّب توفر أكثر من عضو نطقي لأنّ إنتاج الصوت الواحد يستند إلى عدد من الحركات العضوية للآلة النطقية ويتم ذلك وِفق نظام ميكانيكي يسمح بالتمييز بين عدّة أنماط كلامية وبالتالي حدوث التمثيل الصوتي للوحدات اللسانية وتعديلها والبحث عن آليات إنتاجها استنادًا على الجهاز الصوتي ، والجدول الآتي يبرز دور الأعضاء النطقية في إنتاج اللّغة :

أعضاء النطق	دورها في إنتاج اللّغة
1/ الشفاه Lips	تعتبر من الأعضاء المهمّة المؤدية الوظيفة النطقية نظرًا لقدرتها الحركية السلسة والمرنة واتخاذها وضعيات متباينة أثناء النطق من حيث الانغلاق والانفراج ، تمتاز بخاصية التأثير على نوعية الصوت وسماته وتحديد أبعاده فتبرز صدى الأصوات من ناحية الإطالة أو القصر ، حيث نجدها " تشترك في إنتاج الحروف الشفوية ولكل حرف من هذه الحروف منطقة محدّدة في الشفاه

[1] سهير الحلفاوي ، إنتاج الكلام ، ص25.

	لخروجه فنجد الياء تصدر من باطنها ، والميم والباء من أطرافها مع انطباقهم والواو تخرج من امتدادها "[1] ، وهذا ما يؤثر على إنتاج الأصوات وصفاتها خصوصًا عند نطق الحركات .
2/ الأسنان Teath	لها دور مهم في إنتاج الأصوات اللّغوية إذْ أنّه لا يتم نطق بعض الحروف بالشكل الصحيح دون أسنان ، وهذا ما نلحظه عند الطفل الصغير في مراحل نموه الفيزيولوجي، و أثناء حديثه حيث نجده ينطق حرف السين بالثاء مثلًا ،" كما أنّها تساعد اللسان في أداء مهامه خصوصًا في نطقا بعض الأصوات كالذال والثاء والظاء كما تؤثر في الكمية الاندفاعية للهواء حيث تقوم بخفضه بنسب متفاوتة أو الحد من حركته بمساعدة اللسان"[2]، فهي تساهم في فهم مخارج الحروف وتحديدها من مخرج اللسان وهذا ما يعكس أهميتها في رسم ملامح التركيبة الصوتية وبنيتها .
3/ اللسان Tongue	من الأعضاء العضلية اللينة التي لها قابلية الحركة من مختلف الجهات بنسبة كبيرة فينتج الأصوات اللغوية حسب وضعياته ، يكتسح الفراغ الفموي له تركيبة بيولوجية جامعة بين العضلات والأعصاب " يساهم في إحداث معظم أصوات الكلام كونه عضو نشط فعندما نتكلّم نراه يتلوى يمينًا ويسارًا ويصعد عاليًا ويهبط نازلًا وقد يميل ليسمح للهواء بالمرور من كلّ جوانب الفم وهذا ما يؤكد مقولة لا كلام بدون لسان " [3] ، لذا اعْتُبِر أهم عضو في العملية

[1] ينظر : محمد الطويجي ، مهارات مقدّم البرامج (الكاريزما ، الصوت ، الجسد) ، دار العربي للنشر والتوزيع ط1، 2019، ص77.

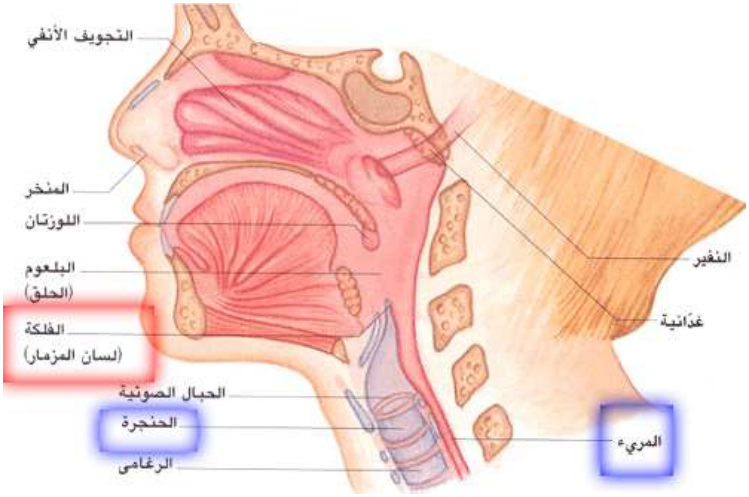
[2] ينظر : عبد الجليل عبد القادر ، الأصوات اللّغوية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ،ط2، 2014 ص41.

[3] ينظر : محمد علي الخولي ، دراسات لغوية ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ،عمّان الأردن ، ط1، 1998م ، ص37، 38.

	النطقية لاحتوائه على إمكانيات صوتية في الجهاز النطقي أهّلته على إنتاج عدد لا حصر له من الأصوات اللغوية.
4/ اللهاة Uvula	هي عبارة عن قطعة لحمية موجودة في مؤخرة الحنك اللّين مقابلة لأقصى اللسان تتسم بالقابلية نحو الارتفاع والانخفاض مع المحيط الفموي فتؤثر على تكوين الأصوات وإنتاجها ، ففي حالة الارتفاع تتيح فرصة دخول الهواء إلى مجرى الفم وبالتالي إنتاج حروف مرتبطة بالتجويف الأنفي والتي تتكوّن عبره معظم حروف اللّغة العربيّة ، أما وضعية الانخفاض يفسح المجال للممر الهوائي الصادر من الأنف والفم معًا وبهذه الآلية تستطيع إنتاج الحروف الأنفية مع إعمال اللسان والشفتين معًا.
5/ الحلق Throat	وهو الجزء الذي بين الحنجرة وأقصى الفم. وهو فضلا عن أنه مخرج لأصوات لغوية خاصة ، يستغل بصفة عامة كفراغ رنان يضخم بعض الأصوات بعد صدورها من الحنجرة ، فهو يسهم بفعالية في تشكيل سمة التفخيم الصوتي المائزة للأصوات المفخمة المتمثلة بكل من الضاد والطاء والظاء والصاد، فمع ارتفاع مؤخر اللسان باتجاه الطبق وارتداد جذره باتجاه الجدار الخلفي للحلق تتشكل سمة التفخيم التي تميز هذه المجموعة عن نظيرها المرقق"[1]، إذ يساهم في إحداث تفخيم لدى بعض الحروف وبالتالي إنتاج الحروف الحلقية كالقاف والعين...وغيرها .
6/ الحنك Palate	هو عضو نطقي متصل باللسان في كلّ وضعياته والتي يُصدِر

[1] إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة الأنجلو مصرية ، مصر ، ط5، 1975، ص19.

	من خلالها أنماط كلامية جديدة حسب وضعية اللسان يتفرّع إلى ثلاثة أقسام أوّلهما مقدّمة متمثّلة في اللّثة المساهمة في إنتاج الحروف الذلقية ، "والحنك الصلب وهو الجزء القريب من اللّثة مقوّس محدب ومقعّر يمتاز بالثبات عندما يلامس اللسان يُحدِث أصواتا كالشين والياء"[1]، أمّا الحنك اللين " فهو نسيج عضلي طري يقع في الجزء الخلفي من سقف الفم أي بين اللهاة والحنك الصلب له القدرة على غلق الممر الهوائي الصادر من الأنف وتحويله إلى الفم فقط فتتغير نوعية الصوت الكلامي"[2]، فهذه التقسيمات للحنك وحركيته تؤهله بإصدار تلوينات صوتية مختلفة.



أعضاء الجهاز النطقي عند الإنسان (الشكل أ)[3]

[1] ينظر: باسم مفضي معايطة ، عيوب النطق و أمراض الكلام، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 2011، ص 33.

[2] ينظر: محمد علي الخولي ، دراسات لغوية ،ص38-39.

[3] https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/book/view.php?id=13085&chapterid=3042، الصوتيات النطقية، جامعة محمد لمين باغين، سطيف، اطّلع عليه تاريخ:2018/10/10.

3.2.2: مراحل إنتاج اللّغة :

يعتبر إنتاج اللغة نفسيًا وعصبيًا من أبرز العمليات اللسانية المعقدة وذلك لتداخل عدّة عمليات ذهنية أثناء محادثاتنا الكلامية ، وقد اجتهد علماء نفس اللّغة في البحث عن المراحل التي ننجز على إثرها الفعل الكلامي ، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل وهي :

أ/ مرحلة تأطير الأفكار اللغوية للعملية الكلامية : (Conceptualization)

تحدث العملية الكلامية في سلسلة زمنية متعاقبة بمساندة العمليات الذهنية المنتجة لعدد كبير من الكلمات والعبارات والجمل ، وعلى هذا الأساس تكثّفت الدراسات الهادفة لتفسير هذا النشاط اللساني العصبي وذلك من خلال التحري عن الكمية الكافية من المعلومات حول إنتاج اللّغة وسبل التعامل مع المجردات العقلية المبهمة ، ولعلّ أبرز تلك الدراسات هي أبحاث عالم اللّغة النفسي الأمريكي "**ديفيد ماكنيل**" **David Mcneil** والتي انطوت نحو طرح تفسير ذهني شيق للكيفية التي يحدث بها التأطير اللّغوي للكلام في البداية داخل ذهن الإنسان ، والتي حوصلها في أنّ تكوين المفاهيم اللسانية يتم وفق أسلوبين متزامنين متوازيين أولها تفكير نحوي **syntactic thinking** والذي يتم بواسطته توليد سلسلة من الألفاظ الخاطرة ببالنا عندما نخص الذكر بكيفية البدء في اللّغة ، أمّ الثاني فهو تفكير تصويري **imagistic thinking** والذي يخلق أسلوب التواصل اللغوي الذي تطغى عليه صفة العمومية أو الشمولية والمشاهدة "[1]، والجدير بالإشارة أن النشاطات النحوية أثناء المحادثات الكلامية تساعد في تشكيل سلسلة لسانية متكونة من مقاطع صوتية وعبارات وجمل، أمّا الثانية تتدخل فيها لغة الجسد التي نعبّر من خلالها عن أفكارنا وميولنا ونوضح بها وجهات آرائنا فكلاهما حسب "**ماكنيل**" يساهمان في إحداث التأطير اللّغوي للأفكار أثناء المحادثات كون كل فعل لغوي يرتبط تلقائيا بحركة جسدية مألوفة وفق توقيت

[1] ينظر : توماس سكوفل ، علم اللّغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، الرياض، 1424 ، ص 59.

متزامن فهذه المرحلة تعد انطلاقة تصورية تمهيدية للخطاب المطلوب قبل البدء في التعبير عنه بألفاظ منطوقة وتحديد المضامين المراد الإفصاح عنها وفق نهج تخطيطي مسبق بغية إدراك الأفكار واستيعاب سبل النطق بها ضمن إطار عقلي يسمح بخلق تمثلات إدراكية لمحتوى الفكرة المقصود النطق بها وذلك بانتقاء المعلومات المخزنة في الذهن والتي يريد المخاطب على إثرها توصيل رسالته إلى المتلقي مع الحرص الشديد بأن تكون مناسبة لمقتضى حال السامع وسياق الكلام واستراتيجيات التواصل.

ب/ مرحلة صياغة الكلام Formulation:

تعتبر هذه المرحلة مكمّلة للتي سبقتها كونها تتعلق بتحقيق النتاجات الفعلية لمرحلة التخطيط أو التصور المبدئي للأفكار اللسانية تعتمد على الدّقة في اختيار المصطلحات" يتم خلال هذه الأخيرة إنشاء الشكل اللغوي المناسب للتعبير عن الرسالة المطلوبة، وتشمل صياغة الترميز النحوي، والترميز الشكلي للصوت بالإضافة إلى الترميز الصوتي"[1]،وذلك من خلال تفعيل الأبنية النحوية الموائمة للرسالة المفترضة و تفكيك الكلمات إلى مقاطع صوتية كي يتم إنتاجها في اللغة المنطوقة ثم تنتقل هذه المرحلة إلى محطة التشفير الصوتي الذي يستند في الأساس على تشفير الإيماءات اللفظية التي يتم بواسطتها تجميع الكلام وتنسيق حركاته في الجهاز الصوتي، وبالتالي إنتاج بنية لغوية صحيحة نحويًا ، فصياغة الكلام بالشكل المطلوب تتطلّب البحث عن التقنية الصائبة التي تنتج سلاسل كلامية صوتية سريعة .

ج/ مرحلة نطق الكلام :Articulation

تستند هذه المرحلة على تعيين الوحدات الفونولوجية المخصّصة لانتقاء الأصوات التي تنطلق على إثرها العملية الكلامية وإنتاج تمثيلات لسانية مرتكزة على أعضاء نطقية مختلفة

[1] Levelt, W. (1999). "The neurocognition of language", p.87 -117. Oxford Press

بغية إحداث تمثيل صوتي ذي دلالة ومعنى للوحدة اللّغوية أي تحويل المحتوى الصوتي إلى لغة منطوقة مسموعة ومفهومة كونها حلقة وصل لأصوات الكلام تتماز بطابع حيوي لإنتاج الكلام (وهذا ما شرحناه بشكل تفصيلي في الفكرة السابقة من خلال عرض دور كل عضو نطقي في عملية إنتاج اللّغة) ، لأنّ مرحلة النطق هي : " استجابة ظاهرة للاستثارة كونها تشكّل المظهر الخارجي لعملية الكلام فالمستمع لا يرى من عملية الكلام سوى المظهر الخارجي لها لذا ينبغي أن يكون النطق سليمًا واضحًا خاليًا من الأخطاء وهذا ما يجب أن يكون في بؤرة اهتمام المتكلّم"[1]، فالتواصل الفعّال يستلزم تنظيم الأفكار قبل التفوه بها ووضعها في قوالب لغوية صحيحة تستدعي وضع برنامج ذهني ونحوي عن الوحدة اللغوية المراد النطق بها، ولذلك حاول علماء نفس اللغة من ترقية عدّة نظريات هادفة إلى تيسير نطق الكلام بصورة سليمة باعتبارها عملية معقدة وهذا ما نلمسه مؤخرًا في دراسات علم الأعصاب الحديث الذي يسعى في " فحص الطريقة التي يبرمج بها الدماغ البشري الحركات العضلية العصبية **neuromuscular movement** والتي يبرمج على إثرها الدماغ أعضاء النطق بهدف نطق الأصوات بطلاقة وسلاسة "[2] ، فعملية نطق الكلام أشبه بالعملية الصورية الإلكترونية التي نعالج من خلالها النصوص المكتوبة انطلاقًا من الحاسوب انتهاءً من الطابعة إذ يتم خلال هذه العملية تحويل المعلومات الالكترونية إلى حروف هجائية ومن ثمّة طبعها، وهذا ما نلمسه في الجهاز النطقي كون الأدوات النطقية هي المحرك الرئيسي لموسيقى الأصوات المسموعة وهذا ما جذب علماء اللّغة والنّفسئ في الخوض في هذا المجال بالتركيز على الوظيفة الكلامية للأعضاء النطقية وليس الوظائف البيولوجية فحسب.

[1] فايزة حلاسة ، أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع كل من مصدر الضبط ومهارات ، ص190

[2] ينظر : توماس سكوفل ، علم اللّغة النفسي ، ترجمة: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، الرياض، ص88.

المبحث الثالث : الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام (التشخيص والعلاج) :

تصاحب ظاهرة اضطرابات اللّغة والأمراض الكلامية مرحلة الطفولة بصورة خاصة عن غيرها من المراحل الأخرى ، وتختلف درجة خطورتها من فرد لآخر وذلك حسب العوامل النفسيّة والاجتماعيّة المحيطة به ، ولها تأثيرات عديدة على مستوى شخصية الإنسان وأدائه السلوكي والنفسي و التعلمي والتواصلي ، ولهذا خصّص علم اللّغة النفسي نصيبًا من دراساته في هذا المجال وذلك من خلال الاطلاع على المشكلات اللسانية الخلقية والعيوب اللغوية الناتجة عن إصابة الأعضاء النطقية المرتبطة بمراكز اللّغة في الدّماغ، والبحث عن الأسباب المؤدية لذلك والبحث عن سبل الفحص الدقيق لها ، ومن هذا المنبر وجب الإشارة إلى أهم العناصر المرتبطة بهذا الميدان والتي سوف نحصرها في أربعة محطات وهي:

- ماهية الاضطرابات اللغوية .
- أسباب الأمراض الكلامية والعيوب النطقية وآثارها على التحصيل الدراسي للمتعلّم.
- نماذج حول الاضطرابات اللّغوية.
- مقترحات علاجية للأمراض اللسانية .

1.3: ماهية الاضطرابات اللّغوية : Language Disorder

لقد اختلفت وجهة آراء اللغويين والنفسانيين في توحيد تسمية المشكلات اللسانية التي يعاني منها فئة من الأطفال، وأطلقت عليها عدّة تسميات أبرزها: عيوب الكلام، العجز اللّغوي، الإعاقة اللغوية.....وغيرها ، وفي نفس الوقت وجدوا صعوبة في حصر تعريف جامع مانع لها لارتباطها بالنمطية العادية لنمو الكلام كونها عنصر فعّال لتحديد هذا المصطلح، وعليه سنقدّم بعض التعريفات الصادرة في هذا النطاق والتعقيب عليها :

أ/ تعريف المنظمة الأمريكية للنطق واللّغة والسمع ASHA:

تعد اضطرابات اللّغة من وِجهة هذه المنظمة المختصة بمجال اللّغويات : " إعاقة أو انحراف في تطور الاستيعاب أو الاستخدام للغة المنطوقة ويشمل الاضطراب شكل اللّغة **Language Form** النظام الفونولوجي والنحوي محتواها النظام الدلالي واستخدامها في عملية التواصل النظام الوظيفي وقد يتمثّل الاضطراب في جانب أو أكثر من هذه الجوانب الثلاث للّغة "[1] ، فالجانب الأوّل يخص **البنية الشكلية** والتي تظهر الاختلالات اللسانية عليها من خلال استخدام جمل غير صحيحة نحويًا ، وحدوث عرقلة في ضبط القواعد المتحكمة في الأصوات اللّغوية (المستوى الفونولوجي) والتي تؤثر بطبيعة الحال على المستوى المورفولوجي حيث تظهر من خلال عدم تحكم الطفل في القوانين المساعدة على فهم معاني الكلمات وبالتالي تجده يعاني من عسر الاستيعاب والإنتاج الصرفي إذ تراه لا يفرّق بين الضمائر والأسماء والأفعال والظروف والصفات .... وغيرها،أمّا من ناحية **المحتوى Content** فتتمثّل في اكتساب الطفل الألفاظ ومضامينها بوتيرة بطيئة جدًا .

ب/ تعريف آرام Aram:

لقد ذكر **السرطاوي** مترجما تعريف الباحث اللغوي **أرام** الاضطرابات اللّغوية بأنها: " تتعلق بالأطفال الذين تصاحبهم سلوكيات لسانية متذبذبة مردها ضعف الوظيفة المعالجة للغة لديهم والتي تتبين من خلال استعمال أنماط كلامية غير سليمة تعكس الأداء اللساني المختل "[2]، والذي يظهر في معاني الكلمات وسياقاتها وشكلها وانعدام الاتساق والانسجام بينها وصعوبة فهم المتلقي لها،إذ نجد المضطرب لغويًا يحذف بعض الأصوات أو يضيفها ويعاني من سرعة الكلام أو بطئه ممّا يؤثر سلبًا على مدلول التواصل ومضمونه.

[1] جمال الخطيب ، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصّة ، دار الفكر ، عمّان ، ط2، 2009،ص118.

[2] ينظر : علو فاطمة ، الاضطرابات اللغوية وقضية التواصل لدى الطفل (الطور الابتدائي) ، تحت إشراف الأستاذة رسطان رشيدة جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان ، كلية الآداب واللّغات،2015-2016، ص4.

ج/ تعريف حامد زهران :

لقد حاول حامد زهران التفريق بين اضطرابات النطق والكلام والمشكلات اللّغوية بالرغم من وجود قواسم مشتركة فيما بينها حيث رأى : " أنّ المشكلات الكلامية مرتبطة بمدى إنتاج الرموز الشفوية أما المشكلات اللّغوية تتعلّق بالصعوبات الكامنة في تحليل الترميزات اللسانية والقوانين والأنظمة المسيّرة لها والتي تعمل على تحديدها وتتبع مسارها الوظيفي"[1].

د/ تعريف عبد الله فرج الرزيقات :

تعتبر الاضطرابات اللّغوية من وجهة نظر هذا الدكتور هي :" أي صعوبة في إنتاج واستقبال الوحدات اللّغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغياب الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو واللّغة المفيدة ، ولكن بمحتوى قليل ومفردات قليلة وتكوين لفظي كحذف الأدوات وأحرف الجر وإشارات الجمع والظروف"[2]، وعليه نلاحظ عيوب الكلام من خلال عدم القدرة على استخدام الأسس الرئيسية للتواصل وهي الرموز اللّغوية المساهمة في تفعيل الوظيفة الخطابية.

وعصارة القول تكمن في أنّ هذه التعريفات رغم اختلافها لكنها تصب في قالب واحد وهو أنّ الاضطرابات اللسانية تتمثل مجملاً في عسر استعمال اللّغة واستقبالها سواءً من ناحية الفهم أومن ناحية التعبير والإفصاح وبالتي تثبيط وظيفتها التواصلية .

2.3: أسباب ومسببات الاضطرابات اللّغوية :

لقد حصر علماء اللغة النفسانيون جملة من العوامل المؤدية إلى حدوث اختلالا ت لغوية وعجز لساني عند الأطفال بصورة خاصة وفيما يلي فكرة عن أهم هذه الأسباب .

[1] ينظر :صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللّغوية وعلاجها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد29، شباط ، 2013،ص298.

[2] ينظر: إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللّغة (التشخيص والعلاج)، دار الفكر، عمّان ، ط1، 2005، ص109.

1.2.3/ أسباب عضوية :

إنّ مرد الأمراض الكلامية عند بعض الفئات البشرية يتعلق بعوامل بيولوجية ناتجة عن اختلال في التركيبة البنيوية والتي تتجسد في إصابة بعض الأعضاء النطقية كاللسان أو الحنجرة وغيرها..،أو وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي أو في الأعصاب المتحكمة في الكلام وأجهزة النطق ،وعليه فمشاكل الأسنان وفقدانها في وقت مبكر يعرقل عملية تكوين الكلام لأنّ البنية الفموية ومهاراتها الحركية تساهم بلا شك في إخراج الأصوات اللازمة لحدوث النطق السليم ،أو وجود " قصور في وظيفة الحنك**cleft palate** الذي له علاقة وثيقة بالكلام إذ يجب أن تعمل عضلات الحنك الرخو والحنجرة معًا لغلق الفتحة الخلفية للأنف وبالتالي تكون للطفل فرصة إنتاج الأصوات"[1] كون الاضطرابات الكلامية ترتبط مباشرة بالاضطرابات النطقية، ومن العوامل البارزة أيضًا في حدوث القصور اللغوي هو نقص القدرة السمعية كونها خطوة مباشرة نحو تعلم اللّغة فإصابة الجهاز السمعي بإعاقة يؤدي بطبيعة الحال إلى تعرض أجهزة اللفظ إلى صدمات، " باعتبار حاسة السمع ترتبط بمرحلة استقبال الكلام وتمارس عملها قبل ميلاد الطفل بثلاثة أشهر كما تعمل على تكوين الحصيلة اللّغوية إذ تؤدي دورًا بارزًا في هذا النطاق فزيادة الاضطرابات النطقية والكلامية يتعلق بدرجة فُقد السمع "[2]، وعليه فالجهاز السمعي له انعكاسات أكثر حدّة في حدوث القصور اللساني ، ومن الأسباب الفسيولوجية أيضًا المؤدية إلى العيوب النيرولوجية (العضلية) للكلام هو حدوث تلف في المناطق المخية المسؤولة عن اللغة لأنّ سلامة الوظيفة الدماغية عضويًا وعصبيًا تؤهل الطفل إلى اكتساب قدرة هائلة في إدراك وفهم العمليات اللسانية والعكس صحيح.

[1] ينظر: هلا السعيد ، نظرة متعمقة في علم الأصوات ، مكتبة الأنجلو مصرية، ط2015،1 ص110.

[2] ينظر : فكري لطيف متولي ،اضطرابات النطق وعيوب الكلام ، مكتبة الرشد، ط2015،1، ص90.

2.2.3: أسباب نفسية :

يعد العامل السيكولوجي ضرورة ملحة لاكتساب المفردات اللغوية بالشكل المطلوب في حين أنّه يؤثر في نفس الوقت على حدوث العيوب الكلامية والتي يكون جوهرها المشاكل النفسية المتمثلة في القلق والخوف والاكتئاب وعدم الشعور بالأمان ونقص الثقة بالنفس ....وغيرها ،إذ تنعكس بصورة سلبية على الإنتاج اللّغوي ، " فشعور الطفل بالنقص والحرمان العاطفي وعدم إشباع حاجاته النفسية والوجدانية وعدم معرفته الصواب من الخطأ واكتسابه سلوكات غير مقبولة يؤدي إلى تأثره تأثرًا بليغًا من الناحية اللسانية "[1] ، وهذا راجع إلى خلفيات عديدة أبرزها المشاحنات اليومية بين الأبوين أو الانفصال، التدليل أو القسوة الزائدة على الطفل ، التمييز بين الأخوة فالصحة النفسية تعمل على إعاقة أو تسريع النمو اللّغوي وحدوث أي عرقلة انفعالية تحدثّ إعاقة واضحة على العملية التواصلية .

3.2.3/ أسباب اجتماعية :

إنّ سوء التنشئة الاجتماعية وممارسة أشكال العقاب اللفظي والجسدي على الأطفال يؤدي – بلا شك – إلى حدوث اضطرابات لسانية ، " حيث يلعب تقليد الأطفال لآبائهم الذين يعانون من اضطراب في الكلام واللّغة دورًا هامًا في العسر اللغوي ، كما يؤثر الحرمان الثقافي والبيئي في التواصل "[2]، عدا عن ذلك المستوى الثقافي المتدني للأسرة يشكّل دافعًا رئيسيا في حدوث الإعاقة الكلامية ، فالطفل الذي ينتمي إلى أسره غير مثقفة نجده يعاني من نقص واضح في القدرة اللغوية وصعوبة في فهم الآخرين وهذا ناتج عن انعدام التفاعل الاجتماعي ، "فجذور مشكلة النطق توجد دائمًا في العلاقات التي تقوم بين الطفل ووالديه في المراحل المبكرة من حياته فعندما يستخدم الآباء أساليب العقاب القاسي والقيود المشدّدة ويُقيِّمون ما يُنجزه الطفل تقييمًا سلبيًا بصورة مستمرة فإنّ الاحتمال الأكبر أن يصاب

[1] ينظر: صادق يوسف الدباس ، الاضطرابات اللّغوية وعلاجها ،ص299.

[2] فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي ، مركز الكتاب الأكاديمي ، 2015،ص108.

هذا الأخير باضطرابات نطقية" [1] ، كون الجو الأسري المشحون بالطاقة السلبية والتعقيب المتواصل لكلام الطفل يولّد فيه فشل التواصل مع الغير وعدم تحقيق الطلاقة اللفظية وتفادي الكلام، فغالبًا ما نجد الأسرة التي يعاني أفرادها من مشاكل لغوية تستعين بعنصر التهديد لحل الصراعات الداخلية وهذا مرده سوء التواصل الهادف بين الأبوين والطفل إذ تطغى عليه غالبًا نبرة السخرية والاستهزاء واستخدام أصوات شديدة ممّا يشتت أفكار الطفل ويجعله يتجنب الحديث معهم ولا يفصح عن خلجاته وبالتالي يتم عرقلة مسار العملية الكلامية فتكتنفها اضطرابات خطابية.

4.2.3: أسباب تعليميّة :

إنّ عدم توفر بيئة تعليمية مناسبة يؤثر – بطبيعة الحال– على المهارة اللسانية للمتعلّم العاجز لسانيًا ، خصوصًا عند جهل المعلمين كيفية التعامل مع الاضطرابات النطقية والكلامية وعدم إدراكهم لتقنية التقييم الصحيح لأوجه الخلل اللّغوي وتشخيصها وعجزهم عن تصميم خطط علاجية صائبة لمجابهة هذا القصور ودفع المتعلمين إلى أقصى درجة من التواصل العلمي الهادف والفعّال ، فالمختصون في أدبيات التربيّة الحديثة المتعلقة بأمراض الكلام أكّدوا أنّ الجو التعليمي المريح له أثر بليغ في تحقيق الفاعلية اللسانية كون غياب الوعي الإرشادي العلاجي المتصل باضطراب اللّغة ، وأسبابها في الحيز المدرسي يزيد من نسبة آثارها ويعسر سُبل التعامل معها ،إضافةً إلى ذلك كساد الجوانب المادية في هذا الإطار و المتمثلة في نقص الأجهزة اللازمة للتأهيل اللغوي وعدم توفير أدوات التشخيص الموائمة للتلاميذ المضطربين لغويًا من شأنه رفع وتيرة العجز اللساني لديهم ، كما أنّ جهل الأسرة بأحدث الممارسات الكلامية المؤهلة للمستوى اللغوي لأبناهم نتيجة عدم تواصلهم مع إدارة المدرسة من جهة ، وجهلهم بضرورة القيام بدورات تدريبية في هذا المجال من جهة

[1] فكري لطيف متولي ، اضطرابات النطق وعيوب الكلام ، ص100

ثانية يضاعف تفاقم هذه المشكلة ، لذا وجب على المهتمين بهذا المجال صياغة الأهداف التعليمية من خلال تصميم خطّة تربوية هادفة ساعية نحو ترقية المظاهر اللغوية المرتبطة باللغة الاستقبالية والتعبيرية للمتعلمين الذين يعانون من نقص لغوي بغية تحسين الأصوات الكلامية المساهمة في تطوير مستوى وضوح الكلام لديهم.

3.3: نماذج حول بعض أمراض الكلام المؤثرة على المتعلّم في الغرفة الصفيّة :

لقد سعت اللسانيات النفسية إلى تسليط الضوء حول الشراكة القائمة بين الأداء اللساني والعمليات العقلية الجارية في الدماغ الإنساني ، فبحثت عن عيوب النطق من خلال الاهتمام بدراسة الأمراض اللّغوية المتعلقة بدراسة الأداء اللّغوي المقترن بالعوامل السيكولوجية المؤثرة على عملية التكلم ، وعليه وجب التعريج في هذا النطاق على أهم العلل الكلامية المصادفة لفئة المتعلمين المضطربين لغويا وآثارها في حجرة الدراسة :

1.3.3: الحبسة الكلامية : Aphasia

تعد الحبسة ظاهرة لسانية وثيقة الصلة بين الدراسات العصبية والنفسية والفسيولوجية كونها تنشأ من خلال حدوث اختلال في مراكز الدماغ الذي يعرقل الأنظمة اللغوية الموكولة إلى الشبكة اللسانية العصبية والتي تترجم من خلال الكفاية اللغوية للمضطربين ، فقد كانت محل اهتمام اللسانيين حيث تحروا عن وظيفة الدماغ أثناء أدائه مهارة لغوية ، "كما أجمع العلماء على أنّها نتاج لإصابة دماغية تؤدي إلى فقدان شبه كلي أو كلي للّغة والكلام فيصبح المصاب غير قادر على الاستجابة للسلوكات اللغوية الموجهة إليه " [1]، فحدوثها يؤدي إلى فقدان الطاقة النطقية وعدم القدرة على استيعاب الكلام الملفوظ وبالتالي عسر فهم الرموز اللسانية شفوية كانت أو مكتوبة ، أوقد يتم فهم الكلام في بعض الأحيان لكن

[1] زلال ن ، علم النفس العصبي و الحبسة ، دروس غير منشورة ، السنة الرابعة أرطوفونيا ، معهد علم النفس وعلو التربية ، جامعة الجزائر 1998-1997،

الاستجابة لـه تولد للمضطرب التعثر في الكلمات وصعوبة نطق الأشكال اللغوية قراءةً واستماعًا (اضطراب في فهم المسموع والمقروء)،وكتابةً ومحادثةً (اضطراب في إنتاج المحكي والمكتوب)، وبالتالي حدوث تشوه كلامي ناتج عن إصابة أحد طرفي اللغة أو كلاهما سواءً من ناحية الاستيعاب أو الإنتاج فيولد عجز لساني و تتباين أشكالها بتباين موقع الإصابة المنعكسة على مستوى اللغة من حيث الكفاية والأداء " فقد يفقد المتعلم القدرة على فهم اللّغة أو إصدارها وتحدث هذه الحالة بعد الاكتساب اللّغوي إذ يجد عسر في إخراج الكلمات وقد يهمل الأخرى ، كما يصعب عليه التعبير عن ذاته ويصادف مشاكل في التواصل السوسيولوجي مع الغير وهذه الحالة تحدث له قبل عملية اكتساب اللّغة "[1]، فقد تكون الأفازيا ناتجة عن عوامل عدّة أبرزها أورام دماغية أو جلطة دماغية مردها خلل في التوعية الدموية أو إصابة مباشرة للمخ أو تأخر نمو الأعضاء الدماغية المسؤولة عن وظائف اللّغة كون مصدر علّتها الجهاز العصبي المركزي أو النطقي، ونحن سلّطنا في هذا الإطار على أبحاث علماء اللغة النفسانيين التي تمخضت في محاولة فهم العلاقة القائمة بين اللّغة والدماغ والتي خلّفت ميلاد نظريات تحلل المعطيات اللغوية والسيكولوجية والتشريحية من خلال تصميم اختبارات تشخيصية رسمت الحدود المبدئية لخريطة عمل الدماغ المرتبط بالمراكز اللغوية، والتي أهّلتهم إلى الكشف عن أخطاء الأداء اللساني وفهم طبيعة اللّغة المُشكلة ومدى وارتباطها بالعمليات الفكرية فتصدرت الحبسة الكلامية مناط دراساتهم كونها مهدت لاكتشاف أمراض لغوية عصبية أخرى .

2.3.3:عسر القراءة Dyslexia

القراءة عملية عقلية معقدة تستلزم توفر عوامل سيكولوجية و إدراكية كبرى كون الساحة التعليميّة في وقتنا الراهن تقر بوجود صعوبات تعلم هذه الأخيرة (العسر القرائي) فأضحت

[1] ينظر: أديب عبد الله محمد النواسيه ، إيمان طه طايع القطاونة ، النمو اللّغوي والمعرفي للطفل ، دار الأعصار للنشر والتوزيع ، عمّان ،ط1،2015،ص73

من أبرز المشاكل اللسانية المصادفة للمتعلمين ، إذ تنم عن "وجود قصور في فهم المقروء وإدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والخطأ اللفظي [1]" فالاضطرابات القرائية التي تحدث للمتعلّم قد تكون من أساسها مكتسبة أو نمائية حيث نجده يعاني من قلّة فهم المحصول القرائي مقارنة مع أصدقائه من نفس الفئة العمرية في الغرفة الصفية، وقد لا ترتبط بنسبة الذكاء بل بمستوى اكتساب الميكانيزمات المهمة لعملية القراءة والدليل على ذلك تفوق تلاميذ هذه الفئة في النشاطات الأخرى كالرضيات والتربية الفنية وغيرها ، كما لا يتعلق القصور القرائي بالعوامل الفسيولوجية فقد نجده يمتلك حواس سليمة ولا يعاني من أي خلل انفعالي أو ضغط اجتماعي ونفسي وفي نفس الوقت قد تتوفر لديه بيئة تعليمية مريحة توفر لهم كل الفرص التعليميّة لكن بالرغم من ذلك نراه يعاني من تحصيل أكاديمي مضطرب .

مؤشرات الاضطرابات القرائية المنتشرة في الحجرة الدراسية :

هناك العديد من مظاهر العسر القرائي التي تظهر على المتعلم في الحيز المدرسي والتي نذكر منها ما يلي :

* **الحذف Omission:** إنّ الطفل الذي يعاني من ظاهرة الحذف للكلمة المنطوقة ينم من وجود اختلال لغوي فقد نراه أثناء القراءة يحذف حرف أو حرفين أو كلمة بأكملها أو يتعدى بعض الأسطر و"يبرز ذلك أكثر في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر ممّا تظهر في الحروف الواقعة في بداية الكلام وهذا ما يترتب عنه صعوبة في تحديد الفونيم المقصود فإذا قال الطفل: "كَ" ثمّ سكت فمن الصعب معرفة هل يقصد : كَلبُ أو كَأْسٌ لأنّ الصوت في آخر الكلمة هو الذي يحدّد الكلمة المقصودة "[2] ، كون قصور الوعي الفونولوجي بلا شك يؤثر على المستوى القرائي باعتباره القاعدة الصلبة للقراءة السليمة .

[1] ديفيد جرانت ، تر: عبلة أحمد بصة،هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1، الإمارات العربية ، 2012م،ص50.

[2] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات ، اضطرابات الكلام واللّغة (التشخيص والعلاج) ، دار الفكر ،عمّان الأردن ، ط1،2005،ص 157.

* **الإبـدال Substitution**: قد نجد المتعلم المعاني من قصور قرائي يستبدل فونيمات بأخرى غير مذكورة على النص المراد قراءته، فيتم تغيير صوت غير مناسب بدل الصوت المرغوب فيه كان يقول : **صَفَرْ** بدل **سَفَرْ** ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى تغير مدلول الكلمة المستهدفة وهذا الخلل القرائي يولد سوء فهم الكلمة المقصودة، " كون تبديل الكلمات في الجملة أو الأحرف في الكلمات "[1] يخلّف صعوبة في اتساق الألفاظ المفردة مع مدلولها المناسب وبالتالي تكون القراءة بطيئة غير دقيقة مصحوبة بأخطاء كثيرة عدا عن ذلك هدر الوقت ممّا يؤدي إلى انعكاسات سلبية على القارئ.

* **الإضافة Addition** : ويقصد بها تزويد حرف إضافي على الكلمة المنطوقة كأن يقول المتعلم : أسواد بدل أسود " فإدخال بعض الحروف أو الكلمات إلى النص المقروء ممّا هو ليس فيه كقوله : راجعت دروسي اليومية جيّدًا في حين أنّ النص لا يحتوي على كلمة جيّدًا يؤزم العلاقة القائمة بين النص المكتوب والمحتوى المقروء."[2]

***التشـويه : Disortation** : يعد تشويه نطق الكلمة المقروءة مظهر من مظاهر الاضطرابات اللّغوية المؤثرة في النشاط الصفي ، فإصدار المتعلم كلمة بطريقة غير مألوفة يؤدي إلى تشويه بنية و دلالة النص المقروء ،وإنتاج الأصوات بأسلوب غير معياري يجعل صوت الفونيم مختلفًا وهذا الاختلاف لا يمس الإنتاج الصوتي ، فقد يستعمل المتعلّم هواء الزفير في إنتاج صوت **i** في كلمة **spin** والذي لا يُنتَج بهواء الزفير بيدا أنّنا نلاحظ وضوح الكلمة في حين أنّ صوت **i** مشوّه"[3]، أو لا تكون وضعية اللسان مناسبة أثناء عملية النطق

* **التكرار repetition**: يلاحظ عند المتعلمين المضطربين قرائيًا أثناء أدائهم هذه العملية الذهنية إعادة الأصوات أو الكلمات أو حتى الجمل التي يلاحظونها على النصوص

[1] أسامة محمد البطاينة وآخرون ، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة) ، دار المسيرة، عمّان ،الأردن ، 2005م، ص145.

[2] ينظر : محمد صبري عبد السلام ، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال ، دار المواهب، الجزائر ، ط1، 2009، ص145-146.

[3] مذكرة تخرج (اضطرابات اللغة)

فيستهلونها على سبيل المثال : (صلى المسلم) ثمّ ينتقلون (صلّى المسلم في المسجد) ،ثمّ يكررونها صلى المسلم في المسجد .....وهكذا ، فيترددون في قراءتها عدّة مرات ممّا يولد إسفاف في المحصول القرائي.

* **صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها** :" يجد الأطفال المصابين القراءة صعبة في ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه ، وقد نلاحظ مشكلة عدم التعرف هذه عند جميع الحروف أو عند طائفة محدّدة من الحروف "[1] ، كما نراهم لا يفرقون بين الحروف المتشابهة من حيث الرسم والمختلفة من حيث النطق مثل (س–ش) وهذا ما ينعكس سلبًا على قراءة الألفاظ والعبارات.

* **فقدان القدرة على التركيز أثناء القراءة** : هذا الأمر نلحظه عندما يفقد المتعلم مكان القراءة بصورة مستمرة بسبب عدم قدرته على المحافظة على موقع السطر الذي وصل إليه فتراه يقرأ وفي نفس الوقت يلاحق مكان الكلمات المتوقف عندها ، كما يخلط بين بداية السطر ونهايته ممّا يخلّف مزيج متناقض بين ما هو بصري وسمعي، فيسبب له نوع من الإرباك ونقص الثقة بالنفس مما يدفعه إلى النفور منها بسبب شعوره بالإرهاق أثناء ممارستها.

* **عسر الفهم القرائي** : ويتجسد في قصور المتعلم في استحضار بعض المعاني والدلالات الواردة في المادة المقروءة ، فقد لا يستوعب ما هو مدوّن في الكتاب أو السبورة فيجد صعوبة في إدراك تنظيم الفقرات، و يكون ذلك نتيجة حصول فشل في إدراك سياق الكلام المؤدي إلى المعنى المطلوب ، فيؤثر ذلك على مضمون النص المدروس.

3.3.3: اللجلجة : Stuttering

هي من أبرز العيوب الكلامية التي تسبب التوتر والقلق للآباء باعتبارها أكثر الأمراض الكلامية شيوعًا بين المجتمعات تتجسد في تكرار الأطفال أجزاء من الكلمات قبل التلفظ بها

[1] عبد العزيز السرطاوي، سناء عورتاني طيبي ، عماد محمد عبد الغزو ناظم منصور، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها ، دار وائل للنشر، عمّان ،ط1، 2009م،ص 92–94

ويمكن القول بأنّ اللجلجة هي : " أحد اضطرابات طلاقة الكلام وهي سلوك مُتعلّم أو مكتسب فالفرد المتلجلج هو في أساس فردي عادي تمتاز بوجود خلل في التدفق السلس للكلام تظهر في شكل تشنجات عملية توقفية أو تكرارية أو إطالة هذه التشنجات خاصة بوظائف التنفس والنطق والصياغة " [1]، وقد يكون مردها عوامل مختلفة أبرزها سيكولوجية إذْ تولد التشنجات الكلامية في المريض الخوف والقلق وانعدام الأمن ونقص الثقة النفسية كما تنعكس على الجانب الفسيولوجي والعصبي المتمثل في بذل مجهود شاق للتخفيف من احتباس الكلام مع تحريك اليد والرأس والضغط على القدمين وإخراج اللسان من الفم ، "حيث يشبه كلام التلجلج الإنساني الذي ينال البرد منه ،فأخذت أسنانه تصطك وشفتاه ترتجفان فلا يحسن التعبير السوي ، حيث قيل لأعرابي : ما أشدّ البرد قال : إذا دمعت العينان وقطر المنخران ولجلج اللسان " [2] ، فتكرار الأصوات الصادرة من الطفل والتي تكون في غالب الأحيان نهاية الكلمة في مستوى متأخر مقارنة مع بدايتها يؤثر على وظائف التنفس والنطق فتؤدي إلى تذبذب حركة هواء الشهيق والزفير وهذا ما يزيد حدّة التوتر والضيق وهي تختلف من فرد إلى آخر فقد تكون مؤقتة غير دائمة تتبين ملامحها أثناء التكوين اللساني للطفل ومراحل اكتسابه اللغوي ومن ثمّة تختفي ، وهناك من تكون متواصلة ترافقه حتى دخوله المدرسي وهذا ما يستدعي العلاج الفوري والاهتمام المتواصل بها، وفيما يلي أنموذج لكيفية نطق كلمة " **سمِع** " صادرة من متعلم متلجلج :

<u>الأنمـــوذج الأوّل</u> :تكـرار حـرف السـين مـرات عديـدة قبـل الـتلفظ بالكلمـة كاملـة : سَ...سَ...سَ...سَ.....سَمِعَ ،فالضغط المستمر على الشفتين وأجهزة الكلام يجعله يتلعثم في إصدار الأصوات بصورة سليمة.

<u>الأنموذج الثاني</u> : احتباس الكلام ترافقه حركات ارتعاشية متكررة ، ثمّ إصدار الكلمة بدفعة واحدة : توقف سَمِع.

[1] حمدي علي الفرماوي ، اضطرابات التخاطب ، الكلام ، النطق، الصوت، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ط1، 2009م، ص 67.

[2] ابن منظور ، لسان العرب ، ج2، مادة (لجج) ، ص355.

4.3.3: التلعثم :

هو أحد العيوب الكلامية المصادفة للطفل خلال مشوار تكوينه اللّغوي يمتاز بانعدام توفر السيولة الكافية في إخراج المقاطع الصوتية الأولى من الجمل ، يظهر في أشكال متعددة كتكرار تردد الكلمات أو توقفها يترافق معها لغة جسدية معينة ، و يقصد بالتلعثم "اضطراب الكلام المرسل وتكون العثرات في صورة تكرار أو إطالة أو وقفة أو صمت أو إدخال بعض المقاطع أو الكلمات التي لا تحمل علاقة بالنص الموجود "[1]، حيث يشعر الطفل بعدم القدرة على التكلم بطلاقة وسرعة ويعسر عليه الإفصاح عمّا يجول بخاطره خصوصا إذا روفق بمواقف عاطفية تستلزم التوتر والانفعال ،"وأوّل ما يشعر به المتلعثم الرهبة والخجل من خلال كلمة تسرع نبضات قلبه ويخف حلقه و يتصبب عرقه"[2]، كون نقص الطاقة اللفظية والتعبيرية يؤثر على الحالة الوجدانية لديه والتي تظهر على وجهه بشكل لا إرادي فهذا الاضطراب الديناميكي يجعل ملاحظته صعبة ممّا يعسر قياسه على المختصين في هذا المجال .

أشكال التلعثم الظاهرة على الطفل المصاب :

* **التكرار** : وهو أهم خاصية يستخدمها المتلعثم تبرز من خلال تكرار الطفل لمقاطع صوتية عند اكتمال مرحلة بلاغته ونضجه اللساني ، فقد يكررّ حرفًا مثل :س....س ... س سلام أو مقطعا من كلمة : سلا سلا سلا ... سلام أو كلمة في حدّ ذاتها : سلام ... سلام ... سلام عليك.

* **الإطالة** : **Prolongation**: إنّ الحالة الطبيعية للعملية الكلامية تشير أنّ لكل صوت صادر من مرسل زمن نطق محدّد ، بيدا أنّ المتلعثم يعاني من الإطالة النطقية في إصدار الأصوات تفوق الزمن العادي الطبيعي وهذا ما يعكس زيادة الاضطراب النطقي للمصاب .

[1] فيصل العفيف ، اضطرابات النطق واللّغة ، مكتبة الكتاب العربي ، ص34.

[2] عبد المنعم عبد القادر الميلادي ، الأصوات ومرض التخاطب ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، د.ط، 2002،ص 106.

* **الوقفات Blocks:** تحدث هذه الأخيرة نتيجة انسداد الكلي للحنجرة في حين أنّ الثنايا الصوتية تكون حقيقية مقتربة بقوّة من بعضها البعض كون انغلاق مجرى الهواء عند الحنجرة يعرقل نطق المضطرب ويؤدي إلى حدوث وقفة ، "ويتم تشخيص التوقف في نطق الأصوات على أنّه تلعثم بصورة تلفت انتباه السامع مثل : التوقف في نطق صوت محدّد مثل صوت (ش) في كلمة شكرًا كالتالي : ش (توقف) كْرًا"[1].

* **سلوك التفادي والتجنب** : كثيرا ما ترتبط هذه الحالة بالعامل النفسي والتي تعبّر عن رفض المتلعثم نطق بعض الكلمات أو الفونيمات تجنبًا للإحراج أو الإحباط وتفاديا للنتائج غير المرضية التي يفرزها تلعثمه حيث نجده " يشعر بالرفض الاجتماعي إلى أي شيء يمنع التلعثم وذلك بابتكار وسائل وأساليب تثبط حدوث هذه العملية "[2].

4.3. مقترحات علاجية للأمراض اللّغوية والكلامية والتخفيف منها في الحجرة الدراسية :

إنّ العملية العلاجية للمشاكل النطقية والكلامية واللسانية تستلزم تضافر جهود مجموعة من المختصين في مجالات عدّة أبرزها : الأرطفونيا و السيكولوجيا والأعصاب وكذا المتخصصون في اللغويات وعلوم التربية وحتى الأسرة ، ونحن نركز في هذا النطاق على المجال الديداكتيكي بغية تحسين المستوى الأكاديمي للمتعلمين المعانين من هذا الخلل اللغوي ، وفيما يلي بعض المداخل العلاجية المقترحة التي من شأنها التقليل من هذا القصور في المدرسة :

1.4.3: العلاج النفسي : Psychologial therapy

يتم ذلك من خلال تعزيز الثقة النفسية للمتعلم باعتبارها مؤشر فعّال للصحة السيكولوجية عند الأفراد يتم اكتسابها داخل محيط أسري مفعم بالتفاهم والمودّة ، وتفعيلها في المدرسة من طرف المعلمين ، كون أغلب الفئة المصابة بهذه الاضطرابات اللسانية تعاني

[1] محمد محمود النحاس ، العلاج النفسي التخاطبي لصور التلعثم لدى ذوي صعوبات التعلم، المركز الدولي للاستشارات والتخاطب والتدريب، القاهرة، دبي، 2008، ، ص171.

[2] ينظر : عبد الرحمان العقباوي ، برنامج مظاهر اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة .

من نقص الثقة بالنفس وضعف الشخصية ، وهذا ما تنبّه إليه **الجاحظ** إلى أنّ علاج عيوب النطق يكون بالثقة بالنفس يقول " فالثقة تنفي عن كل قلب كل خاطر يورث اللجلجة والنحنحة والانقطاع و البهر والعرق " [1]، والجدير بالإشارة أنّ الاهتمام بالأعراض الكلامية للطفل من طرف المحيطين به سواءً جهود الأرطفوني أو الأخصائي النفسي أوالأسرة والمربي يساعده – بلا شك –على التغلب على المشاكل الانفعالية التي تسببها له هذه الأمراض وما يعتريها من مشاعر الخوف والقلق والتقليل من تلك المصاحبات التي تخلفها تلك الاضطرابات النطقية من خلال تخفيف الشعور بالحساسية اتجاه عيوبه الكلامية ومعالجة كل العوامل المباشرة أو غير المباشرة المساهمة في عرقلة تواصله من خلال توفير جو أسري ومدرسي مريح وتفهم معاناته النفسية كلّ هذه الأمور من شأنها مساعدته على تحقيق الصحة النفسية والكلامية.

2.4.3: العلاج الطبي :

من أبرز الفحوصات التي يجب على المضطرب لغويًا إجراؤها هي توجهه إلى الأخصائي السمعي بغية تصويب النواحي التكوينية والفسيولوجية في الجهاز العصبي والسمعي والكلامي والذي يستدعي في بعض الأحيان إجراء عملية جراحية بناءً على تشخيص المختص ، " كون العلاج الطبي يهدف إلى إصلاح الخلل العضوي " [2]سواءً تعلّق هذا الخلل اللغوي بالجهاز السمعي أو النطقي إذ وجب تخصيص دورات علاجية تستهدف تحفيز الطفل على الكلام بشكل عادي وتدريبه على التمييز بين أصوات الكلمات المتكونة من فونيمات ومقاطع صوتية ومساعدته على التفريق بين مواضع النطق الصحيح بغير الصحيح فتنفيذ هذا البرنامج الطبي العلاجي القائم على نظام دقيق في تحسين عمليات النطق والتخاطب يساعد في التغلب على العلل اللغوية .

[1] الجاحظ البيان والتبيين ، تح :عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998. ص 134.

[2] محمد بن محمود آل عبد الله ، سيكولوجية الطفولة و الأمومة (مشكلات وحلول) ، دار كنوز للنشر والتوزيع، ط1،2012، ص83.

3.4.3: تفعيل دور المعلم في تضييق دائرة القصور اللغوي لدى المتعلم :

للمدرسة أدوار عديدة تؤديها خدمةً لكل أطراف العملية الديداكتيكية كونها الفضاء المؤثر في تكوين شخصية المتعلم تسعى نحو العمل المكثّق المتواصل لتحقيق قدر عالي من التكيف للجيل الناشئ ، وخصوصًا إذا تعلّق الأمر بالمتعلمين المضطربين لغويًا، ومن هنا يبرز دور المعلم في التخفيف من هذه الظاهرة داخل الغرفة الصفية من خلال تجنب أيّة ممارسة مؤدية إلى تفاقم الأمراض النطقية بالحيز المدرسي " باعتباره الكاشف المبكّر لحالات الطلبة الذين يعانون من وجود اضطرابات في جوانب اللّغة عند دخول المدرسة فالأهل غالبا يصعب عليهم كشف لمثل هذه الحالات " [1]، وهو الركيزة الأساسية لحل المشكلات الناتجة عن تصرفاتهم وسلوكهم فتفعيل أواصر العلاقة بينه وبين هذه الفئة ومراعاة ظروفهم المختلفة وتعزيز سبل التواصل المحفز لهم يدفعهم نحو التعلم بصورة سلسة والتكلم بطلاقة من خلال الإفصاح عن مشاعرهم ومكبوتاتهم وأفكارهم ومواهبهم التي قد تكون أفضل –أحيانًا– من الفئة العادية ، وكذا درايته مواطن القوة والعجز لديهم يساعده على تحليل الأخطاء التي يقعون فيها لكي لا تصبح عادة مكتسبة متعلّمة، فالمعلّم وحده الكفيل بامتلاك مقومات التعلم التي تكشف مهارته في انتقاء الطريقة البيداغوجية الصائبة لحل العراقيل الكلامية للمتعلمين كتقنية التعلم الفردي "الذاتي " وتبيان المواطن الإيجابية لديهم وتعزيز علاقاتهم التواصلية من خلال مساعدتهم على الانخراط مع زملائهم في الحجرة الدراسية من خلال القيام بتدريبات لغوية " كتمرين **الكلام الإيقاعي** الذي يهدف إلى صرف انتباه المتعلم المتلعثم عن مشكلته ، ممّا يولّد له الارتياح النفسي ويتم عن طريق القراءة الجماعية في حالة التلعثم عند الأطفال فهي طريقة مسلية تجعله يندمج مع الآخرين" [2] ،هذا من جهة وتكوين شخصيتهم الاجتماعية بمختلف أبعادها المعرفية والوجدانية

[1] ينظر : إسماعيل محمد عمايرة ، ياسر سعيد الناطور ، مقدّمة في اضطرابات التواصل ، دار الفكر ، ط2، 2014، ص27.
[2] فيصل العفيف ، اضطرابات النطق واللّغة ، ص48.

والمهاراتية من جهة ثانية، كما نشهد في الحيز المدرسي أنّ الطفل الذي يعاني من اختلال لغوي يجد صعوبة في إتقان القراءة والكتابة لعدم امتلاكه الوعي الكافي للوحدات الفونولوجية وتفطن المعلّم بهذا الأمر يقوده إلى القيام بعدّة مهام أبرزها : " تعليم التلميذ الأصوات وفئاتها وفق تطورها الطبيعي ، وتدريبه على المفاهيم اللفظية واللّغوية تبعًا لتسلسلها الزمني العادي المساهمة في تحسين قابليته للتعلم ومرانه على قواعد تشكيل الكلمات والجمل والتأكيد على وظائف التواصل ومستوياتها كلٌ هذا يتم وفق استخدام التعزيز الإيجابي المساعد في تكييف بيئة ملائمة لاكتساب المهارات الكلامية اللغوية الوظيفية" [1] ، وعدم التعجيل في تحقيق هذه الغاية التي تستند في الأساس على مستوى درجة النضج العقلي والجسمي للتلميذ، بالإضافة الاهتمام بالأنشطة الرياضية والفنية والاستعانة بالصور والألعاب التعليمية في تأدية الفعل الديداكتيكي المترجمة لرغبات الطفل وميوله المكبوتة والمفسّرة لشخصيته الغامضة و التي تؤثر إيجابًا على لغته كما تلعب بدورها في إخراجه من قوقعة الانسحاب الاجتماعي .

4.4.3: فاعلية برامج الحاسب الآلي في النطاق الصفي لمعالجة العجز اللساني:

أثبتت الدراسات اللغوية المعاصرة مدى فاعلية الأجهزة التكنولوجية الحديثة على رأسها "الحاسوب" في معالجة بعض المشاكل النطقية للمتعلم،لأنّ الجهود التربويّة الحالية تستهدف تحسين الوضعية التعلّمية لهذه الفئة على اختلاف مستوياتهم العقلية وقدراتهم الاستيعابيّة بغية تحسين مهاراتهم اللّسانيّة وتفعيل تكيفهم مع مطالب الحياة المتباينة وفسح المجال لتبيان قدراتهم وطاقاتهم المكبوتة ، حيث سعى بعض الباحثون في هذا المجال إلى إدراج الحاسب الآلي في حل بعض المعيقات الكلاميّة من خلال توفير عدّة أنظمة الكترونيّة من شأنها التقليل من هذه الظاهرة وذلك بتغذية الحاسب الآلي بأدوات تعليميّة يتم على إثرها معالجة مخارج الحروف الكترونيً ببرمجة صورة حركية تعين المتعلّم المعاق –إنّ صحّ التعبير–

[1] ينظر : سعيد كمال عبد الحميد العزالى ، اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، 2011م ص298.

على تمييز الحروف التي ينطقها ، إذ تهدف إلى ترقية المهارات الأكاديميّة المهمّة كالقراءة والكتابة كما تحمل هذه الصور الألوان لجذب المضطرب لغويًا إليها فتدفعه نحو العلاج تدريجيًا وفي نفس الوقت تمنحه التسلية والترفيه ، " فيمكن استخدام برامج الحواسيب كوسيلة تواصلية بديلة مثل نظام الأندرويد تمكن الطالب المصاب من التواصل مع الآخرين استنادًا على الصور المتوفرة في التطبيق ليعبّر بها عن حاجاته ورغباته ، ويُمكِن من خلالها إدخال عدد من الصور في جهاز الحاسوب تحتوي على إشارات تسهل عليه إمكانية الإفصاح عن ميوله"[1]،لأنّ مميزاتها الذكيّة تدفعها إلى تفعيل مدخلات التعلّم بأشكال عديدة كون انتقال الصورة من الخلايا البصريّة إلى الخلايا المخيّة أمر بالغ التعقيد للبحث عن كيفية إيجاد الغاية المطلوبة ، فعلاج العيوب النطقية اعتمادًا على الحاسبات الآلية بالحيّز المدرسي يستدعي توفر جملة من المقوّمات أبرزها: قيام المؤسسة التعليميّة بانتقاء صور وفيديوهات متحركة ذات صلة بالمقرّر المراد تعليمه لهه الفئة باعتبار " الصورة في نظر الحاسوب مجموعة من النقاط كلّما زادت تلك النقاط زادت التفاصيل التي تجعل المتعلم يدرك المدلول بصورة جيّدة دون أي غموض[2]"، فيصبح لكلّ كلمة مدلولًا خاصًا في ذهنيّة المتعلّم صوتًا كان أو لغة وبالتالي يتم تيسير العمليّة التواصليّة و التخاطبيّة لديه ، ومن أبرز الحلول المنتهجة حاليًا في التقليل من ظاهرة العسر القرائي وما يرفقه من اضطرابات لغوية في الإطار الصفي بشكل نسبي : " إنشاء برنامج كمبيوتر تفاعلي المعروف باسم **Fast Forward**يساعد الأطفال على النطق الصحيح لمدّة لا تزيد عن **100** دقيقة يوميًا على مدار تسع أسابيع حيث حققوا تقدّمًا نسبيًا في عمر القراءة الخاص بهم ، كما يساعدهم على الفصل بين الأصوات الكلاميّة والفترة الزمنيّة بين كل فونيم واللّعب بالكلمات البسيطة"[3] فمثل هذه البرامج الالكترونيّة الحديثة تحفز الأطفال نحو تطوير قدراتهم القرائيّة وتنمي فيهم

[1] محمد محمود النحاس ، سيكولوجيّة التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصّة ، جامعة الملك خالد، ص61.

[2] رأفت الكمار، الحاسوب وعصر شغيلة المعرفة، دار الكتب العلمية للنشر، القاهرة،2005، ص160.

[3] حمزة عبد الكريم ، سيكولوجيّة عسر القراءة ، الديسليكسيا، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 96،2008.

دافعيّة المطالعة والجرأة الأدبيّة ، والتحدث بطلاقة دون خوف كونها ترضي ميولهم فهي مزيج بين المعالجة اللّغوية للقصور اللساني والقرائي واللّعب والحركة في الوقت ذاته ، لذلك تمّ الاستعانة بهذه النوعية من البرامج في الدراسات الصوتيّة لتحسين الوضع النطقي والكلامي لدى الكثير من المتعلمين الذين يعانون أمراض لغوية.

الفصل الثانـي

مداخل تعليميّة اللّغة العربيّة روافدها و مرتكزاتها الرئيسيّة

المبحث الأوّل : المهارات اللّغوية الأساسية لإتقان ضوابط اللّغة العربيّة.

المبحث الثاني : الواقع التعليمي لروافد اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التربويّة الحديثة : (الطور الثانوي –أنموذجًا–)

المبحث الثالث: المقوّمات الضرورية لتفعيل تعليميّة مادّة اللّغة العربيّة وآدابها.

المبحث الأوّل: المهارات اللّغوية الأساسيّة لإتقان ضوابط اللّغة العربيّة :

تمهيد:

تعتبر اللّغة أهم ظاهرة اجتماعيّة شغلت التفكير البشري كونها سمة إنسانية خادمة لأغراض الإنسان الواقعية من جوانب عدّة ثقافيًا ونفسيًا وفكريًا و تربويًّا، خاصّةً إذا تعلّق الأمر باللّغة العربية التي " أصبحت إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتعدّدة باعتبارها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته يعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام و المدرسة الكتابة تهدف إلى تمكين المتعلّم من الوصول إلى المعرفة من خلال تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير "[1]، بيدا أنّ الواقع الديداكتيكي لتدريسها في مختلف مدارس الوطن العربي يشهد تدني وتردي التحصيل الأكاديمي للطلاب وتفشي اللحن في استخدامها لأسباب عدّة أبرزها سيطرة الثقافة الأجنبية على مجتمعاتنا العربية و مخلفات المستعمر الذي حاول زحزحتها من مكانتها فخلّف الازدواجية اللغوية ، إضافةً إلى ذلك تعويد الطفل قبل المدرسة على التحدث بالعامية نتيجة قلّة الوعي الأسري ، حتى يصطدم أثناء دخوله المدرسي باللغة العربية فيجد صعوبة في تعلمها وفي استيعاب شتى فروعها وللتغلب على هذه العراقيل وجب تدريسها وظيفيا من خلال تكوين قدرة لسانية فائقة للمتعلم تدفعه إلى تطبيقيها بشكل صحيح استنادًا على وظائفها الطبيعية مع مراعاة عدة جوانب أبرزها : إعادة دراسة مناهج تعليمية اللّغة العربيّة وتفعيل الحوار العلمي بين المعلم (المرسل) والمتعلم (المرسل إليه) –والعكس صحيح– من خلال إتقان فنونها المتباينة خاصة في ظل ثورة العولمة المعاصرة وما صاحبها من تزايد كبير في كم المعارف بشتى أنواعها، لذا خصّصنا في هذا المبحث دراسة تفصيلية نحو تعليم مهارات اللّغة العربية : القراءة، الاستماع ، الكتابة والتحدث.

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق ، عمّان ، الأردن ط1، 2003،ص60.

1 مهارة الاستماع :

تهدف تعليمية اللّغة العربية إلى تمكين المتعلمين من المهارات اللغوية وإعانتهم على ممارستها ممارسة صحيحة وتعمل تدريجيًا على تنميتها باستخدام الوسائل التعليمية على امتداد المراحل التعليميّة بغية الوصول إلى مستوى لساني راقي يساعدهم على مواصلة المشوار الدراسي في السنوات التعليمية الموالية بكل سلاسة، وهذا ما يتطابق مع مبادئ المدرسة المعاصرة، وتعتبر مهارة الاستماع أحد أهم فنون اللغة العربيّة وأداة رئيسية للعملية التواصلية التي تعكس النمو الفكري للطفل كونها " عملية عقلية مقصودة وإيجابيّة يبذل فيها المستمع جهدًا عقليًا لاستيعاب وفهم وتقويم كل الرموز المنطوقة والإشارات الشفهية والمرئية بفاعلية في الموقف التواصلي بين المرسل والمستقبل " [1] ، فإدراك المادّة المسموعة يستلزم فهمها أوّلًا وتحليلها ثانيًا ومن ثمّة تفسيرها ثم إصدار الأحكام عليها من خلال عملية النقد والتقويم وفق شروط علمية وموضوعية، والجدير بالإشارة أنّ الكلمة الشفهية لها أثر بالغ في عمليتي التعليم والتعلم خصوصا في المرحلة الابتدائية فهي تثري القاموس اللغوي للطفل من خلال تزويده بمفردات جديدة بمعانيها المختلفة فتعينه على استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة، كما يستطيع التمييز بين أصواتها وتصبح له القدرة على نطقها من مخارجها الأصلية ومن خلالها يستطيع اكتساب المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث والقراءة والكتابة ، وهذا ما أكده **اللّغوي كراشن** : " الذي يرى أنّ مهارة الاستماع تساعد على تنمية مهارات اللّغة الأخرى"[2] فهي تجتمع مع فنيات اللّغة العربيّة الأخرى من جوانب عدّة كالاستقبال (القراءة) والإنتاج (المحادثة والكتابة) فله الدور الخادم لها ويستطيع على إثرها المتعلم من

[1] سليمان حمودة محمّد داود, عبد الحميد عبد الله عبد الحميد علي سعد جاب الله , استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة في تنميّة مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكريّة, مجلية كلية التربية ببنها, مصر , ج3, ع99, يوليو 2014,ص160.

[2] سعد علوان حسن – فلاح صالح حسين, مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها, مجلة جامعة اليرموك للدراسات الإنسانية,ع1,مج6, السنة السادسة,ص2.

السيطرة على النظام الصوتي للغة، والتعرف على تراكيبها وقواعدها والإلمام بمفرداتها بغية الفهم والاستعمال الصحيح لها في المواقف الصفية .

1.1.1: مراحل تعليميّة الاستماع :

تمر مهارة الاستماع بثلاث مراحل مهمة في الحجرة الدراسية :

أ/ المرحلة الأولى : مرحلة الإعداد:

هي مرحلة مهمة جدا لتهيئة أذهان المتعلمين لاستقبال الدرس الجديد وتوضيح المعالم الرئيسية حوله من حيث الأهمية وطبيعة المادة المسموعة المُقدَّمة إليهم إذ يجب حسن انتقائها مع ما يتناسب والقدرة العقلية للطفل واختيار الأدوات التعليمية الميسرة لتعليم هذا الفن اللّغوي بغية تحقيق أهداف عدّة أبرزها الاستماع الجيّد الفعّال بالاستعانة بالوسائل التعليمية العديدة في هذا المجال جهاز التسجيل ، المصورات ، شريط الكاسيت .... وغيرها.

ب/ المرحلة الثانية : مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة تعيين النقاط المركزة في النص المسموع باستخراج الأفكار الأساسية والثانوية " ويكمن دور المعلم في هذه المرحلة في توضيح العناصر التي قد يمكن نسيانها من قِبَلْ المتعلمين وهي الأسماء والأرقام ومطالبتهم بتسجيلها ومن ثمّة فتح باب المناقشة بينهم وطرح الاستفسارات التي تحوم في أذهانهم مع تقديم التوجيهات السديدة المُساعدة في تحديد ملامح عملية استماعهم (قوانين الاستماع)" [1]، مع ضرورة قراءة النص بصوت بارز أكثر من مرّة باستخدام المؤثرات السمعية البصرية مع احترام العلامات الإعرابية والوقفيّة بهدف التقاط المعنى العام واستيعابه ويعقبها طرح أسئلة تدور حول الموضوع بغية التأكد من حسن استماع الدارسين للمادة المقروءة وفهمهم للنص المسموع شرط أن تكون داعمة

[1] ينظر: هدى عثمان أبو صالح، أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة ،2017دار أمجد للنشر والتوزيع عمّان الأردن ، ط1، ص45.

لمحتوى المعنى الإجمالي ومفسّرة للكلام ومُحلِّلة له، والجدير بالإشارة أنّ تجزئة النص المدروس إلى مقاطع صوتية يُسهّل على الدارسين ربط المادة المسموعة مع بعضها البعض مع ضرورة احتوائه على كلمات وتراكيب مُتعارف عليها.

