1867f

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران السانيا

كلية الآداب.اللغات و الفنون قسم اللغة العربية وآدابها

الأسس اللسانية و النفسية لتعليمية اللغة العربية في الطورين الأول و الثاني

بحث مقدم لنيل شهادة ماجستير

إعداد الطالبة :
عمارة زليخة

إشراف الأستاذ الدكتور :
سليمان عشراتي

لجنة المناقشة :

- د.أ. أحمد يوسف رئيسا
- د.أ. صفية مطهري مُناقشةً
- د.أ.بن عيسى عبد الحليم مُناقشا

جامعة وهران * المكتبة المركزية *

السنة الجامعية: 2006 - 2007

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــداء

إلى من وهبتني طمأنينة الحياة..... والدتي يرحمها الله.

إلى من رافق خطواتي بالدعاء..... والدي أطال الله في عمره.

إلى رفيق الدرب عبد القادر.

إلى أبنائي إلياس وبشرى وحسام.

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى أختي نورة (شرقي) التي ظلت في سمائي شعاعا من الأمل.

إلى من شاطرني هاجس البحث.

كلمة شكر

شكر خاص إلى أستاذي الفاضل الدكتور عشراتي سليمان، الذي تعهد البحث في مختلف أشواط البحث، من القراءة إلى التحرير، فكان في كل ذلك مشرفا مخلصا في نصحه وتوجيهاته...فشكرا.

شكر خاص إلى مُثلة الأساتذة الذين أبدوا ملاحظاتهم المنهجية والنقدية في أثناء مسار البحث وتدوينه.

المقدمة

المقدمة

شهدت اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغات مكانة بارزة في السنوات الأخيرة، إذ أصبحت الضرورة ملحة للرفع من مستوى العملية التعليمية حتى تستجيب لحاجات المتعلم المعرفية والنفسية ولمستجدات الخطاب التعليمي.

واستنادا إلى هذه الضرورة صار الإلمام بالمرتكزات العلمية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان، وبمختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية التي لها صلة بالنمو اللغوي للطفل، كفيلا بأن يمكن المعلم من التغلب على العوائق التي يلاقيها في تعليم اللغة الثانية، ولهذا أكد شال بوتون على ضرورة تكوين المعلم بقوله: "لكي يتسنى للمعلم الإفادة من عمل الاختصاصي عليه أن يكون مؤهلا تأهيلا لسانيا كافيا ليتمكن من إعادة وضع التأويل المدرسي في إطار الفعل التعليمي الأوسع".

ورغم أن الإطار المعرفي لمختلف النظريات اللسانية (البنوية والتحويلية) غير موجه في الأساس لعملية التعليم والتعلم، إلا أن هذا لم يمنع من وجود التفاعل بين اللسانيات والمجال التعليمي، الذي يعتمد على نتائج البحث اللساني الذي شهد تعاونا مكثفا بين اللسانيين والنفسانيين والبداغوجيين.

تستمد تعليمية اللغات من هذا التقاطع المعرفي (اللسانيات وعلم النفس) الأدوات المنهجية والمناهج التحليلية حتى تَفي بمقتضيات العمليتين البيداغوجية والتعليمية على حد سواء، والتي تسهم في حل بعض الصعوبات المعيقة لسير العملية التعليمية لدى المتعلم، كما يمكنها أن تمد يد العون إلى المتخصصين في مجال تعليمية اللغات والمعلمين على تقديم أفضل الطرائق التربوية والمناهج.

وضمن هذا الإطار يندرج موضوع بحثنا المحدد في العنوان التالي :

الأسس اللسانية والنفسية لتعليمية اللغة العربية في الطور الأول والثاني

لماذا الكتابة في حقل تعليمية اللغات خاصة في الطور الأول والثاني؟.

إن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع جوانب ذاتية محضة وأخرى موضوعية عامة، فأما ما كان من الدوافع الذاتية فيتمثل في حبي للغة القرآن،...

أما الدوافع الموضوعية فيمكن تلخيصها في :

1- الواقع المؤلم الذي آلت إليه لغتنا.

2- أهمية اللغة لما لها من تأثير في التحصيل الدراسي العام في المرحلة الابتدائية وفيما يليها من المراحل التعليمية باعتبارها الوسيلة والغاية.

3- قلة الرسائل الجامعية المنجزة حول تعليمية اللغة العربية خاصة في الطورين الأول والثاني.

4- اهتمام الرسائل المنجزة على قلتها بالمحتوى دون الاهتمام بالمعلم وتكوينه.

المنهج وخطوات البحث :

ولذلك اقتفينا في مدارسة هذا الموضوع وتحليله بعض ما تُمنته اللسانيات من أطروحات ونظريات واتجاهات في تفسيرها للظاهرة اللغوية، لا سيما ما نشره أقطاب اللسانيات المعاصرة "ديسوسير، بلومفيلد، وتشومسكي".

إن الحرص الكبير على معرفة الطريقة التي يكتسب بها الطفل اللغة الأولى هو المشروع الذي تبنته بعض النظريات النفسية واللسانية لذلك ارتبطت عملية اكتساب اللغة بتلك العوامل النفسية والاجتماعية التي من شأنها أن تؤدي إلى تكوين جملة من المعارف التي استحالت إلى قاعدة معرفية تستلهم منها مختلف الطرائق والمناهج الكفيلة بتعليم اللغة الثانية.

إلا أن الانشغال المنهجي والنظري بما أفرزته اللسانيات من مبادئ ومناهج لم يمنعنا من إثراء قسم من هذا البحث ببعض المعطيات الكمية التي تستجيب للأداة الإحصائية، من خلال استبيان خاص بتكوين المعلمين، وتقويم خاص بمدى تجسيد التلاميذ لبعض مبادئ تعليمية اللغات من خلال القراءة والتعبير، قصد تبيان أهمية تكوين المعلم للنهوض بالعملية التعليمية.

من هنا ارتأينا أن تكون خطوات البحث في هذا الموضوع وفق الخطة التالية : مقدمة، مدخل، وأربعة فصول.

المدخل:

حاولنا أن نبرز من خلاله أهم المؤلفات التعليمية التي استثمرت المعطيات اللسانية للنظرية العامة في مجال تعليمية اللغات الناتجة عن ذلك التقاطع المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، بالإضافة إلى وقفة سريعة عرضنا خلالها المسار التطوري للنظرية اللسانية واتجاهاتها المعاصرة لأن حقل تعليمية اللغات يدخل في صميم الدرس اللساني وهو ينهل من مفاهيمه ومعطياته النظرية والمنهجية.

الفصل الأول:

فيعرض أهم النظريات التي تعرضت لتتبع مراحل اكتساب اللغة عند الطفل. (عند كل من بلومفيلد زعيم المدرسة السلوكية، وبياجيه رائد الاتجاه المعرفي، وصولا إلى تشومسكي ونظريته العقلية) وأثر كل نظرية في استخلاص الأسس النفسية لتعلم اللغة الثانية، كما عرضنا فيه أهم المبادئ والمناهج وعناصر تعليمية اللغات ومقصدنا المنهجي من هذا المسح النظري هو تشكيل تصور معرفي وإجرائي بغية استثماره في العمل التطبيقي استنادا إلى قول كوردير: "إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها على الفرد وبأنماط اكتسابها... وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية".

الفصل الثاني:

اقتضت الدراسة أن نتطرق في هذا الفصل إلى مناهج اللغة العربية في الطورين، فتناولنا فيه أهم الجوانب التي مسّها الإصلاح، بما فيها مناهج اللغة مستعينين في ذلك بالمنهاج التعليمي والوثيقة المرافقة له وكتاب التلميذ، كما قمنا

بعرض لأهم الأسس التي قامت عليها مناهج اللغة العربية والتي اعتمدت على المقاربة بالكفاءة والمقاربة النصية وطريقة المشاريع، لننتقل بعدها إلى أهم الكفاءات والأهداف المنتظرة على مستوى كل طور وكل سنة دراسية، لنصل في الأخير إلى مجموعة من الاستنتاجات المتعلقة بالمناهج ـ التي وجدناها مستمدة من صميم تعليمية اللغات، الأمر الذي قادنا إلى طرح مجموعة من التساؤلات، حاولنا الإجابة عنها من خلال العمل التطبيقي في الفصل الثالث.

1- إذا كانت المناهج قد استمدت من تعليمية اللغات، هل أعد المعلمون إعدادا لسانيا ونفسيا يسمح لهم بفهم التطبيقات العملية التي يمكن استنباطها لأجل تحقيق الأهداف اللغوية ؟

2- هل تتماشى المحتويات مع قدرات التلاميذ؟

3- هل أعدت جميع الوسائل التكنولوجية خاصة السمعية البصرية لتحقيق الأهداف اللغوية ؟

الفصل الثالث :

يأتي هذا الفصل مبينا لأهمية الشروط الضرورية لنجاح العملية التعليمية التي هي بالأساس المعلم، المتعلم، الطريقة، فكان تركيزنا في هذه الدراسة منصبا على المعلم وإبراز أهميته في مجال التحصيل اللغوي لأنه أداة الاتصال المباشرة بالتلميذ وهو الذي يوكل إليه في النهاية تنفيذ التطور في المناهج مهما كانت نوعيتها، من هنا فقد اشتملت الدراسة على استبيان خاص بفئة المعلمين وتكوينهم، محاولة منا في الوصول إلى إجابة عن التساؤلات التي تم طرحها في الفصل السابق.

أما القسم الثاني من هذا الفصل وهو خاص بفئة التلاميذ وتناول جانبين من التقويم :

أ- القراءة: لأن الأهمية للغة المنطوقة وفيه كان تقييمنا لقدرة المتعلم على القراءة السليمة.

ب-التعبير: وكان تقييمنا للمتعلم من خلال قدرته على مهارة التعبير بنوعيه وتوظيفه للقواعد الصرفية والتركيبية والدلالية.

ومقصدنا المنهجي من وراء هذه الدراسة هو معرفة مدى تأهيل المعلم وتوظيفه للنظريات اللسانية، وإجراءاتها في الميدان، وأهم الجوانب التي ينبغي أن يؤهل فيها.

الفصل الرابع:

فهو تبيان لأهمية تكوين المعلم تكوينا أوليا قبل الخدمة ومستمرا على مدى الخدمة في المجالات الثلاثة البيداغوجي والثقافي واللساني (التخصصي) وأهمية ذلك في تأهيله لتعليم اللغة العربية بما يتماشى وقدرات المتعلمين مراعيا في ذلك مجموعة من التقديرات النفسية والاجتماعية واللغوية، لنخلص في النهاية إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات الكفيلة بإعطاء رؤية جديدة عن عملية اكتساب ملكة اللغة العربية لتلاميذ الطورين.

وأخيرا نرجو مخلصين أن يعمق هذا البحث المتواضع أواصر القربى بين اللغة العربية ومعلميها ومتعلميها، فيكون ذلك سببا للنهوض بها من جديد، ويسهم في دراستها باحثون آخرون.

لله الفضل أولا وأخيرا...

الطالبة عمارة زليخة

المدخـــل

المسار التحولي للعلاقة بين اللسانيات والتعليمية

المدخل

- المسار التحولي للعلاقة بين اللسانيات والتعليمية :

مما لا شك فيه هو أن المعطيات اللسانية النظرية بمختلف أبعادها واتجاهاتها (البنيوية والتحويلية) ساهمت في تكوين أسس اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، كما شكلت قاعدة مرجعية هامة على المستوى النظري والتطبيقي، ولهذا أصبح من الضروري تعميق المعرفة بمختلف النظريات وهو الدور الذي يقع على عاتق المختصين في التعليمية والمعلمين؛ وهذا لما أكده شارك بوتون عندما ذكر أنه من الضروري فرض تأهيل لساني جاد على مستويات إعداد المعلمين كافة مهما كانت اختصاصاتهم لا سيما فيما يتعلق بتأهيل أساتذة تعليم اللغة الأم وأساتذة تعلم اللغة الأجنبية، وذكر أيضا أن العلوم الحديثة للاتصال تقترح نماذج من الملائم عرضها على معلمي المستقبل ودراستها معهم[1].

ولقد كانت هنا مساعي جادة لإعطاء المعلمين معرفة كافية عن اللسانيات ليتمكنوا من فهم التطبيقات العملية التي يمكن استنباطها منها، وفي هذا السياق يثني شارل بوتون عن مجهودات اللسانيات التطبيقيين الأمريكيين الذين كانوا مثال يحتذى به لسيطرتهم على معطيات البحث النظري والمباشرة في تسهيلها مادامت ضرورية في حل القضايا العملية للمتعلم[2]، ونتجت عن هذه المساعي مؤلفات تعليمية سمحت بإدخال المفاهيم الأساسية للسانيات الحديثة في إشكالية تعليم اللغة ويجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى أهم المؤلفات التعليمية التي استثمرت المعطيات اللسانية للنظريات العامة، وشكلت المسار التحولي للعلاقة بين اللسانيات والتعليمية وهي على سبيل المثال :

كتاب "الكلام المرئي، علم الأبجدية العالمية" عام 1867 (Visible Speech, the science of universal alphabets) لألكسندر مالفيل بيل (Alexandre Meville

---

(1)- Charles Bontons, La linguistique appliquée, Payot, Paris, p90.

(2)- Ibid, p104.

Bell) وكان الهدف من وضع هذا الكتاب هو جعل القراءة أسهل للطفل الأجنبي، ويسر النطق للغة الوطنية والأجنبية[1].

كتاب دليل الصوتيات (Hand Book of phonetics) سنة 1877 لمؤلفه هنري سويت (Henry Sweet) (1845-1912) الذي تناول فيه الباحث تنظيم الكتابة الصوتية وعلاقتها بإصلاح التهجئة وتعليم اللغات[2].

كتاب The principles of language study لصاحبه بالمر (Harled Palmer) الذي يعد هو وهنري Sweet Henry من الأوائل الذين ربطوا التحليل اللساني بتعليم اللغات. عرض "بالمر" في كتابه هذا مبادئ أساسية مبنية على أسس نفسية وبيداغوجية لتعليم اللغة[3].

بالإضافة إلى أعمال شارلز فيريز (Charles C.Fries) الذي أسس سنة 1941 معهد الإنجليزية لجامعة ميشجان (Michigan) وهو الذي ألف كتابا في تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية وهو Teaching and Learing English as for eign language، وألف في هذا المجال أيضا (R.Lado) كتابين الأول[4] : Linguistic across cultures.

والثاني Applied linguistics fo language teachers عرض فيهما مناهج المقارنة بين مجالين مختلفين للأنظمة اللسانية وبين ثقافتين تعكس لغتين[5].

إضافة إلى كتب أخرى شكلت تطبيقا لنظريات لسانية في تعليم اللغة منها كتاب (Mahmadian M) بعنوان (Pour enseigner le français) 1976 الذي يعتبر عرضه الوظيفي للغة عبارة عن تعميم منهج أندري مارتيني البنوي وكتاب Giban haut، بعنوان (Franc Math) 1973 الذي يسند إلى صياغة منطقية رياضية للغة،

---

(1)- أحمد عزوز، المدارس اللسانية أعلامها مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التواصلي، دار الأديب لالنشر، منشورات مخبر اللغة العربية والاتصال، ص149.

(2)-المرجع نفسه، ص151.

(3)- Gerard Denis, la langues vivantes, Larousse, Paris, 1974, p74.

(4)- Ibid, p81.

(5)- Ibid, p84.

إضافة إلى الكثير من المجالات والمراكز العملية التي تعني باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة[1].

أما فيما يخص المؤلفات التعليمية التي حاولت تطبيق النظرية التحويلية والتوليديـــة في تعليم اللغة فيأتي في مقدمتها كتاب (English sentence) لبول روبر (Paul Roberts) الذي اعتبر نقلة تحويلية جديدة عن مؤلفه السابق (The patterns of English) وقد استعمل في تطبيقه البيداغوجي نماذج من النظرية التحويلية لتكوين مناهج إنجليزية كلغة أجنبية ثم كلغة أم، في الاستعمال المدرسي الأمريكي[2]، ونشير أن هناك العديد من الكتب والمؤلفات التي اعتمدت على النظرية التوليدية والتحويلية سمحت المؤلفات السابقة ذكرها من الانتقال من الجانب النظري إلى التطبيقي. وكما بينت إمكانية الاستفادة من اللسانيات النظرية (في التركيب والدلالة والصوتيات لتطوير المحتويات التعليمية وتجديد المناهج وتأهيل المعلمين تأهيلا كافيا وعلى أساس هذا التفاعل (بين اللسانيات وتعليم اللغة) فتحت آفاقا جديدة للتعامل مع اللغة كظاهرة إنسانية معقدة، فساهمت بذلك في التركيز على المعارف المتعلقة باستراتيجيات التعلم كتوطئة لإنجاز منهجية جديدة لتعليم اللغات ولتطوير البحوث اللسانية النفسية في هذا المجال والتي تشغل حيزا مركزيا في اللسانيات التطبيقية[3].

إن تطور الدراسات النفسية ولا سيما في مجال علم النفس التربوي والمعرفي أضفى على العملية التعليمية بديناميكية في جو يميزه كثرة الإنجازات النظرية في حقل اللسانيات وبالخصوص اللسانيات التطبيقية، ومن هذا المنطلق أضحى الباحثون اللسانيون يهتمون بالمسائل البيداغوجية أكثر من اهتمامهم التنظيري، حيث شرعوا يتناولونها بالدراسة وصفا وتحليلا على أن يكون التقاطع بخصوصية المتميزة من البحث اللساني والبحث البيداغوجي واضحا، هذا التقاطع الذي سرعان ما ظل

---

(1)- Charles Bonton, Ibid, p83.

(2)- Gerard Denis, Ibid, p92.

(3)- Roulet Eddy, théories grammaticale, description et enseignement des langues Fernand Nathan, Paris, 1976, p75.

يتقاسمه كل من علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي[1]، وخلاصة ذلك أن حقل التعليمية وتعليمية اللغات هو المجال الخصب الذي يتقاطع فيه الجانب النظري الذي تشكله اللسانيات ومدارسها ونظرياتها، مع الجانب التطبيقي البيداغوجي الذي يشكله علم النفس التربوي وإجراءاته السيكولوجية.

ومن هذا التصور أصبحت العملية التعليمية ترتكز على الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته، ولأشكال حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم، بحيث يجب على المدرس أن يضمن المادة التي يقدمها للمتعلم تتصل بالأغراض التي يحسّ بها[2].

وبهذا اتضحت مهمة مصمم المناهج ومعلم اللغات في انتقاء العناصر اللغوية المرتبطة بالقواعد اللسانية الملائمة لأهداف التعليمية، وكذا تركيز الفعالية التعليمية على المادة المدروسة (اللغة) مع مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية التي تستجيب لحاجات واستعدادات المتعلم المعرفية والوجدانية، وقد كان ذلك نتيجة لتقريب العلاقة بين اللسانيات والأبحاث البيداغوجية "لأن التعليمية كنظرية لمحتويات التعليم وطرائقه، تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية، يستفيد من اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات باعتبارها الدراسة العلمية والموضوعية للظاهرة اللغوية، فتصبح بذلك وسيلة معرفة ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، كما يستفيد من علم مناهج تدريس اللغات وذلك بتسهيل تطبيق النظرية اللسانية في هذا المجال، وتحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة والارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة، فهي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي"[3].

---

(1)- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص9.

(2)- جيلالي بن يشو، قراءة في تعليمية مادة القواعد، مجلة اللغة والاتصال،يصدرها مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، ص80.

(3)- بشير إبرير في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 8 جوان، 2001، ص72.

واستنادا إلى هذه العلاقة التي جمعت بين اللسانيات بمجالات معرفية أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والبيولوجيا اعتبر تشومسكي اللسانيات على أنه جزء من علم النفس، وينبغي أن ينظر إليه في المدى البعيد على أنه جزء من علم البيولوجيا الإنسانية، وذلك لأن علم اللسان –هو جزء من دراسة القدرة البيولوجية الخاصة التي يتصف بها الدماغ الإنساني، فإن تلك المقدرة هي صفة خاصة بالدماغ الإنساني وحده على ما نعلم، تمكن الإنسان من اكتساب العلم باللغة أي هذا النظام الضخم الغني الذي ينتظم به التعبير اللغوي ويتفرد له الإنسان وحده على حسب معارفنا الحالية"[1].

من هنا، فإن التقاطع المنهجي الحاصل بين اللسانيات وعلم النفس التربوي يكون بمثابة الوسيلة الإجرائية والمنهجية المثلى لتشكيل خطاب تعليمي انطلاقا من استثمار النتائج العلمية والممارسات النظرية والعلمية في هذين الحقلين، مما يفضي بأهل الاختصاص في هذا المجال إلى تطوير منهجية العملية التواصلية البيداغوجية[2]، فإذا كانت اللسانيات في تعريفها تبنى أساسا على العلمية والموضوعية للظاهرة اللغوية فإنها تصبح حين استثمارها للأسس النفسية، وسيلة معرفية ومنهجية لتحديد الجانب الإجرائي للعملية التوجيهية والبيداغوجية... وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء معلم اللغات إلى النظريات اللسانية المختلفة يعسر عليه إدراك العملية التلفظية عند المتكلم/ المستمع، ويعسر عليه أيضا إدراك العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها[3] لأن اللسانيات كتنظيم علمي غير معياري لملاحظة الأحداث اللغوية ومشاهدتها قدمت لواضع الطرق التعليمية الصورة التي يستعمل فيها اللسان وهو مستعمل بالفعل وقد ساهمت بهذا في إبعاد

---

(1)- مازن الوعر، بعض القضايا الجدلية لنظرية القواعد التوليدية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 6، 1992، ص78.

(2)- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ط1، ص130.

(3)- المرجع نفسه، ص34.

تعليم اللغات من سيطرة النصوص الأدبية التي تقليديا هي مصدر الأصالة اللغوية الوحيد[1].

انطلاقا من هذا الطرح يمكن لنا القول بأن منهجية البحث العلمي في حقل تعليمية اللغات تقتضي منا أن نفرد وقفة للمسار التطوري للنظرية اللسانية، وكذا الاتجاهات المعاصرة التي راحت تعطي لبعد دراسة واقع اللغة بعدا يتماشى مع المعطى الحضاري والثقافي.

المسار التطوري للنظرية اللسانية :

لقد انصرفت جهود المفكرين لتنحو نحو دراسة اللغة منذ أن أدركوا أهميتها في حياتهم اليومية، فنالت حينئذ اهتماما جعلها تحظى بالبحث والتدارس ظل في تزايد مستمر عبر حقب من الزمن وبذلك بات البحث في مجال اللغة خبرة أجيال بأكملها حاولت عبر مسحها الزمني أن توجد لذاتها عراقتها وخصوبتها.

فمسألة سبر أغوار النظام اللساني سبرا عميقا لاستكشاف القدرة الضمنية التي يمتلكها المستمع للغته والتي تخول التلفظ بعدد غير محدود من البنى اللسانية ظلت ولا تزال مجالا للبحث.

من هنا فهو مسار سحيق زمنيا حاولت من خلاله النظرية اللسانية تجميع إرثها للكشف عن الخصائص التي تميز اللغة الإنسانية عن غيرها من الأنظمة التواصلية وهي الخصائص التي تنم بدورها عن القدرة المبدعة للفكر الإنساني.

إذن ما هي الإستراتيجية الخلفية للنظرية اللسانية ؟

---

(1)- لويس داين، اللسانيات وتعليم اللغات، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص150.

يقول وليام جونز (W.Jones) 1786 إن اللغة السنسكرتينية مهما كان قدمها بنية رائعة أكمل من الإغريقية وأغنى من اللاتينية وهي تنم عن ثقافة أرقى من ثقافة هاتين اللغتين، لكنها مع ذلك تتصل بها بصلة وثيقة من القرابة[1]، ولعله بهذا ينوه بثقل المتن الفلسفي للنظرية اللسانية التي هاجرت مواطنها الفكرية عبر مراحل، وعليه سنقتصر على أهم المحطات من تاريخ تكونها باختصار شديد مع الحرص على تبينان أهم محطة من حياة اللسانيات المعاصرة التي اقترنت بأفكار ديسوسير وكتابه اللغة، وأهم الاتجاهات المعاصرة لأنها المجال الذي تم فيه تقاطع اللسانيات مع علم النفس.