ج/ المرحلة الثالثة : مرحلة المتابعة :

تتضمن هذه المرحلة النتائج المُتحصَّل عليها من خلال تدريس الاستماع والمحاورة الكلامية الدائرة بين المُدرِّس والدارس ولتحقيق هذا المسعى من الضروري أن تتوفر في كل تصميم لمشروع تدريس الاستماع العناصر المحورية الآتية : تحفيز دافعية الطلاب و تركيزهم الدائم مع تفعيل مشاركاتهم من خلال وضع تمارين دقيقة ومناسبة " [1] وقد تكون هذه التدريبات متباينة كربط الشخصيات الواردة في الكتاب على سبيل المثال بالمادة المسموعة ،أو إظهار انطباعات أوليّة حول ما هو مسموع ، تشخيص النص المسموع إلى صور أو أفعال ....الخ ، كلُ ذلك يتم في إطار خدمة مهارات الاستماع وتفعيل الاتصال اللساني والاندماج التام بين أطراف العملية التعليمية مع مراعاة تقديم التغذية الراجعة للطلاب لمسايرة النمو العقلي واللغوي لديهم .

2.1.1: دور الاستماع في اكتساب وتعلم اللّغة عند الطفل :

يعد أوّل تواصل بين الطفل ولغته عن طريق الاستماع كونه يعكس التطور اللساني لديه لأنّه يسمع الأصوات قبل نطقها ويستطيع فهم معاني بعض الكلمات قبل استعمالها وله الدور البارز في تزويد مخزونه اللغوي بثروة هائلة من المفردات العربية الفصيحة والدليل على ذلك " أنّ العرب قديمًا قد أولوا أهمية بالغة لسماع اللّغة في صفاته حيث حثوا أبناءهم على تعلم اللّغة العربية بطريقة سليمة عن طريق سماعها صافية من متكلّميها

[1] Teaching listening comprehension ,penny ur Cambridge university press twentieth printing2002, page22.

الذين لم يختلطوا بالأعاجم ولم يصب على ألسنتهم اللّحن" [1]، ومن هنا يظهر أثر الرموز اللفظية المسموعة في تعليم وتعلم اللّغة من خلال اكتساب مفردات وجمل وتراكيب واستيعاب أفكار ومفاهيم وكثيراً ما نصادف متعلم مستمع بدرجة جيّدة وفي المقابل يتحدّث بطريقة جيّدة وله القدرة على القراءة والكتابة لأنّ النطق السليم أساسه الاستماع الصحيح المصحوب بالتركيز والانتباه.

" وقد أكد بعض التربويون على أنّ العملية السمعية السليمة للغة المتحدث والمتمثلة في حسن التمييز السمعي بين الحروف والكلمات و مخارج الألفاظ تُزوّد الطفل بالمعاني وتراكيب الجمل التي تؤهله نحو الاستعداد الكلي لتعلم القراءة السليمة والنجاح فيها إضافة إلى ما اختزنه في ذاكرته من خبرة سمعية سابقة للكلمات " [2] ، فمن أساسيات الاستماع الفهم باعتباره العنصر المكمّل له الذي يعين على معرفة مضمون كلام المتحدث إضافةً إلى التفاعل كونه النقطة الواصلة بين الطفل وعالمه الخارجي والقدرة على استثمار المعارف القبلية المتمثلة في المعلومات الحياتية المختلفة ، فمهارة الاستماع تدفع الفرد إلى التحليل اللساني للمادة المسموعة في مواقف تواصلية متباينة قد تكون شفوية أو كتابية وبالتالي إنشاء علاقات اجتماعيّة مع أطراف بيئته وتبادل الأفكار والآراء والإفصاح عن المشاعر والمكبوتات بكل طلاقة ،لأنّه عملية إنسانية مبنية على نسق ذهني هادفة إلى التحدث بشكل صحيح وفهم الأصوات الصادرة من الآخرين وحتى الإيماءات والحركات الجسدية، عدا عن ذلك تعد الحاسة السمعية هي الحاسة الأولية النشطة عند الطفل في مراحله النمائية الأولى والتي يستطيع من خلالها إدراك الأصوات الصادرة من محيطه والتمييز بين مخارج الحروف المنطوقة ، فيستخدم في هذه الحالة عنصر التقليد والمحاكاة من المقربين منه استنادًا على الاستماع فيكتسب كم هائل من العبارات والمفردات وينمي لديه صحة التلفظ بها وجودة الأداء اللغوي واستخلاص قوانين لسانية من النماذج المسموعة قبل دخوله المدرسي وهذا ما

[1] إسماعيل موس حميدي ، المحور: التربية والتعليمية والبحث العلمي ، الحوار المتمدن ، العدد ، 2010.

[2] ينظر: شحاتة حسن ، القراءة ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1984،ص52.

يؤكد التكامل الحاصل بين الجهاز السمعي والجهاز النطقي فحدوث أيّ عرقلة في العملية السمعية يؤدي مباشرة إلى تثبيط العملية الكلامية ومهارة الاستماع تتصدر المهارات الأخرى في الجانب التعليمي خاصة فيما يتعلّق بتدريس اللّغة العربيّة لأنّ الطفل يصل إلى المحيط المدرسي بأنماط لغوية مبنية مكتسبة من قبل مبنية على ما سمعه من مجتمعه وهي بمثابة اللبنة الأولية التي ينطلق منها المعلم في تطوير آلياته الكلامية من لغة عامية مكتسبة إلى لغة عربية لغة التعليم الرسمية والتي تستلزم منه بذل مجهود أكبر .

إنّ نجاح المتعلّم في تخطي هذه المرحلة يساعده على تيسير تعليم فنون اللغة الأخرى (الكلام والقراءة والكتابة) باعتباره محطة تحضيرية لها، وجودة الأداء السمعي تساهم في تحسين التحصيل العلمي للمهارات اللسانية والأنشطة اللغوية المتداولة في الغرفة الصفية ، وتبرز أهميته في ميدان تعليمية اللّغة العربية في :"إعانة المتعلم على معرفة الأصوات العربية والتمييز بين الاختلافات الصوتية ذات دلالة والتمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق وإدراك العلاقات بين الرمز الصوتي والرمز المكتوب وفهم استخدام اللّغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال واستيعاب الصيغ المستعملة لترتيب الكلمة تعبيرًا عن المعنى أو الدلالات المتصلة بالجوانب المتشعبة للّغة العربية ، وإدراك المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك التي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلّم الوطنية" [1]، ومجملًا تدريس مهارة الاستماع في المحيط المدرسي المتجسدة في النشاطات المختلفة من قصص وأناشيد وغيرها يساعد على تنمية الملكة اللسانية والخيالية للمتعلم فتجده يبدع في توصيل أفكاره بطريقة منظَّمة مرتبة كما تعزز فيه روح التحليل النقدي الهادف بالإضافة تترسخ المعلومات والمعارف في ذهنه لفترات زمنية طويلة ، لأنّ الذاكرة السمعية تعينه على الحفظ السريع والتمييز الصحيح للمقاطع الصوتية وإدراك غرض المتحدث ومقاصده الكلامية وبالتالي رفع مستوى الإتقان اللغوي.

[1] محمود كامل الناقة ، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1985، ص124-125.

2.1 مهارة التحدث (الكلام / التعبير الشفوي):

تعد اللّغة جملة من الرموز والإشارات التي تترجم أغراضنا الحياتية المختلفة تستند على مهارة التحدث كوسيلة أساسية والمعنية بكل هذه الأغراض من عواطف وجدانية انفعاليّة وآراء ومعتقدات تتجسد في أشكال عديدة تختلف باختلاف المقام الكلامي (محاورات، ندوات ،نشرات إعلامية و إشهار ،خطابات ....وغيرها) ، شرط أن تتوخى الأداء اللغوي السليم السلس إذ تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة نتيجة لمهارة الاستماع وانعكاس لها وهي الخطوة الأوَّلية لتعلم القراءة والكتابة والقواعد والإملاء والبنية المهمة في العملية الاتصالية بين الأفراد تندرج في إطار مهارات التواصل الإنتاجية حيث تتطلب حضور الصياغة اللّغوية الصحيحة صرفًا ونحوًا وتركيبًا في محيطها السوسيولوجي كونها أكثر الفنون اللغوية ممارسة في المواقف الحياتية اليومية "والوسيلة المُستخدَمَة لنقل ما لدينا من أفكار أو ما يحوم في الأذهان من خواطر أو ما يدور في النفس من أحاسيس ومكبوتات وهي الأداة المقابلة للاستماع ،إذ غالبًا ما يقترنان في الموقف اللساني لأنّ المرء يمضي نصف وقته مُستمِعًا ،وأقلّ من ذلك في التحدث الذي يعد وسيلتنا لتحقيق وتفعيل حياتنا الاجتماعية"[1].

وله الأثر البالغ في المحيط الصفي المدرسي لأنّه الجوهر الأساس للحوار التعليمي الحاصل بين المعلم والمتعلّم ، تتداخل فيه عوامل داخلية وخارجية ساعية نحو ترجمة الصورة الذهنية المتكوّنة في العقل البشري إلى لغة شفوية منطوقة و المُقدَّمة في قوالب لفظية شيِّقة وسياقات تعبيرية هادفة .

1.2.1إستراتيجيات تدريس مهارة الكلام للناطقين وغير الناطقين باللّغة العربيّة :

تهدف تعليميّة اللّغة العربيّة إلى تكوين طالب ينماز بقدرة فائقة في الاتصال اللّغوي الفصيح الصحيح وتكييف القواعد اللغوية واستخدامها لأداء وظائف تواصلية في مواقف اجتماعيّة

[1] ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة ، دار ميسرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن،ط1، 2002، ص139.

معيّنة ، إذ تعد مهارة الكلام الجزء العلمي والميداني لتعليم اللّغة وركنًا أساسيا في مناهج تعليمها فهي من وجهة نظر علم اللّغة النفسي: " الشكل الرئيسي للاتصال الاجتماعي عند الإنسان وأهم جزء في ممارسة اللّغة واستخدامها باعتبارها جانب التحدث في اللّغة" [1] لأنّها عملية إدراكية انفعالية اجتماعية بين المتحدّث والسامع تسعى إلى نقل المعاني لتحقيق غاية التواصل و أهم جزء في الممارسة اللسانية وتطبيقاتها المختلفة، ومن هذا المنطلق سعى المربون إلى تكثيف الجهود بنِيّة خلق متعلم قادر عن التعبير عن ذاته و مقاصده بلغة سليمة صحيحة لأنها الثمرة المرجوة من تعليم اللّغة العربيّة وكانت الانطلاقة في ذلك من خلال الاهتمام بالطرائق التدريسية لمهارة الكلام والتركيز على النسق الرئيسي للاتصال الإنساني . وفيمايلي أهم الاستراتيجيات المنتهجة لتدريس هذه المهارة:

أ/ الطريقة المباشرة:

لقد أجمع العديد من علماء اللسانيات أنّ ممارسة الأنشطة اللغوية واكتسابها وفهمها يتم عن طريق الاستماع بنسبة كبيرة من التحدث بها ، ومع تفشي فكرة النشاط في الميدان التربوي خرج أنصار هذه التقنية بمُسلَّمة مفادها أنّ فهم اللّغة أساسه الاستماع أمّا تعلمها فمصدره التحدث مع ضرورة ربطه بسياقات مناسبة " تعتمد على ربط كلمات اللّغة المتعلّمة وجملها وتراكيبها بالأشياء والأحداث من دون أن يستخدم المعلم أو الطلاب لغتهم الوطنيّة إذ تبدأ بتعليم المفردات أوّلًا من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية مثل : الاستيقاظ ، تناول الطعام ، زيارة الطبيب ..الخ متوسلة بذلك إلى تحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي مع الاستعانة بالأشياء والصور والرسوم وغيرها "[2]، واستنادًا عليها يتم تعلم اللّغة الوطنيّة وفهم مضمون المعاني دون اللجوء إلى الترجمة ، حيث يتم تدريس الأصوات اللّغوية في إطارها الطبيعي المرتبط بمدلولاتها التداولية أي اقتران الكلمة بشكل مباشر مع

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور ،علم اللّغة النفسي عمادة شؤون المكتبات، الرياض،ط1،1980، ص240.

[2] محمود كامل الناقة ، رشدي أحمد طعيمة ، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم الثقافيّة ،إيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط ،2003،ص73.

مضمونها والجمل مع موقفها الكلامي، باعتبار أنّ اللّغة سلوك طبيعي جوهرها الأساسي الكلام المنطوق كما ركزت على التطبيقات الشفهية بهدف تحقيق النطق الصحيح لمخارج الحروف ، " وقد أولت هذه الطريقة الأولوية لمهارة الكلام بدلًا من مهارات القراءة والكتابة والترجمة على أساس أنّ اللّغة هي الكلام بشكل أساسي" [1] كما أنّها ترفض استخدام الوسائط اللغوية لأنّها تثبّط عمل مهارات اللّغة الجديدة ، ومن أبرز **خصائص** هذه الطريقة"[2]:

- الاهتمام بالأمور المحيطة بالمتعلم فهو يتعلّم من خلال صورة عن بلد تلك اللّغة وبذلك يتجنّب الترجمة كما أنّ المعلم لا يستخدم لغة المتعلمين ،ولهذا فإن المتعلم يستمع إلى اللّغة الهدف طيلة الوقت .
- من البداية يستمع المتعلمون إلى كمية جديدة من اللّغة الهدف من خلال جمل قصيرة ذات دلالات معنوية جيّدة ويستجيب الطلبة للأسئلة التي يطرحها المدرس عليهم.
- تصويب النطق أمر ضروري لذلك فإنّ من أهم أهداف هذه الطريقة أن يتقن المتعلمون نطق الأصوات بطريقة تجعل أبناء اللّغة يفهمون المتعلم بشكل جيّد.
- تُقدَّم القواعد وتُشرَح من قِبلْ المعلم ،ثمّ يقوم المتعلمون باستنتاجها وتعميمها في استخداماتهم للّغة الهدف.
- يتم تعلم القراءة من خلال النص مباشرة وفهم مفرداته دون ترجمة لتلك المفردات.

ومجمل القول أنّ الغاية الرئيسية للطريقة الطبيعية هي تعويد الدارس على التفكير والتحدث بالعربية دون غيرها استنادًا على اللّغة الشفوية بالدرجة الأولى ، ومن ثمّة التعرض للمادة المكتوبة شرط أن تكون للمتعلم قبل ذلك حصيلة كافية من التراكيب والمفردات والأصوات وقدرة هائلة على القراءة والفهم ، ومن مآخذ هذه الطريقة تهميش المهارات اللّغوية الأخرى في تدريس اللغات عامة واللغة العربيّة خاصّة وإهمال دور الترجمة ممّا يؤدي إلى هذر الوقت وبذل طاقة كبيرة من طرف المدرس والدارس ،إضافةً إلى ذلك عدم استخدام

[1] محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2000م، ص 22.

[2] صالح نصيرات ، طرق تدريس العربيّة ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2006، ص32.

الأحكام النحوية يؤدي إلى افتقار المتعلم لقواعد اللّغة النظرية وجهله لحقيقة التراكيب النحوية والقوانين الضابطة لها .

ب/ الطريقة السمعية الشفهية :

ظهرت هذه الطريقة كتيار معاكس للإستراتيجية الكلاسيكية السابقة (المباشرة) ، وذلك نتيجة حاجة الأفراد إلى تعلم لغات أخرى على غرار اللّغة الوطنية فقط وتطور وسائل الاتصال من إذاعة وتلفزيون ...وغيرها وتوسع دائرة التبادل العلمي والثقافي والتعليمي بين الدول من خلال دراسات علماء اللسانيات النفسية للّغات غير المكتوبة وتقديم نظرة مغايرة لطبيعة اللّغة الإنسانيّة ومراحل اكتسابها وطرق تعلمها وتعليمها ،إذ تتطلّب هذه الطريقة من الطلاب الاهتمام الكلي بالمهارات اللّغوية الاستماع والفهم والتعبير ومهارة القراءة والكتابة ، فتصبح اللّغة أداة لتفعيل التواصل الشفهي عن طريق مهارتي الاستماع والتحدث ، ومن ثمّة يأتي دور الجانب المكتوب الذي يتم بواسطة مهارتي القراءة والكتابة أي أنّ تعليميّة اللّغة تتم وفق نمطية متسلسلة تبدأ من الاستماع لتنتقل إلى الكلام ثمّ القراءة لتنتهي بالكتابة وهذا ما يماثل مراحل الاكتساب اللغوي عند الطفل ، حيث تنمي العادات اللسانية عند المتعلم بواسطة الممارسة والتكرار والمران والتقليد باعتبار اللغة جملة من العادات السلوكية القائمة على المثيرات والاستجابات والتعزيزات التي من شأنها دفع المتعلم نحو إتقان الاستماع والكلام أوّلا كمدخل مهم وشرط واجب لإتقان القراءة والكتابة ثانيًا ، والتي يكون مصدرها الرموز اللسانية المنطوقة من أهلها مباشرة يتم اكتسابها عن طريق الاحتكاك بالآخرين ومراقبة سلوكاتهم، فالسمع والمشافهة هما أساس تدريس اللّغات في نظرهم وهو ما يتوافق مع ظروف المجتمع البشري الحديث الهادف إلى إبراز تصورات صحيحة لمستويات اللغة ووظائفها المختلفة وإشباع الحاجات السيكولوجية للطالب المتمثلة في أدائه اللساني التداولي السليم في فترة زمنية وجيزة ، والتي تعزّز دافعيته نحو تصميم تدريبات لسانية متباينة من

حيث الشكلية والهدف بغية تحقيق الممارسة الفعلية للمهارات اللغوية وترسيخها في الذهن واستيعابه لثقافات الشعوب الأخرى انطلاقا من لغاتهم ومن أهم افتراضات هذه الطريقة :

- مبدأ الإعادة والتكرار عنصر أساسي لتكوين النطق السليم لدى المتعلم شرط أن يرافقه التعزيز المناسب له.
- تقويم الأداء اللغوي للطالب ينطلق من قدرته على حسن الاستماع والتلفظ الصحيح لمخارج الحروف كونها الانطلاقة الرئيسية والمؤشر الواضح لتحقيق الاستيعاب القرائي وتحسين الجودة الكتابية.
- الكلام مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي ستساعده على التعبير شرط أن تتكوّن لديه عادات لغوية سليمة منذ البداية كي يبقى الأمر سهلا على المعلم عندما يعلِّم مهارة التحدث تعليمًا سليمًا ، بينما يكون الأمر صعبًا عندما يحاول ذلك بعد بداية خاطئة يكون المتعلم قد كوّن فيها عادات خاطئة".[1]
- تدريس الأنماط الثقافية العربية أمر لازم في إطار تدريس اللغة العربيّة حيث تُقدَّم هذه الأخيرة من خلال الكلام الذي يدور حول مواقف الحياة العادية التي يعيشها المتعلم مثل : تناول الطعام ،أسلوب التحية ... وغيرها من الأنماط الثقافية المتنوّعة وهذا ما نلحظه كذلك في مواد القراءة الموسعة إذ يتم تقديم نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معيّنة."[2]
- تعليمية اللّغة يتم من خلال تقديمها كما ينطقها أصحابها دون زيادة أو نقصان دون اللجوء إلى التبريرات العلمية والتعليلات النظرية للقواعد اللّغوية.
- ضرورة حفظ الأنماط اللغوية القائمة على التدريبات المستمرة والمتواصلة شرط أن ينوّع المعلم فيها كإجراء حوارات صفية قائمة على السمع والكلام حتى يصل الطالب إلى التكمن

[1] محمود كامل ناقة، تعليم اللّغة العربيّة، 153-154.

[2] ينظر: الحاج عزمان إسماعيل ، المدخل إلى تعليم اللّغة العربيّة ، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية ، 2004، ص700.

اللغوي استنادًا على القدرة العقلية الهائلة المتمثلة في الفهم الذي يشجعه على ممارسة اللّغة بسلاسة .

والجدير بالإشارة أنّ هذه الطريقة كغيرها من الطرائق التعليمية لها نصيب من العيوب المتمثلة في التركيز على الحاسة السمعية فقط وإهمال دور الحواس الأخرى في تعليميّة اللّغة وتأييد الجوانب الآلية فيها المتمثلة في الحفظ والتقليد والإعادة دون اللجوء إلى النواحي الذهنية المنطقية وبالتالي تثبط دور المتعلم في الإنتاج اللغوي كون النصوص المُقدّمة له ليست لها أبعاد معنوية وبالتالي غياب مصداقية الكفاءة اللغوية للطلاب .

ج/ طريقة المحادثة أو الحوار (المناظرة):

إنّ الطريقة الحوارية مبنية على أساس النقاش الدائر بين أطراف العملية التعليمية الناتجة عن طرح الاستفسارات والإجابة عنها للوصول إلى الحقائق العلمية ،"إذ يعتمد المعلم على إدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة ويكون الطالب محور المناقشة وفيها يشارك الطلاب في طرح الآراء والأفكار ومناقشتها ويصبح المعلم مسؤولا عن توجيه الأسئلة وإدارة دفة الحوار "[1]،لأنّ المحادثة لها أهمية قصوى في مختلف الجوانب الحياتية تحتاج إلى الإعداد الجيد والتهيئة المُسبقة لتحقيق التفاعل الحي مع الأنشطة المدروسة المتمثلة في تقديم الطالب وجهة نظره وإبداء رأيه الشخصي والاستماع إلى آراء الأطراف الأخرى والتعقيب عليها وإضفاء جو حيوي منبعه حوار تعلّمي قائم على الكلام والاستماع ، وبالتالي تحليل الأفكار وتقويمها بكل حرية وصدق ومهارة مما يؤدي إلى تنشيط ذهنية المتعلم واكتسابه خبرة وتوصيل الأفكار الجديدة بطريقة مُحكَمة وإزالة الأمور الغامضة و المشكوكة لديه، والجدير بالإشارة أنّ عملية المحادثة الشفوية تُمكّن المتعلم من استرجاع المفردات المخزّنة في الذاكرة ليوظفها في الموقف

[1] نائل جواد الناطور ،أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة،دار غيداء للنشر والتوزيع،عمّان ، الأردن، ط1، 2011 ص95.

الكلامي المناسب لها ، وتساعده على ربطها بمعانيها الأصلية فهي " تدفع الطلبة إلى انتقاء أفضل الوسائل في التفكير وإصدار الأحكام والتعليل عليها وكسب المعلومات والمعارف والانتفاع بها انتفاعًا حقًا ، وتشجيعهم على البحث المستمر كونها مزيج بين الإرشاد والتثقيف فهي تحتاج إلى البحث والتفكير الدائم"[1]، وبالتالي نمو قدرة المتعلم على الاستجابة السريعة للمواقف الشفوية ، وفي ضوء هذه الملامح لطريقة المناظرة يُمكِن تسجيل بعض الملاحظات السلبية أبرزها : عدم استفادة المتعلم الذي يعاني من العيوب النطقية أو الأمراض الكلامية منها ممّا يولد له أزمة نفسية ناتجة عن شعوره بالقصور اللّغوي وعدم الثقة بالنفس والإحراج والخجل فتؤثر بدورها على تحصيله الدراسي، إضافةً إلى ذلك أنّ المحاورة ليست كافية لتثبيت العلوم المكتسبة في الغرفة الصفية لذا يستلزم تدوينها حفاظًا على استمراريتها في الذاكرة واللسان معًا.

د/ الطريقة الانتقائية (المختارة / التوفيقية):

ظهرت هذه الطريقة على أنقاض الطرق التعليمية السابقة تتوفر على مداخل متنوعة توائم الحاجات الصفيّة وفق دراسات جِديَّة تقوم على مبدأ الاقتباس من النظريات الأخرى خدمة للغة الطالب ، والمدرس في هذه الحالة غير مقيد بإتباع طريقة معينة فله الحرية الكافية لانتقاء المنهجية المساعدة له ولطلابه لتقديم المادة العلمية نظرًا للإيمان الجازم بأنّ لكل أسلوب ديداكتيكي مزاياه الخاصة الخادمة لتعليم اللغويات ويمكن استثمارها استثمارًا حسنًا في هذا المجال بالتركيز على حاجات المتعلم والاعتماد على خبرة المعلم فقد يستخدم فيها" الأسلوب الشفوي المكثّف باعتباره أحد الطرق المستفيدة من عناصر الطرائق الأخرى وتأخذ بالمدخل الشفوي مع استخدام التدريب على القراءة والكتابة بعد أن يتكوّن لدى الطالب أساس ثابت من عادات الحديث السليمة ، تركز على النطق الصحيح وتدريب الأذن وإعمال

[1] ينظر: حسن شحاتة تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، مصر، ط4، 1996، ص35-36.

الحفظ وإعداد الدروس بشكل مُحكَم " [1]، فهي تتغير وفق الظروف المحيطة بكل أطراف العملية التعليميّة كتغير الفصل الدراسي ،أو المدرس ذاته وطبيعة المتعلمين من حيث التباين في القدرات...الخ ويمكن على إثرها الاستخدام الفعلي للغة استنادا إلى مداخل طرائقية عديدة هدفها جعل اللّغة وظيفة جوهرية للمتعلم باستعمال القواعد اللّغوية كوسيلة هادفة لإتقان ضوابط و أساسيات اللغة والكلام وهذا ما يسمى : بطريقة المدخل الوظيفي والتي يستخدم فيها الدارسون الكلمات الجديدة كما درسوها وتعلّموها شرط أن يتحلى المعلم بالصبر في بادئ الأمر كون وتيرة تقدم طلابه في هذه المرحلة تكون نوعًا ما بطيئة ، وبعد فترة زمنية وجيزة يلحظ نسبة تقدم لغوي واضحة لأنّ كل مفردة جديدة تضاف في حصيلتهم اللسانية تخضع للاستخدام والممارسة والتوظيف فتبقى فعّالة ونشيطة ، ويتم بذلك تحقيق التمكن من مستويات اللّغة وتراكيبها وتحقيق الأغراض المناسبة للميول اللسانية والتعبيرية لدى المتعلمين من مواقف ذاتية وقدرات خاصة وفتح المجال لواضعي النهج الطرائقي الكثير من الخيارات المفيدة للدارس والمدرس على حد سواء ، بيد أنّ هذه الطريقة لم تخل كذلك من العيوب أبرزها تضييف دائرة التفاعل الإيجابي لمشاركة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية و جعل المعلم العنصر المشارك فيها بنسبة تفوق الطالب وهذا يتنافي مع مبادئ المقاربة التربويّة المعاصرة (المقاربة بالكفاءات)، وبالتالي فقدان أهم أسس نجاح الفعل التعليمي، كما تستلزم هذه الاستراتيجية انتقاء مدرس ينماز بقدرات كفائية عَمَلية عالية من كل الجوانب (تربويًا نفسيًا، ثقافيًا ، أكاديميًا) وهذا الأمر قلّما نجده بمدارسنا إذ يتطلب القيام بدورات تدريبية دورية لتتصيب هذه النوعية من المعلمين هذا إن توفرّت الوسائل المادية والمعنويّة والشروط المطلوبة والظروف المساعدة لتجسيد ذلك على أرضية الواقع.

[1] محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللغة العربية ص26، وينظر : محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ، ص 86-87.

2.2.1: الغايات التعليمية لمهارة التحدث في مجال اللّغة العربيّة وآدابها :

إنّ مهارة الكلام هي عينة تعبيرية اتصالية كاشفة عن خبايا النفس البشرية هادفة نحو الإقناع والإفهام والتوصيل ، ظهرت لمساتها الإبداعية في ميدان تعليمية اللغة العربية من خلال تطوير الملكة اللسانية للمتعلم وتنمية الكفاية التواصلية بين قُطبي العملية التعليميّة ، فهي تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الخادمة للغة الضاد والتي يمكن حوصلتها في هذه النقاط المركزة :

- تزويد المتعلم بثروة لغوية هائلة من خلال استثمار المادة اللسانية المنطوقة في تحسين المستوى الفكري المنطقي الواضح.
- التغلب على العيوب النطقية لدى التلاميذ وتنمية الجرأة الأدبية لديهم من خلال تكثيف التدريبات الشفوية في النطاق الصفي وتخصيص فسحة زمنية كافية لذلك .
- تحسين الاتصال الشفهي في كل المناشط الدراسية اليومية ،وإثراء القدرة على تنظيم الأفكار والتعامل مع العُقد منها " [1]، حيث لا يتم التركيز على استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة عند أستاذ المادّة فقط بل يجب تكريسها في كل المواد العلمية رياضيات فيزياء تربية علمية فنيّة ،.....وغيرها، كون المحيط المدرسي هو التوطئة الأوّلية لتكوين هذه المهارة من خلال إعطاء المتعلّم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة التربوية الحديثة دور المتحدّث لبناء شخصيته اللغوية بطريقة سويّة
- تمكين المتعلم من الإفصاح عن خلجاته النفسية بإنتاج لغة شفوية سليمة لا يشوبها اللّحن أو الأغلاط اللغوية ، وتوسيع الدائرة الفكرية لديه تتجسد في توظيف مُخيلته الإبداعية أثناء التواصل مع الآخرين الذي يدفعه إلى توسيع أفكاره وتنسيقها في قالب لساني شيّق.

[1] حسني عبد الباري عصر ، فنون اللّغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلمها)،مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ، د.ط، ص153-155.

- توعية المتعلم بدور الكلمة المنطوقة في تقوية الروابط المعنوية وتشكيل لغة صحيحة من ناحية التركيب والدلالة منظّمة في وحدات لسانية وفق نسق مرتب وملائم للسياق الكلامي ، وتعويده على حسن الإلقاء خاصّة إذا تعلّق الأمر بالممارسات اللغوية المنطوقة المختلفة ككتابة رسائل أو قصص أو تمثيل مسرحية أو تلخيص موضوع ما أو تقديم بحث علمي ....وغيرها.
- تدريب المتعلم على " نطق أصوات اللّغة العربيّة ويؤد أنواع النّبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللّغة ويعبّر عن أفكاره مُستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربيّة الفصحى ،وأن يفكّر بهذه اللّغة الرسمية التعليمية التعلمية ويتحدّث بها بشكل متصّل ومترابط لفترات زمنية مقبولة ومترابطة " [1].
- تنمية روح الارتجال في المواقف الكلامية الطارئة والتعبير بلباقة وطلاقة عن قناعاته وآرائه ويتعامل بأريحية مع الأسئلة والاستفسارات الموجَّهة له من طرف الآخرين باستخدام محصوله اللفظي الذي يؤهله إلى الإسهام في الحوار الفعّال والمناقشة العلمية الهادفة ممّا يعزّز الثقة النفسية لديه ويتغلّب على المعوّقات الشفهية .
- تكريس الوظائف اللغوية بواسطة الاستراتيجيات الملائمة للفعل التعليمي التي تثري قاموسه اللساني بكم هائل من الاصطلاحات اللغوية الفصيحة، و المساعدة على إتقان أساليب الكلام من خلال الربط بين مستوى المضمون والمستوى اللّغوي استنادًا إلى أدوات الاتساق والانسجام.
- استثارة قدرات المتعلم المعرفية والعقلية وتحريك ذهنه نحو التفكير المنطقي باستخدام الرموز اللفظية المنطوقة التي تحتوي على التراكيب النحوية السليمة، والصيغ الصرفية الصحيحة وبالتالي إصدار الأصوات ومخارج الحروف بالشكل المقبول .

[1] الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم ،إعداد مواد تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ، 1428هـ، نقلا عن وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ، ص255-256.

- تطوير الطبقات الصوتية المختلفة الصادرة من ركني العملية التعليمية (المعلم/ المتعلم) وتوسيع مداه من ناحية القوّة والإيصال ، وترقية العملية التلفظية من نواحٍ عدّة: ناحية الوضوح ، مراعاة الوقف وسرعة الكلام وبطئه ، الاهتمام بالموسيقى الكلامية " [1] ، والهدف منها تيسير الحوار البيداغوجي والتواصل بين المدرس والدارس وتوطيد العلاقة بينهما من جهة ، وبين اللّغة العربيّة من جهة ثانية من خلال الاستجابة لكل التغيرات الحاصلة للمرسل والعمل على تقوية أدائه الصوتي المناسب لأسلوب الإلقاء حسب الحالة التي يمر بها المتلقي.
- تمكين المتعلم من استخدام قواعد اللغة العربية بمستوياتها المختلفة ، بغية أداء مقاصد تواصليه فعّالة بانتقاء التقنيات الموائمة لتطبيقها على أرضية الواقع والتي تتوافق مع محتوى البرنامج الدراسي.

3.1:مهارة القراءة: Reading skill

تعد القراءة أحد المهارات اللغوية المهمّة التي لا يمكن الاستغناء عنها في حياتنا اليومية ،إذ نالت نصيبًا وافرًا من الاهتمام في مجال تدريس اللّغة باعتبارها وسيلة فاعلة في تحقيق تعلم هادف صالح لكل زمان ومكان ويستخدمها المتعلمون كنافذة مطلة للعلم والمعرفة، كونها تغذي فكرهم وعقولهم بالمعلومات الثرية وتزيد لغتهم ثراءً وفصاحةً، حيث وجب على المربين التركيز على رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة كونه هدف مهم في الحياة المعاصرة متماشي مع التطور الحاصل في ميدان البحث التربوي الساعي على إبراز دور المتعلّم الفعّال في بناء معرفته بنفسه ، والجدير بالإشارة أنّ طبيعة القراءة قد يتم بحثها من الناحيتين النفسية واللغوية حيث عرّفها **صالح نصيرات** :" أنّها عملية تفاعل بين القارئ والنّص ، فالقارئ يهدف من القراءة بشكل عام فهم مقصد أو مقاصد الكاتب"[2]، فتحوّلت مفاهيمها

[1] ينظر: أحمد الخطيب ، نبيل حسنين، مهارة الكتابة والتعبير، دار كنوز المرفة، عمّان ، الأردن ، ط1، 2011، ص 187.

[2] صالح محمد نصيرات ، طرق تدريس العربية، ص119.

الإدراكية البصرية إلى رموز كتابية تربط اللّغة بالحقائق تتداخل فيها العمليات العقلية فيجد المتعلم نفسه يتفاعل مع ما يقرأ ، ويرافق هذه العملية جملة من العناصر أبرزها تحليل المقروء ونقده والقيام بالمقارنة ومن ثمة استنباط النتائج بغية تنمية المفاهيم اللسانية والقيم المختلفة لديه باعتبارها منظومة متكاملة تسعى إلى حل العديد من المشكلات .

1.3.1 أنواع القراءة المتداولة في الغرفة الصفية:

لقد اختلف علماء اللغة في تصنيف أنواع القراءة وذلك تبعًا للغرض المرجو فكلما اختلف الغرض اختلف النوع، فهناك من يقرأ بغية تحسين أدائه الرائي وهناك من يريد الوصول إلى غاية كالقراءة للتحصيل الأكاديمي والدراسة ، وعليه يمكن رصد عدّة أشكال متباينة لها وهي كالآتي :

أ/ القراءة الصامتة (السريّة) :

هي القراءة التي يكتسب من خلالها المتعلّم جملة من المدلولات والأفكار الجديدة ذاتيًا مستندًا على الرموز المكتوبة دون اللجوء إلى الجهاز النطقي ،إذ تعد " طريقة طبيعيّة لاكتساب المعرفة ووسيلة تحصيل المعارف في كافة المواد الدراسية وتلقي المعارف وتكوينها عن طريق استقبال المقروء بالعين "[1] وهي الأكثر تداولا بين الناس لا تقترن بالصوت بل تعتمد على حاسة البصر وعلى النشاط الذهني فقط فتعوّد المتعلمين على الدّقة والملاحظة وتعميق فكرهم وتساعدهم على تحليل المقروء واستيعابه دون الجهر به ، حيث تتحد العين و العقل ويغيب عنصر التصويت لفهم معاني الكلمات وهي منطلق لنشاط القراءة تستند إلى معايير سيكولوجية كتفادي الخجل والإحراج لمن يعانون من اضطرابات نطقية وأمراض كلامية وأبعاد سوسيولوجية من خلال تنمية روح الاحترام بين الأفراد ونرى ذلك جليًا في بعض المكتبات العامة التي يعم فيها الهدوء، أمّا من الوجهة الفيزيولوجيّة تحث إلى

[1] فايزة السيد محمّد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ،ايتراك للنشر ، مصر،ط1، 2003،ص 11.

الوصول نحو المبتغى دون إرهاق الجهاز الصوتي وإجهاد أعضاء النطق تتماز بعدّة سمات أبرزها سرعة الفهم لأنّها توجه المتعلم للالتفات والانتباه والتركيز على جزئيات الكلمة مما يسهل عليه الإلمام بالمحتوى الضمني والعام للنص المقروء ، ومن خلالها تتحقق سرعة الأداء وهذا ما " أثبته **Huey** إذ وجد أنّ الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية فقد طبّق اختبارًا على خريجي الجامعات حيث تراوحت سرعة القراءة الصامتة **5.36** كلمة/ ثانية في الظروف العادية ، وعند القراءة بأقصى سرعة بلغت النتائج **8.21** كلمة / ثانية في حين قابلت النتيجة الأولى في القراءة الجهرية **3.55ك**/ث وفي الثانية **4.58ك**/ث"[1]، ومرد ذلك غياب الرموز الصوتية التي تعسر السرعة القرائية إضافة إلى ذلك السرعة البصرية (العين) أثناء القراءة تتغلب على السرعة النطقية.

ب/ القراءة الجهرية :Reading Aloud

هي نوع آخر من أنواع القراءة تتداخل مع القراءة الصامتة في عدّة جوانب ويبقى الفارق بينهما عنصر التصويت ،إذ يصدر المتعلم صوتًا أثناء قراءته فيقوم بترجمة الرموز المدوّنة إلى أصوات مسموعة مختلفة من حيث المعنى على حسب السياقات المختلفة فينقل المادة المنقولة بلفظها ومعناها على مسامع المتعلمين بالاستناد إلى الجهاز النطقي " فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها ، صحيحة المخرج ، مضبوطة الحركة، معبّرة عن المعاني التي تضمنتها مع القدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها المختلفة " [2]، فيلتقط الرموز المطبوعة وينقلها للمرسل إليه جهرًا ويستلزم ذلك عدّة ضوابط منها : ألا يكون الصوت خافتًا ويضبط أواخر الكلمات بما يتوافق مع قواعد اللّغة العربية ويحترم علامات الوقف فيقرأ بتأني مجتنبًا السرعة كما تكون تلك القراءة معبرة عن الموقف مستعينًا بالأعضاء النطقية ، فيكتسب من خلالها جودة في النطق وينمي لديه الجرأة الأدبية

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظرية والتطبيق) دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ،الأردن، ط2،2007، ص65.

[2] ينظر : عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللّغة العربيّة ،دار المسيرة، عمّان، الأردن ، ط1، 2002م، ص108.

والإفصاح عن الآراء بكل طلاقة وأريحية وبالتالي تحقيق الأداء القرائي الجيّد الذي يعبّر عن المعاني ضمن سياقاتها المختلفة مع التوظيف الصوتي.

- **مجالات التدريب على القراءة الجهرية في دروس اللّغة العربيّة :** "[1]

في حصّة المطالعة : تتم عن طريق مشاركة جميع الطلبة في الحجرة الدراسية ويكمن دور المعلم عنا في مراعاة الأداء الشكلي لهم من خلال المناوبة أثناء القراءة ، إذ تسعى إلى إبراز جودة تمثيل المعنى وتحقيق الفهم.

في دروس القواعد والتعبير : إتاحة الفرصة للتلاميذ لقراءة الأمثلة والشواهد أو السند المرتبط بالنص المدروس (المقاربة النصية) ، وتدريبه لغويًا على الفصاحة الكلامية ،أمّا في مجال التعبير فيمكن استثمارها من خلال قراءة التعابير الجيّدة لدى فئة من الطلبة بغية التشجيع .

في دروس الإملاء والخط: القراءة الجهرية مجال فسيح للتدريب على القواعد الإملائية وتنمية الجودة الخطية لدى المتعلمين ، وتتم بأشكال مختلفة كأن يقوم المعلم بقراءة قطعة لغوية مستهدفة ويتم إملاءها عليهم وبعدها يتم تصحيح النماذج الخاطئة ومن ثمة يُناقش مضمونها.

وعصارة القول أنّ الأداء القرائي الجيّد يتحقق بفضل القراءة الجهرية المستمرة فهي تساعد على إبراز الطابع الانفعالي الوجداني المكتوب عن طريق الرمز الصوتي ومن خلالها كذلك يتعوّد الطالب على السرعة في القراءة مع مراعاة علامات الوقف وبالتالي يصدر الأصوات بكل سلاسة مما يسهل عليه العملية النطقية .

[1] ينظر : راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظرية والتطبيق) ، ص 68.

ج/ قراءة الاستماع : Listening Reading

إنّ استيعاب المواد الصوتية وفهمها يتم بواسطة الاستماع كونه مهارة مهمة من مهارات الاستقبال يحتاج إلى حضور القدرة العقلية الكبرى وتركيز عميق وانتباه واسع والتمعن الخالص في نبرات صوت القارئ وطريقة أدائه اللفظي، " إذ يمثّل هذا الأخير (الاستماع) عند بعض المربين طريقة من طرق القراءة ،فإذا كانت القراءة الصامتة تتطلب من الطفل أن يقرأ بعينيه دون لسانه ويستوعب ما يقرأ عن طريق العقل فإنّ الاستماع يأتي عن طريق الأذن ويقوم العقل أيضًا باستيعابه، أي أنّ كلا من القراءة الصامتة والاستماع اتخذت من إحدى الحواس الخمس وسيلة لنقل المعنى إلى الدماغ الذي يُشكّل عند الإنسان وعاء الفكر والتمييز والتعامل بالمعلومات والحقائق والمعارف التي تُنقل إليه بطرائق وأساليب مختلفة ومتعدّدة "[1]، حيث تسعى إلى قراءة الرموز المنطوقة عن طريق حاسة الأذن و تقوم على أساس تتبع الإشارات الصوتية بهدف فهم الدلالة عن طريق التتبع بالحواس والعقل كما أنّ الحوار العلمي الحاصل بين طرفي العملية التعليمية(المعلم / المتعلّم) يستلزم الإصغاء بغية فهم المسموع ، ويتطلب ذلك انتقاء التقنية الموائمة لذلك كونها رافد مهم للتعلم وتهدف القراءة عن طريق الاستماع إلى إكساب المتعلم روح الإنصات الجيد وتنمية القدرة على النقد البنَّاء والتمييز بين الفونيمات و الأصوات المسموعة، وتفعيل الجانب الفكري من خلال استخلاص غرض المؤلف من إصداراته ، وبالتالي استقبال المعاني الكامنة وراء ما يسمعه من أحاديث مختلفة حول موضوع معيّن أو الألفاظ المسموعة التي يتلفظ بها القارئ أثناء القراءة الجهرية .

2.3.1 الخطوات المتبعة لتدريس القراءة :

إنّ تعليمية القراءة في الغرفة الصفية تمر بعدّة مراحل ينتهجها المعلم للوصول إلى الهدف الختامي وهي :

[1] منصور حسن الغول ، مناهج اللّغة العربيّة (طرائق وأساليب تدريسها) ، دار الكتاب الثقافي ،ط1 ،2009، ص142.

أ/ **التمهيد** :

هو أوّل خطوة تنجز لتقديم درس القراءة يقدّم في فترة وجيزة و يكون بأشكال عدّة فقد يطرح المعلم أسئلة مثلًا متعلّقة بالدرس السابق أو بالمكتسبات القبلية للمتعلمين أو مستمدة من الواقع ليضعهم في وضعية مشكلة– على حسب الموضوع الذي سيدرس– ،أو يقدّم له صور ونماذج ويطلب منهم التعبير عنها ،والغاية من هذا كله تهيئتهم للدرس الجديد وتنمية استعدادهم للقراءة في جو تسوده الحيوية المرفقة مع التركيز والسرعة ومن ثمّة اكتشاف الموضوع الأساسي للنص الجديد وتدوينه على السبورة.

ب/ ممارسة القراءة :

تمر هذه الخطوة بثلاث مراحل وهي :

- **القراءة الأنموذجية للمعلّم :**

تكون بقراءة المعلّم النص قراءة أنموذجية(جهرية) شرط أن تكون خالية من الأخطاء كونه المؤثر الفعّال بالدرجة الأولى على لغة المتعلم وسلوكه ، "والقراءة النموذجية تعني أيضًا أن يقرأ المعلّم بأسلوب فيه تأثير فطبيعة الموضوع تحدّد طريقة أداء القراءة إذ أنّ الموضوع الذي يتحدّث عن الحماسة يُقرأ بطريقة تختلف عن الموضوع الذي يتناول العلاقات الإنسانية مثلًا، وهذا بدوره يختلف عن موضوع في المناجاة الروحية والتهذيب الديني "[1]، حيث يجب على المعلم مراعاة نبرة الصوت ودرجته وتمثيل مدلول النص وأ ن يفكك العلامات اللسانية المكتوبة لإدراك الرموز اللغوية من ناحية الصوت والصورة ، وكذا المعنى بغية الوصول إلى استيعاب المقروء وتحقيق قراءة صحيحة لا يشوبها اللّحن من طرف الطلاب في المرحلة الموالية .

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربيّة ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمّان ،الأردن ،ط1،2003،ص107.

- **القراءة الصامتة للطلاب :**

تعتبر القراءة الصامتة من أبرز المهارات التي يجب تدريب المتعلم عليها لأنّها تؤهله على إدراك البناء الفكري والنقدي لمحتوى النص المقروء ، تستند على حاسة البصر المعتمد على العقل في آن واحد، ويُفضَّل أن تكون بعد قراءة الأستاذ الأنموذجية، " فتأثر الطلاب بقراءة المعلم وفهمهم الأوّلي لمضامين الموضوع كفيل بأن يقرؤوا قراءة صامتة خالية من الأخطاء ، فمن الخطأ أن تأتي القراءة الصامتة بعد التمهيد لأنّ الموضوع في هذه الحالة يكون غريب على الطلاب، وقراءة الموضوع لأوّل مرّة يحتاج إلى وقت أكثر من المقرّر للقراءة الصامتة فيتم تضييع الوقت على حساب القراءة الجهرية"[1]، وعليه تعد هذه المرحلة مهمّة لأنّها تدفع الطلاب في النأي بفكرهم عن النص ودمج تصورات المادة المقروءة مع مرجعياتهم الفكرية ، وتكوين رؤية نقدية مبدئية تدفعهم إلى تصميم أفكار أساسية وتصورات رئيسية حول الدرس وهنا يكون للنشاط الفيزيولوجي المرتبط بالقراءة الصدى الواسع والمتمثل في تحركات العين بين سطور النص التي تحقق القراءة الفعلية كونها ضرورية في كل أداء قرائي ، وفي نفس الوقت نجد النشاط الذهني يرافق النشاط الحسي البصري في هذه العملية لأنّها ذات طابع فكري بالدرجة الأولى فيؤثر ذلك على الفهم القرائي للطلاب ومدى إنجازهم له في وقته المحدّد.

- **القراءة الجهرية للطلاب:**

إنّ القراءة الجهرية للنص من أبرز مرامي التعليم كونها تسهم في خلق أنماط لغوية ثرية من حيث اللفظ وسليمة من حيث النطق يتغلب بواسطتها المتعلّم على خجله من جهة وعلى صعوبات التحدث من جهة أخرى ، ويتم تخصيص فسحة زمنية لا بأس بها لهذه الخطوة وذلك مع ما يناسب شروط المنهاج المقرر على الأستاذ تكون في جو يسوده الهدوء بين

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربيّة ، ص107.

الطلاب والتركيز وكذا حسن الإنصات والاستماع لتحقيق قيمتها الجوهرية ، يتم على إثرها فك الرموز اللغوية بالاعتماد على عنصر الصوت فيختار المعلم عينة من التلاميذ للقراءة بطريقة اعتباطية بغية دفعهم نحو المتابعة والتهيؤ للقراءة لتحقيق غايات عدّة أبرزها : حسن الإنصات والنطق السليم لمخارج الحروف مع احترام علامات الوقف وتحسين مهارات الصوت وحسن الإلقاء والتعبير الصائب عن العواطف الوجدانية التي قصدها الكاتب ، وبالتالي تستغرق وقتًا أطول كونها جامعة لعدّة عناصر حسية بصرية (العين) وسمعية (الاستماع عن طريق الأذن) والعناصر العصبية (العقل) وكذا العناصر النطقية (الصوت) لتحقيق غاية الفهم القرائي ، ولا يتم ذلك إلّا عن طريق الحوار العلمي الهادف والمتمثِّل في طرح المعلّم عدّة أسئلة على المتعلمين متعلقة بالموضوع المدروس وتكون نقطة الانطلاق بإثراء الرصيد اللغوي لديهم والذي يتم بشرح بعض المفردات المبهمة في سياق النص المتناول ، فتنعكس إيجابًا في فهم معانيه وتحليل العبارات والمطالبة بتقديم أمثلة بنّاءة أو إعراب مفردة أو جملة للتأكد من السلامة النحوية واستخراج الأفكار الجزئية للنص ومن ثمّة الفكرة العامّة حوله .

ج/ التقويم :

هو الخطوة الأخيرة لنشاط القراءة يتم من خلالها الوصول إلى الهدف الختامي للنص المقروء فهي تكتسب أهمية قصوى إذ يحقق المعلم غاياته عن طريق طرح أسئلة تستوفي أهدافه ، وتتم بأشكال متباينة كتلخيص النص كتابيًا أو شفويًا مثلًا أو نثر قصيدة شعرية أو توجيه المتعلمين إلى إجراء حوار علمي هادف أو استخلاص القيم أو العبرة المستنبطة من الدرس ، وتختلف طبيعة التقويم حسب طبيعة النص المقروء لكن تبقى الأهداف مشتركة وهي تحسين سلوك المتعلم ودفعه نحو الأفضل و زيادة إثراء ثقافته ومعارفه وتنمية محصوله اللساني ....وغيرها.

3.3.1: الطرائق المنتهجة لتعليمية القراءة :

تعد القراءة أهم المكتسبات المدرسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في نشاطاتنا الحياتية المختلفة ، وقد تختلق منهجية تدريسها تبعا للطابع السيكولوجي والفلسفي الذي ينتمي إليه المعلم فهناك من يهتم بالشكليات في تحقيق أهداف القراءة والتركيز على الضبط السليم لمخارج الحروف دون الاهتمام بالمضمون ، وهناك من يستخدم هذا النشاط وسيلة لاستنباط معان جديدة باستخدام التحليل المنطقي والعقلي وإهمال الجانب الإعرابي حيث أشارت بعض الدراسات المسحية المدرسية والتطبيقية إلى افتقار نسبة كبيرة من المعلمين إلى المنهجية العلمية الصحيحة لتدريس القراءة وسوف نعرض في هذا العنصر أهم التقنيات التعليميّة المستخدمة في تعليم القراءة ضمن الإطار التربوي :

1.3.3.1 الطريقة التركيبية (الجزئية) :

تعد هذه الطريقة من أقدم التقنيات المنتهجة في تعليم القراءة والتي تركز في غالب الأحيان على تدريس الجزئيات من خلال الانطلاق بتعليم الدارس الحروف الأبجدية والاهتمام بكل عناصرها من حيث الصوت والأسماء ، ومطالبته بحفظها وترسيخ حركاتها المختلفة في ذاكرته، لينتقل المُدرّس بعدها إلى تزويده بمقاطع صوتية متكونة من حرفين فيتعرّف على الكلمة تدريجيًا لينتقل إلى تكوين جمل متباينة ومن ثمّة العبارات ....ثم الفقرات وهكذا...، واتخذت هذه الطريقة الحروف والأصوات والمقاطع الركيزة الأساسية لتعليم القراءة والانطلاق من تعلم الوحدات اللغوية الصغرى وصولا إلى الوحدات اللغوية الكبرى بأسلوب تدريجي بغية تكوين صورة شاملة للكلمة استنادًا على تحليل أصغر فونيماتها ، وتتدرج ضمنها طريقتين فرعيتين وهما:

أ/ الطريقة الأبجدية (الحرفية / الهجائية /الألفبائية):

ترتكز على تعليم الطفل الحرف الهجائية كمنطلق أساسي والتعرف على أسمائها وأشكالها بصيغة ترتيبية (أ/ ب.....ي) تهدف إلى تمكين المتعلم من رسوم الأبجدية ويسير تعليمها وفق مراحل مضبوطة وهي كالآتي :

- التعرف على الحروف الهجائية من ناحية الرسم والشكل والحركة والنطق وفق سلسلة منظمة مرتبة على حسب ما هو متعارف عليه ،(ألف ، باء ، تاء، ثاء....الخ) ، يستخدم فيها المعلم الوسائل التعليميّة التوضيحية خصوصا في ظل التكنولوجيا الحديثة (جهاز العرض الرقمي ، الصورة التعليمية ، اللوحات الالكترونية ...)
- تعويد التلاميذ على قراءة الحروف في الغرفة الصفية وخارجها بالاعتماد على عنصر التكرار بهدف حفظها وتدريبهم على كتابتها ، لينتقل المعلم إلى مخالفة أماكن الحروف ومطالبتهم بمعرفة أشكالها بغية التأكد من ترسيخها في أذهانهم وتدريبهم على " طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة فيعلمهم – مثلا– الباء مع الفتحة ثمّ مع الكسرة ثمّ مع الضمّة ثمّ يعلمهم الشدّة والسكون وحروف المد، والتنوين و أل الشمسية والقمرية ...الخ "[1]، وبعدها يتم تدريبهم على كيفية تركيب هذه الحروف تدريجيًا لتشكيل كلمات وجمل مختلفة المعاني، شرط أن تكون بسيطة سهلة وسلسة في بادئ الأمر مع تغيير حركات حروفها مثل :(كَتَبَ، كُتِبَ) .
- بعد تعلم تكوين كلمات بسيطة متصلة الحروف ومعرفة بنية الحروف وحركاتها في أول الكلمة ووسطها وآخرها بطريقة تدريجية يتم تكوين جمل مشتملة على حركات الحروف وسكناتها وتنويناتها " على أن يبدأ بجملة بسيطة مثل : لَعِبَ الولدُ ثمّ يتدرج إلى جمل أطول

[1] علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللّغة العربيّة ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،2000، ص151.

" سعاد تلعب الكرة"، وهكذا حتى ينتقل المعلم بالتلاميذ إلى قراءة عبارات كاملة وصولًا إلى فقرات مطوَّلة "[1] .

وعصارة القول أنّ هذه الطريقة ينتقل فيها المعلم من الجزئيات إلى الكليات بأسلوب متدرج لتحقيق السرعة القرائية والتحكم في الوحدات الفونولوجية للّغة العربية لتيسير إصدار الحروف من مخارجها الأصلية بالصورة المطلوبة.

ب/ الطريقة الصوتية :

تستند هذه الطريقة في الأساس على تعليم الأصوات كخطوة أولية إذ يركز المعلم على نسق الحروف وبنيتها الشكلية مُصاحبًا في تعليمها للمتعلمين صوت الحرف المتلفظ به بدلًا من اسمه ، فعوضًا أن ينطق المتعلم حرف (النون) –على سبيل المثال– ينطق صوته (ن) أو يقوم بذكر حروف الكلمة منفصلة ناطقًا أصواتها مثل : كَتَبَ يقرأها كَ .تَ. بَ.، وفي المرحلة الموالية يصل بين الحروف وينطق الكلمة دفعة واحدة وبالممارسة والتكرار يتم إتقان التلفظ بالحروف مع حركاتها المتباينة ويتم تأليف كلمات وجملا وتأتي عملية الكتابة مرافقة للقراءة ، والجدير بالإشارة "أنّ هذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء لكنها تخالفها في خطوة من خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف ، فهي ترى أنّ الهدف في تعليم القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها وأنّ هذا لا يتحقق إلّا إذا استطاع المتعلّم أن يتعرّف على الأصوات التي تتركب منها الكلمة ، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف وأصواتها ،أمّا أسماؤها فلا داعي لمعرفتها لأنّ معرفتها قد تعوق المتعلم في أثناء تحليل الكلمة والنطق بها "[2]، تهدف بالأساس إلى تمكين المتعلم من جميع أنواع الضبط لأصوات اللّغة العربيّة وفق تدرج

[1] ينظر : طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 106.

[2] حنين فريد فاخوري ، سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال ، دار اليازوري العلمية ،عمّان ، الأردن، ط1، 2017،ص75.

منطقي، ويتم تطبيقها في الحجرة الدراسية وفق خطوات مدروسة لتحقيق قدرة متميزة على القراءة السليمة الخالية من اللحن اللغوي وهي كالآتي :

- يكمن دور المعلم هنا في تدريب المتعلم قراءة الحروف الهجائية بأصواتها لا بأسمائها (أَ ، بَ، ت،...).
- يقوم بتدوين الحروف على السبورة بخط واضح وبحجم كبير شرط أن يستخدم الوسائل التوضيحية كأن يرفق بكل حرف صورة محسوسة له (أ/ أنف، ب/ بُستانٌ، ت تِمساحٌ... وهكذا).
- يتم ربط الحروف المدروسة بحركاتها المختلفة باستخدام التقنيات الميسرة لتعلمها وهي كثيرة أبرزها البطاقات المتضمنة للحرف مع التركيز على أصواتها مثل حرف العين : حركة الفتحة عَ (عَصر) ، الضمّة عُ (عُمر)، الكسرة عِ (عِنبٌ) ،عْ السكون (معْصِيةٌ)، فتتكوّن لدى المتعلم قدرة تكوين عدد لا حصر له من الأصوات اللغوية.

بعد التحكم في نطق أصوات الحروف وِفق حركاتها المتباينة وإتقان كتابتها ، يصبح المتعلم قادرا على تكوين مقاطع صوتية بسيطة قد تتفرع إلى حرفين أو ثلاث شرط التدرج من السهل إلى الصعب فيستهل المعلم تدريب تلاميذه على إنشاء كلمة ذات حروف منفصلة تحتوي حركة واحدة مثل : زَ.عَ.مَ ثمّ تنطق متصلة (زَعَمَ) أي أنّه يتم الانتقال من تكوين كلمة ذات حروف منفصلة إلى كلمة ذات حروف متصلة فيما بعد مع تغيير حركاتها.

بعد تخطي كل هذه المراحل يدرِّب المعلّم تلاميذه على استعمال الكلمات في جمل بسيطة مثل : (الأم مدرسةٌ) لينتقل بهم إلى إنشاء جمل مركبة (الأم مدرسة والجنّة تحت أقدامها) ويسير المنوال بهذا الشكل وصولًا إلى تكوين موضوعات كبرى كفقرات تعبّر عن موضوع معين أو تأليف أقصوصة....وهكذا.

إنّ اللّغة العربية تحتوي على كلمات معبّرة عن حركات مدلولاتها كونها تستند على الجانب الصوتي بالدرجة الأولى في الغالب الأعم ، واستخدام الطريقة الصوتية يمَكِّن المتعلّم من التعرف على الجوانب النطقية الأساسية وهي : اسم الحرف وحركته وصوته الصادر وبالتالي مجابهة الأغلاط اللغوية في الغرفة الصفية (على أقل تقدير) كما تنمي له القدرة على التقويم اللغوي السليم من خلال الكشف عن الأخطاء وتصويبها ، و تقوم بتفعيل القدرة السمعية له إذ تكسبه ذائقة سمعية فائقة تؤهله إلى الإجادة النحوية من خلال الضبط السليم والمنطقي للأصوات الصادرة منه أو من غيره.

2.3.3.1 الطريقة التحليلية (الكلية) :

تضمن هذه الطريقة البدء بالكليات أوّلاً حيث تسعى إلى دفع المتعلم إلى إتقان الكل وإدراكه ومن ثمّة تحليله لتنتقل إلى التعرف على الحروف فهي تنحى منحى معاكس للطريقة الجزئية ، فيتعرف الطفل قبل فترة التمدرس على الكثير من الأشياء مع مسمياتها من خلال اكتسابه عدد كبير من الكلمات التي يسمعها من البيئة المحيطة به ، وعند انتقاله إلى المدرسة يستطيع بمعية معلمه " إلى النظر في أجزائها ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت الطريقة التحليلية كونه يتعلّم الكلمة مركبة ثمّ يحللها إلى أجزائها وهي الحروف وتسمى كذلك الطريقة الكلية لأنّها تبدأ بتعليم الكل (الجملة أو الكلمة) وتنتقل إلى الجزء وهو (الحرف) "[1] فهي تهمش دور هذا الأخير المستقل بذاته في خلق المعاني والكلمة تبقى مبهمة وعقيمة إلّا إذا وُضِعت في سياق الجملة فتولد الدافعية الذاتية للمتعلم نحو القراءة وتعتمد هذه الطريقة على نمطين مختلفين في التدريس وهما :

[1] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة دار المعارف ، القاهرة ،ط7،1973، ص81-82.

أ/ أسلوب الكلمة :

تسعى تعليمية القراءة عن طريق " الكلمة " إلى تنمية الوحدات اللسانية القائمة على فكرة معينة للتعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر يتم على إثرها انتقاء سلسلة من الكلمات لتكوين جمل قصيرة بالاعتماد على الصور الفعلية والبطاقات التعليمية وبمعنى آخر تتضمن هذه الطريقة تفكيك الكلمة إلى حروف بغية خلق كلمات جديدة من هذه المقاطع الصوتية ومن هذه الكلمات الجديدة يتم تكوين جمل مختصرة وبالتالي يتم " الربط بين الرمز المنظور والنطق المسموع أي اقتران الصورة بالصوت (قانون الاقتران) فحين يرى التلميذ الكلمة التي كتبها أو نطقها المعلم وينطقها من بعده وبتكرار ذلك يستجيب لصوت الكلمة ورمزها ويساعد على هذه الاستجابة فهمه لمعنى وإدراك الكلمات وتميزها عن بعض "[1]، وتمر هذه المرحلة بعدّة خطوات ندرجها كالآتي :

- تخصيص فسحة زمنية كافية بغية التعرف على الكلمات المنجزة في الدرس (اسم أو فعل أو حرف)
- ضرورة اختيار جملة من الكلمات المتماثلة أثناء إنجاز الدرس والتي تجتمع فيها كل الحروف الهجائية .
- انتقاء الوسائل التعليميّة الخادمة للدرس من مجسمات وصور توضيحية ، ويربط المتعلمون بين الصورة والكلمة الدّالة عليها إذ أنّ حضور القدرات العقلية الكبرى من تركيز وانتباه ضرورية في هذه المرحلة .
- كتابة الكلمات على السبورة بخط واضح باستخدام الألوان الجاذبة للأنظار وقراءة المعلم لها قراءة مضبوطة الشكل وبصوت عالي ، وبعد ذلك يتم ترديد التلاميذ لها بالاعتماد على

[1] الرحيم أحمد حسن وآخرون ،طرائق تعليم اللّغة العربيّة ، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ط4، 1991،ص53-54.

عنصر التكرار المستمر والهدف من هذه المحطة ترسيخ نطقها بالشكل المطلوب السليم في ذهنية المتعلمين مع إرفاقها بالصور المعبّرة عن هذه الكلمات .

بعد التدريب المستمر للكلمات المعروضة أمام المتعلمين وإتقانهم لها واستيعابهم معانيها الأصلية وإنجازهم للتمارين اللغوية والتطبيقات الفورية في الحجرة الدراسية ، يتم " التدرج في الاستغناء عن الصور إلى أن يصبح الطفل قادرًا على معرفة الكلمة بمجرد أن يراها بدون صورة وأن يميِّزَ حروفها بعد ذلك " [1] ، ومن ثمة وبخُطى تدريجية يتم تفكيك أجزاء الكلمة بصيغة منفصلة انفرادية بغية التعرف على الحروف المتكونة لكل كلمة باستخدام التحليل والدِّقة .

والجدير بالإشارة أنّ طريقة الكلمة لها بعد سيكولوجي مرده أنّ المتعلّم يكون على دراية بالعاميات (الكل) ثمّ يبدأ بالتحري عن الجزئيات التي تتكوّن منها الكليات وهي تتوافق مع الطابع الإدراكي البشري الموافق لقوانين التعلم ، فيستثمرها المتعلم في تنمية حصيلته اللسانية من خلال التعرف في كل حصّة على كلمات جديدة وبالتالي استخلاص الحروف الأبجدية وحفظها بمختلف حركاتها وتوظيفها في سياقات لغوية متباينة.

ب/ أسلوب الجملة :

لقد أجمع معظم اللسانيون أنّ معاني الكلمة تبقى ناقصة غير مفهومة إلّا إذا أسندت إلى سياق جملة كون الكلمات في اللغة العربية تتشابه شكليًا لكنها تتباين في المضمون فإذا قلنا كلمة " **عيون**" مستقلة بذاتها يبقى معناها عام معقد ، أمّا إذا أضيفت في جملة مثلًا نقول : "**عيون تدمع** " فالمقصود بها هنا عين الإنسان التي تذرف أثناء حدوث حالة انفعالية معينة ومن هنا يبرز دور الجملة كوحدة لسانية كلية مُتمِّمة لمعاني الكلمات ، وعليه دعا أنصار هذه الطريقة إلى ضرورة أن يبدأ الطفل بتعلم الحروف الأبجدية انطلاقًا من الجملة

[1] سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة ، محدلاوي للنشر والتوزيع ، عمّان الأردن ، ط2 ، 1986، ص19-20.

وذلك من خلال التسليم بمعادلة مفادها أنّ " مادة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة ،وأنّ الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نُسلِّم بأنّ الجملة هي وحدة التعبير وأجزاء الأشياء لا يتبيّن معناها إلّا بانتمائها إلى الكل " [1]، كما حاولت تطوير أسلوب الكلمة من خلال إعطاء الأولوية للجملة باعتبارها وحدة المعنى شرط أن تكون مألوفة بين المتعلمين من خلال تقديم نماذج من الأشياء المحيطة بهم والمرتبطة ببيئتهم الاجتماعية كانت أو المدرسية حيث تقوم على جملة من الأسس والتي نحصرها فيما يلي :

- يقوم المعلم بتحديد مجموعة من الجمل المختصرة والمتداولة يوميًا بين المتعلمين (مدرسة ، أمي ، الجزائر وطني ، أنا أرسم ، أحب أبي....الخ)، أو بمنهجية أخرى يتم تقديم صورة معينة على أنظارهم ويطالبهم بالتعبير عمّا يلاحظونه وتأليف جملة تتواءم معها .
- فتح باب المناقشة بين أطراف العملية التعليمية (المعلم ، المتعلم ، الوسيلة التعليمية (الكتاب المدرسي – مثلا–) ، واختيار أفضل إجابة وتدوينها على السبورة بخط جميل وبيِّن ، ومن ثمّة يأتي دور الأستاذ في قراءة الجملة قراءَة جهرية واضحة وبعدها يرددها التلاميذ من بعده مرات عديدة فرديًا أو جماعيًا مع الانتباه إلى الفروق الفردية في الغرفة الصفية ، ثمّ يساعدهم على فهم معناها دون الرجوع إلى الصور المعروضة أمامهم.
- بعد استيعاب الجمل المدوّنة أمامهم من ناحية الشكل والمعنى وتثبيتها في أذهان المتعلمين تبدأ العملية التحليلية لها إلى كلمات والتدرج بالتلاميذ إلى فهم كل كلمة انطلاقا من موقعها في الجملة ، ثمّ الانتقال إلى معرفة الرموز الصوتية والمتمثلة في الحروف ويبقى عنصر التكرار حاضرًا (تكرار بعض الكلمات المتشابهة في عدد من الجمل بهدف التعرف عليها مفردة وبعدها يتم تحليلها إلى حروف أبجدية).

[1] ينظر : علي أحمد مذكور : تدريس فنون اللّغة العربية،ص155.

– في نهاية المطاف"يقوم المعلم بتقديم كتب يستطيع من خلالها المتعلم قراءة جمل متماثلة وأن يتعرّف على كلمات جديدة ومنها تتولد جملًا جديدة بغية إثراء رصيده اللغوي وإنتاجه اللساني ، ويساعده على استيعاب معانيها من خلال استخدام السياق" [1].

إنّ تقنية الجملة في تعليم القراءة يساير طبيعة الاستعمال اللغوي من خلال دفع الطفل إلى استخدام جمل تامة تعينه على الفهم الصحيح لمعاني الكلمات المختلفة من خلال السياقات الواردة فيها ومعالجة الثغرات الناقصة في أساليب الكلمة خاصة المتشابهة شكليًا والمتباينة مضمونًا ، وقد أورد **فتحي الزيات** أنّ " تدريس اللّغة بالطريقة الكلية أمر يصعب أنْ تدانيه أيّة طريقة أخرى في تعليم القراءة ، ويُبدي هؤلاء المدرسون حماسًا بالغًا لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها" [2]، لأنّ العملية القرائية معقدة وجامعة لعناصر متداخلة وهي المعنى الذهني واللفظ المنطوق الذي يعبّر عن الرمز المكتوب والربط بينها يلزمه تركيز وانتباه ومِران مستمر وحِنكة إضافة إلى مهارة الأستاذ وقدرته الكفائية في توصيلها بأيسر الطرق إلى المتعلمين وتحفيز الدافعية نحو القراءة وتحسين أدائهم اللفظي .

3/ النظرية التوليفية (التحليلية ، التركيبية):

تعد هذه الطريقة بمثابة مسلك توفيقي بين الأسلوب الكلي والجزئي في تدريس القراءة، حيث سعى المختصون في مجال اللغويات إلى المزاوجة بين الطريقتين الآنفتين من خلال اقتطاف مزاياهما والاستفادة من إيجابيتهما وخلق تقنية ديداكتيكية جديدة في تقديم المهارة القرائية تسمى "بالطريقة المزدوجة " المستثمرة للطرق التقليدية خدمةً للبحث اللساني عامة والأداء القرائي خاصة، نشأت نتيجة الإيمان الجازم لعلماء اللسان بضرورة ترقية أساليب ومناهج تعليمية اللّغة بغية تحقيق جودة قرائية عالية وهي " الطريقة السائدة التي تأخذ بها

[1] ينظر: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، الطرق الخاصّة بتدريس اللّغة العربيّة ، القاهرة، د.ط ، 1978،ص 54.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،ط1، 2010،ص 304–305.

معظم البلدان العربية في تدريس القراءة لأنّها تجمع بين مزايا النهج التحليلي والتركيبي "[1] فهي تسعى إلى تحقيق السلامية النطقية والصحة الأدائية أي أنّها تهتم بكل الجوانب التي من شأنها تكوين قارئ جيّد فصيح ، على غرار الطرائق الأخرى التي تهتم بتفعيل جانب معين و تهمل الجوانب الأخرى.

أ/ الأسس اللّغوية النفسيّة للطريقة التوليفية التوفيقية:

-الإيمان الحتمي بأنّ الجملة هي الحلقة اللسانية الكبرى للمعاني المختلفة ، وتبقى الكلمة الوحدة اللغوية والمعنوية الصغرى ، فإدراك الأشياء الكلية أسبق من إدراك جزئياتها .

-الاهتمام بالجانب الكلي والجزئي بنفس المستوى في تدريس القراءة من خلال الاعتماد على العنصر البصري (العين) المساهم في ترجمة المادة المقروءة إلى رموز صوتية منطوقة و مدلولات، ممّا يحقق السرعة البديهية في التعرف على الجمل والكلمات والحروف مع مراعاة الدّقة في ذلك.

- " الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة الواحدة "[2].

ب/ الخطوات التعليميّة للطريقة التوليفية :

إنّ التطبيق الصحيح للطريقة المزدوجة يستلزم المرور بأربع مراحل متكاملة وهي بمثابة عملة لوجهة واحدة كل مرحلة تخدم الأخرى للوصول إلى الغاية الكبرى :

1/ مرحلة التهيئة والاستعداد :

تتم أوّلًا بتوفير الجو المناسب داخل حجرة الدراسة مع مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين فعلى المعلم أن يكون على دراية كافية بالقدرات العقلية ومستوى النضج والذكاء بينهم

[1] ينظر: محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربيّة وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، مكتبة الأنجلو مصرية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر،د.ط،1975،ص 285.

[2] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوادة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص92.

،إضافة التعرف على مستوى النمو اللغوي لكل واحد منهم ، فيعرض عليهم فيما بعد مجموعة من القصص ويشرحها لهم ويطالبهم بتجسيدها وتمثيلها على خشبة القسم، أو يحاكيهم في موضوع يوائم حاجاتهم وميولهم بغية تطوير أدائهم الشفوي وتنمية مهارة الاستماع وتعزيز لغة الحوار الهادف بينهم ، ويلعب التقليد دورًا مهمًا في هذه المرحلة إذ يلقي على مسامعهم جملة من الحروف ويعوِّدهم على تكرارها بهدف تزويدهم بطائفة من المفاهيم اللسانية الجديدة التي تثري حصيلتهم اللّغويّة ، ولكي يضفي على الحصة طابع التشويق يمكن فتح المجال لإلقاء الأمثال العربية بينهم والتعرف على موردها ومضربها أو تقديم الألغاز ومحاولة حلّها والتمييز بين الكلمات المتشابهة والمتضادة باستخدام الصور، كلُ ذلك يتم بتوفر عدّة شروط أبرزها : الملاحظة الدقيقة التي تتم عن طريق حاسة البصر الانتباه التام من خلال حسن الإنصات مع التركيز وكذا القوة الإدراكية .

2/ مرحلة التعرف بالكلمات والجمل :

تبدأ هذه الخطوة التعليمية بإفراز الكلمات والجمل الصادرة في المرحلة الأولى وتكون العملية الانتقائية بمراعاة الألفاظ والعبارات المتداولة بكثرة والمعروفة من الناحية الصوتية والمعنوية بين التلاميذ وفق منهجية متسلسلة وتدريبهم على نطقها مع ضرورة اقترانها بأصواتها و نسقها العام أي ربط رمز الحرف المكتوب مع صوته ولفظه المنطوق (ارتباط الصوت بالشكل) باستخدام الوسائل الميسرة لديداكتيكية القراءة مع أن يراعي المعلم ضرورة إضفاء مفردات جديدة في كلِّ درس لاحق لتفعيل المحصول اللساني لدى المتعلمين ،وبالتالي تمكينهم من تكوين جمل جديدة مستنبطة من مكتسباتهم اللغوية القبلية والقيام بتدريبات مستمرة بغية ضمان ديمومة التعلم وترسيخه في ذهن المتعلّم.

3/مرحلة التحليل والتجريد:

تعد مرحلة التجريد أهم خطوة في تدريس فنيات القراءة لأنها تعكس مدى قدرة المتعلم في استيعاب الكلمات الجديدة المتعلَّمَة وفاعلية الأداء القرائي لديه "ويراد بالتحليل تجزئة الجملة

إلى كلمات والكلمة إلى أصوات وحروف ، ويراد بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المُكرَّر في عدَّة كلمات والنطق بها منفردا حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار الدارسين وعقولهم " [1] ، وتختلف هذه الأجزاء من ناحية النطق والرسم قصد إبراز الصوت وتحديد معالمه شرط أن تكون تلك الجمل والكلمات مألوفة لدى المتعلمين ومُثَبتة في عقولهم شكلًا وصوتًا ثمّ يتم تدريجيًا تحليل لبِنَات الجمل والتعرف على محتوياتها وبالتالي إضافة كلمات جديدة في الرصيد اللغوي.

4/ مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات :

ترتبط هذه الخطوة بالمرحلة الآنفة فبعد استيعاب الحروف المدروسة كما أشرنا سابقًا ينتقل المتعلم إلى تركيب كلمات جديدة من الأحرف المجزّأة ويربطها بمعانيها وبالتالي توليد عدد لا حصر له من الجمل الجديدة والغاية منها " تدريب الدارسين على تكوين أنماط لغوية حديثة بالاستعانة بما هو مُتعارف عليه من كلمات وأصوات وحروف مختلفة" [2]، أي استثمار المكتسبات القبلية في بناء الجمل والكلمات والتي تكون نابعة من جمل سابقة واختيار النموذج المناسب لذلك الذي يساهم في ترقية المهارة اللغوية والكتابية لديهم وتحقيق السرعة القرائية وجعل المادة المقروءة سلسة مفهومة وبالتالي تحقيق التحصيل القرائي الجيد في الإطار المدرسي.

4.3.1: تعليميّة القراءة في ضوء الدراسات اللّغوية النفسية:

تعد القراءة من المهارات اللسانية المعقدة كونها تتضمن نشاطات عقلية متشابهة تهدف إلى غرضٍ واحدٍ وهو التوصل إلى مخرج مدخله الذهن وحده أو يكون مُرفق بإحدى الحواس ، وقد شهدت تطورًا بارزًا في الساحة التربويّة فالصعوبات التدريسية التي يواجهها أهل الاختصاص فتحت المجال لمجالات أخرى للبحث في هذه السيكولوجية الغامضة أبرزها

[1] سعيد عبد الله لافي،القراءة وتنمية التفكير، علم الكتب ،القاهرة، مصر ، ط1، 2006، ص29.

[2] ينظر: عماد توفيق السعدي وآخران ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الأمل للنشر والتوزيع ،إربد الأردن، ط1،1992،ص31-32.

الأبحاث النفسية وعلى وجه الخصوص " **اللسانيات النفسية**" التي وصفتها " بأنّها عملية ذهنية لا أداءً ظاهرًا وأضحت بمفهومها الحديث نشاطًا ذهنيًا يشتمل تعرف الكلمات والنطق بها نطقًا صحيحًا مع استخدام الفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات "[1]،أي أنّها تشمل أبعادًا عديدةً تسهم في بناء صورة دلالية للمادة المقروءة أو بنية عقلية توضح مقصود رسالة المؤلف للمتلقي (القارئ) وإعطاء الرموز المكتوبة معناها المعجمي وغرضها الدلالي التابع لسياق محدّد بفِعل العملية السيكولوجية التي تدفع إلى إبراز دلالات تتبيّن أثناء الاستدعاء المعرفي للسياقات المختلفة، فتساعد المتعلّم في فهم النص المقروء وإعادة تكوينه بإضفاء لمسات جديدة والبحث عن العلاقات الرابطة بين العنصر الدلالي والعناصر الأخرى التي يتكوّن منها السياق اللغوي، وقد اجتهد علماء اللغة والنفس في التحري عن الرابطة القائمة بين مهارة القراءة ومسائل الفهم والاستيعاب من خلال البحث عن المحفزات النفسية الدافعة للأداء القرائي الجيّد ،" فاعتبر الفكر **السلوكي** أنّ القراءة مهارة تكتسب بالتكرار والتعزيز وغيرها من قوانين التعلم الشرطي ، وكانت نتيجة ذلك أن ركز التربو لغويون في القراءة على شكل الأداء صمتًا وجهرًا معتمدين في هذا على وجود النص المقروء ومعاينته عينًا ونطقه لسانًا" [2]، فالإدراك البصري هو العامل الرئيسي لهذه المهارة وأي قصور قرائي مرده الضعف البصري من وِجهة النظرية السلوكية ، أمّا تيسير المشاكل القرائية فيكون عن طريق التدريب الدائم القائم على التكرار في نطق الحروف والكلمات والجمل وقراءة النصوص إضافة إلى تعزيز سلوك المتعلم أثناء قيامه الواجب القرائي بصورة صحيحة أو خاطئة، وتدعيم هذا الأخير باستجابات قد تكون عبارة عن ثواب أو عقاب بغية خلق طاقة إيجابية لديه من الناحية الانفعالية الوجدانية وتحفيز دافعيته نحو مهاراته القرائية وزيادة فاعليته وتجاوبه الصفي وتحسين مخرجاته اللسانية ،وبما أننّا نركز على

[1] محمود أحمد السيد ، القراءة مفهومًا وأهميةً ومتطلبات ، التربية الجديدة، العدد 39، سيتمبر1982، ص 32.

[2] مصطفى عبد العال، تأملات تربوية في تعليم التفكير واللّغة ،دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، ط1، 2012، ص39.

تعليمية القراءة في ظل البحث اللغوي النفسي سوف نقوم بعرض نظريتين مهمتين في هذا النطاق وهما :

أ/ نظرية جودمان :Goodman

لقد تأثرت هذه النظرية بآراء العالم اللّغوي **تشومسكي** حول مسألة الاكتساب والأداء اللغوي حيث كثّف **جودمان** دراساته في مجال القراءة وأولى أهمية كبرى لفاعلية العمليات العقلية في فك الرموز المكتوبة وما تتضمنه من إشارات للتعرف على الكلمات والجمل بهدف التوصل إلى المحتوى المقصود الذي يتحكم فيه السياق ، حيث ركّز وبقوّة على الإدراك كونه قدرة ذهنية عليا تعتمد على النظام الحسي والمخ وجعله مؤشر أساسي في استيعاب النص المقروء وفهم القارئ للمادّة اللسانية، فالمكتسبات القبلية اللغوية للمتعلم وإدراكه لإلماعات تركيبية تؤهله إلى استخدام السياق المناسب للكشف عن المعنى الضمني للمادّة المقروءة ، ومن هذا المنطلق وجب الإشارة إلى أهم مرتكزات هذه النظرية "[1] :

- ✓ الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم أثناء قراءته الجهرية تعتبر مؤشرات لعمليات الفهم التي تحدث داخل العقل.
- ✓ فهم معاني النص هي المكون الرئيس لفهم النص .
- ✓ أوصت النظرية بضرورة تدريس المفردات من خلال السياق، بدلًا من تدريس الكلمات قي شكل قوائم من الكلمات التي لا علاقة فيما بينها.
- ✓ استخلاص المعنى من بعض التلميحات النحوية أو الدلالية أو الصوتية.
- ✓ تمّ استبدال مصطلح الغلط في القراءة **errors** بمصطلح الخطأ **miscus** في الفهم.

[1] محمد دعرور ، محمد حسن المرسي ، مراحل دراسة القراءة، (من اللغويات حتى الفلسفة وقراءة الصورة) ، المؤتمر العلمي السادس، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج ، مصر،2009، ص56.

ب/ نظرية سميث Smith :1981

لقد سلك العالم الفيلسوف **سميث smith** نفس منهج **جودمان** حول موضوع تعليم القراءة خاصةً في توظيف المعارف السابقة لفهم المادّة المقروءة، ودفع المتعلم للتخمين عن المعنى المقصود ووجد أنّ العملية القرائية هي مهارة لغوية يتم تعلمها بمعرفة كيفية تطبيقها وتجسيدها على أرضية الواقع دون متطلبات أوّلية معينة ، لأنّ "فهم المادّة المقروءة يعد لغة مستقبلية **Dependent Language** فالمعارف الخلفية المتعلقة بالمفردات والأفكار وبنية تراكيب اللغة ودلالتها يجعل المتعلّم قادرًا على استخدام السياق للقيام بعمل تنبؤات حول المعاني التي تضمنتها المادة المقروءة " [1]، وقد ركز في دراسته على استخدام إلماعات المعنى والسياق المؤثرة تأثيرًا إيجابيا في فهم النص المقروء وإدماج المعلومات التي يتضمنها هذا الأخير مع الثروة المعرفية للمتعلم وبنيته العميقة المخزِنة للقواعد والتراكيب ورصيده الفكري بغية استنتاج تمثيلات للغرض المراد تبليغه للقارئ وبالتالي تحسين الفهم القرائي وتنميته .

وخلاصة نظرية **جودمان وسميث** في مجال القراءة تتلخص في أنّ الخبرة السابقة للمتعلم وحصيلته المعرفية ومخزونه الثقافي لها الأثر البالغ في الوصول إلى المعنى القائم على الاستنتاجات والفرضيات، التي تتيح للقارئ فرصة التعديل في المضامين المستنبطة أو المتنبأ بها والاهتمام النسبي بالمعالجة الخطية للمادة المكتوبة، وما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام هو أنّ " علم اللّغة النفسي توفر توفرًا بالغًا على القراءة بوصفها عملية لا بوصفها شكل أداء وما يزال هذا التوفير يجاهد ليناهض المدخل السلوكي في تعليم اللّغة

[1] شرفوح البشير ، انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين،(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الاجتماعية ، 2005 –2006م،ص 56.

وغيرها من المواد الدراسية في المناهج التربوية التعليمية حيث أصبحت القراءة هي الفهم ومن ثمّ ففحصها إنّما هو فحص للفكر والفهم معًا ، وهذا هما الغاية من التربية إجمالًا " [1]،

4.1 :مهارة الكتابة :

تعتبر الكتابة أبرز فنون اللّغة العربيّة إذ لا تقل أهميتها عن المهارات اللّغوية الأخرى كونها وسيلة أساسية لتأدية وظائف اللّغة بالشكل المطلوب ووسيلة فعّالة في تعليم اللّغة يتم على إثرها تسجيل الحقائق المختلفة والحفاظ عليها لفترات طِوال، فهي منبع نتاج العقل البشري المتمثل في كلمات مكتوبة معبّرة عن أفكار عديدة ومترجمة للخواطر والمشاعر،

و قد تعدّدت تعريفاتها لكنّ مجملها تدور في فلك واحد مفاده :" أنّها مهارة تشمل الخط والإملاء والتعبير لأنّها الأداة الرمزية المستعملة للتعبير عن الأفكار بالكتابة فإذا نظرنا إليها من حيث هي مجرد تجويد خطي فهي خط وإذا نظرنا إليها من حيث هي مجرد رسم إملائي فهي إملاء وإذا نظرنا إليها من حيث هي تعبير أسلوبي عن أفكار الكاتب فهي تعبير" [2]، ومن هذا المنظور جرى تعريف الكتابة باعتبارها نتاجا تتداخل فيه ثلاث ظواهر لغوية النتاج الخطي المتجسد في الرموز الكتابية من أحرف وحركات وغيرها شرط أن يتم رسمها رسمًا صحيحًا عن طريق القواعد الإملائية المتعارف عليها وبالتالي تشفير هذه الرموز في صورة خطيّة إلى أفكار ومضامين تتم وفق خطوات مدروسة مرتبة ومتكاملة كما ترتكز على عناصر ثابتة وهي المرسل (الكاتب)، المرسل إليه (القارئ)، الرسالة (النص ، المادّة /المكتوب(ة) تتحكم فيها جملة من الضوابط التي يتم عن طريقها ترميز دلالات مقصودة .

والجدير بالإشارة أنّ الكتابة ضرورة ملحة في الميدان التعليمي تتماز بالتعقيد والغموض " وهذا ما أكّده بعض الخبراء فهي تعتبر من أصعب مهارات اللّغة حيث إنّه في

[1] حسن عبد الباري عصر ، تعليم القراءة من منظور علم اللّغة النفسي (مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته) المكتب العربي الحديث ، الاسكندرية ، مصر، 1999، ص7.

[2] محمود علي السمان ، التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص 224.

كلّ مرّة يكتب فيها الأطفال جملة تكون احتمالات كبيرة لأن يقعوا في الكثير من الأخطاء وهذا يدعو إلى تعليم هذه المهارة وتعلمها وفق مستويات متدرجة حتى نصل في النهاية إلى كتابة جيدة ففي البداية يتم تكليف التلاميذ بكتابة جمل وفقرات قصيرة ثمّ تتطوّر مع المزيد من التدريب و المواصلة في منح الثقة للطلاب في كلّ مواقفهم الصفيّة والحياتية لأنّها تجعلهم قادرين على التعبير والتفكير بالطرق السليمة "[1]، وتكمن صعوبتها في أنّها مهارة إنتاجية تستلزم توفر جملة من الأساسيات أبرزها الكفاية اللّغوية وما تتضمنه من مستويات صوتية ومعجمية ودلالية ...الخ إضافة إلى البعد الثقافي المتمثل في ضرورة معرفة السياق السوسيولوجي والسيكولوجي وحتى الحضاري للمتلقي شرط أن يمتلك الكاتب قدرة أدبية تؤهله إلى استخدام الصور المجازية والأساليب البلاغية في مقامها اللغوي المناسب ، فهي عصارة نهائية لمكتسبات المتعلم لفنيات اللغّة السابقة (الاستماع، التحدث والقراءة) ، وتطبيقها على أرضية المدرسة يتطلب استخدام مبدأ التدرج كونه منطلق تربوي لمختلف أوضاع التعلم فالبداية تكون من السهل (تدوين كلمات) ،إلى الصعب (جمل)انتقالًا إلى الأصعب (فقرات ، مقال،...الخ) وهكذا...

1.4.1: خطوات الإنتاج الكتابي وإجراءاته التعليمية :

تمر عملية الكتابة بمراحل مدروسة تتكامل فيما بينها بشكل متسلسل منظم منطقي لإنتاج عمل كتابي متكامل وتنمية قدرة المتعلم على فهم أساسيات الكتابة منعطف رئيسي لبلوغ الغاية التعليمية ، وعليه سيتم رصد الخطوات الأساسية للعملية التحريرية :

أ/ عملية التخطيط Planning : (مرحلة ما قبل الكتابة)

يبدأ المتعلم في هذه المرحلة بالتفكير في محتوى النص المراد كتابته ممّا يستدعي حضور النشاط الذهني إذ تتلاعب في مخيلته عدّة أسئلة ويجري حوارًا داخليًا مع نفسه حول

[1] إلهام أبو مشرف ، برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعمي اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الأساسي، دار خالد الحياني للنشر والتوزيع ، ط1، 2016، ص 78.

عدّة نقاط أبرزها تحديد الهدف من الكتابة والطريقة المنتهجة في التحرير والنمط المناسب لطبيعة الموضوع ، وانتقاء الأسلوب الموائم له من خلال اختيار الألفاظ والعبارات الملائمة للمعاني المدوّنة بالاستعانة بالأدوات اللازمة لذلك والمتمثلة في جمع المعلومات والمصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع ، واستدعاء الأفكار والشواهد والأمثلة والتمكن من الأعراف الكتابية (القواعد الإملائية والضوابط الخطية علامات الوقف والترقيم والهوامش...الخ) وعلى الطالب بأن يكون على دراية تامّة بأنّ هذه المرحلة هي : " مسألة ذهنية عقلية يضع فيها أقدار المعاني على أوزان من يكتب إليهم ، فتكون الألفاظ والجمل والفقرات مناسبة للمستوى العلمي والثقافي وهذا عند أهل البلاغة العربيّة مناسبة الكلام لكل طبقة "[1]، فهي تسبق المسودة وترافقه طيلة مراحل الكتابة الموالية تعكس قدرته اللسانية من مختلف جوانبها ومستوى ثقافته ومعارفه كونه في مقام تصميم صورة خطية جامعة للحقائق التي جرى بلورتها، استنادًا على عمليات عقلية فكرية مع الألفاظ المعبرة لها والمعاني الدّالة عليها وبعد استدعاء كل هذه الشروط تكون قريحة المتعلم جاهزة لعملية الكتابة .

ب/ عملية التأليف أو الإنتاج أو الترجمة Composing :(مرحلة الكتابة)

بعدما تصبح ذهنية المتعلم مهيأة لإنتاج عمل كتابي مستند على تصورات عقلية وسيكولوجية تأتي هذه المرحلة المتضمنة لجملة من الإجراءات اللازمة انطلاقا من المسودة التي تعد محاولة أولية للكتابة، يصمم فيها نسق الموضوع ويهيكل الفقرات اللازمة لكل محطة (مقدمة / عرض / خاتمة) وفق شروط هذه المهارة ومعاييرها المعروفة وهي : " العملية التي تستدعي منه أن يولّد أفكارًا ويصوغها في قوالب لغوية وفقا لقواعد الكتابة العربيّة مراعيًا خصائص الجمهور وأهدافه"[2]، إذ يقوم برصد الأسماء وتواريخ ومكان المادة

[1] أبو الهلال العسكري ، الحسن بن عبد الله ، كتاب الصناعتين ، تحقيق: قميحة مفيد، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط2، 1984 م، ص 153

[2] إبراهيم علي ربابعة ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الرياض ، الألوكة ،2015، ص11-12.

المدروسة وأن يبدع في تحرير فاتحة التعبير التحريري (المقدّمة) باعتبارها أوّل علامة في نجاح هذه العملية وأن يراعي فيها الإيجاز مع ضمان ترابط الأفكار الجاذبة للأنظار دون أن ينسى طرح الإشكالية كونها جوهر الدراسة، لينتقل إلى صلب الموضوع وفيه يعرض كل التفاصيل والحيثيات البسيطة والمهمة التي تحوم حول الموضوع ويوظف خبراته اللغوية في قالب كتابي شيّق وهذه المرحلة هامّة جدا كونها تعكس إمكاناته اللغوية والفكرية والفنيّة فمن جانب اللّغة : مراعاة انتقاء التراكيب والمعاني المترجمة بصدق لموضوع الكتابة باستعمال أدوات الاتساق والانسجام الرابطة بين الفقرات وفق تسلسل منطقي ، ومن جانب الفكر ضرورة تدعيم أفكاره بالشواهد والحجج والبراهين المستنبطة من مصادرها الأصلية لضمان الأمانة العلمية ،أمّا فيما يخص الجانب الفكري على المتعلم أن يكون مُتمكناً من عرض عمله الكتابي في فقرات متقاربة من حيث الطول و متوازية من حيث المسافة بين الأسطر وأن يكون حاذقا في اختيار الأسلوب الكتابي المناسب للفئة القارئة ، لينتقل إلى الخاتمة وهي حوصلة ما توصل إليه من نتائج وملخص لعمله الكتابي وتختلف النهاية حسب طبيعة الموضوع فقد تكون عبارة عن نصائح وتوجيهات أو مغزى وعبرة من واقعة ما .....الخ.

ج/ مرحلة المراجعة والتنقيح : Editing(مرحلة ما بعد إنتاج الكتابة):

من الضروري توعية المتعلّم بأهمية مراجعة العمل الكتابي وتعديله بغية تقديمه في أفضل حُلّة فأثناء كتابته على المسودة ينصب تركيزه على جمع المعلومات والأفكار المرتبطة بالموضوع فقط دون لفت الانتباه والاهتمام بالأخطاء التي قد يرتكبها ،إذ وجب عليه في هذه الحالة إعادة قراءة موضوعه ورصد الأخطاء المدوّنة وتصويبها ، بما يتوافق مع قواعد اللّغة العربيّة وضوابطها فقد يحذف فكرة معينة ويضيف أخرى لإضفاء لمسة إبداعية على إنتاجه الكتابي مع مراعاة المطلوب منه كتوظيف الروافد المدروسة على سبيل المثال للتأكد من مدى استيعابه لها ، ويكمن دور المعلّم في هذه المرحلة في تعليم الطالب خطوات المراجعة الفِعلية للعملية الكتابية كونها تشمل جوانب عدّة منها ما يتعلّق باللّغة في حدّ ذاتها كالضوابط

الإملائية والجودة الخطية والقواعد النحوية والصرفية واحترام العلامات الوقفية المتعارف عليها ، " وهناك إجراءات متعلّقة بأفكار العمل الأدبي بغرض جعلها مناسبة للموضوع ومترابطة وواضحة ومتسلسلة تسلسلًا منطقيًا ومتسقة لإزالة التناقض على الفقرات وتوضيح الغموض " [1]، وبعد مراجعة محتوى النص من الناحية اللغوية والفكرية لابد من التركيز على الجانب الشكلي المتمثل في حسن تنظيم الورقة وكتابة العناوين الرئيسية والثانوية بلون مغاير والتسطير تحتها وترتيب المسافة بين الأسطر، وبعد تخطي كل هذه الإجراءات التعديلية يعيد المتعلّم قراءة موضوعه قراءة نهائية ترافقها نظرة تأملية لكل الثغرات الكامنة بين الأسطر المدوّنة، لكي يضع مادته الكتابية في صورتها النهائية ويقدّمها للمتلقي بكل ثقة في النفس وأريحية .

2.4.1: تجليات العسر الكتابي (الديسغرافيا) في البيئة الصفيّة :

تؤثر اللّغة تأثيرًا بالغًا على النمو العقلي والمعرفي للطفل كونها مؤشرًا أساسيًا لآدميته وقد سجّلت الساحة التربويّة صعوبات تعلمها من خلال وجود نسب كبيرة من الأطفال يعانون من القصور اللّغوي والكلامي والعسر القرائي وصعوبة الكتابة، حتى أضحى هذا المجال ميدانا خصبا لفت اهتمام اللسانيين وعلماء النفس والأخصائيين التربويون كونه ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي للمتعلم ويعيق نموه الفكري ويعرقل تفاعلهم الاجتماعي ممّا يُسبِّب له نوبات انفعالية، ويشهد المحيط المدرسي في الوقت الراهن وجود عجز في اللّغة المكتوبة لدى عيّنة من الطلاب التي ظهرت عليهم ملامح" اضطراب في اكتساب والتحكم في قواعد الكتابة "[2] فتُشكّل عائقًا كبيرا في كتابة الكلمات ورسمها بالصورة الصحيحة ومقابلة الفونيم مع مقطعه الصوتي المناسب وعدم التمكن من القواعد الإملائية وأساسيات الخط والأصول التركيبية ممّا يعيق اكتساب ميكانيزمات المهارات اللّغوية الأخرى، لأنّ الكتابة مطلب

[1] يورك برس، دورنلغ كندرسلي ليمتد، مهارات فن التدوين، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت، لبنان ، ط1، 2004.، ص 45.

[2] Marie Helene –Drunaud , Le Robert College Dictionnaire ,27 rue de La Glacière Paris ,1997,p415.

أكاديمي مُلح وتتفاقم هذه المشكلة مع انتقاله إلى الصفوف التعليمية العليا ومن أبرز **مظاهر القصور الكتابي في الموقف الصفي** نذكر:

- بذل المتعلم طاقة كبيرة أثناء الكتابة مُرفقة ببطء شديد فلا يؤدي واجباته الإنشائية في الفسحة الزمنية المحدّدة لذلك.
- وجود ركاكة في هيكلة الحرف ورسمه والخلط بين الحروف وحركاتها خصوصًا المتماثلة منها من حيث الشكل (شرح يكتبها سرح) ومخرج الصوت، (مجتمع – مشتمع/ قمر – كمر) بسبب ظهور التباسات بين مُسميات الأشياء وأصواتها فتوقعه في الزلل.
- كثرة الشطب مع عدم تنظيم هوامش الصفحة وانعدام التوازن بين حجم الحروف وبنيتها **(Irregular Letter Sise And Shaps)**' وتباعدها بشكل لافت للأنظار .
- "العكس الرأسي **Vertical Reversals**: ويتمثل في عكس الحرف من أعلى أسفل أو العكس فمثلا كلمة" **قلم**" يكتبها "**ملم**" ، وكلمة **Man** في اللّغة الانجليزية يدونها **Mau** ممّا يؤدي إلى تشويه الكلمة **Corruption** ، حيث يتم تقسيمها إلى مقاطع وإلصاق جزء منها بالكلمة التالية ، وظهور تلاحمات **Blending** أي وصل الكلمات وعدم ترك مسافة بينها"[1].
- حذف الحروف الشمسية مثل: (أشمس بدلا من الشمس) التي لا يتم نطقها، وكذا أواخر الكلمات وحذف التاء المربوطة(خديجَ بدلا من خديجة) ، وغلبة الحروف المتقطعة على كتاباته **(Unfinished Letters)** ممّا يعكس تدني الوعي الفونولوجي.
- جهل المتعلم الغاية المرجوة من الكتابة يدفعه إلى استخدام غير مناسب لتراكيب المادة المكتوبة ويولد لديه ضعف القابلية نحو هذه المهارة ، فتجد فقراته رديئة غير منظّمة تعتريها الأخطاء النحوية والأسلوبية....الخ.

[1] محمد الحناوي ، صعوبة تعلم الكتابة ،مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، المجموعة العشرون من الكتب ، ص03.

– استخدام اليد اليسرى : لا يعتدّ بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدّة سنوات من عمره ويلاحظ أنّ غالبية الأطفال **90%** يفضّل استخدام اليد اليمنى وحوالي **9%** يستخدمون اليد اليسرى ، بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم **2%** فاستخدام اليد اليسرى يساهم في فشل عملية التدريس من خلال تصحيح كتابة المتعلم في المراحل المبكرة وسط كل من فيه الكتابة باليمنى"[1]، كما أنّ الاستخدام الخاطئ لوضعية اليد أثناء الكتابة كتقريب الأصابع من رأس القلم أو الضغط عليها والتركيز عليها بدل التركيز على المكتوب الناتج عن عدم سيطرته على العضلات الدقيقة من شأنه أن يؤثر سلبا على هذه العملية ، وكثيرا ما نصادف متعلم يتحرك جسمه كثيرا وهو يكتب(كانحناء الظهر أو تقريب العين من صفحة الكراس) ،فينعكس على تنسيق الفقرات وصياغتها ويقع في انحراف خطي وهذا ناتج عن جهله للعمليات المعرفية المتحكمة في الكتابة الفعّالة والهادفة.

– الكتابة بدون تنقيط[2] : والتي نلحظها لدى عينة من التلاميذ حيث يهملون وضع النقاط على الحروف والعكس صحيح قد يركزون على تدوين الحروف المحتوية على نقاط ولا يولوا أهمية للحروف المنقوطة وهذا دليل على ضعف الاستجابة الأتوماتيكية لهذه النوعية من الحروف .

3.4.1: تصورات علاجية لصعوبة الكتابة :

إنّ التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في الميدان التربوي ولّد جملة من المستجدات التعليمية كونها ضرورة ملحة لتحسين تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلمها تبعًا لمقتضيات المقاربة التربويّة المعاصرة ، ولهذا السبب تمّ تشخيص الصعوبات التعلمية بما فيها الأكاديمية على رأسها القصور الكتابي من خلال وضع برامج علاجية لذلك والتي يمكن حصرها في النقاط الآتية:

[1] محمّد عوض الله سالم وآخرون ،صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن ، ط2، 2006، ص172–173.

[2] السيد عبيد ماجدة،صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها ، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن ، ط2، 2013 ، ص126.

- إتاحة الفرصة للطالب المعسر كتابيًا للتعلم الذاتي واكتشاف أخطائه بنفسه والعمل على تصويبها من خلال تكثيف التدريبات اللغوية في هذا المجال داخل الإطار الصفي وخارجه وهي كثيرة ومتنوعة : كتابة الحروف المتشابهة مع حركاتها المختلفة بصورة يومية بغية ترسيخها في الذهن (ب/ت/ث) .

- الاستناد إلى إستراتيجية التعلم التعاوني كنمطية تعليميّة مساعدة على تحسين نوعية الكتابة كونه يمتاز بطابع شيق في العملية التعليمية فيجد المتعلمون لذّة أثناء التعلم ويتابعون بعضهم البعض أثناء الكتابة ويستفيدون من أخطائهم وأخطاء غيرهم ، ويلخصون محتوى الإنتاج الكتابي من خلال استخلاص الأفكار المهمة كما يتعلمون تهجئة الكلمات مرفقة بمعانيها ودلالاتها.

- اعتماد الخبرة اللّغوية كمدخل أساسي لعلاج صعوبات الكتابة بأشكالها المختلفة إذ يساعده على إدراك العلاقة بين اللّغة المكتوبة ولغته الشفوية المألوفة " [1] ، شرط أن يكون المتعلم مُتمكنا من مهارات اللّغة السابقة وعلى رأسها مهارة التحدث لأنّه يستخدمها كأرضية أساسية لتعلم ضوابط الكتابة.

- التركيز على الوضعية الجلوسية المريحة للطفل أثناء الكتابة من خلال توفير المستلزمات الضرورية المناسبة لمستواه العمري و الفيزيولوجي المتمثلة في حجم الكرسي ومنضدة الكتابة مع مراعاة الفروق الفردية الكامنة في حجرة الدراسة ، وتدريبه على كيفية مسك القلم بالشكل الصحيح أثناء أداء هذه العملية .

- " فنية التكرار **Rehearsal** : تساعده على تثبيت المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها إلى حين استرجاعها، ويطالب المعلم تلاميذه تكرار ما تعلموه شفويًا والعمل على تحريره باستخدام الحركات الثلاث ، ويعينهم على تنسيق أحرف الكلمات والكلمات في جمل

[1] أحمد عبد اللطيف أبو سعد، الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الجزء2 صوبة التعلم في الكتابة والرياضيات)، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان ، الأردن، ط1، 2015م، ص41.

وتنسيق المسافات بين الأسطر "[1]، عدا عن ذلك ضمان الاحتفاظ بالعادات الكتابية الصحيحة لوقت أطول.

- استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ومختلف آلياتها لترقية العملية التعليمية التعلمية في مجال اللّغة العربيّة وآدابها على وجه الخصوص ، نظرًا لاحتوائها على المعينات التعليميّة اللازمة خاصة لفئة ذوي صعوبات التعلم تماشيا مع متطلبات العصر الراهن من خلال دمج تقنية الحاسب الآلي ومختلف الأجهزة العصرية مع الاتجاهات البيداغوجيّة الحديثة بهدف تعزيز الممارسة التعليمية للطلاب المعانين من عسر التعلم بما فيها العجز الكتابي فقد تساعدهم في هذا النطاق على تسهيل القيام بالواجبات المنزلية والمدرسية بشكل سريع وتقديم الآليات الناجعة التي من شأنها تيسير عملية الاستيعاب للحروف المكتوبة والكلمات والجمل ، ودمج أصوات الحروف المقروءة وكتابتها على الحاسب الآلي والتمييز بين الكلمات التي لها نفس الإيقاع الموسيقي وكتابتها واكتشاف الأخطاء الإملائية التي تقوم التقنيات الحديثة بتصويبها، كما تتيح له فرصة التعرف على علامات الوقف والترقيم، فيدرك مواطن الضعف لديه ويعمل على تنميتها وعليه يتم تدريجيًا تطوير المهارات الحركية والعضلية المرتبطة بالقدرات اللّغوية أثناء الكتابة وتحسين ضبط اليدين ، والتنسيق بين ما يراه المتعلم وما يكتبه من خلال برامج تدريبية قائمة على الكمبيوتر وبالتالي تحسين عادات الكتابة السليمة وتحقيق أداء كتابي متكامل .

- **إستراتيجية النمذجة Modeling:** يعد أسلوب النموذج مناسب لتعليم المهارات اللّغوية بما فيها الكتابة فمن خلاله يستطيع المعلم إبراز المهارة وشرحها أما الطلبة بطريقة جيّدة كونه القدوة التي يمتثلون بها ، ولكي تتحقق الفائدة القصوى من هذه الفنية يجب أن يكون النموذج الذي سيقوم الطفل بمحاكاته مقبولا لديه مع مراعاة تقديم نموذج ناجح مرفق بتعزيز السلوك شرط أن يكون المتعلم في قمّة تركيزه وانتباهه لأنّ عملية النمذجة قد تكون عفوية

[1] ينظر : محمد عبده حسيني السيد ، فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللّغة الانجليزية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين الشمس ،2012،ص133 .

أو هادفة وموجهة " [1]، فعلى سبيل المثال يُعرض أما الأطفال كلمات تحوي على تنوين الضم مثل: (أسدٌ، تفاحةٌ، بيتٌ) تنطلق هذه العملية من قراءة المدرس هذه الكلمات مع ضبط مخارجها وتوضيح صوت تنوين وشرح الفرق بين تنوين الضم والنون وحركة الضمة وبعدها يتم انتقاء مجموعة من التلاميذ للقراءة مع التركيز على التنوين وحركته ، ومن ثمّة يطلب منهم تقديم نماذج من المفردات التي تشتمل على تنوين الضم وكتابتها على السبورة والجدير بالإشارة في هذا المقام أن يكون المربي المربي سواء المعلم أو الوالدين نموذجا حسنا ومثاليًا، أمّا الطفل لأنّ النمذجة خاصية حتمية تتطلب الملاحظة الدقيقة والتقليد المحض " فعلى سبيل المثال عند قيام الطفل بكتابة حروف التهجئة أو الكلمات بالنظر إلى نموذج فهو يقوم بتقليده كما هو ، ولذا فإذا كان خط المعلم سيئ أو تتسم كتابته بعدم التنظيم ، فإنّه غالبًا ما لا يختلف خط الطفل عن النموذج الذي يقوم بتقليده (خط المعلم) ، ولذا يجب مراعاة تقديم المعلمين والوالدين أنفسهم للأطفال على أنّهم نماذج جيّدة للطفل" [2]، فكلّما كان النموذج الأولي أفضل كلّما كان تطبيق الطفل أفضل فعلى المدرسة والأسرة أن تكون على دراية تامّة بأهمية هذه الخطوة في تكوين شخصية الطفل اللغوية وتحفيز دافعيته نحو الكتابة.

[1] عبد العزيز السيد شخص، ، يس التهامي ، الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل، مكتبة الطبري ، القاهرة، 2010، ص 269.

[2] سيد يوسف الجارحي ، فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس، 2009، ص116.

المبحث الثاني : الواقع التعليمي لروافد اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التربويّة الحديثة : (الطور الثانوي –أنموذجًا–)

تمهيد:

تعد قواعد اللّغة العربيةّ (نحو، بلاغة، عروض) أهم الروافد الأساسية لفهم النصوص الأدبية والتواصلية وأبرز الأعمدة اللسانية التي اهتم النحاة وعلماء اللّغة منذ القدم بالبحث عن السبل الناجعة لتعليمها وتعلمها بغية تفادي وقوع المتعلم في اللّحن والغلط اللغوي بالاستعانة بالوسائل التعليمية المُخصَّصَة لهذا الغرض و المتمثلة في إعداد برامج هادفة ووضع مناهج ملائمة و البحث عن الطرائق التعليمية الميسرة وانتقاء المحتويات التعليمية المناسبة ، خصوصًا في ظل ظهور المقاربة بالكفاءات على الساحة التربوية الساعية إلى تحويل المتعلم من مستهلك إلى فاعل بتحويل معارفه المكتسبة من طابعها النظري إلى التطبيقي، بيدا أنّ الواقع التعليمي لروافد اللّغة العربيّة يشهد صعوبات تقديمها في قالب لغوي سلس إلى المتعلم نتيجة عدّة عوامل أبرزها جفاف بعض الموضوعات وانعدام الدِّقة العلمية ونقص الكفاءة في الميدان كونها تحتاج إلى إمعان النظر والملاحظة وتحريك الذهن واستخدام التجريد والتخمين ،إضافة إلى ذلك يتم تعليمها باختيار نماذج بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم بانتهاج آليات تدريسية عقيمة لا تستثيره ... وغيرها ، ولتحقيق ذلك برزت العديد من المحاولات ذات نمط تجديدي هادفة نحو تسهيل تدريسها وتوصيلها للطلبة من خلال وضع الخطوات الأساسية المبرمجة والمُخطَّط لها قبل تقديم الأنشطة اللّغوية لتحقيق الأهداف التربويّة المرجوّة .

1.2 تعليمية قواعد اللّغة العربيّة – النحو أنموذجًا – وفق المقاربة النصية:

من أبرز مساعي المنظومة التربوية المعاصرة هي محاولة تدريس المورد الأدبي انطلاقا من النصوص المقررة في المنهاج والكتاب المدرسي بغية جعله هدفًا في حدّ ذاته ، يتمكن من خلاله المتعلّم فهم تراكيب النص وصيغه إذ رأى معظم الديداكتيكيون أنّ المقاربة النصية

هي الأسلوب الأمثل لفهم واستيعاب قواعد اللّغة العربيّة بالشكل الصحيح كونها وسيلة تقويمية للسان المتعلم تعينه على السلامة النطقية تعبيرًا و أداءً بهدف ممارستها ممارسة سليمة في المواقف الصفية والحياتية وقد سلّطنا الضوء هنا على تعليميّة **النحو:** " باعتباره علم معلوم العربيّة تعرف به أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء وما يعرض لها من الأحوال في تركيبها وعلاقتها بغيرها من الكلمات إذ يركز على ما يجب أن يكون عليه في أواخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم " [1]، فهو مختص بالحركة الأخيرة للكلمات من الناحية الإعرابيّة والبنائيّة مرتبط بجوانب أخرى غير إعرابية كالبحث عن صيغة الكلمة والتعرف على أحوالها والعلاقات التي تبنى في إطار الجملة وهو جزء مهم في بناء مادّة اللّغة العربيّة وآدابها لأنّه يعين الطلبة على تصويب ألسنتهم من الوقوع في الزلل واللّحن اللّغوي يعتمد على الدّقة والمنطق في قياس الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى ونتعرف على أصول المقاصد بالدلالة فنميّز بين أطراف الجملة الاسمية المبتدأ والخبر وكذا التفريق بين أركان الجملة الفعلية المتكوّنة من فعل وفاعل ومفعول به وقد أجمع المربون على أنّ تدريس النحو يتطلب تهيئة خاصة من طرف الطالب نظرًا لطابعه المنطقي حتى يتمكنوا من الموازنة والتعليل واستنباط والبحث والتقصي والاستكشاف وصولًا إلى بناء أحكام القاعدة بأنفسهم خاصّة في ظل" المقاربة بالكفاءات التي ينضوي تحتها من محمولات دلالية تستلزم توظيف المتعلم للمهارات المنهجية والتواصلية والذهنية واللّغوية واستحضاره للمعارف السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة " [2] ، تسعى إلى تحسين المستوى التعليمي للدارس وتفتح له المجال الواسع لممارسة الأنشطة اللّغوية المختلفة وتجسيد المهارات اللسانية المتصلة بكفاءته والبحث عن السبل التي يتأقلم من خلالها مع الوضعيات التعليمية الصعبة كونه محورها المركزي.

[1] عباس حسن ، النحو الوافي،الجزء الأوّل، دار المعارف ، مصر، 1996، ص10.

[2] فريد حاجي ،بيداغوجيا التدريس وتقويم الكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2005، ص93.

ويتم ذلك بانتهاج أحدث طرق تدريس النحو العربي في سياسة الإصلاح التربوي وهي المقاربة النصيّة التي تُعنى بالتحري عن مختلف الآليات التي من شأنها تحليل النص تحليلا لغويا وفكريا مُستند على المستويات اللّغويّة (الصرفية، التركيبية، الدلالية، الصوتية) مع مراعاة ظروف التي تحوم بالموقف التعليمي حيث تكون بؤرة انطلاقة الدرس النحوي من النص الذي سبق تقديمه وشرح ومناقشة معطياته للمتعلمين ، ثمّ استخراج الأمثلة منه أي ارتباط الظاهرة النحوية الجديدة بالنص الأدبي أو التواصلي الآنف إذ " تعتمد المقاربة النصية على السياق النصي حيث يتم فعل الكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية ، فالمتعلم وهو في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب ثمّ يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية من خلال النص المقروء وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية ثمّ الكلية "[1]، فيتم تدريس النحو من خلال النص الذي يشمل نظرة متكاملة لكل الأنشطة وليس بمعزل عنه ونتناول المورد النّحوي في إطار تسلسلي منظّم مثلا: نواصب وجوازم الفعل المضارع، بناء الفعل (الماضي / المضارع/ الأمر) ، المنصوبات التوابع.....، وهكذا من خلال النص المحوري الذي انطلقنا منه وعلى إثره يتم بناء القاعدة العامّة للدرس لكي يتسنى للمتعلم فيما بعد إحكام موارده اللغوية المكتسبة وضبطها في تقديم مجموعة من التدريبات اللّغوية الهادفة نحو تثبيت الظاهرة المدروسة في ذهنه.

وهذا ما أكده التربويون حيث أنّ الاحتكام إلى النصوص في تعليم النحو يحقق تفاعل إيجابي بين المتعلم والظاهرة النحوية من خلال توظيف القواعد المكتسبة في عمليات أخرى : الكلام والقراءة الصائبة التي تقف على أنظمة اللّغة وضوابطها الإعرابيّة والتي تتيح للمتعلم فرصة تمييز النطق الصحيح والفهم الواعي للرافد النحوي .

[1] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق التصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،دط، ص 123.

1.1.2 خطوات تدريس النحو في ظل المقاربة النصية: (المرحلة الثانوية – أنموذجًا–)

إنّ تعليمية القواعد النحوية استنادًا على المقاربة النصيّة تمر بمراحل أساسية اقتضتها المقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة تربوية خصوصًا في المرحلة الثانوية والتي تنطلق من نصين الأوّل نص أدبي والمتمثل في سند شعري والثاني نص تواصلي وهو عبارة عن مقال أو موضوع نثري مندرجين ضمن وحدة من الوحدات الثانية عشرة المبرمجة في دليل مخطط التدرج في التعلمات والمقرّرة في البرنامج الدراسي والمنهاج المتعلق بمادّة اللّغة العربيّة وآدابها ، وفيما يلي أبرز المحطات التي يتم على إثرها تقديم الظاهرة النحوية في إطار المقاربة النّصيّة :

❖ **الخطوة الأولى** : وهي وضعية انطلاق للدرس وتكون على شكل أسئلة تختلف باختلاف طبيعة الظاهرة النحوية المدروسة فقد تكون عبارة عن استرجاع معلومات متعلقة بالظاهرة السابقة، أو ربط الرافد النحوي بالنص الأدبي أو التواصلي المدروس ، أو وضع المتعلم في وضعية مشكلة وربط السؤال بالواقع المعاش.

❖ **الخطوة الثانية:** كتابة الأمثلة على السّبورة شرط أن تكون مستمدّة من النص السابق ويُشار إليها بعبارة " **عُد إلى النّص ولاحظ**" أي استخراج الأبيات الشعرية أو الجمل التي تتضمن أحكام الدرس انطلاقًا من النص المدروس في الحصّة الآنفة.

❖ **الخطوة الثالثة:** في هذه المرحلة تتم المناقشة وطرح الأسئلة حول الظاهرة النحوية – محط الدراسة– بطريقة تدريجية بغية اكتشاف أحكام القاعدة تتطلب الملاحظة الدقيقة للأمثلة في إطار نصها الأصلي ، والجدير بالذكر أنّ أمثلة النص في بعض الأحيان لا تشتمل على كل أحكام الدرس ، لذا وجب على المعلم في هذا المقام أن يبذل جهدًا ذاتيا في البحث عن الأمثلة والشواهد الموائمة للدرس قد يكون مصدرها القرآن الكريم أو أمهات الكتب النحوية القحّة وعند استنتاج كل حكم نحوي لابدّ من أن يُشفّع بتدريبات شفوية فورية (الأسئلة الصفية) بغية التأكد من وصول المعلومات إلى الدارسين.

❖ **الخطوة الرّابعة:** يتم في هذه المحطة التدرج في استخراج الأحكام الجزئية للظاهرة النحوية بواسطة الأسئلة الاستكشافية المقرّرة في الكتاب المدرسي ليتم من خلالها بناء أحكام القاعدة من طرف المتعلم تجسيدًا لمبادئ المقاربة بالكفاءات ، ومن الطبيعي تدعيم كل حكم نحوي مستنتج بمثال من إنشاء الطلاب بهدف ترسيخ القواعد النحوية في الذهن ، بعد الانتهاء من عملية بناء القاعدة وتدوينها على الكراسات قد يطالب المعلم أحد تلاميذه بتصميم خريطة ذهنية للدرس لما لها من أثر إيجابي في تحقيق الأهداف التعلمية المرجوة وتثبيتها في الذاكرة .

❖ **الخطوة الخامسة** : وهي المرحلة الأخيرة (التقويم التحصيلي) يتم من خلالها إحكام موارد المتعلم وضبطها وفق ثلاث مجالات : مجال المعارف ، مجال المعارف الفعلية، مجال إدماج أحكام الدرس تسعى إلى استثمار المعارف الجديدة استثمارًا فعليًا من خلال حل التمارين اللغوية المختلفة فقد تكون عبارة عن إعراب مفردات أ جمل أو استخراج الظاهرة المدروسة من فقرة معينة أو الإتيان بأمثلة أو توظيف القواعد النحوية الجديدة في إنتاج كتابي ذاتي .....وغيرها ، ومن الأفضل أن يتم استغلال المعارف المكتسبة خارج الإطار الصفي كذلك وذلك عن طريق تقديم تدريبات منزلية لتفعيل الأهداف التعليميّة المرجوّة.

2.1.2: أسباب ضعف الطلاب في مقياس النحو :

إنّ ظاهرة تدني مستوى الطلاب في القواعد النّحوية من أعقد المشكلات التي صادفت علماء التربية والتعليم ،لأن الحقيقة التي لا يمكن إنكارها هو نفور الطلبة منها ومعاداتهم لاستخدام الضوابط النحويّة في حديثهم ، " وقد أشارت حقائق كثيرة أنّ النحاة العرب قد عانوا منذ عصر مبكر مشكلة تعليم النحو ، والمسألة المعقدة في هذا الأمر ليست متعلقة بظواهر اللّغة ونظمها وقوانينها بل مرتبط بالنحو في حدّ ذاته إذ صادفوا من خلال ذلك نوعين من المشاكل الأوّل متصل بطبيعة البحث النحوي وما يحتويه من أسس نظرية ومبادئ كليّة والثاني له علاقة بأساليب التدريس لمستويات متفاوتة من الدارسين ومساعدتهم في الفهم

والتمرس والتمكن منه " [1]، فالطابع التجريدي للنحو أضفى عليه نوع من الغموض والتعقيد والتأويل والتخريج وهذا الأمر ولّد فجوة كبيرة بين الطالب والرافد النحوي لأنّ تركيبته المتميزة عن غيره تتطلب ذهنية خاصة ومتعلم خاص وأستاذ له كفاءة عالية وتمكن من المادّة ، وقد تضافرت عدّة أسباب أثّرت على التحصيل العلمي والأكاديمي في النحو والتي يمكن حصرها فيما يلي :

- الاهتمام بالهيكلة الشكلية في تدريس النحو وفصلها عن مضمونها فيجد المتعلم صعوبة في إدراك المعنى ويؤثر هذا الأمر عليه فيقلّل دافعيته ورغبته وحبّه لهذا الرافد وينظر إليه خارج إطار وظيفته اللّغوية.
- سيطرة الدارجة على المحيط الصفي إذ نجد الحوار العلمي القائم بين المعلم والمتعلم تطغى عليه العاميّة " والأمر المؤسف أنّ بعض أساتذة اللّغة العربيّة إن، لم نقل غالبيتهم يستعينون باللهجة العاميّة لا الفصحى أثناء الشرح ولا يحاسبون التلاميذ على أخطائهم اللّغويّة والنّحوية والإملائيّة ، ممّا لا يسمح لهم بسماع القواعد اللّغوية الصحيحة من أفواه رجالها ولا يساعدهم على تعزيز مكتسباتهم اللّغوية وتطويرها "[2]، فغياب اللّغة الرّسمية للتعليم من طرف المختصين هو بمثابة طامة كبرى وإجحاف كبير في حق اللّغة العربيّة ولا يقتصر الأمر على مدرس المادّة فقط ،بل عجز معلمي المواد الأخرى بالقواعد النحوية وجهلهم لأسس اللّغة العربية ينعكس سلبًا على المردود اللّغوي للمتعلم بما فيه الجانب النحوي.
- التركيز على الجوانب النظرية فقط في تدريس المادّة النحوية وإهمال الناحية الميدانية فيؤدي إلى عسر فهم قواعد النحو وصعوبة الحفظ ، ممّا يؤثر على التحصيل الجيّد في المادّة .
- إغفال دور المران والتكرار في تعليم النحو والدليل على ذلك قلّة التدريبات اللّغوية للقواعد النّحوية وتطبّق فقط عند الضرورة أي ليس بصورة مستمرة، تنحصر فقط أثناء تقديم

[1] ينظر: علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل) ،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، ط1، 2007 ،ص29.

[2] محمد صالح سمك ، فن التدريس للّغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة و أنماطها العلمية ، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة ، مصر ،د.ط ، 1979، ص 79.

الرافد النحوي ، ومرد ذلك جهل القائمين على العملية التعليمية التعلمية بأهمية الممارسة اللغوية المتكررة للأسس النحوية في تحقيق الجودة النطقية والكتابيّة للمتعلّم.

- نقص الكفاءة العلمية والعَمَلية لدى بعض المدرسين وضعف قدراتهم الأدائية في النحو خاصّة وعدم إحاطتهم بأساليب التدريس الفعّالة لهذا الرافد الذي أصبح يُقدَّم في قالب آلي جاف وافتقارهم إلى الاستراتيجيات الناجعة لتوصيل القواعد بسهولة، " لأنّ جمود طرائق تعليم النحو وتطبيقها فعليًا في حجرة الدراسة عامل مهم في عسر النحو لدى المتعلم "[1] حيث أضحى هَمْ الأستاذ الوحيد إنهاء البرنامج في معاده المحدّد دون إعطاء أي اعتبار للأهداف التعلمية المرجوة وتوسع دائرة التعليم واكتظاظ الصفوف المدرسية أدى إلى تغافل في انتقاء معلم دون تكوين و إعداد مُسبق فنجم عن ذلك ركود مستوى اللغة العربيّة لدى المتعلم ومن ضمنه القصور النحوي.

- إهمال المقصد الحقيقي للرافد النحوي وإغفال دوره الوظيفي اللّغوي يجعل المتعلم يحفظ القاعدة دون فهم واستيعاب، فيصعب عليه تحديد الهدف الرئيسي من تعليمها وتعلمها فلا ينتفع منها في مواقفه الصفيّة والحياتية إذ يجد نفسه منصرف تلقائيا نحو دراستها ولا يتم وضعها موضع التطبيق الفعلي على أرضية الواقع في الحياة العَمليَّة.

- شحن المنهج الدراسي بأبواب النحو الكثيرة من غير التمييز بين ماهو ضروري وما هو غير ضروري ،مع كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة و تفاقم الموضوعات النحوية في السنة الواحدة وقلّة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو [2].فتقديم أبواب النحو وقوانينه ومفاهيمه بطريقة اعتباطية خالية من التدرج يجعل القاعدة مبهمة وصعبة الاستيعاب فتشكل عِبئًا كبيرًا على كاهل المتعلّم.

- تخصيص حجم ساعي قليل لتعليم النحو فالمعلم مجبر على تحقيق الكفاءة في ساعة واحدة على أكثر تقدير مع حل جميع التطبيقات المقررة في الكتاب المدرسي الأمر الذي

[1] ينظر: ظبية سعيد السليطي، حسن شحاتة ، تدريس النحو العربي في ظل الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية ، القاهرة، ط1، ص40.

[2] عبد العليم إبراهيم ، الموجه النفسي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف ، القاهرة ، ط13، 1984، ص175.

يدفعه إلى الإسراع في تقديم الدرس وإلغاء بعض التدريبات اللغوية دو تطبيق القواعد عمليًا لأنّه مقيد بوقت محدّد هذا ما يؤثر على نقص استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية المدروسة ومرجع ذلك التخطيط السلبي لمنظوماتنا التربوية .

➢إحساس المتعلم بأنّ القاعدة النحوية توازي قوانين الرياضيات والفيزياء في صعوبتها – من وجهة نظره– لأنّها تعتمد على الاستنباط والموازنة وما فيها من كثرة تعريفات وتقسيمات " [1]، فالطابع التجريدي للنحو الممزوج بالتحليل المنطقي لا يساعده على تثبيت المفاهيم الجديدة المكتسبة في الذهن كونها جافّة ومتشعبة ومتعددة وتتطلب مجهود كبير فتطبع في ذاكرته صورة الصعوبة لهذا الرافد، وبالتالي لا يستطيع تحقيق أهداف وظيفيّة فعّالة في مختلف الجوانب الحياتية.

➢تدريس النحو انطلاقًا من تذوق النصوص المعروضة عليه سواءً كانت أدبية أو تواصلية يتطلب امتلاكه ذخيرة لسانية هائلة من المفردات و التعابير العديدة والمتعدّدة لكي يتسنى له فهم الأمثلة المُقدَّمَة إليه.

➢البيئة الاجتماعيّة المحيطة بالمتعلم سواءً المحيط المدرسي أو خارجه (الأسرة) تؤثر على تحصيله الأكاديمي،وغياب الوعي بأهمية الرافد النحوي وإهمال الدور الفعلي في تحفيزه وإثارة دافعيته لحبه وتعلمه ينجم عن ذلك –منطقيا– نفور وفجوة كبيرة بينه وبين المادّة النحوية .

3.1.2: الإصلاحات التربويّة المقترحة لتيسير الدّرس النحوي :

إنّ فكرة تيسير النّحو قديمة حديثة ليست وليدة السّاعة بل هي قديمة قدم النحو نفسه بيدا أنّها شاعت و بقوّة في وقتنا الراهن واشتغل النحاة المحدثين بالبحث عن السبل الناجعة لجعله رافدا سهلا وشيّقًا خاصة في ظل صيحات التبرم والشكاوي المتعدّدة من عسر تعلمه وتعليمه ، " وهو الأمر الذي ينبغي أن يشغل المعنيين بتعليم اللّغة بدءًا من اشتقاق أهدافها

[1] زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2005، ص209.

وانتهاء بأساليب تقويم تعليمها أي منهج تعليم اللّغة العربيّة في التعليم العام كلّه وفي كلّ مرحلة من مراحله"[1] ، وقد عرضنا في هذا العنصر البحثي أهم العوامل التي من شأنها تبسيط تعليم النحو والتي يمكن بلورتها في النقاط الآتيّة :

- جعل الرافد النحوي وسيلة وليست غاية في حدّ ذاته كونه يقوم بصون المتعلم من الوقوع في اللحن اللّغوي قراءةً وكتابةً ، ويساعده على الاتصال اللفظي السليم ويعينه على الاستخدام الصائب لمختلفة وظائف اللّغة.
- الاستعانة بالمتون والمختصرات باعتبارها وسيلة تعليمية مُشوّقة ومُسليَّة في الوقت ذاته تحرص على جمع التراث النّحوي في قوالب معيّنة، بغية تسهيل حفظها للدارس والإلمام بكل أبوابه بأسلوب بسيط ومختصرو هي كثير منها: متن الأجرومية ،
- تفعيل الخطاب العربي الفصيح في مختلف المدارس العربية باستخدام الضوابط النحوية ،واستغلال التقارب بين الفصحى والعاميّة معجميًا وتركيبيًا بغية تكوين ملكة تبليغيّة سليمة .
- ربط تعليمية النحو بالمواقف الحياتية التي يعيشها المتعلم كي يستخدمها في قراراته المصيرية الكثيرة الخادمة لهذه الغاية وبالتالي تنمو لديه دافعية تعلم المورد النحوي .
- تكثيف الممارسات اللّغوية في الجانب النحوي داخل المدرسة وخارجها يتم بتضافر الجهود بين الأسرة والقائمين على العملية التعليمية التعلمية، والتواصل المستمر بينهما لإدراك مواطن ضعف المتعلم مباشرة ومعالجته فوريًا ومساعدته على خلق مهاراته اللّغوية وإحكامها.
- دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللّغوي الحديث في التفكير في اللّغة وتخليص النحو ممّا عابه من خلط وأفكار فلسفيّة ومنطقيّة ، فالنحو يعترف بالاستقراء الذي يؤدي إلى الملاحظة العامّة ، فمن هنا ينبغي أن يتّبع المعلّم مع تلاميذه أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة وفهمها" [2].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلّم اللّغة العربيّة ، اتحاد المجامع اللّغويّة العربيّة (تيسير تعليم اللّغة العربيّة) ، دار شوشة للطباعة والنشر ، القاهرة، 1976، ص 10.

[2] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظريّة والتطبيق) ، ص108.

- الاهتمام بالمرحلة الابتدائية باعتبارها القاعدة الأساسية لتكوين الملكة النحوية للمتعلم وتحسين العملية النطقية ، فلِزام على المربين نشر التوعية الشاملة بأهمية هذه الفترة الحسّاسة من حياة الطفل اللّغوية ، والعمل على إعادة بناء النحو العربي بناءً صحيحا وظيفيًا وموضوعيًا منطلقه المرحلة الإعدادية.
- تكثيف البحوث الأكاديمية المبنية على خلفيات تربوية وسيكولوجية واجتماعية الساعية لفهم النظرية العلمية بغية تقديم تصورات دقيقة للنظرية النّحوية وضبطها في قوانين بسيطة تحفز المتعلم على حفظها واستيعابها وتطبيقها على أرضية الواقع بكل ليونة وسلاسة .
- الاستعانة بالخريطة الذهنية أو المفاهيمية في تدريس النحو لأنّها إستراتيجية فعّالة مساعدة على فهم عدد كبير من القوانين وحوصلتها في مخطط بياني توضيحي شامل لكل خطوات الظاهرة النحوية ، " فأحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري وتفادي النص المسهب الذي يصعب حفظه هي التي تقدّم معلوماته وقوانينه وتلخصها على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز والجداول والسهام والأقواس ومشجرات وتستثمر فيها الألوان " [1]، وهذه التقنية التعليمية لها مزايا عديدة على غرار اختصارها للقواعد النحوية ومساهمتها في الحفظ والاستيعاب السريع يجد فيها المتعلم متعة خصوصًا إذا توفرت على الألوان الجاذبة إذ يجد نفسه يرسم أفكاره المكتسبة ويدوّنها ويستخدم الألوان المتباينة فتجتمع وترتقي بواسطتها قدراته اللّغوية والفنية .
- إعداد وتأهيل المعلمين علميًا وتربويًا وأكاديميًا ومنهجيًا من قِبل المختصين في المجال النحوي ويتم ذلك بشكل دوري مستمر، باعتباره العمود الرئيسي لنجاح أو فشل العملية التعليمية ،وإكسابه مادّة لغوية كافية لتأدية واجبه المهني في أحسن صورة وتدريبه على انتقاء أحسن الطرق المناسبة لتقديم المادّة النحوية كون فعالية الطريقة في التطبيق تتصل مباشرة بالتصور الميداني لواضعها (المدرس) ، والجدير بالإشارة أنّ " جهود التيسير والإصلاح

[1] François Frèderic , l'enseiguement Et Diversitè Des Grammaires ,Hachette , Paris , 1974, p209-219.

قد ركزت على منهج الدراسة النحوية حذفًا وتبديلًا وتحويرًا ، وهذا كله لا يكف لتحقيق الغايات وبلوغ الهدف المقصود إنّما ينبغي اقتران تلك الجهود بجهود أخرى تتجه إلى تكوين القائمين على تدريس النحو وتعليمه تكوينًا يشمل على فقه ومعرفة واعية بالنحو وبسائر علوم العربيّة " [1]، فاختيار المحتوى النحوي وتنظيمه بما يتوافق مع المقاييس العلمية و اللسانية يبقى ناقصًا ولا يجدي بالنفع دون معلم متكامل قادر على تجسيد طريقة تعليمية مفيدة بصياغته الشخصية وتصميه الذاتي ولا يتأتى ذلك إلّا بإدراكه التام أهمية الإعداد الجيد للدرس ومراجعته وتمحيصه قبل تقديمه للمتعلم وتحقيق الأغراض التواصليّة المرجوّة.

- مراعاة الخصائص النفسية والمعرفية والعقلية للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات، واختيار الظاهرة النحوية المناسبة لاحتياجاته ورغباته والمعبّرة عن ميوله كون الرؤية التعليمية الراهنة في ضوء التربية المعاصرة تنطلق من واقع المتعلم ومن خبراته السابقة ، " فبناء مناهج النحو في الدول المتقدّمة يتم من خلال تحليل إنتاج التلاميذ في شتى مراحل التعليم من أجل معرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم الكلامية والتي يكثر الخطأ فيها كذلك والتحري عن الصعوبات التي يصادفونها في التعبير عن أفكارهم وأرائهم ومشكلاتهم في ذلك "[2] ،إذ وجب على منظومتنا التربوية الانطلاق من لغة المتعلم في تعليم اللغة ومحاولة تصويبها وتقنينها وتوجيهها واكتمال هيكلتها لتخطي الصعوبات اللغوية التي يواجهونها في الحجرة الدراسية بما فيها العسر النحوي.

- توفير مناخ لغوي ملائم لتدريس النحو كونه رافد أساسي تتعدّد مشكلات تعليمه ويكون ذلك من خلال حسن اختيار المحتوى النحوي المدرسي شرط " أن يقتصر على القليل الأساسي من علم النحو لتحقيق الجدوى منه في حياة الطالب الذي يترسخ في ذاكرته ويتبين

[1] ينظر: الجواري أحمد عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي ،مطبعة المجمع العلمي العراقي ، د.ط. ، 1984، ص 15.

[2] ينظر: محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات ، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، المدرسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، العدد2، ديسمبر 2005، ص 199.

أثره من خلال استعمالاته اللّغوية اليومية وأن يشمل أبسط الأحكام التي تعصم اللسان من الخطأ ، وأن يكون مُخفَّف من التفاصيل والتعليلات والتأويلات التي يزدحم بها علم النحو[1]، فإذا استطاع النحاة تصميم محتوى تركيبي وفق الشروط السابقة ستحول دون شك عدّة مشاكل نحوية في الساحة المدرسية .

➢ إجراء مؤتمرات وندوات مكثّفة داعية لإيجاد الطرق المثلى لتدريس النحو وتكييف تعليمية مع مقتضيات البيداغوجيا المعاصرة باستثمار واستغلال الحصيلة العلمية للدراسات اللغوية القديمة والحديثة، إذ وجب على المربين اختيار الطريقة بعناية فائقة لامتيازها بقدرة على ترسيخ المادّة النحوية وتبسيط قواعدها هذا إن اشتملت على مقوماتها الرئيسية أبرزها : المرونة والتنوع، الابتعاد الكلي عن كل أشكال الإلقاء والتلقين،تأدية الهدف المقصود في وقت وجيز ، تشجيع الطلاب على العمل الإيجابي والفعّال ...الخ.

2.2 تعليمية البلاغة من منظور المقاربة بالكفاءات:

تعد البلاغة من أبرز فنون اللّغة العربيّة ذات الطابع الفني الوجداني ترتبط بالأدب العربي ارتباطًا وثيقًا إذ تشغل حيزًا كبيرًا في الميدان اللّغوي كونها تحمل تركيبة خاصة تساعد المتعلّم على الاكتمال اللّغوي الصحيح، لما تحتويه من فصاحة وجزالة وأشكال لسانية مزخرفة و تراكيب مُتقَنة ومفردات راقية ، فهي رافد حيوي و ضروري للناشئة في مختلف المراحل التعليمية تمزج بين الجانب العلمي والفني و تكشف للمتعلم عن دقائق اللّغة العربيّة وخباياها وتنمي لديه مهارة التذوق الأدبي والنقدي ، وقد أسندت إليها عدّة تعريفات بيدا أنّ اللّغويون المحدثون رأوا :" أنها العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين التي تتحكم في الاتصال اللّغوي "[2]، فهي تتكفل بالضوابط الأساسية المساهمة في الاتصال اللساني وتبيّن الأساليب التي ينقل من خلالها الفرد أفكاره ومشاعره في صورة لغوية جذّابة تؤثر في نفوس

[1] ينظر: حسن عبد الهادي عصر ، اتجاهات حديثة لتدريس اللّغة العربيّة ، المكتب العربي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، ص315.