1) مرحلة النحو:

بدأت هذه المرحلة في نظر ديسوسير من جهود اليونان، ثم تعمقت أكثر على يد الفرنسيين، وكانت هذه الدراسة قائمة على المنطق وأدواته، وتكاد تخلو من أي تصور علمي واقعي للظاهرة اللغوية، وكان الهدف منها وضع معايير ثابتة مبنية عل الخطأ والصواب، ومن ثمة فهي دراسة معيارية[2].

2) مرحلة الفيلولوجيا:

كانت الدراسة في هذه المرحلة تسعى إلى شرح النصوص القديمة وتفسيرها، فهي تعتمد اللغة وسيلة، وليست غاية في ذاتها، أما نشأتها فاقترنت بالنصوص القديمة المكتوبة باللغتين اليونانية واللاتينية، وهي تكتفي بدراسة الخطاب المكتوب وتقصى من اهتماماتها الخطاب الشفوي[3].

---

(1)- أحمد عزوز، المرجع السابق، ص81.

(2)- دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، ترجمة صالح قرمادي وآخرون، الدار العربي، تونس، ط1، 1985.

(3)- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 2001، ص34.

3) مرحلة الفيلولوجيا المقارنة:

وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة المقارنة "إثبات صلة القرابة بين اللغات وهي لا تسعى إلى تتبع تاريخها خطوة خطوة، وتعتمد طريقة الموازنة الصارمة، وتنتهي من عملها أو تستنفذ طاقتها إذا أثبتت الكتابة بين أشكال اللغتين لا يمكن أن يكون من قبيل المصادفة، وبالتالي لا بد وأن تكون اللغتان قريبتين من الناحية التوليدية، إما أن تكون إحداهما من الأخرى وإما أن تنحدرا معا من أصل مشترك"[1]، وعند هذه المرحلة بدأ البحث عن الصفات المشتركة في مستوياتها الصوتي والدلالي والتركيبي.

4) اللسانيات الحديثة :

إن المتتبع لتاريخ اللسانيات عبر حقبها الزمنية يدرك لا محال أنه يبدأ من المحاضرات اللسانية -التي كان يلقيها العالم اللساني السويسري الجنسية فرديناند ديسوسير؛ الذي يعتبر الأب الحقيقي للسانيات- والتي جمعت عام 1916 في كتاب موسوم دروس في الألسنية العامة Cours de linguistique générale، هذا الكتاب الذي أشرف على جمع محاضراته وبيان مضمونه المعرفي تلميذاه ألبير سيشهار وشارل بالي.

إن جوهر المحاضرات التي ألقاها ديسوسير يدور حول منهج لساني يعتمد على الدقة العلمية والضابط التجريبي، الذي استطاع أن يمكنه فعلا من إدراك واقع الدراسة اللغوية، الأمر الذي أهله سلفا لأن يجدد في مسار حركية اللسانيات والإجراءات النظريـــة والتطبيقية التي تتجلى أثناء اقتحامها للمعارف الأخرى، فتأثرت بها أساليب الخطاب وطرق تعليم اللغات من حيث المنهج والمصطلحات الأساسية.

---

(1)- المرجع نفسه، ص35.

"يدعي المنهج اللساني الذي تبناه ديسوسير في دراسته اللسانية اللغوية باللسانيات السنكونية الآنية (الوصفية) التي تدرس اللغات كما هي الآن، وقد كان هذا المنهج ردة فعل علمية على المناهج اللغوية الماضية التي كان يستخدمها العلماء في الهند لمقارنة اللغات الهندية باللغات الأوربية دراسة تاريخية تطورية[1].

وقد انتقل منهج ديسوسير إلى الولايات المتحدة وطور تطويرا يختلف عما كان عليه في أوربا، وهناك شهدت الدراسة اللغوية ولادة اتجاهات فكرية مختلفة على يد كل من بلومفيلد في كتابه اللغة و(Language)، وتشومسكي الذي كان ظهوره انعطافا وحدثا عظيما في تاريخ العلوم الإنسانية والطبيعية، فقد استطاع هذا العلم أن يقلب المفاهيم الطبيعية واللسانية رأسا على عقب كالمفاهيم المطروحة في علم النفس والفلسفة والأنتروبولوجيا...

ويعود ظهور هذه الاتجاهات المختلفة إلى اعتماد أصحابها على المرجعية النظرية التي وضعها ديسوسير والتي تتجلى في الثنائيات التي شكلت نقطة تحول جذري للمنهج اللساني ومحورا أساسيا في الدراسات اللغوية، كما يعد من أهم الأفكار التي أفادت تقنيات التعليم في العصر الحديث بالإضافة إلى علم النفس العام والتربوي، وبخاصة في مجال تعليم اللغات، فإتقان التعليم يركز على اللغة باعتبارها بناءا فكريا ومضمونا ثقافيا، ومن بين الثنائيات التي شكلت نقطة انطلاق جل الدراسات اللسانية المعاصرة ما يلي:

1- لسان / كلام:

إن أول ما اصطدم به ديسوسير وهو يؤسس لأرضيته المعرفية والموضوعية لنظريته اللسانية هو تلك المفاهيم التي تتعلق بحقيقة اللغة البشرية والتي لخصها في:

---

(1)- مازن الوعر، دراسة لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989، ص27.

أ- ***اللغة (Langage)***: يعرف ديسوسير اللغة بأنها ذلك النظام اللغوي أو مجموعة القواعد التي تحدد كل لغة، استعمال الأصوات والأشكال ووسائل التعبير النحوي، وهي تشكل نوعا من التجربة[1] التي يشترك فيها كل أفراد النوع الإنساني.

ب- ***اللسان (Langue)***: ذلك النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم مستمع مثالي ينتمي إلى مجتمع لغوي له خصوصياته الثقافية والحضارية[2] مثال ذلك اللسان العربي واللسان الإسباني، أي ما نطلق عليه عادة في العربية وفي الاستعمال الشائع لغة، وهي موضوع الدراسة والبحث.

ج- ***الكلام***: وهو ذلك الإنجاز الفردي للحدث الكلامي، إلا أن هذا الأخير شرطه اللغة، فمن غيرها لا وجود للكلام، "غير أن الكلام هو الوسيلة المتوفرة لدراسة اللغة، فمن خلاله نستشف النظام اللغوي، إذا كان الوصول إلى اللغة يتم عن طريق استقرار الكلام وحذف ما هو فردي من نبرة صوت وعادات عامة مكتسبة، عن التعليم فالفصل بين الكلام واللغة يقابله إذن الفصل بين ما هو اجتماعي وما هو فردي"[3] وفي هذا المقام يرى ديسوسير أن فصل اللسان عن الكلام هو في الوقت نفسه فصل ما هو اجتماعي عما هو فردي، كما نجد في هذا المقام أيضا بودوان الذي اهتم قبل 1889 بعلاقة اللغة بالعوامل النفسية والاجتماعية، واعتبر هذه العلاقات حدث نفسي بمعنى أن تطورها مشروط بالعوامل النفسية.

2- تزامن /تعاقب :

إن التمييز بين التزامنية والتعاقبية ينطبق أساسا في ذهن ديسوسير على الدراسات الملموسة[4].

---

(1)- وليد محمود المسار، الجديد في علم اللغة العام، دراسات لغوية حديثة، مطبعة الكواكب، دمشق، ط1، 1996، ص106.

(2)- أحمد حساني، تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص6.

(3)- وليد محمود، المرجع السابق، ص106.

(4)- جان بير واللسانيات، سلسلة العلوم والمعرفة، ترجمة الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار المعرفة، ص109.

أ- ***الحالات المعينة للغة*** والتي تعني العكوف على دراسة الظاهرة اللغوية في زمن محدود وهو ما يعرف بالدراسة التزامنية الوصفية (Synchronique).

ب- ***تطور اللغات المعينة:*** وهي تهتم بتتبع التحول المرحلي لسان عبر تسلسله الزمني وهو ما يعرف بالدراسة التعاقبية (Diachronique).

ومن هذا المنظور فإن اللسانيات حسب ديسوسير تتوزع على فرعين:

- *اللسانيات التطورية (Linguistique diachronique):* وهي الدراسة التي تهتم بالتعقب المرحلي للظاهرة اللغوية عبر التاريخ[1].

- *اللسانيات الوصفية:* وهي الدراسة التي ترمي إلى وصف بنية النظام اللساني وتحليليها في ذاتها ومن أجل ذاتها وبمعزل عن الأثر التطوري.

3- دال/مدلول :

يعتمد المنهج الذي تزعمه ديسوسير على مبدأ النظام اللساني الذي يتكون من عناصر دالة منسجمة، وهذه العناصر هي العلامات، وتعتبر العلامة وحدة النظام اللساني وهي تتألف من صورة سمعية (صوتية) وهي تشكل الدال وصورة ذهنية متعلقة بالمفهوم والتي تعبر عن المتصور الذهني الذي يحيلنا إليه الدال، وتتم الدلالة باقتران الصورتين الصوتية (الدال) والذهنية (المدلول) وبحصولها يتم الفهم، وقد ألح ديسوسير أن العلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية غير معللة ولا يمكن الفصل بينهما بحاجز مكاني أو زماني لأنهما يرتبطان بعلاقة تواضعية[2].

وفي رحاب هذا الاهتمام الذي أولاه ديسوسير لهذه المفاهيم، يكون قد حدد الإطار المنهجي لتدارس الظاهرة اللغوية في إطار اللسانيات التي هي الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع، والتي اعتمدت على المقاييس العلمية التالية :

---

(1)- مباحث في اللسانيات، المرجع السابق، ص6.

(2)- جورج مونان، علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، تر بدر الدين بلقاسم، جامعة حلب، سوريا، ص30.

1- ملاحظة الظواهر اللغوية- التجريب والاستقراء المستمر[1].

2- استكشاف القوانين الضمنية التي تتحكم في بنيته الجوهرية.

3- تحديد خصائص العملية اللفظية، وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعترض سبيلها[2].

4- استعمال النماذج والعلائق الرياضية الحديثة، التحليل الرياضي الحديث للغة، الموضوعية المطلقة[3].

وبفضل هذه المقاييس الموضوعية والعلمية تمكن ديسوسير من إرساء المعالم الكبرى للسانيات العامة وفروعها النظرية والتطبيقية.

وبما أن اللغات الإنسانية لها ارتباطاتها البشرية والطبيعية المتشعبة كذلك فإن لعلم اللسانيات فروعا متعددة يختصر كل منها بناحية جزئية من هذا الكل الذي اسمه اللغات[4].

1- اللسانيات النظرية :

وتضم علوم اللغة التي تعني بالظواهر اللغوية وحدها، كعلم الأصوات وعلم التراكيب وعلم الدلالة.

أ- علم الأصوات: ويتفرع بدوره إلى :

- علم الأصوات الفيزيائي: ويدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق، وانتقالا إلى الأذن.
- علم الأصوات السمعي الدماغي: ويدرس جهاز السمع عند الإنسان، ويحلل العملية السمعية.

ب- علم التراكيب الذي يتفرع بدوره :

---

(1)- مازن الوعر، دراسة لسانية، المرجع السابق، ص22.

(2)- مباحث في اللسانيات، المرجع السابق، ص10.

(3)- مازن الزعر، المرجع السابق، ص22.

(4)- المرجع نفسه، ص23.

- علم بناء الكلمة، علم بناء الجملة، علم التقديم والتأخير.

ج- علم الدلالة والذي يتفرع بدوره إلى :

- علم المعنى الخاص
- علم المعنى العام
- علم بنية الدلالة في الدماغ البشري

2- اللسانيات التطبيقية

وتضم العلوم التي تطبق الدرس اللساني النظري، كتعليم اللغات القومية والأجنبية، وصناعة المعاجم، والترجمة، وأمراض الكلام ومختبرات اللغة[1]، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس، مناهج التدريس، وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، وضع الامتحان، علاقة التعليم بالبيئة)، و من الفروع التي نتجت من صلة اللسانيات بالعلوم الأخرى والتي تنحو نحوا تطبيقيا واضحا:

أ- اللسانيات الاجتماعية:

والتي تبحث في العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع، ذلك لأن اللغة لها صلة بالمجتمع الذي ينظمها ويؤطرها على نحو يجعلها مختلفة عن اللغات الأخرى، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تتفق عليها الجماعات البشرية وهي تعكس كل ما يظهر فيها من عادات وتقاليد، وثقافات ودين وتنوعات جغرافيا.

من هنا، فإن مهمة اللسانيات الاجتماعية البحث في الموضوعات التالية اللغة والمجتمع، الأطلس اللغوي الجغرافي، المستويات الكلامية حسب سياقاتها الاجتماعية، اللغة المنطوقة والمكتوبة.

ب- اللسانيات الأنتروبولوجيا:

وتبحث بالصلة التي تربط اللغة بأصل الإنسان.

---

(1)- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1982، ص157.

ج- اللسانيات البيولوجيا:

وتبحث في العلاقة القائمة بين اللغة والدماغ.

د- اللسانيات النفسية:

وتبحث في الظاهرة اللغوية من حيث هي ظاهرة نفسية.

5) الاتجاهات اللسانية المعاصرة:

إذا كان مسار هذا البحث ينطوي أساسا على اللسانيات واحتكاكها بالحقول المعرفية وحقل علم النفس بخاصة الذي نتج عنه ما يسمى بحقل تعليمية اللغات، فإن هذا يستدعي منا الوقوف على الاتجاهات اللسانية المعاصرة التي شكلت ذلك التقاطع المنهجي بين اللسانيات وعلم النفس الذي عرف في الثقافة الإنسانية المعاصرة باسم علم النفس اللساني.

1- الاتجاه الوظيفي [1]:

نشأ هذا الاتجاه في مدرسة براغ 1926، على يد بعض الباحثين اللغويين الروس أمثال رومان جاكبسون، ونيكولاي تربسكوي، وأندري مارتني، ويعني الاتجاه الوظيفي بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها المجتمع وأفراده للتوصل إلى أهداف وغايات معينة لأن الجانب الوظيفي ليس شيئا منفصلا على النظام اللغوي نفسه، فتداخل الأدوار والمشاركين في النظام النحوي حسب نمط معين في كل لغة مرتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا بالوظيفة التي تؤديها الجمل والسياقات المختلفة[2].

---

(1)- مصطلح الوظيفي ويطلق على العلاقات النحوية التي تربط مكونات الجملة أو عناصرها، أو بين الجملة وما يلحقها من الجمل والتراكيب، ينظر أحمد عزوز ، المرجع السابق، ص109.

(2)- يحيى أحمد، الاتجاه الوظيفي، دوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، المجلد 20، العدد3، 1979، ص81.

ومن هذا المنطلق، راحت منهجية براغ تنظر إلى واقع اللغة من أنها ينبغي أن تدرس على أساس أن وظيفته وغايته محددتان في الجانب التعبيري والجانب التواصلي لوجود ارتباط وثيق بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني، والذي يتمثل في الأمور التالية[1]:

1- وجود خيارات أمام المتكلم ضمن نظام اللغة مع مراعاة ظروف الكلام لوجود علاقة بين اللغة والمجتمع وعلاقاته الثقافية لأن المعطيات الاجتماعية والمتنوعة هي التي تفرض على المتكلم سلوكا لغويا معينا، ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلم في مواقف معينة.

2- تقدم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم إذ لا يستقبل عنصرا واحدا لأداء الوظيفة، وإنما تتظافر جميع العناصر لأداء ما يريده المتكلم.

وبناءا على ما تقدم نجد أن الاتجاه الوظيفي ينحصر في بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية. وفي إطار الاهتمام بالوظيفة اللغوية اهتم الباحثون في مدرسة براغ أيضا بالوظيفة التي تؤديها الأصوات في إطار ما يسمى الفنولوجيا، كما اهتموا بتركيبها ووظيفته من خلال:

1.1- الإجراء الوظيفي الصوتي (Phonologie):

ويرجع الفضل في بيان هذا العلم ووضع أسسه العلمية اللسانية للساني تروبسكوي 1938 أحد أقطاب مدرسة براغ اللغوية.

لقد حدد هذا العالم مهمة الفونولوجيا ببحث العناصر الصوتية ضمن مجموعة العلاقات التي يفرضها نظام اللغة المدروسة وصولا إلى بيان الوظيفة التي تؤديها العناصر مجتمعة[2].

---

(1)- أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1996، ص241.

(2)- جورج مونان، المرجع السابق، ص109.

وفي هذا الإطار تحول الدرس اللغوي من الجزئيات المعزولة إلى النظام والبنية التي منها ينبغي الانطلاق، حيث يمكن بحث الجزئيات من خلال علاقاتها المختلفة[1]، ومن هنا عدت الفونولوجيا وسماتها عند مدرسة براغ أحد أصول البنيوية التي استخدمت لأول مرة، واعتبروها منهجا أساسا في دراساتهم اللغوية، كما أكدوا على ضرورة التمييز بين أصوات الكلام وأصوات اللغة، وقد استطاع الباحث الفرنسي أندري مارتيني من استثمار النتائج العلمية المحققة في مجال الدراسة الفونولوجيا استثمارا واعيا في جعل:

2.1- الدراسة التركيبية الوظيفية:

تبلغ مرحلة متميزة من مراحل تطورها، حيث أومأ إلى ذلك بوضوح في مقدمة كتابه (Eléments de linguistique générale) إذ قال إن مبادئ التحليل الفونولوجي قد وضعت في متناول الناس منذ زمن طويل، وبالعكس ما قيل عن التراكيب فهو حديد جدا بالنسبة لهذا المؤلف، وأن ضرورة تقديم منهجية وصفية تغطي بشكل منظم مجموعة المعطيات اللغوية جعلتنا نحرص على الجهد الجماعي"، في ظل هذا الاهتمام تمكن مارتيني من وضع أرضية تأسيسية لإمكان وجود إجراء منهجي وظيفي لضبط العلائق الوظيفية بين الوحدات التركيبية[2].

2- الاتجاه التوزيعي :

لقد ظهر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة سنة 1930، وتميز بعلاقته بعلم النفس السلوكي الذي كان مهيمنا آنذاك، ويعتبر بلومفيلد صاحب أول نمط لبنيوية توزيعية في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن شارك في تأسيس أهم مجلة في اللسانيات العامة الموسومة باللغة"، حيث كان متأثرا بعلم النفس السلوكي الذي راح

---

(1)- محمود فهمي حجازي، أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإنثولوجية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد الثالث، العدد الأول، 1972، ص126-127.

(2)- دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص16.

يسقط الكثير من إجراءاته التطبيقية والنظرية على الدراسة اللسانية ولكي تصبح اللسانيات علمية لم يأخذ بعين الاعتبار في دراسته للغة إلا الظواهر القابلة للملاحظة كالتحليل والتحويل... ولقد كان لآرائه تأثير بالغ في اللسانيات الأمريكية، إذ أنها تعتبر كتابه المشهور اللغة منطلقا لدراستها اللغوية البنيوية التوزيعية[1] وهو الكتاب الذي هيأ الدراسة اللسانية لقبول التوأمة بين علم النفس النفسي السلوكي واللسانيات[2].

ومن هنا، فإن الاتجاه التوزيعي في المقاربة العلمية للظاهرة اللغوية يقوم أساسا على أسس المعطيات العلمية للظاهرة السلوكية التي اعتبرت عنصر المعنى موضوعا نفسيا يدرسه علماء النفس، وفي هذا الصدد يقول بلومفيلد: إن دراسة المعنى وتحليله، هو أضعف نقطة في دراسة اللغة وسيظل الأمر على هذا النحو حتى تصل المعرفة الإنسانية إلى مرحلة أكثر مما هي عليه[3]، ومن ثمة يعد التوزيع منهجا في الجانب التحليلي اللغوي انتهجته مدرسة بلومفيلد، فبعد أن استوحى بلومفيلد معطيات علم النفس السلوكي قام بإسقاطها على المنهج الوصفي أو ما يسمى بالتوزيعية بمعنى توزيع الوحدات وفق طريقة استبدال وحدة لغوية بوحدة أخرى من أقسام الحدث الكلامي، لقد قام هذا المنهج على أساس الوظيفة بداية، لكن سرعان ما تغير هذا اللفظ واستبدل بكلمة توزيع والمقصود منها الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن حواليته المألوفة "فيحدد توزيع عنصر بأنه مجموع العناصر التي تحيط به في محيط عنصر يتكون من ترتيب العناصر التي ترد معه، أي العناصر الأخرى التي يتوافق كل منها موقع معين في تركيب كلامي، والعناصر التي ترد مع العنصر (أ) في موقع معين تدعى انتقاء هذا العنصر لهذه الواقعة"[4].

---

(1)- سليم بابا عمر، اللسانيات العامة الميسرة، دار الأنوار، الجزائر، 1990، ص140.

(2)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص20.

(3)- جان ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص7.

(4)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص20.

وقد "اعتمد بلومفيلد في منهجه على منهج التحليل إلى المؤلفات والمقصود منه هو ذلك التحليل الذي عن طريقه تفكك بنية الجملة على أساس أنها مؤلفة من طبقات مرصوفة بعضها أكبر من بعضها الآخر إلى أن يتم تحليل الجملة إلى عناصرها الأولية إلى المورفيمات لكون الموفيم وحدة دنيا تفيد دلالة يبرزها التحليل[1].

فقد سمى أصغر وحدة صرفية ذات دلالة مورفيم وقسمها إلى قسمين[2] :

1-المورفيم الحر وهو المورفيم الذي يلفظ بصورة مستقلة عن غيرها ويقابله في العربية الكلمات والكلمات المركبة.

2-المورفيم المقيد الذي لا يمكن تحليله إلى مكونات أبسط منه لعدم اقترانها بدلالة.

واعتبر بلومفيلد هذه المورفيمات بنية تتألف من مكوناتٍ مباشرة.

أما في مجال القواعد فقد سمى أصغر وحدة شكلية Taxeme هو مثل الفونيم في الصرف وتشمل هذه الدراسة وجود ارتباط قائم بين أصوات معينة ودلالة معينة وذلك باستخراج الوحدات الصوتية الصغرى "الفونيمات" عن طريق المقابلة بين الأشكال اللغوية[3]، فإذا أحدث الصوت اللغوي "الحرف" تغيير في المعنى فهو فونيم، مثل التغير الذي تحدثه الأصوات التالية عن طريق الاستبدال: ن، ق، س، نال، سال، قال وبين قام-نام.

لأن أهمية الفونيم في رأي بلومفيلد ليست في صيغته الفعلية التي ينطق بها بوصفه أمواجا صوتية بل في الفرق الذي يقيمه بين هذه الصيغة وصيغ الفونيمات الأخرى. ومن هذا المنطلق نتبين الاختلاف والتشابه بين الوحدات اللغوية في خطاب

---

(1)- نهاد الموسى، نحو نظرية النحو العربي في مناهج النظرية اللغوية الحديثة، المؤسسة العربية للنشر، الأردن، ص31.

(2)- سعيد غنيم وآخرون في معرفة الآخر، ط1، 1996، مطبعة الآفاق، بيروت، ص53.

(3)- المرجع السابق، ص53.

من الخطابات، وهي قاعدة تعطينا إمكانية توضيح الفروق بين الكلمات بالنسبة لمتعلم اللغة[1].

وبهذا اقتصرت اللسانيات البنيوية عند التوليديين على وصف وتصنيف أكبر قدر من الظواهر الملاحظة للوحدات انطلاقا من مجموعة النصوص الشفوية أو المكتوبة للوصول إلى إعادة تنظيم الأشكال اللسانية في أي لغة من اللغات.