[2] محمود رشدي خاطر وآخرون ، تعليم اللّغة العربيّة ، مطابع سجل العرب، القاهرة مصر ، ط4، 1985، ص150.

المتلقين ، من خلال انتقاء المفردات المناسبة لمعانيها بواسطة دعائمها الخاصّة المراعية لظروف المتكلّم والسامع وإدراك جمالية النص الأدبي وقدرة الطلاب على صياغة أفكارهم بعبارات موحية ذات رونق .

غير أنّ الواقع التعليمي لها يشهد عكس ذلك بسبب حدوث انحراف في العناية بقواعدها و تعاريفها وشواهدها دون تحقيق الغرض التطبيقي الجمالي في اللّغة ، وعمد الطلاب إلى حفظها وتطبيقها آليًا عمليًا دون أثر فني أو إحساس بالجمال في النفس وصار لعلوم البلاغة دروسها الخاصّة المستقلة عن دراسة النص الأدبي وأضحى التلميذ لا يشعر بالصلة العملية بين البلاغة والأدب ،فإنّ لم يكن للمدرّس إحساس متوقد بجمال النصوص يشع بحرارته على فهم طلبته وذوقهم يصبح درس البلاغة جامدا يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي فقط "[1]،لأن البلاغة لا تفصل بين المستوى الشكلي والمضمون ولا تعزل الفكرة عن الكلمة في النص إذ تشخص العملية الكلامية في هيئة كائن بشري حي قوامه المعاني وجسده الألفاظ وقد أثارت جدلًا واسعا في الساحة البيداغوجية كون تدريسها في الوقت الراهن طُبع بالضعف والقصور نتيجة عدم وصول المتعلم إلى الغاية المنشودة لأنّ تعليمها يتطلّب الفهم الذاتي والتحليل التلقائي والتذوق المعتمد على إحساس الدارس والنقد المستند على الأسس الجمالية الصحيحة ، عدا عن ذلك الأساليب المنتهجة في تقديم هذا الرافد لا تعينه على معرفة ما يحوي النص من ألوان كمالية فنيّة التي تلفت انتباهه وتستميله وتدعوه نحو الإقبال عليها فغياب عنصر التفاعل بين أطراف العملية التعليميّة يؤدي حتمًا إلى تكاسل الطلبة وتثبيط دافعيتهم نحو تعلم هذا الرافد ولهذا برزت معالم المقاربة بالكفاءات الهادفة لتدريس الرافد البلاغي وفق المقاربات النصية بغية تحكم المتعلم على دعائم النص الأدبي باعتباره ظاهرة لسانية متشعبة ومتفرعة من حيث البُنية السطحية والبنية العميقة وهي بمثابة مشروع إصلاحي للمناهج التعليميّة التي تمّ التخطيط لها بصياغتها استجابة لمقتضيات الوضع

[1] أبو الهلال العسكري، ت. علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم الصناعتين ، دار إحياء الكتب العربيّة ، مصر،ط1، 1952، ص1-2-3.

المدرسي الراهن ، فتمكّن المتعلم من ممارسة كفاءاته وتفصيل مكتسباته بالانطلاق من المحور الرئيسي لكل النشاطات اللّغوية وهو النّص" ومعالجته وفق المقاربة النصية يستنبط من آفاق متنوعة تجعله وحدة لغوية تؤدي وظيفة تواصلية تتحكم فيها جملة من العوامل أبرزها عامل الاتساق والانسجام إذ يجب تدريب المتعلم على السيطرة في دعامات النص من جانب البناء الفكري والفني ومن هذه الدعائم " الرافد البلاغي " الذي يُنشطه الأستاذ انطلاقًا من النص من معطيات بلاغية "[1] ، ومن هذا المنبر وجب التعريج على مراحل تقديم رافد البلاغة .

1.2.2 المراحل الأساسية لتنشيط الدرس البلاغي استنادًا على لسانيات النص – الطور الثانوي – أنموذجًا– :

أ/ مرحلة ما قبل التنفيذ: (التخطيط والتصميم)

- تحديد النص (الأدبي – التواصلي)وفق المقرر الدراسي للبلاغة العربية خلال مسار السنة الدراسية وتحليله من خلال الإجابة على الأسئلة واكتشاف معطياته ومناقشتها وتحديد نمطه وفهم معانيه المركزة ، واستخراج مواطن الجمال الفني والبلاغي الواردة فيه بهدف تعويد المتعلم على التحليل البلاغي وتنمية الذوق الأدبي.
- **تصميم وضعية انطلاق ملائمة للدرس:** يتم بمقتضاها تصميم مدخلات الدرس الجديد في هيئة خطّة تعليميّة لبلوغ غاية تعليمية محدّدة.
- **إعداد الدرس والتخطيط له :** يقوم المدرس خارج النطاق الصفي بإعداد الرافد البلاغي من خلال البحث والتحري عن كل حيثياته وتنقيح المعلومات الرئيسية حوله وهيكلتها في مذكرة تربوية ، فتحضير الدرس مسبقًا يساعد بقوة في عملية التنفيذ الفعلي للدرس البلاغي وتحقيق الكفاءات المستهدفة منه.

[1] ينظر : منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي– الشعب العلمية– ص09.

ب/ مرحلة التنفيذ:

o **التمهيد للدرس:** بعد تحديد ملامح الرافد البلاغي والتحضير المسبق له تأتي مرحلة التمهيد كانطلاقة للدرس البلاغي وفق الطريقة التي يتبعها المدرس، وتتوقف طريقته حسب الظاهرة البلاغية فقد يطرح أسئلة متعلقة بمكتسبات قبلية للمتعلم وقد يستخدم بعض الوسائل التعليميّة المساعدة على التقديم الجيد كعرض فيديو متعلق بالدرس أو بواقع المتعلم ...وهكذا.

o الرجوع إلى النص الأدبي أو التواصلي المدروس المتضمن للظاهرة البلاغية –محط الدراسة– وانتقاء الأساليب اللازمة لتغطية جزئيات الخلاصة البلاغية ، " فيطلب المدرس من طلبته فتح كتبهم على صفحة النّص ،أو الانتباه إلى ما دون السّبورة فيقرأ أمامهم قراءة جهرية ويطالبهم بحسن الإنصات ، ثمّ يطالب أقدر التلاميذ القراءة مع لفت انتباه التلاميذ إلى التعبير البلاغي المعروض ويوجّه لهم طائفة من الأسئلة اختبارًا لإدراكهم وفهمهم للون البلاغي " [1] وبعدها يتم شرح الكلمات الصعبة والتراكيب المبهمة لفهم مضمون الأساليب المقدّمة وفق المقاربة النصية في سياقاتها ويشترط أن تكون الدراسة في هذا المقام دراسة تحليلية ناقدة بتحديد الأساليب الهادفة والأسئلة الخادمة للموضوع بشكل متدرّج والجدير بالإشارة أنّ تعليمية البلاغة من منظور المقاربة النصيّة أخرجها من الدائرة الضيقة التي كانت تحوم فيها البلاغة القديمة ، وهي دائرة اللّفظ الكلمة والجملة إلى دائرة أوسع وهي دائرة الأساليب البلاغية المتعدّدة ،لأنّ البلاغة الحديثة أصبحت لا تسوغ الوقوف عند الجزئيات لأنّها لا تقف على عنصر واحد منفرد عن بقية العناصر لكنّها ترى فيها مجتمعة مؤتلفة سبيلًا إلى إدراك الصورة البلاغية المتكاملة " [2].

---

[1] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة ، ص125–126.

[2] نبيلة بن يوسف ، أولويات تعليم البلاغة من منظور المقاربة المعاصرة ، http://www.aswat-elchamal.com/ar/?p=98&a=37365 ، اطلع عليه بتاريخ 14.01.2019.

• **اكتشاف أحكام الخلاصة** : بعد تدوين الأساليب واستخراجها من النص الأدبي أو التواصلي وقراءتها وشرحها تأتي مرحلة المناقشة الفعلية بين الدارس والمدرس قصد استنباط الظاهرة البلاغية، من خلال طرح استفسارات تؤهل المتعلمين إلى التعرف على الدرس الجديد بحذافيره وبعدها يطالب المعلم طلبته بتقديم أمثلة تتضمن جزئيات الخلاصة ومن الأفضل أن تكون مرتبطة بمواقف حياتية حقيقية ، ولكي يخرج المتعلم من روتين الوحدة التعلمية ونصوصها يقدّم المعلم مثال أنموذجي مستمد من أرضية الواقع ويحث الدارسين على تقديم أمثلة بهذه النوعية المتوفرة على العناصر البلاغية المدروسة وتحليلها تحليلا أدبيًا وإكسابهم القدرة على الموازنة بين النصوص ومعرفة مواطن الاختلاف بينها.

• **استنتاج أحكام الخلاصة** : بعد الإفراغ من العمليات السابقة ، تعلق في أذهان التلاميذ أفكار فيستخلصون حقائق بلاغية معينة من مقدمات متوافرة ويحدّدون الأفكار الفرعية المكونة للمفهوم العام ، ويعملون على صياغتها في قالب معيّن بمساعدة المدرس الذي يطلب من طلبته تحديد المفهوم البلاغي الذي يتبلور في أذهانهم من خلال فهم العبارة وتذوقها ثمّ كتابة الخلاصة " [1] ، مع الحرص على التشديد على صياغة الخلاصة البلاغية التي تنمي الملكة التذوقية للمتعلم وتعينه على فهم النصوص فهمًا صحيحًا والمصطلح البلاغي الجديد وتكوين خبرة أدبية ذات طابع جمالي وجداني.

ج/ مرحلة التطبيق :

هي المرحلة الأخيرة من مراحل تدريس المورد البلاغي وهي نشاط ملازم لجميع روافد اللّغة العربيّة وآدابها يتم من خلالها تقديم مجموعة من التطبيقات والتمارين اللّغوية المتعلقة بالظاهرة البلاغية شرط أن تأخذ أشكالًا متنوّعة ، "فيتم تدريب الطلبة على ممارسة الأساليب البلاغية المدروسة من خلال تطبيقات تدور حول نصوص أدبيّة وأن يكون الغرض من التدريب اختبار الذوق والحس الفني وأن يتضمن شيئا من الموازنات الأدبية وأن تكون

[1] جمال سليمان ، درجة ممارسة مدرسي الثانوية لمهارة التفكير الناقد، مجلة جامعة دمشق، مج28، العدد2، 2012، ص109.

الممارسات اللغوية عملية من إنشاء كلام المتعلّم " [1]، والغاية من هذه الخطوة ترسيخ المعارف المدروسة في ذهنه والتأكد من مدى وصوله إلى الكفاءات المستهدفة للدرس .

وعصارة القول تكمن في أنّ تعليمية البلاغة بالمقاربة النصية " يتم تنشيطها انطلاقًا من النص الأدبي بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النّص وكشفا لسبب اختيارها ، ولهذا فإنّ أهم ما يجب أن يركز عليه المدرّس في درس البلاغة العربية ليس العناية باستخراج أحكام الدرس وتحفيظها للتلاميذ ، وإنّما أن يتمرس المتعلم مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز المرسل والكناية ....، والمهم هو الملكة التي تنشأ لدى الدارس من دراسة هذه الضوابط وتطبيقاتها على العديد من النصوص لا مجرَّد حفظها والإحاطة بها" [2]. فالمناهج المدرسية الحديثة أقرّت بضرورة تمرس المتعلّم لأحكام وضوابط البلاغة العربيّة استنادًا إلى نصوص متباينة في وضعيات تعلمية مختلفة بغية تفادي التدريس الآلي لها المبني على الحفظ وترديد المصطلحات البلاغية بفروعها دون فهم واستيعاب، لذا وجب على المدرس مراعاة التكامل بين الجوانب البلاغية والأدبية التي من شأنها تسهيل فهم العديد من قواعد البلاغة وربطها بنواحٍ أخرى كالقراءة والإنتاج الكتابي. ..وغيرها ، وهذا ما يجب وضعه في بؤرة الاهتمام والتركيز عليه أثناء تنشيط الدرس البلاغي في الغرفة الصفية.

2.2.2: الأسس الواجب تبنيها أثناء تعليم البلاغة ضمن طابع المدرسة المعاصرة:

هناك جملة من الأسس والمعايير وجب على المعلم مراعاتها أثناء تدريس الرافد البلاغي والتي نشير إليها في نقاط موجزة وهي :

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الشروق، عمّان ،ط1، 2006، ص355.

[2] وزارة التربية الوطنية ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي للّغة العربيّة وآدابها،جميع الشعب ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، مارس ، 2006، ص38.

- تكثيف الممارسات البلاغية وربطها بفروع اللّغة العربية الأخرى من نحو وصرف وعدم المبالغة في استخدام المصطلحات البلاغية بكثرة والاقتصار على ما هو ضروري لتحقيق الغاية الفعلية من هذا المورد اللّغوي.
- ربط المنحى البلاغي بالمنحى الأدبي كون الصلة وثيقة بينهما متأسسة على الذوق الأدبي الخالص والإحساس الوجداني فيدفعان المتعلم صقل لسانه والبراعة في صوغ التراكيب اللّغوية فيتم معالجة الموضوعات البلاغية من خلال النصوص الأدبيّة ومناقشتها مناقشة أدبيّة بغية إبراز معالم الجمال الفني " [1] ، فهما عملة لوجهة واحدة إذ وجب على المدرس بأن لا يكثر في تقديم التعريفات النظرية والتأويلات البلاغية بل يستخدم العنصر البلاغي كوسيلة لتنمية الذوق الأدبي الذي يحتاجه في ممارسته اللفظية و إنتاجاته الكتابية وكذا حفظ الألسن من الأغلاط اللّغوية .
- ربط البلاغة باللغة المُستخدمة في الحياة اليومية واستثمارها كمدخل رئيسي للدرس البلاغي الذي قد يكتسب بالتقليد والاحتكاك بالبيئة المحيطة بالمتعلم بحكم وجود بعض الصيغ البلاغية المتداولة بين الأفراد في المواقف الحياتية ، والتي يمكن استغلالها في الغرفة الصفية فيجد المتعلم أنّ مخزونه اللساني تطغى عليه أساليب لغوية مكتسبة من المحيط السوسيولوجي الذي يحوم حوله والتي يمكن أن تكون مرجع مهم لكثير من الأنشطة والمواضيع البلاغية .
- التركيز على تنمية الملكة الذوقية الأدبية للمتعلّم وتكوين الحاسة الفنيّة لديه من خلال تجسيد الموازنة الأدبية بين النصوص المتناولة "لأنّ درس البلاغة يقوم على التذوق والنقد والمفاضلة الأدبيّة ولا يمكن اعتمادنا على الأحكام العقلية القائمة على الصواب والخطأ في تقدير النصوص الأدبية ،إنّما يجب اعتماد الموازنة والمفاضلة بين تلك النصوص وهذا يستدعي أن يعتمد المدرس موازنة النص الأدبي بنص آخر من جنسه لا تتوافر الأساليب

[1] ينظر : محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، ص 352.

البلاغية المدروسة" [1]، شرطّ أن تشتمل المفاضلات الأدبية على اختيار النصوص الجيدة العفوية من غيرها التي تشتمل على مادّة لسانية بلاغية ثرية واستيعابها قبل المباشرة في تحليل ألوانها البلاغية كونها توضح مواطن الجدِّة والتقليد بين النصوص وتبيين القيمة الفنية لها وتساعد الطالب على التعرف على مظاهر الجمال الفني وبالتالي تكوين ذائقة أدبية سريعة في مدّة زمنية وجيزة.

- تعويد المتعلم على استراتيجيات الاستقراء والاستنتاج للتعرف على الحقائق اللغوية والأحكام البلاغية ، وفتح المجال له للتحليل والاستنتاج والبناء كونه محور أساسي للعملية التعليمية التعلمية في ضوء التربية الحديثة.
- وجوب النظر إلى العمل البلاغي نظرة متكاملة شاملة ، وعلى المدرس أن يعوّد طلابه هذه النظرية الشمولية وفق مدخل النظم ، ذلك لأنّ تجزئة البلاغة في معزل عن سائر العناصر الأخرى يشوِّه العمل الأدبي ويحجب مكونات أساسية فيه نفسية واجتماعية وفكرية"[2]، فالتعامل مع الموضوعات البلاغية من الجوانب السيكولوجية و الانفعالية الوجدانية يساعد المتعلم على إبراز الجو العاطفي المسيطر على النص وتفعيل موسيقى الكلام فيستجيب مباشرة نحو ذلك.

3.2: تعليميّة العروض:

تسعى منظومتنا التربوية إلى إكساب المتعلم قدرة مهارية ومعرفية ووجدانية للتحكم في الرافد العروضي خصوصًا في ظل اعتمادها على المقاربة بالكفاءات كقاعدة أساسية لبناء المناهج التعليميّة لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها ، وما نلمحه في تدريس العروض مماثل لما سبق ذكره في تعليم النحو والبلاغة يستند إلى المقاربة النصية المنطلقة من النص كميدان رئيسي لدمج روافد اللّغة العربيّة بصورة فعّالة لتحقيق مبدأ التكامل بين الأنشطة اللّغوية

[1] ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللّغة في ضوء الكفاءات الأدائية، عمّان ،الأردن ،ط1، 2007، ص 316.

[2] مروان السمان ، حسن شحاتة ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها ، مكتب دار العربية ، ط1، 2012، ص207.

والتي تعتني بمستوى النص وتمفصلاته من عدّة جوانب نسقية (البنية والشكل) ونظامية وكذا الاهتمام بالموسيقى التي تكمن في المادّة العروضية التي تهتم " بميزات الشعر وبحوره الخليلية تتضمن قواعد دالة على الميزان الذي يعرف به أوزان الشعر العربي من فاسده الذي يكسب المتعلم الذوق الموسيقي والقراءة الشعرية السليمة " [1]، وهو مورد لغوي مقرّر لدى الشعب الأدبية بالطور الثانوي له ضوابطه وأصوله المكتسبة بالتعلم يستخدم الشعر كأداة ميدانية تطبيقية لقواعده ونظرياته لكن المتأمل الموضوعي لمناهجنا التعليميّة يلحظ محاولات التضييق على رافد العروض كونه مخصّص للفرع الأدبي فقط بشعبه القليلة المحدودة عدا عن ذلك تخصيص فسحة زمنية ضيقة لتنشيطه وهذا يعكس النظرة القاصرة لهذا العلم ، ومن هنا وجب الالتفات إلى أهم الصعوبات التدريسية التي تصادف أركان العملية التعليمية أثناء تناول هذا الرافد.

1.3.2: معقيات تدريس المورد العروضي في إطار المناهج التربويّة الحديثة :

يعد المتعلم الركن الأساسي لعملية التعليم والتعلم على حد سواء من منظور التربية الحديثة ، بيدا أنّه يواجه عدّة عراقيل أثناء دراسة العروض تحول بينه وبين هذا الرافد وتجعله يتنافر منه ويخفق فيه ناتجة عن أسباب عديدة منها:

- **كثرة العلل والزحافات:** الأمر الذي يفاجئ العديد من الطلبة هو سماعهم لمصطلحات كثيرة ودخلية عليهم لأوّل مرّة وبلغة علم لا يدرون عنها شيئا ممّا يعرقل عملية الفهم وأمهات الكتب العربية تشهد بأنّ " العلماء الأوائل رصدوا هذه المصطلحات نظما مجردًا في أراجيز وجداول ظنًا منهم أنّهم ييسرون على المتعلمين ويمهدون لهم السبل ويذللون لهم الملبس والغامض وهذا ما يجافي الواقع ، إذ إنّ المجهول لا يدل إلّا على مجهول والملبس لا يؤدي إلى ملبس أشد و أعمق"[2]، فالتغييرات الطارئة على البيت الشعري تستلزم أن يكون المتعلم

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة (مناهجها وطرائق تدريسها) ، ص 258.

[2] نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللّغة العربيّة ، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2017، ص199.

على دراية كافية وتامّة بالمصطلحات العروضية فإذا جهل ذلك يقع في كثير من اللبس والخطأ فتجده يرى الدرس العروضي ثقيلا ويشكل عبء كبير عليه يرغب في هجر الميزان وتجاوزه ممّا يضعف إيمانه بجدوى هذا العلم.

- تقيد المناهج التربوية الحالية بسلسلة البحور التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي كما هي على الترتيب والاستهلال بالبحور الصعبة والمبهمة واتخاذ الدائرة العروضية القديمة وضعية انطلاق في تدريس العروض ،الاستغناء عن مبدأ التدرج في التعليم ممّا يشكل عائق كبير في استيعاب هذا المورد لدى الطالب المعاصر وعدم تمكنه من المهارات العروضية .
- نقص الكفاءة المهنية والعلمية لدى المعلم العروض وعدم إلمامه بأهم عناصره وضوابطه ونظرياته وأصوله وعدم الإحاطة الكافية بالإيقاع الشعري وموسيقاه ، وبعده عن عنصر التشويق كون الرافد العروضي قائم في الأساس على الإيقاع الشعري وجعل الأذن مرهفة الإحساس " [1]، فاختيار الطريقة التعليمية المناسبة يسهل على المدرس الكثير من المهام شرط أن تكون جامعة لعناصر عديدة أبرزها : التشويق المناسب لطبيعة المادّة ، التدرج من السهل إلى الصعب، القراءة الشعرية الملحنة الجاذبة للطلاب .
- انتقاء الأبيات الشعرية الجافة التي لا تؤدي الغرض المقصود والواقع التعليمي يشهد في كثير من الحالات سوء اختيار المعلم للأمثلة التي نلمس فيها الجفاف ، " فيقدّم درس العروض بناءً على أمثلة مبتورة جامدة متوارثة من السابقين وغالبًا ما تكون سندات شعرية غامضة لا معنى لها غير مفهومة" [2]، فيؤدي إلى عزوف الطلاب عنه وعدم إقبالهم على هذا الدرس.
- تقديم درس العروض في قالب صوري إحصائي وتحويله من طابعه الممتع الزاخر بالموسيقى الجمالية إلى طابع جاف تطغى عليه والحركات والسكنات وتسجيل الرموز

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها ، ص258.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس ، د.ط، 2010، ص376.

وإحصائها فقط دون الاستمتاع بالتقطيع الشعري القائم على الصوت والسمع، وهذا ما نلمسه من خلال الطرائق التعليميّة التقليدية التي لازالت تطبق في الغرف الصفية ،إضافةً إلى الكتب المدرسية في مادّة الأدب والنصوص.

- استناد التفعيلات الشعرية على الناحية اللّفظية أثناء الكتابة العروضية وعزلها عن التمثيلات اللغوية والموسيقية المتنوعة .
- عدم العناية بالجانب التطبيقي للعروض وقلة التدريبات اللغوية التي تختبر معرفة المتعلم الفعلية في هذا الميدان ، والاهتمام بالمفاهيم النظرية فقط وتقاعس الطلبة على حفظ مفاتيح البحور الشعرية وأوزانها .

2.3.2: أهداف تدريس الرافد العروضي في ظل المقررات التعليمية الراهنة :

يعد علم العروض التطبيق الفعلي للإبداع اللّغوي ضابط للشعر العربي بجملة من الأوزان الموسيقية التي تطغى عليها التفعيلات و تطرأ عليها جملة من التغيرات فهو بمثابة مقياس لتقنين تراثنا الشعري ، وتدريسه بثانوياتنا يستهدف عدّة غايات نذكر منها :

- التعرف على الأوزان الشعرية والبحور الخليلية والمصطلحات العروضية ومعرفة خبايا الشعر العربي الأصيل عند الشعراء القدامى والمحدثين لاتصاله به اتصالًا عضويًا.
- التمكن من التقطيع العروضي واستخراج الوزن الشعري مع التغيرات الطارئة عليه بسلاسة ،وتسليط الضوء على الجانب الموسيقي في تحليل القصيدة العربيّة.
- تكوين حاسة إيقاعية عذبة وذائقة فنيّة ذاتية من خلال البحور الخليلة المتباينة الصافية و المركبة واستثمارها استثمارًا حسنًا أثناء دراسة النصوص الأدبية.
- تذوق موسيقى الشعر العربي و استكمال الأوزان التي لم يدرسها الطالب في المتطلبات الأساسية السابقة ، تعرف المتعلم شعر التفعيلة وطبيعته"[1].

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 259.

- تحقيق الوظيفة الجمالية والتعليمية للّغة العربيّة بمعرفة البحور الشعرية وتمييز الموزون منها والمكسور والمحافظة على مقومات الشعر العربي.
- تجسيد البعد المهاري النفسي الحركي للرافد العروضي من خلال تطبيق التفعيلة على الكلمات المكتوبة عروضيًا تطبيقًا سليمًا .
- إلمام المتعلّم بنبذة موجزة عن علم العروض ومرجعيته المعرفية وتطوره وتمكينه من الإحاطة بالوزن العروضي ومعرفة أصوله الموسيقية لكتابة الشعر أو تلقيه وبالتالي تشكيل الحس الموسيقي للشعر العربي"[1].
- تحليل العلاقة بين النظامين اللّغوي والعروضي في الشعر ، وتحديد التفاعيل ووصف أحوالها وجوازاتها في كلّ وزن من الأوزان العروضية وتعيين القوافي وحروفها وحركاتها وعيوبها ، وتفعيل الجانب الوظيفي للغة المتعلم من خلال تنبيه مشاعره وإثارة تفكيره فيصبح العروض ضرورة حتمية للأدب العربي" [2].
- التعرف على الضوابط المتحكمة في الأصوات العربية بواسطة استخراج القافية وحروفها وحركاتها .
- تنمية القدرة لدى المتعلّم من نسبة البيت الشعري إلى بحره وإدراك منهجية تصميم نغمة القافية التي تصرّف فيها الشاعر.
- تنمية الموهبة الشعرية للطلاب وتحفيز ميولهم لقراءة الأشعار التراثية كانت أو المعاصرة.

3.3.2: الإجراءات الصفية اللازمة لتنشيط الرافد العروضي :

من الخطوات الرئيسية الواجب مراعاتها لتدريس العروض هي :

أ/ الإعداد القبلي للدرس :

إنّ التحضير المسبق لرافد العروض من طرف المدرس ضرورة حتمية في العملية التعليمية يتم من خلال اختيار المنهجية المناسبة لتقديم الدرس والإحاطة بكل حيثياته وجمع

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظرية والتطبيق) ، ص221.

[2] ينظر: عبد الرؤوف زهدي، مهارة علم العروض والقافية ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1، 2015، ص03.

المعلومات الهامّة لتغطية الهيكل العام للظاهرة العروضية ، والتأكد من صحّة المعلومات التي سيقدّمها للدارس.

ب / التمهيد :

قبل الانطلاق في تدريس الظاهرة العروضية الجديدة وجب على المعلم أن يطلع على طلابه ضوابط التقطيع العروضي للأبيات الشعرية وقوانينه المبنية على أساس ما يُسمَع يُكتب دون التقيد بالقواعد الإملائية المعروفة فبعد الإلمام بالجانب النظري لعلم العروض من معارف واصطلاحات ...إلخ ، يجب الانتقال إلى الجانب الميداني ومؤشر الانطلاق يكمن في تعليم الدارس قواعد الكتابة العروضية الصحيحة التي تكون مدخل للتعرف على البحر الذي سيدرسه وميزاته وتغيراته.... وغيرها من المواضيع العروضية.

ج/عرض الأبيات الشعرية (الأمثلة) وقراءتها :

من الأمور الواجب مراعاتها لنجاح الفعل التعليمي في مجال العروض حسن انتقاء الأمثلة وفي غالب الأحيان تكون تابعة للنص الأدبي الفارط لتجسيد المقاربة النصية ، ولكي يثري المعلم درسه يجب عليه " تقديم أمثلة شاملة للأدب العربي عبر عصوره المختلفة شرط أن تكون قريبة في مضمونها من نفوس الطلبة بغية الإقبال عليها ، ومن ثمّة ينتقل إلى قراءتها لاستحضار الكفاءة المستهدفة من درس العروض شرط أن تكون القراءة قائمة على بيان المقاطع العروضية وتحديد المدى الموسيقي لكل منهما مع مراعاة الحدود الفاصلة بينهما" [1]، وعلى المعلم أن يكون على دراية تامّة بأهمية القراءة الجهرية الأنموذجية الإيقاعية الوظيفية أمام الطلبة خصوصًا إذا كانت شاملة للتغيم الموسيقي (الجانب الإيقاعي) كونه المدخل الرئيسي المساهم في التفريق بين المقطوعات الشعرية المسموعة المُبيِّنة لنوع التفعيلة مع التركيز على الجانب التركيبي للّغة المتمثل في نسق الكلمة وحركاتها الإعرابية والإحاطة بالجانب الدلالي المبرز لمعاني الكلمات ومضامينها.

[1] ينظر : علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص 381-382.

خ / مناقشة وشرح وتحليل الأبيات الشعرية :

إنّ الاهتمام بالناحية الإيقاعية في تحليل السندات الشعرية يساهم في توضيح ملامح الخلاصة العروضية والوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوّة ، فالفهم الكلي لسياق البيت الشعري المُقدّم أمام الطلاب يساعد على تفعيل الحس الموسيقي لديه وتذوق النصوص الأدبية ، وهذا دليل على ترابط مستويات اللّغة العربية فاستيعاب مدلول السند الشعري ومعرفة مقصود الشاعر يؤثر إيجابًا على الجانب الموسيقي.

د/ التقطيع العروضي للأبيات الشعرية :

في هذه الخطوة يكتب المعلّم البيت الأوّل كتابة عروضية بالطريقة التي يراها مناسبة فمن المعروف أنّ التقطيع يكون على نوعين معروفين (التقطيع الحر أو التقطيع المقيّد المبني على أساس الركزة و الخطيط هكذا (ب ركزة – خطيط) ويقصد بالركزة حرف متحرّك واحد ، والخطيط حرفين الأوّل متحرّك والثاني ساكن " ، ومن ثمّة يتم تقطيع الأبيات الشعرية الأخرى من طرف المتعلمين بأنفسهم ويبقى دور المعلم هنا التوجيه والإرشاد والمتابعة لتحقيق الكفاءة المستهدفة من الظاهرة العروضية المدروسة.

المبحث الثالث: المقوّمات الضرورية لتفعيل تعليميّة مادّة اللّغة العربيّة وآدابها:

توطئة:

إنّ تعليمية اللّغة العربيّة هي مركز استقطاب الساحة اللسانية الحديثة بما فيها اللسانيات التطبيقية كونها المجال الفسيح الذي يطبق به الفرد الحصيلة المعرفية والفكرية للنظريات اللسانية باستثمار النتائج المتوخاة في الميدان اللّغوي النظري وفي تفعيل استراتيجيات تعليمية اللّغات بصفة عامّة ، تعتمد على الجوانب المنهجية لتوصيل المعارف المختلفة وتركز على الجوانب السيكولوجية والاجتماعية وحتى المعرفية لعملية التعلم كما تستند على مجموعة من الدعائم الأساسية التي تعد العمود الرئيسي للوصول إلى الغايات التعليميّة، و تبنى بينها علاقات تفاعلية لتصميم نظام تربوي متكامل وخلق جيل متعلم يواكب التطور العلمي والتكنولوجي الراهن وهي:

1.3: المنهاج :

إنّ المنهج الدراسي ركن أساسي في مجال تعليمية اللّغة العربيّة له فائدة عظمى في تقنين وتقعيد غاياتها الرئيسية وخلق نظام تطبيقي لها ،إذ وجب الاهتمام بكل حيثياته سواء من ناحية المضمون (المحتوى) أو التصميم أو الإخراج والإحاطة بأهم عناصره من ناحية بنائه وتصميمه كونه جزء هام مقتطف من منهج تربوي شامل ، وقد تطوّر مفهومه بتطور المفاهيم التربوية المعاصرة تبعًا للتغيرات الطارئة على الأسس والأساليب التعليمية المواكبة للمطالب الحيوية الجديدة ويقصد به بالمفهوم الجديد :" مجموعة من الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافيّة والرياضيّة والفنيّة التي تخطّطها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلُّمها داخل الإطار الصفي أو خارجه، بهدف إكسابهم أنماطًا من السلوك المرغوب فيه ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمُصاحِبة لتعلّم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموّهم"[1]، وبهذا التعريف يتبيّن أنّ المنهج المدرسي المعاصر مبني على رؤى

[1] فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج، دار النهضة،القاهرة – مصر –، 1976، ص11.

واضحة مستندة على مبدأ الفلسفة التربويّة الحديثة المنطلقة من العلوم السيكولوجية ونظريات التعلم المعروفة إذ تراعي كل الفئات العمرية التي من شأنها تفعيل الأنشطة الصفية الهادفة نحو التعلم الجماعي المشترك الساعي لإبراز الإبداع الفردي للمتعلمين ، انطلاقا من قدراتهم العقلية والمعرفية بمستوياتها المختلفة والاهتمام بنسق المعرفة المكتسبة في المحيط المدرسي والعمل على تطويرها خاصّةً إذا تعلّق الأمر بمجال تعليم اللّغة العربيّة.

1.1.3 خصائص منهاج اللّغة العربيّة وآدابها :

إنّ تعليم اللّغة العربيّة يستند على خطى علمية واضحة المعالم والقسمات تتم من خلال دراسة الأسس التعليمية العامّة واللّغوية والتعرف على خصائص اللّغة العربيّة وتطبيقاتها المتنوعة ، وتكون بؤرة الاهتمام الأولية هي "المنهاج " باعتباره السبيل البيِّن الذي يكوّن على أنقاضه طرفي العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم) خبرات معرفية وثقافية ولسانية تجسيدًا للغايات التربويّة المرجوّة، إمّا عن طريق مادّة اللّغة العربية نفسها أو الطريقة التدريسية لها أو النشاطات المتباينة الصادرة من طرف المتعلمين أو عن طريق حصيلة الخبرات الكفيلة بتطوير المعلومات المُكتسبة والمهارات اللغوية والاتجاهات المختلفة ، واستنادًا على هذه الحقائق وجب تصميم منهج تعليميّة اللّغة العربية انطلاقًا من أهم النقاط الضرورية وهي :

– العناية بتأليف الكتب المدرسية كونها الدعامة الأساسية للمنهج تؤثر على الجانب العملي للمدرس والدارس إذ وجب أن تتوفر على عدّة شروط وهي : الاستمرارية والتكامل و التتابع شرط أن توائم القدرات العقلية للمتعلمين، بهدف تحقيق الفاعلية والكفاءة فهي الصورة التطبيقية للمنهج يُخرج المادّة اللسانية في طابع متعدّد الموضوعات حسن البناء والصياغة يعمل على إثراء معارف المتعلم وتفعيل خبراته ورسم الحدود الرئيسية في تكوين مفاهيمه اللّغوية وقِيَمِه التي يحتاجها في حياته اليومية والمدرسية.

– تلبية حاجات المتعلمين على وجه الخصوص وحاجات المجتمع على وجه العموم وجعلها هدفًا رئيسيًا دون المساس باللّغة العربيّة ومتطلباتها وتوظيفها لصالح الطلاب بتنسيق المواد اللّغوية مع التراكم المعرفي ، وإعادة تنظيمه بواسطة البحث والتفكير والبعد عن الحفظ والتلقين ، وعدم اقتصار منهج اللّغة العربيّة على الكتاب المقرّر فحسب بل وجب توفير عنصر الشمولية انطلاقًا من المدرسة و كل ما فيها من إمكانات وخدمات وفعاليات "[1]، مع ضرورة ربط العملية التربويّة اللسانية ببيئتها الاجتماعيّة بصورة مباشرة.

– مراعاة المبدأ الأساسي للمقاربة بالكفاءات والذي يُقر بأنّ المتعلّم هو الركن الأساسي للعملية التعليمية التعلمية يبني معارفه بنفسه وصولًا إلى الكفاءة المرجوة ،إذ وجب على مصممي مناهج اللّغة العربيّة وآدابها في كل الأطوار التعليمية التركيز على جانب الفروق الفردية بين الطلاب في الغرفة الصفية والعمل على تلبية حاجاتهم اللسانية وإشباع رغباته التعبيرية اللفظية وغبر اللفظية والنظر إلى إمكاناتهم وقدراتهم اللّغوية الذاتية.

– ملاءمة مادّة اللّغة العربية لبرامج تدريس الأنشطة والروافد المختلفة وربطها مع بعضها البعض حسب المراحل والتسلسل الزمني لعصور الأدب العربي ، والتركيز على المحتوى الإنساني والعالمي واللساني في بناء منهج اللّغة العربيّة والأمثلة المستجدة المُستمَدَّة من أرضية الواقع وكل ما أقرته مجامع اللّغة العربية وجعله أداة حيوية لتحقيق الأهداف التربوية.

– تقديم المعلومات الحديثة باستثمار وسائل التكنولوجيا الحديثة استنادًا على الصورة التعليمية الجذّابة ، وجعل التلميذ المعاصر مستفيد من التنمية العلمية الراهنة خاصّةً في ظل التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات المعرفة وبناء منهج حديث يثير المتعلم نحو حب اللّغة العربيّة والإقبال على تعلمها.

[1] ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر، عمّان ، الأردن، ط1، 2005، ص123.

– التركيز على الدراسات الاجتماعية والتطبيقية في تصميم محتوى منهج اللّغة العربيّة كونها تتعامل مع كل الجوانب العلمية لأنّها أداة الدراسة والفهم فهي وسيلة هامّة لاستيعاب اللّغات الأخرى وحين يأخذ المحتوى بكلّ ذلك فإنّه لا ينعزل عن مستحدثات العصر المساعدة في التخصص اللّغوي والتطور والنمو الفكري"[1]، والاهتمام بالنسق المساهم في بناء متعلم فصيح يستشهد بالتراث العربي اللّغوي في كل حواراته.

– المزج بين الأصالة والمعاصرة من خلال الجمع بين التراث الأصيل والنشاط اللساني الحديث بغية تحصيل الطالب في جميع المباحث الدراسية المرهونة بفنون اللّغة العربيّة الأربع وتعزيز ارتباطه بأصول لغته أثناء التفاعل مع الثقافة الحالية .

– يتضمن منهج اللّغة العربية الخبرة التعليميّة باعتبارها أساس رئيسي بناء المناهج وهي طريق التفاعل القائم بين المتعلم و الموقف التعليمي، تشترط أن يثير هذا الأخير الدارس ويناسب حاجاته اللغوية وقدراته الذهنية يقوم على مبدأ حرية التعلم من دون أي تدخل يعيق الاستمتاع بالموقف التعليمي، بغية تطوير قدراته اللسانية وكفاءاته الأدبية وبناء قواعد هامّة مؤسّسة انطلاقًا من التفاعل السوسيولوجي مع الآخرين.

– الإحاطة بالاستراتيجيات التي تتم فيها العملية التعليمية في مختلف مراحلها ومستوياتها ،وإدراك الأساليب التي تحرّك ذهن المتعلم والتحري عن العوامل المساعدة في تحفيز دافعيته نحو التعلم ومعيقاتها من خلال التعرف على البيئة الحاملة لكل تلك العوامل لاكتشاف طرق التعامل معها.

2.1.3 المكونات الرئيسية للمنهج الدراسي :

إنّ العملية التعليمية تقوم على تكاتف وتكامل عدّة عناصر مهمّة وهي المحتوى الديداكتيكي الذي يُصمَّم استنادًا على معطيات هادفة والتي تتطبّق ميدانيًا من خلال الطرائق

[1] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها ، مرجع سابق، ص80.

التدريسية بغية الوصول إلى مرامي المنهج والذي يعتمد على التقويم كمعيار أساسي لقياس نسبة نجاحه ، وتأسيسًا على هذه العوامل تتشكل في مجملها عناصر المنهج وهي كالآتي :

أ/ **الأهداف التربوية Objective**: يتم في خضمها انتقاء محتوى المنهج ومضامينه تسعى إلى سد حاجات المتعلم وتحقيق ميوله ورغباته، خاصّة إذا لازمت التقدم العلمي الراهن تهدف بتنمية الطالب من عدّة جوانب :فيزيولوجيًا ، سيكولوجيًا ، معرفيًا، ووجدانيًا.

ب/ **المحتوى Content** : هو عامل أساسي في بناء المنهج الدراسي يتأثر تأثر بالغ بالغايات التي يود تحقيقها يتم اختياره وفق ضوابط وأسس علمية ومبادئ تعليم اللّغة العربيّة يساعد في تدعيم الجانب اللساني للدارس ، واستيعاب المجالات اللّغوية المختلفة : النحو البلاغة، النقد....وغيرها وإعداد طالب عربي ناجح إن تمّ ذلك وفق أُطر صحيحة(الاعتماد على مبدأ التدرج، مراعاة ميول المتعلّم ، عرض موضوعات اللّغة انطلاقا من استعدادات المتعلّم ، تحقيق التكامل والتوازن بين وحدات اللّغة العربيّة...الخ).

ج/ **الطريقة: Method**: هي الأسلوب المنتهج لتحقيق الهدف المرجو من الفعل التعليمي تشتمل على جملة من الأنشطة والمهارات والإجراءات والكفاءات التي تقود المعلم إلى تقرير الحقائق والمفاهيم المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتقديمها إلى طلاب في قالب سهل وسلس.

د/ التقويم : Evaluatio: هو مؤشر ضروري لمعرفة مدى تحقيق الغايات التربويّة واكتشاف مدى مواءمة التقنيات التدريسية المنفَذّة في الإطار الصفي، وبالتالي التعرف على مواطن القوّة والضعف ومحاولة تحسينها .

2.3/ المعلّم:

يعد المدرّس المحرّك الفعّال في عملية الترقية التربوية يسعى إلى نقل الخبرات العلمية من جهة وتنمية الروح الخُلقية والنفسية و الاجتماعيّة للمتعلّم وتهذيب سلوكه وهو من " العناصر الأساسية في المجال التربوي والمحيط المدرسي من خلال مهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على المتعلم والمنهاج عن طريق التخطيط للدرس والإلمام

بطرائق التدريس وإدارة الصف ، والتعامل مع الطلاب ،وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة وبناء الاختبارات ، وغير ذلك حتى يستطيع النجاح في أداء مهمته " [1]، يستطيع بواسطة حنكته جعل الدارس يتفاعل بشكل إيجابي مع برامج مادّة اللّغة العربية وأنشطتها وروافدها التي تكسبه المهارات اللّغوية اللازمة فكلّما كانت التقنية التعليمية المنتهجة من طرف المعلّم صحيحة كلّما ارتفعت وتيرة التحصيل الأكاديمي كونه الصانع لتقدمه من جوانب عِدّة: (فكرية ،أكاديمية ، معرفية ، ثقافية ، لغوية ....وغيرها) ، وهذا الأمر يقودناّ إلى البحث عن المعلم الناجح الذي يساعد في تيسير الدرس اللّغوي العربي في مدارسنا ومن هنا وجب الإشارة إلى أهم الشروط الواجب على منظوماتنا التربوية توخيها في انتقاء مدرس ملائم لهذه المادّة العريقة .

1.2.3. حال مدرّس اللّغة العربيّة في ظل التغيرات التربويّة المتواصلة :

على الرغم من التطور التكنولوجي الطاغي على الساحة التعليمية واستخدام الوسائل التعليميّة المبرمجة في تعليم اللّغة بيدا أننّا نلاحظ ضعف مستوى معلّم اللّغة العربيّة نتيجة غياب التأهيل الفعلي له ، وانعدام التدريب على طرائق التدريس المواكبة للتكنولوجيا الحديثة إضافة إلى ذلك جفاف البرامج التكوينية وعدم مواكبتها لمحتويات المنهج الدراسي وهذا ما أفرز تدنيًا واضحًا للأساس المكين للعملية التعليمية والتربوية (المعلّم) ، وهناك أسباب عديدة أخرى دفعت هذه الفئة إلى مستوى الانحطاط والقصور في أداء الواجب المهني نذكر منها :

- غياب التخطيط للدرس: إنّ كثير من معلمي مادّة اللّغة العربيّة في جمل الأطوار التعليمية لا يخططون لتدريس أنشطتها وروافدها " وهذا ما أظهرته دراسة عطية في أنّ مجال التخطيط للتدريس احتل أدنى مرتبة في أداء مدرسي اللّغة العربيّة المتدني أصلا" [2].

[1] أبو عمشة خالد، نزار اللبدي، من يصلح أن يكون معلّما للعربية للناطقين بغيرها ، من أعمال المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيره ، الرؤى والتجارب ، اسطنبول، 2015.

[2] محسن علي عطية ، تقويم أداء مدرسي اللّغة العربيّة في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء ، جامعة بغداد ،أطروحة الدكتوراه ، 1994، ص86،.119.

- اعتماد المعلمين على الكتاب المدرسي المقرّر فقط لإنجاز الدروس أو الشبكة العنكبوتية (الأنترنيت) ، أو مذكرات متداولة عبر مواقع التواصل الاجتماعي غير مصحّحة أو منقحة أو كراسات لسنوات ماضية ،وهذا ما يؤثر سلبًا على تعليمية اللّغة العربية والتحصيل العلمي للمتعلّم
- عدم متابعة الأخطاء الشفوية (الكلام) والكتابية (التعبير التحريري) للتلاميذ وإهمال تصويبها .
- تدريس فروع اللّغة العربيّة بشكل منفصل وعدم الاعتماد على مبدأ التكامل بين الوحدات والنصوص والروافد في التدريس .
- التغافل عن الممارسة اللّغوية والتدريبات والتطبيقات الصفية و اللا صفية وجهلهم لأساليب التقويم الفعّالة والقياس .
- العجز على صياغة الأهداف السلوكية للظاهرة اللّغوية أو الأدبية المدروسة الذي يعكس ضعف القدرة الأدائية في تنشيط فنون اللّغة العربيّة وعدم الموازنة بينها.
- وجود العديد من المدرسين المتخرجين من أقسام اللّغة العربيّة في كليات التربية يرتكبون أخطاءً نحوية وصرفية فيما يقرؤون، وهذا ما أظهرته دراسة السعدي في العراق عام **2001** حيث وقعوا في أخطاء نحوية في عشرين موضوعًا نحويًا جاء في مقدمتها الفعل المضارع المرفوع إذ بلغت نسبة المخطئين فيه **99%** في عينة الدراسة ، وجاء آخرها المفعول معه إذ بلغت نسبة المخطئين فيه **12%** من عينة الدراسة."[1]

2.2.3: الشروط اللازمة لإعداد مدرس اللّغة العربيّة وآدابها: [2]

- أن يكون مُحبًا للّغة العربيّة قبل الخوض في مهنة التدريس وأن ينقل تلك المحبّة إلى طلابه.

[1] أحمد حسين السعدي ،الأخطاء النحوية فيما يكتبه طلبة قسم اللّغة العربيّة في كليات التربية ، جامعة بابل ،رسالة ماجستير، ص 79.

[2] حسيب عبد الحليم شعيب ، مرجع المعلم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1971،ص 60-62.

التمكن من المادّة: وهي سمة أساسية وضرورية لكل مدرّس فمعلم اللّغة العربيّة لا يستطيع تحقيق مهمته إذا لم يكن مُتمكِنًا من مادته غني الثروة الأدبية والزاد اللّغوي وهو أمر ضروري لحفظ مكانته من جهة، وقدرته على التعليم من جهة ثانية ممّا يبعث في نفسه النشاط والإقبال على العمل فيؤثر ذلك على تلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم ويجعلهم مندفعين نحو العمل مجدين نشطين.

حُسن النطق وجودة الأداء: إنّ النطق الجيّد الفصيح هو الوسيلة الأولى لتعليم العربيّة فعلى مدرّس هذه المادّة أن يلتزم بالفصحى في جميع أقواله ،وأن يشيع جوًا عربيًا فصيحًا في دروسه حتى يكتسب التلاميذ المهارة اللّغوية ، ويمنه منه باتًا تداول الرطانة والعامية والتردد في الغرفة الصفية وإنّما يستخدم العبارات العربية ويوصلها إلى العقول نطق فصيح يجري على أساليب العرب ، فإذا اجتمع ذلك إلى قوّة المادّة وحسن الطريقة في التعليم تحقق الجو اللّغوي المراد خلقة في الحجرة الدراسية.

سعة الثقافة وغنى المصادر : يجب ألّا يكون مدرّس العربية محدود الثقافة ، فطبيعة مادته تفرض عليه أن يكون مُلمًا بثقافة واسعة في مادّته نفسها وفي لغة أو لغات أخرى تزيد من معلوماته الأدبية ، وتجعله بعيد النظرات قادرًا على التحليل والموازنة ولا سيما في دروس الأدب، كما يجب أن يكون غنيًا بالمصادر واقفًا على ذخائر التراث العربي واسع الحفظ من شعر العرب ونثرهم مستعدًا لاستخدام الشواهد كلما دعت الحاجة لدعم قاعدة أو ذكر مرجع من المراجع.

الإرشاد والتوجيه: على مدرّس اللّغة العربيّة أن يكون مرشدًا وموجهًا لتلاميذه ليدلّهم على المصادر ويوجه إنتاجهم الأدبي واللّغوي ، ساعيًا لتنمية معارفهم وبعث نشاطهم وخلق الشعور الكافي في نفوسهم ليجعل من الموهوبين منهم أصحاب أقلام في النثر أو الشعر أو القصة أو غير ذلك من فنون القول ،مع إتاحة الفرص للتعبير عن أفكارهم وتجاربهم

الخاصة وأن يُشرِف على كتاباتهم ويقوّم أساليبهم ويوجه مطالعاتهم ،وأن يعرف ما يختار من الإنتاج الأدبي كي يربي في نفوسهم عقولًا قوية الحس قادرة على التفكير الواضح.

وعليه وجب على برامج إعداد معلمي اللّغة العربية قبل الخدمة وأثنائها أن تراعي هذه الجوانب المهمّة بأبعادها المتباينة من خلال تكثيف الممارسات التنظيمية و التعليميّة والتقييميّة ، بهدف تحسين نوعية تعليم فنون اللّغة العربيّة وتطوير النتاجات التعلمية للدارسين والتركيز أثناء التكوين على النواحي التقريرية المتعلقة بمدى امتلاك المعلم القواعد والأسس اللّغوية النحوية والصرفية...وغيرها، ّ إضافة إلى المجال الإجرائي المتضمن منهجية تخطيط الدروس وطرق تطبيقها في الإطار الصفي لكي يصبح أكثر تأثيرًا وفعالية و إنتاجية.

3.2.3 – الكفايات الأساسية لمدرسي اللّغة العربيّة وآدابها وأثرها في العملية التعليمية:

إنّ عملية إصلاح التربية وتطويرها هي الغاية الرئيسية لإصلاح المجتمع بمختلف شرائحه ويعد إصلاح المعلم أولى العمليات الإصلاحية لما له من أدوار تربويّة هادفة نحو التنمية ، لذا دعت الضرورة إلى البحث عن سبل تطوير أدائه المهني وفق معايير مضبوطة لتحقيق الجودة التعليمية والوصول إلى أعلى مستويات التعلم من خلال الاهتمام ببرامج إعداده وتدريبه وإعادة النظر في أساليب تقويمه ، خاصة إذا ارتبط الأمر بمعلّم اللّغة العربيّة لأنّها لغة ثرية ومتجدّدة وتدريسها يتطلب معلم فعّال تتوفر لديه جملة من الكفايات الضرورية لتحقيق أهداف تعليميّة تربويّة سامية ويمكن إيجازها فيما يلي:

أ/ الكفاية التربوية:

من المعروف أنّ قيام العملية التربويّة لا يتم بمعزل عن العنصر البشري كونها قائمة على عنصر التفاعل بين أطراف العملية التعليمية وتوجيهات المربين هي حجر الأساس لتفعيل هذه الأخيرة ، لذا أصبح اكتساب المعلم للكفايات اللازمة وتكوينه لأداء واجبه المهني ضرورة ملحة في المجتمعات العربية والغربية على حد سواء خاصةً في ظل تحديات العولمة ، ومن أبرز الكفايات التي وجب توفرها لدى معلم اللّغة العربية هي الكفاية التربوية لأنّها "

تنمي القدرة على عمل شيء بمستوى معيّن من الأداء بتأثير وفاعلية وتكون الكفاية في صورة هدف عام و مصوّغة سلوكيًا على شكل نتائج تعليمية تعكس المهارة أو المهام التي على المعلم أن يكون قادرًا على أدائها " [1] ، فهي تتضمن جملة من المعارف والمهارات التعليمية اللازمة لمدرّس اللّغة العربية العاكسة لأدائه التعليمي بمختلف أشكاله لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد أقرت النتائج البحثية أهمية هذه الأخيرة في مجال تدريس اللّغة العربية لامتيازها بالشمولية والتنوع فيكسب المربي من خلالها كفاءات عديدة تؤهله إلى تقدير مهنة التعليم والإيمان بأخلاقياته السامية وتبليغها إلى الدارس في حلّة أدبية راقية والعمل الدؤوب نحو التجديد في الطرائق التدريسية لمواكبة عجلة التنمية العلمية ، وبالتالي تيسير الدرس اللّغوي الفصيح وتفعيل الجودة التعليمية في السياق التربوي و تحديث خلفيات المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار تغطية العديد من المشاكل العالقة في المحيط الصفي، لذا وجب على منظوماتنا البيداغوجية تطبيق الكفاية التربوية في سلم إعداد مدرس اللّغة العربيّة ويتم ذلك وفق التخطيط المُحكم المبني على تصميم منهجية مبرمجة آليًا وفق نظام مُخصَّص لهذا الغرض كونها مؤشر واضح لمدى فعالية الأداء المهني لمدرس اللّغة العربية ووسيلة قياسية لكفاءته الصفية المتمثلة في ممارساته الفعلية لمهارته المختلفة في الحجرة الدراسية.

ب/ الكفاية التدريسية (المهنية):

إنّ تطوير الكفايات التدريسية (المهنية) لمعلّم اللّغة العربيّة وإعداده قبل الخدمة وأثنائها أمر ضروري لتعميق المعارف اللغوية أثناء تقديم الأنشطة اللسانية المختلفة وزيادة الوعي بخطورة المعيقات البيداغوجية و الاجتماعيّة ومجابهتها وتحقيق الترقية المستمرة للمدرسين وقد عرّف " معجم المصطلحات التربوية والنفسية الكفايات التدريسية على أنّها امتلاك المعلم جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهنة التدريس بنجاح تتضمن

[1] مرعي توفيق ، صباريني محمد، صوالحة محمد، أراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية ومدى استخدامهم لها، دراسات تربوية، مصر ،1992، مج7، ج45، ص132.

مجموعة من الشروط أبرزها : إتقان مادّة التخصص، المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب ، معرفة طرق التعليم والتعلم، إتقان مهارات التدريس، توافر اتجاهات إيجابية نحو المهنة "[1] فهي تنمي القدرة على إتقان الفعل التعليمي للمدرس بجودةٍ عاليةٍ وفي مدّة زمنية وجيزة تشمل الجانب المعرفي والأدائي ،إذ يجب لأهل التربية العمل على تنميتها أثناء تكوين المعلمين من خلال عدّة أمور كنشر التوعية بأهمية القراءة والمطالعة المستمرة وتحفيز المدرس على تنشيط دروس أنموذجية أثناء إجراء الندوات الخارجية والداخلية وكذا تكثيف البحوث العلمية في هذا المجال والتركيز على الإجراءات الميدانية ، " فهي تساعد معلّم اللّغة العربية على التخطيط لدرسه بحنكة وجدارة من خلال ما توفره من مهارات تصميمية للأنشطة والروافد اللّغوية وحسن هيكلة التطبيقات التعليمية الملائمة لطبيعة الموضوع المدروس كما تعينه على التقسيم السوي لعناصر الدرس على زمن الحصّة (مهارة استثمار الوقت) وتنمي لديه قدرة فائقة في انتقاء المصادر والمراجع والشواهد والأمثلة المُثرية لخبرات الطلاب اللغوية واللسانية ووضع برامج علاجية خاصة بالمتعلمين الذين يعانون صعوبات التعلم وتحديد الأهداف السلوكية والعمل على تحقيقها في نهاية كل حصة" [2] كما أنّها توجه المعلم في انتقاء التقنية التعليميّة المناسبة للموقف التعليمي والمبسطة للدرس اللّغوي كالألعاب اللغوية الجاذبة لانتباه المتعلم لتعلم اللّغة العربيّة واستخدام للوسائل التعليمية المبسطة للنشاط المقرر كالمعاجم العربية في شرح المفردات الغامضة ، مع مراعاة الفوارق الفردية في الغرفة الصفية وظروفهم النفسية والاجتماعية وربط محتوى الأنشطة اللغوية ومواردها بالتجارب الحياتية للمتعلمين وتعويدهم على تجسيد المهارات اللّسانية عمَليًا بإقامة فعاليات خطابية و أشطة مسرحية أو تأليف قصّة معينة...الخ، وتشخيص مواطن

[1] شحاتة حسن ، زينب النجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، مراجعة : عمار حامد ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2003، ص245-246.

[2] ينظر: عبد الرحمن ، عبد الفتاح سعد، وفودة، إبراهيم محمد ، والشويعي ، محمد بن إبراهيم، أساليب التدريب على التدريس، مكتبة الرشد، الرياض، ص 8.

القصور والضعف لدى الطلاب خلال الفصول الدراسية والعمل على التقليل منها بالاستعانة بوسائل تقويمية متباينة مراعية للدقة والموضوعية مع ضمان المتابعة المستمرة لنتائجهم وتعزيزها بالتغذية الرجعية لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي والناتج التعليمي في مادّة اللّغة العربيّة و آدابها.

ج/ كفاية التقويم والتطوير:

هي كفاية شاملة لجوانب مهمة في النظام الصفي تسعى إلى " تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي والتنوع في استخدام وسائل التقويم الموضوعية وقدرة المدرس على كتابة الملاحظات على دفاتر التلاميذ ، والقدرة على صياغة أسئلة الامتحانات وتحديد المستوى التحصيلي للمتعلمين وفق الأهداف المحدّدة والمساهمة في تقويم وتطوير البرامج التعليمية في ضوء التغيرات التربوية ووضع برامج تقوية وفق حاجات الدارسين" [1]، فمن خلالها يتم خلق جو تفاعلي بين أركان العملية التعليمية المتمثلة في تبادل وجهات النظر وتقبل مختلف الآراء والعمل على سد مواطن العجز اللغوي من خلال النقد البنّاء المبني على مبدأ العدل والمساواة أثناء العملية التقويمية ، وتعزيز الاستجابة الفورية لتوجيهات وإرشادات المربين وبالتالي بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المحور التعليمي (المعلم) والمحور التعلمي (المتعلم) وهي أولى مرامي التربية القديمة والحديثة وتفعيل الاتجاهات الصحيحة نحو تعلم اللّغة العربيّة من خلال استخدام الألفاظ والتعبيرات الأدبية الفصيحة أثناء التواصل التربوي .

د/ الكفاية العِلمية (الأكاديمية):

تشمل المجال الفكري والعلمي والمعرفي للمعلم تساعده في تنشيط دروس اللّغة بجودة عالية واقتدار تعكس مدى تمكنه من تخصصه وإنتاجه اللّغوي وفعالية الممارسة الميدانية لفروع اللّغة العربية بطريقة شفوية أو كتابية فمن خلالها يتم تقنين الحقائق والنظريات

[1] حسن شحاتة ، تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق ، ص 427.

المتعلقة بمجال المعرفة اللسانية المراد تدريسها مع متابعة الاتجاهات التعليميّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة ، وتقعيد أصولها المتشعبة وفق المناهج العلمية الدقيقة فعلى برامج إعداد مدرسي اللّغة العربية التركيز على " الإعداد التخصصي للّغة العربية المدرسية لا الأكاديمية فقط بحيث يتدرب المعلم لغويًا على المقررات المدرسية للتعليم الإعدادي والثانوي التي سيقوم بتدريسها ، وأن تكون قاعات البحث وأوقات التدريبات اللّغوية فرصة مواتية للتدريب التطبيق الشفوي والكتابي على ما درسه أكاديميًا ومدرسيًا " [1]، وهذا الأمر يساعده على الإلمام بكل متطلبات مادّة التخصص من مفاهيم وقواعد ومهارات ويتعرّف على الأهداف التربوية للفعل التعليمي منذ بداية الحصّة القائمة على التسلسل المنطقي وبدأ التدرج في رح الاستفسارات المرتبطة بالظاهرة اللّغوية المدروسة وصولًا إلى التقويم التحصيلي فمن أساسيات الموقف التعليمي تمكن المدرّس من التخصص الذي يؤهل المتعلمين نحو " التعلم الذاتي والإطلاع المستمر للمصادر والمراجع المتعلقة بالروافد اللغوية والعصور الأدبية ، وتكثيف الأنشطة اللاصفية المرتبطة بالدروس المنجزة في الحجرة الدراسية " [2] ، وكذا فتح الفرص لاستخدام اللّغة العربية بشكل هادف من خلال الأنشطة اللسانية والاتصالية الساعية نحو تحفيز المتعلمين على التعلم الذاتي ، فالبعد الأكاديمي للمعلّم يعينه على التخطيط المُحكم للتدريبات اللّغوية المساعدة على الانخراط السريع للدارسين في المهام التعلمية واستحضار المواقف التعليميّة السّابقة وربطها بالمواقف اللاحقة بحنكة وسلاسة .

3.3 :المتعلّم:

هو ركن حيوي آخر من أركان العملية التعليمية والمستهدف منها تتحكم فيه جملة من العوامل البيولوجية والسيكولوجية و الاجتماعية التي لا بدّ مراعاتها في الغرفة الصفية، تختلف باختلاف طبيعته التكوينية و مكونات شخصيته التي لها

[1] حسن شحاتة ، تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق، ص 433.

[2] ينظر: محمد هاشم ريان ، دليل المعلم في التعلّم والتعليم ، المكتبة التربوية الإسلامية ، دار الرازي، عمّان، ط1، 2002، ج1، المهام والمسؤوليات ، ص41-42.

أثر بليغ في تحفيز دافعيته واستعداده نحو التعلم وتنمية قدراته المعرفية والفكرية ومستوى استيعابه و ذكائه ، وبما أنّ المقاربة التربويّة الحديثة تدعو إلى جعله محور الأساس في العملية التعليمية التعلمية وجب على التربويين والمربين " وضع بؤرة اهتمامهم جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم من نضج واستعداد وخبرة وتنظيم الموقف التعليمي ...وغيرها مع الإلمام بما توصّلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلم ومراعاة المبادئ التي تمّ التثبيت من فاعليتها في التعليم"[1] وتوفير بيئة مدرسية مريحة لما لها من دور نفسي فعّال في سلوكاته وتفاعله مع محتوى المواد المدروسة ، ونحن في هذا العرض نسلط الضوء على متعلّم اللّغة العربية وحاجاته اللسانية و كيفية تأمينها بغية تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتحقيق تحصيل علمي عالي في جميع فروعها والوصول إلى الأهداف التي تسعى المقررات التربوية المعاصرة تكريسها في هذا المجال.

1.3.3 : الحاجات اللّسانية لمتعلِّم اللّغة العربيّة في مواقف الاتصال اللغوي التعليمي:

تعد اللّغة مرآة عاكسة للحضارة الإنسانية يتم من خلالها التواصل والتفاهم وتبليغ الأفكار والإفصاح عن المشاعر المتباينة خاصة اللّغة العربية كونها اللّغة الرّسمية الأولى في التعليم في مختلف البلدان العربيّة ، حيث أصبحت محط الدراسة والاهتمام حتى من قبل غير الناطقين بها فكثّفت الدراسات في الحقبة الأخيرة المهتمة بتدريب الطالب على الإجادة اللّغوية أثناء التواصل عامة والتواصل التربوي خاصّة ، وتمّ ذلك انطلاقا من تحليل الحاجات اللّغوية لهم في المواقف الحوارية باعتبارها " أهم البواعث والدوافع أو العوامل التي تولّد لدى الدارس إحساسًا داخليًا ورغبةً ملحة في تعلم لغة معيّنة " [2]، إذ يستجيب لفظيًا ويطبّق مهارته اللّغوية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة لتحقيق اتصال فعّال في المواقف التعليمية

[1] محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1،2007 ، ص 26.

[2] رشدي طعيمة ، تعليم العربية لأغراض خاصّة (مفاهيمه ،أسسه ، منهجياته) ، ندوة تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصّة ، معهد الخرطوم الدولي للّغة العربيّة، السودان، 2003،ص 06.

واللّسانية المتنوعة ، وهي أولى المنطلقات المهمة في ترقية المناهج اللّغوية وتفعيلها كونها تُفسّر حاجة المتعلم من الجوانب اللسانية وله بصمة واضحة في هيكلة المواد التعليميّة المختلفة وانتقاء الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة تتخلّلها مجموعة من الأغراض الهادفة نحو تحديد فنون اللّغة العربيّة التي يحتاجها الدارس ، بغية أداء مهام تعلمية و إدراك مواطن الضعف فيها ومحاولة تشخيصها وعلاجها وتحديد الفجوة بين قدرات الطالب التواصلية و ما يربطها من عوامل سيكولوجية كالخوف والقلق أو الخجل ...الخ ، فمن خلالها يتم اكتشاف طرق استخدام الدارسين للّغة في المواقف الحياتية اليومية كونها مؤشر واضح لقياس مستوى الاكتساب اللّغوي للّغة الأصلية وتقنين الأسس العلمية الساعية لتقويم البرامج التعليمية في المجال اللّغوي.

2.3.3: أثر تلبية الحاجات اللّغوية للمتعلم في نجاح الموقف التعليمي:

إنّ توفير الحاجة اللسانية للمتعلّم مبدأ ضروري لنجاح البرنامج الدراسي و تطويره وترقية العملية التعليمية لما تتيحه من فرص مهمَّة في تطبيق الممارسة الفِعلية للّغة والنصوص مع الروافد المختلفة، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يتعرّف على السياقات اللازمة لاستخدام النظام اللساني في المواقف المناسبة وتضييق الفجوة بينه وبين المادّة اللغوية وحاجاته الفعلية منها، وقد دعت عدّة دراسات إلى ضرورة برمجة هذه الأخيرة (الحاجة اللّغوية) ضمن البرامج التربويّة أبرزها دراسة **السعيد بدوي** مفادها أنّ: "أي تخطيط لغوي تربوي يعتبر مضيعة للوقت إذا لم يكن حصيلة استقراء حاجات ورغبات المتعلمين "[1] إذ تُمكنّهم من التواصل الفعّال في المواقف الصفيّة تراعي المطالب اللسانية المستهدفة من تدريس اللّغة العربيّة وترسم الخطوط العريضة التي تُفعّل مطالب الأداء اللغوي السليم وتُيسر معرفة المتعلم المسافة بين قدراته وبين ما يلزمه لتكوين جملة من المهارات و الاتجاهات في

[1] السعيد بدوي، أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ،ج3، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض،1980،ص 30.

اللّغة المستهدفة وتحقيق رغباته الخاصّة وإتقانها ، عدا عن ذلك تبقى البرامج الدراسية قاصرة في مجال الاكتساب الفعلي لفنيات اللّغة إن لم تراعى فيها حاجاته اللّغوية ،ممّا يعرقل السير السليم للاتصال الفعّال في المواقف الصفيّة ويعيق التفاعل مع المحيط الخارجي ، " وقد ذكرت **كاثلين سانتو بترو** عددًا من الأغراض لتحليل الحاجات اللّغوية منها:"[1]

– مساعدة مصممي البرامج اللّغوية والقائمين على تنفيذها في تطوير : المحتوى التعليمي وطرائق التدريس ، والوسائل المستخدَمة ، والبرامج التدريبية في ضوء احتياجات الدارسين اللّغوية.

– توفير مناهج لغوية مرنة بدلًا من المناهج الجامدة والمُصمَّمة مُسبَقًا دون مراعاة لحاجات الدارسين اللّغوية.

– تزويد المعلمين بمعلومات عن الدارسين إذا أجري التحليل قبل تنفيذ البرنامج وبمعلومات عمّا أنجز ، إذ أجري تحليل في أثناء تنفيذ البرنامج وبمعلومات عمّا يريده الدارسون وما يحتاجون إليه بعد ذلك إذ أجري التحليل بعد تنفيذ البرنامج .

وبناءً على هذا تظهر أهمية الحاجة اللغوية في بناء المقررات الدراسية بناءًا يستند على الأسس العلمية الهادفة نحو تقويم البرامج اللّغوية المبرمجة أثناء المسار الدراسة وفتح الفرص للتخطيط اللغوي الصحيح في المستقبل وترقية الاختبارات اللسانية وإجراء القياس عليها، كما تساعد في اكتشاف مواطن القوّة والقصور في الطرق التعليمية المُنتَهجة وفي المحتوى المُقدّم للمتعلمين وإشباع حاجياتهم اللّغوية، لذا وجب على منظوماتنا التربوية تصميم برامج تعليمية اللّغة العربية وصياغة مناهجها وإعداد المواد التعليمية في ضوء هذه الحاجيات، وفق ضوابط مدروسة بعيدة كل البعد عن الأسس الاعتباطية التي تشهدها المناهج التعليميّة في الوقت الحالي ممّا يضاعف الرّغبة في تعلم اللّغة العربية والتحكم في مهاراتها الأربع.

[1] Kathleen Santpientro needs Assessment for Adult Esl Leaners Colorado university , Departement of Education..p02

الفصل الثالث

فاعليّة الدراسة اللّسانية النفسيّة في تعليميَّـــة اللُّغة العـربيَّة

المبحث الأوّل: الأسس النفسيّة لتعليـم اللّغة العـربيّة.

المبحث الثاني : الدعائم المساعدة لتعليم اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات النّفسيّة.

المبحث الثالث: إسهامات اللّسانيات النّفسيـّة في حقل تعليميّـة اللـغة العربيـّة.

المبحث الأوّل: الأسس النّفسيّة لتعليـم اللّغة العربيـّة :

إنّ تعليم أنشطة وموارد اللّغة العربيّة يتطلب توفير جملة من المبادئ الضرورية التي تريح عقل المتعلّم لتقبل الدروس اللغوية المتباينة بغية تعزيز قدرته اللسانية ، ومن أبرز الأمور التي يجب مراعاتها هي الأسس النفسية كونها عصارة من المفاهيم والحقائق المتداخلة فيما بينها والمستمدَة من الأبحاث المكثّفة لعلم النّفس فيما يتصل بتعلم اللّغة أو تعليمها وهي أيضًا وسيلة أساسية لبناء منهج تدريس اللّغة العربيّة تساهم في رسم معالم الخطط التعليمية بخطى بيداغوجية و سيكولوجية، وتسعى إلى تنمية دافعية الدارس نحو التعلم مع مراعاة الفروق الفردية في الغرفة الصفيّة ، وقد لوحظ أنّ أغلب الباحثين في مجال اللّغويات قد أولوا الاهتمام البالغ بالطرق المنتهجة في العملية التعليمية بغض النظر عن العوامل السيكولوجية التي تُيسِر إتقان اللّغة العربية في مدّة وجيزة .

وفي هذا المقام يجدر بنا الإحاطة بأبرز الأسس النفسية التي يُمكِن استثمارها في تعلم اللّغات عامّةً واللّغة العربيّة خاصّة .

1.1 الدّافع : motive

من المُلاحَظ في أي نشاط صفي وجود اختلاف بين الطلاب في التركيز على مادّة معينة أو الاهتمام برافد لغوي محدّد فهناك من تراه متحمّسًا لاستلهام المعرفة في المقابل قيد يستقبلها متعلّم آخر بالرفض وعدم القبول ، وهناك من يكون تحصيله الأكاديمي في مستوى عادي أو منخفض أو ممتاز وهذا كلّه راجع إلى الدافعية التي هي بمثابة دعامة أساسية تقوم عليها العملية التربويّة، " حيث أكد العديد من علماء اللّغة والنّفس على حدٍ سواء بأنّه لا وجود لتعلم دون دافع معيّن لأنّه حصيلة ميول المتعلم نحو موقف تعليمي يستثيره ويحرّكه بهدف الوصول إلى الغاية المرجوّة يحدث نتيجة التفاعل الحاصل بين عوامل داخلية للطالب ومؤثرات خارجية محيطة به، إذ تقوم بتحريك سلوكه وأدائه اللّغوي وتعمل على صيانته

واستمراريته وتوجيهه نحو الغاية المنشودة، وكذا وترسيخ أفكار ومعارف المتعلّم وإثارة انتباهه ووعيه بغية الوصول إلى حالة معرفية متوازنة "[1]، تتطلب توظيف المهارات والتقدير الحسن والتعزيز المتواصل للسلوك التعليمي (من وجهة نظر المقاربة السلوكية) ، وفي مجال تعليم اللّغة العربيّة تعد الدافعية عنصرًا حيويًا يؤهل الدارس نحو التعلم الفعّال والناجح لهذه اللّغة لأنها توفر له طاقة ذهنية و فيزيولوجية من أجل ممارستها بسلاسة وفق إستراتيجية خصبة تستثمر قدراته و تعكس قوته النفسية الداخلية لتعلم العربيّة على نحوٍ أكثر فاعلية ونشاط ممّا يولد الاهتمام بها وممارستها حتى خارج نطاق العمل المدرسي الذي ينعكس إيجابًا على الأداء الفعلي لها .

1.1.1/أنواع الدّوافع في تعلُّم اللّـــغة العربيّـــــــة :

لقد قسّم المهتمون بمجال علم النفس والتربية والتعليـــم دافعية تعلّم اللّغة العربيّة إلى عدّة أشكال نذكر منها:

أ/ الدافعية الانتمائية (الاندماجية):

تنتج نتيجة رغبة الفرد في الانسجام الكلي مع الجماعة المُتحدِّثة باللّغة الفصيحة سواءً من ناحية الثقافة و التقاليد و التحدث وهي أبلغ الدوافع من ناحية التأثير ولها عدّة أسباب أبرزها سوسيولوجية كالهجرة إلى بلد آخر ، وقد نلحظ هذا النوع بقوّة عند المتعلمين الأتراك والماليزيين ...وغيرهم.

ب/ الدافعية النفعية (الوظيفية) instrumental :

تساعد المتعلم على إدراك المزايا الكامنة في معرفة فنون اللّغة العربيّة وتمكنه منها وتحفيزه على تعلُّمها كأداة عمَلِية للاتّصال والتفاهم لضمان مستقبل وظيفي أفضل "[2]، ترتبط بمدّة زمنية محدّدة في مكاني محدّد لتحقيق هدف آني برغماتي كالحصول على منصب

[1] ينظر : محمود عبد الحليم منسي ، المدخل إلى علم النفس التعليمي ، دون المدينة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2002، ص 138.

[2] ينظر: ميجل وف، مكاي وليم سجوان ، تر: إبراهيم بن حمد القاعيد ومحمد عاطف المجاهد ، التعليم وثنائية اللّغة ، الرياض، جامعة الملك سعود، 1990، ص 97-98.

عمل أو التفوق في الامتحان أو ما شابه ذلك ، فهي لا ترتبط باللّغة ذاتها غايتها تحقيق مرامي ذاتية مؤقتة .

ج/ الدافعية التكاملية integrated :

هي التي تستثير رغبة الأجانب في تعلّم العربيّة تتم في إطار الاتصال المباشر بالناطقين باللّغة العربيّة وخلق روابط متينة معهم بغية تحسين الأداء اللغوي تسعى إلى المشاركة الفعّالة الهادفة في حياة المجتمع ، وخير مثال حي على ذلك هم "أبناء المهاجرين الباكستانيين في انجلترا كما أنّ غالبية الدارسين المسلمين المقبلين على تعلّم العربيّة خارج الوطن العربي دوافعهم تكاملية وهذا ما أقرته نتائج دراسة الدكتور محمود كامل الناقة الموسومة ب: " برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم 1985" [1]، وهذا ما يعكس نيتهم لتعلمها ويبرز أفكرهم ليتم استخدامها بالشكل المطلوب في سياقات اجتماعيّة وبيداغوجية و تعليميّة لقضاء مطالبهم ، وإشباع حاجاتهم وتحقيق أغراضهم .

2.1.1: أثر الدافعية في تعليم اللّغة العربيّة (رؤية لغوية نفسية):

إنّ مساعي المنظومة التربوية هي الوصول إلى تعليم فعّال والذي يستلزم أغراضًا مختلفة أبرزها الدافعية باعتبارها أهم العوامل المحركة لنفسية المعلم والمتعلم على حدٍ سواء من أجل تأدية واجبهما العمَلي والعِلمي بالصورة المرجوّة ، كما تستثير الطاقة الكامنة بداخلهما المؤدية إلى إشباع حوائجهما بغية الوصول إلى التوازن في تحقيق الغرض المنشود المبني على قدرات المتعلمين ودوافعهم نحو التعلم ، وقد أجريت عدّة دراسات بهذا الشأن أبرزها دراسة بجامعة "**ماكجيل**" **بكندا** والتي قام بها الباحث في السنوات العشر الأخرى عن الدافعية ودورها في تعلم اللّغات حيث أوضح أثر ذلك في تهديد ثقافة الأفراد الراغبين في

[1] ينظر: http://ar-chik.blogspot.com/2011/05/blog-post_16.html ، اطلع عليه بتاريخ:27-03-2019.

تزود بلغة أجنبية غير لغتهم الأصلية (غير الناطقين بالعربية)، فهو يرى أنّ نجاح الفرد في تحصيل لغة أجنبيّة يؤدي بتدرج إلى اكتساب هذا الفرد مظاهر مختلفة من السلوك ، حيث تشكل منه عضوا في جماعة أخرى فنزعات المتعلّم واتجاهاته نحو الجماعة الأخرى تؤكد نجاحه في دراسة اللّغة الأجنبيّة التي يريد تعلّمها ، كما أنّ بعض الأفراد ينتابهم القلق عند تعلّم اللّغة الأجنبيّة نتيجة رغبتهم في أن يصبحوا مقبولين ضمن جماعة أخرى لأنّهم لا يقرّون بالقبول والارتياح في جماعتهم وثقافتهم التي نشؤوا فيها "[1]، ففي ميدان تعليميّة اللّغة العربية لأبنائها أو لغير أبنائها يساهم الدافع في الإقبال المصحوب بالنشاط والانتباه للموقف التعليمي لتحقيق الكفاءة المستهدفة وهو المحرّك المسيطر على المهارات اللسانية الأربع (استماع، محادثة، قراءة، كتابة) كونه يقوم بتحديد النشاط المدروس وتوجيهه ، و كذا ممارسة اللّغة العربية في الغرفة الصفية أو خارجها كأداة تواصل بالدرجة الأولى يعد المحفز الأوّل لتعلّمها خصوصًا إذا كان المتعلم أجنبي كونها تقوده إلى الشخصية الناطقة باللّغة الفصيحة ،كما أنّ الدافعية تساعد المعلّمين على تصميم برامج تدريبية موائمة لقدرات المتعلّم وميوله وإدراك مواطن القصور اللغوي ومحاولة علاجها من منظور نفسي أوّلا ، فينعكس إيجابًا على حصيلته اللسانية ولكي تحقق الدافعية النتائج المتوخاة وجب توفير جملة من الشروط وهي :

– ربط محتوى وبرنامج تعليم اللّغة العربية بمواقف حيّة ليتم استثمار المهارات اللغوية بشكل هادف في الحياة اليومية.

– ضرورة التنويع في تقديم المادّة اللّغوية العربيّة الفصيحة وذلك استنادًا إلى عدّة استراتيجيات كالوسائل التكنولوجية الحديثة ّ،أو الألعاب اللغوية الالكترونية أو استخدام التعلم التعاوني أو التعلّم النشط فمن شأنها تحفيز دافعية الطالب نحو تعلم اللّغة العربيّة.

[1] عبد المجيد سعد منصور ، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض، جامعة الملك سعود، 1982، ص 211.

– خلق علاقة إنسانية طيبة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (المعلم / المتعلّم) داخل الحجرة الدراسية ، وهنا يكمن دور المُدرّس في تحبيب اللّغة العربيّة في نفوس طلابه انطلاقا من مراعاته للفروق الفردية بينهم ومراعاة اتجاهاتهم ورغباتهم واستخدام مبدأ الثواب والعقاب وذلك بنِيّة رفع المستوى العلمي وترقية دافعيتهم لتعلم العربيّة .

– ضرورة وعي الطالب بالأهداف التعليمية وإدراكهم ببرنامج تعليم اللغة العربيّة ووعيه بالمراحل التي قطعها والمهارات التي اكتسبها والمعلومات التي حصَّلها والمستوى الذي وصل إليه ، والاستفادة من تقديم المعلومات الجديدة من الخبرات السابقة المُتحصَّل عليها وتحقيق المشاركة الإيجابية المنطلقة برسم معالم الغايات المستهدفة والمختومة بالتقويم التحصيلي"[1] .

– تعزيز روح التعلم الذاتي للمتعلّم وتقييم إنجازاته فرديًا مرفقةً بالتغذية الراجعة بهدف تحسين المستوى اللّغوي وقياس أداءه اللساني بصورة مستمرة ، وذلك بالاستعانة بوسائل تقويمية من شأنها ترقية الحصيلة اللسانية في مجال اللّغة العربية وآدابها على وجه الخصوص.

– رفع وتيرة التنافس العلمي بين الطلاب في نهل موارد اللّغة العربية وفنونها وأنشطتها المختلفة ، فتصبح دافعية المتعلم عبارة عن عملية تمويلية مهمّة لتعليميّة اللّغة العربية.

2.1: الميـــــــول والاتجاهات :tendencies

إنّ الاهتمام بميول المتعلم والتركيز على اتجاهاته المتباينة هو بؤرة اشتغال علماء النفس واللّغة كونها مطلبًا أساسيًا له في عملية التعلم تُعبِّر عن استعداده العقلي الصادر عن تجاربه الشخصية الموجِّهة لاستجابته للموقف التعليمي لها صلة وثيقة بالعنصر السيكولوجي الذي سبق ذكره (الدافعية) ، لذا وجب على معلم اللّغة العربيّة مراعاتها أثناء إعداده وممارسته للفعل التعليمي وتلعب خبرته وحنكته في هذا المقام دورًا هامًا في إدراك

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في مناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ،جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ، ط1، ص122–128.

رغبات من يقوم بتعليمهم عن طريق المناقشة والحوار – بلغة وسيطة – كأن يطرح جملة من الأسئلة لكي يتعرّف على نوع الكلمات التي يميلون إلى تعلُّمها ، وبناءً على ذلك يُنشّط دروسًا تشتمل على المفردات والعبارات المرغوب في تعلّمها "[1] ، والجدير بالذكر وجود تباين في الميول أثناء ممارسة العملية التعليميّة القائمة على تلبية هذه الرغبات يتطلّب إعدادًا جيّدًا للدروس مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين العقلية و مستوى نضجهم، ففي المرحلة التحضيرية من حياة الطفل – على سبيل المثال– نراه متعلّقًا بكل ما يلحظه في الطبيعة فيستطيع معلّم اللّغة العربية الاستفادة من هذا الميل من خلال التركيز على المفردات المستوحاة منها كي يرفع مستوى التعلم الجيّد لهذه اللّغة فيكون مؤشر انطلاقة الدرس تقديم أمثلة من قاموس الطبيعة : شجرة ، هواء، شمس ، سماء ثم يطوّر مستوى حديثهم إلى: هذه شجرة / هذا هواء / هذه شمس / هذه سماءٌ ، ثمّ ينتقل بهم إلى ترقية لغتهم فجندهم تدريجيًا يؤلفون جملا أطول مثل: هذه شجرة مُثمِرةٌ/ هذا هواء نقي / هذه شمس ساطعة / هذه سماءُ زرقاء...الخ ، وعلى هذا المنوال يتمكن المدرِّس من تقديم دروس تشبع حاجاتهم وتحقق مطلبهم تؤثر إيجابًا في تعليم اللّغة العربية وتدفعهم إلى الإقبال عليها ورفع وتيرة تحصيلهم اللغوي بشكل سريع وفي مدّة زمنية وجيزة ، والمعلِّم الناجح المُدرك لأصول مهنته يستطيع خلق ميول جديدة لطلابه كأن يوجّههم إلى تعلم مفردات مستمدَّة من القاموس القرآني ،ويعزّز الروح الدّينيّة لديهم أو أن يجعلهم يستلهمون عبارات من التراث الشعري العربي الفصيح بغية تقوية المجال الأدبي أو استخدام مفردات مستنبطة من بيئتهم الاجتماعيّة ليضعهم في وضعية مشكلة ، كلٌ ذلك يتم حسب مستواهم الدراسي والعُمري مما يساهم في ميلاد ميول في الاستزادة من التعرف على جمال اللّغة العربية وفصاحتها وبلاغتها ، مع احترام مبدأ التنوع في تقديم الأنشطة اللسانية و المرونة لضمان تحصيل جيّد لهذه اللّغة دون الشعور بالروتين العملي الممل ، ويُستثمَر بذلك الميل كعامل سيكولوجي في

[1] ينظر: نبيه إبراهيم إسماعيل ، الأسس النفسية لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها (دراسات في علم النفس اللّغوي)، مكتبة الأنجلو مصرية ، مصر ،1990، ص 21.

صياغة المتعلّم لعدد من التراكيب اللّغوية الصحيحة وتوظيفها في عبارات سليمة ذات دلالة ومعنى و ممارستها بسلاسة في الغرفة الصفية والمواقف الحياتية المختلفة.

3.1: الفـــــــــــــروق الفرديـــّة: Individual differences

من المتعارف عليه وجود فوارق ذاتية بين المتعلمين في الغرفة الصفية من عدّة نواحي فكرية ذهنية معرفية وسيكولوجية ...وغيرها ، والتعرف على جوانب الاختلاف بينهم من الأمور التي يعسر على المعلّم إدراكها في بعض الأحيان، ممّا يعرقل سير العملية التعليمية ، وقد" رأى **هول 1964 hall** من خلال بحوثه أنّ أفراد النّوع الواحد يختلفون في قدراتهم على التعلّم وحل المشكلات كما يختلفون في انفعالاتهم (الخوف– العدوان) ومستوى النشاط العام ودوافع سلوكهم (كالجنس والاستطلاع والجوع والعطش)"[1]، وهذا الاختلاف الفردي قد يمس السلوك اللّغوي كونه سمة من سمات شخصية الطالب وعلامة فارقة تميّزه عن الآخرين ولكي يتعرّف المدرس على طبيعة الفروق الفردية بين طلابه خاصّةً في المجال اللّغوي وجب عليه إجراء دراسة شاملة للجوانب الكلامية لكلّ متعلّم يتم في إطار محادثات شفهية بينهم أو أثناء تصحيحه للتعبير الكتابي التحريري وما يتشف عنه من أخطاء نحوية وصرفية وأسلوبية .. أو أثناء ممارسته القراءة الجهرية ....وغيرها ، فالاختلاف في الحصيلة اللسانية من طالب إلى آخر مرده التباين من الجوانب النفسية والتنشئة الاجتماعية .

1.3.1: الفروق الفردية في القدرة اللّغوية بين الطلاب داخل الغرفة الصفيّة:

تعد اللّغة مائزة فعلية للسلوك الإنساني أضحت منبر اهتمام الدراسات النفسية للغة كون البحث في السلوك اللّغوي مرتبط إلى حدٍّ بعيد بالسلوك الإنساني ، فتحويل المتحدّث الاستجابة الصادرة من الآخرين إلى رموز لغوية و المتمثّلة في أصوات يختلف من فرد إلى آخر ومن هنا تبرز الخاصية السيكولوجية لمتعلّم اللّغة (الفروق الفردية) ،"وقد ركّز علم

[1] أحمد محمد الزعبي ، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربويةّ ،مكتبة الرشد، دمشق ، ط2، 2014،ص16.

النّفس اللّغوي **Psycholinguistique** بمعالجة القضايا المتعلّقة بتركيبة اللّغة وكيفية اكتسابها واستخدامها وفهمها بشكل متنوّع مع معرفة الفروق الفردية بين الناس في استثمارها استثمارًا أمثل "[1]، وقد نلاحظ وجود فئة من المتعلمين يمتلكون في قدرة هائلة في الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة أصيلة وبألفاظ غزيرة موائمة للمعاني المراد إيصالها للمتلقي بينما نجد فئة أخرى ترى أنّ تعلّم اللّغة وفهمها أمر عسير يتطلّب بذل جهد كبير وتظهر عليهم عدّة أعراض أبرزها: صعوبة استيعاب المواد المنطوقة ،الشعور بالقصور والعجز في استدعاء العبارات المناسبة أثناء التعبير، الإحساس بالإحباط أثناء الإفصاح عن الأفكار وتقاس القدرة اللّفظية لدى المتعلّم بعدة اختبارات قائمة على المظهر المنطوق (المشافهة) أو الكتابة اللّفظية وأهم هذه النماذج نذكر[2]:

أ/ اختبارات فهم المعاني: كإعطاء لائحة من المفردات للمتعلم ومطالبته بتقديم مرادف لكل كلمة أو الإتيان بضدّها في المعنى أو توظيفها في جملة مفيدة.

ب/ اختبارات التناسب : يتم من خلالها قياس القدرة على إدراك العلاقة بين جملة المفردات التي تترجم القدرة اللغوية (اللفظيّة) التي يمتلكها المتعلم والتي ترتبط بمستوى ذكائه ونضجه العقلي والمعرفي ، وتتنوع هذه النوعية من الاختبارات بتنوع نوع العلاقات (التشابه ، التضاد ، علاقة الجزء بالكل ....وغيرها) فعلى سبيل المثال:

علاقة التضاد: قصير /طويل مرتبط بالجانب الفيسيولوجي ، خير / شر متعلق بالجانب الأخلاقي الإنساني.

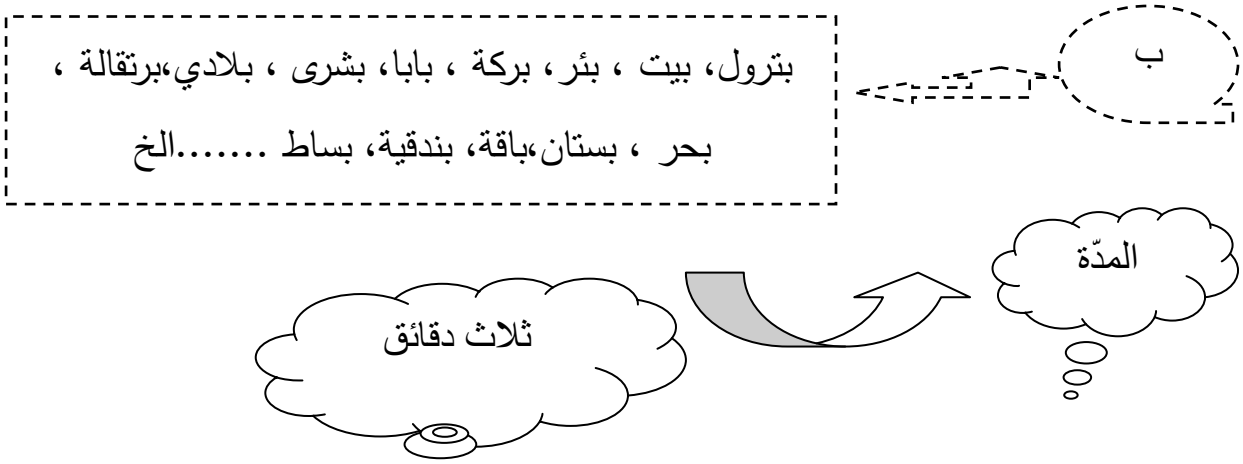
علاقة

علاقة الجزء بالكل : العين ، الأنف ، الفم **(أجزاء)** من الوجه **(الكل)** وهكذا.....

ج/ **اختبارات الطلاقة في التعبير** : تعكس قدرة المتعلّم على تقديم سلسلة من الكلمات والعبارات وفق شروط محدّدة، كأن يذكر كمية كبيرة من الكلمات التي تبدأ مثلًا بحرف الباء في مدّة زمنية محدّدة وهنا يلحظ المعلم التباين الحاصل في المقدِرة اللّغوية بين طلابه.

[1] أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية (علم النفس الفارقي)، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن، ط1، 2014، ص61.

[2] ينظر: أحمد محمد الزعبي ، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربويةّ ، ص 137-138.



وعصارة القول أنّ الاختلاف الحاصل بين المتعلمين في القدرة اللّفظية سواءً من ناحية التعبير أو الفهم مرده الفروق الفردية ، ولذا وجب مراعاتها كعامل نفسي مهم في تعلّم اللّغة وتعليمها.

2.3.1: اتجاهات البحث اللّساني النّفسي لمراعاة الفروق الفردية أثناء تعليم اللّغة العربيّة:

لقد قدّمت الدراسات اللّسانية المعاصرة في جانبها التطبيقي السيكولوجي للمعلّم جملة من التوصيات والمهام التي وجب مراعاتها أثناء تدريس أنشطة اللّغة، لتوفير مناخ صفي يوائم طبيعة الفوارق الفردية بين المتعلمين وهي :

– توجيه المتعلّم في اختيار ملمح التخصص الذي يناسبه مستقبلاً من حيث الاستعداد العقلي والنفسي والوجداني والقدرة الذهنية واللّغوية وحاجاته المكنونة.

– إدراج سلسلة من الأنشطة اللّغوية والبرامج التعليمية المراعية لتباين مستوى التحصيل الأكاديمي بين الطلاب ، وتشجيع المسابقات العلمية بينهم لإثارة دافعيتهم ، وتكثيف دروس التقوية التي من شأنها إشباع رغباتهم المختلفة .

– وعي المعلّم بأهمية الفروق الفردية يساعده على انتقاء الطريقة التعليميّة المتكيفة مع المنهج الدراسي و قدرات الطلاب المتباينة ومع البيئة الصفية ، وهناك عدّة استراتيجيات تحقق هذا الغرض نذكر منها: طريقة التعلم الجماعي الذي يتيح للمتعلّم التفاعل والانسجام والانخراط في حوارات حيّة، أو طريقة المجموعة ذات القدرة أو المستوى الواحد ، أو طريقة التقسيم العشوائي ....الخ، فالمجموعات الصفيّة توفر آليات التواصل السوسيولوجي الهادف والفعّال وتنظيم العلاقات والتنسيق والتوافق في اتخاذ العلاقات ويكون تعلم اللّغة ثمر لإنتاج جماعي.

– تزويد المعلّم بأبحاث علم اللّغة النفسي وخاصةً فيما يتعلّق بطريقة اكتساب اللّغة للطفل قبل التحاقه بالمدرسة ، وتيسير طريقة فهمه للعلاقات النحوية بين المفردات وغيرها ، فيزداد إدراكه للهيكل العام والتفصيل لتركيبة اللّغة "[1]، مع توفير التغذية الراجعة له.

– الاهتمام بالجوانب العامّة والثانوية للغّة العربيّة والاستفادة من مجالات اللسانيات النفسية وتجسيدها على أرضية الواقع من خلال الاهتمام بالتحليل اللساني للطلاب في المراحل الابتدائية لبناء إستراتيجية التعلم عبر الممارسة اللّغوية .

– تقديم دروس استدراكية إثرائية علاجية تدعم فئة ذات المستوى المحدود مرفقة بأنشطة لفهم ظواهر اللّغة العربيّة، وإجراء تدريبات مستمرّة لترسيخ المعرفة في أذهانهم.

– التركيز على المراجعة السريعة للدروس والأنشطة اللّغوية المدروس وربطها مع الدرس الجديد، والتنويع في انتقاء الأمثلة ، وضبط موارد المتعلم بتطبيقات فورية ومنزلية..الخ.

– التدرج في تعليم اللّغة : وذلك باعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات وتعود دراسة هذه المسائل إلى نظرية الأداء الكلامي التي

[1] عبد المجيد أحمد منصور، علم اللّغة النفسي ، ص201.

تندرج ضمنها قواعد الإرسال والالتقاط وظروف التكلّم" [1]، وهذا المنهج التعليمي يساعد في الطلاب على التغلّب على الصعوبات النطقيّة ويؤهلهم إلى عادات كلامية سليمة وتكوين نبرة صوتيّة فصيحة فتنعكس إيجابًا على الجانب النفسي من خلال كسر قيود الخوف والخجل والانطواء

4.1: الممارسة والتكرار والتعزيز:Practice, repetition and reinforcement

من أبرز شواغل علم النّفس واللّغة على حدٍ سواء تجسيد الممارسة الفعلية للغة أثناء التعليم مرفقة بالتكرار و التعزيز لما لها من أثر فعّال في حدوث التعلّم شرط حضور مثير يدفع المتعلّم نحو التعرف على المهارات اللغوية مرفق باستجابة لذلك ، ولهذه العوامل السيكولوجية التي تبنتها النظرية السلوكية أهمية قصوى في المجال التطبيقي للعملية التعليميّى للغات عامّةً واللّغة العربيّة خاصةً ، تتم بإنجاز " **تمارين الأنمـاط Pattern Drills** المعتمدة على المثير الشرطي إذ تستهدف تعليم اللّغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية وهو منهج تعليمي مهم خصوصًا في المراحل الأولى من حياة الطفل العِلمية ، فكلّما كانت مرّات التكرار أكثر كلّما زادت قوّة المثير الشرطي ويمكن استغلال التمرين والتكرار في حفظ القرآن الكريم و الأحاديث النّبوية الشريفة ومعاني المفردات في اللّغة وقواعد اللّغة العربيّة والأناشيد والقصائد الشعرية "[2]، ولتحقيق الكفاءة المستهدفة من تعليميّة اللّغة العربية واستثمار الجانب السيكولوجي في ذلك وجب على المربين إعداد تدريبات تحوي بنى لغوية بشكل بارز مع التأكيد على ضرورة ترديد المتعلّم للتمرين أكثر من مرّة مع مراعاة تصويب الهفوات والأخطاء الصادرة منه فوريًا ، وبهذه الإستراتيجية يتم تعلم اللّغة إذ نجد الطالب يقوم بتكرار العبارات والجمل عن طريق السمع ومحاكاة الأنسقة اللسانية وممارستها بواسطة تمارين نمطية موائمة لاتجاهات التربيّة الحديثة

[1] ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، 1985، ص125.

[2] ينظر: http://educapsy.com/etudes/theorie-acqisition-langage-459، اطلّع عليه بتاريخ : 31.03.2019.

لضمان الاستجابة المطلوبة ، وحتى تكون ممارسة حقيقية للّغة وجب الاهتمام بالبعد الدلالي لها حيث لا توجد أهمية في تكرار المتعلمين للكلمات والعبارات المسموعة تكرًار سطحيا دون فهم محتواه وهو أمر بالغ الأهمية قد يتغافل عليه بعض المعلمين فتجدهم يقومون بترديد الأصوات على حساب الدلالة بيدا أنّ المتعلّم يبحث عن جوهر المعنى إذ لا يجب ربط الممارسة اللّغوية بالكلام فحسب بل من المفروض وصلها بالفهم ، ولاستثمار هذه الأساسيات النفسية في تعليم العربية يستلزم على المربّين الإحاطة والإلمام والتركيز على مهارة الاستماع والكلام كون تعلم أدبيات اللغّة وضوابطها يبقى ناقصا إذا لم يحقّق الطلاقة أثناء الحديث وبأسلوب صحيح لا يشوبه زلل أو لحن .

والجدير بالإشارة أنّ تقوية العادات الكلامية داخل الغرفة الصفيّة يتم عن طريق التعزيز بشكل يومي متواصل وقد أثبت الدراسات اللسانية النّفسيّة أنّ: " التدعيم **renforcement** شيء أساسي لقيام الصلة بين الحافز والاستجابة للحافز"[1] يهدف إلى تأكيد الاستجابة وتقويتها بغية ترسيخها في ذهن المتعلم كي تصبح عادة كلامية متجذِّرة ، وفي الجانب التربوي يكون على شكل تشجيعات تُمنَح للطالب كلّما أبدى سلوك مُحبَّبأ أو قد يكون في هيئة عقاب حسب طبيعة الاستجابة يرمي إلى إثراء دافعية تعلّم اللّغة العربيّة والاتصال بها بكل ألوانها ومهاراتها ، وزيادة تفاعل المتعلم في مزاولة الأنشطة اللّغوية المختلفة ورفع وتيرة انغماسه في الخبرات التعليمية تؤهله إلى تكوين اتجاهات إيجابية حول مادّة اللّغة العربيّة ومدرسها والمحيط المدرسي عامّةً ، فالممارسة والتكرار والتعزيز كلّها مؤثرات نفسية إيجابية وحلقة متكاملة لحدوث تعلم نشط وناجع وهادف خاصّة في مجال تعليم اللّغة.

5.1 مطالب نمو المتعلّم وحاجاته النفسية (psychological needs):

يعد العامل النفسي مطلبًا حيويًا في أيّة عملية تعليميّة خاصة إذا ارتبط الأمر بمواد تعليم اللّغة العربيّة ، فالخصائص النمائية المتعلّقة بالمتعلم أضحت مادة خصبة في هذا

[1] D.Gaonac h, Thèories D apprentissage Et Acquisition d’une Language ètrangère , Paris , Lès èdition Didier ,1991, pp 13-14.

الميدان تستدعي التوجيه من عدّة نواحي: البنية الشكلية والتركيب والمضمون تتصل اتصالًا وثيقًا بنظريات التعلّم الساعية إلى تنظيم وتقنين مواد التعليم على رأسها علوم اللّغة العربيّة وآدابـها، إذ أنّ التركيز على هذه الناحية يستند بنسبة كبيرة إلى مدى مجاراة مواد الموقف التعليمي لمستويات النمو ومناسبتها لرغبات المتعلّم مع الأخذ بعين الاعتبار أحدث الحقائق فـي مجـال التعلـيم عامّـةً ، وقـد عـرّف **هافجهرســت Havighurst** مطلـب النمـو **Developmental task** بأنّه مطلب ينشأ في مرحلة معيّنة من حياة الفرد ،وإنجاز ناجح يؤدي إلى سعادته ونجاحه في مطالب تالية ، بينما يؤدي الفشل للتعاسة وعدم تقبل المجتمع لـه وصـعوبة مـع المطالـب التاليـة "[1] ، حيـث بـات مـن الضـروري الإطـلاع علـى آليـات سيكولوجية تعلم اللّغة والوقوف على أهم مطالب النمو لامتيازها بالتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى والالتفاتة إلى الحاجات السيكولوجية للمتعلّم بغية ضبط أهداف التعلم ، والعمل على تحقيقها وهيكلة محتوى تعليم اللّغة العربية لسد حاجات الطلاب ، إذ وجب على المعلّم أن يكون على دراية تامّة بها لأنها سبب رئيسي لاستمرار التعلم وضمان نجاعته ، وعلى هذا الأساس نستعرض جملة من **المطالب السيكولوجية** والرغبات الكامنة في نفس المتعلم يسعى إلى إشباعها أثناء ممارسة الحدث اللّغوي والتي يلزم على المعلّم **مراعاتها** وهي:

– **تمرُّس الحريـة أثنـاء الـتعلّم** : *ويتم* ذلك بفسح المجال للمتعلّم إلى ممارسة الحرية في اختيار المضامين التعليمية والمتمثلة في الموضوعات التي يريد التعبير عنها وإبداء رأيه الصريح فيها، والإفصاح عن مشاعره ومكنوناته الداخلية بانتقاء الكلمات والألفاظ المُعبّرة عن ذلك بكل أريحية دون قيود والتي تُحبّب له المادّة وتجعله يتعلمها بكل سهولة وسرعة، لذا يقتضي على ثقافتنا أخذ هذه الحاجة بعين الاعتبار أثناء تقديم المعارف المختلفة والسماح للمتعلّم بالبحث والتنقيب والعمل والممارسة اللّغوية ليكون إيجابيًا وأكثر حيويّة.

[1] رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية (إعدادها ، تطويرها، تقويمها) ، دار الفكر العربي، القاهرة، ص43.

– **الرّد على انشغالات الطالب** :إنّ الإجابة على كل الاستفسارات والتساؤلات التي تتلاعب في ذهن المتعلمين من شأنها تلبية حاجاتهم ، وإرشادهم في انتقاء العبارات الفصيحة التي تفي بالغرض المقصود ، وتصويب أخطائهم اللّغوية بأسلوب لبق ذي طابع بيداغوجي بغية تدريبهم على الجرأة الأدبية أثناء ممارسة مهارة المحادثة .

– **إشعار الطالب بالتقدير** : بما أنّ المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية وجب على المدرس أن يجعل هذه النقطة بعين الاعتبار ،وذلك من خلال إشعاره بالاحترام وأنه جزء مهم في الإطار الصفي ، وهذا الأمر ينعكس إيجابًا من الناحية النفسية إذ تتضاعف ثقته بنفسه وتزداد وتيرة دافعيته نحو تعلّم اللّغة العربية ومهاراتها مما يؤدي إلى تحسين تحصيله الأكاديمي، ويكون ذلك عن طريق التعزيز الإيجابي سواءً لفظيًا معنويًا أو ماديًا واستخدام إستراتيجية التقويم التحفيزي الذي يشبع حاجته و يجعله يُقبل على تعلم اللّغة العربيّة.

– **تحقيق النجاح** : إنّ الهدف المشترك بين الطلاب هو الإحساس بلذّة النجاح باعتباره مطلب ضروري وحاجة سيكولوجية أساسية في العملية التعليميّة ، ولكي يستطيع معلّم العربيّة إشباع هذه الحاجة عليه بالبدء أوّلًا بتعليم السّهل من الكلمات والجمل التي تسهل على المتعلم قراءتها ويساعدهم في نطقها لإشعارهم بأنّهم حقّقوا نجاحًا في تعلّمهم هذه اللّغة وإذا ما أخطأ أحدهم في نطق بعض الأصوات يشعره بأنّ له القدرة على النطق الصحيح لهذه الكلمات " [1]، فهذا الأسلوب التعليمي يؤهل المعلّم إلى تجسيد جملة من التعلّمات في مقدّمتها سد الحاجة اللّغوية للمتعلّم من خلال إكسابه المهارات اللّغوية التي تجعله متمكناً من قواعد اللّغة وضوابطها، وفي نفس الوقت إحساسه بتحقيق الذات الناتج عن الاستقرار النفسي بسبب الوصول إلى النتائج المرجوة من تعلم اللّغة العربيّة.

[1] ينظر: نبيه إبراهيم إسماعيل ، الأسس النفسية لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها (دراسات في علم النفس اللّغوي)، ص43.

- **الاهتمام بمحتوى مادّة اللّغة العربية :** من الضروري أثناء هيكلة المنهج الدراسي لأي مادّة الإحاطة الجانب النفسي للمتعلّم بالدرجة الأولى ، وتحقيق مطالبة الأساسية من تعلمها فهو يبحث دائما عن محتوى تعليمي شيّق وفي نفس الوقت زاخر من الناحية اللّسانية والمعرفية التي من شأنها تحقيق المتعة ، والاستعداد لتعلم اللّغة العربيّة وزيادة استطلاعه على فنونها وتاريخها وعصورها وقواعدها الصرفية والنحوية والبلاغية والعروضية...الخ، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في القدرة اللسانية وصياغتها وفق خطى مدروسة يتضمن قابلية التعلم ويراعي اهتمامات الطلاب، وينماز بالواقعيّة والصحّة العِلميّة لتيسير عملية الاتصال اللّغوي بفصاحة في الحجرة الدراسة وتنمية القيم والمهارات المختلفة واستغلالها في المواقف الحياتية اليومية.

وبناءً على كل ما ذكرناه يتوجّب التركيز على مطالب نمو المتعلّم وحاجته النفسية أثناء تدريس اللّغة العربيّة لأنّها من المحددات الرئيسية التي يستلزم بلورتها في بناء منهج المادّة وفي المحيط المدرسي ، لأنها تيسر لنا سبل التعرف على سلوكيات المتعلمين المتباينة وكيفية ضبطها والتعامل معها والعمل على إشباعها وفق ما تنص عليه التربية الحديثة ، واستثمارها استثمارًا حسنًا في نطاق تعليميّة اللّغة العربيّة.

6.1: تعلّـــــم اللّغـــــــة:Learn language :

من أهم الأبحاث التي كانت محط اهتمام الباحثين النفسانيين واللّغوية قضية الاكتساب اللّغوي و تعلم فنون اللّغة والتي تمخضت عنها جملة من النتائج نذكر منها :

أ/ **دور اللّغة في التطور السيكولوجي للمتعلّم:** لقد أجمعت الدراسات البحثية والعلمية فيك مجال اللسانيات النّفسيّة أنّ اللّغة لها فاعلية عظمى وأثر بالغ في تكوين البيئة الفكرية للطالب وترقية نموه المعرفي والعقلي والنفسي ، من خلال دعمها المتواصل لذلك إذ تسعى إلى توطيد الرابطة بين معلّم اللّغة ومحيط الطفل الاجتماعي إذ تمثّل وسيلة اندماج وتفاعل

فعّالة ويتم على إثرها التنمية المتدرجة لمهاراته الفكرية واللسانية و السيكولوجية الموائمة لمستوى نضجه.

ب/ أثر اللّغة في تكوين شخصية المتعلّم : يمتلك الطفل جهازًا فطريًا محركه العقل البشري يتحكّم في نظام اللّغة الهادفة إلى تطوير كيانه البيولوجي والوظيفي تأتي في مقدِّمتها الشخصية من خلال منحه جملة من الوسائل المساعدة على تكيفه مع الأشخاص الذين يحومون حول وهي حلقة وصل بينه وبين نظرته التأملية للكون في إطار منظّم متكيّف مع الوقائع الحالية ومتغيرات الحياة وتطوراتها اليوميّة، ولتقوية شخصيته في الإطار الصفي وجب على المعلّم أن يجعله منخرطًا فعّالًا في بناء مهاراته ومواده اللّغوية كون تقديم المعلومات والقواعد جاهزة أمر غير كاف بل من اللازم خلق معارف حاملة لمعاني عن طريق التعلم الذاتي الذي يؤثر إيجابًا على سلوكاته و عاداته الكلامية.

ج/ **تشجيع التعلم اللّفظي للغة و تقريب الصلة بين المعنى والحفظ:** حيث لوحظ أنّ المواد التي تحمل في طيّاتها معاني ودلالات تنعكس إيجابًا في تحقيق سرعة التعلّم على غرار المواد عديمة المعنى كما تؤدي إلى تخزينها وترسيخها في الذاكرة لمدّة أطول ، وتحفيز عملية التعلم اللّفظي **Verbal Learning** كون المتعلم يتفاعل بكثرة مع الاستجابات اللفظية[1] "، التي تنشأ في الغرفة الصفيّة تستهدف اللّغة بأشكالها المتنوعة منطوقة كانت أو مكتوبة أو مقروءة فتزيد من قدرة المتعلم على فهم اللّغة والتعبير عن الأفكار والإفصاح عن الانفعالات استنادًا على نظام معرفي قادر على استقبال المعارف اللّغوية وحفظها وتذكرها وفق نسق ترابطي منطقي.

7.1 : الإدراك وآثاره النفسية المعرفية في فهم وتعلم اللّغة:

يعتبر الإدراك **perception** حلقة وصل بين الإنسان وعالمه الخارجي يتطلب وجود عاملين لحدوثه أولّها توفر ذات مُدرِكة و ثانيهما الموضوع الذي من أجله تتم هذه العملية

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية (إعدادها ، تطويرها، تقويمها) ، ص47.

العقلية التي تمنح فرصة فهم العالم من حولنا بالتفسير والترميل والتحليل ..الخ إذ يهتم من خلالها الباحث النفسي بعمليات اكتساب النظام الرمزي وإدراك الرسالة وما يرافقها من تفكير وتخيل واستدلال"[1]، يسعى الإدراك إلى إحداث تكامل في النمو العقلي للطالب من خلال إعانته على استيعاب المفاهيم اللّغوية وإثراء الرصيد اللساني وإدراك الدلالات والمضامين كما يساهم في ضبط الشروط الأساسية لتعليم اللّغة وقياس قدرة المتعلّم على فهمها وإنتاجها واستخدامها وبالتالي فهم نسبة كبيرة من معاني الكلمات وربط الرمز المنطوق بمدلوله وتوظيف القاموس اللساني في المواقف التعليميّة والحياتية ، يقتضي المرور بسلسلة من المراحل وهي : التجربة الفعلية مناطها الغرفة الصفية (مرحلة التعلّم)، يتم على إثرها تكوين خبرة حسيّة إضافة إلى الملاحظة الدقيقة والمفاهيم المجرّدة ، ويمكن تجسيده في المحيط الصفي بواسطة التفاعل مع الظاهرة اللّغوية محط الدراسة و التي من شأنها توفير سبل التكامل لاستيعابها وممارستها ممارسة حقيقيّة ،وكذا تكثيف الأنشطة الصفية الحاوية على مفردات لسانية بهدف تنمية الذكاء اللّغوي للطالب كونه مؤشرًا لقدرته على الفهم واستخدام اللّغة في مقامها المناسب ومعالجة المعاني التي تختلف باختلاف المواقف والمقامات ومؤهلات الطالب وقدراته اللّغوية والفكرية والمعرفية والعقلية وسيرورته النفسيّة.

والجدير بالإشارة أنّ علماء اللّغة والنفس قد تأثروا في هذه الناحية بنظرية المعلومات المتمثلة في دراسة عمليات الإدراك تجريبيًا من خلال قياس الأخبار لأنّ هذه الأخيرة تنقلها الرسالة بواسطة نظام رمزي معيّن تقاس بكميّة الشك واللُّبس المرفوع عنها وبذلك فحجم الأخبار يتناسب وحجم وضوح الرّسالة هذا ما يعني أنّ كميّة الأخبار في رسالة ما تتناهى إلى الزيادة بتناهي كميّة اللُّبس إلى النقصان ، وبالمقابل كمية الأخبار تتناهى إلى النقصان بتناهي كميّة اللّبس إلى الزيادة"[2]، وعليه فالإدراك اللفظي يتضمن استراتيجيات معرفيّة تكسب

[1] عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ص 93.

[2] Jean Lohisse ; La Communication De La transmission a L Relation ; De Boeck ; Universitè Belgique ;1ed ; 2001 : pp31-32-33.

الطالب أداءً لغويًا سليمًا يضمن من خلاله استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة بكفاءة وإنتاج جملة من الأصوات الجديدة وتوظيفها في سياقات مفيدة وبالتالي استغلالها في مجال تعليميّة اللّغات .

8.1: تعليـــــــم المهـــارات: Skills education

إنّ تعليم اللّغة العربيّة يقتضي اكتساب المهارات اللّسانية المُتعارف عليها وممارستها باعتبارها المدخل الرئيسي لتحقيق جملة من التعلمات في هذه المادّة ، فالمتعلّم يتعرض في حياته اليومية إلى مواقف تتطلب إجادته لها ، فهو بحاجة إلى القراءة بشكل مستمر وإلى كتابة مواضيع و مقالات مختلفة والاستماع إلى محاضرة المعلّم والانخراط في حوار علمي معه قائم على فن المحادثة و المحاورة والاطّلاع على مصادر ومراجع تتعلّق بموضوع بحثه وهكذا...، وقد حاول علماء النفس تقديم هذه المهارات بخطى واضحة تتواءم ومستوى نضج الدارس مراعين بذلك عدّة جوانب وهي : الجانب الفونولوجي الصوتي الجانب النحوي والصرفي من خلال تحليل الكلمات والجمل وتركيبها وتحديد مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة لغوية للوصول إلى الفهم العام كونها المادّة الخام التي تعين الطالب على تعلّم فنيات اللّغة ، "وقد اهتم علماء النفس والتربية بدراسة المهارة ومكوناتها ونموها كجانب مهم من جوانب التعلم، ولقد التفت المتخصصون في تعليم اللغات إلى أهمية دراسة مهارات اللغة وتحليلها عند التصدي لوضع المواد التعليمية. ومن الصعب وضع واختيار مواد تعليمية سليمة ومناسبة دون تحديد للمهارات اللغوية التي نريد أن ننميها، ودون تحديد لمستوى هذه المهارات الذي ينبغي أن نبدأ به، والمستوى الذي يجب أن ننتهي إليه "[1] حيث يتم ضبط فنون اللّغة العربيّة على أساس توافقها و مراحل السلوك اللّغوي تتغير درجة تطورها من طالب لآخر وذلك راجع إلى عدّة عوامل أبرزها : النمو والنضج ، ودرجة الاستعداد من

[1] https://www.startimes.com/?t=26601770،محمود كامل ناقة، أسس إعداد مواد تعليم اللّغة العربية وتأليفها ، اطّلع عليه بتاريخ: 03-04-2019.

خلال كمية التدريبات المُنجزة والخبرات الحيوية المُشابهة لتلك التي يعيشها في وسطه الاجتماعي ، وكل هذه الأمور وجب أخذها بعين الاعتبار أثناء انتقاء المواد التعليميّة .

وفي ضوء ما تقدّم ذكره يتبيّن أنّ العوامل النفسية لها دخل كبير في اكتساب الكفايات اللّغوية من خلال الممارسة والتكرار شرط تجنب الطابع الآلي فينتج عن ذلك فهم وإدراك العلاقات والنتائج وربط الأسباب بالمُسبِّبات خاصّةً إذ توفر التوجيه النفسي والدعم المعنوي من طرف مدرس اللّغة العربيّة من خلال إرشاد المتعلّم لتصويب أخطائه وتبصيره بمواطن القوّة والضعف لديه وإعانته لإنجاز أداء لغوي سليم ، وتحفيزه نحو المحاكاة الإيجابية باستخدام عامل التعزيز و اختيار أفضل الوسائل والطرائق التعليمية وتوفير التقنيات اللازمة لذلك كالتسجيلات الصوتية أو فيديوهات تعليمية وإنشاء مخابر لغوية من شأنها إحداث تقدم ملموس في اكتساب المهارة للوصول إلى الصحّة والسلامة اللّغوية المرجوّة.

المبحث الثاني : الدّعائم المساعدة لتعليم اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيات النّفسيّة:

تمهيد:

يتطلّب تدريس اللّغة العربية الاعتماد على عدّة جوانب متعلقة بمهارات المعلّم وظروف المتعلّم وخصوصية المادّة المُتَعلَّمَة ، ولعلّ أبرز الأبعاد التي ساهمت في تبسيط قواعد اللّغة وروافدها و أنشطتها وتقديمها في قالب تعليمي شيّق هو البعد السيكولوجي المرتبط باللّغة نفسها وذلك من خلال سلسلة من الدعامات المُعزِّزَة لتعليم العربيّة والتي يمكن حصرها في أربع نقاط :

1.2: فاعلية الوظيفة العاطفية للّغة المتعلِّم في تعليم العربيّة :

إنّ عملية تأهيل المتعلّم لتعلّم فنون اللّغة العربيّة ومهاراتها الأساسية يتطلّب خطّة عملية ومنهجيّة تنطلق من دراسة الواقع اللساني للمجتمع الذي ينتمي إليه والمستوى الثقافي والسوسيولوجي لما له من أهمية قصوى في تكوين لغته التي يتحدّث بها ، ومن هنا تظهر ملامح الرابطة العاطفية بينه وبين لغته الأم التي تبدأ منذ ولادته وتنمو وتتطوّر مع الأيّام لتصبح سمة بارزة تعبّر عن الجماعة اللّغوية التي ينتمي إليها، وقد أشارت المدرسة السلوكية حول أثر العاطفة في اكتساب اللّغة الأم حيث يرى العالم السلوكي **ماورر Mowrer** " أنّ العاطفة قد تؤدي دورًا أساسيًا في اكتساب لغة الأهل من خلال تجاربه على الطيور التي تتكلّم مثل الببغاء والأطفال الذين يتعلّمون لغة الأهل إلى النظرية الآلية ،أو نظرية رضا الذات ، فلقد اعتقد أنّ الطفل يشعر بدفء عاطفي اتجاه أمّه التي يسمع منها الكلمات لأوّل مرّة "[1]، لذا وجب على المنظومة التربوية التحري عن المعرفة النفسيّة للطفل وطرق اكتسابه

[1] جلال شمس الدين ، علم اللّغة النفسي ، ص 107.

اللّغة قبل المدرسة والتعرف على مكتسباته اللّغوية القبلية لتأسيس قاعدة صلبة للبحث اللساني والتربوي والتعليمي في مجال تعليم اللّغات عامّة واللّغة العربية على وجه الخصوص ، و تحديد الاختلاف الحاصل بين الطلاب لإعداد مناهج تعليميّة مستجيبة لاهتماماتهم ومن هنا يبرز أثر العامل العاطفي في تعليم العربيّة كونه دعامة أساسية لتحقيق النجاح في التعلّم ورمزًا معبّرًا عن هوية الطلاب المعرفية والنفسية والاجتماعيّة وكينونتهم الحضارية والدينية والثقافيّة والمحافظة على هذه العلاقة الوجدانية يتم من خلال سن قوانين تسهّل التحكم فيها وإتقانها بشكلها المنطوق والمكتوب، إذ ينبغي على المربين الاستعانة بهذا العنصر لما له من أبعاد نفسية تيسّر تعلّم اللّغة العربيّة وتوعية الوالدين بتوطيد العلاقة القائمة بين الطفل ولغته الأم ، من خلال انتقاء نماذج كلامية صحيحة وعرضها أمامه و مشاهدة البرامج الإذاعية والتلفزيونية تتضمن لغة فصيحة تزوّده بالكثير من الأصوات والعبارات وأساليب النطق الصحيحة ، ليتم تسجيلها في الذاكرة السّمعية لتتحوّل فيما بعد إلى محاكاة ومن ثمّة إنتاج لغوي ذاتي وبناءًا على هذه الوظيفة العاطفية يصادف المتعلّم أثناء تعلّمه اللّغة العربية الكثير من التسهيلات كونه تعوّد على حبّ لغته الأم من قبيل الدخول المدرسي ، وتدرّب على آليات الإصغاء والمتابعة فيجد نفسه يستمع إلى معلّمه بطريقة آلية عفوية ويتمرّن على أصوات سبق له أن سمعها وتكلّم بها ، وترتقي قدرته القرائية المصاحبة للفهم وبالتالي إنتاج خطابات شفهية و وضعيات تحريرية متعدّدة الأنماط في وقت وجيز وبسرعة فائقة ، فالعاطفة تستميل الطالب نحو الإقبال على تعلم أنشطة وروافد مادّة اللّغة العربيّة وآدابها انطلاقا من خبرته اللغوية القبلية.

2.2: استخدام مبدأ التدرج في تعليم المفردات من العام إلى الخاص إلى المجرّد:

يعد مبدأ التدرج في التدريس من العوامل الرئيسية المُساهمة في نجاح العملية التعليمية وهو شرط أساسي في كل منهج تعليمي لما له من أهمية بالغة في مسايرة حالات كل متعلّم وميوله ومراعاة قدراته العقلية واللّسانية، كما أنّه مرتبط بنموه اللّغوي لأن لغة الطفل تتطوّر

بخطى تدريجيّة ففي مراحل اكتسابه اللّغوي الأولى يتسم كلامه بطابع التعميم كأن يعمّم لفظة " **كرة**" على أيّ شي كروي تلحظه عينه ثم ينتقل إلى التخصيص بإصدار لكل شي اسمه الخاص وعند وصوله إلى مرحلة النضج يستطيع إجراء أوجه المقارنة من حيث التشابه والاختلاف بين الأشياء والكائنات الحيّة (الإنسان ، الحيوان، النبات ، الألوان الأشكال المختلفة ...الخ) ، ولذا وجب على المشرفين في حيّز تعليمية اللّغة العربيّة استثمار عنصر التدرج في تعليم اللّغة " قدوةً بنبيّنا الكريم محمّد – عليه الصّلاة والسّلام– حيث استخدم هذا المعطى اللساني النّفسي في التربية والتعليم ، إذ أراد إيصال بعض المعلومات إلى أصحابه ولم يقفز بهم فقرةً واحدةً لتعليم الإسلامِ جملةً واحدةً إذ كانت تربيته تربيةً متدرّجةً " [1]، وقد انتقاه رسولنا – عليه أفضل الصلاة والسلام– لأنّه يرتبط بمكنونات النّفس البشريّة وطبيعة أحوال الفرد واحتياجاتهم العلمية والمعرفية وهي غاية اللسانيات النفسية في مجال تعليمية اللّغات ، وعلى مدرّس اللّغة العربيّة أن يراعي قابلية الطلاب الفكرية والمعرفية وأحولهم السيكولوجية وطبيعتهم الاجتماعيّة، لأنّها ضرورة من ضروريات تعليم اللّغة العربيّة ففي بادئ الأمر وجب تدريب الطالب على تعلم المفردات ذات الطابع المادي الملموس كألفاظ الألوان ومن ثمّة يتم تبسيطها من خلال ربطها بأسمائها عند الضرورة وقد يستعين المتعلّم بالحاسة البصرية في استحضار مسميات الأشياء عند رؤيتها أو ملاحظتها وعند وصوله إلى مرحلة اكتمال المدارك العقلية ووضوحها باستطاعة المدرّس الانتقال به إلى خطوة التجريد في اختيار الكلمات التي تقتضي التفكير والتركيز والملاحظة الدقيقة والتأمل الطويل مثل : الاستقلال، الاحتكار ، السِّلم والسلام .....الخ ، فعند البدء في تلقين أقسام الكلمة في اللّغة العربية وجب عليه الانطلاق من الأسماء وبعدها الضمائر ومن ثمّة الأفعال وهي خطوات مهمّة لتعليم اللّغة العربية في مدّة زمنية وجيزة وهذا ما أشرنا إليه بشكل مفصّل في مرحلة الكلام لدى الطفل مع ذكر الأسباب العلمية لذلك.

[1] ينظر : https://arabgene.yoo7.com/t255-topic، أسلوب التعليم بالتدرج ، اطلع عليه بتاريخ: 09/05/ 2019.

إنّ معلّم اللّغة الناجح هو الذي يتّبع الخطى التدريجية لتدريس مفردات اللّغة العربيّة فيستهل بتدريب المتعلمين على تعلّم الأسماء المهمّة لديهم انطلاقًا من أسماء محسوسة مستمدّة من محيطهم مبنية على ملاحظة وإدراك كل ما هو مرئي أمامهم كالأشجار من الطبيعة والكتب من المدرسة و الصحن من البيت ثمّ يتم ربط تلك الأسماء بصفاتها مثل المذاق أو الأحجام أو المقاسات ...وغيرها ، ثمّ ينتقل بهم إلى التعرف على أدوات الربط المساهمة في الاتساق وممارسة أنماط لغوية تتضمن حروف العطف والجرّ وأدوات التوكيد والضمائر المختلفة .....وغيرها لتأتي مرحلة تعلّم الأفعال بأزمنتها المعروفة ، استنادًا على تمارين قائمة على مهارة الاستماع والقراءة لتعويد الأذن والعين معًا على الانتقال التلقائي من الماضي إلى المضارع إلى الأمر أو من المضارع نحو الماضي إلى الأمر وهكذا .... والجدير بالذكر في هذا المقام أنّه في " مرحلة تعليم المبتدئ تأسيس الأصوات العربيّة والأسماء والأفعال بروابطهما، نبدأ تعليم الأفعال بمنهجية تعليمية ناشئة عن قواعد الصرف والنحو، لإدراك الاشتقاق من الجذر وتوظيفه في التدريبات الوظيفية من خلال سياقات النصوص والحوارات الواردة، لا بشرح قواعدي ونحوي. وهنا يجب التنبيه إلى ضرورة تذكر أن الهدف هو تطوير مهارات الاستعمال اللفظي في اللغة العربية، وليس تعليم الصرف والقواعد" [1] ، وبعد المرور بكل هذه المراحل يستطيع المتعلّم الربط بين اسم وفعل بواسطة حرف وتكوين جملة مفيدة لتتطور حصيلته اللّسانية وفق هذا التدرج اللّغوي وتصبح له القدرة على إنشاء فقرات وإجراء تعبيرات شفوية أو مكتوبة تناسب المحتوى أو السند التربوي والمطلوب وتوظيف صياغات لغوية معبّرة عن معاني ذات دلالة واستخدام أساليب بلاغية من شأنها تحقيق السلامة اللّفظية وتعزيز المهارات اللّغويّة وتفعيل التواصل في الحوارات اليومية واستثمارها استثمارًا حسنًا في الحقل المدرسي، فمراعاة مبدأ التدرج في تعليم اللّغة العربيّة له أثر نفسي يتمثّل في تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه وضمان استمرارية التّعلم لوقت طويل

[1] https://malannan.wordpress.com/2013/02/17/ مؤمن العنان ، خطوات-عملية-لتعليم-اللغة-العربية-كلغة ثانية في وقت قصير ، اطّلع عليه بتاريخ: 11/05/ 2019.

عدا عن ذلك يقوده إلى سرعة التعلّم خاصّة في المراحل الابتدائيّة كونه يركّز على عناصر متسلسلة مبنيّة على الفهم والاستيعاب وفق خطى منطقية مراعية لقدرات المتعلم العقلية واللّغوية وحاجاته السيكولوجية .

2.3: أثر نظرية الحقل الدلالي في تعليم العربيّة :

لقد كان لنظرية الحقل الدلالي الصدى الواسع لإبراز المعالم المؤدية لفهم المعاني تنطلق من نظرة شاملة للّغة مفادها أنّ هذه الأخيرة لا تتضمن كلمات اعتباطية بل تتكوّن من بنية ذات نظام قائم على التجانس بين كلمات منتمية إلى مجموعات تنتمي كل مجموعة إلى وحدة مفاهمية يطلق عليها " الحقل الدلالي " وهو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها ، وتوضع عادةً تحت لفظ عام يجمعها ، مثال كلمات الألوان في اللّغة العربيّة ، فهي تقع تحت المصطلح العام(لون) وتضم ألفاظًا مثل: أحمر–أزرق – أصفر"[1] ، حيث تعتبر قطعة لغوية تتماز بالتكامل تحمل في طياتها مادّة لسانية معبّرة عن ميدان من الميادين مثل : سبورة، مكتب محفظة، معلّم، كتب، ساحة، منصة ...ألفاظ تنتمي إلى حقل المدرسة حيث جمعت هذه الألفاظ لتشكّل معنى متقارب بينهم يندرج ضمن لفظ واحد ألا وهو : المدرسة كونه القاسم المشترك بين هذه الألفاظ ، كما تساعد نظرية الحقول الدلالية في جعل دلالات الألفاظ ومعانيها مُنتظمَة في الذاكرة انتظامًا مرجعه لغوي نفسي في حيز تعليميّة اللّغة العربيّة كونها تؤدي عدّة أدوار كوضع مفردات اللّغة العربيّة في مجموعة تركيبية تجادل مبدأ الانعزالية ، والكشف عن الكلمات المُدرَجَة إلى حقول معيّنة يؤدي إلى وضع تمييز دقيق لكل لفظة ممّا ييسّر على المتعلّم انتقاء الكلمات المعبّرة عن أغراضه والملائمة لمقتضى الحال ويعينه على الكشف عن الفجوة المعجمية الكامنة في كل حقل وتقنين المعاني وتنظيم العبارات اللّغوية وكذا التعرف على المبادئ المشتركة المتحكّمة في

[1] يوسف ولد النبية ، مرتكزات تعليميّة اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء اللّسانيات النّفسيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، 2016، ص320.

اللّغات من ناحية التصنيف المفرداتي إذ تؤدي إلى فهم واستيعاب الكلمة انطلاقًا من فهم سلسلة الكلمات المرتبطة بها من الناحية الدلالية جيث نصادف بعض المعطيات اللّغوية ذات الطابع العقلي تجمع بينها علاقة التشابه أو التضاد الموضّح للمعاني أو بفعل المجاورة المكانيّة أو الزمنية أو التنافر أو الجزئية...الخ ، فمن حيث العلاقة التشابهية أو ما يعرف في علم البديع بالترادف نذكر كلمة "الصبر" التي تقتضي لفظة " التجلّد" ، "التحمل" "السّلوان "، وقد تستدعي كلمة " خير" كلمة " شر" لوجود العلاقة التضادية بينهما وكلمة "فرح" تقتضي كلمة " مرح" من الناحية التماثل الصوتي بينهما وهو ما يسمى في علم البديع بالجناس الناقص وكلمة " ظلمة" تربطها بكلمة " **اللّيل**" المجاورة الزمنية ،أمّا كلمة " قلم" قد تتصل بكلمة " **ورقة**" من ناحية المجاورة المكانية ، وقد تعبّر الحقول الدلالية عن علاقة التنافر بين الكلمات كأن نقول " نعجة (رأساء ، رغماء، رخماء، رثماء...) في آنٍ واحدٍ فهي إمّا أن تكون رأساء، أو رغماء ،أو رخماء،أو رثماء"[1] وبالتالي يتم الكشف عن العلاقات القائمة بين الألفاظ من خلال الحقل الدلالي من حيث التشابه أو الاختلاف والتي تضوي ضمن حقل محدّد فبواسطتها يتم توضيح أوجه التقابل والتطابق داخل المجموعة اللّغويّة.

وتأسيسًا لما تمّ ذكره يظهر بأنّ نظرية الحقول الدلالية في مجال تعليم اللّغة العربيّة لها تأثير لغوي نفسي يتيح للطلاب فرصة انتقاء العديد من الكلمات التي تفيدهم أثناء تعلم اللّغة والتعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم كأن يقول: طلبتُ العفو أو المسامحة أو الصَّفْحَ أو المغفرة ...وغيرها ، إذ تفتح أمامه عدّة خيارات لانتقاء الكلمة المناسبة في مقامها المناسب والتي تتحكّم فيها طبيعة السياق المطروح وحالة المتعلّم الانفعالية النفسية .

[1] جمعان بن ناجي سلمى، ألفظ ألوان الغنم في الغريب المصنّف والمخصّص (دراسة لغوية في ضوء نظرية الحقول الدلالية) ، مجلّة علوم اللّغة، القاهة ، مصر العدد01، المجلّد10، 2007، ص 276.

2.4: مساعي العادات الكلامية (اللّفظية) في تعليم العربيّة:

تعد العادات اللّفظيّة آلية جديدة يمكِنُ الاستناد عليها لتبسيط طرائق تدريس اللّغة العربيّة وقد بيّنت التجارب اللّغوية النّفسيّة الأثر البليغ للعادّة اللفظية في فهم الكلام المقروء أو المكتوب أو المسموع وهي خير معين له حيث تكتسب من الوسط الاجتماعي للمتعلّم والثقافة المحيطة به، وتترسّخ في ذهنه خاصّة إذا تعلّق الأمر بمقطوعة شعرية أو فن نثري موجز ومختصر مثل قول مأثور أو حكمة سديدة تتنامى بواسطة القراءة لتتثبّت في الذاكرة ويتم استحضارها عند الضرورة بسهولة وسلاسة بصورة منتظّمة متسلسلة ،" وقد بيّنت دراسة **جوييوم وكارول Guillaume et Carroll** أنّ الطفل يمكنه تعلّم الإعراب أو النّحو عن طريق العبارات اللّفظية بصورة كليّة في إطارها يتسنى له تعلّم النّحو واكتساب العادات النّحوية من المفردات اللّغويّة التي تكوّن تلك الجمل "[1] إذ تؤهل الدارس على تعزيز استجابته النحوية بواسطة الحافز الفيزيائي فيصدر كلامًا بشكل تلقائي من خلال تقديم صيغ وتعابير تُعينه على التعرف عن مضمون الخطاب أو الحوار وتساعده على توليد الأفكار فهي جديرة بإحداث تغيرات سلوكية لفظية ، والكشف عن العيوب الخلقية في المجال النطقي والتعامل معها بطريقة تعتمد على الجانب اللّفظي حيث تستهدف إعداد لغوي جيّد للمعلّم لمجابهة اللّحن أثناء الكلام وخلق استجابات لغوية وفكرية وانفعالية بين طرفي العملية التّعليميّة التّعلُّميّة ، " وقد ذهب علماء نفس اللّغة إلى أنّ دراسة العادات اللّفظية تكشف عن مطامح أو اهتمامات معيّنة أو هوايات أو مواقف مُتأزِّمة أو عقد نفسية أو انحراف عن السلوك السّوي فدراستها مفيدة لمعرفة أنواع الترابط اللفظي من جهة ومعالجة الأمراض النّفسية من جهة أخرى "[2] فمن خلالها يستطيع الطلبة امتلاك حصيلة لسانية تؤهلهم على إجراء حوار علمي هادف ، والتغلب على العديد من المشاكل النفسية كالخوف والتردد

[1] نوال محمّد عطية ، علم النّفس اللّغوي، ص77.

[2] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص 176.

والخجل من خلال مواجهة الصعوبات النطقية كالتلعثم أثناء الكلام و التأتأة وارتفاع الصوت أو انخفاضه ...وغيرها ممّا يعزّز ثقة المتعلّم بنفسه .

والجدير بالذكر أنّه ينبغي على الأسرة و المربين انتقاء نماذج كلامية صحيحة أمام الطفل فمن وجهة أخرى قد يكتسب عادة كلامية خاطئة تلازم عضلات لسانه مدى حياته ويبقى يكرِّرها ناتجة عن سوء الاستعمال اللّغوي ونقص الثقافة اللّغويّة، لذا وجب تصويب أوّل خطأ يقع فيه من أوّل وهلة كي لا تتكوّن لديه عادة لفظية سيئة وتدريبه على التروي والتريث أثناء الحديث لمجابهة هفوات اللّسان فأثر العادة اللّفظية في تعلّم اللّغات يتوقف على عدّة شروط أبرزها : كيفية استخدامها بطريقة صحيحة سليمة من ناحية المبنى والمعنى اللّغوي، كفاءة المستخدِم و مؤهلاته اللسانية وقدراته النحوية والصرفية والبلاغية واللّغوية عامّة ، التأثير على المتلقي (المستمِع) ومدى استعداده لاكتساب مفردات صحيحة وتصويب الأخطاء الصادرة منه عن طريق المتابعة والمرافقة التربويّة.