3- الاتجاه التوليدي التحويلي:

حظي الاتجاه التوليدي التحويلي في الأوساط العلمية العالمية، بمنزلة بالغة الأهمية نظرا لما قدمه من نظريات وآراء حول طبيعة اللغة الإنسانية بوصفها مظهرا عقليا يعكس القدرات العقلية لدى الإنسان، ولم يقتصر تأثير هذا الاتجاه في اللسانيات وحسب بل تخطاه إلى مجالات إنسانية كالفلسفة وعلم النفس، وإن كانت الثورة اللسانية في النصف الأول من القرن العشرين قد ارتبطت بدي سيوسير فإنها ارتبطت في النصف الثاني منه بتشومسكي زعيم الاتجاه التوليدي والتحويلي[2] الذي طرح تصورات جديدة انطلاقا من نقده البنوية السلوكية (لكل من بلومفيلد وسكينر) والتي حسب رأيه جمعت نماذج افتراضية واضحة للغة، فتطور المعارف لا يقتصر على تراكم الملاحظات بل يتجاوز إلى طرح الفرضيات، وهذا ما يتيح للبحث العملي الانتقال من مرحلة اعتماد المنهج التصنيفي إلى اعتماد المنهج التنظيري "ما يشغل بال التوليدي ليس هو الوصول إلى وصف تصنيف للوحدات الصوتية أو التركيبية أو الدلالية في اللغة الواحدة، بل هو بالدرجة الأولى تخصيص الملكة اللغوية عند الإنسان، والملكة أو القدرة الخاصة بلغة طبيعية معينة، وكذلك طرق اكتساب اللغة، ولأن الملكة شيء باطني لا يمكن أن يخضع إلى البحث المباشر، فلا بد من

---

(1)- أحمد عزوز، المرجع السابق ، ص 143.

(2)- وليد محمد مراد، المسار الجديد في علم اللغة، دراسات لغوية حديثة، الطبعة 1، 1982، مطبعة الكواكب،دمشق، ص90.

استفادتها من إنجاز المتكلم/المستمع أي أن المعطيات اللسانية الأولى التي تأخذ شكل سلاسل كلامية وحدوس لسانية"[1].

ومن هذا التصور استطاع الاتجاه التوليدي والتحويلي أن يتخطى اللغة المدروسة بذاتها ولذاتها، ليتعمق في المقتضيات النفسية للمتكلم المبدع الذي يصدر عبارات غير متناهية (الخاصة الإبداعية) وهي العبارة التي سمحت بدراسة اللغة في إطار علاقتها بمجالات معرفية أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا[2]. ومن هذا المنطلق فلقد أفادت اللسانيات التحويلية التوليدية تعليم اللغات الأوربية المستعملة، لتصبح لعدة أسباب موضوعا يطلق عليه باللسانيات التطبيقية، وتفيد كذلك مناهج التعليم ووضع البرامج.

استلهم الاتجاه التوليدي والتحويلي قاعدته المعرفية والمنهجية من بعض الاتجاهات العقلية والنفسية (أفلاطون وهمبولت وديكارت) التي صبغت بصيغة إنسانية واعتبرت في ظل هذا الاتجاه مكونا من مكونات العقل، وبالتالي لا يمكن دراستها خارج تصورها العقلي.

من هنا، استطاعت النظرية التوليدية والتحويلية أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي "من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل لأن البنى التركيبية للغات الإنسانية تنشأ من الخصائص النظرية للفكر الإنساني، ومن ههنا أصبحت الجملة قطب الرحى في الإجراء التوليدي والتحويلي وأضحت ركنا أساسا من بنائها النظري"[3].

---

(1)- عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، دار توبقال للنشر، ط1، 1986، ص47.

(2)- جول سيرل، تشومسكي والثورة اللغوية، مجلة الفكر العربي، العدد 8-9، يناير مارس، 1979، ص124.

(3)- دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص25.

1.3- مكونات النظرية التوليدية والتحويلية :

يقوم الاتجاه التوليدي والتحويلي على مجموعة من القواعد التي تعمل على ضبط العمليات النحوية لتوليد التراكيب وإعطاء التفسيرات الكافية لكل البنى التركيبية وهي تتألف في نهاية المطاف من ثلاثة مكونات:

المكون التركيبي، الدلالي والمكون الفونولوجي.

1.1.3- المكون التركيبي :

يعتبر المكون التركيبي (composant syntaxique) المكون التوليدي الوحيد الذي يفرد لكل جملة بنية عميقة، وبنية سطحية.

يقصد تشومسكي بالبنية العميقة البنية المجردة والضمنية التي تحدد التفسير الدلالي، والبنية السطحية التي تحدد التفسير الصوتي، وترد إلى الشكل الفيزيائي للعبارة الفعلية وإلى شكلها المقصود والمدرك[1] وتشمل البنية العميقة نظام العبارات المنتظمة بطرق مختلفة، والعبارة الأساسية التي تشكيل البنية العميقة نكون على شكل مسند ومسند إليه[2].

يحتوي المكون انطلاقا مما سبق على قواعد تربط البنى العميقة بالبنى السطحية ويتم توليد البنى العميقة من نظام الأساس، والبنى السطحية من نظام التحويل، ومن خلال عمليات ذهنية يتم تحويل البنى العميقة إلى سطحية.

وعلى هذا الأساس يتكون المكون التركيبي من: نظام الأساس ونظام التحويل.

أ- نظام الأساس :

يتكون نظام الأساس من قواعد إعادة الكتابة (Règle de réécriture) وذلك من خلال صياغة مجموعة من القواعد تقدم على شكل تعليمات (Instruction) تسمح بإعـــادة عنصـــر واحد إلـــى عناصر مختلفة مثلا س ←ص (س يعاد كتابتها ص)

---

(1)- Chomsky, la linguistique cartésienne (N.Delanoc et D.Sperver) Edition de Seuil, Paris, 1969, p62.

(2)- Ibid, p72.

س← ص+ع (س يعاد كتابتها ص تليها ع) وإذا كانت الجملة تحتوي على مكون فعلي ومكون (سمي يعاد كتابتها ج ←مكون إسمي + مكون فعلي)[1].

وهذه القواعد هي :

الجملة ← ركن الإسناد + ركن التكملة

ركن الإسناد ← ركن فعلي + ركن إسمي

المكون الفعلي ← زمن + حدث

المكون الإسمي ← أداة التعريف + إسم

ركن التكملة ← ركن حرفي ←حرف + ركن إسمي

ركن إسمي ← تعريف + إسم

ب- نظام التحويل :

والتحويل هو في جوهره عبارة عمليات شكلية محضة يتم من خلالها تحويل البنى العميقة المولدة بالأساس إلى بنى سطحية خاضعة للمكون الفونولوجي والصوتي وهي لا تحول رمزا واحدا فقط بل سلسلة نهائية إلى سلسلة أخرى"[2].

2.1.3- المكون الفونولوجي :

وهو المكون الذي يحدد وينظم الشكل الصوتي للجملة التي يولدها المكون التركيبي بالاعتماد على القواعد الفونولوجية الخاصة بكل لغة، ويعمل هذا المكون على جزء من التركيب أو ما يسميه تشومسكي بالبنية السطحية[3].

3.1.3- المكون الدلالي:

وفي هذا الإطار يفسر تشومسكي أن التراكيب ليست مجرد ألفاظ، بل إن أساس التراكيب عنده يتمثل في مجموعة العلاقات القائمة بين الكلمات، وهو ما

---

(1)- Dictionnaire de linguistique, p413.

(2)- Structure syntaxique, p30.

(3)- Brankart, Théorie du langage, p199.

أسماه بالمكون الدلالي، لأن دوره ينحصر في البنى التي يولده المكون الفونولوجي، "وعلى هذا الأساس فالمكون الدلالي يشرف على بناء الدلالات باستخدام المعجم، وقواعد إعادة الكتابة وقواعد التصنيف الفرعي (Sous-catégorie) بمعنى الجانب الذي يدعوه تشومسكي بالبنية العميقة[1].

يجوز لنا، من خلال ما تقدم، أن نقول إن اعتماد الإجراءات المنهجية النظرية اللسانية سيسهم في تطوير عمليات اللغات وترقية الطرائف البيداغوجية[2] خاصة إذا علمنا أنها عملت على تفسير عمليات اكتساب اللغة عند الطفل، ومن تم أفردنا الفصل الأول لتلك العلاقة الوطيدة التي جمعت اللسانيات بعلم النفس، والتي كانت نتيجة لتلك التفسيرات النظرية لعملية اكتساب اللغة والتي كان لها الفضل في ظهور العديد من المناهج، وتحديد العناصر التعليمية ومبادئها الكفيلة بتذليل الكثير من الصعوبات التي تعوق العملية التعليمية.

---

(1)- Ibid, p199-200.

(2)- دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص29.

الفصل الأول

الإطار النظري لتعليمية اللغات مبادئها ومناهجها وعناصرها

1- نظريات اكتساب اللغة وتعلمها:

كان موضوع اكتساب اللغة وتعلمها، وبالتالي تعليمها من أهم الموضوعات التي شغلت ولا تزال تشغل بال اللغويين والنفسانيين وعلماء التربية رغبة في اكتشاف طبيعة العملية النفسية اللسانية التي تجعل الإنسان قادرا على إتقان نظام معقد (اللغة)، وتفسير هذه القدرة العجيبة التي تمكنه من اكتساب لغته في سنوات عمره الأولى، ومن ثمة ظلت عملية تفسير الآليات التي يتسنى بها للطفل خصوصا اكتساب لغته سؤالا مشروعا يتجدد طرحه ويحاول المختصون والمفكرون الإجابة عنه باستمرار "فقد حظيت دراسة لغة الطفل بكثير من التحريات التي تم القيام بها في الإطار العائلي الذي يسمح بملاحظة دائمة لتعلم اللغة، وسمح تدوين المعطيات الملاحظة وبعض الاستخلاصات في هذا المجال الذي يلتقي فيه اللسانيون وعلماء النفس من الوصول شيئا إلى معرفة أكثر دقة للمراحل المتتابعة التي ينتقل الطفل من خلالها من مرحلة الاستهلال إلى لغة الكبار[1].

ولئن كان اكتساب الطفل للغاتهم الأولي، يتم في يسر وبكفاءة عالية وطريقة طبيعية، فإن تعليم اللغة الثانية (اللغة الفصحى) تعترضه صعوبات كبيرة قد تفضي إلى الفشل أحيانا، وهي المشكلة الرئيسية التي تعترض معلم اللغة العربية سواء وجد في الجزائر أم في أي بلد آخر، بسبب ازدواجية اللغة، فلغة الأم لغة، ولغة المدرسة لغة ثانية وما يسمعه الطفل في البيت وفي الشارع، لا يقرؤه في الكتاب.

من هنا، ظهرت ضرورة الاستفادة من تجربة اكتساب اللغة الأولى التي كثرت البحوث بشأنها.

فأدت معاينة طرائق اكتساب اللغة إلى تكوين جملة من المعارف اللغوية والنفسية استحالت إلى قاعدة معرفية تستلهم منها مختلف التصورات لوضع المناهج والطرائق الكفيلة بتعليم اللغة الثانية على نحو ميسر، يضمن نجاح تعلمها كما هو الحال بالنسبة إلى اللغة الأم. مما زاد في قوة العلاقة بين اللغة والتعلم، فأصبح

---

(1)- جان بيرو، اللسانيات، المرجع السابق، ص17.

الحديث عن مسألة اكتساب اللغة يقتضي الحديث عن التعلم ونظريات الاكتساب، وهكذا ظل البحث في ميدان اللسانيات وعلم النفس التربوي متكاثفا ومستمرا، تزدهر على غراره مناهج وطرائق في تعليم اللغة وتنطفئ أخرى، وبهذا أصبح حقل الاكتساب اللغوي حقلا حيويا يتصف بتنوع نظرياته التي شهدت تقاطعا معرفيا بين العلميين (علم النفس، اللسانيات).

ومن أهم نظريات الاكتساب اللغوي :

- النظرية السلوكية (واطسن، سكينر، بلومفليد).
- النظرية المعرفية (جان بياجي)
- النظرية العقلية (تشومسكي)، (التحويلية والتوليدية)

1.1- النظرية السلوكية (وتحليل عمليات اكتساب اللغة):

تعتبر السلوكية[1] اتجاه من اتجاهات علم النفس الذي عرف بداياته الأولى في مستهل هذا القرن من خلال أعمال جون واطسن، 1924. والسلوكية في الأساس هي نظرية تجريبية تقيم علاقة مباشرة قابلة للملاحظة وللقياس بين المثير الصادر عن الوسط الخارجي وردود الأفعال (الاستجابات) التلقائية أو المكتسبة والصادرة عن الجهاز العضوي[2]، ولهذا حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرقه وتحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله

---

(1)- السلوكية مدرسة تجمع فريقا من علماء النفس يفسرون سلوك الكائن من وجهة نظر معينة،ويعرف واطسن السلوكية بأنها العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري بطرائق تجريبية: أنظر محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، ص93.

(2)- O.Ducrot/ r.Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Editions de Seuil, 1972, p92.

وتغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن تمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه[1].

وفي هذا الإطار كتب واطسن فصلا بعنوان اللغة والفكر يقول فيه: إنّ الكلام إن لم يكن حركات حلقية تماما، إذ يمكن الهمس دون الحلق فإنه نشاط حركي فقط، ودراسات علم النفس لا ينبغي أن تتناول إلا الاستجابات الملحوظة[2].

وتعود العلاقة بين السلوكية وعلم اللغة إلى العالم اللساني بلومفليد الذي يعد من الأوائل الذين أدخلوا مبادئ علم النفس السلوكي في دراسة اللغة وفي ضوء هذه العلاقة ترتكز مسألة اكتساب اللغة وتعلمها على مفاهيم اعتمدت في الدراسة السلوكية أي من خلال تعزيز استجابة معينة إزاء مثير معين وفي كل حالة يتعلم الطفل العلاقة مثير فعلي استجابة لفظية ويتعلم كذلك العلاقة مثير لفظي استجابة فعلية، وعندما يتعلم عددا من هذه المجموعات الثنائية يطور عادة يشتمل خلالها النمط الواحد على الآخر، فبمجرد أن يتعلم نطق كلمة جديدة يكون قادرا على الاستجابة لها عندما يسمعها من الآخرين[3]، وفي كتابه اللغة ظهرت أول صياغة تطبيقية للمبادئ السلوكية في علم النفس لدراسة اللغة، وضح فيها تحليل الحدث الكلامي بما لا يتجاوز حدود السلوك الظاهر للعملية اللغوية (مثلما هو واضح في قصة جاك وجيل) التي يفسر من خلالها بلومفيلد اللغة باعتبارها سلوك فيزيولوجي محكوم باستجابة معينة اتجاه مثير معين[4].

ولما كان السلوك اللغوي حسب بلومفليد خاضعا للعلاقة مثير استجابة فإنه يمكن التنبؤ بأن مثيرا ما سوف يدفع شخصا ما إلى الكلام، ومن هنا يمكن التنبؤ كذلك بالكلام بناءا على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية (النفسية).

---

(1)- عبد الكريم غريب، وآخرون في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية 7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص67-68.

(2)- Dictionnaire encyclopédique, p92.

(3)- جودت جرين، علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، مصر، 1993، ص8.

(4)- مازن الوعر، دراسات تطبيقية، المرجع السابق، ص233.

يقول بلومفيلد في كتابه "اللغة" عندما يرسل المتكلم ملفوظات لم يسمعها قط نقول أنه تلفظها بطريقة القياس (ANALOGIE) أي القياس على أشكال متشابهة مسموعة من قبل"[1]، وفي موضع آخر يصف عملية التكلم بقوله "يرسل الإنسان كل أنواع الضوضاء الصوتية ويستعمل هذا التنوع تحت تأثير المثير يصدر بعض الأصوات وما يصاحبها وبسماع نفس الأصوات تأتي الاستجابة المخصصة لها"[2].

وهذه الآراء لبلومفيلد نابعة من نظرته إلى اللغة على أنها "مسألة مران وعادات"[3]، ولتأثره القوي بأفكار علماء النفس السلوكيين الآليين فإن أسس نظريته اتفقت مع النظرة الآلية، والتي في إطارها يجب التعبير بشكل كامل عن الأفكار حول الخبرة الإنسانية والنشاط الإنساني، بطريقة تتصل -بقدر الإمكان على الأقل- بالظواهر الملاحظة[4]، وللتعبير عن هذا الموقف يعتبر بلومفيلد حديث الإنسان لنفسه أو تفكيره، والصور الذهنية والشعور وما شابه ذلك عبارة عن مجرد تعبيرات شائعة بين الناس عن حركات مادية مختلفة، وهو بهذا يلغي كل تفسير للغة بالعودة إلى ظواهر نفسية وعمليات ذهنية، وتتخلص مواقف بلومفيلد اتجاه مسألة اكتساب اللغة وتعلميها فيما يلي:

- الاعتقاد بأنه لا يوجد اختلاف أساسي بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، وأن التفكير -أو ما يوصف عادة على أنه وعي- يمكن معالجته من حيث المبدأ باعتباره سلوكا لغويا شبه صوتي ويمكن تفسير السلوك اللغوي بالطريقة التي تفسرها أنواع السلوك الأخرى للحيوان أو للإنسان[5].

---

(1)- Noam Chomsky, linguistique cartésienne, (N.Delanocet D.sperber), édition de Seuil, Paris, 1969, p31.

(2)- Ibid, p31.

(3)- Ibid, p34

(4)- روبرت ، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ترجمة نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة، سوريا.

(5)- صلاح إسماعيل، فلسفة اللغة والمنطق، دراسة في فلسفة وين، دار المعارف، ص114.

- التركيز في اكتساب اللغة وتعلمها على المران والتكرار وعلى إعطاء الأهمية للجانب التطبيقي على النظري في مراحل تعليم اللغة.
- التدريب على نطق الأصوات سواء في اللغة الأم أو في الثانية باعتبار الصوت هو المظهر الأساسي الأول لاكتساب اللغة وتعلمها.
- التركيز على الجانب النطقي ومنه الاهتمام بتحصيل المهارتين الشفويتين (التحدث والاستماع).
- التركيز في اكتساب المعاني عبر مسار تشريطي أي باقتران الكلمات بالأشياء التي تشير إليها[1].
- الاعتماد على مبدأ تعميم المعاني لتفسير الطفل الكلمات والتراكيب الجديدة انطلاقا من القياس على النماذج المتشابهة والمتقاربة[2].

وهنا نستطيع تلخيص أراء بلومفيلد حول عملية اكتساب اللغة وتعلمها بأنها شكل من أشكال السلوك الإنساني وتكتسب كأي مهارة سلوكية أخرى بتوفر عدة عوامل منها توفير المثير، المحاكاة والتكرار والإشراط والتعزيز، لأن الاستجابات اللفظية تتحول عبر المثير أو الحافز الفيزيائي وتتعزز من خلال محاولة الطفل التلفظ بها ويتلقى الطفل التعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة، وتتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابة هذه وتعزز[3]وفي نفس الإطار يذهب سكينز أحد رواد السلوكية إلى القول بأنه ليس هناك سبب يجعل السلوك اللغوي يختلف عن سلوك آخر، وفي نظره أن هذه هي الطريقة الوحيدة لدراسة اللغة دراسة موضوعية[4].

---

(1)- ميشـــال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص51.

(2)- المرجع نفسه، ص50-51.

(3)- المرجع نفسه، ص50-51.

(4)- Goanc'h : Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, hâtier, Paris, Juin 1987, p14.

وبخصوص تعلم اللغة يعتقد سكنر[1] -كغيره من السلوكيين- أن عملية اكتساب الطفل اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلّم، أي أن اللغة تتعلم وفقا للمبادئ نفسها التي يتعلم بها الطفل من خلالها أنواع السلوك الأخرى، فالطفل في نظره لا تكون له معرفة باللغة ولكنه يحصل على المهارات اللغوية بالتدريج وذلك عن طريق تقليده المعزز لكلام الراشدين[2]، بمعنى أنه عندما تتم استجابة معينة لمثير معين يعزز هذا السلوك من طرف الوالدين أو المجتمع لإعادة سلوك آخر.

وعلى الرغم من هذه التفسيرات لعملية اكتساب اللغة في إطار الفكر السلوكي، فإنها تبقى عاجزة عن شرح العديد من جوانبها العملية، فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية لكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك[3]، ولهذا قوبلت هذه النظرية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة خصوصا منها تلك التي قدمها تشومسكي، والذي رأى بأنها قائمة على اعتقادات أولية، وفي ذلك يقول: أعتقد أن دراسة مسائل الفكر قد عرفت نهائيا في نوع من الأولية تعالج بها هذه المسائل، ويبدو لي بصورة خاصة أن الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة اكتساب المعرفة خلال سنين عديدة، قد تبناها البعض من دون أي تبرير وأنه لا دور خاص لها ضمن الإمكانات المتعددة التي يمكن تصورها فيما يتعلق بكيفية عمل الفكر[4]. وبهذا اعتبرت السلوكية عاجزة عن تفسيرعملية اكتساب مفردات اللغة وجملها على حد السواء، ففيما يتعلق بالمفردات، فيمكننا أن نوجز أهم المآخذ الموجهة إلى عملية اكتسابها في :

---

(1)- ويعتبر سكنر (1904-1974) أحد رواد السلوكية بل أشهرهم، ولقد انتهج سكنر منهجا وصفيا، والذي يهدف إلى ملاحظة الظاهرة السلوكية ملاحظة واقعية، وهو يعارض المصطلحات الكلاسيكية مثل قوة الإرادة، والغريزة وغيرها... والتعلم في نظره تغير في احتمال الاستجابة ويتم هذا التغير بواسطة الاشتراط الإجرائي، وعلى هذا فهو يعتبر أن جميع أنواع السلوك الإنساني تقريبا نتاج للتعزيز الاشتراطي بمعنى أن السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة: أنظر محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص94.

(2)- فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته، دار العلم للملايين، 1995، ص148.

(3)- Noam Chomsky, le langage et la pensée, Trad : Louis Jean Calvet, Payot, France, 1969, p118.

(4)- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص52.

"إن عملية الفهم تسبق عملية التفكير، أي أن الطفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل أن يتلفظ بها، ومعنى أنه اكتسب هذه المفردات أو العبارات دون أي تدعيم، ولا يعني هذا أن التدعيم لا قيمة له في تعلم اللغة، فقد يكون من العوامل التي تشجع الطفل على الإكثار من التكلم، ويساعد بالتالي -بطريقة غير مباشرة- على الإسراع في نمو لغة الطفل غير أن التشجيع على شيء، والإدعاء بأنه سبب اكتساب اللغة شيء آخر"[1]. وبناءا على هذا التصور برر تشومسكي سبب إخفاق النزعة السلوكية في تفسير عملية اكتساب اللغة وتعلمها بإهمالها عدة عوامل ذات أهمية وهي القدرات الباطنية المتمثلة في الوعي، والعقل والفكر التي تعتبر مسوغا للحقيقة التي مفادها أن الأطفال الذين تعلموا لغتهم الأم يصبحون قادرين بسرعة كبيرة على توليد وفهم عدد غير محدود من الكلمات والعبارات.

ومن هذا المنظور يجد تشومسكي النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير قدرتنا على تعلم اللغة واستخدامها، لأن الاستجابات اللغوية في نظره لا تخضع كلية لسيطرة المؤثرات الخارجية وإنما هناك جوانب أخرى تم إغفالها بسبب التركيز على الجوانب الخارجية التي تحيط بالمتعلم، من الخطأ في رأي تشومسكي أن نطبق مبادئ التعلم التي أظهرت التجارب نجاح تفسيرها، في تعلم الحيوان على تعلم الإنسان وسر ذلك أن اللغة واحدة من الخصائص المميزة لبني البشر[2].

1.1.1- أثر النظرية السلوكية في استخلاص الأسس النفسية لتعلم اللغة:

1) التكرار: يعد من أهم العوامل الرئيسية في اكتساب اللغات الأجنبية، على أساس أن المتعلم مهما كان المقام الذي يشغله قصد اكتساب شيء يجهله وهو يمارس هذا الجانب من العملية التكرارية، فإن ذلك يكسبه مهارة سريعة تجعله يدرك ما كان يجهله، نفس الأمر نجده في تعليم اللغات حيث إن اكتساب العادة اللسانية وتوظيفها على أرض الواقع يتطلب (العملية التواصلية بين الناس) في إطار الممارسة الفعلية حسن

---

(1)- داود عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت، 1984، ص61-62-63، بتصرف.