المبحث الثالث: إسهامات اللّسانيات النّفسيّة في حقل تعليميّة اللغة العربيّة:

تمهيد:

تبحث المعرفة البشرية عن مواضيع عدّة كثيرة ومتشعبة ولعلّ أبرزها موضوع اللّغة الذي خاض فيه العديد من الباحثين في مجال علم النّفس منذ زمن بعيد ، وقد خصّوا بدراسة ميادين مختلفة منه أبرزها النمو اللّغوي وآليات اكتسابه والبحث عن سبل فهم الكلام وإنتاجه وتشخيص أمراض الكلام والاختلال اللساني من نواحٍ متباينة: (النطق ، الدلالات والمعاني الغامضة ..) مع فتراض أسباب وظيفية لعلاجها ، فقد كانت اللّغة موضوعًا مهما في المجال النّفسي كونها ميزة إنسانية ينتجها ويستقبلها الإنسان بتركيبته النفسية الكليّة الغامضة له أثر عظيم في تحديد البنية النهائية للّغة ، الأمر الذي دفع " علماء النفس إلى الاهتمام بالظواهر اللّسانيّة واعتبروها مصدرًا موثوقًا للمعلومات في موضوعات متنوعة ذات أهمية بالغة للدراسات النّفسية "[1] ، وتقاطعت بذلك الدراسات اللسانية النّفسيّة (المركبّة) إلى مستوى التأثير والتأثر وانشطار أبحاثهما إلى عدّة فروع لغوية متصلّة بالإنسان اكتسابًا وإنتاجًا و استيعابًا وتعلّمًا .

وتأسيسًا لما تمّ طرحه خصّصنا هذا المبحث للحديث عن فاعلية اللّغويات النفسية في تعليم اللّغة العربيّة (على وجه الخصوص)، إذ كان لها نصيب أوفر من الجهود التي أنجزت في هذا المجال والتي نحاول عرضها في إطار مُسهَب من خلال العناصر الآتيّة:

1.3: اللّسانيات النّفسيّة ولغة القــرآن الكريم:

إنّ التركيبة النحوية والنبّرة الصوتية لقارئ القرآن الكريم تعبِّر عن حالته الانفعالية الوجدانية فالتعبير القرآني كلام معجز خارق للنواميس الطبيعية ، وقد عُني علم اللّغة

[1] ميلكا إفيتش، إتجاهات البحث اللّساني ، سعيد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، الجزائر، المجلس الأعلى للثقافة ،ط2، 2000، ص 309.

المعاصر بالقضايا اللسانية المتصلة بعلم النفس التي أفرزت ظهور علم جديد يسمى: "باللسانيات النّفسية "، حيث نال اهتمام علماء النّفس و الباحثين اللّغويين لأنه يستخدم ألفاظًا ومعانيًا تعبّر عن الدلالات النفسية المبرزة لقدرتهم على استكناه أسرار النفس البشرية في فترات نموها السوسيولوجي العلمي والنفسي إذ يقوم الجهاز العصبي بنقل تلك اللّغة الانفعالية إلى المخ ليتم تفسيرها وتحويلها إلى رموز لغوية منطوقة ومكتوبة ، وقد خصّصنا في هذا المقام دور الدراسات النفسية في الإفصاح عن المعاني التي تحويها لغة القرآن الكريم.

1.1.3- أهميّة اللسانيات النفسية في الكشف عن خبايا معاني القرآن الكريم:

إنّ دراسة علم النفس وأثره في تعليم اللّغات يوضّح لنا حقيقية المعاني التي تحملها النصوص خاصّة إذا كان هذا النص مستمد من القاموس القرآني،إذ قامت دراسات علم نفس اللّسانيات بتكثيف الأنشطة العقليّة المتّصلة بالاستخدام اللّغوي ، وعليه سوف نعرض بعض الآيات القرآنيّة و ندرسها دراسة لسانية نفسية:

1. **قال تعالى :**" ﴿**لَا تَمُدَّنَ عَيْنَيْكَ إِلَى مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّنْهُمْ ...**﴾[1]

الدلالة النفسية لكلمة العين : العين في الآية الكريمة تشير سلوك إنساني منبوذ وهو: " **الطمع**" : أي أنّها تنظر إلى الشيء نظرة تحمل في طياتها دلالة الرغبة الجامحة في ملذات الدّنيا الزائلة والطمع في أخذه .

2. **قال تعالى:** ﴿ **يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَا**﴾ [2]

الدلالة النفسية للكلمة (يا + ليتنا) : من المُلاحظ في هذه الآية اقتران الحرف المشبّة بالفعل **(ليت)** الذي يفيد معنى التمني بأداة النداء يا (فالتمني مسبوق ب: يا) بصوت محتد ليبرز شدّة **ندم الكفّار**، إذ تعبّر عن حالتهم النفسية المزرية وهم في نار الجحيم المعبّرة عن

[1] سورة الحجر : الآية 88.

[2] سورة الأحزاب :الآية 66.

ألم و حسرة لما ارتكبوه من آثام ومعاصي وذنوب في حياة الدّنيا ، وتمنيهم الرجوع إليها لعبادة اللّه والإيمان بالرسالة المحمديّة النبيلة وهي لغة انفعالية تترجم إدراك المرء لخطاياه بعد فوات الأوان .

3. قال تعالى : ﴿ **فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَى وَ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنْثَى وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيطَانِ الرَّجِيمِ** ﴾ "[1].

الدلالة النفسية لكلمات الآية المسطّر تحتها : إنّ المتأمّل لهذه الآية الكريمة يستخلص تجارب وعِبَر بما في النفس الإنسانية وسوف نقوم بتحليل جزئياتها :

– فلمّا وضَعَتْهَا قَالَتْ **ربّ** ←——— عندما وضعت قالت **ربّ** وهي تدل على رغبتها في إنجاب ولد بغية خدمة المعبد " [2].

– **إِنِّـي وَضَعْتُهَا** أُنْثَى : لقد أكدت قولها بأداة التوكيد :**إنّ** كونها ظنّت شيئا فحدث خلافة وجيء بأسلوب التوكيد من باب أن تستقرّ نفسها بهذا الخبر الجديد الذي لم يكن في حسبانها كي تفسح مجالا من قلبها قد شغل بخاطر وأمنية أخرى "[3]، أما الضمير الغائب في وَضَعْتُ**هَا** والذي يعود على المولود الجديد (السيّدة مريم) يعبّر عن حالة وجدانية للمتكلّم والمتمثلة في : " **الحزن**" [4].

– **وَ**اللَهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ: **الـواو** هنا تعبّر عن دلالة خفية وهي مكانتها وتنويه بشأنها العظيم."[5]

[1] سورة آل عمران : الآية :23.

[2] ينظر : تفسير الخازن 1/ 240.

[3] ينظر: محمود إبراهيم فوزي، الإعجاز اللّغوي في القرآن الكريم، 2019 ، ص 339.

[4] ينظر: مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلاميّة بالأزهر، التفسير الوسيط ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة.1/ 558

[5] ينظر: أبو العباس الفاسي الصوفي ، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2002 414/1.

– وَلَيْسَ الذَّكَرُ **كَـالأُنْثَى : الأنثـى** فـي هذا السياق خير من الذَّكَر "[1]، لأنّ البنت الصّغيرة وهي في سن مبكّرة لها اهتمامات وميول وتطلُّعات ليست عند أخيها الصّغير"[2]، وهذه دراسة تحليلية نفسية .

– وإِنّـي سَمَّيْتُها **مَـرْيَمَ** : كلمة مريم هنا إشارة إلى ترجي مطابقة اسمها مع فعلها فهي في نعتهم العابدة الخادمة"[3].

– **وَإِنِّـي** أُعِيذُ**هَـا** بِـكَ **وذرِّيَتَـهَـا** مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ :نلاحظ في هذا المقام استخدام التوكيد عن طريق الأداة التوكيديّة "إنّ" والانتقال من الضمير الغائب (الذي يعود على مريم) إلى الضمير المخاطب (الكاف تعود على اللّه جلّ جلاله) بهدف الاهتمام ورعاية وحفظ ابنتها وذرية نبيّ اللّه عيسى عليه السلام .

ومن خلال عرضنا لهذه النماذج القرآنيّة يتبيّن أنّ التحليل النفسي للغة القرآن يقتضي الفهم الدقيق والدراسة العميقة لمعانيها السيكولوجيّة المسايرة للنفس الإنسانيّة من حيث الأحاسيس والاهتزازات الوجدانية ، تتطلب تبيان الدلالة النفسية على نفس المتكلم والمستمع والتنقيح عن خبايا معانيها استنادًا على البنى النحوية فالبحث اللّساني النّفسي يعتمد بالأساس على الدلالة السياقية الكاشفة لحقيقة النصوص، " كون ألفاظ القرآن الكريم بترابطها وتناغمها وانسجامها كفيلة بأن تنقل القارئ إلى الجو النفسي الذي قيلت فيه تلك الألفاظ على الرّغم من تباعد الزّمان واختلاف الظروف والأحوال ، ولا يشعر القارئ بفجوة إنسانيّة بل إنّه يشعر بأنّه يعيش تلك الأجواء بالعواطف والانفعالات التي عاشها من عاصر الحدث"[4]، خصوصًا إذا رافقه الانسجام الإيقاعي المتوازن المؤثر في النفوس والمُطرِب للآذان ذو نسقٍ مطّرِدٍ و موسيقى لغوية فصيحة قُحّة خالصة.

[1] ينظر: أحمد مصطفى المراغي ، تفسير المراغي، مصطفى البابي الحلبي ، مصر، ط1: 144/3.

[2] يوسف الحاج أحمد، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن ، ابن حجر، ط2، 2003، 33/1.

[3] ينظر: أبو العباس الفاسي الصوفي ، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد 414/1.

[4] عبد اللّه محمّد الجيوسي، التعبير القرآني والدلالة النّفسية ، دار الغوثانى للدراسات القرآنية، دمشق، ص143.

2.3:أثر اللّسانيات النّفسيّة في إبراز مواطن الجمال الفني لعلم البلاغة (آراء عبد القاهر الجرجاني – أنموذجًا–):

يعد الأثر النفسي الصادر من الأدب من أهم المقوّمات الفعالة والمؤثرة في نفوس المتلقين لما تحويه من جمال ورونق فني ، وهذا الأمر يؤكد ارتباط البلاغة بالجانب اللساني النفسي الذي أبرز قيمته بالفعل من خلال توصيل مقدار فاعليته في النفس البشرية ، وقد عنيت العديد من الدراسات بهذا الشأن وأُلّفت الكثير من الكتب التي تشتمل على وقفات متكرّرة تؤكد أثر البعد النفسي للصورة البلاغية في النفوس المتلقيّة ومن أبرز علماء البلاغة الذي تبنى هذا الرأي هو اللّغوي والفيلسوف "**عبد القاهر الجرجاني**" حيث أكّد: " أنّ المعنى النّفسي أصل في كلّ تعبير لغوي والعملية التوليدية للكلمة ترتبط بالمعاني (البنية العميقة) ولا يكون في البنى السّطحيّة وكل تغيير طارئ على هذه الأخيرة، ما هو إلا نتيجة آليّة لتبدل المضمون المحوّل داخل البنية المشار إليها واللّفظ يتبع المعنى في نظم العبارة طريقة نظامية وهذا يدل أنّ الكلام يترتّب في النّطق بسبب ترتيب المعاني في خبايا النّفس البشرية ، وهنا دلالة تأكيديّة على العلاقة بين العملية الكلامية وما يجول في خواطرنا أو بصورة أخرى الصلة الرابطة بين اللّغة والفكر خاصّة إذا كانت تعبّر عن مواقف انفعالية متصلة بنفسية المتكلّم متحكمة في الحالة الذهنيّة التي يعيشها والتي تترجم حالته الشعورية فقد أولى "**الجرجاني** " عناية فائقة بالبعد النّفسي وظهر هذا الاعتناء جليًا في العديد من مباحثه البلاغيّة مُستقرئًا بذلك أسرار وخبايا النفس الإنسانية وما ينتابها من مشاعر متداخلة عند تأمُل النصوص البيانيّة والتعمق في دقائق شواهد قرآنية أو قصائد شعريّة أو سندات أدبيّة والكشف عن جمالها الفني في التراث البلاغي وهي ميزة خاصّة به يتم التفريق بينها وبين مستويات الكلام الأخرى كون بقاء النصوص حيّة وخالدة في ذهنية القارئ ومخيلة المتلقي مرهونة بمدى تأثيرها عليه فالشعور باللّذة أثناء تحليل صورة بلاغية يجعل المتعلم مُتعلّقًا بها راغبًا في تحصيل متعة أكثر مستمرًا في الكشف عن مطاويها .

إنّ المُتأمّل لكتابي " **أسرار البلاغة** " و " **دلائـــل الإعجاز**" يلحظ أنّ " **عبد القاهر الجرجاني**" قد قام بتكرار بعض الكلمات المنتمية إلى الحقل السيكولوجي المعبِّرة عن موقف وجداني مثلاّ:" الأريحيّة ، الأنس ، الهزّة، الطرب، الظرف...."[1]، وهي ألفاظ توحي بالقيمة الجمالية التي تضفيها النصوص الأدبية في نفس المستمع والقارئ والمتحدّث ....الخ، وفي المقابل نجده يكرّر كلمات مندرجة إلى حقل نفسي آخر مثل قوله : " الوحشة ، النفرة ، الاضطراب ، ، النبو ، القلق...."[2]، وهي كلمات تعبّر عن ردّة الفعل السلبية التي تكتنف الفرد أو المُبدع – إن صحّ التعبير– عند إحساسه بوجود خلل ما في الصورة التركيبية أو التصويرية و الإيقاعية (الموسيقى الداخلية أو الخارجية) للقصيدة أو المقطع الشعري وهذا التكرار في حدّ ذاته له أثر نفسي في مؤلفات الجرجاني حيث نلمح استخدامه للتشكيل لبياني الخيالي القائم على استدعاء سلوكات المرء السيكولوجيّة الشاملة لمختلف العوارض النّفسيّة المستثيرة للصور البلاغية الفنيّة .

1.2.3: فاعلية المعاني النفسية في تحليل الصورة البيانية :

يتَّسم علم البيان بطابع الجمال الذي يُخرِج اللّفظة من إطارها المجرّد إلى صورة محسوسة تضفي للمعنى نَفسًا وروحًا من خلال مخاطبة الوجدان ، وقد كان للبعد النفسي ضرورة لازمة لدراسة البلاغة لأنّه يضيف إليها قالب إبداعي يثير الجمال في نفس المتلقي ، ومن هذا المنبر سنقوم بعرض بعض النماذج البلاغية المندرجة من فن البيان :

أ/ بلاغة التشبيه ودلالته النفسية:

يعد التشبيه من أبلغ الصور البيانيّة الكاشفة عن عواطف المرء تتداخل في خضمّها جملة من العواطف الحاملة في طيّاتها العديد من الدلالات النفسية وفيما يلي بعض منها :

[1] عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة، ص19، 121، 128، 129، عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 46، 47، 58، 132 .286

[2] المرجع سابق، ص 14،8، عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ص 47، 151.

1– قال تعالى : " ﴿ ....كَأَنّ لّمْ يَلْبِثُوا إِلَّا سَّاعَةً مِنَ النَّهَارِ يَتَعَارَفُونَ بَيْنَهُمْ.... ﴾ "[1]

<u>أثرها المعنـوي النّفسـي</u>: نلاحظ جملة يتعارفون بينهم تحمل في طيّاتها دلالة سيكولوجية تعبّر عن:" **قصر الوقت** " حيث مرّ الزمن سريعًا إلى درجة أنّ أهلها أحسوا أنّهم قضوه فقط في اللّقاءات والتعارف .

2– قال تعالى : ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلّا دعاءً ونداءً﴾ "[2].

<u>أثرها المعنـوي النّفسـي</u> : تصوّر هذه الآية الكريمة حالة انفعالية قائمة على أساس نفسي واضح وموجّه للكفّار وأمثالهم من المنافقين مصدره **الترهيب** الهادف نحو التأثير في عواطفهم

إنّ المُتأمل في العلاقات الناشئة بواسطة التشبيه يُدرِك أنها تحوم حول المعاني النّفسيّة القائمة بين المشبّه والمشبّه به، " ثمّ تبدع في تركيب لغوي يصوّر بدقة الأداء النّفسي للتشبيهات لأنّها تستمد مواردها التصويريّة من عالم النّفس وإحساسها بعالم الطّبيعة و المحسوسات "[3]، تحاول وفق قالب لساني إبداعي تقريب الأشياء المجرّدة إلى المخيّلة البشرية كونها ثمرة نتاج سيكولوجي ساعي لتحقيق الذات من خلال إشباع الحاجات اللّغويّة والتعبير عنها عن طريق تجسيد التشبيه في صورة نفسية ساعية نحو الاستثارة وتلوين الألفاظ وزخرفتها بصورة مستمرّة وتجسيم الحالة الشعورية في لوحة بيانية تعبّر تعبيرًا صادقًا عن أبعاد الفرد السيكولوجية من خلال إبراز حركاته الوجدانيّة.

ب/ بلاغة الاستـعارة ودلالتها النّفسيّة :

إنّ الكلام البليغ يوظّف اللّغة الأدبيّة التي تسمو بخصائصها إلى الممارسة اللّغوية المألوفة أو الشائعة يهدف إلى توصيل الرسالة في حلّة أدبية جميلة عن طريق جملة من الصور البيانية من بينها : " الاستعارة" التي تعد " أبرز الصور المجازيّة التي عدلت عن

[1] سورة يونس ،الآية 45.

[2] سورة البقرة ، الآية 171.

[3] عبد الله عبد الرحمن أحمد بانقيب، البلاغة والأثر النفسي (دراسة في تراث عبدا القاهر الجرجاني)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعوديّة، 2002، ص 215–221.

الحقيقة متخذة من التشبيه أساسًا تعدل عنه في أنماطها الفنيّة ،فإدراك العدول والتحول في الاستعارة يقتضي بالضرورة استحضار التشبيه لمعرفة مقدار هذا العدول الدلالي الذي أحدثته الصورة المجازيّة"[1]، فهي تجمع بين المعنى الحقيقي والمجازي بعلاقة مشابهة كونهما ركنين مساهمين في التحول الأسلوبي وتبرز قيمتها الفنية إذا كانت مرهونة ببعد نفسي ينم عن عواطف ومشاعر في النفس البشرية وفيما يلي بعض النماذج من ذلك:

– قال الشاعر:

فأسبلت لؤلؤًا من نرجِسٍ، وسَقَتْ * ورْدًا، وعضّتْ على العُنّاب بالبرَدِ[2]

المعنى النفسي للصورة البيانيّة وقيمتها الفنيّة: من خلال دراستنا لمحتوى البيت الشعري يتبيّن بأن الشاعر قد عقد مشابهة بين الدّمع واللؤلؤ ، والعين بالنّرجس فالشاعر كان باستطاعته أن يقدّ البيت في هيئة تشبيه مباشر كأن يقول:

(فأسبلت دمعًا مثل اللّؤلؤ ..* من عين كالنرجس ...)

لكنّه أراد توظيف الدلالة النفسية ليؤثر في المتلقي من الناحية الوجدانية ويجعله يشعر بالارتياح النّفسي وبذلك تحقّق الاستعارة الأثر النفسي في الآخرين.

– قال تعالى : " ﴿ **فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمْ السَّمَاءُ وَالأَرْضُ وَمَا كَانُوا مُنْظَرِينْ** ﴾ "[3].

المعنى النفسي للصورة البيانيّة وقيمتها الفنيّة: يتبيّن من خلال قوله جلّ وعلا : أنّ السّماء و الأرض قد نُسبت إليهما معالم إنسانيّة وهي: " **البكاء**" وهذا من باب تشخيصهما إذ ذكر المشبّه (السّموات والأرض) وحذف المشبه به وترك لازمة من لوازمه (بكتْ) وهذا على سبيل " **الاستعارة المكنية**" ، فالمتمعّن لأسرار هذه الآية الكريمة ومعانيها النفسية يكتشف أنّها تحمل في خبايا ألفاظها قيمة معنوية وفنيّة تكمن في تكريم يستشعره الإنسان المؤمن كما يوجد دلالة إيحائية مفادها مقت النفس البشرية للكافرين " فالسّموات والأرض

[1] محمّد عبد المطّلب ، البلاغة العربية (قراءة أخرى)، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، ط1، 1997، ص135–136.

[2] ديوان الوأواء الدمشقي ، نشر وتحقيق سامي الدّهان، دار صادر ، بيروت ، ط2، 1993، ، ص 84.

[3] سورة الدخان ، الآية 29.

بطبيعة الحال لا تبكي على الكافرين بل على المؤمنين حين موتهم ، وهذا التجاوب الروحي بين الإنسان والكون الذي تشعر معه النّفس أي تسخير الكون لمشاركة الإنسان مشاعره وأحاسيسه والتعاطف مع المؤمن الطائع واستشعار أحزانه و أحاسيسه لدرجة البكاء" [1] فالأثر النفسي الناتج عن التشخيص الاستعاري كان له عظيم الأثر في إبراز عواطف صادقة اتجاه المؤمن و الكافر على حدٍّ سواء.

قال تعالى: ﴿..**وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهتزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زوجٍ بهيجٍ** ﴾ " [2].

المعنى النفسي للصورة البيانيّة وقيمتها الفنيّة: لقد أضفت هذه الآية على الأرض سمة من سمات الإنسان من خلال ذكر القرينة الدّالة على ذلك (هَامِدَةً) تتضمن حقيقة لا يمكن إنكارها وهي :أنّ يوم يبعث النّاس كافة في الآخرة بعد الممات ، وقد جسّدت الآية هذه الحقيقة في قالب لغوي بياني متمثل في صورة الأرض كونها قريبة من+5 وجدان البشر بغية إثباتها لتحقيق الوجود الإنساني ، " إلّا أنّنا من جانبٍ آخر ومن وراء السجف الاستعاري الكنائي نلمح بعدًا نفسيًا مُتواريًا هو الإيحاء للنّفس بعبارة (الأرض هامدة) أي لا نبات بها وهي توحي بالموت فإنّ الماء هو الذي يحييها ، كذلك فإنّ الإيمان باللّه تعالى والاعتصام به إزاء صورة الماء الذي يحي الأرض " [3] ، فالجانب النفسي للصورة البلاغية أضفى عليها إيحاءات عديدة ذات دلالات متوائمة مع السياق اللّغوي والمضمون الكلي لها فحقّق بذلك الانسجام بين ألفاظ الآية ومعانيها .

وتأسيسًا لما تمّ ذكره يتبيّن أنّ الدلالة النفسية للاستعارة لها أثر بالغ في تعميق الإحساس لدى المتلقي وتجعله يستشعر الحقائق المختلفة في حلّة أدبيّة تتماز بحيويّة الإيحاء التخييلي المثير للعواطف الإنسانيّة فيتفاعل مع الأحوال الشعورية المختلفة خاصة إذا كان

[1] أحمد فتحي رمضان الحياني ، الاستعارة في القرآن الكريم : أنماطها ودلالاتها البلاغيّة، دار غيداء للنشر والتوزيع ، ط1، 2016، ص240.
[2] سورة الحج ، الآية 05.
[3] أحمد فتحي رمضان الحياني ، الاستعارة في القرآن الكريم : أنماطها ودلالاتها البلاغيّة، ص 241.

الجرس الموسيقي معبّرًا عن المعنى الدال على حدث معيّن ، إذ أنّ الإثارة السيكولوجية للفن البلاغي الاستعاري من أقوى المنبهات المحفّزة للنّفس البشرية.

2.2.3: تعليميّـة البلاغة في ضوء النظريـّة النـفسيّة السلوكيّة:

تعد البلاغـة صـورة ديناميكيّـة للمخيِّلـة الذّهنيـة تستخدم اللّغـة كـأداة معبّرة عن الأفكـار والمظـاهر البلاغيـة من أبرز الميادين الأدبيّـة التـي ارتبطت بسيكولوجيّة اللّغةّ، كونها تهدف إلـى معرفـة أقـانيم الـنفس العميقـة ، وقـد كانـت نـواحي التجديـد فـي هـذا الرّافـد اسـتخدام توصيلات المدرسة السلوكية في تعلم اللّغات وتفسير الظواهر البلاغية تفسيرًا سيكولوجيا قائم على مبدأ المثير والاستجابة .

أ/ استثمار النظرية الإشراطية في تدريس البلاغة (تقديم نماذج بلاغية):

1. <u>النموذج الأوّل في علم البيان (التشبيه أنموذجًا):</u>

<u>قال الشاعر :</u>

<u>أَنْتَ</u> <u>كَالشَّمْسِ</u> <u>في الضِّياء</u> وَإِنْ جَا وَزْتَ كيوانَ فِي عُلُوِّ المَكَانِ "[1]

أركان التشبيه من وجهة نظر المدرسة السلوكية (الإشراطية) "[2]:

المشبّه ⟵ المثير الطبيعي

المشبّه به ⟷ المثير الإشراطي .

أداة التشبيه / وجه الشبه ⟵ طرفي التشبيه .

وجه الشبه ⟷ هو الأساس في تحقيق **الاستجابة الشرطيّة**

[1] ديوان أبي العلاء المعري (شعر المديح) .

[2] نجاح كبّة ، مقاربات بين اللّغة وعلم النفسّ ، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط1، 2006، ص124.

– دراسة البيت الشعري دراسة نفسية إشراطية :

المثير الطبيعي	المثير الإشراطي	طرفي التشبيه	الاستجابة الشرطية
أنتَ(الممدوح)	الشّمس	الكاف / الضياء	الضياء والإشراق

شـــــــــرح وتعقيـــــــــــب
يندرج القول الشعري ضمن غرض : المدح فالشمس تعد من أقوى كواكب الكرّة الأرضية التي تتماثل مع الشخص الممدوح وقد استعان الشاعر بالكاف لتبيان هذه المماثلة فمن خلال المثير الشرطي (الشمس) استطاع الشاعر إسقاط الخيط الشعوري النبيل للمثير الطبيعي (الممدوح) والاستجابة الشرطية بينهما هي الضياء.

2. النموذج الثاني في علم البديع (الطـــــــباق – أنموذجًا):

قال الشاعر :

لَا تَعْجَبِي يَا سَلْمُ مِنْ رَجُلٍ * **ضَحِكَ** المَشِيبُ بِرَأْسِهِ **فَبَكَى**[1]

الكلمتين المتضادتين : ضحك ، بكى

نوع المحسّن البديعي : طباق الإيجاب

- التحليل اللساني النّفسي للطباق وفق النظرية الإشرطيّة :

المثير الشرطي	الاستجابة الشرطية	الاستجابة الطبيعيّة
الضحك ضده البكاء التلاعب في توظيف الأضداد يؤدي إلى توضيح المعاني	العلاقة الجدلية بين دلالة الضحك ودلالة البكاء	اكتشاف المتعلّم معنى الكلمتين في سياقات لغوية مستقلة عن بعضهما البعض

[1] شعر دعبل الخزاعي (لا تعجبي يا سلم) ، عالم الأدب ،أبيات شعر عامّة.

3- النموذج الثالث في علم المعاني (الإيجاز – أنموذجًا):

قال أبو الطيّب المتنّبي "[1]:

أَتَى الزَّمَان بَنُوهُ فِي شَبِيبَتِهِ * فَسَرَّهُمُ وَأَتَيْنَاهُ عَلَى الهَرَمِ

التحليل اللّساني النّفسي للإيجاز وفق النظرية الإشراطية:

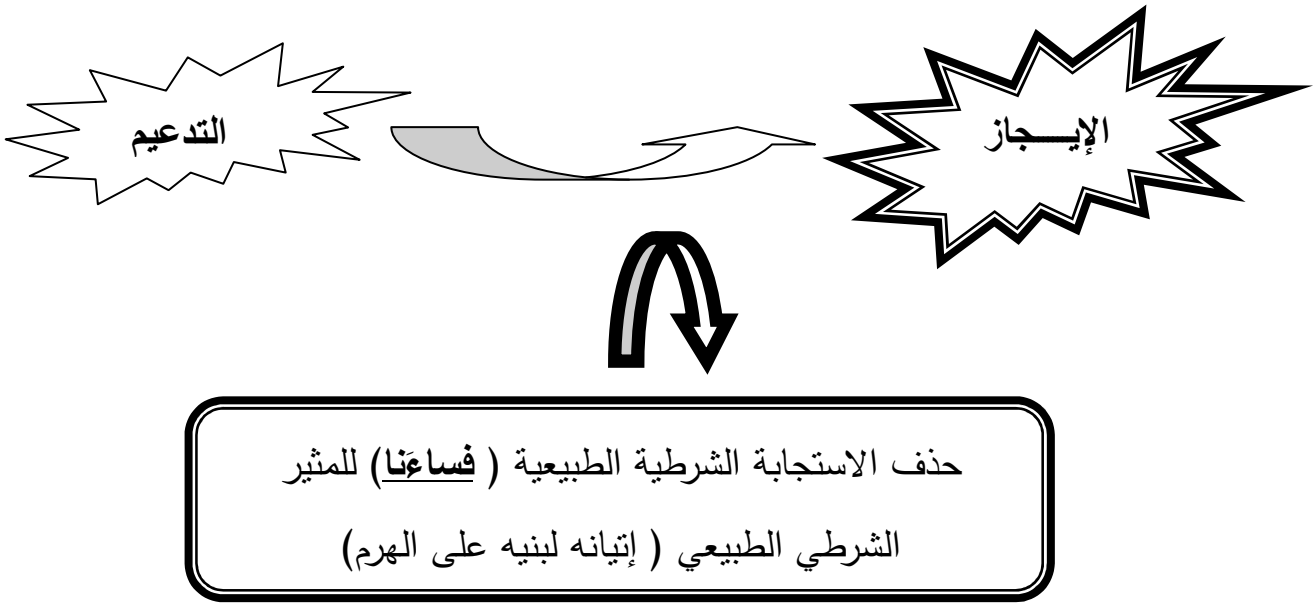
إن أبناء الزمن من الأمم السابقة والسالفة جاؤوا في العصر الحديث فقابلهم بالسرور والسّعادة ،أمّا عندما أتاه الشاعر وأبناء عصره قد هرم وشاخ ولم يجدوا شيئًا يسرهم به " وفي البيت إيجاز (حذف جملة) لأن تقدير الكلام : أتيناه على الهرم فساءنا والإيجاز يعني في الإشراط انتقاء الحاجة إلى التدعيم أي أنّ المثير الشرطي المحايد هنا وصل حدًّا معادلا تقريبا ينقصه بعض التدعيم فيمكن بواسطته الحصول على استجابة شرطية تؤدي الغرض "[2].

وبناءًا على هذا الطرح ، يمكن أن نستنتج مايلي:

المثير الشرطي الطبيعي	الاستجابـــــــــة الشرطية الطبيعية	المثير الشرطي غير الطبيعي
مجيء الزّمان لبنيه في **الشباب.** مجيئ الزّمان لبنيه في **الهرم**	**الســـــرور** **الإحباط وعدم السرور** تقدير الكلام أتيناه على الهرم **فساءنا (إيجاز بالحذف)**	جعل الزمان كشخص شاب جعل الزّمان كشيخ مسِن

[1] ديوان أبو الطيّب المتنبي (الموسوعة الشاملة).

[2] نجاح كبّة ، مقاربات بين اللّغة وعلم النفسّ ، ص 133.



3.2.3: أهمية تعليم البلاغة في ظل اللّسانيات النّفسيّة :

إنّ دراسة البلاغة في ضوء علم اللّغة النّفسي (مبادئ الإشراط –أنموذجًا)، تتداخل فيها جملة من العوامل أبرزها فاعلية المثير الشرطي على الاستجابة الشرطية ، والتي تستند بالأساس على قدرة الأديب في التأثير على المتلقي عن طريق أسلوبه البليغ الفصيح ، وقد كان للجانب النفسي إرهاصات في بلاغتنا العربية من خلال استيعاب النصوص الأدبيّة وتحليلها بواسطة تقديم انطباعات سيكولوجية للمتعلّم قائمة على إعمال الذوق الأدبي لديه كونها ميدان فسيح للتحري عن الظواهر النّفسية في الإنجازات الأدبيّة ، كما شكّل المنظور النفسي منطلق عمل علماء البلاغة في تتبعهم الدّقيق لأثر المعاني الأدبيّة في نفس المتلقي وهي بمثابة تحريات نفسية بلاغية في الأدب ، وفي سياق متصل يقول **أمين خولي** : " إنّ مدار البلاغة هو يقظة القارئ الوجدانيّة "[1]،لأنّ تعليم البلاغة يسعى إلى تنمية الذوق الأدبي للدارس وإيقاظ شعوره بنِيّة فهم الأدب وتدخل الاستجابات السيكولوجية يساهم في تعزيز دافعية وتحفيزه لتقبله وتعلّمه وتوفير معرفة لازمة شرط أن تكون مرتبطة بيقظة نفسية تؤهله إلى معرفة مواطن الجمال الفني الأدبي ، " وقد بحث **خلف اللّه** عن الجذور السيكولوجية في

[1] مصطفى ناصف، اللّغة والبلاغة والميلاد الجديد ، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1992،ص 148.

البلاغة العربيّة ، وتوصّل إلى اعتبار أنّ كتاب عبد القاهر الجرجاني أسرار البلاغة رسالة نفسية ذوقية في نواحي التأثير الأدبي فكرتها الرئيسية هي أنّ مقياس الجودة الأدبيّة تأثير الصورة البيانية في نفس متذوقها "[1]، ومن خلاله ظهرت ملامح الدراسة اللسانية النفسيّة في المجال البلاغي ، والاهتمام بالإنتاج والتلقي في دراسة النصوص الشعرية والأدبية المستندة على البواعث النفسية من خلال مراعاة حال المتلقي وحالته الشعورية ومدى التأثير المعنوي للصورة البلاغية على نفسيته وربط الصناعة اللّغوية الأدبيّة بالدافع السيكولوجي في المقام الأوّل.

3.3: توظيف معطيات النظرية العقلية في تعليمية النحو العربي :

إنّ المتأمل للطرق التعليميّة المنتهجة لتدريس مقرّر النحو في جميع المدارس العربية يلحظ وجود تعقيد كبير وذلك راجع لعدّة أسباب منها : الازدواجية اللّغوية وطبيعة النحو المبهمة وقواعده الكثيفة المرتبطة ببعضها البعض وخصوصية اللّغة العربية الفصحى، واستنادًا على هذه الحقيقة العلمية نستطيع أن نتصور حجم المسؤولية التي تقف على عاتق معلّم اللّغة العربية ، لأنّ المنطق يُقرُّ بأنّ اكتساب المتعلم القواعد النحوية يكون فطريًا قبل ولوجه المدرسة بيدا أنّ الواقع يشهد عكس ذلك لأنّه تعرّض في بادئ الأمر إلى اللّهجة المحلية المُكتسبة من طرف المحيط الأسري والبيئة الاجتماعيّة بطريقة تلقائية عفوية طبيعيّة ولعلاج هذه المشكلة تبنّت النظرية الفطرية تطبيقات تسهل تعلم أصول النحو وضوابطه والوصول بالطلاب إلى مقدرة لسانية تواصلية في الوقت ذاته ، من خلال التركيز أوّلا على الفرق الكامن بين اكتساب النحو (اللّغة الأولى) وتعلم النحو(اللّغة الثانية) وتحديد موقعه منهما برسم ملامح الملكة اللغوية الفطرية التي تؤهل المتعلّم إلى التعرف الضمني للأساسيات النحوية المتعلقة بلغته الأم (مرحلة ما قبل المدرسة)، لكن في المقابل نجد أنّ

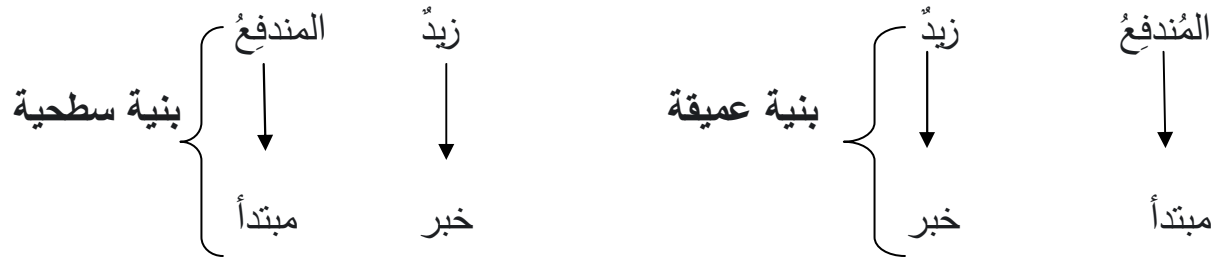
[1] زين الدين المختاري ، المدخل إلى نظرية النقد النفسي، سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد –أنموذجًا– منشورات اتّحاد الكُتّاب العرب، دمشق ، سوريا ،1998 ص 50.

عملية تعلّم النحو (مرحلة التمرس) " يحتاج المتعلّم أن يتعرّف على حقيقة هذه الملكة وكيفية تطويعها للنحو الجديد اعتمادًا على المدخلات اللّغوية من تلك اللّغة في تهيئة الملكة على فهم واستيعاب قواعد النحو الجديد ، وتكييفه مع نحو اللّغة الأولى المكتسبة من الوسط العائلي بالارتكاز على فرضيتين أوّلهما: النحو نسق ونظام كامل ذو تصميم أمثل و ثانيهما: جهاز اللّغة مصمّم بشكل فطري كي تبلغه الأنساق الخارجيّة من أيّ لغة كانت أي أنّ كل اللّغات الطبيعيّة تتناسب بشكل مثالي والأنساق الذهنية الأخرى التي تتفاعل معها خاصّة أنظمة الفكر والنطق " [1]، وقد استثمرت النظرية العقلية مراحل اكتساب قواعد النحو (منذ الولادة إلى 5 سنوات) وربطتها بضوابط تعليمه في الإطار الصفي(بعد 5 سنوات) لكي لا تجعل المتعلّم يقع في دوامة من تعلمه للنحو العربي الجديد الزاخر بالقوانين والقواعد المتطلبة للفصاحة والتمكن والتحكم في اللّغة المتعلَّمَة (العربيّة) ، وتخفيف التعقيدات التي تحوم حوله ومن هذا المنطلق وجب تقديم رؤية تشومسكي في تعليمية النحو .

3.3.تطبيقات النظرية التشومسكية في تدريس الظواهر النحوية بواسطة قواعد التحويل:

أ/ موضع التقديم والتأخير: <u>/ تقديم الخبر على المبتدأ: (الجملة الاسميّة):</u>

الأصل في اللّغة العربيّة أن يسبق المبتدأ الخبر وهو الركن الأوّل الذي تُستهلُ منه الجملة الاسمية لكن يوجد حالات قد يكون الخبر متقدّمًا عن مبتدئه إمّا وجوبًا أو جوازًا فبحسب دراسة تشومسكي : الصالحُ محمودٌ هي بنية سطحية تم تحويلها من بنية عميقة وهي محمودٌ الصالحُ انطلاقًا من قانون إعادة الترتيب :



[1] ناصر فرحان الحريص، مختار لزعر ، توظيف معطيات النظرية الفطرية في اكتساب اللغة في تعليم النحو العربي(دراسة في آليات المنهج والتطبيق) ، المملكة العربية السعودية. جامعة القصيم ، قسم اللّغة العربيّة وآدابها والدراسات الاجتماعيّة، ص 216.

وهذا التقديم اختياري من وجهة نظر **تشومسكي** وجائز من خلال دراسات علماء النحو العربي، فلو تمّ الافتراض على سبيل المثال أنّ الركن الأوّل من الجملة الاسمية هو (ع) والركن الثاني هو (غ) لكان التحويل كالآتي :

مبتدا + خبر ⟵	**خبر + مبتدأ**
ع + غ ⟵	غ + ع

ب/ مواضع تقديم المفعول به على الفاعل (الجملة الفعلية):

قال تعالى : إنَّمَا **يَخْشَى اللّهَ** مِنْ عِبَادِهِ **العُلَمَاءُ** "[1] ⟵ فاعل مؤخر لأنّه محصور ب إنّما:

مفعول به مقدَّم

البنية العميقة : ⟵ **البنية السطحية**

يخشى العلماءُ اللّهَ ⟵ يخشى اللّهَ العلماءُ

فعل + فاعل + مفعول به ⟵ فعل + فاعل + مفعول به

ج/ تحويل المصدر الصريح إلى مصدر مؤوّل :

قال تعالى: "..... وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى" [2] ، تقدير الكلام **(بنية عميقة)** : العفوُ أقربُ للتقوى فالجملة المصدرية (أن تعفو)(المصدر المؤوَّل) هي توسيع للمصدر الصريح **(العفو)** من خلا إضافة أنْ المصدرية + فعل (تعفو) .

وبناءً على ما تمّ تقديمه يتبيّن أنّ النظرية العقلية قد اتخذت القاعدة التحويلية المتمثلة في تحويل جملة إلى أخرى متى تقاربت معانيها . وإن اختلفت مبانيها فعبارة شُرِحَ الدّرس

[1] سورة فاطر ، الآية 28.

[2] سورة البقرة ، الآية ، 237.

(الفعل المبني للمجهول) – على سبيل المثال– تعتبر تحويلًا للجملة المشابهة لها في المعنى والمخالفة في المبنى وهي : شَرَحَ الأستاذ الدرس ، وهناك قواعد متكاملة وضعها تشومسكي وأتباعه لتحويل الجمل من معلومٍ إلى مجهولٍ ومن تقرير (جملة خبرية) إلى استفهام أو نفي .....أو ما شابه ذلك "[1].

3.3.2 : النظرية الفطرية و النحو التعليمي :

يعد النحو الوظيفي من وجهة نظر أنصار الدراسة اللسانية الفطرية هو اللّغة في حدّ ذاتها يترجم القدرة اللّغوية التي يمتلكها المتكلّم في تحديد القواعد الفطرية المختزنة في الكفاية اللّغوية ، فكل متكلّم لديه خبرة محدودة من المعطيات اللسانية المرتبطة بالمهارة الكلامية بيدا أن الجهاز اللّغوي الفطري الذي يمتلكه المتعلّم يؤهله إلى التحكم في النظام النحوي للّغته حيث تتداخل فيه خاصية الابتكار والإبداع المتفاعل مع المستويات الفونولوجية والدلالية والصرفية الدافعة نحو إنتاج عدد لا حصر لها من الجمل السليمة من الناحية التركيبية " وعلى أساس هذا التفاعل بين النحو والمظهر الإبداعي للّغة أصبح تعريف النحو بصفة عامّة تلك المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة التي يكتسبها المتكلّم المثالي بوصفها مكوّنًا أساسيًا من مكونات النحو الكلي "[2]، ودراسة النحو تستند بالدرجة الأولى إلى مبدأ الفطرة اللّغوية وإيمان المتعلّم الجازم بها وما تتضمنه من قواعد كلية وميزة إبداعية للّغة المدروسة إضافةً إلى كفاية لغوية تحفّزه إلى تحقيق أداء لغوي سليم كون هذه الخطوة لها بعد سيكولوجي يهيئ صاحبه إلى الإقبال نو تعلم النحو بأنظمته وقواعده وأبنيته المتداخلة.

كما أنّ النظرة التشومسكية إلى النحو قد أخرجته من بوتقة المعيارية إلى دائرة الإبداعية ، لأنّها قائمة على مجموعة من العمليات التي من شأنها توليد عدد لا حصر له من الجمل وترسيخ هذه الرؤية في ذهنية المتعلّم تنعكس إيجابًا في تطوير فطرته وتعلم

[1] ينظر : محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1976، ص 9.

[2] ناصر فرحان الحريص ، توظيف معطيات النظرية الفطرية في اكتساب اللّغة في تعليم النحو العربي ،(دراسة في آليات المنهج والتطبيق) جامعة القصيم ، المملكة العربيّة السعودية، كلية اللّغة العربيّة والدراسات الاجتماعيّة، ص 216.

النظام النحوي ، من خلال ربطه بالجوانب المعرفية والإدراكية القائمة على فن الاستماع والممارسة والتدريب والمحاورة والمحادثة بهدف تنمية الأنظمة الداخلية ذات الصلّة بالقواعد الكليّة التي تؤهله إلى المعرفة الضمنية للضوابط النحوية، وانتقاء ما يناسب نظام لغته وتقديم الرافد النحوي في سلسلة من التطبيقات اللّغوية التي تحكم وتضبط موارد المتعلّم في صورة تتكوّن من بنية عميقة وأخرى سطحية – كما أشرنا آنفًا– كون الأولى هي المفتاح الرئيسي لاستيعاب الثانية باعتبارها العملية الذهنية التي تساعد على فهم التركيبة اللّغوية وفق نسق صوري موجود في العقل البشري ، وعليه فإنّ الدراسة الفطرية للنحو قد ساهمت في إدراك الضرورة البيولوجية الطبيعية للمعرفة اللسانية باعتبارها فطرية وهي المحرّك الأساسي لضبط أواخر الكلمات و صون الدارس من الوقوع في اللّحن والأغلاط النحوية.

4.3: دور المقاربات النّفسيّة في إثراء الرصيد المعجمي لمتعلّم اللّغة العربيّة :

إنّ المتطلّع على أدبيات سيكولوجية اللسانيات يلحظ مدى اهتمامها البالغ بتكوين اللّغة لدى الطفل من مستويات عدّة : دلالة (السميائيات) ، التركيب (النحو)، الفنونولوجيا (الصوتيات) ، المعجم ، وسنستعرض في هذا المجال الرصيد اللّغوي (المعجم) باعتباره : " ثروة الطفل اللّغوية في الكلمات التي يعرّف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرؤها أو يستخدمها كون اللّغة تأليف بين الكلمات وتعلّمه اللّغة يتطلّب تعلّم الكلمات أولًا"[1] تبرز قيمته من خلال صياغته في قوالب تعبيريّة دّالة على معاني تناسب المقام المطلوب وقد يرتبط تطور المعجم اللغوي للطفل بعدّة عوامل أبرزها : عامل السن و التمدرس ، وقد برزت أهمية دراسات علماء النفس للنمو اللّغوي وانعكست إيجابًا على الحقل المعجمي وتجسّد ذلك من خلال رصد جملة من النتائج مفادها:

– ساهمت أبحاث اللسانيات النفسيّة في ضبط عدد الحروف والأسماء والأفعال التي يستعملها الطفل في حواراته اليوميّة ، وهذا الأمر يؤدي إلى تيسير نمو رصيده المعجمي.

[1] خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة ، مؤسسة حورس الدّولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية ، مصر ، ط1، 2005، ص36.

– تفسير السلوك اللّغوي وإدراك الكلام وتركيبه (ميادين اللسانيات النّفسية) تساعد المعلمين والآباء على الكشف عن قدرات أبنائهم اللّغويّة في مرحلة عمرية مبكّرة.

– الاعتماد على الدراسات اللّغويّة واللسانية في تحديد الكلمات ،أمّا دراستها تتم حسب المرجعيات السيكولوجية سواء في بعدها النظري أو المنهجي أو الميداني "[1].

– إعانة المتعلم على استعمال الكلمات المترادفة والأضداد والأفعال الذهنية وأدوات الاتساق واختزان نسبة كبيرة منها وتوظيفها في سياقات لغوية تفيد المعنى المنشود وتكوين حصيلة لسانية يستطيع من خلالها فهم الرموز اللّغوية المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة فهمًا صحيحًا ، واستخدامها في مواقف حياتية و تعليمية ، وهذا ما يتطلبه تحليل نص أدبي على سبيل المثال .

– إنّ فروع اللّغويات النفسية (اكتساب اللّغة وفهمها وإنتاجها) ، تُمكِّن متعلم اللّغة العربيّة من تحصيل ثروة لسانية معبّرة عن مخزون فكري تتخلله الصور العقلية والعواطف الوجدانية وهذه الأمور يحتاجها بكثرة عند تناول الأنشطة اللّغوية مثل : التعبير الكتابي أو الشفهي.

– إنّ الدراسات البحثية في مجال سيكولوجية اللّغة قد فتحت المجال الأكبر للطفل لتشييد إمكانات معجمية قبل المدرسة وبعدها ، وبناء لغة ثرية قائمة على المحاكاة والتكرار والممارسة التي من شأنها " إنعاش المحصول اللّغوي وحضوره الدائم في الذّهن وتفعيل التعبير ولعمل على تنميته والإسراع من إغنائه" [2] ، فالرصيد اللّغوي يترسخ في الذاكرة بالدّربة و التكرار.

– تحفيز الآلية الذهنية للمتعلّم وتمكينه من إنتاج عدد كبير من الألفاظ والجمل السليمة من الناحية الصوتية والنحوية الصرفية والدلاليّة والسياقية ، من خلال تدخل العمليات العصبيّة المفسّرة لطبيعة الدماغ البشري حال يتكلّم الإنسان (العملية السيكولوجية التي تسبق الكلام) والتركيز على علاقة اللّغة بالفكر و توظيف العمليات العقلية أثناء التواصل.

[1] جميلة بيّة ، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل ، دار اليازوري للنشر، ط1، 2011، ص 57.

[2] أحمد محمّد المعتوق ، الحصيلة اللّغوية ، ص239.

– تنمية القدرة اللّغوية الإبداعية للطلاب من خلال تعرضهم للّغة العربيّة بشكل يومي في استعمالاتها الطبيعيّة وتنظيم المداخل اللسانية وترقيتها ، من خلال الاهتمام بالمضمون لا على البنية (الشكل) اللّغوية فحسب وخلق حصيلة معجمية سليمة من ناحية المبنى والمعنى.

5.3: الأهداف العامّة للسانيات النفسية في حقل تعليم اللّغة العربيّة:

من خلال والبحث المستمر عن سبل استثمار البحث اللّغوي النفسي في مجال التعليم قد أفرزنا جملة من الغايات التي يسعى هذا العلم اللّغوي البيني نحو تحقيقها ميدانيًا في إطار تعليمية اللّغة العربية والتي سنقوم بحصرها في جملة من النقاط وهي :

– رصد التطور اللّغوي الحاصل للطفل قبل التمدرس (0– 05 سنوات) والاهتمام بلغته في هذه المرحلة من خلال تشجيعه على إنتاج المفردات عن طريق العمليات النفسية التي تسبق الكلام ، واكتساب اللّغة الفصيحة بمساعدة المحيط الأسري خاصّة في مرحلة التقليد وتنبيه الأسر على ضرورة التحدث باللّغة العربيّة في تلك الفترة لما لها من أثر فعّال على الرصيد المعجمي للطفل بهدف تهيئته لتعلمها بالشكل الصحيح في مرحلة المدرسة .

– الاهتمام بالتفسير اللساني للعمليات الذهنية المرتبطة بالاكتساب اللّغوي واستغلالها في مواقف حيّة.

– تقديم معلومات أساسية ومهمّة ذات الصلة بالعوامل السيكولوجية المؤثرة في تعليم وتعلم اللّغة العربية من حيث الاكتساب والفهم والإنتاج من خلال الدراسات التفصيلية للعملية العقلية والعصبية والنفسية المستخدَمَة في ذلك.

– مراعاة الأسس النفسية للمتعلم عند تعلم وتعليم اللّغة العربيّة والتركيز على حاجاته الوجدانية واللسانية بالدرجة الأولى.

– التخطيط لتصميم منهج اللّغة العربيّة يراعي دوافع الطلاب وميولهم ورغباتهم وبناء برنامج تعليمي يوائم نظريات التعلم ، بهدف انتقاء الطريقة التعليمية الفعّالة والمناسبة لتنشيط مادّة اللّغة العربيّة وآدابها في كافّة المستويات التعليميّة.

– توظيف الوسائل التعليمية التي تتضمن الإثارة "[1] ، لما لها من أثر سيكولوجي على لغة المتعلّم فعند توظيف صورة تعليمية حاوية على رموز و ألوان ومعبّرة عن مشهد معيّن في حصّة التعبير الكتابي (على سبيل المثال) ، تؤثر إيجابًا على الرصيد اللّغوي والفكري للطالب وتجعله يندفع لتحرير موضوع يوظّف من خلاله إمكاناته اللسانية والنحوية والبلاغية...الخ انطلاقًا من الصورة المُلاحَظَة إذ أنجزت عدّة دراسات حول علاقة الكلمة بالصورة.

– تسخير أعماله لخدمة الأهداف اللّغوية كترقية فنون اللّغة العربيّة بدءًا بالاستماع والذي يتطوّر تطوّرًا واضحًا في فترة المحاكاة مرورًا بالمحادثة التي تنمو نموًا سريعًا في مرحلة الكلام من خلال التعرف على آليات الحديث، انتقالًا إلى القراءة وما يرافقها من عمليات سيكولوجية وقد أجريت عدّة دراسات في هذا الصدد تعالج سيكولوجية القراءة أو علم نفس القراءة ، و من ثمّة تحديد مناطق اللّغة في المخ المسؤولة عن الكتابة ومتابعة كل المراحل المتعلّقة بالفهم والتفكير والتكلم باعتبارها عملة لوجهة واحدة تسعى إلى غاية مشتركة وهي تحقيق ميكانيزمات تواصلية فعّالة و هادفة في الغرفة الصفية .

– إكساب الجهاز الصوتي المهارات الأساسية المسؤولة على إصدار الأصوات وهذا ما نلحظه من خلال دراسات علماء اللّغة والنفس في ميدان الإنتاج اللّغوي .

[1] ينظر: جوهر،نصر الدين إدريس، المدخل إلى علم اللغة النفسي(لمعلمي اللغة العربية) عرض منشور في موقع لسان عربي على الشبكة العالمية WWW.lisanarabi.net، اطّلع عله بتاريخ : 2019/03/06.

– تشجيع المدرسين على استخدام نماذج كلامية حسنة أمام الطلبة خاصّةً في المرحلة الابتدائية لما لها من فاعلية على خاصية التقليد اللّغوي والسماع بهدف خلق بيئة لغوية سليمة وظيفيًا و دلاليًا.

– التحري على العيوب النطقية والكلامية واللّغوية وتشخيصها وعلاجها والتخفيف من أعراضها في الغرفة الصفية ، وتنويه المعلمين بالاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة بصورة مستمرّة.

– المساعدة في تنشيط الذاكرة اللّغوية من خلال تخزين كم هائل من المفردات أثناء القيام بعمليات الفهم والتعلم وحفظ المعلومات وترتيبها وتنظيمها وتحقيق السرعة القرائية واستدعاء الحصيلة اللسانيّة في أيّ وقت.

– التقاطع العلمي الحاصل بين اللسانيات النفسية وعلم النفس المعرفي و علم الرياضيات له أثر فعّال في مجال المعالجة الآلية للّغة العربيّة من خلال جعل قواعد اللّغة مبرمجة وفق نظام صوري منطقي يوائم معطيات التطور الحاصلة في مجال التكنولوجيا الحديثة .

– اللسانيات النفسية تحقق شطر وقسم كبير من مرامي وغايات المنهاج"[1] ، حيث أصبحت حاجة ملحة لتدريس مواد اللّغة العربيّة لأنّها تربط القاموس اللّغوي للمتعلّم بمستوى ذكائه وإعانته على فهم المقروء والمسموع والمكتوب وإنتاج وضعيات إبداعية ونقدية تؤكد استيعابه للروافد اللّغوية المدروسة من نحو وصرف وبلاغة ..وغيرها في كل مقطع تعليمي أو وحدة تعليمية مبرمجة في البرنامج السنوي ، كما أنها تسعى إلى تتبع تطوره اللّغوي ونموه العقلي والمعرفي طيلة المراحل الدراسية .

– الاهتمام بلغة ذوي الاحتياجات الخاصّة (لغة الإشارة لدى الصم والبكم) ودراستها من عدّة جوانب من حيث: الاستعمال والممارسة ، الاكتساب اللّغوي، وتقنين اللّغة الخاصّة بهم

[1] مصطفى زكي التوبي ، المدخل السلوكي لدراسة اللّغة في ضوء المدارس والإتجاهات الحديثة ، حولية كلية الآداب، الكويت ، الحولية العاشرة، ص83.

بجملة من الضوابط التي من شأنها حل العديد من المشاكل المصاحبة لهم والمتعلقة بقضايا نفسية ولسانية و اجتماعيّة.

– التركيز على ظاهرة الازدواجية اللّغوية المسيطرة على العديد من البلدان العربية خاصّة في المسائل المتعلقة بالاكتساب سواءً اللّغة الأصلية(الأم) أو الثانية ، والتي أثّرت على اللّغة العربية في حيزها المدرسي ، ومحاولة تحقيق الوحدة اللّغوية من خلال التحدث باللّغة الرسمية للتعلم والتعليم في الإطار الصفي.

– العلاقة بين البحث اللّغوي النّفسي والذكاء الاصطناعي ينعكس إيجابًا على قدرة الطلاب في تعلم اللّغة العربية بأشكالها المنطوقة أو المكتوبة، واستخدامها في الإفصاح عن الأفكار والمشاعر والتعبير عن الآراء وهذا ما يسمى بالذكاء اللّفظي من خلال محاكاة قدراته العقلية وأثرها على مخزونه اللّغوي.

– تشخيص العوامل الفيزيولوجيّة والفونولوجية والسمعية والعصبيّة والنفسية المرتبطة بالعملية التواصلية (اللّفظية و غير اللّفظية) ، والبحث عن أسبابها الداخلية والخارجية المؤثرّة فيها.

الفصل الرّابع

استثمار الجانب اللّساني النّفسي في حيّز تعليم اللّغة العربيّة

-دراسة إحصائيّة تحليليّة-

- 1: محتوى الاستبيـــــــان .
- 2: عرض نتائج الاستبيان وتحليلــها.
- 3: منـــــاقشة الفـــرضيات

1- محتوى الاستبيان :

توطئة منهجيّة:

بعد تقديم المعطيات النظريّة المتعلقة بمتغيرات دراستنا سيتم التعرض في هذا الفصل على الإجراءات الميدانيّة من خلال تصميم استبيان الكتروني يهدف إلى تأكيد النتائج التي انتهت إليها دراستنا التطبيقيّة ، عن طريق التعرف على آراء من يحتكون بالعملية التعليميّة بصفة مستمرّة ، علمًا أن هذه الاستبانة قد وجِّهت لأساتذة اللّغة العربيّة (جميع المستويات بدءً بالابتدائي انتهاءً بالجامعي) كون موضوعنا يمس كل الفئات والأطوار ، عدا عن ذلك للأستاذ فاعلية كبرى في تحقيق المقاربات التعليميّة ووجهة نظره لها الأثر البالغ في إنجاح المشروع التعليمي أو فشله ولأجل ذلك قمنا بتصميم هذا الاستبيان الالكتروني والذي صادف جائحة كورونا الأمر الذي ألزمنا توزيع 62 استبانة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك– الإيميل...)، حيث اشتملت على عدّة محاور الأول يضم البيانات الشخصية بالمجيب هدفها التعرّف عليه من خلال صفته وجنسه وعمره وتكوينه العلمي وهذا يساعدنا في عملية التحليل والمحور الثاني تضمّن أسئلة متعلّقة بموضوع دراستنا وأخرى ذات صلّة بمحتوى ومنهج مادّة اللّغة العربية المُعتمَد حاليًا في جميع المراحل التعليمية و قدّمنا المحور بعض الاستفسارات المفتوحة المرتبطة بسيكولوجية اللّغة ومدى حضورها أثناء تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.

والجدير بالذكر هو أنّه قد واجهتنا عدّة **صعوبات** أثناء إنجازنا هذه الدراسة وهي:

– صعوبة التواصل المباشر مع الأساتذة فلجأنا إلى الاستعانة بمواقع التواصل الاجتماعي فقط.

– وباء كورونا الذي حال دون تنقلنا إلى المؤسسات التعليمية .

– عدم إجابة بعض المستجوبين على بعض الأسئلة وعدم اهتمام البعض الآخر بمنشوراتنا لولا إلحاحنا على ذلك.

أ– المنهجيّة المُتّبعة في تحليل الاستبيان:

إنّ الانطلاقة في أي دراسة علميّة تقتضي إتّباع منهج يوائم طبيعتها كونه السبيل الكاشف عن خبايا العلوم وحقائقها، من خلال الاستعانة بسلسة من القوانين والقواعد الأساسية التي تتحكّم فيها العمليات الذهنيّة التي تُسيّر العقل البشري وتوجِّه الفكر الإنساني لكي يصل إلى نتائج معلومة ، والمنهج هو: " الدراسة الفكريّة الواعيّة للمناهج المختلفة التي تُطبَّق في مختلف العلوم إذ هو سوى خطوات مُنظَّمة يتّبِعُها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة "[1]، باعتماد أسلوب يؤهله لجمع بيانات حول الظاهرة المدروسة والتحري عن مواطن القوّة والضعف فيها بغية إحداث تغييرات كليّة أو جزئيّة فيها.

وبما أنّ موضوع دراستنا هو " **دور اللّسانيات النفسية في تعليميّة اللّغة العربيّة** " تطلّب ذلك استخدام المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي من خلال رصد التغيرات التي يحققها البعد النفسي واللّغوي في إطار تعليم اللّغة العربيّة ، وتصوير واقع اللّغة العربيّة بمؤسساتنا التعليميّة وجامعاتنا وتصديق أو تفنيد مدى حضور الجانب النّفسي في المحيط المدرسي انطلاقًا من إجابات الأساتذة الأفاضل، حيث قمنا بقراءة كل الردود الواردة منهم ثمّ تفريغ كل البيانات في جداول بغية تيسير العملية الإحصائية وتحليلها واستنباط النتائج العامّة منها.

ب/ عيّنة البحث:

كما أشرنا آنفا دفعنا الحجر المنزلي وغلق المؤسسات التعليمية بسبب جائحة كورونا التي مسّت العالم اللجوء إلى الاستبيان الالكتروني وتوزيعه لأساتذة اللّغة العربيّة وآدابها عبر

[1] عامر مصباح، منهجيّة إعداد البحوث العلميّة، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006، ص 23.

مواقع التواصل الاجتماعي، وقد شملت عينّة البحث مختلف الأطوار التعليمية إذ بلغ عدد أساتذة المدرسة الابتدائية **15** أستاذ(ة)، أمّا الطور المتوسط **12** أستاذ(ة)، و**24** أستاذ (ة) تعليم ثانوي و **11** أستاذ(ة) جامعي، تباينت المؤسسات التعليمية والجامعات من مختلف ولايات الجزائر أبرزها : معسكر، وهران ، بشار ، تلمسان ، عنابة ، مستغانم ، ميلة....وغيرها.

كما اعتمدنا في بحثنا على عيّنة تتكوّن من أستاذة اللّغة العربيّة وآدابها يتباينون في الجنس والعمر والطور التعليمي والمستوى العلمي والخبرة المهنيّة.

ج/ تقنيات جمع المعلومات :

تطلّب إنجاز هذه الدراسة استخدام تقنيات لجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالإشكاليّة المطروحة ومن أبرزها " **الاستبانة** التي تتضمّن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة المرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقّق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث وذلك في موضوع البحث والمشكلة التي اختارها " [1] ، حيث اشتملت على أسئلة مغلقة تستلزم الإجابة بنعم أو لا أو غالبًا ، وتنوّعت الاختيارات أحيانا بحسب طبيعة السؤال المقدَّم ،كما أدرجنا بعض الأسئلة المفتوحة المهمة لموضوعنا لأنّها تقتضي الشرح والتعليل أو اقتراح بديل ، وهذا كلّه حسب ما يراه الأستاذ (المستجوب) موائمًا لطبيعة وخصوصيّة السؤال المطروح عليه.

د/ حدود الدراسة:

1/ الحدود الزمانيّة: أنجزت دراستنا **أفريل 2020** وقد امتدّت أوائل شهر أوت من نفس السنة.

[1] عمار قندلجي ، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليديّة والالكترونيّة ،أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته ، دار المسيرة، عمّان، ط2، 2010، ص 165,

2/ الحدود المكانية: لقد شملت دراستنا جميع المؤسسات التعليمية (عن بعد) وقد روعي التنوع لتباين الرؤى بين الأساتذة حول الواقع التعليمي للّغة العربية في ضوء اللسانيات النفسيّة.

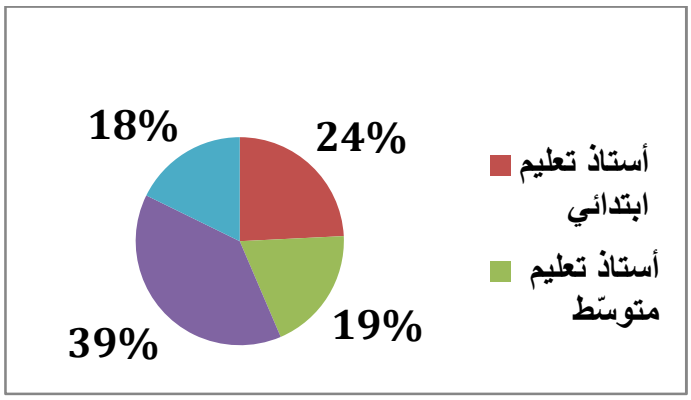
2/عرض و تحليل نتائج الاستبيان :

نحاول تقديم نتائج الاستبيان المتوصل إليها على شكل جداول ودوائر نسبيّة تتضمّن النسب المئوية وتتبع النتائج بتحليل ، والهدف من ذلك هو إعطاء تصوير دقيق ووصف للمعلومات الواردة فيها من خلال ردود أساتذة المادّة بجميع أطوارها، ومن ثمّة تحويلها إلى مخطّط بياني وجدول إحصائي.

سنحاول عرض نتائج الاستبانة في صورة جداول ومخطّطات توضيحيّة متضمنة النسب المئويّة لإجابات الأساتذة مع إرفاق ذلك بنتائج التحليل ، وفيما يلي تحليل الاستبيان للفئة المذكورة .

جدول رقم (01) يوضّح صفة الأستاذ بحسب الطور الذي يدرّسه:

الاختيـــــــارات	التكرار	النّسبة المئويّة
أستاذ تعليم ابتدائي	15	24%
أستاذ تعليم متوسّط	12	19%
أستاذ تعليم ثـانوي	24	39%
أستاذ تعليم جامعي	11	18%
المجـــــمـــوع	**62**	**100%**

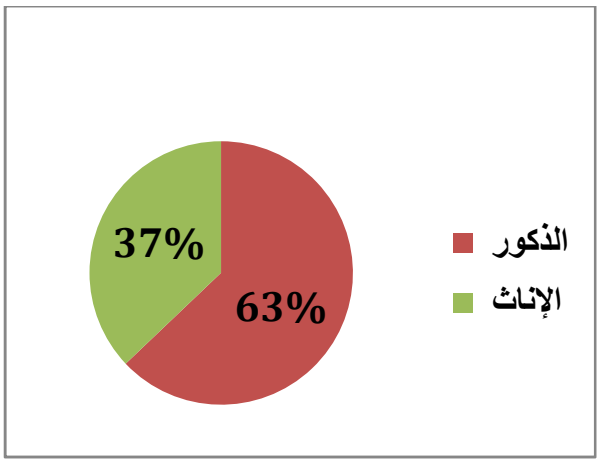


قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة أساتذة التعليم الثانوي كانت الأكثر ردًا على الاستبيان الالكتروني والمتمثّلة في **39%** ومرد ذلك هو أني أستاذة في نفس الطور (الثانوي) وأعرف العديد من الأساتذة في هذه المرحلة لذا كان سهلًا علينا التواصل معهم وتليه أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة تقدّر ب: **24%** ، وألححت بصورة خاصّة على هذه الفئة لأنّها فترة حسّاسة للطفل ومهمّة في مجال اللّغويات النفسيّة كون الحصيلة اللسانية التي اكتسبها هذا الأخير قبل التمدرس يتم تقنينها وتقعيدها في المدرسة ،أمّا بالنسبة لأساتذة الطور المتوسّط فقد كانت نسبة الإجابة **19%**، لتأتي إجابات أساتذة الجامعة في المصف الأخير بنسبة **18%**، وأعيد التذكير بأنّ الصعوبات التي واجهتني في هذا الاستبيان الالكتروني هو شمولية الموضوع كونه لا يمس مرحلة تعليميّة معيّنة بل يشمل كل الفئات هذا من جهة ، ومن جهة أخرى صعوبة التواصل مع كل الأساتذة لجميع الأطوار خاصّة عبر مواقع التواصل الاجتماعي بسبب وباء كورونا الأمر الذي دفعني إلى إرسال الاستبيان الالكتروني إلى مجموعات تعليمية مرتبطة بتعليم اللّغة العربيّة والانتظار لفترات طوال لاستقبال الردود .

جدول رقم (02) : يبيّن توزيع أساتذة اللّغة العربيّة حسب الجنس :

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئويّة
الذكور	39	63%
الإناث	23	37%
المجموع	**62**	**100%**

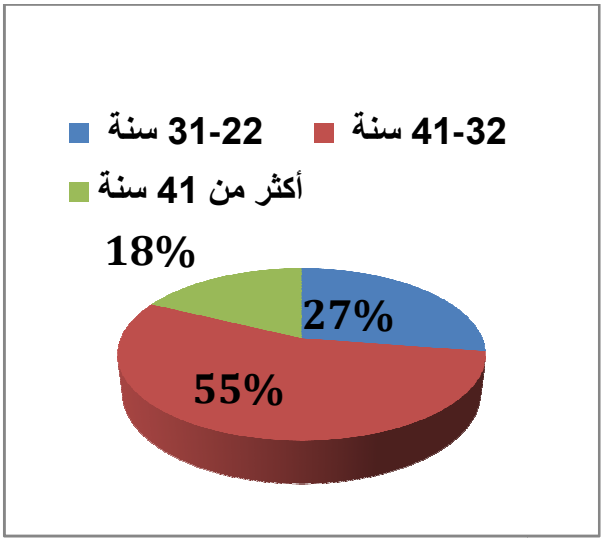


قراءة وتعليق:

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث حيث بلغ عدد الذكور **39** أستاذ بنسبة قدرها **63%**، في حين كان عدد الإناث **23** أستاذة بنسبة قدرها **37%** ويعود ذلك إلى طبيعة الاستبيان فهو الكتروني ، لذا فقد تتفرّغ معظم الأستاذات بشؤون منزلية وأخرى اجتماعيّة وهو ما يمنعهم من الزيارة المستمرة و الدائمة لمواقع التواصل الاجتماعي لارتباطهن بعدّة أعمال روتينية يوميّة خاصّة مع المكوث بالبيت و الالتهاء بالجو العائلي بالدرجة الأولى ،أمّا نسبة ردود الأساتذة الذكور فقد نالت حصّة الأسد وسبب ذلك الحجر المنزلي والفراغ الذي خلّفه لهذه الفئة ، حيث بقت الشبكة العنكبوتية بما فيها الفايسبوك وغيره من المواقع الأخرى السبيل الوحيد للتفريج عن النفس وأداة رئيسة لا غنى عنها في ظل جائحة كورونا للتأقلم مع الوضع الرّاهن فلذا كان التواصل الالكتروني مع فئة الذكور الأيسر و الأسهل بالنسبة لنا .

الجدول رقم (03) يبيّن الفئة العمرية للأساتذة المستجوبين :

الاختيـــارات	التكـــرار	النّسبة المئويّة
22–31 سنة	17	27%
32–41 سنة	34	55%
أكثر من 41 سنة	11	18%
المـــجمـــوع	62	100%

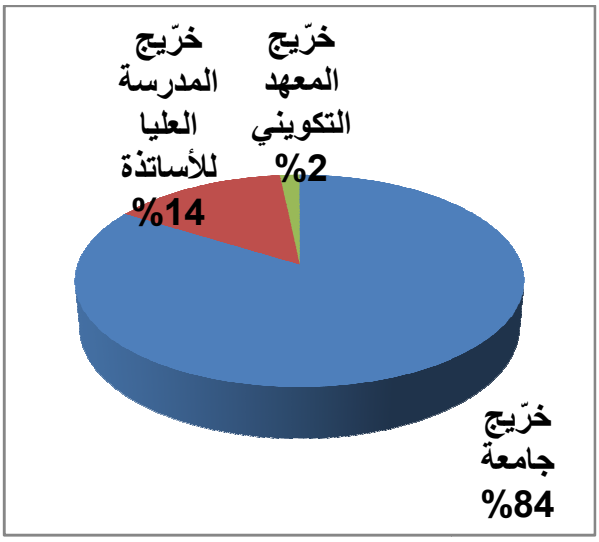


قراءة وتعليق :

من خلال النتائج الواردة أعلاه يتبيّن أنّ عدد الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين **22–31** سنة قد بلغ **17** أستاذ بنسبة **27%**، أما الذين يبلغون ما بين **22–31** سنة فقد وصل عددهم إلى **34** أستاذ بنسبة مقدراها **55%** وهي الأكبر ، في حين وصل عدد الأساتذة **الأكثر** من **41** أستاذ إلى **11** أستاذ أي ما يعادل **18%** ، وما يمكن قوله بأنّ هذه النتائج الواردة جاءت عشوائية هدفنا من طرح هذا السؤال هو مشاركة كل الفئات العمرية في الإجابة على الاستبيان و الاستفادة من كل فئة عمرية في مجال بحثنا.

الجدول رقم(04) نوعية التكوين العلمي :

الاختيـــارات	التـــكرار	النّسبة المئويّة
خرّيج جامعة	52	84%
خرّيج المدرسة العليا للأساتذة	**09**	14%
خرّيج المعهد التكويني	**01**	2%
المـــــجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

تُظهرُ لنا النتائج الموجودة في الجدول أنّ عدد الأساتذة المستجوبين المتخرجين من الجامعة قد بلغ **52** أستاذ بنسبة قدرها **84%** وهي النسبة الأكبر، وذلك راجع إلى معدلات البكالوريا المتحصَّل عليها من جهة و ميول الأستاذ قبل انتقاء الوظيفة وظروفه الخاصّة أمّا المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة تسع أساتذة بنسبة توازي **14%** ويعود ذلك إلى عدم

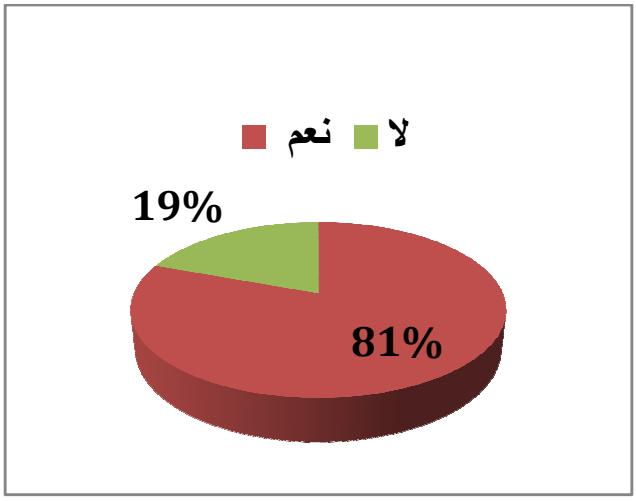
تغطية هذه الفئة في بعض الأحيان لثغرات وحاجيات المدرسة الجزائريّة ،وقد بلغ عدد الأساتذة المتخرجون من المعهد التكويني أستاذ واحد بنسبة 2% وينسب ذلك إلى فئة الأساتذة ذات النظام والتكوين المهني الكلاسيكي القديم.

تحليل نتائج الأسئلة المرتبطة بموضوع دراستنا:

السؤال الأوّل : هل استفدت أثناء تكوينك العلمي أو المهني من الدراسات التي قدّمتها اللّغويات النّفسيّة (علم اللّغة النفسي)؟

جدول رقم (05) يبيّن مدى استفادة أساتذة اللّغة العربيّة من الدراسات السيكولغويّة أثناء تكوينهم العملي والمهني:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	50	81%
لا	12	19%
المجموع	62	100%



قراءة وتعليق:

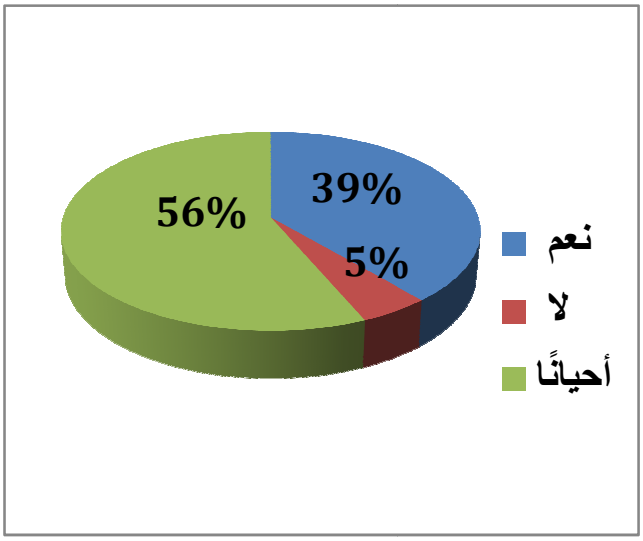
تُظهِر هذه النتائج أنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة قد استفادوا من حقل اللسانيات النفسيّة أثناء التربص المهني أو التكوين الجامعي وقُدّر عددهم ب : **50** أستاذ بنسبة **81%** في حين بلغ عدد الأساتذة الغير المستفيدين من هذا المجال **12** أستاذ بنسبة تُقدَّر ب: **19%**، ومن هنا يتبيّن من خلال إجابات أساتذة اللّغة العربيّة بجميع أطوارها امتلاك

معظمهم المرجعية المعرفية لآليات اللسانيات النّفسيّة، ممّا يؤهلهم إلى استثمارها أثناء تعليم اللّغة العربيّة استثمارًا حسنًا خاصّةً إذا كانت لهم مكتسبات قبلية بمراحل اكتساب الطفل للّغة واستيعاب خصائصها، والتفريق بين السلوكيات اللسانية الفطرية والمكتسبة في هذا الحيّز وتتبع خطوات فهم المتعلّم للّغة العربيّة مثل: (فهم النص المقروء، استخدام النصوص المدروسة ضمن سياقات معيّنة أو بمعزل عنها) ، و استراتيجيات إنتاج الكلام بالأخص في حصص التعبير الشفوي المنطوق والتعبير الكتابي التحريري والتعرف على خصائص الطلاب وقدراتهم اللّغويّة ، والبحث عن كل التصورات الكافية التي من شأنها تيسير تعلم قواعد اللّغة العربيّة وكذا معرفة التصرفات السليمة التي يسلكها المعلّم في التعامل الصائب والهادف مع فئة المتعلمين التي تعاني من اضطرابات كلاميّة.

السؤال الثاني : هل تستعين كأستاذ بالنّظريات النفسية للّغة أثناء تعليمك لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها ؟

جدول رقم (06) يوضح إجابة الأساتذة حول استخدامهم للنظريات النّفسيّة أثناء تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وروافدها:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	24	39%
لا	03	5%
أحيانًا	35	56%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

حسب ما هو ملاحظ في الجدول فإنّ نسبة **56%** من الأساتذة يستعينون أحيانًا بالنظريات النفسيّة أثناء تدريس اللّغة العربيّة ، في حين أنّ نسبة **39%** قالت بأنّها تستخدم النظريات السيكولوجيّة في تعليم العربيّة ، وتبقى نسبة **5%** لا تستند على هذه النظريات أثناء ممارسة العملية التعليمية لأنشطة اللّغة العربيّة وهي النسبة الأقل ، ومن هنا يجدر بنا الإشارة إلى ضرورة هذه المداخل السيكولوجيّة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة كونها تعين الأستاذ على فهم دوافع طلابه واحتياجاتهم اللسانية والنفسية وغيرها أثناء وجودهم في الموقف التعليمي و التربوي وتفاعلهم السوسيولوجي، وذلك في خضم ما يتعرضون له من مثيرات التي يصدر عنها استجابات باعتبارها مرآة عاكسة لقدراتهم على التكيف وتوافقهم النفسي ، فالأستاذ الذي يمتلك المعرفة الضمنية والشاملة للنظريات النفسية للّغة ويُحسن تطبيقها على أرضية المدرسة أو الحجرة الدراسية– إن صحّ التعبير– يستطيع أن يُفهم الظواهر اللّغويّة لطلابه فهما متعمِقًا ، ويفسّر لهم كل القواعد المعقّدة في وقت وجيز وفي نفس الوقت تصبح له الحنكة في التعامل مع الحالات النفسية والوجدانية والفروق الفردية بين الطلاب ، كما أنّها تُمكنه من اكتشاف العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في تعلم اللّغة العربيّة ، فالنظريات النفسية للتعلم " هي جملة من الأسس الموضوعة من طرف علماء النفس والتربويين من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعدّدة بغية التمكن من معرفة سر النفس الإنسانيّة وما تنطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات ومواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات " [1].

فهي تساعد العديد من الأساتذة على إثبات التعلّم بواسطة التعزيز المادي أو المعنوي و الاستناد على عامل التكرار والممارسة والتغذية الراجعة لضمان رسوخ التعلّم وتعميمه

[1] محمّد وطاس، أهمية الوسائل التعليميّة في عملية التعلّم عامّة وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصّة ، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط1، 1988، ص 33.

كون الوصول إلى الكفاءة المستهدفة يتطلب تكرارها وتدعيم وتحفيز الطلاب هذا في حال انتهاج الأستاذ مبادئ المدرسة السلوكيّة، في حين قد يتأثر بعض الأساتذة بالنظرية المعرفية التي ترتكز على التفكير والتخطيط المسبق واتخاذ القرارات أكثر من العناية بالحفظ والاستظهار والبنية الخارجية للسلوك اللّغوي، فقد شهدت الحركة التربويّة مؤخرًا اهتمامًا بارزاً بنظريات التعلم على رأسها آراء بياجيه كونها ترمي إلى انتقاء أحسن الاستراتيجيات والوسائل التعليميّة التي تسهل على المربي التعامل السليم مع الطفل خاصّة في المرحلة التحضيريّة والابتدائيّة وفهم المرحلة العمرية التي يمر بها كلّما انتقل إلى طور تعليمي مغاير ، فقد فرضت نظرية بياجيه المعرفية نفسها على طرائق التدريس في المراحل التعليميّة المختلفة لأنّها تراعي أمرين مهميّن وهما: عمر المتعلم وطبيعة المادّة التربويّة التي يتعلّمها في المدرسة وتعين المدرس على تقديمها في قالب عصري حديث مواكب لطبيعة عصرنا الرّاهن وبالتالي إعطاء نتيجة تربوية ملموسة.

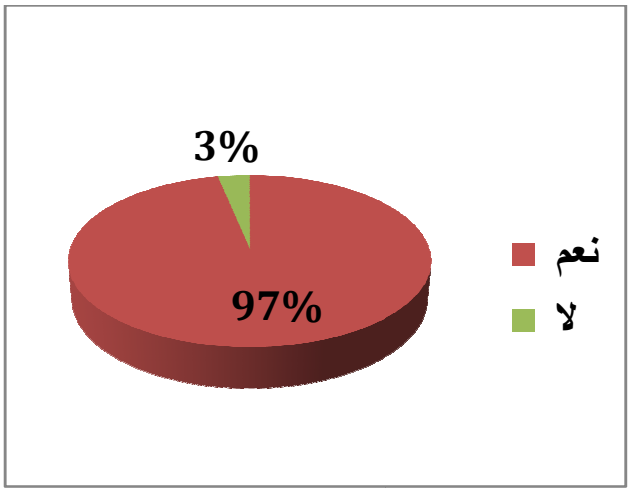
وهناك من يواكب النظرية العصرية في الحيز التعليمي (النظرية التشومسكيّة العقليّة الفطرية) التي تهتم بأمور استبعدتها المدرسة السلوكية كالحدس والاستبطان فتُمكِن المتكلّم من التمييز بين ما يقال بالفعل وبين ما يجوز قوله ، وبالتالي الحكم على المادّة اللسانيّة وتفسيرها كما عنيت بالمعرفة اللغويّة للمتكلم السليقي كما هي موجودة في عقله الباطن وليس كما ينطقها بالفعل فكان لها الأثر الحاسم في تطوير تعليميّة اللّغات بشكل عام خاصّة فيما يتعلق بمستوى التحليل اللّغوي وفهم أوسع لطبيعة اللّغة وعملها .

وعصارة القول هو أنّ هذه النظريات النفسيّة في مجال اللسانيات قد سدّت العديد من الثغرات التي سبّبها قصور البحث اللّغوي العربي خاصّة في طابعه الميداني ، وحاولت تقديم تصورات متباينة حول الاكتساب اللّغوي ويسّرت على المربين انتقاء الطرائق التعليميّة المناسبة للقدرات العقلية والمعرفية مع مراعاة عامل سن المتعلّم.

السؤال الثالث: باعتبارك أستاذ اللّغة العربيّة ، هل برأيك أنّ الإلمام بالجوانب النفسيّة لتعليم اللّغة العربيّة أمرٌ ضروري لسير الحصّة التعليميّة؟

جدول رقم (07) يشير إلى إجابة الأساتذة حول أهمية البعد النفسي في تعليميّة اللّغة العربيّة:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	60	97%
لا	02	3%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق:

حسب ما هو ظاهر في الجدول يتضح اتفاق غالبية الأساتذة على أهميّة البعد النفسي في تعليم العربيّة وهذا ما نلمحه نسبة **97%** منهم ، بالمقابل نجد **3%** منهم ينافي ذلك وهي نسبة ضئيلة جدًا ، فالمربي بالمرتبة الأولى يعي قيمة حضور الجانب السيكولوجي أثناء التعليم لأنّه عامل حاسم في عملية التعلّم خاصّة في مرحلة المراهقة باعتبارها فترة حسّاسة يحتاج فيها الطالب إلى تحفيزات وجدانية وخطاب يراعي الخصوصيات النفسية التي يعايشها فقد نجد الفئة الكبرى التي تعاني من فشل دراسي أو صعوبة التعلم مردها مشاكل نفسية وإحباطات انفعاليّة أثّرت على تحصيلهم الدراسي، وبما أنّ موضوعنا يندرج ضمن إطار تعليم اللّغة العربيّة بصورة خاصّة فإنّه من اهتمامات دراساتنا البحث عن سبل إنجاحها ومن بين الأمور المساعدة على ذلك هو تمكن المختصين في هذا المجال من المعرفة الجيّدة للخصوصيات السلوكيّة والسيكولوجية للمتعلمين من مرحلة الطفولة وصولًا إلى المراهقة في

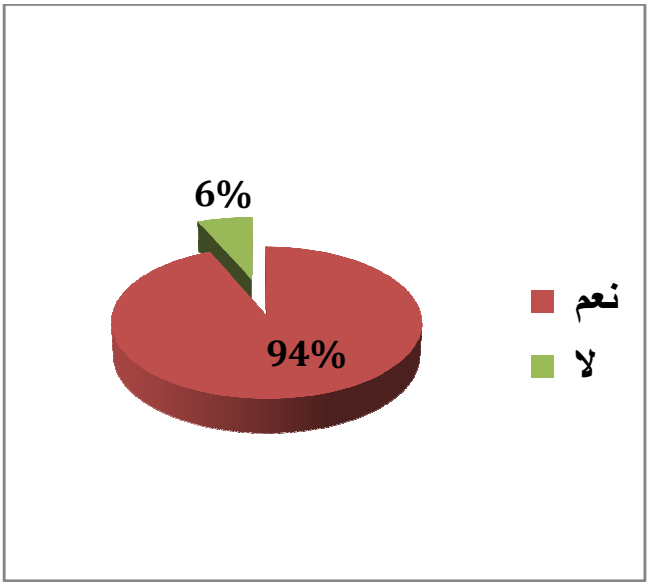
وضعيات تعليميّة متعدّدة والتي تقتضي الفهم الدقيق للصعوبات النفسية والاضطرابات السلوكية التي تعيق محصلتهم العلمية ، فلذا على المربي أن يجتنب كل وسائل العقاب غير المجدية ويبتعد عن أسلوب التبخيس وتحطيم المعنويات الذي يعرقل وتيرة الاكتساب ، والعمل على إشراك المتعلّم قدر الإمكان في العملية التعليمية التعلميّة باستخدام أفضل الوضعيات المساعدة على ذلك وهذا ما قلّما نلمسه للأسف في منظومتنا التربوية بسبب تهميش التربية الوجدانية في نظامنا التعليمي سواء من ناحية الممارسة أو التدريس أو حتى التقويم سببها غياب الخطاب السيكولوجي التربوي السليم وهذا ما أكده الدكتور **عبد الحميد أبو سليمان** في كتابة أزمة الإرادة والوجدان حيث قال: " إنّ غياب الخطاب النفسي العلمي التربوي الذي لا بدّ منه لبناء نفسيّة الطفل قد أدى إلى خلل في تكوين البعد النفسي الوجداني لدى الطفل المسلم ممّا جعله ينموا إنسانًا بالغًا مفتقدًا لدافع البعد الوجداني الفعّال اللازم لتحريك الطاقة ، وبذل الجهد ، وتوفير الأداء الإيجابي (الإرادة) الذي يعد شرطًا ضروريًا لتملك القدرة على التصدي للتحديات التي تواجه الأمّة والمجتمع بشكل فعّال" [1] ، لذا فتطوير الطرق التعليمية والوسائل التربوية مرهون بمدى اهتمام الأساتذة بالجانب السيكولوجي والتربية الوجدانيّة للطفل ، كونها تمثّل جزء أساسي في تكوين شخصيته الإنسانية المتكاملة والتي لها صلة وثيقة بنموه اللّغوي وتوسيع مداركه فالتركيز على البعد السيكولوجي في حيز تعليمية العربية يضفي لها روح وحيوية ، كما أنّه يؤهّل الدارسين إلى تعلم المهارات اللّغوية بحبٍ وتفانٍ والتوفيق بين حاجاتهم اللسانية والوجدانية وحاجات الآخرين كما يدفعهم إلى الانضباط السلوكي في الغرفة الصفية لتحقيق الأهداف التربويّة المنشودة.

السؤال الرّابع : هل ترى أنّ تكوين الطفل لغويًا قبل التمدرس ضرورة ملحة وجب برمجتها للخروج من بوتقة القصور اللّغوي ؟

[1] •عبد الحميد أبو سليمان : أزمة الإرادة والوجدان المسلم ، دمشق ، دار الفكر العربي ، 2005، ص18,

جدول رقم (8) بوضّح إجابة الأساتذة حول تأهيل الطفل لغويًا قبل دخوله المدرسة :

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	58	94%
لا	04	**6%**
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

نلمح من خلال الجدول الإحصائي أنّ ما نسبته **94%** من الأساتذة قد اشتركوا على رأي واحد وهو ضرورة تكوين الطفل لغويًا قبل دخوله المدرسة ، بينما نجد أربع أساتذة فقط بنسبة تُقدّر ب**(6%)** من يخالفون هذا الرأي وهي نسبة ضعيفة جدًا مقارنةً بالنسبة الأولى ممّا يجعلنا نقول بأنّ التنشئة اللّغويّة للطفل قبل ولوجه المدرسة لها أهمية قصوى في تطوير حصيلته اللسانيّة ويكمن الدور الأوّل هنا للأسرة كونها الحضن الطبيعي الذي يكتسب منه لغته الأم والمهارات اللغوية والملكات الذهنية والمعرفيّة لأنّها : " من المنظمات الاجتماعيّة الأكثر تأثيرًا وأبقاها أثرًا في نمو الطفل اللّغوي التي تهيئ البيئة الاجتماعية التي يشرب معاييرها ومُثُلَها وواقِعها في تفكيره وسلوكه" [1]، وإيمان الأسرة بفاعلية مرحلة ما قبل التمدرس وأثرها على التحصيل اللّغوي في المراحل التعليميّة الأولى يسهّل على أطفالهم اكتساب عدّة مفردات في فترة زمنية وجيزة فهي مرحلة ذهبيّة تتحدّد من خلالها مسارات الطفل التعليميّة.

[1] شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 2000،ص 246.

والجدير بالذكر أنّ اللّغة الأم لا يتم تعلمها بل تكتسب بشكل فطري بديهي إذ يركز أفراد العائلة في تلك الفترة على التقليد والترداد لعبارات كونه من الصعب أن يقوموا بوظيفة تعليمية محضة لعدم امتلاكهم الطرق الصحيحة لتعليم اللّغة من جهة، وافتقارهم للأسس الصحيحة التي تبنى عليها اللغويات بفروعها وأقسامها المتشعبة من نحو وصرف وبلاغة ودلالة وصوتيات وغيرها ..... من جهة ثانيّة ، " فيكون دور العائلة في هذه المرحلة تسهيل عملية الاكتساب اللّغوي عن طريق عرض نماذج لسانية جاهزة تساعد الطفل على تقبل المعلومات اللّغوية وتفهمها وتطوير ملكته الذاتيّة وتنميتها فيما يتعلّق بالخصائص المميزّة للغة محيطه"[1]، وعليه وجب على المربين تسليط الضوء على هذه المرحلة الحسّاسة من عمر الطفل ومساعدته على تعزيز لغته التعبيرية الشاملة للأصوات والكلمات والإشارات والإيماءات والإيحاءات المعبّرة عن رغباته و أفكاره وأحاسيسه بخلق محيط يساهم في زيادة مفردات يومية صحيحة ومساعدته على ربط الأشياء بالأحداث وهكذا ، وبعدها يتم إعانته على تحسين لغته الاستقبالية بتقديم أفضل السبل لاستخدام اللّغة وممارستها بالصورة المطلوبة لفهم لغة الآخرين .

وتأسيسًا لما طرحناه نستنتج أنّ الخبرة اللّغوية للطفل قبل التمدرس ضرورة ملحة وجب تفعيلها والتشجيع على تطبيقها لما لها من صدى إيجابي في ترقية لغة الطفل ، وهذا ما أكدته دراسات **عبد الله الدنّان** طُبّقت على بعض العائلات بولاية تلمسان : إذْ لاحظ تفوق الأطفال الذين قضوا سنتين أو ثلاث يتعلمون الفصحى ويتحدثون بها شفويًا رغم اكتسابهم اللهجة العاميّة من المحيط العائلي "[2] ، فالنهوض باللّغة العربيّة ينطلق من مرحة الطفولة التي يجب أن نولي لها عناية خاصّة ونركز على دور المؤسسات الاجتماعية في إكساب

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة ،ص 45.

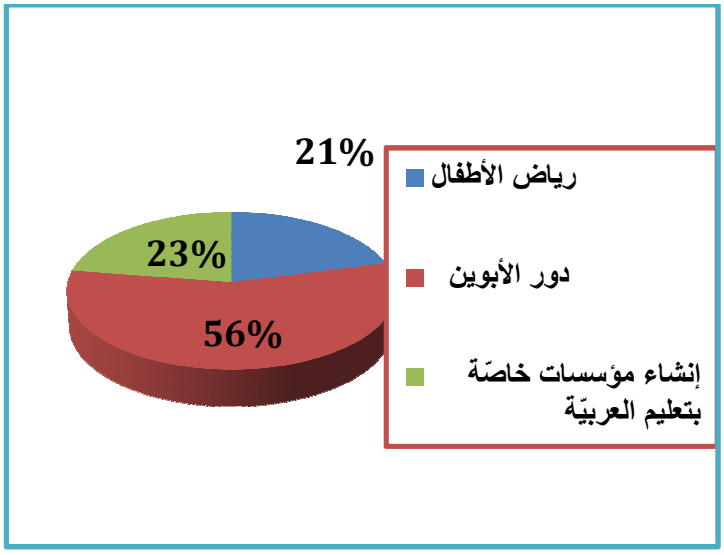
[2] ينظر: عبد الله دنان ، اللّغة العربيّة الفصحى والنمو المعرفي، المؤتمر الدولي الثالث ، الاستثمار في اللّغة العربيّة ومستقبلها الوطني والعربي والدولي، دبي، 2014/10/7م.

الطفل مفردات اللّغة الفصيحة وتنمية محصوله اللساني بدايةً من الأسرة التي تأتي في الصدارة وصولًا إلى المدرسة ، فعلى المختصين في هذا المجال تقديم الوعي الكافي للأسر حول التربية اللّغوية السليمة قبل المدرسة وإعداد برامج تدريبيّة تضم أنشطة لغوية تناسب أطفال هذه المرحلة.

السؤال الخامس: برأيكَ ماهو الحل الأمثل لاكتساب مفردات اللّغة الفصيحة قبل المدرسة؟

الجدول رقم (09) يبين إجابات الأساتذة حول سبل تكوين حصيلة لسانية فصيحة للطفل قبل ولوجه المدرسة :

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
رياض الأطفال	13	21%
دور الأبوين	35	56%
إنشاء مؤسسات خاصّة بتعليم العربيّة	14	23%
المجموع	62	100%



قراءة وتعليق:

نستشف من خلال النتائج الظاهرة على الجدول أنّ أكثر آراء الأساتذة حول الحل الأمثل لتكوين رصيد لغوي فصيح للطفل قبل دخوله المدرسة هو بيد الأولياء ودورهم في ذلك وهو ما جسدته نسبة **56%** حيث تمّ شرحه في إطار أوسع من خلال السؤال الآنف فالعلاقة الأسرية والتفاعل اللفظي بين الطفل ووالديه هو المحرّك الأوّل الذي يقوم بتوسيع الدائرة اللّغوية للطفل ، وإتاحة الفرص الملائمة لذلك انطلاقًا من تدريبه على السماع الجيد

(كمهارة أوّليّة) تنتج بإصدار نماذج لغوية فصيحة سليمة أمامه ليتم محاكاتها بالشكل المطلوب وتحفيزه على التحدث بفتح حوارات شيقّة مع أبنائهم مستمدّة من المواقف الحياتيّة المختلفة ، وإعدادهم للقراءة والكتابة وتشجيعهم على المطالعة مثل: (قراءة السور القرآنيّة القصيرة والقصص المشوّقة والأناشيد العذبة) التي تلائم قدراتهم العقلية واللغويّة .

كما يرى بعضهم أنّ الحل البديل لذلك هو إنشاء مؤسسات خاصّة بتعليم اللّغة العربيّة لأطفال قبل سن السادسة وهو ما تظهره نسبة **23%** وتبقى المؤسّسة الأولى التي بقدرتها إكساب الطفل كم غزير وهائل من العبارات العربيّة الفصيحة وتثري رصيده اللّغوي والفكري " المدرسة القرآنيّة" هذا في حال توفرها لشروط مناسبة لسن الطفل ومراعية لحاجياته المختلفة إذ نجد للأسف عدد كبير من الأسر تهمّش دور هذه الأخيرة في ترقية الحصيلة اللّغوية للطفل قبل التمدرس نتيجة قلّة الثقافة والوعي و يبقى هدفها التدريب على حفظ القرآن الكريم ، التحفيز على قراءة قصص أخلاقيّة وتعزيزها بالسماع ، غرس القيم الروحية والاجتماعيّة (إلقاء التحيّة، البسملة الاستئذان ، الإنصات ، آداب الحوار ، احترام الرأي ....الخ) إذ تسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيّين وهما: اكتساب ثروة لغوية فصيحة مصدرها القاموس القرآني إلى جانب تربية الطفل على الأخلاق الفاضلة لتهيئته لدخول مدرسي صحيح لغويًا وتربويًا، لكن دراستنا لسوء الحظ تفتقر إلى ميادين بحثية ودراسات حول مدى تأثير المدرسة القرآنيّة كمؤسسة تربوية (ما قبل المدرسة) على النمو اللّغوي ، وهناك من الأساتذة من رأى أنّ الخيار الأوّل أي الروضة هي الحل الأنسب لتهيئة الطفل لغويًا قبل المدرسة وهو ما نلمحه بنسبة **21%** وهي قريبة جدًا من الخيار الأخير.

فلا أحد منّا ينكر دور رياض الأطفال وعنايتها بدراسة حاجات الطفل المختلفة (اللسانيّة ، الاجتماعيّة ، الانفعاليّة) وإسهاماتها التكميلية لمهام العائلة لكنها بالطبع لا تقوم

مقام العائلة إذ تعد " أوّل اتصال اجتماعي حقيقي منظّم للطفل بالعالم الخارجي " [1]، تهدف إلى إعداد الطفل إلى المرحلة الحاسمة وهي التعليم النظامي وإذا كانت الأسرة تحتل مركز الصدارة في تأهيل الطفل ورعايته لغويًا فلابدّ أن تكون الروضة امتداد طبيعي لها وذلك توفير جملة من الشروط الضروريّة لذلك من بينها: اختيار مربي مختص له كفاءة لغوية وسيكولوجيّة خاصّة في التعامل والتواصل مع عالم الطفل وأن تكون له خبرة كافية في مجال سيكولوجيّة الطفولة تعينه على إنشاء حوارات لغوية وترداد كلمات على مسامع الطفل مرتبطة بالأنشطة التي يمارسها في الحضانة أو بألعابه الفردية والجماعيّة ليتم توسيع آفاقه الفكرية واللسانية وتصوراته الحياتيّة ، توفير وسائل تعليمية متطورّة تواكب مقتضيات العصر الحاضر ومتطلبات الطفل لتيسير التواصل مع أقرانه ولتحقيق كل ما ذكرناه لا بد من تخطيط تربوي محكم وتضافر جهود متباينة و حضور تجهيزات ضرورية ومناهج مدروسة دراسة لسانية نفسيّة ومربيات يقدّمن نماذج كلاميّة صائبة يقتدي الطفل بها، لأنّ الواقع الذي يعيشه الطفل الجزائري في أغلب حضانات ولايات الجزائر هو للأسف واقع مزر ناتج عن سوء التسيير و اكتظاظ القاعات وعدم تأهيل المربيات لتأدية مهامهن فعلى سبيل المثال استعمال اللّغة الفرنسية أثناء الحوار مع الأطفال ممّا يدفعنا أن نقول ما قالته **لونته (LENTIN)** : "من أنّ الدور المنتظر منها هو دور وهمي " [2] وإن صحّ التعبير دور براغماتي نفعي لا غير لكنّنا نعيد ونذكّر أنّه ليست جميع الروض تعيش نفس الواقع فحكمنا هذا يبقى نسبي لا غير.

وخلاصة القول نجملها في أنّ الأسرة يبقى دورها ريادي في رعاية النمو اللّغوي للطفل في مراحل الطفولة المبكرة (قبل سن المدرسة الابتدائية) وهي الأصلح والأليق له كون هذه المرحلة تتفتّح جميع إمكانيات شخصيته المستقبليّة، لذا وجب على الأبوين توفير الوقت

[1] هدى الناشف، رياض الأطفال ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1995، ص52،
[2] LAURENCE LENTIN ; Apprendre A Parler a L'enfant De Moin De 6ans , page 27.

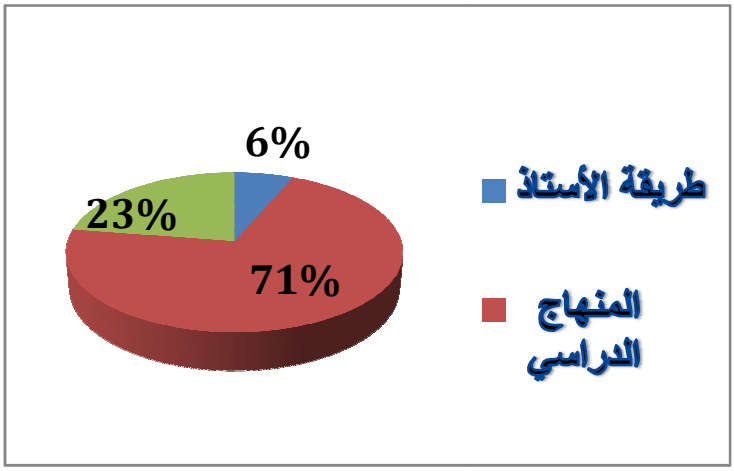
والجهد اللازم لجعل النشاط اللّغوي لأطفالهم في حالة انطلاق دائم ومستمر والحرص على تدريبهم على اللّغة العربيّة الفصيحة في الحوارات اليوميّة والإلحاح على ذلك، وتبقى المؤسسات التربويّة الأخرى (المدارس القرآنيّة ، رياض الأطفال) مكملة لنشاط الأسرة وهي بحاجة إلى سياسة لغوية محكمة و تخطيط دقيق قادر على سد الثغرات الناقصة عن دور الأبوين قادرة على التكفل اللساني الأفضل للطفولة المبكرة المؤسس على أهداف واضحة من شأنها النهوض باللّغة العربيّة والتخفيف من الركود والتدني اللّغوي الذي تعيشه مختلف مؤسساتنا التعليميّة.

السؤال السّادس: هل الضعف القاعدي للطلاب في مادّة اللّغة العربيّة وآدابها راجع إلى:

1/ طريقة الأستاذ , **2/** المنهاج الدراسي, **3/** الإهمال الأسري .

الجدول رقم (10) يبيّن إجابات الأساتذة حول أسباب تدنى مستوى الطلاب في مادة اللّغة العربيّة بكافة مستوياتها:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
طريقة الأستاذ	04	6%
المنهاج الدراسي	44	71%
الإهمال الأسري	14	23%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق:

يتبدى من استقراء نتائج هذا الجدول أنّ معظم الأساتذة أجمعوا على أنّ منهاج اللّغة العربيّة هو السبب الرئيسي في ضعف الطلاب حيث بلغ عددهم **44** أستاذ أي ما يعادل

71% ،أمّا نسبة **23%** منهم وجد أنّ إهمال الأسرة له صلة مباشرة بقصور المتعلم لغويًا ،في حين أرجع آخرون طريقة الأستاذ هي عامل مؤثر على مستوى التحصيل اللساني للطلاب في مادّة اللّغة العربيّة ، بيد أنّ النسبة كانت قليلة مقارنة بالخيارين السابقين إذ تمثلت ب **6%** ، وحقيقة الأمر أنّ هذه العوامل كلّها تشترك في تدني مستوى المتعلم للّغة العربيّة وآدابها حيث نلحظ أنّ المناهج التعليمية لهذه المادّة بمختلف المستويات على الرغم من مسايرتها للمفاهيم التربويّة الحديثة واتّسامها بالحداثة والتطور كونها نتيجة جهود حثيثة قام بها التربويون والمربون المؤهلون لذلك ، غير أنّها تشهد تناقضا كبيرًا بين المحتوى والأهداف التعليميّة نتيجة عدم مراعاته لمبدأ التدرج ووجود مغالطات عديدة في التفريق بين الأهداف الخاصّة والعامّة ، إضافةً إلى ذلك نصاب وتوزيع الحصص إذ نجد مثلًا حصص التعبير مهمشة وتُدرَّس غالبًا في الفترة المسائيّة .

وفي الطور الثانوي على سبيل المثال السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة نلحظ أنّ منهج المادة ومحتواه يشمل اثنتا عشرة وحدة يدرس من خلالها المتعلّم عدّة عصور أدبية ويعالج نصوص أدبية وأخرى تواصليّة ، وتقدّم له روافد متنوعة قواعد وبلاغة وعروض إضافة إلى أنشطة التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة وبناء وضعية مستهدفة التي تختم بها الوحدة التعليميّة كلّ هذه العناصر نصيبها أربع ساعات في الأسبوع فقط ، كما نجد طول وكثرة الأسئلة خاصة في النصوص الأدبيّة لدى الشعب العلميّة فالحجم الساعي المقرّر عليهم لا يستوفي الكم الكبير والمُكرّر أحيانًا للأسئلة المطروحة ،إضافةً إلى ذلك تهميش دور السبورة خاصّةً في المرحلة الابتدائيّة كونه يعتمد على تمارين لغويّة يتطلّب حلّها الكتاب نفسه، ولو أردنا البحث عن النقائص الواردة فيه لا يكفينا هذا المجال لذكرها فهي كثيرة لا حصر لها ، وما يزيد الطين بلّة هو إهمال الأسرة لأبنائها وعدم تشجيعهم لتعلّم اللّغة العربيّة وانعدام التواصل مع المدرسة لترقب نتائج ومستوى أبنائهم ، وعدم متابعتهم في البيت

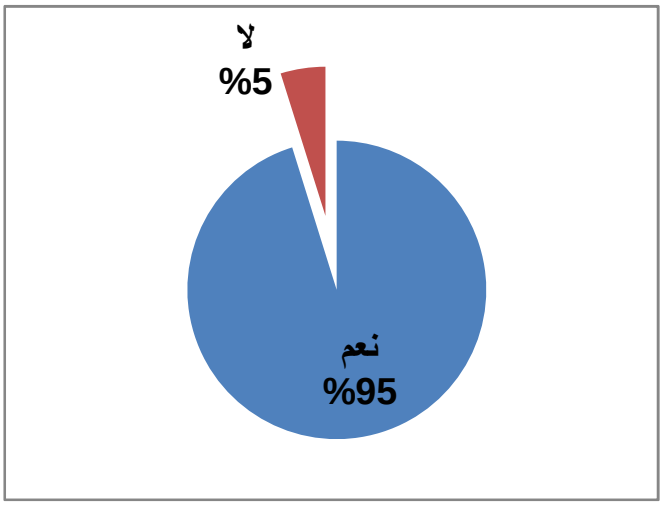
وتحفيزهم على حل التمارين وحفظ الدروس والقواعد كل هذه الأمور تضفي نتيجة سلبية على التحصيل الأكاديمي للطالب في مادّة اللّغة العربيّة وآدابها .

وقد لا يُوَفَّق بعض الأساتذة في أحيانٍ كثيرة اختيار الطريقة التعليميّة المناسبة لمستوى طلابهم فيلجؤ، ون إلى التعقيد دون التبسيط بسبب سوء التخطيط وعدم مراعاة الكفاءة المستهدفة وطبيعة الهدف التعليمي والمادة الدراسيّة والتدريس الارتجالي الناتج عن عدم التحضير المسبق للدرس كل هذه المؤثرات تنعكس سلبًا على الوتيرة اللسانيّة للمتعلم، فعلى الأستاذ أن يعيَي أهمية الطريقة التدريسيّة التي يسلكها وأثرها على نفسية المتعلم ومردوده اللّغوي وقدرتها على تحقيق الهدف التعليمي بأقل وقت وجهد شرط تلاؤمها مع قدرات المتعلمين وقابليتهم وتدرجها من المحسوس إلى المجرّد استنادًا على عامل التدرج من السّهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول يحاول من خلالها ربط الجانب النظري مع التطبيقي و" يساعد الطلاب في تفسير النتائج المُتوَصَّل إليها"[1] مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم ،كل هذا يلزمه التكوين الأكاديمي والسيكولوجي المسبق للأساتذة.

السؤال السّابع: هل للمتعلّم الذي يعاني اضطرابات لغويّة قابليّة لتعلّم اللّغة العربيّة ؟

الجدول رقم (11) يوضّح إجابات الأساتذة حول قابلية المتعلّم المضطرب لغويًا نحو تعلّم اللّغة العربيّة :

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	59	95%
لا	3	5%
المجموع	62	100%



[1] محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الشروق، عمّان، الأردن،ط1، 2006، ص 65

قراءة وتعليق:

من خلال دراستنا للجدول أعلاه تبيّن لنا أنّ ما نسبته **95%** من الأساتذة والبالغ عددهم **59** ترى أنّ المتعلّم المعاني من أمراض كلاميّة له قابليّة لتعلّم اللّغة العربيّة ، وقد علّلوا اختيارهم بما يلي:

– نعم له قابلية للتعلّم وفق آليات وضوابط معيّنة خاصّة في ظل التطور التكنولوجي الذي من شأنه معالجة أمراض الكلام (محاكاة اللّغة للتطور التكنولوجي الحالي) .

– أغلب التلاميذ الذين لديهم مشكلة النطق تجده خارق الذكاء وسريع الاكتساب والفهم وتشجيعه على قراءة القرآن الكريم وحفظه من شأنه تسهيل إخراج الحروف بكل سلاسة.

– نعم قابل لذلك لأنّ اللّغة ظاهرة بشريّة ومادام بشريًا فهو قابل لاكتساب اللّغة وتعلّمها.

– طبعًا العربيّة للجميع .

– نعم يُمكِن ذلك عن طريق المراس والتمرن والإصرار شريطة الاهتمام المتبادل بين المربي الأستاذ والمحيط الأسري .

في حين نفى **3** أساتذة فقط أن تكون لهذه الفئة دافعيّة لتعلّم العربيّة والتي قدّرت نسبتهم **ب:5%** وهي قليلة جدًا مقارنةً بالسّابقة، وقد برّروا خياراتهم بقولهم:

– لا تتوفر لديه قابلية تعلم العربية لأنّه لا يستطيع التعامل مع غيره.

– لا لأنّ الأمر يحتاج إلى بذله جهد أكبر ووقت أطول وعناية خاصّة وهذا قلّما نلمسه في مدارسنا.

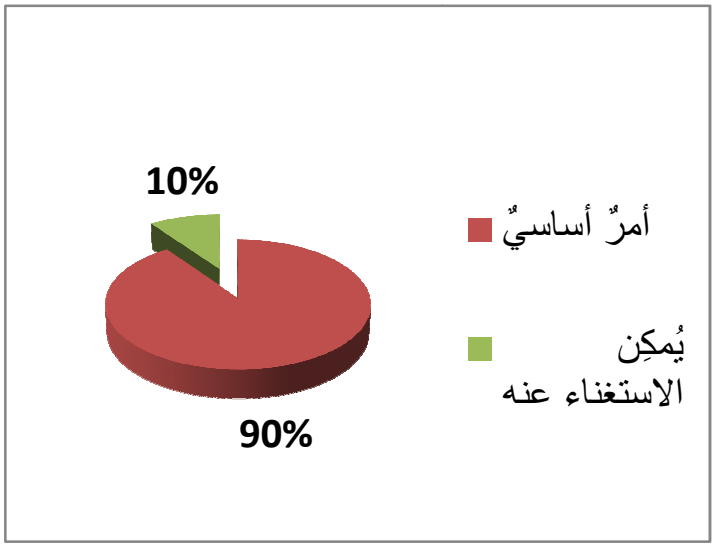
في حقيقة الأمر لم تكن إجابات الأساتذة المعارضين لفكرة وجود قابلية تعلّم العربيّة لذوي الاحتياجات الخاصة كافية شافية بالشكل المطلوب، وعليه نستنتج أنّ قابلية التعلم لا تُنسب لفئة على حساب فئة أخرى فهي تحتاج فقط إلى الاستعداد الذاتي لاكتساب المعارف

وإصرار على ذلك مع استقلالية التفكير ووعي تام بأهميّة المعلومات والمهارات المكتسبة ممّا يدفعنا إلى القول بأنّ المضطرب لغويًا كلّما توفرت لديه هذه المؤشرات كلّما كانت له الفرصة الأكبر لتعلّم فنون اللّغة العربيّة بالصورة الصحيحة شريطة توفير مناخات سيكولوجيّة ملائمة له وشروط بيداغوجية لازمة تضمن له التواصل الإيجابي مع الآخرين .

السؤال الثامن: برأيِك هل إدراج مقياس علم اللّغة النّفسي أثناء فترة التكوين المهني أمرُ أساسيُ أم يُمكِن الاستغناء عنه؟

الجدول رقم (11) يوضح إجابات الأساتذة حول أهمية التعرف ودراسة اللسانيات النفسية في مرحلة التربص:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
أمرٌ أساسيٌ	56	90 %
يُمكِن الاستغناء عنه	06	10%
المـــــجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق:

ذهبت الأغلبية الساحقة من الأساتذة إلى التأكيد على أهمية إدراج اللّسانيات النّفسيّة أثناء الفترة التكوينيّة وهو ما ظاهر في الجدول أعلاه بنسبة **90%**، وأمّا الجزء المتبقي أي ما يعادل **10%** يرى أنّه يُمكِن الاستغناء عنها وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالأولى ، وعليه يمكننا القول بأن العملية التكوينيّة مرحلة مهمة وحاسمة للمسار المهني للأستاذ إذ تمثّل:

" مجموع الأنشطة ، المواقف التربويّة، والوسائل التعليميّة التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف قصد القيام بمهمّة أو وظيفة أي مجموع المعارف ، ومجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرًا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما"[1] ، كما تعد البوتقة التي تتصهر فيها كل ما حصّله من معارف ومكتسبات قبلية تتيح له فرصة الانخراط في بيئة العمل الحقيقي.

ولكي تعطي نتائج ملموسة على أرضية الواقع لابدّ من التركيز على الجانب التطبيقي أو الممارسات العملية والنماذج المُكتسبة من طرف الأساتذة المكونين انطلاقًا من اهتمام الوزارة الوصيّة بالمقاييس المدرجة في هذه الفترة ، ولعلّ أستاذ اللّغة العربيّة يحتاج قطعًا إلى تعلم واكتساب مفاهيم لسانية نفسيّة والتعرف على ميادينها المختلفة ذات الصلة بالحقل التعليمي لأنّها تقدّم معلومات قيّمة عن العوامل السيكولوجيّة المؤثرة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، فيبقى من الضروري تكوين المدرسين في مجال اللغويات النفسية كونها تهتم بدراسة العديد من المواضيع المهمّة المرتبطة بتعليم اللّغة نذكر منها: (أمراض النطق واللغة، تحليل الخطاب ، الخصائص النفسية للّغة ، العلوم المعرفية.....) وغيرها من التخصصات المفيدة للأستاذ كما تعينه على معرفة الأصوات في الكلام (الصوتيات) وكيفية تنظيمها في إطار اللغة (الفونولوجيا) وتخزين المفردات في الحقل المعجمي للعقل البشري (علم المعاني) وبناء جمل متشكلة من كلمات متعددة (علم النحو)....، إضافةً إلى ذلك تؤهله إلى التعرّف على سبل ترميز المعنى ضمن اللّغة (علم الدلالة) وتدفعه للتصرّف السريع مع الحالات المصابة بالعجز اللّغوي من خلال تقديم لهم جرعات شافية كتقنية معالجة الدماغ للّغة وتعينه على ترقب الفترات الحساسة التي يمكن من خلالها تعلم اللّغة بكل سهولة ويسر.

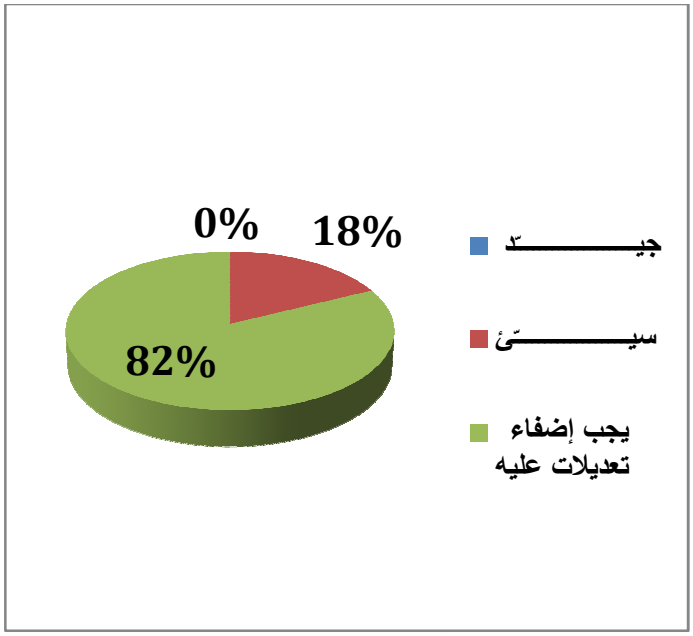
[1] IDEM, P280

إنّ دراية الأستاذ بحيثيات البحث المتعلقة بعلم اللّغة النفسي مطلب أساسي وجب برمجته ضمن أساسيات إصلاح المنظومة التربوية الحديثة ، بما فيها النهوض بتعليم اللّغة العربيّة كونها لا تتطلب التحكم في المهارات اللّغوية فحسب، بل تحتاج إلى محركات نفسية مرتبطة بتتبع تطور لغة الطفل من فترة الميلاد إلى غاية المدرسة ومعرفة المعلم بهذه الأمور من شأنها تيسير تعليميّة العربيّة وحل العديد من المشكلات المتعلّقة بهذا الميدان.

السؤال التاسع : ما رأيك بالمنهج المُتَّبع في تعليم اللّغة العربيّـــــــة؟

الجدول رقم (12) يوضح آراء الأساتذة حول منهج اللّغة العربيّة وآدابها :

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
جيـــــد	**00**	**00%**
سيـــــئ	11	18%
يجب إضفاء تعديلات عليه	51	82%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق:

انطلاقًا من نتائج الجدول الواردة أعلاه نلتمس أنّ نسبة الأساتذة التي توافق على إضفاء تعديلات على منهج اللّغة العربيّة تُقدَّر ب: **82%** ونالت حصّة الأسد ، في حين أعرب البعض الآخر عن استيائهم من المنهج المتبّع حاليًا وقُدّر عددهم بنسبة **18%** وهي نسبة ضعيفة مقارنةً بالنسبة السابقة ، وما لفت انتباهنا هو أنّه لم يقر أي أستاذ بأنّ منهج المادّة جيّد فكانت النسبة **0%**.

عند الحديث عن تدهور الواقع التعليمي للّغة العربيّة بمدارسنا فإنّ أصابع الاتّهام تتوجّه مباشرة إلى خلل المناهج الدراسيّة في مختلف المراحل التعليميّة كونها جزء أساسي من الحراك السوسيولوجي والثقافي في مجتمعنا ، إذ بقى من الضروري إعادة النظر في المنهج الدراسي لمادّة اللّغة العربيّة بدءً من رياض الأطفال حتى المراحل التعليمية العالية وتحديثه يتأسس بناءً على حب المتعلّم لها وإقباله بدافعية لتعلّمها وتطويره يمس عدّة مناحي تعليمية (الكتاب المدرسي، المعلّم ، المتعلّم ، المؤسسة التربوية ، الطرق والوسائل التعليميّة استراتيجيات التقويم، الأسرة ....الخ)، من خلال تحديد خطّة علمية منظّمة تستهدف تعديل السلوك اللغوي للطالب الذي سيطرت عليه اللّغات المحليّة والأجنبية والعاميّة والعمل على تحويله إلى لسان عربي بياني فصيح باستطاعته استخدام لغة القرآن في التواصل اليومي ودراسة العلوم الحياتية ومواكبة التقنيات المعاصرة واستيعاب التطورات المستحدثة .

ومن أبرز الرؤى الإصلاحيّة لمناهجنا هو جعل اللّغة العربيّة لغة مستخدمة في تعلّم المواد الدراسيّة الأخرى ولا تبقى مقتصرة فقط على المادّة وأستاذها كون وتيرة تطور الرّصيد اللّغوي للمتعلّم ترتبط بما تشتمل عليه المواد الأخرى من قيم ومعلومات ومهارات لسانيّة مكتسبة، وكذا توحيد فروع اللّغة العربيّة وجعها مشتركة متكاملة خادمة لهدف واحد (وحدة المعرفة اللّغوية وتكاملها)، كتعلم الروافد اللغوية الشاملة للنحو والصرف والبلاغة والعروض انطلاقا من النصوص وهكذا ، رفع كفاءة معلمي اللّغة العربيّة بإجراء تربصات ميدانيّة دورية ترتبط بالمادّة ومجالات أخرى ذات صلة بالميدان التعليمي(علوم التربيّة المعلوماتية، علم النفس ...الخ) وتوجيهه على انتقاء أفضل الطرق التعليميّة المناسبة لتدريس اللّغة العربيّة التي تتيح للمتعلم الفرص الكافية للمشاركة الفعّالة في العملية التعليميّة التعلميّة واستثماره للقواعد اللغوية في الإنتاج الكتابي والشفوي وفق خطى صحيحة ، تفعيل الأنشطة المدرسية وتشجيع الأسر على التواصل الدائم مع المدرسة ومتابعة مستوى تحصيل أبنائهم

وتقديم التغذية الراجعة إن استدعى الأمر ذلك، الاهتمام بالمرحلة الابتدائية كونها القاعدة الصلبة التي يتعلّم من خلالها الطفل فنون اللّغة العربيّة ويتعرف على مداخلها وضوابطها الأساسيّة وهو ما أشارت إليه القدومي حيث قالت :" كثير من الدراسات التربويّة تؤكد أنّ تعلّم الأطفال اللّغة العربيّة على أساس منهجي سليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيّة يتيح لهم بناء قدرات جيدة تعينهم على التحصيل المعرفي وتقدّمهم في المراحل التعليميّة في المستقبل ، فالوظيفة الأساسيّة للمدرسة هي " اللّغة العربيّة" من خلال تعليم القراءة والكتابة إذ أنّ معظم برامج تعليم اللّغات في العالم تدور حول تعليم اللّغة بأكملها "[1] فتعد المرحلة التعليميّة الأولى فريدة من نوعها لذا يستلزم التركيز أن يكون محتوى المادة موائم والأهداف المعرفيّة و المهاريّة والوجدانيّة وميسّر لاكتساب فنيات اللّغة العربيّة ومن الشروط الأساسية التي لابدّ توفرها فيه هو ارتباطه بميول المتعلّم ورغباته وبالمهارات اللسانية الحياتيّة لديه لتكوين عادات إيجابيّة أثناء ممارسة اللّغة العربيّة استنادًا على وسائل تعليمية تُسهِل إيصال المعارف للطلبة (حسن استخدام السّبورة، الأجهزة السمعية البصرية وغيرها...)، عدا عن ذلك الاهتمام بأدوات التقويم واستراتيجياته كجزء أساسي في تطوير منهج اللّغة العربيّة بجميع المراحل التعليميّة بشرط أن ينماز بالاستمراريّة والتنوع وشامل للجوانب النمائية للمتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم .

إنّ المنهج الدراسي من أهم الوسائل البيداغوجيّة وأخطرها على الإطلاق كون سلامته تعكس صحّة المنظومة التربويّة والعكس صحيح وهو مدعو للاستفادة من المعطيات التي قدّمتها اللّغويات الحديثة لتعليميّة اللّغات " ويمكن عد خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليميّة اللّغة ويتجلى ذلك في نص

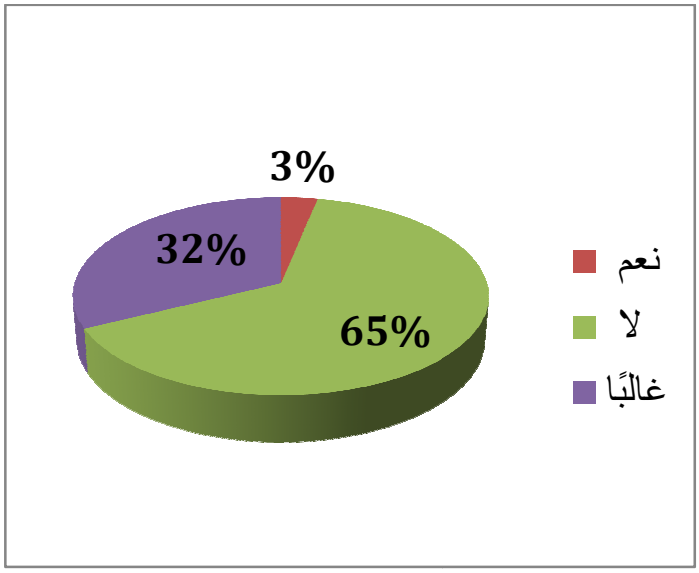
[1] https://www.alittihad.ae/article/116915/2013/ أرشيف دنيا ، استعادة–«اللغة–العربية»–بحاجة–إلى–«مناهج–دراسية–حيَّة ، ديسمبر 2013، اطلّع عليه بتاريخ 2020 /7/1

المنهج وفي صناعة المعلم القادر على تطبيق المناهج المعاصرة حيث أصبحت التعليميّة مركز الثقل في بناء مناهج إعداد المعلمين" [1]، لذا بات من الضروري إجراء تعديلات شاملة عليه بصفة مستمرّة مواكبة لمستجدات الحياة لأنّ تطويره ما هو في الأخير إلّا تطوير في إعداد أبناء المجتمع حيث يقتضي على الوزارة الوصيّة الإيمان الجازم بأنّ عملية التغيير أمر حتمي لمسايرة الركب الحضاري .

السؤال العاشر : هل منهج اللّغة العربيّة (بجميع مستوياتها) يراعي الحاجة النفسية واللّغويّة للمتعلّم؟

الجدول رقم (13) يبيّن إجابات الأساتذة حول مدى مراعاة منهج اللّغة العربيّة للحاجة اللسانيّة والنفسيّة للطلاب:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	**02**	3%
لا	**40**	65%
غالبًا	**20**	32%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

لقد أجمعت فئة كبيرة من الأساتذة على أنّ منهج اللّغة العربيّة الحالي بجميع المراحل لا يأخذ بعين الاعتبار الحاجة النفسية واللّغوية للمتعلّم وهو ما ورد بنسبة **65%**، في حين

[1] ينظر: أنطوان صياح ، تعليميّة اللّغة العربيّة ، دار النهضة العربيّة ، بيروت، لبنان، الجزء1،ط1، 2006،ص 25

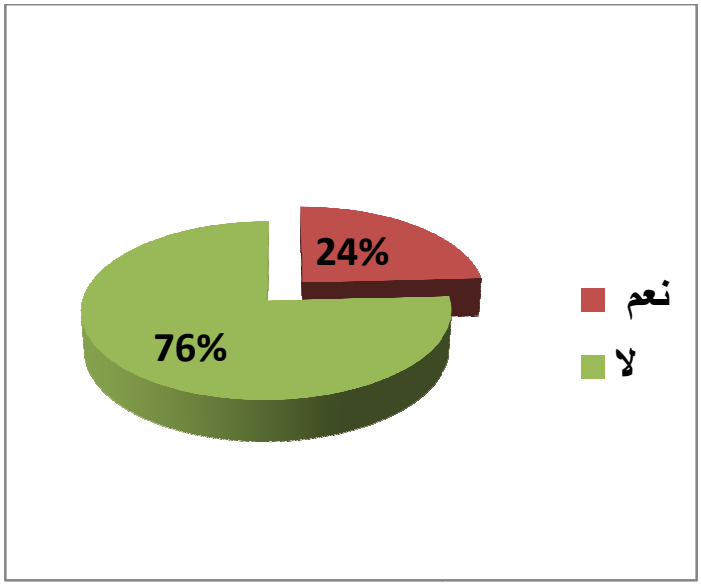
هناك من قال بأنّه يراعي في غالب الأحيان هذه الأخيرة وكانت النسبة **32%**، في نفس الوقت هناك من كان له رأي مغاير ووجد أن منهج اللّغة العربية العربيّة يساير رغبات وميول الطالب بنسبة تقدّر ب **3%** وهي ضعيفة جدًا مقارنةً بالنسبتين السابقتين .

كما أضحى تصميم منهج دراسي فاعل في مادّة اللّغة العربيّة وآدابها (بجميع المراحل التعليمية) ضرورة حتمية وخطوة أساسيّة للوصول إلى الأهداف المرجوة ، لأنّ واقع مناهجنا الدراسية للأسف يشهد ركودًا و قصورًا واضحًا كونه لا يستطيع تحقيق نمو شامل للمتعلّم ولا يواكب خبراته المتزايدة للمعرفة، لأنّه يهمل في أحيانٍ كثيرة حاجاته وميوله ومشكلاته وها ما نلمسه على سبيل المثال في حصص التعبير بشقيه الشفهي والكتابي ويهتم فقط بسبل تقديم المعرفة له دون النظر إلى العوامل المؤثرة الأخرى، كما نرى غياب مبدأ التمهير اللّغوي الموائم لمواقفه واتجاهاته والمؤدي إلى عدم إشباع حاجاته ومطالب نموه المختلفة وعدم مراعاة الكتاب المدرسي للمعيار النفسي المناسب لشخصيّة المتعلّم حيث أدى هذا الإهمال إلى ضعف تحصيل الطالب الدراسي في المادّة وعدم الإقبال عليها فالمعرفة وحدها ليست كافيّة لتوجيه وترقية مستواه في اللّغة العربيّة بل لا بد من إتاحة الفرصة لاستخدام هذه اللّغة انطلاقًا من حاجاته ورغباته بناء على أسس علمية مدروسة قادرة على ربط ميول الطلبة واهتماماتهم بالأساليب العلميّة الدقيقة .

السؤال الحادي عشر: هل متعلم اللّغة يتفاعل مع المنهج الدّراسي خاصةً في ظل تجسيد المقاربة بالكفاءات؟.

الجدول رقم (14) يبيّن إجابات الأساتذة حول مدى تفاعل الطلاب مع المنهج الدراسي خاصّة في ضوء المقاربة البيداغوجيّة الحديثة (كفاءات المتعلّم):

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	15	24 %
لا	47	76 %
المجموع	62	100%



قراءة وتعليق:

نلتمس من استقراء الجدول الظاهر بين أيدينا أنّ أغلب الأساتذة أجمعوا على أنّ المتعلّم لا يتفاعل مع المنهج الدراسي للمادة خاصة في ضوء التربية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) وهو مبيّن بنسبة **76%**، غير أنّه أقرّ البعض منهم بأنه يندمج مع المنهج الحالي وقدّرت نسبتهم ب **24%**، وهي قليلة مقارنة بالنسبة الأولى.

يواجه متعلّم اللّغة العربيّة في وقتنا الراهن عدّة مشكلات أبرزها عدم قدرته على تعلّمها وإتقانها وعجزه على استخدامها في المواقف التواصليّة المتعدّدة والمقامات التداولية في الحياة اليوميّة بسبب عوامل كثيرة، أبرزها انتقاله المفاجئ في التعليم من العامية إلى اللّغة الفصيحة وقلة الدراسات العلميّة التي تتخذ الأسس العلميّة لبناء المناهج وإعداد الكتب المقرّرة كونها تبعد كل البعد عن المواقف الحياتية التي يعيشها الطالب ولا صلة بينها وبين عقله وحاجاته من جهة أخرى ، هذا الأمر دفعه إلى التهرب منها عدا عن ذلك وجود

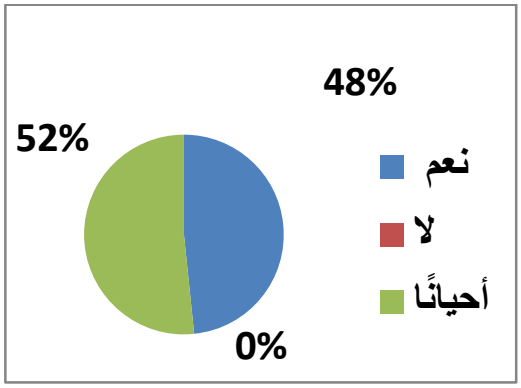
المماحكات وكثرة التأويلات في الدرس النحوي كما أنّ المادّة اللسانيّة المستخدمة لا تناسب مستوى المتعلم العقلي والمعرفي ومطالب نموه المتباينة وابتعاد المنهج المتّبع عن اهتماماته الأمر الذي سبّب عزوفه ونفوره من اللّغة العربيّة وأحدث له نوع من الضياع.

إنّ البدء في صناعة المناهج الدراسية من واقع المتعلّم ومتطلباته خطوة مهمّة لاستثارة دافعيته لتعلم اللّغة العربيّة والاستناد في الهيكلة الحقة على أسس علمية تساير حاجات الطلاب وتسعى لتنميتها وإشباعها من جهة ، وإعادة النظر في ضوابط اللّغة العربيّة وأساسياتها من طرف مختصين في هذا المجال على أن تكون على التدرج والانطلاق من لغة الطلبة بعد إسباغ اللغة الفصيحة يساهم بجدارة في اكتساب اللغة إذ لا يشعرون بوجود تعقيدات في الانتقال من الدارجة إلى الفصيحة ، زيادةً على ذلك مواكبة حاجات المجتمع في مختلف فروع المعرفة ومناشطه اللغوية كما يجب الأخذ بعين الاعتبار كل هذه العوامل (اللّغة العربيّة ، المتعلم، المجتمع) وتقنيها وفق خطى وظيفيّة محكمة بعيدة عن الخبرات الشخصيّة والانطباعات الذاتيّة .

السؤال الثاني عشر: هل يوجد صعوبات وعراقيل في إتّباع محتوى مادّة اللّغة العربيّة و آدابها؟

الجدول رقم (15): يوضّح إجابات الأساتذة حول صعوبات إتّباع منهج اللّغة العربيّة وآدابها:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	30	48%
لا	00	00%
أحيانًا	32	52%
المجمـوع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

من خلال دراستنا للجدول الإحصائي الوارد على الجدول يتضح أنّ ما نسبته **52%** من الأساتذة قد أقروا بوجود صعوبات أحيانًا في إتّباع منهج مادّة اللّغة العربيّة ، بينما نرى أنّ ما يعادل **48%** قد و وجدوا عراقيل في مسايرة المنهج الحالي وهي نسبة متقاربة جدا مع السابقة ، وما يلفت انتباهناهو أنّ جميع الأساتذة لم يفضلوا الخيار الثاني (لا) فكانت النسبة **0%** .

لقد اتفق أساتذة اللّغة العربية (على الإجماع) بوجود معيقات في إتباع منهج اللّغة العربيّة بغض النظر على مؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة والجدير بالذكر أنّ المعلّم هو المهندس الفعلي للعملية التعليميّة، إذ يقوم بعدّة مهام وأدوار كالتخطيط للدرس بتوفير المصادر المتعدّدة وهيكلة بيئة التعلّم والتنويع في الطرائق التدريسيّة، بل لا يتوقف دوره عن هذا الحد فحسب بل هو مكلّف بعدّة مهام رئيسيّة كونه " المزوّد للمعرفة ، والميسّر للتعلّم والمقيم للتعلّم ، والمخطط للمنهج والمنتج للمواد التعليميّة فينبغي له أن يكون نموذجًا مثاليًا يتجسّد فيه المستوى الراقي من الالتزام الخُلُقي أي أن يكون قدوة يحتذى بها في الالتزام بالقواعد والقوانين والقيم والمعايير الأخلاقيّة التي تتصل بمهنة التعليم، وفي الانضباط والمسؤولية اتجاه متطلبات العمل الإداريّة والفنيّة ،وأداء مهامه ، واتجاه ولائه ، وإخلاصه لمهنة التعليم "[1] وبالرغم من أهميّة الرسالة التي يؤديها يوجد العديد من النقائص في منظومتنا التربويّة لا تؤهله للوصول نحو الكفاءة المستهدفة منها سوء تسيير البرامج التدريبيّة المعدّة لتكوينه وعدم مراعاة المنهج المطبّق لاحتياجاته، لأنّها تضمن تفاعله مع المادّة التعليمية تعكس رؤيته الإيجابية في الإصلاح بإحداث تغيرات يرغب في حدوثها مستخدمًا معلوماته ومكتسباته وخبراته، ومعرفتها تدفع نشاطه التدريبي يحقّق المساعي المرجوّة من

[1] منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها) ، الشعبتان آداب وفلسفة – آداب ولغات ، مارس 2006، ص 05.