(2)- صلاح إسماعيل، المرجع السابق، ص 143.

استخدام وتوظيف الجانب التكراري في العملية البيداغوجية التي يسلكها المعلم والمتعلم[1]، لأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء.

2) **التعزيز:** كما يمكن أن نعتبر التعزيز إلى جانب الممارسة والتكرار للفعل اللغوي من أهم العوامل الرئيسية في الارتقاء اللساني عند الطفل من حيث أنه يعتبر الدعم المعنوي والمادي الذي يرافق الاستجابة، ويعمل على تقوية حدوثها واستدعائها عن طريق المكافأة أو الجزاء، تمكن المتعلم من تحقيق الغاية من عملية التعلم[2].

3) **الدوافع:** كما يتوقف تحصيل المتعلم على ما يثيره الموقف التعليمي من دوافع وحاجات وميول بحاجة إلى إشباعها[3] فكلما اعتمد المعلم على إثارة دوافع التلاميذ وميولهم كان حماسهم لاكتساب الخبرات المختلفة أكبر، وكان إصرارهم على بلوغ الهدف أعظم، هذا فضلا عن إقبالهم على التحصيل دون كلل أو ملل وفي سهولة ويسر، وذلك عن طريق إحاطة كل موقف تعليمي من مواقف التعليم بالكثير من البواعث التي تضمن إثارة التلميذ إلى أن يتعلم عن طريق الاستعانة بالوسائط التعليمية.

2.1- النظرية المعرفية :

يتفق بياجيه[4] صاحب هذه النظرية مع تشومسكي في أن اللغة هي نتاج قدرات فطرية داخلية يتمتع بها الفرد تخول له اكتساب اللغة وتعلمها، وفي ذلك يقول: " تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا ومظهرا اكتسابيا، ولكننا لا نستطيع

---

(1)- أحمد حساني، المرجع السابق، ص55.

(2)- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988.

(3)- رمزية الغريب، التعلم دراسة نفسية تفسيرية، توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة المعرفة، ص18.

(4)- جان بياجي (Jean Peaget) 1896-1980، زعيم مدرسة جونيف لعلم النفس الوراثي اهتم بالبيولوجيا وبالأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا، أصدر حوالي عشرين مؤلفا في البيولوجيا، وكان لأبحاثه الأولى هذه أثر واضح في بناء نظرية حول نمو الذكاء، بعد حصوله على الدكتوراه، وسع دائرة بحثه فاهتم بعلم النفس، كان للنظريات التي صاغها أثر واضح في توجيه البحوث العلمية خصوصا تلك المتعلقة بالنظم وبالتعليم، عرف بياجيه بزعامته للاتجاه المعرفي لآلية التعلم، وتمكن من بناء نظرية للمعرفة عرفت بالنظرية البنائية ينظر:

R.MURRA y Thomas, Claudine Michel, Théorie de développement de l'enfant, Etudes comparatives, de Boeck, Paris, 1994, p265.

تحديد كل واحد منهما، ولم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ أننا لم نفلح في يوم ما تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا"[1]، ومع هذا يختلفان في موضوع فطرية اللغة، فبينما يرى بياجي بأن مسار الذكاء وحده الوراثي، يرى تشومسكي بأن موضوع اللسان البشري هو عضو ذهني (Organisme Mental) ذو بنية فطرية لا تقل خصوصية عن بينة العين أو القلب، فما هو فطري عند بياجيه هو القدرة العامة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي الأكثر فأكثر نموا"[2].

"ومهما يكن أمر الاختلاف بين الباحثين في موضوع فطرية اللغة فإن ما ينبغي التأكيد عليه أن أفكار بياجيه كلها تدور حول مفهوم واحد هو المعرفة"[3]، وأن نظريته نظرية معرفية، فلم يول اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل، وانصب اهتمامه على البحث في تطوره المعرفي، وهو حين يبحث في اللغة، إنما يبحث فيها عما يكسف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، فلا يتصور بياجيه إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، ولا إمكانية استعمال الوسيلة اللفظية استعمالا كاملا إلا عندما تكون العمليات الفكرية، ولهذا فلا بد قبل الحديث عن عملية اكتساب اللغة عند بياجيه، من التطرق إلى أهم القضايا التي أثارها في نظريته المعرفية:

يرى بياجيه أن المعرفة تنشأ لدى الطفل، من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، ففي الفعل (Action) يبرز منطق الطفل الناشئ، ويعتبر هذا المنطق نقطة انطلاق عمليات الذكاء المستقبلية ولا تعدو أحداث البيئة أو الوسط كونها عوامل تعمل خارجية فهي لا تمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة، إذ أن الدماغ يحوي من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، وأن الأشياء التي يتعلمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن أن تفسر بالعودة إلى عوامل اجتماعية أو عوامل

---

(1)- Jean Peaget, Shemas d'action et apprentissage du langage, in théories du langage et théorie de l'apprentissage, le seuil, Paris, 1979, p252.

(2) Barbel inhelder, langage et connaissance de le cadre constructiviste, Ibid, p201.

(3)- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص79.

النضج فحسب، بل أيضا عن طريق ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم يسميه بالموازنة[1].

ويعتبر بياجيه بأن كل سلوك للكائن الحي –الطفل في هذه الحالة– يستهدف توافقه (Son adaptation) مع المحيط، ووسيلته في ذلك الأنماط (Shema) والنمط هو بنية أو تنظيم للأفعال، مثلما تتحول أو تعمم أثناء تكرار الفعل في وضعية مشابهة أو مماثلة".

ويقوم الطفل في مرحلة مبكرة من العمر ببعض الأفعال التي تحملنا على الاعتقاد بوجود سلوك قصدي وراءها، فهو يلتقط الأشياء التي تلامس كف يده، وهذه الحركة التي يقوم بها الطفل من أجل الإمساك بشيء معين، هي نمط[2]، وتكون هذه الأنماط التي يقوم بها الطفل ذات طبيعة بيولوجية محدودة لا تعدو بعض ردود الأفعال كالبكاء، وثني الأعضاء... ولكنها تتطور إلى حسية حركية، وفي السنة الأولى تظهر بعض الأنماط العقلية لتتضاعف في السنوات التالية: ويمكن القول بالعودة إلى الأنماط، بأن نمو الطفل يكون بتعددها وتضاعفها أو بتوحيدها في نمط أكثر فأكثر إعدادا.

يشرح بياجيه هذه العملية باستعمال عمليتي التمثل (Assimilation) والتكيف (Accommodation) اللتين يقودان إلى التوافق (Adaptation).

التمثيل + التكييف = التوافق

---

(1) Jean Peaget et B.Inhelder, la psychologie de l'enfant, PUG, Que sais je, Paris, 1966, p113.

(2)- إن الإسم الذي أطلقه بياجيه على التكوين العقلي للطفل هو: بنية أو نمط Shema، وعرف "رامبلهارت" و"أرتوني" البنية بأنها بناءات أو تكوينات مجردة تعبر عن المعرفة المخزنة في الذاكرة، وتدل على كل الأساليب السلوكية التي يمكن ملاحظتها وما يرتبط بها من مفاهيم، وللنمط أو البنية جوانب داخلية وأخرى خارجية :

أ- تعني الناحية الداخلية أن ثمة تكوينات معرفية أو عمليات تتيح للطفل إمكانية ملاءمة نفسه وبيئته والسيطرة عليها.

ب- تتكون الناحية الخارجية للنمط من الأنماط السلوكية المتماسكة والأفعال المتلاحقة وتدعى باسم الأنماط السلوكية وترتبط مع كل مرحلة من مراحل النمو وهكذا تعتبر الأنماط الوحدة الأساسية في المعرفة، والكلام والسلوك عند بياجيه، ينظر: أحمد علي فنيش، استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب، لبيبا، 1991، ص48.

إن الطفل الذي يسعى دوما للاستجابة إلى احتياجاته، وبالتالي إلى التوافق مع المحيط، يعود دوما إلى الأنماط، حيث يقيم في أي إطار يمكن أن تتلاءم تلك الموجودة في ذاكرته مع البنى التي تظهر في محيطه، وعندما يتوصل مع الانسجام مع المحيط، يكون قد أتم توافقه، ولا يتم للطفل هذا إلا بالعود -كما ذكرنا- إلى الأنماط الموجودة لديه، فالطفل الذي يطلب منه رسم خط سيره من المدرسة إلى بيته، لا بد من أن يستحضر بنى الأفعال التي يمتلكها حتى يتمكن من إنجاز هذا العمل[1]، وقد يلجأ وهو يحاول التوفيق بين منبهات المحيط والأنماط الذهنية الموجودة لديه سلفا، إلى تعديل الأحداث كي تصير مناسبة للأنماط الذهنية الوجودة لديه سلفا، إلى تعديل الأحداث كي تصير مناسبة للأنماط التي سبق له برمجتها ذهنيا، ويسمي بياجيه هذه العملية التي تتطلب تمثل أو فهم الأحداث عن طريق الموافقة بين خصوصياتها والأنماط الموجودة مسبقا في الذهن بالتمثل – وهو آلية تقتضي عند بياجيه إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط متوفر لدى الطفل، إذ يقول: تمثل موضوع لنمط يعني إعطاء هذا الموضوع معنى أو عدة معاني"، وقد لا تتوافق بنية الأحداث الموجودة في البيئة مع الأنماط المتوفرة لدى الطفل، حتى بعد اللجوء إلى إعادة تشكيل هذه البنية[2].

ويسمى بياجيه تكيفا، عملية تحوير الأنماط الموجودة سلفا والتي تسمح بتمثل أحداث لم تكن مفهومة، فالتكيف يقتضي تعديل أو تحوير مسالك متوفرة مسبقا من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة"[3] لأن التكيف يمكن أن يتكون من اختيار واستخدام أكثر من بنية لمشكلة ما، وذلك مثل استخدام البنيات الموجودة للزمان والمكان لحل مشكلة تتعلق بالمسافة"[4].

---

(1)- R.Murray Thomas, Claudine Michel, Ibid, p271.

(2)- أحمد علي الفنيش، المرجع نفسه، ص50.

(3)- المرجع نفسه، ص51.

(4)- المرجع نفسه، ص51.

ويرى بياجيه مصدر النشاط القائم على التمثل إلى مسارات التوازن التلقائي حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارف باستمرار أثناء تعلمه، وذلك حفاظا على توازنه، ومن ثمة فهو يواجه كل العوارض والاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي، وكذلك بواسطة آلية تنظيمية كما يقول "بياجيه إن التنظيم كمبدأ داخلي يتحكم في التغيرات التي تحدث للبشر بما فيها الذكاء، ويحدث النمو العقلي نتيجة لإعادة تنظيم معرفي يسبب عدم التناسق قوى التوازن، أي أنه عندما تكون المعلومات القادمة من البيئة قابلة للاستيعاب ولكنها في حالة تعارض مع البناء المعرفي لدى الشخص فإن هذا يملي بالضرورة إعادة تنظيم هذا البناء[1].

يتضح مما ذكرنا أن نظرية بياجيه المعرفية ترتكز على مفهومين أساسيين هما التفاعل والبناء، يتجسد الأول منهما في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري ووسطه، حيث يؤثر فيه ويتحور عند الاتصال به، بينما يقدم له الوسط بدوره المنشطات، وأما الثاني فمرده إلى دور فعل الكائن الحي، وإلى الكون التدريجي للبنى المعرفية.

لقد انصبت كل أعمال بياجيه، على البحث في كيفية بناء المعرفة دون الاهتمام بتكون اللغة لذاتها، فأعماله المتعلقة بالتمركز حول الذات وإن تطرقت إلى بعض مظاهر اللغة، فإنها تعرضت لها من حيث هي انعكاس لفكر الطفل، وما كتابة تكوين الرمز عند الطفل (La formation symbole chez l'enfant) إلا دفاع على خضوع اللغة الوظيفية الرمزية أو التصويرية، فالنمو اللغوي في نظره، ما هو إلا مظهر من مظاهر هذه الوظيفة، وإن كان المظهر الأهم، وإن كانت اللغة نظاما قائما ضمن المجتمع، يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية، فإنها لا تولدها ولا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية، بل على العكس من ذلك، فإن اللغة لا يمكن أن تستعمل استعمالا كاملا، ما لم تتكون هذه العمليات، فلا تأتي اللغة في رأي بياجيه إلا بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، التي تظهر بوادرها في نهاية المرحلة

---

(1)- المرجع نفسه، ص52.

الحسية الحركية وبداية مرحلة ما قبل العمليات[1] حيث يبدأن الطفل بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصور الذهنية والرموز فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه، إذا بإمكانه تمثل الأشياء، ولو كانت غائبة، ولذلك تراه يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، ويعامل مكعب الخشب وكأنه سيارة، والمكنسة وكأنها حصان، إلى غير ذلك من التصرفات التي تدل على اكتسابه الوظيفة الرمزية.

ويبحث بياجيه عن أصول هذه الوظيفة الرمزية، عند الطفل، فتتابع التحليلات الأولى للمحاكاة واللعب الرمزي خطوة بعد خطوة، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن اللعب في تقدير بياجيه، ذو أهمية بالغة فهو يمكن الطفل من التمثل، كما أن التقليد هو مثل التكيف، لان الطفل يحاول تكييف سلوكه ليصير إنسانا آخر.

وعلى الرغم من أن اللغة تكون في طور التكون عند ظهور الوظيفة الرمزية فإن بياجيه لا يعتبرها مصدر المظاهر المتنوعة للنشاط الرمزي، فأصل هذا النشاط في نظره هو التصرفات الحسية الحركية بدءا من تلك القائمة على المحاكاة، لأن التصورات في بداية الأمر لا تشكل شيئا غير المحاكاة، فالوظيفة الرمزية حسب بياجيه هي نتيجة نمو نفسي للفرد، وهي التي تتيح له اكتساب اللغة فبفضل التناسق المتنامي للأنماط الحسية الحركية وبفضل تسارع الحركات وإعادة إدخال الأفعال في شكل محاولات مسبقة، يتوصل الطفل في المرحلة السادسة من هذا النمو إلى القيام بمحاولات تصورية حينما يكون هذا التوازن راهنا بين التمثل والتكيف، وإلى القيام بالمحاكاة متأخرة حينما تتغلب العملية الثانية، وفي هذه الفترة يصبح اكتساب اللغة ممكنا وتسمح الكلمة أو الإشارة الجماعية باستدعاء الأنماط التي بقيت حتى الآن مجرد عملية"[2].

---

(1)- Piaget, Problèmes de psychologie génétique, Denoël, Gohier, Paris, 1972, p55.

(2)-Piaget, La formation du symble chez l'enfant de la chaux et niestlé, Neuchtes, Suisse, 1970, p253-254.

إن للغة في نظرية بياجيه، الجذور نفسها التي هي اللعب الرمزي، فالطفل يلجأ أثناء هذا الأخير إلى استعمال الأشياء بوصفها رموزا أو دلالات على أشياء أخرى، كذلك الشأن بالنسبة إلى كلمات الطفل الأولى التي تشبه رموز يمكن أن تقرن بالشيء، ولا تكون نظاما، وعندما يصير التصور ممكنا في غياب الشيء، يتم التطور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة بمفهومها اللساني، وفي ذلك يقول بياجيه: "عندما نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال، الذي يسمح بوحدة المدلول، الذي يؤمنه الفكر ويشكل التأسيس الجماعي للغة من هذه الزاوية العامل الأساسي في تكوين التصورات وتدامجها الاجتماعي"[1].

1.2.1-أثر النظرية المعرفية في استخلاص الأسس النفسية لتعلم اللغة الثانية

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة، وربطها بمراحل النمو التي يمر بها الإنسان فقد استطاع "أرفنج سيجل" من أن يستخلص من خلالها عدة مقترحات لبناء استراتيجية تربوية[2]:

- إن النمو العقلي يعتمد على مواجهة البيئة الاجتماعية والطبيعية
- يتم النمو العقلي على أساس خطوات ثابتة، وذلك مع التحول من مرحلة نمو إلى أخرى.
- يتم اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق الاستيعاب والملاءمة وتنتج عنه أبنية معرفية متوازنة.
- تسير اللغة عملية النمو عند الطفل لأنها في اعتقاده تساعد في استحداث المفاهيم وبالتالي في تكونيها، ولهذا أوصى بالتفاعل والتبادل الكلامي بين المعلم والتلميذ، ليكون ذلك قناة تواصل هامة يستطيع التلميذ بواسطتها التعرف على ما يحيط به.

---

(1)- Ibid, P287-288.

(2)- أحمد علي فنيش، المرجع السابق، ص52.

نلاحظ من خلال النقاط السابقة أن بياجيه يركز على:

1- التعلم المباشر: حيث اهتم بنوع التفاعلات مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي تنتج النمو المعرفي، وذلك وفقا لمرحل النمو التي يمر بها الإنسان، فالتعلم عنده يقوم على أساس الاستجابة الإيجابية بدلا من مجرد المشاهدة والاستماع السلبي، لأنّا لا نتعلم إلا ما نفعله لذلك لا بد من ممارسة أنشطة وتمرينات على الأشياء التي نتعلمها، وهذه الأنشطة ينبغي أن تشتمل على التعبير اللفظي والسلوكي وذلك حتى يتم اكتساب المعلومات في شكل بنيات مترابطة. أما مجرد المشاهدة والاستماع فإنه يقود إلى مجرد التعلم اللفظي.

من هذا المنطلق يجب وضع المتعلم في بيئة نشطة وفعالة لتيسير عملية التعلم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي، منذ الولادة لأنها تساعد على نمو المفاهيم في الأمور المتعلقة بالزمان والمكان والعدد والمسافة والمقدار والسرعة، مثل ما هو موجود في مقرر المدرسة الابتدائية خاصة في الطور الأول، ومن هذه المفاهيم على سبيل المثال لا الحصر: فوق، أمام، تحت، البارحة، وهذه المفاهيم هي بمثابة جسور تربط المتعلم بالعالم، وعيون يرى من خلالها الواقع فيدرك أحداثها ويعي شؤونها ويتفاعل معها. كما يركز بياجيه أيضا على عامل :

2- الاستعداد: يرتبط استعداد المتعلم لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والاجتماعي، إذ تشكل هذه العوامل مجتمعة أرضية الاستعداد والتهيئ في عملية التعلم، ويمكن لنا أن نمثل لذلك باستعداد الطفل للقراءة والتي ترتبط بنموه الجسمي الذي يظهر في (جهازه السمعي وجهازه الصوتي) وكذلك بنموه العقلي.

وعلى هذا الأساس قسم بياجيه النمو على النحو التالي:

أ- المرحلة الحسية الحركية: وهي مرحلة مليئة في نظر بياجيه بالأحداث الارتقائية والفعاليات الحركية والمهارات العقلية، عن طريق اللعب والمشي والكلام...

ب- مرحلة الإعداد واستعمال العمليات المحسوسة: من سنتين إلى سبع سنوات وتتميز هذه المرحلة في بدايتها بغموض واضح في الصلة المباشرة بين الخبرات الحسية والفاعليات بحركية بسبب العمليات العقلية.

ج- مرحلة العمليات المحسوسة: تمتد هذه الفترة ما بين السادسة إلى حوالي الحادية عشر يستطيع الأطفال في هذه المرحلة استخدام العمليات العقلية التي تدل على نمو التفكير المنطقي لديهم[1]: مثل التصنيف، التعرف على العلاقات وفهم المفاهيم المتعلقة بالزمان والمكان باقترانها مع الأشياء الدالة عليها، انطلاقا من هذا التصور نجد بأن النمو والتعلم متلازمان، والمطلوب حينئذ من القائمين بعملية التعلم أن يكونوا على دراية عميقة بمراحل النمو والاستعداد المختلفة لدى المتعلم، لأن إغفال جانب النمو والاستعداد في عملية التعلم بصفة عامة واللغوي بصفة خاصة، ستنعكس حتما على اكتساب المهارة اللغوية، وسيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم[2].

3.1- النظرية العقلانية لتشومسكي:

سبق وأن ذكرنا بأن تشومسكي قد استمد أصوله الفلسفية لنظريته العقلية من فلاسفة القرن السابع عشر وعلى رأسهم ديكارت، الذي يرى بأن الإنسان يمتلك قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها تفسيرا آليا[3]، فأعاد صياغتها صياغة لسانية فمثلت هذه المبادئ الإطار المرجعي والفلسفي للنظرية التحويلية والتوليدية التي تنظر إلى اللغة على أنها تجلي من تجليات العقل وملكة خاصة بالجنس البشري لذا لا يمكن اعتبارها مجرد عادات نطقية مكتسبة، ومن هذا المنطلق العقلي نقد تشومسكي المذاهب السلوكية التي غالت في تفسير السلوك اللغوي تفسيرا آليا.

---

(1)- أحمد فنيش، المرجع السابق، ص39.

(2)- رمزية الغريب، المرجع السابق، ص43.

(3)- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، دار الناهل للطباعة مصر، 1994، ص102.

وضمن هذا المنظور حولت النظرية التوليدية والتحويلية مركز الاهتمام باللغة من السلوك الفعلي إلى المعرفة اللغوية التي تكمن وراء استخدام اللغة، أي القدرات الفطرية المتجدسة في السلوك الكلامي والكامنة في العقل الإنساني وتتجلى هذه القدرة عند تشومسكي في :

الجانب الإبداعي والخلاق: من العقل البشري، والذي هو في جوهره "استعداد المتكلم التلقائي في فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل لم يسبق له تلفظها أو سماعها[1]، باستعمال عدد محدود من العناصر أو الوحدات اللغوية.

ويعتبر تشومسكي الإبداعية بأنها خاصة من أهم خصائص اللغة الإنسانية التي تبرز كفاءة المتكلم وتثبت بأن الذهن الإنساني مبدع (Créatif) بقوله: يمتلك الفرد ملكة خاصة بنوعه الإنساني، هي نموذج لتنظيم فكري وحيد، لا يختص بأعضاء خارجية ولا يتعلق بالذكاء العام وهو ما يتجلى فيما يمكن أن نسميه "المظهر الإبداعي" (L'aspect créateur) لاستعمال اللغة المألوف، خاصية هذه الملكة أنها تفتح مجال الإمكانيات بدون حدود وبدون الاعتماد على أي مثير[2]، وهذا يعني أن الطفل عندما يتكلم لا يُنتج جملا قد سَمِعَهَا من قبل، بل إنه يُبدع جملا جديدة وهي خاصية نفسية بالدرجة الأولى وتتعلق بالكائن البشري دون غيره، وعلى هذا الأساس يفسر تشومسكي عملية اكتساب اللغة عند الطفل، على أنه يولد وهو مزود بقدرات فطرية لتقبل المعلومات اللغوية، ولتكوين بنى اللغة، وهذا يعني أنه مهيأ بطريقة أخرى لأن يكوّن قواعد لغته الأم، من خلال الكلام الذي يسمعه، وأن يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، فهو بالتالي يبني لغته بصورة إبداعية[3] بالتوافق مع قدراته الباطنية في إطار لغة مؤسسة هي

---

(1)- Noam Chomsky, structure syntaxique, (T.Michel Broudeau), Edition seuil, 1969, p13-14.

(2)- Linguistique carte sienne, Ibid, p20.

(3)- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص62.

نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكر[1] ويسمى تشومسكي هذه القدرة بـــ:

الملكة اللغوية (Compétence linguistique) :

ويرى تشومسكي أن ملكة اللغة خاصية متعلقة بالنوع الإنساني ومكون من مكونات العقل وذات طبيعة بيولوجية فكرية توجد لدى الطفل منذ ولادته وهي التي تحدد الأنظمة المعرفية التي بإمكانه تعلمها ويقول في هذا الشأن: إلاّ أننا نعزي، بصفة أساسية وجود هذه الضوابط أو الكليات اللغوية إلى الملكة اللغوية الوراثية التي هي بالذات، خاصية إنسانية يمتاز بها الجنس الإنساني[2]، فإذا اعتبرنا نحو اللغة تمثيلا للمعرفة المكتسبة أو على الأقل مكونا أساسيا من مكونات المعرفة، فإن ملكة اللغة تعتبر خاصية ثابتة وميزة من ميزان النوع الإنساني ومكون مكونات العقل البشري وخاصية تحول التجربة إلى نحو[3] ويفسر تشومسكي ارتباط هذه الملكة بالوجود الإنساني بقوله: لا يمكن للحيوان مهما كان ولو كان أذكى أنواع الشامبانزي أن يتعلم لغتنا في الوقت الذي يمكن لأي إنسان أن يتكلم مهما كان مستوى ذكائه أو ثقافته... إن مثل هذه الوقائع تمثل وجود ملكة اللغة وهذا لا علاقة له بالذكاء، بما أن أذكى الحيوانات لا يمكن اكتسابه، فهو شيء خاص بالإنسان ولا يمكن حفظه بمجرد التكرار أو بتوفير ظروف أشبه بما يوفر للفئران في المخابر[4].

إذ تضفي ملكة اللغة على الكائن الإنساني صفات يشترك فيها كل أفراد الجنس البشري، ومن هذا المنطلق يرى تشومسكي أن كل إنسان مهما كان انتماؤه العرقي يولد مزودا بهذه الملكة دون وجود أي عائق يمنعه من اكتساب اللغة، حتى عند حالات القصور العضوي والحرمان، فالأطفال المصابون بمرض (Down) أي المنغولين الذي لا يستطيعون تحقيق الكثير من النجاح في النواحي الثقافية والذهنية

---

(1)- Le langage et la pensée, Ibid, p92.

(2)- ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص73.

(3)- المرجع نفسه، ص71.

(4)- تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1990، ص80.

يستطيعون على الرغم من ذلك اكتساب لغة تشبه لغة الأطفال العاديين... ونجد أن الأطفال العمي الذين يعانون الحرمان من التجريب بشكل شديد تتطور ملكاتهم بشكل طبيعي"[1]. وهذا ما يفسر بأن ملكة اللغة خاصية إنسانية لا علاقة لها بالذكاء، ولا بكثرة الكلام الذي يسمعه الطفل، إذ أن قدرا ضئيلا منه كاف لتنتج ملكة اللغة، لغة غنية ومعقدة ولتفسير المعنى أكثر يقول تشومسكي: ففي اللغة يجب أن نفسر كيف أن الإنسان ينمي من خلال معطيات محددة جدّا، معرفة غنية جدا، فالطفل وهو يغوص في بيئة معينة، يتعرض إلى مجموعة جمل محدودة جدا، وغالبا ما تكون هذه الجمل غير تامة، وغير صحيحة، مع ذلك يتوصل في وقت قصير جدا إلى وضع قواعد لغته واستنباطها وتطوير معرفة معقدة، يمكن استنباطها فقط من معطيات الخبرة[2].

فإذا افترضنا أننا وضعنا طفلا يمتلك الملكة اللغوية الإنسانية بوصفها جزءا من إعداده الفطري في بيئة لغة أفرادها الإسبانية فإن الملكة اللغوية لديه ستختار المادة اللغوية ذات الوقائع ذات الصلة بالوقائع التي تحدث في هذه البيئة، ويقوم الطفل مستعينا بهذه المادة الأولية بصورة تحددها البنية الداخلية لها بصياغة لغة بعينها كالإسبانية، وتصبح هذه اللغة بعد ذلك جزءا من العقل، وعندما تنتهي هذه العملية تصبح اللغة الطور الناضج الذي تحتفظ به الملكة اللغوية، وعند هذه النقطة يستطيع الطفل أن يتكلم هذه اللغة ويفهمها[3].

وتبعا لهذا يمر نمو الطفل اللغوي بعدة مراحل أو حالات لغوية يشترك فيها البشر جميعا، قبل أن يصل إلى مرحلة اكتساب اللغة، ويرى تشومسكي أن الطفل يملك، بالفطرة تنظيما ثقافيا وهو "الحالة الأساسية للعقل"، فمن خلال التفاعل مع البيئة وعبر مسار النمو الذاتي يمر العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى المعرفية، وفيما يتعلق باللغة تحصل تغيرات سريعة نسبة إلى الحالة الأساسية للعقل خلال

---

(1)- المرجع نفسه، ص45-46.

(2)- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص58.

(3)- اللغة ومشكلات المعرفة، ص43.

المرحلة الباكرة من الطفولة[1] فتنتقل من حالة أولية إلى حالات متوسطة إلى أن تصل إلى حالة مستقرة تكون على حد تعبير تشومسكي في حدود سن الرشد إذ يقول انطلاقا من حالة معرفية أولية (Etat cognitif initiale) موجودة بيولوجيا وتختص جزئيا بالنحو الكلي يمر العقل/ الدماغ لاكتساب اللغة بسلسلة حالات معرفية للوصول إلى حالة ثابتة نهائيا (Etat stable) لا تتغير إلا هامشيا وفيما يتعلق بمعرفة اللغة فهي ممثلة في حالتها الثابتة (ويمكن أيضا في حالات متوسطة) (Etats intermédiaire) على شكل نظام من القواعد والمبادئ التي تتطابق مع النحو الكلي"[2].

ويرى تشومسكي أن الحالة الأولية التي تقوم بوظيفة تطبيق التجربة على الحالة النهائية هي نظرية لاكتساب اللغة الإنسانية، وأن هناك افتراضات عديدة لتحديد طبيعتها، ومن هذه المحاولات أن هناك آليات عامة للنمو تكون الحالة الأولية وبالتالي تكوّن وظيفة تطبيق التجربة على الحالة النهائية لأن الأطفال، في كل مرحلة من المراحل التي يمكن ملاحظتها في مسار اكتساب اللغة، ينتجون البنى ذاتها في المرحلة ذاتها، وذلك من دون النظر إلى اللغة التي يكتسبونها، أو إلى الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، مما يحثنا على الاعتقاد أن الطفل في مرحلة نموه اللغوي، يتكلم لغة خاصة به تتلاءم مع نموه اللغوي ومع لغة محيطه[3]، يقول تشومسكي حسب اعتقادي هذه الاقتراحات تتعلق بخصائص هي الحالة الأولية مكونة من خلال نظام آليات عامة للنمو، تنتج الحالة النهائية وتأخذ بعين الاعتبار التجربة[4]، وهكذا فالطفل بملاحظته للجمل التي تنطق حوله يستخلص الأسس التي تسمح له بفهم و إنتاج عدد لا نهائي من الجمل النحوية، في إطار ما أسماه بالإبداعية الذي قاده إلى التمييز بين[5] :

---

(1)- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص54.

(2)- اللغة ومشكلات المعرفة، ص39.

(3)- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص55.

(4)- اللغة ومشكلات المعرفة، المرجع السابق، ص15.

(5) Théorie de l'apprentissage, p170.

الكفاية اللغوية والأداء الكلامي :

يعد كتاب تشومسكي أوجه النظرية التركيبية (1965) مرجعية نظرية في مجال التطور الذاتي للسانيات التوليدية والتحويلية، حيث برزت هذه النظرية بصورة واضحة في الزخم الكثيف من المفاهيم الجديدة التي استدركت ما أغفلته نظرية البنى التركيبية فأضحت هذه النظرية الجديدة تنعت بالنظرية النموذجية أو النظرية المعيار (La théorie standard)[1].

وفيه حدد تشومسكي موضوع النظرية اللغوية الذي "وهو معرفة المتكلم-المستمع المثالي للغته "ينتمي إلى جماعة لغوية متجانسة تماما ويعرف جيدا لغته، وحين يستعمل هذا الإنسان معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي لا يكون متأثرا بمجالات غير ملائمة لغوية مثل الحد من الذاكرة (قصورها) أو الشرود أو السهو أو انتقال الاهتمام أو الانتباه والأغلاط العرضية أو المميزة.

يوحي هذا الرأي بأن تشومسكي يسعى إلى تكوين نموذج للكفاءة، ولأجل هذا وضع تفريقا بين المعرفة الضمنية للغة واستعمالها في الواقع واقتصر على المتكلم المستمع المثالي لافتراض تحققه من معرفة هذه اللغة معرفة كاملة، ولكونه منتميا إلى نفس الجماعة اللغوية (المتجانسة) ومتجردا من العوامل الغير اللغوية التي قد تدخل في أدائه، ومثل هذه الشروط ضرورة لتكوين نموذج مثالي كفاءة، ولتفسير قدرة الإنسان الخلاقة التي بها تتميز اللغة الإنسانية عن باقي أنظمة التواصل الحيواني.

ويتحدد مفهوم الكفاية اللغوية بذلك عند تشومسكي بالقدرة الضمنية والعقلية التي يمتلكها المتكلم التي هي وراء استعمال الآلاف من الجمل والعبارات، يقول تشومسكي "من الواضع أن نعتبر الكفاية اللغوية أي معرفة اللغة كنظام متضمن في الأداء، مكون من قوانين تسمح بتحديد الشكل والمعنى الأصلي لعدد غير محدود من

---

(1) تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص26.

- Noam Chomsky, aspects de la théorie syntaxique, t.Jean Claud mihner, édition de seuil, Paris, p12.

الجمل الممكنة[1]، ويحدده في موضع آخر بالقدرة فيقول: "المصطلح التقني للكفاية يشير إلى قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات والمعاني في تناسق مع قواعد لغته[2].

ويقترب مفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي[3] من مفهوم اللغة عند ديسوسير فهي عند تشومسكي المعرفة الضمنية بقوانين اللغة وعند دي سيوسير "النظام النحوي الموجود بالقوة في كل دماغ[4].

كما يشكل استعمال الفرد للغة "الأداء الفعلي" عند تشومسكي والكلام (Parole) عند ديسوسير، ويتمثل في تجليات (Manifestation) النظام المعرفي الضمني الذي يتحقق في مواقف مختلفة على شكل جمل يصدرها المتكلم، والتي تسمح بدراسة كفايته اللغوية وإن كان الأداء لا يعكس مباشرة كفاية المتكلم لأنه يتغير من شكل إلى آخر وفقا لعوامل يمكن تصنيفها إلى نوعين :

عوامل نفسية: مثل قصور الذاكرة، وتشوش الانتباه وقصور الإدراك، والسهو والتعب.

عوامل اجتماعية: مثل السياق الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية بين الباث والمتلقي.

وفي ظل هذه الثنائية يمكن لنا أن نميز بين شيئين عند كل من ديسوسير وتشومسكي[5]:

أحدهما : الآلية النفسية والفيزيولوجية التي تسمح له بإخراج هذه التراكيب الموجودة بالقوة إلى الموجودة بالفعل.

والآخر: التراكيب اللسانية التي يستخدم فيها الفرد المتكلم قوانين اللغة للتعبير عن أفكاره واهتماماته الخاصة.

---

(1)-Noam Chomsky, la linguistique cartésienne, Ibid, p12.

(2)- Ibid, p106.

(3)- Ibid, p126.

(4)- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، المرجع السابق، ص69.

(5)- المرجع نفسه، ص38.

يعتقد تشومسكي –مثلما ذكرنا سابقا– بوجود استعداد يكون به الطفل مهيئا للكلام ولتعلم اللغة كما يعتقد أيضا بوجود نحو كلي سابق وفطري[1] وراثي بيولوجي وهذا النحو الكلي هو الحالة الأولى لملكة اللغة التي من خلالها يبيني الطفل نحو لغته الأم اعتمادا على تجاربه التي توفرها له بيئته، وهذا النحو هو مشترك بين كل اللغات العالمية ومتوفر لدى كل أطفال العالم، يقول تشومسكي: "يمكن أن ينظر إلى النحو الكلي على أنه تحديد لسمات ملكة اللغة المحددة جينيا، كما يمكن أن ينظر لهذه على أنها أداة اكتساب أي مكون فطري من مكونات العقل الإنساني يؤدي إلى إيجاد لغة خاصة عبر التفاعل، مع التجارب الحاضرة فهي أداة تحول التجربة إلى نظام مكتسب من المعرفة أي معرفة لغة أو أخرى[2].

من ههنا، فإن الطفل يبني تنظيمه اللغوي بالاستناد إلى عدد من العمليات الذهنية والنفسية التي تربط بنموه الإدراكي إذ تتم هذه العملية بصورة فعالة، من خلال التفاعل مع المادة الأولية التي تسمح له بتشكيل النظام اللساني بلغة محيطة الذي يعيش فيه، فهي تخضع أيضا لقوانين عامة كلية ويكون نحو اللغة الخاص تفسيرا لحالة الملكة اللغوية بعد أن قدمت البيئة المادة الأولية.

وتتحدد علاقة ملكة اللغة بالنحو الكلي في إطار علاقة الكل بالجزء، فملكة اللغة تستدعي وجود نحو كلي، وفي هذا الإطار إن النحو الكلي هو نظرية الملكة اللغوية يختص بالعقل ويمتاز بخصائص فطرية توفر مبادئ تستوجب وجودها في اكتساب اللغة وتسمح بالانتقال من المعطيات الأولية إلى المعرفة.

وعلى ضوء التفسير الفطري يتحدد مفهوم اكتساب اللغة عند تشومسكي الذي يرى أنه ليس شيئا يعمله الطفل في واقع الأمر بل هو شيء يحدث له إذا ما وضع في بيئة ملائمة وهو يشبه نمو جسم الطفل ونضجه بطريقة محددة مسبقا مثلا عندما يقدم له غداء ملائم وبيئة حافزة [3]، وينتقد تشومسكي التجريبيين لإقصائهم الجانب

---

(1)- تشومسكي، المعرفة اللغوية، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993، ص53.

(2)- تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، المرجع نفسه.

(3)– المرجع نفسه، ص118.

الفطري فيقول: أما بالنسبة للإدعاء بأن اللغة ليست مكتسبة وإنما يزود بها الإنسان نتيجة عملية تعليم أساسية لإقرار معاني التعابير اللغوية فهذه نظرة لا تجد لها أي أساس في المجال التجريبي أو المفهومي".

يرجع تشومسكي هذا الطرح إلى همبولد[1] الذي يرى أنه لا يمكن تعليم لغة ما لكن يتم فقط الاهتمام بإعداد الشروط الملائمة لكي يتطور من خلالها في الذهن بطريقة خاصة وعفوية، وكذلك نموذج نحو اللغة لا يمكن تناوله بدون تجربة ملائمة[2] وهنا يقتصر عمل الطفل أثناء اكتسابه اللغة على استخدام تلك الميكانيزمات التي يملكها جهاز اكتساب اللغة، عندما تقابله مثيرات ملائمة فتنمو القدرات الفطرية وتتطور دون توقف من هنا عد تشومسكي اللغة مسألة نمو ونضج لتلك القدرات الثابتة نسبيا في شروط خارجية ملائمة، لأن أن معرفة اللغة تحتاج إلى الشروط البيئية التي توفر المادة اللغوية التي من خلالها تتطور، لذا يرى قاوناك (Gaonc'h) أن الاستعداد الفطري لا يعتبر بأن اللغة تتجلى بطريقة عفوية مستقلة عن البيئة والمجتمع، فنظام الآليات والمبادئ المستخدم في اكتساب اللغة لا يكون وظيفيا إلا بتعرضه للمادة اللغوية[3] التي يستقيلها من المحيط، ورغم أن تشومسكي من أصحاب الاتجاه الفطري إلا أنه لم يقص دور البيئة في عملية الاكتساب فيقول: وذلك لأن الطفل لا يتسنى له أن يتحقق من صحة فرضياته بدون سماع جمل اللغة، بل تتوافر له المادة التجريبية ليختبر فرضياته من خلالها، بدون ذلك، والطبيعي أن لا تعمل المبادئ الفطرية إلا من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية الملحوظة، فتقوم

---

(1)- بفون همبولد: يعترفون همبولد 1767-1885 من العقلانيين الذين يعتبرون أن العقل مصدر كل معرفة وهو من مخضرم القرنين الثامن والتاسع عشر، تأثر بالعقلية الألمانية التي كانت قد أثارت على الكلاسيكية، إن ما يميز همبولد عن الباحثين الآخرين هو أنه لم يقتصر على دراسة ظاهرة لغوية معنية بل حاول إقامة نظرية لغوية شاملة، إنه أدرك منذ زمن مبكر أن اللغة ملكة من عمل العقل، وأن للإنسان قوة باطنية فطر عليها تجعله قادرا على التفكير والتعبير عن أفكاره في الوقت نفسه وتجعل أعماله تتميز بالذكاء والإبداع وذلك على عكس أعمال الحيوان التي تتصف بالآلية. ينظر في هذا أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، 2002، ص69.

(2)- Linguistique cartésienne, Ibid, p102.

(3)- Théories d'apprentissage, Ibid, p103.

وظيفة البيئة في أن توفر المادة التي يتم عبرها تقييم الفرضيات مما يؤدي إلى استبعاد الفرضيات غير الملائمة واستكمال قواعد اللغة في ذهن الطفل[1].

وباختصار يمكننا أن نقول إن الطفل في منظور النظرية العقلية، يستطيع عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه، بحيث يتم اكتمال النظام اللساني عند الطفل بصفة تدريجية من الأبسط إلى الأعقد ومن المحسوس إلى المجرد على أن يشمل هذا التدرج جميع مستويات النظام اللساني بما فيها الصوتي والتركيبي والدلالي حيث يتم انتقاله في المراحل الأولى من امتلاك الأصوات الصائبة إلى الأصوات الصامتة ثم من المقاطع إلى الكلمات، وبعد ذلك يتم تركيزه على المستوى الدلالي بغية تفسير وتأويل المفاهيم وربطها بمرجعياتها في الواقع، وأخيرا يجسد امتلاكه هذا للمعارف اللغوية في المستوى التركيبي من خلال إنتاج الجمل والعبارات والتراكيب الملائمة للأغراض والانطباعات[2]، وتكون هذه المعارف على شكل تمثلات تتشكل تدريجيا وتمر بمرحلتين :

1) مرحلة التمثيل العملي الأدائي: وفي هذه المرحلة تتكون القدرة لدى الطفل على استخدام الكلمات ذات المدركات الحسية.

2) مرحلة التمثيل الترميز (التصوري عن طريق العمليات الذهنية) Iconic وفي هذه المرحلة تتكون القدرة لدى الطفل على استخلاص الكلمات والرموز التي تسمح بالتعبير المجرد عن الناس والأشياء والأحداث، بالتدريج يستخدم الطفل الكلمات لتحل محل أشياء غائبة.

وبناء على التفسيرات السابقة، يمكننا القول أن الطفل يكتسب اللغة استنادا إلى جهازه الفطري فيتعامل ما يسمعه من حوله بمقارنة بما هو مفطور عليه من

---

(1)– ميشال زكريا، المرج السابق، ص63.

(2)– تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص110-111.

الشروط الكلية بشكل إبداعي، فيكور أثناء مسيرته التعليمية معارف واضحة عن البيئة الداخلية للغة.

1.3.1- أثر النظرية التوليدية والتحويلية في استخلاص الأسس النفسية لتعلم اللغة الثانية :

مما لا شك فه أن نقل المعطيات اللسانية النظرية إلى الميدان التربوي من الأمور صعبة المنال كما أن البحث فيها لا يزال قائما، ومع أن تشومسكي فتح آفاقا جديدة نحو الاهتمام بجوانب لغوية ونفسية أغلفتها اللسانيات البنيوية كما وضع نقائص نموذج الاكتساب عند سكينز، غير أنه في الواقع لم يقل أن نظريته تقدم شيئا جديدا فيما يتعلق بمنهجية تعليم اللغة "فقد صرح بنفسه في ملتقى تعليم اللغات عام 1966 بأنه لا يعتقد أن البحث اللساني يمكن أن يكون مفيدا في حل المشكلات التطبيقية في تعليم اللغة[1]، ومع تطوير البحوث في تعليمه اللغات تبين أن بحوثه ساهمت في توجيه الدراسات نحو وجهة جديدة والبحوث المتعلقة بمسألة التعليم نحو ميدان التعلم[2].

وقد ذكر دوجلاس براون أنه رغم أن النحو التوليدي والتحويلي نحو تحليلي علمي إلا أنه كان مفيدا لمدرسي اللغات ليس لما فيه من جوانب تطبيقية ولكن لما فيه من أفكار ضمنية[3]، فقد ساهمت نظرته لاكتساب اللغة في استخلاص طرق تعلم اللغة الثانية.

ومن المفاهيم الضمنية لتشومسكي والتي كان لها تأثيرا كبيرا في إثراء حقل تعليمية اللغات: مفهوم الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي والإبداعية.

---

(1)- Charche Bouton, La linguistique appliquée, Ibid, p103.

(2)- Eddy Roylet, Ibid, p74.

(3)- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة عبد ه الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، 1994، ص182.

1) الكفاءة اللغوية

عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة واكتسابها، فإن هذا المصطلح (الكفاءة اللغوية) يعتبر من أهم المفاهيم التي حظيت بأهمية بالغة عند علماء النفس اللغويين، هذا المفهوم الذي يحدده تشومسكي بأنه "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان إنتاج عدد غير متناه من الجمل وتفهمها، وهي بمثابة ملكة لا شعورية تجسد العملية الآنية"[1] التي يؤديها الفرد بهدف صياغة جملة في مواقف معنية من خلال الأداء الكلامي والذي تتدخل فيه عوامل متعددة وغير لغوية تدخل في إطار دراسته، والذي يقول تشومسكي في شأنه: "إن استعمال اللغة يستخدم تنظيمات معرفية تتعدى الكفاية اللغوية المراسية فنظرية الأداء تحاول وضع نماذج متطورة تتضمن القواعد وبنى معرفية تتعدى الكفاية اللغوية المراسية، فنظرية الأداء تحاول وضع نماذج متطورة تتضمن القواعد وبنى معرفية أخرى، كما تشمل أيضا دراسة الحالات الفيزيائية والاجتماعية لاستعمال اللغة"[2]، كما نجده يقول في نفس الإطار: "إن مداخلات خارجة عن إطار اللغة ومنصبة على المتكلم وعلى الظرف الكلامي تقوم بدور أساسي عندما يتعلق الأمر بتحديد كيفية إنتاج الكلام وتفهمه... ومن ناحية أخرى، يخضع الكلام إلى مبادئ البنية المعرفية (على سبيل المثال محدودية الذاكرة الإنسانية) ليست في واقع الحال، مظاهر لغوية"[3].

من هنا، فإن دراسة الأداء الكلامي تكوّن قسما في البحث الألسني[4]، وعلى هذا الأساس فإن الانتقادات التي وجهت إلى تشومسكي، لا تبرير لها سوى عدم تعمق أصحابها بما جاء به، وقد تلخصت الانتقادات في ما يلي:

1- عدم اهتمامه بالوظيفة الأساسية للغة، (استعمال اللغة من أجل التواصل مع الآخرين).

---

(1)- ميشال زكريا، المرجع السبق، ص34.

(2)- المرجع نفسه، ص39.

(3)- المرجع نفسه، ص40.

(4)- المرجع نفسه، ص40.

2- تركيزه على المتكلم المستمع المثالي، بمعنى أنه يتقن اللغة اتقانا تاما، ولا يقع في الخطأ، وعلى انه لا يتأثر بما يجرى في المجتمع.

وفي ضوء هذا التوجه أصبح الباحثون يهتمون باللغة في جانبها الاتصالي والاستعمالي، فظهر على إثر ذلك، مفهوم جديد له علاقة بهذا الجانب هو:

أ- كفاءة التواصل :

ودائما في ضوء هذا الإدراك الواعي لأهمية اللغة الاتصالية وعلاقتها بالمجتمع، نجد النواة المرجعية للكفاءة التواصلية تعود كما سبق وأن أومأنا إلى تشومسكي من خلال مؤلفة (أوجه النظرية التركيبية والتحويلية) الذي ظهرت فيه ثنائية الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي.

وجاء في معجم تعليمية اللغات بأن الكفاءة التواصلية تقتضي إضافة إلى معرفة النظام النحوي والصرفي معرفة القوانين الاجتماعية والأعراف ومعرفة سياقاتها وكيفية استعمالها.

وقد تطور مفهوم الكفاءة التواصلية وأصبح ذا أهمية كبيرة في ميدان اكتساب اللغة وتعلمها فشمل مجالات أخرى، نذكر على سبيل المثال ما جاء به موران 1982 [1]:

1- كفاءة لغوية (Linguistique)

2- كفاءة خطابية (Discursive) معرفة مختلف أشكال الخطاب وانتظامها وعلاقاتها بالأحوال التواصلية.

3- كفاءة مرجعية (Référentielle) معرفة الواقع.

4- كفاءة اجتماعية ثقافية (Socioculturelle) معرفة القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد.

---

(1)- Théorie d'apprentissage, Ibid, p182.

2- الإبداعية :

يركز تشومسكي على خاصية الإبداعية التي بها فند مزاعم السلوكيين الذين أهملوا المظهر المهم للغة الإنسانية بسبب اهتمامهم بمظاهرها السطحية ولاعتقادهم أن لغة الإنسان لا تختلف عن لغة الحيوان.

من هنا، تتعلق الإبداعية بالجوانب النفسية والتكوينية للفرد، وتعرف الإبداعية في مجال التعليمية بأنها استعداد المتعلم لابتكار جمل جديدة يكتشفها بذاته[1].

واستنادا إلى ما سبق ترتكز عملية تعلم اللغة وتعليمها على تعليم المعرفة اللغوية التي لا جدال فيها، بالإضافة إلى تعليم قواعد الاستعمال مع مراعاة الخصائص النفسية للمتعلم مثل الخاصية الإبداعية التي من شأنها أن تعين في تعلم اللغة وتعليمها وعلى المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار هذه الميزة كما عليهم أن يسهموا قدر المستطاع في ترقية الجانب الإبداعي للطفل واستثماره في مجالات أخرى.

(1)- Dictionnaire de didactique des langues, p135.

2- مبادئ تعليمية اللغات ومناهجها :

لا شك في أن تلك النظريات المتعلقة بتعلم اللغة واكتسابها والتي شهدت تقاطعها معرفيا بين اللسانيات وعلم النفس التربوي، قد استطاعت أن تعطي بعدا جديدا فيما يخص مبادئ تعليمية اللغات التي يمكن لها أن تنعث باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، والتي كان لها الأثر البالغ في ظهور عدة مناهج وطرائق تختلف تماما عن تلك التي كانت تتبع في المدارس القديمة معتمدة على أسلوب التلقين، والتي يمكن لنا تقديمها على الشكل التالي :

1.2- مبادئ تعليمية اللغات :

1.1.2- المبدأ الأول :

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن اللسانيات أعادت الاهتمام إلى اللغة المنطوقة، استنادا إلى أن الأصل في اللغة هو الوجه اللفظي وما الكتابة إلا نظام اصطلح عليه الناس لتدوين كلامهم، وهذا يؤكده علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض الكلام[1]، لذلك ركزت مدرسة بلوم على الجانب النطقي للتمييز بين المقاطع وبين الحروف الصائته والصامتة وعلاقتها الدلالية، وكذلك مدرسة براغ هي الأخرى ركزت على تغير الصوت وعلاقته الدلالية[2].

ولما كان الهدف الأساسي لتعليمية اللغات هو إكساب المتعلم مهارة التعبير لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي[3]، فقد ركزت جل اهتماماتها على :

1- تدريب المتعلم على نطق الأصوات سواء في اللغة الأم أو في اللغة الثانية بهدف السيطرة على النطق السليم.

---

(1)- أحمد حساني، المرجع السابق، ص131.

(2)- Knud Togeby, Structure imminente de langue française, Librairie Larousse, Paris, 1965, p52.

(3)- أحمد حساني، المرجع السابق، ص131.

2- التركيز على الجانب النطقي ومنه الاهتمام بتحصيل المتعلم بمهارتين التحدث والاستماع[1].

وفي هذا الإطار يتبدى عمل المشرفين بالعملية التعليمية والمعلم في الاهتمام بإكساب التلميذ الملكة النطقية الصحيحة قبل إكتساب اللغة الكتابية لكون اللغة المنطوقة هي النواة في جميع تعلم اللغة، وذلك باختيار النصوص الفصيحة التي تعبر عن الفصاحة العربية، مع الحرص الشديد على تبيان مخارج الحروف وطريقة نطقها لما لها من أهمية في تحقيق عملية التواصل بين الأفراد.

2.1.2- المبدأ الثاني :

ويتعلق هذا المبدأ بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم[2]، ولعل مفهوم الوظيفة التواصلية للغة هو في حد ذاته أساس المنطلق الاجتماعي للغة على أنها تعكس مجموعة من العادات والثقافات للأفراد الذين ينتمون للمجتمع الواحد في تواصلهم نطقا وكتابة.

وفي هذا الصدد يندرج اهتمام اللسانيين البنويين (ديسوسير) والمدرسة اللغوية الاجتماعية بالتركيز على الخلفية الاجتماعية للغة، فقد وجه (فرث) عناية كبيرة للدراسة الاجتماعية وانطلق في دراسته من فكرة السياق[3]، ويُعَدُ المعنى في نظر (فيرث) مجموعة مكونة من العلائق السياقية، وعلى الفونولوجية التركيبية والمعجمية والدلالية أن تعالج مكونات هذه المجموعة في إطارها السياقي المناسب[4] ومن أهم الخصائص التي تميزت بها الدراسة السياقية للغة عند فيرث هو إبراز الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم لكون الدراسة الصوتية تخضع لعوامل فيزيائية وفيزيولوجية وبيئية، هذه العوامل التي تميز الخصائص النطقية والصوتية

---

(1)- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المرجع السابق، ص50-51.

(2)- Girard Denis, Ibid, p17.

(3)- السياق هو مجموعة الظروف الطبيعية والاجتماعية والثقافية والنفسية التي يوجد ضمنها ملفوظ معين أو خطاب.

(4)- مباحث في علم اللسانيات، المرجع نفسه، ص154.

لكل لغة وحتى لهجة عن الأخرى، "يبدو أن الدراسة الصوتية لدى المدرسة الاجتماعية ينبغي أن تنطلق من العلاقة الموجودة بين النظام اللغوي وثقافة المجتمع، ويرى فيرث فكرة السياق هذه يمكن أن تمتد وتتوسع في إطار تجريدي عام لدراسة المعنى ومن ثمة وضع أصول نظريته القائمة على السياق الذي يمثل حقلا من العلاقات الداخلية والخارجية[1]، وجاء تبريره لهذا الموقف بقوله: إننا نعرف القليل عن العقل، ودراستنا هذه هي دراسة اجتماعية في جوهرها، فسوف أكف عن احترام ثنائية الجسم والعقل والتفكير والكلام وأكون راضيا بالإنسان ككل يفكر ويتصرف وسط رفقائه كوحدة شاملة[2].

ومن هذا المنظور اهتم الباحثون في حقل تعليمية اللغات على الخلفية السياقية للغة بكل خصوصياتها ابتداء من المحيط الثقافي والعادات والتقاليد والأعراف، وعلى هذا الأساس تتجلى مهمة واضعوا المنهاج والمعلم في انتقاء المناهج والطرائق التي تراعي السياقات الاجتماعية المحيطة باللغة. وذلك بأن يكون مضمون النصوص يعكس الحقائق الاجتماعية، والثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه التلميذ، واختيار اللغة التي تعبر عن هذه الحقائق والتي يتجاوب معها التلميذ.

3.1.2- المبدأ الثالث:

ويتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم/ المستمع فمن الناحية الفيزيولوجية فإن حاسة السمع وحاسة النطق معنيتان بالدرجة الأولى[3] لذلك قد اهتم بعض الدارسين للغة على جانبها المنطوق أكثر من المجال المكتوب كما ركزوا على الدلالة الصوتية

---

(1)- المرجع نفسه، ص132.

(2)- أحمد عزوز، المرجع السابق، ص153.

(3)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص132.

لعلاقتها بالنبر والتنغيم والنغم، وهو ما يسمى باللسانيات بالمميزات الفوق صوتية المرافقة للكلام لتسهم في نقل المعنى المراد تبليغه[1] لأن مثل هذه المميزات الصوتية تظهر طابعا شموليا يبتدأ فوق جميع التنوعات الموضوعية للصوتيات[2].

كما أنها تساعد على فهم الجملة ومعرفة غرضها ومقاصدها الدلالية، وتخبرنا أيضا عن هوية المتكلم، عن جنسه وعن نسبه وعن حالته النفسية أو الجسمية[3]، لأنها تعني بالنسبة للمتكلم المزيد من النشاط العضلي الذي يظهر أثره في صوته وعلى وجهه ودرجة انفعاله أثناء إنتاج مقطع ما، أما بالنسبة للمتكلم فهي زيادة في وصول قوة الصوت لفهم المعنى المقصود، و"هو مجال من الصوتيات الوظيفية التي تبنى قواعدها على التلازم الصوتي الدلالي المباشر[4].

وفي هذا الصدد يقدم لنا النحو التوليدي في آخر تطوراته الصوتية والدلالية معلومات جديدة أكثر منهجية يمكنها أن تلعب دورا هاما في بيداغوجيا اللغات، فالفونولوجيا التوليدية أبرزت انتظاما، "كما هو الشأن في قواعد النبر في الأسماء المركبة للإنجليزية، التي اقترحها تشومسكي وهال Helle) The Sound pattern of English) وكذا كتاب S.shane (Règle de liaison de lelaxion)، كما تمكن هذه النظرية من رؤية منهجية للعلاقات بين المنطوق والمكتوب[5].

وبالإضافة إلى اهتمام اللسانيين بالمميزات الصوتية كان اهتمامهم أيضا بالمميزات الفوق اللغوية المرافقة للكلام المنطوق أيضا مثل الإشارات والإيماءات وتعبير الوجه وكل ما يدخل في إطار لغة الأجسام ولغة الإشارة ولغة السيميائيات[6] ويتضح من هذا بأن المشاركة الفيزيولوجية في الحدث اللغوي تساعد على دعم الملفوظات الكلامية.

---

(1)– دراسات لسانية تطبيقية، المرجع السابق، ص146.

(2)– مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للطباعة والنشر، الجبة الأردنية، ط1، 2001، ص96.

(3)– حولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص82.

(4)– أحمد عزوز، المرجع السابق، ص148.

(5)- Besse Hpouquier grammaires et didactique des langues hâtier Didier, Paris, 1991, p206.

(6)– دراسة لسانية تطبيقية، المرجع السابق، ص146.

ومن هذا المنطلق تتجلى وظيفة معلمي اللغات والباحثين في مجال تعليمية اللغات بشكل عام في الحرص على تحقيق العملية التواصلية بكل مستوياتها وأبعادها، من خلال استغلالهم للطرائق السمعية البصرية التي بإمكانها نقل الحدث اللغوي بكل شموليته (طريقة النطق، نقل حركات الجسم المرافقة للكلام) تبعا لاستعداد الطفل ورغبته في اكتساب المهارات اللغوية ذات التأثير المباشر (الذي يهتم بالصوت والصورة المرافقة له) ويكون ذلك سواء بتمثيل المعلم للوضعيات أو عن طريق استغلاله للتقنيات الحديثة، لأن هذا يمكن التلميذ من المحافظة على صفاء اللغة وفصاحتها حيث تمكن مركز فهم اللغة المنطوقة (Centre for spoken language under standing)، بجامعة أريجون بالولايات المتحدة من إنتاج حزمة من البرمجيات (Tookit) تساعد تعلم نظم اللغة التواصلية والتقنيات المتعلقة بتعابير الوجه وحركاته والتعرف على الكلام والكلام الاصطناعي... كما أننا نستطيع أن نرى حركات اللسان حيث تبدو شفافية الوجه[1].

4.1.2- المبدأ الرابع :

ويتميز بالخصوصيات المميزة لكل نظام لساني والتي عادة ما يحددها اللسانيون في المستويات الثلاث: الصوتي، التركيبي الدلالي، التي ترتبط فعاليتها بالوسط الاجتماعي[2]، وفي هذا السياق فإن العملية التعليمية الناجحة تتطلب من القائمين عليها إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي الذي يفرض عليه ممارسة اللغة ممارسة فعلية في إطار سياقها الاجتماعي (العادات التقاليد) بأبعادها ومستوياتها التي تميزها عن اللغات الأخرى، لأن ما ينطبق على تعليم اللغة الأم ينطبق على تعليم اللغة الثانية، "مع الحرص على عدم اتخاذ اللغة الأم وسيطا للتعلم اللغة الأجنبية"[3]، مع إمكانية اللجوء إليها عن طريق الترجمة الذي يدخل ضمن

---

(1)- شحدة فارع وآخرون، المرجع السابق، ص327-328.

(2)- Besse Hpouquier, Ibid, p206.

(3)- Denis Girard, Ibid, p18.

مجال الحيل البيداغوجية دراء للصعوبات والعوائق التي تعترض عملية تعليم اللغات الأجنبية وعلاقتها باللغة الأم[1].

وفي هذا الصدد يشير (Denis Girard): إلى ضرورة تفادي الخلط والتداخل بين لغة واللغة الأجنبية عن طريق ما يسمى بضبط نقاط الارتكاز (Points d'appui) ضبطا دقيقا والمقصود بذلك مراعاة التوازي في النسقين الخاص باللغة الأجنبية واللغة الأم[2].

3- مناهج وطرائق تعليمية اللغات :

1.3- المنهج البنيوي :

وهو المنهج الذي يحرص على اتباع النسق الطبيعي الذي يكتسب الطفل وفقه لغته الأم"[3] الذي يعطي الأولية لمهارتي السمع والكلام، لذلك فهو على أربع مراحل هي :

1- فهم اللغة المنطوقة (مهارة السماع)

2- التعبير الشفوي – مهارة الكلام

3- فهم اللغة المكتوبة (مهارة القراءة)

4- التعبير الكتابي (مهارة الكتابة)

وتندرج هذه المراحل الأربعة للمنهج البنيوي في إطار عملية الاتصال، التي تبدأ من المرسل (المعلم) وتنتهي إلى المستقبل (المتعلم) لتعود مرة ثانية، وهكذا فمهمة المرسل (المعلم) لا تنتهي، بمجرد إرسال نشرة أو إلقاء محاضرة لكن يهمه أن تصل محتويات الرسالة إلى من يهمه من توجه إليهم[4]. والتأكد من فهم الرسالة أو عدم فهمها "لا يتحدد إلا إذا كانت هناك ردة فعل من المتلقي (المتعلم) بطريقة

---

(1)- Ibid, p35.

(2)- Ibid, p19.

(3)- Chantagnier Louis et toggart Gilbert, orientation nouvelles, Coll (B) études tmguistiques, p , Laboratoire de langues, Bardas, Aquila Paris, 1971, p14-15.

(4)- سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، ص19.

مباشرة أو غير مباشر، ويفهم من خلالها المرسل (المعلم) أن المتلقي (المتعلم) موافق على محتوى الرسالة أو رافض أو لا رأي له حولها[1]. ويرتكز المنهج البنوي، على وصف شامل للغة المدرسة قصد ضبط أبنيتها وتقديمها ضمن المواد التعليمية مراعيا أسلوب التدرج، كما يرتكز على إكساب المتعلم آليات إعادة تركيب النص التعليمي عدة مرات واستغلاله في إنشاء جمل وتراكيب على منواله والتصرف فيه عن طريق التحويل ولا يأتي ذلك إلا بإخضاع المتعلم لتدريبات مكثفة صارمة تمكن من إكسابه الآليات وتثبيتها في عادته اللغوية".

2.3- المنهج السمعي البصري:

ويرتبط مفهوم المنهج السمعي البصري بتقنيات التعلم المعاصرة للعملية التعليمية وتعليم اللغات على وجه الخصوص. وهو يعد من التطبيقات البيداغوجية للنظرية السلوكية ويقوم على جملة من المبادئ من بينها[2]:

1- اللغة "سلوك" (Comportement) لا يمكن أن يكتسب إلا بدفع المتعلم إلى استخدام اللغة استخداما فعليا.

2- التركيز على الخطاب الشفوي لأن أنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء سلوكات منطوقة على الصعيد التاريخي وعلى الصعيد الوراثي.

3- ينبغي أن يدفع المنهج المتعلم إلى القيام بسلوكات لغوية تكون أقرب ما تكون إلى الوضعية الحقيقية.

4- تعلم اللغة هو عملية آلية، والتمارين المقترحة على التلاميذ يجب أن تعزز بانتظام آليات اكتساب اللغة.

---

(1)- سالم عبد الجبار آل عبد الرحمن، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التعليمي، مجلة التربية تصدرها اللجنة القطرية للثقافة والعلوم، العدد 123، سنة 1997، ص291.

(2)- Chantagnier (Louis) et Toggart, (Gilbert), Ibid, p144-15.

5- اكتساب هذه الآليات يكون جد فعال إذا قاد المتعلم إلى إنتاج استجابات صحيحة من خلال المحاكاة والتحقيق المباشر[1].

ونظرا للتطورات التكنولوجية في مختلف الميادين الحياتية أصبح أول ما تعول عليه، الطرق السمعية البصرية هو التواصل التقني عبر أجهزة البث الصوتية والمرئية وعادة ما تتحدد خطة التدريس في هذا المجال في الاختيارات التالية:

1- ارتباط التعليم السمعي البصري للغات بالبرامج التلفزيونية والحاسوب "الذي يبرز كأداة تعليمية في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على التعلم الذاتي وتعلم كيفية التعلم وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه، هذا بالإضافة إلى زيادة الحاجة إلى التعليم ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين[2]، فالحاسوب يعد أساسا منهجيا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص وأوجه النشاط التعليمي فهو يسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعلمي للمادة (اللغة) "بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا وتعريف التفاعل المباشر مع النص المفرع مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دور المعلم الخصوصي"[3].

2- يقوم المنهج السمعي البصري في العملية التعليمية أساسا على نقطتين هما :

أ- الناحية المنهجية التي يقوم فيها المعلم بعرض المادة اللغوية في شكل حوار مركزا على الجانب الصوتي، ثم الجانب النحوي التركيبي مراعيا في ذلك صياغة العملية الحوارية بشكل يجعل من المتلقين يتقمصون فعلا ما يسمى في مجال الرواية بشخصيات الراوي[4].

ب- أما فيما يخص أسلوب التدريس فيمكن تقسيمه من حيث الجانب الوظيفي إلى قسمين :

---

(1)- Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, p25-26.

(2)- حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباع والنشر، الأردن، ط1، 2000، ص255.

(3)- المرجع نفسه، ص256.

(4)- محمد إسماعيل حسين، دراسة في طرائق اللغات الأجنبية، المطبعة التربوية لدول الخليج، 1985، ص139-140.

- قسم يتعلق بحسن استخدام معلمي اللغات لتلك الوسائل البداغوجية التي يختلف توظيفها التعليمي على حسب ما يقتضيه السياق الكائن بين المعلم والتلميذ.

- أما القسم الثاني فإنه يتمركز على اعتقاد جل الباحثين البيداغوجيين أمثال (Gerard Denis) بذلك استخدام الفوري عن طريق الصور المرئية التي تتجسد على اللوح المباشر التي أطلق عليها الفرنسيون اسم المنهج السمعي البصري المتكامل[1].

وخلاصة القول إن استخدام المنهج السمعي البصري يساهم في تغيير العلاقة بين المعلم والمتعلم، تلك العلاقة التي كانت قائمة على هيمنة المعلم وسيطرته على القسم، فالمعلم يعرف كل شيء، في حين أن المتعلم يجهل كل شيء، وهذه العلاقة بطبيعة الحال، تحول دون إبداعية المتعلم...إلخ. لهذه الأسباب، صار من الضروري الاتجاه نحو التقنيات السمعية البصرية، لأنها تساهم في تسهيل دور المعلم، إن رضي بها وعرف كيف ينسجم معها.

3.3- منهج نحو النص (Grammaire de texte)

احتل الاتجاه التواصلي حاليا مكانة بارزة في استراتيجيات التواصل، تلك التي تهدف إلى تعليم اللغة تعليما اتصاليا بأن يستطيع المتعلم الاتصال بأهل اللغة نفسها، ومن ثم بدأ الاهتمام بالنص أو الخطاب، كوحدة اتصالية كبرى.

ومن هذا المنظور لا تكتفي مسألة تعليم اللغة بتعميق المعرفة النحوية للمتعلم، إذ لم يعد مستساغا إجبار المتعلم على حفظ القوالب النحوية وإعادتها فحسب، فالمنهجية الجديدة تقتضي الاهتمام بالنحو وقواعده للاستعمال في أغراض التواصل الاجتماعية والثقافية مثلما سبقت الإشارة إليه.

---

(1)- Denis Gerard, Ibid, p34.

كانت البحوث اللغوية تركز على الأشكال اللغوية وعلى وصف البنية اللغوية وتفسيرها متوقفة عند مستوى الجملة فقط، ثم تحول الأمر مع ما يسمى علم النص أو نحو النص، إلى التركيز على مستوى النص لفهم الكفاءة التواصلية، وقد ذكر ميشال شارول أن المعلمين يواجهون أخطاء كثيرة في إصدارات التلاميذ المكتوبة الناجمة عن خلل في الوظيفة (Dysfonctionnement) وفي نظره أن نحو الجمل (التعليمي والعلمي) غير قادر على تفسيرها لاقتصارها على دراسة الجملة دون النص مما يوجب الاهتمام بنحو النصوص[1] ولذا أخذت الدراسات اللغوية في مجال تعليم اللغة تتجه نحو الاهتمام بما يسمى نحو النصوص الذي يختلف عن تقنية تحليل الجملة باعتبارها تعتمد على الجملة معزولة عن سياقها في النص أو الخطاب ويعمل النحو على كشف قوانينها التي تتحكم في مكوناتها.

أما تحليل النص فهو يعتمد على النص كوحدة كبرى ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية بإضافة القواعد التركيبية ويحاول أن يقدم صياغة كلية للأبنية النصية وقواعد ترابطها، فهو يعني بظواهر تركيبية نصية مثل علاقات التماسك النحوي النصي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية وحالات الحذف والجمل المفسرة والتحويل، وإلى الضمير والتنويعات التركيبية وتوزيعها في النصوص... وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة التي لا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا ودقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية[2].

4.3- منهج تحليل الخطأ :

يعتبر منهج تحليل الخطأ بدءا من عام 1960 مرحلة مهمة من مراحل البحث في تعليم اللغات، فلم يعد ينظر إلى تلك الأخطاء على أنها عجز في تقليد لغة

---

(1)- Michel Cherelle, grammaire de texte et approche grammaticale de faits textualité le Français aujourd'hui 6-7 juin 1989, p20.

(2)- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، دار نوابل، القاهرة، ط1، 1997، ص135.

الكبار[1]، بل أصبحت تدل على أنها مظهر من مظاهر التطور اللغوي، ووجهت العناية إلى تحليل الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء تعلمه. فغدت بذلك نظاما جديدا في التعلم ووسيلة إجرائية ضرورية لدراسة إستراتيجياته.

وفي هذا الإطار، يرى كوردير بأن للأخطاء دلالتها من خلال ثلاثة نقاط[2]:

1- بالنسبة للمعلم: اعتبار الأخطاء اللغوية طبيعية تعكس البناء التدريجي لنمو اللغة عند المتعلم وتحليلها، ومعرفة درجة شيوعها يفيد المعلم في تقويم المعارف التي استقرت لدى المتعلم، ووفقا لهذا يتم تعديل المحتويات التعليمية.

2- بالنسبة للباحث: تزوده ببيانات عن الطريقة التي تكتسب بها لغة ما أو تتعلم وكذا استراتيجيا والإجراءات التي يستعملها التلميذ لاكتشاف اللغة.

3- بالنسبة للمتعلم: أنها ضرورية للتلميذ نفسه، لأنه يمكن اعتبار الأخطاء أسلوبا يستعمله المتعلم ليتعلم لأن الإنسان بطبعه يميل إلى الإبقاء على الأحداث التي تشبع حاجاته، وتحقق رغباته، ويلغي من اهتماماته الأحداث التي تعوق ميوله ونزعاته، فيسقطها أثناء تعلمه بوصفها استجابات فاشلة، وهذا شأن المتعلم أيضا، إذ يميل إلى انتقاء الاستجابات الناجحة فحسب، أي تلك الاستجابات التي تساعده على بلوغ أهدافه وتحقق غاياته التعليمية[3].