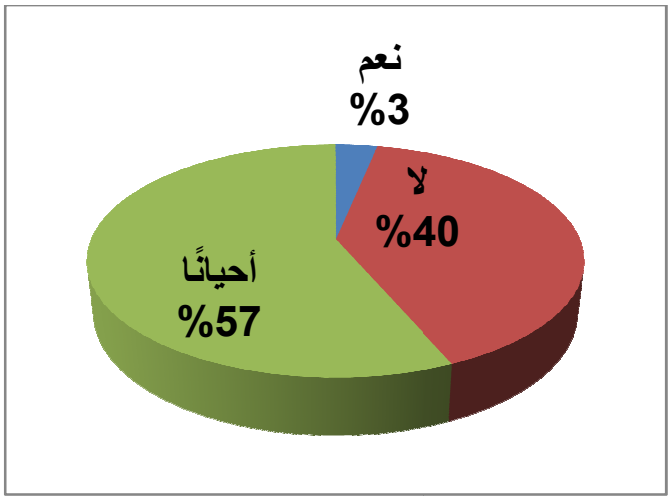
الفعل التعليمي ، وكلّما ساير المنهاج هذه المطالب كلّما أدى ذلك إلى رفع وتيرة كفاءة المعلّم بيدا أنّه وللأسف تعدّدت الأحاديث حول هذه الاحتياجات ولم تقابل بالاهتمام الفعلي والجديّة في التطبيق.

إنّ علاقة الأستاذ بالمنهج هي علاقة مباشرة وقويّة فمن أهم الضروريات اللازمة في الحقل التعليمي هو تفهم صانع التدريس وعصب العملية التعليميّة (المعلّم) للمنهج ورضاه عنه وتفاعله الإيجابي معه و القادر من خلاله على إنتاجية أكثر ومن أبرز العراقيل التي يعاني منها أستاذ اللّغة العربية بجميع مراحلها طول المقرر الدراسي وكثافة المنهج ، وصعوبة بعض الأنشطة أو الروافد وعدم مراعاتها لسن المتعلم وقدراته المعرفيّة خاصة عندما يتعلّق الأمر بالمادّة النحوية ، الحجم الساعي الذي لا يأخذ بعين الاعتبار عمق الظاهرة المدروسة فالأستاذ مكلّف على سبيل المثال بشرح درس البدل وعطف البيان والفروق بينهما المقرّر للسنة الثالثة ثانوي بشعبتيه (الأدبيّة والعلميّة) في ساعة واحدة فقط مع بناء القاعدة وتقديم تطبيقات لغوية وحلّها فالعقل الباطن لا يستوعب صراع المعلّم مع المعرفة المقدّمة مع الزمن و مع المتعلمين بتنوع مستواهم وشخصياتهم وطبائعهم ....الخ، فمناهجنا تتسم بالجفاف والجمود وثباتها على نسق معيّن لفترة زمنيّة طويلة ، وكذا نلتمس وجود بعض الأخطاء العلميّة واللّغوية في الكتاب المدرسي التي يقع فيها مصممو المنهج مثل: الخلط بين الحقل المعجمي والحقل الدلالي الوارد في كتاب السنة الثالثة ثانوي بشعبه المختلفة ، عدا عن ذلك قلّة الوسائل التعليميّة وعدم توفرّها غالبًا في بعض المؤسسات التربويّة ، والنفور من فكرة إشراك الأستاذ في عمليّة نقد المنهاج وترقيته .

السؤال الثالث عشر : هل يراعي منهج اللّغة العربية (جميع المستويات) الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؟

الجدول رقم (16) يبيّن إجابات الأساتذة حول مدى مراعاة منهج اللّغة العربيّة للفروق الفرديّة في الغرفة الصفيّة:

الإجابات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	02	3%
لا	25	40%
أحيانًا	35	57%
المجموع	**62**	**100%**



قراءة وتعليق :

يتبدى من خلال استقراء الجدول أنّ نصف العينة من الأساتذة قد أجمعوا على أنّ منهج اللّغة العربيّة يراعي في غالب الأحيان الفروق الفردية بين الطلاب بنسبة **57%**، في حين اعتبرت طائفة أخرى من الأساتذة أنّ المنهج الحالي لا يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المتعلمين وهو ما تبيّن بنسبة **40%** منهم وهي قريبة نوعًا ما بالنسبة الأولى بينما كان لفئة قليلة نظرة مغايرة مفادها أن منهج اللّغة العربية بجميع مراحل التعليم يساير تلك الفروقات وكانت نسبتهم **3%** وهي ضعيفة جدا وبعيدة كل البعد عن النسبتين السابقتين.

إنّ إهمال الفروق الفرديّة وغيابها من سلّم اهتمامات المنهج الدراسي له آثار وخيمة على التحصيل العلمي للطالب وبالتالي تعذر الوصول إلى الأهداف المرجوّة ، إذ أنّ الجهات المعنية (مصمّمو المناهج) لا يستطيعون للأسف تكييف مناهج مراعية للاستعدادات الكامنة

لذوي الاحتياجات الخاصّة كونها تخلو في معظم الأحيان من عنصر التشويق والإثارة وتركيزهم على مواضيع معيّنة دون الأخرى ، وعدم ترابطها ومن ثمّة يعسر على المعلّم التعامل مع هذه الفئة ، فقد أشرنا سابقًا أنّ المناهج المُعدَّة لا تتناسب وقدرات الدارسين المختلفة إضافة إلى ذلك خلوها من الأنشطة والبرامج الإضافيّة المخصّصة لهذه الفئة (دروس التقويّة) .

إنّ الحقيقة المرّة التي يتّسم بها المنهج الدراسي لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها هو أنّه موجّه لكل الطلاب على أساس مستوى واحد، أي أنّ كلهم يتشابهون ويتساوون في التعامل والتذكر والحفظ والفهم ، فلم نتهيأ بعد للتعامل مع الفروق الفرديّة ، فتصميم منهج يوائم الحاجات الفردية ينطلق من عدّة فرضيات تتعلق بتفكير الطفل وكيفية تعلّمه و العادات المكتسبة والاتجاهات والقيم التي يجب أن تتجسّد فيه، كل هذه النواحي لا نراها تنطبق في مناهجنا بالصورة الصحيحة لأنّها ترتكز فقط على توفير الحقائق والمعارف دون النظر إلى المناحي المتعلّقة بطبيعة المتعلّم وإمكاناته ودوافعه التي تضمن بلا شك تنفيذ المنهج على أتمم وجه.

3/ منـاقشـة الفرضـيات [1]:

- **مناقشة الفرضيّة الأولى:** والتي نصّت على ما يأتي :
- يُمكن للسانيات النّفسيّة ترقية خبرة المعلّم التربوية في مجال التقويم وأساليبه :

لقد أكّدت الدراسة الميدانية عدم تفاعل الطلاب مع منهج اللّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات نتيجة عدم مراعاة هذا الأخير للحاجات اللغوية والنفسيّة والفروق الفردية ممّا يعسر على مدرّس اللّغة العربية اتخاذ السبل المثلى للتقويم الفعّال المبنى على أسس موضوعية، في حين أنّه لو يطّلع على حيثيات علم اللّغة النفسي بإمكانه معرفة قابلية المتعلّم في اكتساب المهارات اللغوية والعادات اللّفظية المتعلّقة باللّغة العربيّة بواسطة التطبيق الفعلي للاختبار السيكولوجي المتصل بالركائز اللسانية ، وممارسة آليات التعزيز لتحسين علاقة المتعلم بالاكتساب والتعلم والتحصيل من خلال تجسيد نظريات التعلم (السلوكية، المعرفية ....)، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفيزيولوجيّة والنفسية و الاجتماعيّة واللّغوية ومدى انعكاسها على المردود التربوي ، وهذا يعتمد في الأساس على دراسات الألسنية المرتبطة بعلم النّفس.

مناقشة الفرضيّة الثانيّة: والتي نصّت على ما يلي:

–يُمكِن للنظريات النفسيّة المفسّرة للّغة تفعيل القدرة الذاتيّة لمدرس اللّغة العربيّة في اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعرفة لطلابه.

وقد أثبتت نتائج العمل التطبيقي بشكل نسبي ذلك كون العديد من الأساتذة أقروا اعتمادهم عليها في غالب الأحيان لأسباب متباينة مردّها عدم تكوينهم في هذا المجال وعدم معرفتهم للخطوات الصحيحة التي تطبّق فيها هذه الدراسات في المواقف التعليميّة ، بيد أنّ حضور هذه النظريات في درس اللّغة العربيّة من شأنه تحسين خطّة عمل الأستاذ

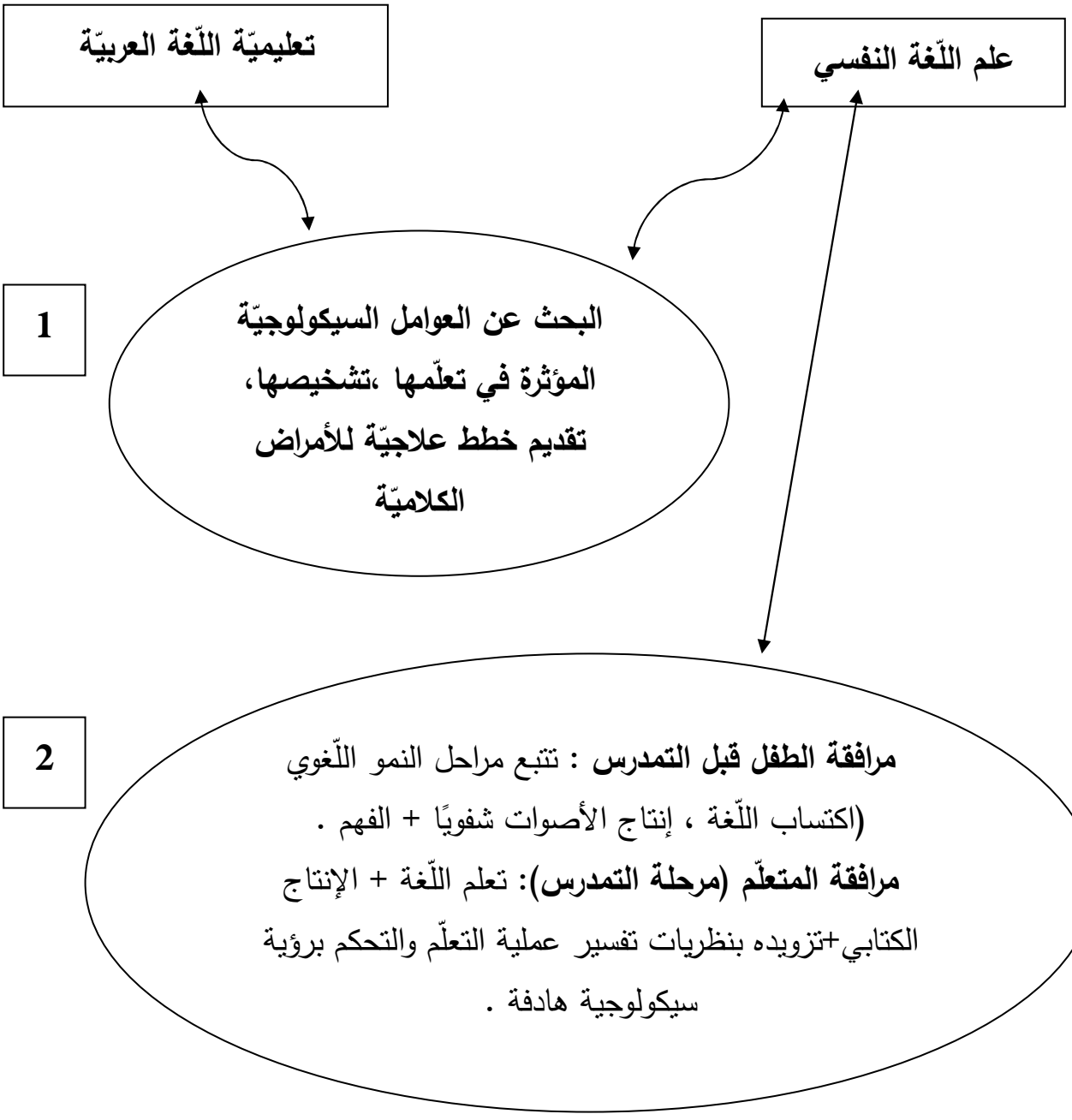
[1] وردت الفرضيات في مقدّمة الأطروحة .

خصوصًا إذا أحسن الإلمام بها باطّلاعه المتواصل على مبادئها واجتهاده في تنفيذها بالصورة الحسنة لأنّ كلًا منها ينماز بسمات تؤهله إلى حل المشكلات التعليمية والتربويّة وتزوده بالاستراتيجيات التي يتحكم من خلالها في عملية التعلّم وتفسير ظواهره بمنظور سيكولغوي ، والجدير بالتنويه أنه لا يمكن للمعلّم أن يعتمد على نظرية واحدة فقط في مجال تعلّم اللّغة واكتسابها بل بمقدوره استغلال أسس وفعاليات النظرية التكاملية بينها (المنهاج التكاملي) و استثمار جوانب متعدّدة لهذه النظريات التي ظهرت في ثنايا هذه الدراسة المتواضعة ، إضافةً إلى ذلك الدراسة التفصيلية للنظريات النفسية المفسّرة للّغة لا تشكّل في واقع الأمر التقنيّة الدقيقة لتعليم العربيّة لأنّ هذا راجع إلى حنكة الأستاذ و حذاقته في ممارسة التعليم ومدى توفيقه في اختيار أفضل الطرق الميسرة لديداكتيك اللّغة العربيّة وعليه تبقى هذه الأخيرة غير مؤطرة، مادام لم يطلّع الأستاذ على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية كونها تسعى دائمًا للوصول إلى التفسير المنطقي المبني على أسس علمية للصعوبات التي تجابه الحدث اللساني للطلاب.

- **مناقشة الفرضية الثالثة** : والتي نصّت على ما يأتي :
- يُمكِن استثمار أبحاث علم النفس في مجال تعليم اللّغة وتخصيصها لإعداد معلّم اللّغة العربيّة وتحفيز المتعلّم لتعلّم مهارات اللّغة الأربع .

وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صدق الفرضية ، لأنّ الجانب اللساني النفسي يكتسي دورًا فعّالا في العملية التعليميّة التعلميّة خصوصًا في ظل النظريات التعليميّة الحديثة ،والذي من شأنه حل العديد من المشاكل أبرزها الإعاقة الكلاميّة كالحبسة والتأتأة والتلعثم وغيرها ودراسة أبعاد شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية و المهارية وحضوره في التعليم يسهل على المعلم مراعاة حاجات تلاميذه في تسطيره لأهداف درسه وقضايا تخص شخصية المتعلم

من ذكاء وذاكرة وإدراك وترسيخ ونسيان وتوازن نفسي"[1]، كما يعينه على إدراك العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب اللّغوي وتشخيص المعيقات التي يصادفها أثناء تعلمه اللّغة العربيّة بتقديم سبل علاجية للمصابين بإعاقات عقلية تعرقل سير تعلّم اللّغة.



الشكل 1:أثر اللسانيات النّفسيّة في تعليم اللّغة العربيّة

[1] أمقران يوسف ، دروس في اللسانيات التعليميّة ، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر ،2008 _2007 ص; 46-45

خـــاتـمـــة

نستخلص في نهاية هذا البحث أهم النتائج المتوصّل إليها إضافةً إلى جملة من التوصيات والمقترحات:

1/ تشكل مراحل التطور اللساني للطفل أطورًا نمائيّةً عامّة بيد أنّه يوجد قدر من الاختلاف بين الأطفال في اكتساب اللّغة ونموّها ، وهذا مردّه عدّة عوامل أبرزها النمو الفيزيولوجي المعرفي و القدرة الفطرية العقلية (الذكاء) إضافة إلى المحيط الأسري.

2/ إنّ إنتاج اللّغة المنطوقة تتم وفق عمليات الفهم التي ينجزها السّامع في حين أنّ فهم اللّغة يعتمد في الأساس على معرفة نيّة المتكلّم، وإعادة صياغة العمليات التي يتم في خضمها إنتاج المنطوق .

3/ فتحت النظريات النفسية للغة المجال الفسيح لانتقاء الطرائق التعليميّة المناسبة لقدرات المتعلّم العقلية واللغوية المراعية لحاجاته السيكولوجية، لذا كان من الأفضل على المدرس أن يستقي مادته العلمية الخام ومعارفه من جميع النظريات بهدف الوصول إلى الكفاءة المستهدفة من الدرس .

4/ إنّ برامج تعليم اللّغة العربية في وقتنا الرّاهن بحاجة ماسّة إلى إدراج النظريات اللّغوية والنفسيّة معًا المساعدة في إعداد الموارد والأنشطة التعليميّة ، وتنظيم محتواها ومنهجية تقديمها للمتعلم وفق حاجاته وترقية أساليب التقويم الهادف .

5/ للسانيات النفسية دور أساسي في تحليل تعليمية اللغة عامّة واللّغة العربيّة على وجه الخصوص ، فاستعانة الأستاذ بالنظريات النفسية تسهل عليه إدراك العملية التلفظية للمتعلم وتحديد العناصر اللسانية المتحكمة في نظام اللّغة العربية (أنشطة وروافد) المراد تعليمها .

6/ القدرة الذاتية للمدرس وحنكته في اختيار الطرائق التعليميّة الصحيحة تقتضي عليه الاطّلاع على مواضيع اللسانيات النفسية .

7/ اللسانيات النفسيّة مساعد مهني لمعلّم اللّغة العربيّة لأنّها تزوّده بالأسس المعرفيّة التي تُمكّنُه من إدراك كيفية إنتاج متعلم اللّغة الجمل، كونه اكتسب بشكل ضمني قواعد اللّغة العربيّة الكامنة ضمن كفاياته اللّغويّة.

8/ إنّ التقاطع المنهجي القائم بين اللغويات وعلم النفس أثمر ثمارًا مجدية في مجال تعليمية اللّغة ، وذلك بمعرفة العوامل السيكولوجية التي من شأنها عرقلة التحصيل اللغوي للطلاب وتقديم خطط علاجية لأصحاب الأمراض الكلامية واللّغوية والنطقية، فهي عامل خفي يسهم في تعلم اللّغة بشكل صحيح إذ تبحث عن الأسباب النفسية المعرقلة لها و وتعالجها وتسطّر للمعلم أهداف درسه بناءً على حاجات المتعلّم وشخصيته، وتُقدّم التفسير العلمي الدقيق لعملية التعلم بغيه التحكم فيها بخطى سليمة.

9/ انسجام وتكامل اللّغة العربيّة مع دراسات البحث اللساني والنفسي خاصّة فيما يتعلّق باكتساب اللّغة من شأنه توسيع دائرة انتشار اللّغة العربية الفصيحة على الألسن في الإطار الصفي وخارجه

ومن أبرز **المقترحات والتوصيات** نذكر:

– استغلال مرحلة الطفولة المبكرة استغلالًا حسنًا كونها الفترة الذهبية لتنمية الحصيلة اللسانية للطفل، وذلك بتوعية الأسر بأهميتها الاهتمام برياض الأطفال و المدارس القرآنيّة من خلال بانتقاء المربي الأمثل الذي يحمل المؤهلات اللازمة لذلك.

– تشجيع الوزارة الوصية على إنشاء مؤسسات خاصّة بتعليم اللّغة العربية قبل سن المدرسة بهدف التقليل من العامية والازدواجية اللغوية في المؤسسة التعليميّة الجزائريّة.

– إجراء دراسات ميدانية تقويمية تحليلية في مجال تعليم اللّغة العربية وفق منهج نفسي لغوي.

– ترقية عملية تكوين أساتذة اللّغة العربيّة باستخدام الجوانب النفسية المؤثرة على التعلم وإدراج مقياس علم النفس المرتبط باللّغة و التربية كمادة أساسيّة أثناء التربص وإنجاز اختبارات ميدانية في هذا المجال بهدف تطبيقها فعليًا في الغرفة الصفيّة.

– إعادة النظر في بناء وهيكلة منهج اللّغة العربيّة والمحتوى الدراسي (جميع المستويات التعليميّة) ومراجعتها جملةً وتفصيلًا سواءً من حيث كثافتها و مراعاتها للحجم الساعي المقرر والفروق الفردية للمتعلمين وغيرها...

– إنّ تعليم اللّغة العربية لا يقتصر على البحث اللّغوي فحسب، بل هي فرع يتقاطع مع العلوم الإنسانية الأخرى على رأسها: " علم النفس "، إذ وجب على المعلّم أن يكون متفتحًا

علـى العلـوم المتصـلة بمجـال عملـه مـع مراعـاة طبيعـة المـادّة (اللّغـة العربيـة)، ويحسـن استثمارها في الحجرة الدراسيّة.

- الاهتمام بالجانب النفسي في الحيّز المدرسي بتوفير مستشارين نفسانيين وأخصائيين التخاطب في المؤسسات التربوية.

وختامًـا لـيس لـي ولا لغيـري إدّعـاء الإحاطـة والإلمـام ، ولكنّـي اجتهـدت قـدر مـا استطعت فبرّأت نفسي من تبعات التقصير فيما تيسّر لي ، فإن قصّرت فضعف ساقه العجز إلي وإن قاربت المبتغى ففضلٌ من اللّه عليَّ ، وما يمكن الإشارة إليه في الأخير هو أنّ كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء وكل من سعى وعمل قد يخطئ وهذا من طبع الإنسان فإن وفقت ولو بالشيء اليسير فذلك من اللّه الرحمن الرحيم ، وإذا أخفقت فذلك من نفسي .

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

أ/ المصادر والمراجع العربيّة:

1.إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة الأنجلو مصرية ، مصر ، ط5، 1975 .

2.إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللّغة (التشخيص والعلاج)، دار الفكر، عمّان ، ط1، 2005.

3.إبراهيم علي ربابعة ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الرياض ، الألوكة ،2015.

4.إبـــراهيم محمـــد صـــالح ، علـــم الـــنفس اللغـــوي والمعرفـــي ،دار البدايـــة،عمّان، الأردن،ط1،2006.

5. ابن منظور ، لسان العرب، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1999.

6.أبو العباس الفاسي الصوفي ، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2002.

7.أبو الفرج محمّدبن أحمد الغساني، ديوان الوأوأ الدمشقي ، نشر وتحقيق سامي الدّهان، دار صادر ، بيروت ، ط2، 1993.

8.أبو الهلال العسكري ، الحسن بن عبد الله ، كتاب الصناعتين ، تحقيق: قميحة مفيد، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط2، 1984 م.

9.أحسن بوبازين، سيكولوجيّة الطفل والمراهق، ، دار المعرفة، الجزائر،2008.

10. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2006.

11. أحمد الخطيب ، نبيل حسنين، مهارة الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة، عمّان ، الأردن ، ط1، 2011.

12. أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات) ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون ، الجزائر، ط4، 2000.

13. أحمد حساني مباحث في اللسانيات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

14. أحمد عبد اللطيف أبو سعد، الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الجزء2 صوبة التعلم في الكتابة والرياضيات)، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان ، الأردن، ط1، 2015.

15. أحمد عبد اللّطيف أبو سعد، علم نفس النمو، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان ، الأردن، ط1،2012.

16. أحمد فتحي رمضان الحياني ، الاستعارة في القرآن الكريم : أنماطها ودلالاتها البلاغيّة، دار غيداء للنشر والتوزيع ، ط1، 2016.

17. أحمد محمد الزعبي ، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربويةّ ،مكتبة الرشد، دمشق ، ط2، 2014.

18. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة(أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.

19. أحمد مختار عمر ، محاضرات في علم اللّغة الحديث ،عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 1995 .

20. أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، مصطفى البابي الحلبي بمصر، ط1، 1946.

21. أديب عبد الله محمد النواسيه ، إيمان طه طايع القطاونة ، النمو اللّغوي والمعرفي للطفل ، دار الأعصار للنشر والتوزيع ، عمّان ،ط1،2015.

22. أسامة محمد البطاينة وآخرون ، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة) ، دار المسيرة، عمّان ،الأردن ، 2005م.

23. أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية (علم النفس الفارقي)، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن، ط1، 2014.

24. إلهام أبو مشرف ، برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعمي اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الأساسي، دار خالد الحياني للنشر والتوزيع ، ط1، 2016.

25. أمقران يوسف ، دروس في اللسانيات التعليميّة ، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر ،2008 _2007 .

26. أنطوان صياح ، تعليميّة اللّغة العربيّة ، دار النهضة العربيّة ، بيروت، لبنان، الجزء1،ط1، 2006.

27. أوجيني مدانات، الطفولة ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط1، 2016.

28. باسم مفضي معايطة ، عيوب النطق و أمراض الكلام، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 2011.

29. بشير إبرير ، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1، 2007.

30. تمّام حسن ، مناهج البحث في اللّغة ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1974 .

31. جابر عبد الحميد جابر وآخرون، الطرق الخاصّة بتدريس اللّغة العربيّة ، القاهرة، د.ط ، 1978.

32. الجاحظ البيان والتبيين ، تح :عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998.

33. الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون الخانجي، القاهرة، 1945.

34. جاسم علي جاسم ، أبحاث في علم اللّغة النصي وتحليل الخطاب ، دار الكتب العلمية ط1، 2018.

35. جلال شمس الدين ، علم اللّغة النفسي (مناهجه، نظرياته وقضاياه) ، مؤسسة الثقافة

الجامعيّة، .

36. جمال الخطيب ، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصّة ، دار الفكر ، عمّان ، ط2، 2009

37. جمال عطية فايد، علم نفس النمو في الطفولة المبكرة، دار الجامعة الجديدة ، ط1، 2008.

38. جمعة سيد يوسف ، سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة ،يناير 1990

39. جميلة بيّة ، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل ، دار اليازوري للنشر،ط1، 2011.

40. الجواري أحمد عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي ،مطبعة المجمع العلمي العراقي ، د.ط. ، 1984.

41. جورج كلاس ، الألسنية و لغة الطفل العربي (أنموذج الطفل اللبناني) ، مطبعة نمنم ، بيروت لبنان ،ط2، 1984 ،.

42. حاتم صالح الضامن، علم اللّغة ، مكتبة لسان العرب، العراق ، 1989،

43. الحاج عزمان إساعيل ، المدخل إلى تعليم اللّغة العربيّة ، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية ، 2004.

44. حسن شحاتة تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1996.

45. حسن عبد الباري عصر ، تعليم القراءة من منظور علم اللّغة النفسي (مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته) المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر، 1999.

46. حسن عبد الباري عصر ، اتجاهات حديثة لتدريس اللّغة العربيّة ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر .

47. حسني عبد الباري عصر ، فنون اللّغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلمها)،مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ، د.ط، 2000.

48. حسيب عبد الحليم شعيب ، مرجع المعلم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1971.

49. حفيظة تازورتي ، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2003.

50. حلمي خليل ، دراسات في علم اللّغة التطبيقي ، دار المعرفة الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002.

51. حمدي علي الفرماوي ، اضطرابات التخاطب ، الكلام ، النطق، الصوت، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ط1، 2009م.

52. حمزة عبد الكريم ، سيكولوجيّة عسر القراءة ، الديسليكسيا، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1.

53. حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

54. حنين فريد فاخوري ، سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال ، دار اليازوري العلمية ،عمّان ، الأردن، ط1، 2017.

55. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة ، مؤسسة حورس الدّولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية ، مصر ، ط1، 2005.

56. داود عبده ، دراسات في علم اللّغة النفسي ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمّان الأردن ، ط1،2010.

57. رأفت الكمار، الحاسوب وعصر شغيلة المعرفة، دار الكتب العلمية للنشر، القاهرة،2005 .

58. راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة (بين النظرية والتطبيق)، دار المسيرة ،عمّان، الأردن، ط2، 2007.

59. راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان ، الأردن، ط1،2009.

60. رافع نصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمّان ، الأردن ، ط1،2011.

61. الرحيم أحمد حسن وآخرون ،طرائق تعليم اللّغة العربيّة ، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ط4، 1991.

62. رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية (إعدادها ، تطويرها، تقويمها) ، دار الفكر العربي، القاهرة.

63. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في مناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى ،جامعة أم القرى، مكة المكرّمة ، ط1.

64. زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2005.

65. زين الدين المختاري ، المدخل إلى نظرية النقد النفسي، سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد –أنموذجًا– منشورات اتّحاد الكُتّاب العرب، دمشق ، سوريا ،1998.

66. سامي محمد ملحم، علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان) ، دار الفكر ناشرون موزعون، عمّان، الأردن، ط3، 2014،.

67. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر، عمّان ، الأردن، ط1، 2005.

68. سعيد عبد الله لافي،القراءة وتنمية التفكير، علم الكتب ،القاهرة، مصر ، ط1، 2006.

69. سعيد كمال عبد الحميد العزالى ، اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج) ،

دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، 2011م .

70. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،ط1، 2010.

71. سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة ، محدلاوي للنشر والتوزيع ، عمّان الأردن ، ط2 ، 1986.

72. سهير محمّد سلامة شاش، علم نفس اللّغة، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2006.

73. سيد أحمد البهاص، سيكولوجيّة اللّغة واضطرابات التواصل، الكتاب الجامعي ، ط1، 2013.

74. السيد الشرقاوي ، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط2002،1 .

75. السيد عبيد ماجدة، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها ، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن ، ط2، 2013 .

76. السيد محمود أحمد ، علم النفس اللّغوي ، منشورات جامعة دمشق، ط2، 1995-1996

77. شاكر عبد العظيم ، لغة الطفل ، سلسلة سفير التربوية ، القاهرة مصر ،1992.

78. شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 2000.

79. شحاتة حسن ، القراءة ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1984.

80. شحاتة حسن ، زينب النجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، مراجعة : عمار حامد ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2003.

81. شذى عبد الباقي محمّد ، مصطفى محمّد عيسى، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2011.

82. شفيق فبلح علاونة، سيكولوجيّة التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن، ط5، 2015.

83. صالح الشماع، ارتقاء اللّغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، القاهرة،1973.

84. صالح بلعيد ، علم اللّغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر، 2008.

85. صالح حسن الداهري ، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم ،دار حامد للنشر والتوزيع ،عمّان الأردن ،ط1، 2011 .

86. صالح محمد أبو جادو ، علم النفس التطوري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط3، 2011.

87. صالح نصيرات ، طرق تدريس العربيّة ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2006.

88. صلاح الدين محمود علام ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمّان الأردن ، ط2، 2015.

89. طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربيّة ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمّان ،الأردن ،ط1،2003.

90. طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق ، عمّان ، الأردن ط1، 2003.

91. ظبية سعيد السليطي، حسن شحاتة ، تدريس النحو العربي في ظل الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية ، القاهرة، ط1.

92. عامر مصباح، منهجيّة إعداد البحوث العلميّة، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006.

93. عباس حسن ، النحو الوافي،الجزء الأوّل، دار المعارف ، مصر، 1996.

94. عبد الجليل عبد القادر ، الأصوات اللّغوية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ،ط2، 2014 .

95. عبد الحميد أبو سليمان : أزمة الإرادة والوجدان المسلم ، دمشق ، دار الفكر العربي ، 2005.

96. عبد الحميد سليمان ، سيكولوجية اللّغة والطفل ، دار الفكر العربي، القاهرة ،2003 .

97. عبد الرحمن ، عبد الفتاح سعد، وفودة، إبراهيم محمد ، والشويعي ، محمد بن إبراهيم، أساليب التدريب على التدريس، مكتبة الرشد، الرياض.

98. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلّم اللّغة العربيّة ، اتحاد المجامع اللّغويّة العربيّة (تيسير تعليم اللّغة العربيّة) ، دار شوشة للطباعة والنشر ، القاهرة، 1976.

99. عبد الرؤوف زهدي، مهارة علم العروض والقافية ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1، 2015.

100. عبد العزيز السرطاوي، سناء عورتاني طيبي ، عماد محمد عبد الغزو ناظم منصور، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها ، دار وائل للنشر، عمّان ،ط1، 2009.

101. عبد العزيز السيد شخص، ، يس التهامي ، الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل، مكتبة الطبري القاهرة، 2010.

102. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، علم اللّغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ، السعوديّة ،2006.

103. عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة دار المعارف ، القاهرة ،ط1973،7.

104. عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة، تح: محمود شاكر أبو فهر، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، 1991.

105. عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر أبو فهر، مطبعة المدني،القاهرة،،ط3، 1992.

106. عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، تطور لغة الطفل، دار الفكر للنشر، ط4، 2016.

107. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة ، دار ميسرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن،ط1، 2002.

108. عبد اللّه محمّد الجيوسي، التعبير القرآني والدلالة النّفسية ، دار الغوثانى للدراسات القرآنية، دمشق.

109. عبد المجيد أحمد سعد منصور ، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض، جامعة الملك سعود، 1982.

110. عبد المنعم عبد القادر الميلادي ، الأصوات ومرض التخاطب ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، د.ط، 2002.

111. عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدّة ، بنغازي، ليبيا، ط1،2004.

112. عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، 2003.

113. عبده الراجحي ، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة ، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة ، 1995.

114. عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تأليف دوجلاس براون، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.

115. عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر، عمّان الأردن، ط1، 2004.

116. عـدنان يوسـف العتـوم ومجموعـة مـن المـؤلفين، علـم الـنفس التربـوي، (النظريـة والتطبيق)، دار المسيرة للنشر، عمّان الأردن، ط1، 2005.

117. عز الدين عطية ، التلفزيون والصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

118. عطية سليمان أحمد ، النمو اللّغوي عند الطفل (دراسة ميدانيّة تحليليّة) ، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ، مصر، ط1، 2014.

119. علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل) ،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، ط1، 2007 .

120. علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللّغة العربيّة ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،2000،.

121. علي أحمد مذكور ، طرق تدريس اللّغة العربية ، دار المسيرة ، عمان الأردن، ط2، 2010.

122. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس ، د.ط، 2010.

123. علي محمود كاظم الجبوري ، علم النفس الفسيولوجي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ط1، 2011.

124. عماد توفيق السعدي وآخران ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الأمل للنشر والتوزيع ،إربد الأردن، ط1،1992.

125. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدّة، ط2، 2012،.

126. عمار قندلجي ، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليديّة والالكترونيّة ،أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته ، دار المسيرة، عمّان، ط2، 2010.

127. فاخر عاقل ، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط4، 1917.

128. فايزة السيد محمّد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ،ايتراك

للنشر ، مصر،ط1، 2003.

129. فايزة حلاسة، أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال لدى عينة من المراهقين المتمدرسين، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربيّة السعوديّة، مكّة,

130. فتيحة كركوش، علم نفس الطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2010.

131. فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي ، مركز الكتاب الأكاديمي ، 2015.

132. فريد حاجي ،بيداغوجيا التدريس وتقويم الكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2005.

133. فكري لطيف متولي ،اضطرابات النطق وعيوب الكلام ، مكتبة الرشد، ط1، 2015.

134. فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج، دار النهضة،القاهرة – مصر، 1976.

135. ليلى أحمد كرم الدين، اللّغة عند الطفل ، (تطورها، العوامل والمرتبطة بها، مشكلاتها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1990.

136. مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلاميّة بالأزهر، التفسير الوسيط ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة.

137. محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الشروق، عمّان، الأردن،ط1، 2006.

138. محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

139. محمد الحناوي ، صعوبة تعلم الكتابة ، مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، المجموعة العشرون من الكتب.

140. محمّد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية 2011.

141. محمّد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر.

142. محمد الطويجي ، مهارات مقدّم البرامج (الكاريزما ، الصوت ، الجسد) ، دار العربي للنشر والتوزيع ط1، 2019.

143. محمد بن محمود آل عبد الله ، سيكولوجية الطفولة و الأمومة (مشكلات وحلول) ، دار كنوز للنشر والتوزيع، ط1،2012.

144. محمد حسن العامري ، أثر الإعلان التلفزيوني على الطفل ، دار العربي للنشر والتوزيع ،القاهرة ، ط1، 2011.

145. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق التصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ،دط،.2010.

146. محمد صالح سمك ، فن التدريس اللّغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة و أنماطها العلمية ، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة ، مصر ،د.ط ، 1979.

147. محمد صبري عبد السلام ، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال ، دار المواهب، الجزائر ، ط1، 2009.

148. محمّد عبد المطّلب ، البلاغة العربية (قراءة أخرى)، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، ط1، 1997.

149. محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2000م.

150. محمد علي الخولي ، دراسات لغوية ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ،عمّان الأردن ، ط1، 1998م .

151. محمّد عوض الله سالم وآخرون ،صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن ، ط2، 2006.

152. محمد محمود النحاس،سيكولوجيّة التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصّة، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1،2006.

153. محمد محمود عبد الرحمن، علم نفس الطفولة، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2013.

154. محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1976.

155. محمد مندور ، في الميزان الجديد ، مكتبة النهضة، مصر، القاهرة ،ط2،1987.

156. محمد هاشم ريان ، دليل المعلم في التعلّم والتعليم ، المكتبة التربوية الإسلامية ، دار الرازي، عمّان، ط1، 2002، ج1، المهام والمسؤوليات.

157. محمّد وطاس، أهمية الوسائل التعليميّة في عملية التعلّم عامّة وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصّة ، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط1، 1988.

158. محمود إبراهيم فوزي، الإعجاز اللّغوي في القرآن الكريم، 2019 .

159. محمود رشدي خاطر وآخرون ، تعليم اللّغة العربيّة ، مطابع سجل العرب، القاهرة مصر ، ط4، 1985.

160. محمود عبد الحليم منسي ، المدخل إلى علم النفس التعليمي ، دون المدينة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2002.

161. محمود علي السمان ، التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعارف، القاهرة، 1983.

162. محمود كامل الناقة ، تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1985.

163. محمود كامل الناقة ، رشدي أحمد طعيمة ، طرائق تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم الثقافيّة ،إيسيسكو، مطبعة

المعارف الجديدة، الرباط ،2003.

164. مروان السمان ، حسن شحاتة ، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها ، مكتب دار العربية ، ط1، 2012.

165. مصطفى عبد العال، تأملات تربوية في تعليم التفكير واللّغة ،دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، ط1، 2012.

166. مصطفى ناصف، اللّغة والبلاغة والميلاد الجديد ، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1992.

167. معمر نواف الهوارنه ،اكتساب اللّغة عند الأطفال ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2010 .

168. معمر نواف الهوانة، سيكولوجيّة الطفل، دار الأعصار العلمي، عمّان الأردن، ط1، 2016.

169. منصور حسن الغول ، مناهج اللّغة العربيّة (طرائق وأساليب تدريسها) ، دار الكتاب الثقافي ،ط1 ،2009.

170. منى محمد علي جاد ، طرق وأساليب تربية الطفل ، دار المسيرة ، عمّان الأردن،ط1، 2015 .

171. موفق الحمداني ، علم نفس اللّغة من منظور معرفي، دار المسيرة ، عمّان ،الأردن ، ط1،2004.

172. ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،ط2،1986.

173. ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، 1985.

174. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان،

ط1،1993.

175. ميلـود مـراد ، تـأثير التلفزيـون فـي تلقـين اللّغـة العربيّـة للطفـل ،دار النهضـة العربية،بيروت لبنان ،ط1 ،2009.

176. نـازك إبراهيم عبد الفتـاح ، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، 2002.

177. نائـل جـواد النـاطور ، أسـاليب تـدريس الرياضـيات المعاصـرة، دار غيـداء للنشـر والتوزيع، عمّان ، الأردن،ط1، 2011.

178. نبيـل عبـد الهـادي وآخـرون، تطـور اللّغـة عنـد الأطفـال، الأهليـة للنشـر والتوزيـع ، المملكة الأردنية ، عمّان ، ط1، 2007.

179. نبيـه إبـراهيم إسـماعيل ، الأسـس النفسـية لتعلـيم اللّغـة العربيّـة لغيـر النـاطقين بهـا (دراسات في علم النفس اللّغوي)، مكتبة الأنجلو مصرية ، مصر ،1990.

180. نجاح كبّة ، مقاربات بين اللّغة وعلم النفسّ ، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط1، 2006.

181. نجلاء محمد علي أحمد، دور أدب الطفل في تعليم العربيّة للمبتدئين ، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية مصر، 2013.

182. نضـال مزاحم رشيد العزاوي، بوصـلة التدريس فـي اللّغـة العربيّـة ، دار غيداء للنشر والتوزيع،عمّان الأردن ، ط1، 2017 .

183. نوال محمّد عطية ، علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديميّة ، ط1، 2000.

184. هدى الناشف، رياض الأطفال ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1995.

185. هدى عثمان أبو صالح، أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة ،دار أمجد للنشر والتوزيع عمّان الأردن ، ط1،2017.

186. هلا السعيد ، نظرة متعمقة في علم الأصوات، مكتبة الأنجلو مصرية،ط1، 2015،

187. يورك برس، دورنلغ كندرسلي ليمتد، مهارات فن التدوين، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت، لبنان ، ط1، 2004.

188. يوسف الحاج أحمد، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن ، ابن حجر،ط2 ،2003.

ب/ المراجع الأجنبيّة:

1. .Baylon ,c ,Fabre,p.(1997),Initiation à La Linguistique, paris ,Colin

2. Carrol ,David ,W , Psychologie of Language, California,1994.

3. Chomsky ,A review of B.F,Skniner 's Verbal Behavor, and Ellis , 2006 Noam.chomsky ,reflexions on langhage,2006.

4. D.Gaonac h, Thèories D apprentissage Et Acquisition d'une Language ètrangère , Paris , Lès èdition Didier ,1991.

5. François Frèderic , l'enseiguement Et Diversitè Des Grammaires ,Hachette , Paris , 1974

6. Jean Caron- Prècis De Psycholinguistique ;Quadrige Manuels ; 2016 .

7. Jean Lohisse ; La Communication De La transmission a L Relation ; De Boeck ; Universitè Belgique ;1ed ; 2001.

8. John Lyons ; Language and Linguistics , Cambridge University Press ;1981.

9. Kathleen Santpientro needs Assessment for Adult Esl Leaners Colorado university , Departement of Education.

10. Levelt, W. (1999). "The neurocognition of language". -. Oxford Pres

11. Marie Helene –Drunaud , Le Robert College Dictionnaire ,27 rue de La Glacière Paris ,1997.

12. R. LEGENDRE; Dictionnaire actuel de l'éducation , Montréal, Guérin, 1993, 2 Edition,

13. Teaching listening comprehension ,penny ur Cambridge university press twentieth printing2002.

14. V Delacroix, Le Langage et Pensèe , Librairie fèlix alcan , 1924.

ج/ المراجع المترجمة:

1.توماس سكوفل ، علم اللّغة النفسي ، ترجمة: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، الرياض، 1424هـ.

2.جون كونجر وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والشخصية ، تر: أحمد عبد العزيز سلامة

وجابر عبد الحميد ، دار النهضة العربية، القاهرة مصر،1977.

3.ديفيد جرانت ،عسر القراءة واضطراب التآزر الحركي، تر: عبلة أحمد بصة،هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1، الإمارات العربية ، 2012.

4.سرجيو سبيني ، التربية اللّغوية للطفل ، تر : فوزي عيسى ، عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،1991.

5.مارك ريشل، اكتساب اللّغة : تر: كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان ، ط1،1984.

6.ميجل وف، مكاي وليم سجوان ، تر: إبراهيم بن حمد القاعيد ومحمد عاطف المجاهد ، التعليم وثنائية اللّغة ، الرياض، جامعة الملك سعود، 1990.

7.ميلكا إفيتش، إتجاهات البحث اللّساني ، تر :سعيد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، الجزائر، المجلس الأعلى للثقافة ،ط2، 2000.

8.نعوم تشومسكي ، اللّغة والمسؤولية ، تر: حسام البهنساوي ، دار العلوم (مكتبة زهراء الشرق)، القاهرة ، ط2، 2006.

9.هولي وتريزة Holly and Teresa ، مراحل وخطوات تعلّم الأطفال من الولادة إلى السنوات الدراسيّة الأولى ، تر: زينب كبّة، دار الكتاب الجامعي، غزة ، فلسطين، ط2،2008.

<u>د/ المنشورات والمجلات والدوريات والمؤتمرات والرسائل الجامعيّة:</u>

1.أبو عمشة خالد، نزار اللبدي، من يصلح أن يكون معلّما للعربية للناطقين بغيرها ، من أعمال المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيره ، الرؤى والتجارب ، اسطنبول، 2015.

2.أحمد حسين السعدي ،الأخطاء النحوية فيما يكتبه طلبة قسم اللّغة العربيّة في كليات التربية ، جامعة بابل ،رسالة ماجستير.

3.إسماعيل موس حميدي ، المحور: التربية والتعليمية والبحث العلمي ، الحوار المتمدن ، العدد ، 2010.

4.إيمان نعمة كاظم ، علاقة النمو اللّغوي لأطفال الروضة بإتقان اللّغة العربيّة الفصحى ، مقال صادر عن الكلية التربوية المفتوحة ، العراق .

5.جمال سليمان ، درجة ممارسة مدرسي الثانوية لمهارة التفكير الناقد، مجلة جامعة دمشق، مج28، العدد2، 2012.

6.جمعان بن ناجي سلمى، ألفظ ألوان الغنم في الغريب المصنّف والمخصّص (دراسة لغوية في ضوء نظرية الحقول الدلالية) ، مجلّة علوم اللّغة، القاهة ، مصر العدد01، المجلّد10، 2007.

7.حمدان رضوان أبو عاصي، دراسة النمو اللّغوي للطفل وأهميته في خدمة المجتمع، منشور في الأيام الجزائرية ، اطّلع عليه: 21،10،2016.

8.رشدي طعيمة ، تعليم العربية لأغراض خاصّة (مفاهيمه ،أسسه ، منهجياته) ، ندوة تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصّة ، معهد الخرطوم الدولي للّغة العربيّة، السودان، 2003.

9.زلال ن ، علم النفس العصبي و الحبسة ، دروس غير منشورة ، السنة الرابعة أرطوفونيا ، معهد علم النفس وعلو التربية ، جامعة الجزائر ،1997-1998.

10. سعد علوان حسن – فلاح صالح حسين, مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها, مجلة جامعة اليرموك للدراسات الإنسانية,ع1,مج6, السنة السادسة.

11. سعيد الفراع ، الطفل واكتساب اللّغة بين البنائيّة والتوليديّة، مجلة رؤى تربوية، العدد45/44.

12. السعيد بدوي، أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ،ج3، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض،1980.

13. سليمان حمودة محمّد داود, عبد الحميد عبد الله عبد الحميد علي سعد جاب الله , استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة في تنميّة مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكريّة, مجلية كلية التربية ببنها, مصر, ج3, ع99, يوليو 2014.

14. سمية بن عمارة، محاضرات في مقياس علم النفس المعرفي، السنة الثانية (ل،م،د) الموسم الجامعي 2014/2013.

15. سهير الحلفاوي ، إنتاج الكلام

16. سيد يوسف الجارحي ، فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس، 2009،.

17. شرفوح البشير ، انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين،(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الاجتماعية ، 2005 -2006م

18. صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللّغوية وعلاجها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد29، شباط ، 2013.

19. عبد الرحمان العقابي ، برنامج مظاهر اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة

20. عبد الله الهاشمي ، محمود علي ، استراتيجبات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 8، عدد2، 2012.

21. عبد اللّه دنان، اللّغة العربيّة الفصحى والنمو المعرفي، المؤتمر الدولي الثالث، الاستثمار في اللّغة العربيّة ومستقبلها الوطني والعربي والدولي ، دبي، 2014.

22. عبد الله عبد الرحمن أحمد بانقيب، البلاغة والأثر النفسي (دراسة في تراث عبدا القاهر الجرجاني)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعوديّة، 2002.

23. علو فاطمة ، الاضطرابات اللّغويّة وقضية التواصل لدى الطفل (الطور الابتدائي) ، تحت إشراف الأستاذة رسطان رشيدة ، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كليّة الآداب واللّغات 2015/ 2016.

24. علي القاسمي ، الطفل واكتساب اللّغة (بين النظرية والتطبيق) ، الجمهورية العربيّة السوريّة، مجمع اللّغة العربيّة، المؤتمر السادس،2007.

25. غازلي نعيمة ، مراحل اكتساب اللّغة عند الطفل (دراسة ضمن علم النفس العيادي)، مجلّة الممارسات اللّغويّة ، العدد السادس،2011.

26. فرهاد عزيز محي الدين، التنغيم وأثره في التعبير عن المعاني النفسية، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانيّة، المجلّد، 1، العدد1، 2014.

27. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم،إعداد مواد تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها،1428هـ ، نقلًا عن وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها.

28. فيصل العفيف ، اضطرابات النطق واللّغة ،مكتبة الكتاب العربي، د,ط. .

29. محسن علي عطية ، تقويم أداء مدرسي اللّغة العربيّة في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء ، جامعة بغداد ،أطروحة الدكتوراه،1994.

30. محمد دعرور ، محمد حسن المرسي ، مراحل دراسة القراءة، (من اللغويات حتى الفلسفة وقراءة الصورة) ، المؤتمر العلمي السادس، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج ، مصر،2009.

31. محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات ، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، المدرسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، العدد2، ديسمبر 2005.

32. محمد عبده حسيني السيد ، فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللّغة الانجليزية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه ، كلية التربية،

جامعة عين الشمس ،2012.

33. محمّد علي الطنطاوي، نظرية اكتساب اللّغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه (تجربة الدكتور عبد اللّه الدنان مثالًا)، المؤتمر الدولي لتعليم اللّغة العربيّة، كليّة اللّغة العربيّة، جامعة الدراسات الأجنبيّة، الصين، 2011.

34. محمود أحمد السيد ، القراءة مفهومًا وأهميةً ومتطلبات ، التربية الجديدة، العدد 39، سيتمبر1982.

35. مرعي توفيق ، صباريني محمد، صوالحة محمد، أراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية ومدى استخدامهم لها، دراسات تربوية، مصر،1992، مج7، ج45.

36. مصطفى زكي التوبي ، المدخل السلوكي لدراسة اللّغة في ضوء المدارس والإتجاهات الحديثة ، حولية كلية الآداب، الكويت ، الحولية العاشرة.

37. معمر نواف الهوارنة ، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللّغوي لدى أطفال الروضة ، كلية التربية، دمشق، المجلد 28،العدد1،2012.

38. ناصر بن إبراهيم الراجح ، علي الهرّوت ، تاريخ علم اللّغة النفسي وأهدافه (بحث في مادّة علم اللّغة النفسي) ، المملكة العربية السعودية ، 1434هـ.

39. ناصر فرحان الحريص، مختار لزعر ، توظيف معطيات النظرية الفطرية قي اكتساب اللغة في تعليم النحو العربي(دراسة في آليات المنهج والتطبيق) ، المملكة العربية السعودية، جامعة القصيم ، قسم اللّغة العربيّة وآدابها والدراسات الاجتماعيّة.

40. نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، د.ط.، ، العدد08، 2010.

41. يوسف ولد النبية، مرتكزات تعليميّة اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في ضوء اللّسانيات النّفسيّة ، (أعمال المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا مع مركز عبد اللّه بن

عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة)،مكتبة الملك فهد الوطنيّة ، الرياض ، 2016.

ذ/ الوثائق التربويّة:

1. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي– الشعب العلمية.

2. منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها) ، الشعبتان آداب وفلسفة – آداب ولغات ، مارس 2006.

3. وزارة التربية الوطنية ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي للّغة العربيّة وآدابها،جميع الشعب ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، مارس ، 2006.

هـ/ المواقع الالكترونيّة:

1. http://ar-chik.blogspot.com/2011/05/blog-post_16.html،:

2. أسلوب التعليم بالتدرج https://arabgene.yoo7.com/t255-topic،

3. https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/book/view.php?id=13085&chapterid=3042،

الصوتيات النطقية، جامعة محمد لمين باغين، سطيف.

4. نبيلة بن يوسف ، أولويات تعليم البلاغة من منظور المقاربة المعاصرة http://www.aswat-elchamal.com/ar/?p=98&a=37365

5. دور التقليد في اكتساب اللّغة عند الأطفال، http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fi

6. https://www.alittihad.ae/article/116915/2013/ أرشيف دنيا ، استعادة– «اللغة–العربية»–بحاجة–إلى–«مناهج–دراسية–حيَّة ، ديسمبر 2013.

7. مؤمن العنان ، خطوات–عملية–لتعليم–اللغة–العربية–كلغة ثانية في وقت قصير ، https://malannan.wordpress.com/2013/02/17/

8. محمد عبد اللّه الشدوي، مرحلة التقليد اللّغوي
https://www.manhal.net/art/s/13598

9. محمـــود كامـــل ناقـــة، أســـس إعـــداد مـــواد تعلـــيم اللّغـــة العربيّـــة وتأليفهـــا ، https://www.startimes.com/?t=26601770

ملحق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مصطفى اسطمبولي- معسكر-

كليّة الآداب واللّغات- قسم اللّغة والأدب العربي-

استبيـــان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

في إطار التحضير لإتمام أطروحة مُقدَّمَة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص "دراسات لغوية" والموسومة ب: " **دور اللّسانيات النّفسيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة**" يسرُّنا أن نضع بين أيدي أساتذتنا الأفاضل هذا الاستبيان المتضمن مجموعة من الأسئلة في صميم الموضوع، فنرجو منكم الإجابة عنها بما يناسب، مع التزام الدِّقة والصرامة والموضوعية، وشكرًا على تفهمكم.

ملاحظة: يرجى منكم وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة، مع إضافة ملاحظات أخرى إن وجدت.

أوّلًا: البيانات الشخصية:

المؤسسة :.....

1.**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2.الفئة العمرية: 22 . 31 سنة ☐ 32 . 41 سنة ☐ أكبر من 42 سنة ☐

3.الصفة: أ.ت.ابتدائي ☐ أ.ت.متوسّط ☐ أ.ت.ثانوي ☐ أ.جامعي ☐

4.نوعية التكوين العلمي والتربوي:

خريج الجامعة ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ خريج المعهد التكنولوجي ☐

ثانيًا/ أسئلة الموضوع:

1/ هل استفدت أثناء تكويك العلمي أو المهني من الدراسات التي قدّمَتْها اللّغويات النفسيّة (علم اللّغة النفسي)؟

نعم ☐ **لا** ☐

2/ هل تستعين كأستاذ بالنظريات النفسية للّغة أثناء تعليمك لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانًا** ☐

3/ باعتباركَ أستاذ اللّغة العربيّة، هل برأيكَ أنّ الإلمام بالجوانب النفسية في تعليم اللّغة أمر ضروري لسير الحصّة التعليمية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

4/ هل ترى من أنّ تكوين الطفل من الجانب اللّغوي قبل التمدرس ضرورة مُلحة وجب برمجتها للخروج من بوتقة القصور في مادّة اللّغة العربيّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

5/ برأيكَ ، ما هو الحل الأمثل لاكتساب مفردات اللّغة الفصيحة قبل المدرسة ؟

رياض الأطفال ☐ **دور الأبوين** ☐ **إنشاء مؤسسات خاصة لتعليم العربيّة** ☐

6/ هل الضعف القاعدي للطلاب في مادّة اللّغة العربيّة راجع إلى :

طريقة الأستاذ ☐ **المنهاج الدراسي** ☐ **الإهمال الأسري** ☐

7/ هل المتعلّم الذي يعاني اضطرابات لغويّة قابلية لتعلّم اللّغة العربيّة ؟

نعم ☐ لا ☐

8/ برأيِك ، هل إدراج مقياس " علم اللّغة النفسي" أثناء فترة التكوين المهني لأستاذة اللّغة العربيّة أمر أساسي أم يُمْكِن الاستغناء عنه ؟

أمر أساسي ☐ **يُمكِنُ الاستغناءُ عنه** ☐

<u>ثالثًا /أسئلة تتعلّق بالمحتوى الدراسي:</u>

9/ ما رأيك بالمنهج المُتّبع في تعليم اللّغة العربيّة ؟

جيّد ☐ **سيئ** ☐ **يجب إضفاء تعديلات عليه** ☐

10/ هل منهج اللّغة العربيّة(جميع المستويات) يراعي الحاجات النفسية واللّغوية للمتعلّم؟

نعم ☐ **لا** ☐

11/ هل متعلّم اللّغة يتفاعل مع المنهج الدراسي خاصة في ظل تجسيد المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ **لا** ☐

12/ هل يوجد صعوبات وعراقيل في إتباع محتوى مادّة اللّغة العربيّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانًا** ☐

13/ هل يراعي منهج اللّغة العربيّة (جميع المستويات) الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانًا** ☐

فهرس المحتويات

إهداء

شكر وتقدير

مقدّمة ..... أ

مدخل المرجعية التاريخيّة للسانيات النفسية وتعليميّة اللّغة (مفاهيم وإجراءات) 11

-الفصل الأوّل:التداخل العلمي والمعرفي بين اتجاهات اللّسانيات النّفسيّة وتدريس اللّغة.

1 اكتساب اللّغة بين مرحلة ماقبل التمدرس والتمدرس (عواملها و نظرياتها)..... 26

1 -1 مراحل اكتساب النظام اللساني غير اللّفظي..... 27

أ - مرحلة الصراخ (صيحة الميلاد)..... 27

ب- مرحلة المناغاة..... 29

ج- مرحلة تقليد الأصوات..... 32

1-2 مراحل اكتساب النظام الصوتي اللّفظي 35

أ- مرحلة الكلمة الواحدة..... 36

ب- مرحلة الكلمتين 39

ت- مرحلة الجملة 41

1-3:تعلم اللّغة بالحيز المدرسي في المرحلة الابتدائيّة..... 45

1.3.1/ التلفظ (النطق) 46

2.3.1/ القواعد 47

3.3.1/ توظيف اللّغة (النفعيات) 48

4.3.1/ المفردات اللّغوية والمعنى..... 49

4.1: العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب اللّغوي لدى الطفل 50

1.4.1/ العوامل البيولوجية 51

2.4.1/ العوامل البيئية 54

5.1: النظريات النّفسيّة المُفسِّرة لعملية الاكتساب اللّغوي 62

1.5.1: النظرية السلوكيّة دراسة سكينر أنموذجا 62

أ/ مبادئ الاكتساب اللّغوي وفقًا للدراسة..... 64

ب/ أنموذج لسلوك لغوي عند الطفل ناتج عن مثير 66
2.5.1: النظرية المعرفيّة دراسة جان بياجيه أنموذجًا 67
3.5.1 النظرية العقلية الفطرية (التشومسكية)..... 70
أ/ مقومات النظرية التشومسكية..... 73
ب/أسس النظرية التوليدية التحويليّة في ظل الاكتساب اللّغوي 74
2: فهم وإنتاجية اللّغة في ظل اللّسانيات النّفسيّة 76
1.2: فهم الملكة اللسانية من وِجهة اللسانيات النفسية..... 76
1.1.2: مستويات فهم اللّغة 77
1.1.1.2 المستوى الفونولوجي (إدراك اللّغة) 77
2.1.1.2 المستوى المعجمي..... 78
3.1.1.2: المستوى التركيبي 79
4.1.1.2: مستوى الخطاب..... 80
2.2: إنتاج الكلام من منظور لساني نفسي..... 81
1.2.2 :عمليات إنتاج اللّغة الإنسانية..... 81
أ/ الإيقاع..... 82
ب/ النبر 82
ج/ التنغيم..... 83
2.2.2 الأجهزة العضوية الضرورية المسؤولة عن إنتاج اللّغة 83
أ/ الجهاز التنفسي 83
ب/ الجهاز الصوتي 84
ج/ الجهاز النطقي..... 86
3.2.2: مراحل إنتاج اللّغة 90
أ/ مرحلة تأطير الأفكار اللغوية للعملية الكلامية..... 90
ب/ مرحلة صياغة الكلام 91
ج/ مرحلة نطق الكلام 91

3 الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام (التشخيص والعلاج) 93
1.3 ماهية الاضطرابات اللّغوية 93
2.3: أسباب ومسببات الاضطرابات اللّغوية 95
1.2.3: أسباب عضوية 96
2.2.3: أسباب نفسية 97
3.2.3: أسباب اجتماعية 97
4.2.3: أسباب تعليميّة 98
3.3: نماذج حول بعض أمراض الكلام المؤثرة على المتعلّم في الغرفة الصفيّة..... 99
1.3.3: الحبسة الكلامية 99
2.3.3: عسر القراءة 101
3.3.3:اللجلجة 104
4.3.3: التلعثم 105
4.3: مقترحات علاجية للأمراض اللّغوية والكلامية والتخفيف منها في الحجرة الدراسية 107
1.4.3 : العلاج النفسي 107
2.4.3: العلاج الطبي 108
3.4.3: تفعيل دور المعلم في تضييق دائرة القصور اللغوي لدى المتعلم 108
4.4.3: فاعلية برامج الحاسب الآلي في النطاق الصفي لمعالجة العجز اللساني 109
الفصل الثاني: مداخل تعليميّة اللّغة العربيّة روافدها ومرتكزاتها الرئيسيّة
1. المهارات اللّغويّة الأساسية لإتقان ضوابط اللّغة العربيّة..... 113
1.1: مهارة الاستماع..... 114
1.1.1: مراحل تعليميّة الاستماع 115
2.1.1: دور الاستماع في اكتساب وتعلم اللّغة عند للطفل 116
2.1 :مهارة التحدث (الكلام / التعبير الشفوي)..... 119
1.2.1 إستراتيجيات تدريس مهارة الكلام للناطقين وغير الناطقين باللّغة العربيّة 119
2.2.1: الغايات التعليمية لمهارة التحدث في مجال اللّغة العربيّة وآدابها 127

3.1 مهارة القراءة 129
1.3.1أنواع القراءة المتداولة في الغرفة الصفيّة..... 130
أ/ القراءة الصامتة (السريّة) 130
ب/ القراءة الجهرية 131
ج/ قراءة الاستماع..... 133
2.3.1 الخطوات المتبعة لتدريس القراءة..... 133
3.3.1: الطرائق المنتهجة لتعليمية القراءة..... 137
4.3.1: تعليميّة القراءة في ضوء الدراسات اللّغوية النفسية 148
4.1 :مهارة الكتابة 152
1.4.1: خطوات الإنتاج الكتابي وإجراءاته التعليمية 153
2.4.1: تجليات العسر الكتابي (الديسغرافيا) في البيئة الصفيّة..... 156
3.4.1: تصورات علاجية لصعوبة الكتابة 158
2/ الواقع التعليمي لروافد اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التربويّة الحديثة : (الطور الثانوي –أنموذجًا–)
1.2 تعليمية قواعد اللّغة العربيّة – النحو أنموذجًا – وفق المقاربة النصية 162
1.1.2 خطوات تدريس النحو في ظل المقاربة النصية: (المرحلة الثانوية – أنموذجًا–) 165
2.1.2: أسباب ضعف الطلاب في مقياس النحو 166
3.1.2: الإصلاحات التربويّة المقترحة لتيسير الدرس النحوي..... 169
2.2 تعليمية البلاغة من منظور المقاربة بالكفاءات..... 173
1.2.2 المراحل الأساسية لتنشيط الدرس البلاغي استنادًا على لسانيات النص – الطور الثانوي – أنموذجًا–)..... 175
2.2.2: الأسس الواجب تبنيها أثناء تعليم البلاغة ضمن طابع المدرسة المعاصرة 179
3.2: تعليميّة العروض 180
1.3.2: معقيات تدريس المورد العروضي في إطار المناهج التربويّة الحديثة 181
2.3.2: أهداف تدريس الرافد العروضي في ظل المقررات التعليمية الراهنة 183
3.3.2: الإجراءات الصفية اللازمة لتنشيط الرافد العروضي..... 184

3/ المقوّمات الضرورية لتفعيل تعليميّة مادّة اللّغة العربيّة وآدابها 187
1.3 : المنهاج 187
1.1.3 خصائص منهاج اللّغة العربيّة وآدابها 188
2.1.3 المكونات الرئيسية للمنهج الدراسي..... 190
2.3: المعلّم..... 191
1.2.3 حال مدرّس اللّغة العربيّة في ظل التغيرات التربويّة المتواصلة 192
2.2.3 الشروط اللازمة لإعداد مدرس اللّغة العربيّة وآدابها..... 193
3.2.3 الكفايات الأساسية لمدرسي اللّغة العربيّة وآدابها وأثرها في العملية التعليمية 195
3.3 :المتعلّم..... 199
1.3.3 : الحاجات اللّسانية لمتعلّم اللّغة العربيّة في مواقف الاتصال اللغوي الديداكتيكي..... 200
2.3.3:أثر تلبية الحاجات اللّغويّة للمتعلم في نجاح الموقف التعليمي..... 201

الفصل الثالث: فاعليّة الدراسة اللسانيّة النفسية في تعليميَّة اللّغة العربيّة

1: الأسس النفسيّة لتعليم اللّغة العربيّة 204
1.1الدّافع..... 204
1.1.1: أنواع الدّوافع في تعلُّم اللّغة العربيّة 205
2.1.1: أثر الدافعية في تعليم اللّغة العربيّة (رؤية لغوية نفسية)..... 206
2.1: الميول والاتجاهات..... 208
3.1: الفروق الفرديّة 210
1.3.1: الفروق الفردية في القدرة اللّغوية بين الطلاب داخل الغرفة الصفيّة 210
2.3.1: اتجاهات البحث اللّساني النفسي لمراعاة الفروق الفردية أثناء تعليم اللّغة العربيّة 212
4.1: الممارسة والتكرار والتعزيز 214
5.1 :مطالب نمو المتعلّم وحاجاته النفسية 215
6.1: تعلّم اللّغة 218
7.1 : الإدراك وآثاره النفسية المعرفية في فهم وتعلم اللّغة 219
8.1: تعليم المهارات 221

2/ الدعائم المساعدة لتعليم اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات النفسيّة..... 223

1.2: فاعلية الوظيفة العاطفية للّغة المتعلِّم في تعليميّة العربيّة 223

2.2: استخدام مبدأ التدرج في تعليم المفردات من العام إلى الخاص إلى المجرّد..... 224

2.3: أثر نظرية الحقل الدلالي في تعليم العربيّة..... 227

2.4: مساعي العادات الكلامية (اللّفظية) في تعليم العربيّة..... 229

3/إسهامات اللّسانيات النّفسيّة في حقل تعليميّة اللغة العربيّة 231

1.3: اللسانيات النفسيّة ولغة القرآن الكريم..... 231

1.1.3– أهميّة اللسانيات النفسية في الكشف عن خبايا معاني القرآن الكريم..... 232

2.3:أثر اللّسانيات النّفسيّة في إبراز مواطن الجمال الفني لعلم البلاغة (آراء عبد القاهر الجرجاني – أنموذجًا) 235

1.2.3: فاعلية المعاني النفسية في تحليل الصورة البيانية 236

2.2.3: تعليميّة البلاغة في ضوء النظريّة النفسيّة السلوكيّة 240

3.2.3: أهمية تعليم البلاغة في ظل اللّسانيات النّفسيّة..... 243

3.3: توظيف معطيات النظرية العقلية في تعليمية النحو العربي 244

1.3.3 تطبيقات النظرية التشومسكية في تدريس الظواهر النحوية بواسطة قواعد التحويل 245

2.3.3 : النظرية الفطرية و النحو التعليمي 247

4.3: دور المقاربات النّفسيّة في إثراء الرصيد المعجمي لمتعلّم اللّغة العربيّة 248

5.3:الأهداف العامّة للسانيات النفسيّة في حقل تعليم اللّغة العربيّة..... 250

الفصل الرّابع: استثمار الجانب اللّساني النّفسي في حيّز تعليم اللّغة العربيّة (دراسة إحصائية تحليليّة)

1/ محتوى الاستبيان 255

أ/ المنهجية المتبعة في تحليل الاستبيان 256

ب/ عيّنة البحث..... 256

ج/ تقنيات جمع المعلومات..... 257

2/ عرض وتحليل نتائج الاستبيان 258

تحليل نتائج الأسئلة المتعلّقة بالبيانات الشخصية لأساتذة اللّغة العربيّة 258
تحليل نتائج الأسئلة المرتبطة بموضوع الدراسة..... 262
مناقشة الفرضيات..... 290
الخاتمة 294
قائمة المصادر والمراجع..... 299
ملحق 325
فهرس المحتويات 329
ملخص الأطروحة

ملخّص:

إنّ التفاعل القائم بين اللسانيات وعلم النفس أثمر ثمارًا مجديةً في حقل تعليميّة اللّغة انبثقتْ عنه عدّة مداخل مستلهمة من النتائج العلمية والنظرية، التي سُجّلت في ميدان الدرس اللّغوي النظري تهدف إلى ترقية طرائق تعليم اللّغة والنظرة التربوية الساعية إلى تطوير الأداءات الإجرائية في الحيّز التعليمي ممّا أفرز تغيرًا جذريًا فيه ، وكانت اللّغة العربيّة إحدى اللّغات المتأثرة بهذا التحول حيث شقّت مناهج خاصّة بتعليمها وتعلّها ، ولهذا نقف في هذه الدراسة على مدى استفادة تعليميّة اللّغة العربيّة من البحث اللساني النّفسي.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة ، علم النفس، التعليميّة، العربيّة المتعلّم المعلّم .

Abstract:

The interaction between linguistics and psychology has yielded meaningful results in the field of language education, which has resulted in several entries inspired by the scientific and theoretical results recorded in the field of theoretical linguistic study aimed at promoting the methods of language teaching and the educational outlook seeking to develop procedural performances in the dédactian space, which has produced a radical change in it, and the Arabic language was one of the languages affected by this transformation, where special curricula have been built to teach and learn, and that is why we stand in this study to benefit from the educational of The Arabic language from the research. Sykolinguistic.

Keywords: Language, Psychology, Educational, Arabic Learner , Teacher .