والجدير بالذكر أن هناك تمييزا شائعا بين الخطأ Faute والغلط Erreur يعيد بالتقريب التمييز بين الكفاءة والأداء لدى تشومسكي، أما الخطأ فهو ينجم عن الكفاءة والثاني عن الأداء الفعلي، فلا يمكن للمتعلم أن يصحح أخطاءه المتمثلة في نحوه المستبطن (الملكة اللغوية)، لكنه يستطيع أن يصحح أغلاطه التي تعزي إلى زلات

---

(1)- Besse et H pouquier, Ibid, p206.

(2)- Ibid.

(3)- فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1977، ص26.

اللسان أو إلى التعب أو إلى مختلف الأسباب النفسية، ويمكن ملاحظة ذلك الأثر في التصحيح الذاتي التلقائي[1].

وتركز البحوث في هذا الإطار على الأغلاط التي يقع فيها التلميذ نتيجة فروق القواعد لتحليلها وتحديد مدى شيوعها وللكشف عن النظام الذي استقر في ذهن المتعلم أثناء تعلمه اللغة ومعرفة التداخل بين لغته الأم واللغة الهدف.

وقد استطاعت منهجية تحليل الأخطاء أن تستلهم الكثير من توجهاتها من النظرية التوليدية والتحويلية، حيث نجد أن كوربير يأخذ بعين الاعتبار افتراضات تشومسكي حول، مسألة اكتساب اللغة الأم ودراسة علاقتها بتعلم اللغة الثانية، التي ركزت على معرفة كيفية النظام النحو لدى الطفل، وعلاقة الكليات اللغوية بتعلم اللغة، فضلا عن ذلك وعن النحو التوليدي التقنية البيداغوجية المتمثلة في درجة النحوية واللانحوية التي تسمح بالوصف الدقيق لدرجة الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ، إضافة إلى توفير الوسيلة الضرورية للفهم ولتصحيح هذه الأخطاء[2].

ويبرز هنا فائدتان :

1- فائدة ترك التلميذ يرتكب الأخطاء تشكل عنصرا هاما من استراتيجية التعلم، فهي كما يرى كورڈير الوسيلة التي تسمح للمتعلم من اختيار فرضية عن نظام اللغة التي يتعلمها.

2- فائدة الأمثلة غير النحوية لتوجيه التلميذ نحو اختيار حدود تطبيق القاعدة واكتساب التعميمات التي تبين الكفاءة اللغوية[3].

يقول لاككوف (Lackoff) ينبغي على المعلم أن يعطي للتلميذ عونا يساعده على استعمال تعميماته الخاصة ويساعده على التعرف كيف يفهم المتكلف وكيف يستعمل جملة بطريقة حدسية، وهذا يعني أنه من الضروري إعطاء التلميذ جملا غير نحوية ليقارنها مع الجمل النحوية، ويتعرف بنفسه على الفرق حتى يستطيع

---

(1)-Grammaire et didactique des langues, Ibid, p75.

(2)- Besse et pourquier, Ibid, p209.

(3)- Roulet eddy, Ibid, p75.

اتخاذ القرار الصعب عندما يخلو بنفسه، ويعتمد على قدرته في التعميم من إجراء التعميمات الصحيحة"[1].

من هنا، بات التمرين اللغوي مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة للممارسة الفعلية للحدث اللغوي وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه[2].

فالتمرين اللغوي: يشكل دورا أساسيا في تصحيح النتاجات التأليفية المكتوبة على ما تشمله من أخطاء، وذلك لأن الخطأ في حقيقة أمره ما هو إلا انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية، فهو إذا ذاك يعكس بوضوح ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك النظام القواعدي للغة معينة[3] ومن الطبيعي أن يحل تمرين القواعد في هذا الإطار المترتبة الأولى والأساسية في مجال النشاط اللغوي، لأنه يهدف إلى جعل المتعلم يكتسب أساليب متنوعة تندرج ضمن مهارات التعلم والتواصل اللغوي، وهذا ما يستدعي وضع منهجية تحدد طريقة إعداده لكي تسهم الإسهام الفعال في عملية تعليم اللغة[4].

من هنا فقد أسهمت منهجية تحليل الأخطاء في تطوير تعليم اللغة من خلال تقويم المعارف التي استقرت لدى المتعلمين، ومن تحديد درجة شيوع الأخطاء ومعالجتها ومنه تعديل وتطوير الطرائق والبرامج التعليمية على المستوى الشفوي والكتابي.

4- عناصر تعليمية اللغات:

وإضافة إلى المناهج -التي كانت نتيجة ذلك الاستثمار للنظرية اللسانية العامة، في مجال تعلمية اللغات والذي أفرز ذلك التقاطع المنهجي بين النظرية اللسانية والنفسية التربوية- تحديد الإطار العملي للسانيات التطبيقية التي يتميز بثلاثة

---

(1)-Roulet eddy, Ibid, p75

(2)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص147.

(3)- المرجع نفسه، ص.ن

(4)-مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المرجع السابق، ص19.

عناصر والتي سنأتي على ذكرها بإيجاز حذرا من الوقوع في التكرار في الفصول القادمة لأننا اعتبرنا هذه العناصر وسائل إجرائية في عملنا التطبيقي.

1.4- المعلم :

يعد المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية بوصفه ركنا مرسلا ومهيأ للقيام بمهمة الإبلاغ والتكوين، تبعا لاستعداداته العلمية والمنهجية والمعرفية والبيداغوجيا التربوية على حد سواء، لهذا يجب أن تتوفر في المعلم باعتباره (مرسلا) القدرة والمهارة في استخدام اللغة اللفظية، فيكون لديه مهارة في الكتابة ومهارة في الخطابة ومهارة في المناقشة، وهذه المهارات تؤثر على مقدرة المرسل في صياغة الرسائل التي تعبر عن أهدافه ونواياه وأن يكون له قدرة ومهارة على متابعة استجابة المستقبل لرسالته[1].

2.4- المتعلم :

يعوّل على المتعلم أساسيا في الدراسات التربوية الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية، باعتباره ذلك الطرف المستقبل في العملية التعليمية، ولن يكون ذلك إلا إذا راعينا بعض الجوانب النفسية "التي تقوم عليها البنية النفسية للمتعلم والمتمثلة في المميزات والاحتياجات النفسية بمفهومها العلمي الدقيق لكل مرحلة من مراحل عمر الدراسة، إذ أن لكل مرحلة من مراحل العمر هذه مميزاتها ومتطلباتها المتعددة التي تطال سائر ميادين نمو الشخصية الإنسانية من عاطفية وانفعالية وعقلية[2].

3.4- الطريقة :

تعد بمثابة القناة التواصلية الأساسية بين ركني العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) التي يتوقف عليها الإجراء البيداغوجي بكل ملابساته العملية والمنهجية.

وإن سر نجاح الطريقة هو في حد ذاته سر نجاح العملية التعليمية من حيث وجوب توخي هذه الطريقة لمجموعة من الإجراءات المنهجية والتي سنأتي على ذكرها لاحقا عند عرضنا لنتائج التطبيق في الفصل الرابع.

---

(1) سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، المرجع السابق، ص38.

(2) أنطوان صباح، المرجع السابق، ص181-182.

الفصل الثاني

اللغة العربية في مناهج الطور الأول والثاني

لعل من بديهيات القول التسليم بأن المدرسة الابتدائية التي تدخل سنتها الرابعة في بلادنا تمثل إصلاحا هاما يساير التطور الاقتصادي والمعرفي والتكنولوجي الذي عرفه المجتمع الجزائري مؤخرا، بحيث تعمل هذه الأخيرة على إيجاد التكيف والتلاؤم الضروريين بين الفرد والمجتمع، بأوسع مدلول التوافق بين الأسرة والأصدقاء والمجتمع الوطني والإنساني بوجه عام، وعلى هذا الأساس تواصل وزارة التربية سعيها وراء إصلاح منظومة التربية الذي شرعت فيه منذ أربع سنوات، "حيث شرع الإصلاح كل المكونات الأساسية له من مناهج دراسية وكتب مدرسية، وإدخال البعد التكنولوجي المتمثل في إدراج الإعلام الآلي والاهتمام بتكوين العنصر البشري تربويا وبيداغوجيا وإداريا باعتبار أحد العوامل الأساسية في تجسيد هذه الإصلاحات التي تقتضي للعمل على أساس المقاربة بالكفاءة والمشاريع"[1].

1- أسباب الإصلاحات الجديدة :

لقد عرفت الجزائر تطورا كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات بحيث شمل هذا التغيير والتطور كل نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والعلمية التي فرضت نفسها على الأفراد وسلوكاتهم وعلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة بما فيها "المدرسة والتي هي مؤسسة اجتماعية وتمثل جزءا هاما من المجتمع الذي تعيش فيه وتتأثر به"[2]. وقد أنشأها لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الانسانية التي تسود حياة الجماعة والتكيف معها والإحساس بالأمن والطمأنينة في رحابها"[3].

وعلى هذا الأساس جاءت المدرسة الابتدائية لتستجيب مرة أخرى لمطالب التغير الاجتماعي وتحدياته، وتعمل في الوقت نفسه على إيجاد الصيغ الملائمة

---

(1)- مشروع المؤسسة عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط2006، ص5.

(2)- محمد لبيب النجيحي "الأسس الاجتماعية للمدرسة" ط1، 1981، دار النهضة العربية، بيروت، ص63.

(3)- المرجع نفسه، ص89.

لتنشئة الأجيال تنشئة تجعل منهم مواطنين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل "لأن حركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية[1]، وبما أن المدرسة الابتدائية تمثل القاعدة التي تبنى عليها بقية مراحل التعليم فهي مطالبة بمسايرة جميع المستجدات والتطور العلمية والسياسية والاجتماعية وعلى هذا الأساس قامت المدرسة الابتدائية بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها للأسباب التالية :

1.1- فشل المدرسة الأساسية:

تبرز النقائص التي عاشتها المدرسة الأساسية التباين بين الجانب النظري والتطبيقي الذي يتجسد من خلال واقع التعليم، ويمكن أن نرد هذا التباين أيضا إلى نقص في الإعداد أو خلل في الخطة التنفيذية أو في سوء في التنظيم، وإلى عدم مسايرة المناهج وطرقها للمجتمع، وبذلك يمكن لنا أن نحصر الأسباب التي أدت إلى فشل التعليم الأساسي في النقاط التالية:

1- المناهج المطبقة في المؤسسات التعليمية يعود تصميمها أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2- تغير الفلسفة الاجتماعية بفعل التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

3- نتائج التقويم الذي أثبتت فشل التلاميذ وتدني مستواهم الدراسي.

4- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ على الرغم من حرص الدولة على توفير المؤسسات التربوية وتجهيزها والاستمرار في إنجاز المزيد منها نظرا

(1)- مناهج السنة الثانية عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003-2004، ص المدخل.

للحاجة المتزايدة، إلا أنها لم تتمكن من توفير جميع الوسائل التعليمية والتجهيزات.

5-ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط: لقد كانت وحدة تنظيم التعليم الأساسي، إحدى الأهداف التي فشلت المنظومة التربوية في تحقيقها، ولم تبرز بذلك استمرارية مضمون المناهج من السنة الأولى أساسي إلى التاسعة، وعرفت بعدم انسجامها فيما بين المستويات وما بين المواد التعليمية وعدم الربط بين المدرسة والمحيط، فعرفت بذلك المناهج في محتوياتها ابتعادا كبيرا عن المحيط، وقد أدى هذا الابتعاد إلى عجز المدرسة عن التوفيق بين استعدادات التلميذ وتنميتها، وتفتيح قدراته عن طريق الممارسة الفعلية حتى تترسخ لديه جميع التعلمات.

وقد نتج عن عدم الانسجام والتوافق بين المدرسة والمحيط أيضا عدم مراعاة المحتويات المقدمة لواقع المتعلمين وبيئاتهم وخصوصياتهم باعتبار أن التحصيل بشكله العام واللغوي بصفة خاصة يقوم على التوافق الشخصي والاجتماعي، كعامل أساسي وكذلك الظروف المحيطة بحياة التلميذ والقدرة على التوفيق بين رغباته ورغبات المجتمع.

ب- عدم مراعاة طبيعة التلميذ في كل مرحلة مع متطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي.

2.1- ثقل البرامج واكتظاظ المواد :

ومن النقائص المسجلة عند تقويم نتائج التعليم الأساسي كذلك ثقل البرامج واكتظاظها بالمواد التعليمية، السبب الذي أثقل كاهل المعلم والتلميذ في نفس الوقت، مما جعل المعلم يكره مهنة التعليم بسبب كثرة واجباته المتمثلة في تحضيره لأكثر من عشر مذكرات، وتصحيح الواجبات والكراريس (كراس القسم، كراس التعبير، دراسة النص والاختبارات الشهرية) بمعدل 7 ساعات داخل القسم، أما عن التحضير فهو خارج ساعات العمل، مما أنقص من عزيمته وإقبال التلميذ على التعلم .

3.1- عدم تكوين المعلمين وتأهيلهم :

يحتاج تحقيق الأهداف المرسومة للتعليم بشكله العام، وتنفيذ برامجه إلى المعلم الكفء المكون تكوينا يضمن له أداء مهنته ويجعله ناجحا في تطبيق النظرية النفسية والتربوية ليستمد منها أهم الطرائق الناجحة لتنفيذ أهدافه.

2- الجوانب التي مسها الإصلاح :

1.2- المنهاج:

يتفق علماء التربية والنفس التربوي على أن المنهاج هو مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم، والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل ليكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته، ومع الآخرين باعتبار أنه أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها المتعلم[1].

وفي تعريف آخر للمنهج هو مجموعة من العمليات الدراسية المخططة، المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والأساليب التقويمية، يتجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلمين على النحو الشامل والمتوازن وعلى تعديل سلوكهم[2].

وللتذكير فإنه قد اعتمد في بناء المناهج القديمة على بيداغوجيا الأهداف كأساس لتوجيه عملية التعلم، أما المناهج الجديدة فقد اهتمت ببداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المشاريع.

1.1.2- التعليم بالكفاءات :

من التطبيقات البيداغوجية لمفهومي الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية[3] ظهور ما يسمى التعليم بالكفاءات كمنهج تربوي بديل لمنهج التعليم بالأهداف، ولم يعد مفهوم الكفاءة يقتصر على تعليمية اللغة فسحب بل تعداه إلى مجال تعليم المواد

---

(1)- معايير وأساليب التنظيم محتوى المقرر، المجلة العربية للتربية، المجلد 14، عدد2 ديسمبر 1944، ص المدخل.

(2)- منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 1995، ص7.

(3)- أنظر الكفاءة التواصلية، الفصل الأول من 47-48.

وهو الهدف لهذا التغير في النهج هو جعل العملية التعليمية تتم بتفاعل الطرفين المعلم والمتعلم، ومن خلال خلق وضعيات يبرز من خلالها المظهر الخلاق والمبدع للمتعلم، فلا يكتفي المعلم بتحصيل المعلومات وتحصيلها في ذاكرة المتعلم بل يسعى إلى تنمية طاقاته واستغلالها ليصبح عضوا فعالا في العملية التعليمية، وفي هذا المضمار يقول (Jerome Bruner) إن هدف المدرسة لا يكمن في تكوين فكر التلميذ من خلال حشو ذهنه بمعارف مختصة بل لا بد من أن يكتسب التلاميذ ثقافة تشمل معارف يكونها انطلاقا من الأسئلة التي يطرحونها وهذا هو السبب الذي يدعونا لرفض البرامج السابقة، فعلى المرء أين يطرح تساؤلا يناقش ويكتشف العالم، وهكذا يكتسب الثقافة وهكذا يصبح الواحد منا عضوا فعالا في المجتمع[1].

ووفقا لهذا أخذ مفهوم الكفاءة معنى آخر أكثر شمولية فهي ليست حالة أو معرفة مكتسبة ولا يمكن حصرها في المعارف (savoir) والمهارات (Savoir faire) فامتلاكها لا يدل بالضرورة على الكفاءة[2].

ومن هذا المنظور فالكفاءة سلوك مركب ومتعلم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجالات المعرفية والحسية والحركية والوجدانية من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكالية مطروحة في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي[3] ويكتسب المتعلم كفاءته ضمن وضعيات ونشاطات ومضامين محددة وسياق مدرسي تسخر فيه استراتيجية بيداغوجية معينة. للوصول إلى هذا الهدف تتمثل تلك الاستراتيجية في الفعل التعليمي أو في نشاط الأستاذ التعليمي في إنتاج طريقة تعتمد على تهيئة المناخ لإثارة تفكير التلميذ، وزيادة اهتمامه وتنشيطه ليعتمد على نفسه في عملية التعلم بعيدا عن كل تلقين للمعلومات وأسلوب تلقيني في تنمية قدراته واكتسابه المهارات والكفاءات وذلك بـــ:

---

(1)- Philippe Perrenoud, l'approche par compétence une réponse à l'échec scolaire, université de Genève 2000, site : http www.unige.ch, p20.

(2)- المرجع نفسه، ص4.

(3)- راجع مسعود، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوانس، الجزائر، 2004، ص37.

- تهيئة الوضعية التربوية أو وضعية الانطلاق.
- الأسئلة الحوارية والبناءة.
- انتهاج أسلوب حل المشكلات.
- ملاحظة نشاط التلميذ في استعمال الوسائل والتعبير العلمي والاستخلاص[1].

فمن خلال هذه المنهجية يكون المعلم مرشدا ومنشطا لتلاميذه أكثر مما يكون مبلغ معارف، وهو بذلك يفتح المجال للمتعلم لأن يشارك في تعلمه ويسهم في تكوينه ويدفعه لاستغلال كل إمكاناته لاكتساب المعرفة.

ويتميز التعليم بالكفاءة بجملة من الخصائص من بينها :

- أنه سلوك مركب يتضمن المجالات الثلاثة، المجال المعرفي والحسي الحركي والوجداني) في موقف واحد معين.
- مجابهة وضعية إشكالية في المحيط البيولوجي والطبيعي.
- التأكيد على الفعل التعليمي.
- تسمح بالتدريب على التعلم الذاتي واكتساب الاستقلالية في التعلم.
- تسمح بتنمية القدرة على التكيف مع المحيط.
- التكفل بالعمليات العقلية وتنميتها بمراعاة أو مواجهة موقف معين[2].

ويتضح مما سبق أن التلميذ هو محور العملية التعليمية وأن منهج التعليم بالكفاءة ينمي شخصية التلميذ الوجدانية والعقلية والبدنية، والاهتمام هنا ينصب بالدرجة الأولى على المتعلم باعتباره فاعلا إيجابيا يتمتع بقدرات هائلة وهو ما كان يدعو إليه تشومسكي عندما انتقد بشدة المنهج السلوكي الذي أغفل هذه الجوانب.

إن منهج التعليم بالكفاءة صيغ انطلاقا من تصور آخر لعملية التعلم وهو :

- تعلم مؤسس على اكتساب الكفاءة وليس على تراكم المعارف وكثافة البرامج.

---

(1)- المرجع نفسه، ص66.

(2)- المرجع نفسه، ص37.

- تعلم موجه نحو الحياة لأنه يأخذ في الحسبان المعني والدلالة في جميع أنشطة القسم.

- توجيه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحصيل والتراكيب وحل المشكلات.

واستنادا إلى هذا التصور، يهدف التعليم بالكفاءة إلى تنمية الروح العلمية لدى المتعلمين وذلك من خلال استغلال قدراتهم العقلية استغلالا أمثل وتوظيفها في مجالات مختلفة وليس من خلال تراكم المعارف وتخزينها في الذاكرة لاجترارها في الامتحانات، وهذا ما يؤهل المتعلم إلى التعلم الذاتي والتكيف مع المحيط بحل الإشكالات التي تواجهه، وهذا ما يسمح ببناء كفاءته في الحياة المستقلة، كما أنها تحدد الأدوار لكل من المعلم والمتعلم[1].

أ- دور المعلم في إطار العمل بالكفاءات :

فالمعلم منشط وليس ملقنا وهو بذلك :

1- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

2- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

3- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويمه.

ب- دور التلميذ :

فالمتعلم هو محو العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو :

1- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

2- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.

3- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده في جو تعاوني.

4- يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها[2].

---

(1)- محمد الصالح حرثوني، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص16.

(2)- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2006-2007، ص5.

2.2- طريقة المشاريع

وترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر "روسو" "وفروبل" وغيرهم حين نادوا بحرية الطفل وجعله المحور الرئيسي في العملية التعليمية.

1.2.2-التعريف بطريقة المشاريع :

كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال اليدوية التجريبية في أمريكا ومن هنا انتقل لفظ المشروع إلى الميدان التربوي وذلك بفضل "كلباترك"[1] الذي أوجد طريقة المشروع كطريقة للتدريس، وعلى هذا الأساس فالمشروع هو تجربة، عملية لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية تحقق نمو المتعلم في تكيفه مع المجتمع[2]، وهو حسب دوجلاس "وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم في وسط يشبه وسط المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتحت ظروف تشبه تماما ظروف الحياة، ويكون له عرض محدد واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط[3].

2.2.2- أنواع المشاريع :

أ- المشاريع الفردية :

وهي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ عمل (مشروع) بمفرده.

ب- المشروعات الجماعية:

أما المشروعات الجماعية، ففيها يتفق تلاميذ القسم الواحد مع معلمهم على مشروع أو مجموعة من المشاريع، ثم ينقسمون إلى مجموعات صغيرة، كل

---

(1)-التعليمية العامة، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، 1999، ص35.

(2)- المرجع السابق، ص.ن.

(3)- المرجع نفسه.

مجموعة تقوم بإنجاز جزء من المشروع أو اختيار مشروع كامل ليصلوا في النهاية إلى غاية نهائية ألا وهي الإنجاز والإنتاج.

3.2.2- خطوات المشروع:

يمر المشروع بعدة خطوات تتطلب كل واحدة منها رعاية خاصة من جانب كل من المعلم والمتعلم،

أ- اختيار المشروع:

يقترح التلميذ تحت إشراف المعلم وفق ميولهم وفي حدود إمكانياتهم واستعداداتهم وقدرتهم وإمكانات المدرسة وتكون متصلة بحياتهم الاجتماعية.

ب- وضع الخطة :

بعد وضع اختيار المشروع يقوم التلاميذ بمساعدة المعلم بوضع تخطيط يتبعونه في تنفيذهم للمشروع، وتحضير الوسائل المادية التي تستخدم فيه.

ج- تنفيذ الخطة أو المشروع

د- الحكم على المشروع :

في النهاية بعد تنفيذ خطة المشروع تأتي مرحلة التقويم لمعرفة هل توصل التلاميذ مع معلمهم إلى تحقيق الأهداف، وبهذا يتطلع المشروع إلى اقتراح شكل آخر للتعليم، تكثر فيه الحوافز والتنوع والممارسة، إذ يزاوج بين منطق الفعل والتعلمات.

3.2- التقويم التربوي :

إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيصها لدى المتعلم، وبهذه الصفة يكون استغلال أخطاء التلميذ في تصور طرائق التكفل بها عنصر فعالا

وإيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها[1]، ومن هذا المنظور يدخل التقويم المعتمد في إطار منهج تحليل الأخطاء.

4.2- الكتب المدرسية :

إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم المقاربة بالكفاءات، وإذا كانت الكتب بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي.

5.2- الهيكلة العامة بالنسبة للتعليم الابتدائي

تمثل الإصلاحات منعطفا جديدا في حياة المنظومة التربوية، إذ عرفت المدرسة الابتدائية، بفضلها تغييرا جذريا في مسارها التعليمي جعلها تتخلى عن المدرسة الأساسية وبنيتها ابتداءا من سنة تطبيقها 2002.

فبعد ما كانت بنية المدرسة الأساسية مقسمة إلى ثلاثة أطوار من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإكمالية على الشكل الآتي :

أ- **الطور الأول والثاني** يقضيهما التلميذ في المدرسة الأساسية أما الطور الثالث فينتقل فيه إلى الإكمالية.

- الطور الأول: من السنة الأولى إلى الثانية، يتراوح عمر المتعلم فيه ما بين (5-6 سنوات ← 9-10 سنوات).
- الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة يكون عمر المتعلم من (10-12 سنة).

أصبحت بنية التعليم الابتدائي المعمول بها حاليا مقسمة إلى ثلاثة أطوار يقضيها التلميذ في المدرسة الابتدائية وتدوم خمس سنوات فقط وهي مقسمة كالآتي[2]:

---

(1)- مناهج السنة الرابعة، المرجع السابق، ص5.

(2)- مناهج السنة الثانية، المرجع نفسه، ص73.

- الطور الأول ويشمل على السنة الأولى والثانية، عمر التلميذ من (6 سنوات← 8 سنوات).
- الطور الثاني ويشمل على الثالثة والرابعة، عمر التلميذ فيه من (9 سنوات إلى 10 سنوات).
- الطور الثالث ويشمل على السنة الخامسة فقط، عمر التلميذ فيها ما بين 10 أو 11 سنة.

إن عرضنا لمسألة الهيكلة العامة للتعليم الابتدائي لم يكن من باب الصدفة أو العرض العشوائي، ولكن هو من باب الإشعار بتأثير هذا التغيير على استعدادات التلاميذ وقدراهم في التحصيل العام والتحصيل اللغوي بصفة خاصة.

3- اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي:

يمثل التعليم الابتدائي القاعدة التي تبنى عليها بقية مراحل التعليم والأساس الذي تبنى عليه كل تربية، إذ من خلالها يكتسب الأطفال أدوات التعلم ووسائل التواصل ويستكملون أسباب نموهم النفسي والحركي والاجتماعي، ويصبحون في أتم استعداد للتفاعل مع أقرانهم.

ومن المعلوم أن اللغة تلعب دورا أساسيا في كل ذلك، إذ عليها يتوقف نجاح كل عملية تعليمية، لأنها محور الأنشطة التعليمية الأخرى، والمجال الذي تترابط فيه ومن خلاله كل المعارف والمفاهيم التي نقبل على تعلمها وتعليمها، وعلى هذا الأساس عرفت مناهج اللغة العربية تطورا ملحوظا من حيث الكم والكيف، فجعلت من أولى مهامها بأن توفر لجميع التلاميذ في هذه المرحلة:

أ- تعلم اللغة العربية:

بحيث يتحكمون في القدرة على القراءة المتيسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم

الفردية، المدرسية والمجتمعية، وبحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم الوطنية والقومية[1]، لأن اللغة تعتبر عقل الأمة ومحتوى ثقافتها.

فالأمة الواعية هي التي تحرص على ترقية لغتها، والإعلاء من شأنها، وغرس الاعتزاز بها، وامتلاك الاستمرارية في تطوير أساليب تعليمها، وطرق توصيلها للناشئة، لذلك كان التعليم ولا يزال في جميع العالم يركز في المرحلة الابتدائية على تلقين الطفل أساسيات اللغة الوطنية قبل كل شيء، لأنها إن كانت الوسيلة التي نحقق بها التعليم، فإنها في الوقت ذاته الغاية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها، ووسيلته في كل ذلك هي اللغة نفسها، واللغة بهذا الاعتبار الغاية والوسيلة، والأداة والمضمون.

لهذا تحرص المناهج الجديدة على إعطاء اللغة العربية بعدا تربويا جديدا يعيد لها دورها الحقيقي، ومكانتها الطبيعية، بصفتها أداة للتواصل والتعبير ووسيلة للتعلم والتفكير، ومن تم يجب أن يكون تعليمها في المستوى الذي يجعلها تضطلع بالمهمات الفكرية والعلمية في مختلف مجالات التعلم والتواصل، لأنها الأداة التي ينقل بها المعلمون ما في أذهانهم من فكر إلى الآخرين، وبها يطلب الأفراد ما هم بحاجة إليه وبها يعبرون عن مشاعرهم وإحساساتهم، فهي صلة الوصل الأولى بين أفراد المجتمع الواحد، وهي أداة لنقل ثقافة الشعب إلى أبنائه جيلا بعد جيل، وبها يستطيع الفرد أن ينقل أفكاره عبر الزمان والمكان، لأن اللغة مظهر من مظاهر الحياة الإنسانية، ولا يمكن أن نتصور مجتمعا لا يتحدث بلغة حتى وإن كانت لغة إشارات، ولا يمكن أن نتصور مجتمعا لا يتحدث بلغة، ولو تصورنا ذلك المجتمع المستحيل، لوجب أن نتصوره مبدئيا لا يقوم على حضارة، والفرد يندمج في المجتمع باللغة وحدها، وباللغة يصبح عضوا في الشعب الذي يتكلمها، وباللغة وحدها يتلقى كل

(1)- مناهج السنة الثانية ابتدائي، المرجع نفسه، ص5.

تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والاجتماعي المنخدر من قرائح الكتاب والشعراء والمفكرين والسالفين منهم والمعاصرين[1].

ولما كانت اللغة بهذه الأهمية وهذا القدر فقد حظيت في المناهج الجديدة مكانة متميزة لأنها تعتبر أهم الأنشطة التعليمية الأخرى، إذ لا يمكن للمتعلم أن يحقق الكفاءات المنتظرة من الأنشطة كالرياضيات والجغرافيا والتاريخ...إلخ غير ذلك من العلوم ما لم يكن ممتلكا لمهارة اللغة الشفوية والكتابية ومتحكما فيها لأنها هي التي تزود المتعلم بالمعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية كما أنها جهاز الطبيعة في الإنسان واللغة والمجتمع أمران لا ينفصلان، فباللغة تتم عملية التواصل بين الأفراد وكذلك هي المقوم الأساسي في تحقيق وظيفة المحافظة على الثقافة القومية وليس هناك أدوات أخرى تصون الكيان الاجتماعي وتحفظه من الاندثار والزوال وتضمن له الاستمرار وتمكنه من النمو والتطور أكثر من اللغة، و"المدرسة هي التي تبعث في نفوس التلاميذ الروح الثقافية المبنية على المقومات الأساسية، وتغرس في نفوسهم الحب، والاجتماعية حيث نلمس فيها حاجة ملحة للتواصل بين أفرادها وهكذا فإنه لا يمكننا أن نعزل الظواهر اللغوية عن مقاماتها ولا دلالاتها الاجتماعية كذلك[2].

وحتى يتم تحقيق نهج اللغة وتجسيد الأبعاد المرسومة له فقد لاقت اللغة العربية في ظل الإصلاحات الجديدة في المرحلة الابتدائية اهتماما كبيرا من حيث الحجم الساعي لأنها تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها جميع المراحل الموالية من التعليم. فمن الحجم الساعي الأسبوعي المقدر بـــ27 ساعة تستحوذ اللغة العربية على أربعة عشرة ساعة بالنسبة لأقسام الأولى والثانية أي بنسبة أكثر من 50% حجم التوقيت الأسبوعي للطور الأول من التعليم الابتدائي، أما أقسام السنة الثالثة 12 ساعة، و9 ساعات لأقسام السنة العربية.

---

(1)- عبد الهادي هاشم، اللغة والقومية: المعلم العربي، مجلة شهرية تربوية ثقافية، اللغة العربية وطرائق تدريسها، عن وزارة التربية والتعليم للجمهورية العربية السورة، العدد 1و2، سنة 15 1961، ص6.

(2)- منهاج اللغة العربية للطور الثاني، السنة الرابعة،وزارة التربية، الجزائر، ص10.

1.3- اللغة في مناهج الطور الأول :

تشكل السنوات الأولى من التعليم الابتدائي قاعدة التعليم كله، والأساس الذي تبنى عليه كل عملية تعليمية، إذ من خلالها يكتسب الأطفال أدوات التعلم، ووسائل التواصل ويستكملون أسباب نموهم النفسي والحركي، ويصبحون قادرين على إقامة علاقات سوية مع أقرانهم، ومع المجتمع الذي ينتمون إليه.

والمعلم الناجح هو الذي يدرك هذه العلاقة الجدلية بين اللغة كوسيلة واللغة كغاية، لذلك فقد حرصت المناهج الجديدة على إعطاء اللغة العربية بعدا تربويا جديدا يعيد لها دورها الحقيقي بصفتها أداة للتواصل والتعبير ووسيلة للتعلم والتفكير.

1.1.3- اللغة في مناهج السنة الأولى ابتدائي:

يهدف تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي عموما في السنة الأولى تحديدا إلى :

إكساب المتعلمين القدرة على التبليغ والتواصل بلغة عربية صحيحة وإلى مساعدتهم على الانتقال من المحيط العائلي إلى المحيط الخارجي، وفهم وقائعه بقصد التهيئ للاندماج في المجتمع والتكيف معه ولتحقيق ذلك حددت مناهج الجديدة الأهداف الأساسية التي يجب أن يحققها المعلمون والتي تتمثل في تصحيح وتنظيم تعابير الأطفال التي أتوا بها من بيوتهم، والحرص على تنميتها وإثرائها "حتى يكون التلميذ قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعما يجري حوله بشكل صحيح بلغة شفاهية[1].

لأن المدرسة "لغتها في هذه المرحلة منطوقة أكثر من مكتوبة، وأن التلميذ يتحدث كثيرا ولا يستطيع أن يكتب نفس الحجم الذي يتحدث به في التعامل اللغوي، سواء كان شفويا أم خطيا[2]، لذلك فإن الطريقة التي تخصص لهذه الفترة هي طريقة

---

(1)- عبد القادر فوضيل، تعليم التعبير والقراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992-1993، ص5.

(2)- سعد مصلوح، الأسلوب والأسلوبية، دراسة لغوية إحصائية ، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1992، ص42.

لتعليم اللغة الشفاهية والتي تنطلق من التعبير وتنتهي إلى التعبير وتستثمر الحوار كأسلوب من أساليب التدريب على استخدام اللغة، "لأن التعبير الكتابي مهما بلغ في تمثيله للنطق فإنه لا يستطيع نقل حركات الجسم وتعبيرات الوجه ونغمات الأصوات وسائر الملامح السيميائية للكلام[1].

1.1.1.3-الكفاءات اللغوية المنتظرة في مجال اللغة الشفوية :

أ- فهم المسموع:

يعتبر ابن خلدون السمع أب الملكات اللسانية[2]، ويوضح أهميته في موضع آخر بقوله: يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقفها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتحدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة[3] لأن اكتساب المهارة اللغوية يرتبط بالسمع ومدى تنميته لدى المتعلم.

من هنا، فالتلميذ في أي موقف اجتماعي كان يحتاج إلى أن يستمع إلى كلام الآخرين بإنصات وانتباه تامين ليفهم معاني الكلمات،لأن الاستماع هو مهارة من المهارات اللغوية التي تنمي عند الطفل في الأنشطة اللغوية بخاصة وفي الأنشطة الأخرى بصفة عامة، لأن القيم الغائية للتواصل اللغوي تؤكد على وجود الفهم الجيد الذي يجعل من التلميذ المستمع ينطلق من استخدام اللغة استخداما واعيا وقائما على التساؤل الذاتي وعلاقاته بالفهم عنها ويقف عند معنى الكلمات التي تدل على الأشياء غير الواضحة سواء على مستوى الكلمة أو الجملة أو الفقرة أو النص، ويؤكدها فندرس في كتابه "اللغة" لا يكون للصور السمعية قيمة إلا إذا كان هذا الأخير جديرا بتحويلها إلى صور محركة ليصر بدوره متكلما وبعبارة أخرى يجب أن يكون

---

(1)- أحمد قدور، المرجع السابق، ص36.

(2)- ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، بدون تاريخ، الجزء الرابع، ص1389.

(3)- المرجع نفسه، ص.ن.

السامع حائزا بالقوة على ما يحققه المتكلم بالفعل، وعلى هذا الشرط يتوقف التواصل اللغوي[1].

ب- تناول الكلمة:

وتكون بتدريب التلاميذ على القوالب اللغوية ليتمكنوا من اكتساب الملكة اللغوية ودلالتها التي تستجيب لحاجاتهم وترتبط ارتباطا وثيقا بثقافتهم لأنها سلوك طبيعي في نفس كل طفل.

ج- المعرفة النحوية الضمنية :

تسعى المدرسة في الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى تحقيق معرفة التلاميذ بالنحو معرفة ضمنية سليقية لنظام اللغة بفعل ممارستهم للغتهم لتتجسد في أذهانهم تلك المعرفة الراسخة عن ممارسة اللغة في أحوال مختلفة دون أي جهد أو وعي، يرى هنري بيس (H.Besse) بخصوص المعرفة العفوية أنها تتسم بطابع فطري وآخر اكتسابي في الوقت نفسه، فبالنسبة للطابع الفطري فذلك لأن المعرفة الضمنية ظاهرة خاصة بالجنس البشري وأن كل طفل بإمكانه اكتساب أية لغة بشرية مجرد مخالطة متكلميها مما يفسح المجال أمام فرضية مؤداها أنه يوجد استعداد بيولوجي وراثي أو برمجة وراثية، تمكن الإنسان من اكتساب أية لغة، وذلك الاستعداد يشير إلى خصائص كلية عامة تشكل جزءا من النحو المستبطن[2] وبالنسبة للطابع الاكتسابي فإن ذلك يتجلى من خلال أن الاستعداد الوراثي لا يتطور إلا ضمن جماعة بشرية معينة ووفقا للقواعد اللغوية والاستعمالية الخاصة بتلك الجماعة.. [3].

فضلا عن ذلك يضيف هنري بيس ميزة أخرى للمعرفة اللغوية واحدة ذات طابع فردي وأخرى ذات طابع اجتماعي، يظهر الطابع الفردي فيما يكون أساس اللهجات أي مجموع التنوعات الصوتية والمعجمية والتركيبية التي تطبع الفرد، أما

---

(1)- فندريس، اللغة، مطبعة لجنة البيان العربي بالقاهرة، الطبعة 1، سنة 190، ص44.

(2)- Besse henri et pourquier Réney, Ibid, p15-16.

(3)- Ibid, p17.

الطابع الاجتماعي فهو الخصائص المشتركة فيما بين مجموع الأفراد الذين يستعملون اللغة[1].

2.1.1.3- الأنشطة التعليمية ومراحل تعلمها في السنة الأولى

أ- المرحلة التمهيدية :

لما كان السواد الأعظم من التلاميذ يقبلون على المدرسة مباشرة دون استفادتهم من التعليم التحضيري، كما أن الأغلبية منهم لغة الأم لديهم غير العربية العامية أو عربية محرفة الأمازيغية، فقد اقتضى الحال أن تخصص فترة تمهيدية تدوم شهرا يتم فيها تهيئة التلاميذ للتكيف مع الجو المدرسي وتزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفوي والكتابة قصد السماح لهم بالانتقال بيسر إلى مرحلة التعلمات الأساسية (الفعلية).

ففي الأسابيع الثلاثة الأولى: يتم التركيز على الجانب الشفوي بحيث يتدرب التلاميذ على ملاحظة سندات بصرية بأداء جيد ونطق سليم[2].

أ- وفي الأسبوع الأول: يكتفي المتعلم بملاحظة الأشياء وتسميتها.

ب-الأسبوع الثاني: فيتوصل التلميذ إلى استعمال الجمل الاسمية عن طريق توجيه بأدوات الإشارة (هذا، هذه...)

ج-الأسبوع الثالث: يوجه عن طريق السؤال (ماذا تفعل..) ليتوصل في الأخير إلى استعمال الجمل الفعلية.

د- الأسبوع الرابع فيهدف إلى تهيئة المتعلمين للقراءة عن طريق تناول الصوائت الستة الفتحة مع الألف، الضمة مع الواو، الكسرة مع المد.

وفي هذه المرحلة من التعلمات يبدأ المتعلم في اكتشاف الصلة بين ما يعبر عنه شفويا وبين ما يلاحظه بصريا من عالم الكتابة.

---

(1)-Besse henri et pourquier Réney, Ibid, p17.

(2)- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003-2004، ص7.

وبالتوازي يتم في هذه المرحلة التمهيدية تهيئة التلميذ للقراءة من خلال القراءة الإجمالية الشيء الذي يجعله مستعدا للشروع في عملية القراءة عن طريق التحليل للكلمات إلى عناصرها الأساسية، المتمثلة في الحروف والأصوات أو ما يعرف بمفاتيح القراءة.

أهداف هذه المرحلة :

1- أن يكون قادرا على القراءة الإجمالية.

2- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.

3- أن يكون قادرا على سماع الأصوات والنطق بها في آن واحد.

4- أن يدرك بنية الكلمات والجمل وحدها تمهيدا لإدراك العناصر المركبة لها.

5- أن يكون قادرا على إيجاد العلاقة بين الكلمة المكتوبة والكلمة المنطوقة، وأن يدرك بأن لهما نفس المعنى.

ب- مرحلة التعلمات الأساسية[1] :

تخصص هذه المرحلة الممتدة من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني لتنمية الكفاءات القاعدية لمجالات التعلم.

1- القدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم استعدادا للتعامل مع نص القراءة في المرحلة الموالية.

2- القدرة على ممارسة القراءة والكتابة بعد أن يتحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية.

ج- مرحلة التعلمات الفعلية :

تخصص هذه المرحلة طيلة الفصل الثالث للارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعامل مع النص، حيث تمارس الأنشطة اللغوية القراءة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض.

---

(1)- مناهج السنة الأولى، المرجع السابق، ص18.

فيتطور حسب درجة امتلاك المتعلم لأدوات الكتابة بهذه المناسبة يغتنم المعلم الفرصة لتثبيت ما تقدم للتلاميذ من الصوائت والصوامت والتنوين والشدة والتاء المربوطة...".

3.1.1.3- المقاربات المعتمدة :

أ- المقاربة النصية للغة الشفوية والكتابية

توزع الكفاءات والأهداف التعليمية كما هو مقترح في المنهاج على المجالات الأربع للغة الشفوية والكتابية بالاعتماد على المقاربة النصية، معنى ذلك أن منطلق الأنشطة في المرحلة الأولى هو النص الشفوي بمختلف أشكاله، الحكاية الأنشودة الحوار، النشيد...إلخ.

أما ابتداء من مرحلة التعلمات الأساسية فيعتمد على النص الكتابي تدريجيا بالتوازي مع تعلم القراءة، فيكون النص المعتمد في القراءة بمختلف أنواعه: الحوار، القصة، الشعر...، وفي هذه المرحلة يتم الانتقال من المقاربة النصية الشفهية إلى المقاربة النصية الكتابية، التي تعتمد على التماسك بين الجمل المشكلة للنص بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد، حتى يتمكن المتعلم من إدراك الصلة المتكاملة بين الأنشطة اللغوية الثلاثة التعبير الشفوي، القراءة والكتابة.

أما التحكم في كفاءة الكتابة فإن ذلك يعتمد على تعود التلميذ على مبدأ الخطأ والصواب.

4.1.1.3- مضمون كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

عنوان الكتاب: كتابي في اللغة العربية

المقاربات المعتمدة فيه: يقوم الكتاب على مقاربتين:

الأولى: المقاربة بالكفاءة

الثانية: المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي بحيث يكون النص الكتابي بكل أشكاله محل ممارسة الفعل التعليمي، وعليه يلاحظ أن دروس القراءة والتي

يغطيها الكتاب بالكامل تصاحبها صور لغرض دفع التلميذ للتعبير عنها، هي دوما مسبوقة بنصوص التعبير التي تعتبر منطلقا للجمل المستخرجة المتضمنة للحروف المقصودة بالحركات الكاملة أو الجزئية (استخراج الحرف المراد تثبيته)، وقد فصلت دروس القراءة عن التعبير بأسئلة.

ومرحلة التعلمات الفعلية تغطيها عشر (10) وحدات تعليمية، تبتدئ بالوحدة 21 وتنتهي بآخر وحدة تعلمية (30) بحيث تدوم أكثر من شهرين اثنين وتوازي الثلاث الأخير من الموسم الدراسي. وكل وحدة تعليمية يقابلها نصان على الأقل، وأربعة نصوص على الأكثر.

كل نص قرائي مدعم بصورة أو رسم على الأقل لزيادة الإيضاح، أنه مختوم بمجموعة أسئلة لزيادة الفهم.

والملاحظ أن عناوين النصوص هي مأخوذة من مجالات الوحدات التعلمية أو هي فروع لها، وقد كتبت العناوين الرئيسية في يافطات، ودونت العناوين الفرعية -إن وجدت- أسفلها وهي مرقمة، وكل مجموعة نصوص مقابلة للوحدة مبدوءة برقم الوحدة التعليمية.

ومجموع النصوص التي تغطي هذه الفترة يبلغ (30) ثلاثين نصا، هي عبارة عن قصة أو خبر أو حوار... مرتبطة بالمجالات الاجتماعية المنصوص عليها في البرنامج.

يضاف إلى هذا المجموع من النصوص القطع الشعرية المصاحبة للوحدات البالغ عددها 10 قطع، والتي يمكن استغلالها في القراءة من أجل تدريب المعلم على قراءة الكلام المنظور الموزون، وتمرين أذنه على سماع الإيقاع الموسيقي.

ويعتبر نص القراءة في إطار المقاربة النصية في -هذه المرحلة وما بعدها- أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابة، فنص القراءة يتطرق إلى موضوع ويروج رصيدا وظيفيا، وحوله تدور كل الفعاليات اللغوية من قراءه وعمليات اكتشاف الصيغ والتراكيب.

2.1.3- اللغة في مناهج السنة الثانية :

1.2.1.3- الأنشطة اللغوية في السنة الثانية :

إن تعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي يعني أولا وقبل كل شيء دعم المكتسبات التي أحرز عليها المتعلم في السنة الأولى، ودعم المكتسبات يقتضي عمليات مراجعة ما سبق تقديمه والإضافة إليه، ومن هذا المنطلق فإن فقدتم تخصيص فترة لمراجعة كامل الحروف في الشهرين الأولين من خلال عرض أنشطة متنوعة جديدة تحتل فيها الحكاية مصدر الصدارة.

تتمثل أهم أنشطة التعلم المقررة على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في القراءة والتعبير والكتابة والمحفوظات والأناشيد وإذا كان قد شرع في المقاربة النصية ابتداءا من أسابيع السنة الأولى، فإن برنامج السنة الثانية يواصل استثمارها وإرساء قواعدها منذ بداية السنة الثانية

2.2.1.3- أهداف التعبير الشفوي والكتابي في السنة الثانية[1] :

1- تزويد التلاميذ بحصيلة لغوية تساعدهم على التعبير بطلاقة عما يشاهدونه ويشعرون به ويحتاجون إليه.

2- تعويدهم على التعبير السليم الذي يستند على عرض الفكرة وتنظيمها.

3- تعويدهم على إيجادة التحدث مع الآخرين وذلك بطرح أرائهم وتعليل وجهة نظرهم.

أما في **مجال التعبير الكتابي:**

فيهدف التعبير بناءا على وضعيات حقيقية[2]:

1- بناء جمل وفق قواعد التركيب، يستعمل فيها المفردات المناسبة

2- يحترم علامات الوقف والرسم والإملاء.

---

(1)- منهاج السنة الثانية، المرجع السابق، ص30.

(2)- المرجع نفسه، ص31.

3.2.1.3- أهداف تعليم القراءة في السنة الثانية :

1-تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة والنطق السليم.

2-تدريبهم على القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم.

3- تدريبهم على التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والنهي والأمر.

4-تدريبهم على السماع والقراءة الجهرية والصامتة.

4.2.1.3- مضمون كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي :

عنوان الكتاب: لغتي الوظيفية،

وهو كتاب من عشر أجزاء

ويتضمن أربعة عشر محورا، يجد المتعلم في بداية كل واحد منها صورة تعبر عن ذلك.

ويتضمن كل محور على (4) أربع وحدات تعليمية وفي كل وحدة نص ودراسة لمعناه ومبناه.

يحتوي كل محور أيضا على صفحة، يجد فيها التلميذ مجموعة من الكلمات المرتبطة لمعجمه في هذه السن مرفوقة بصورة تمثلها، كما يجد أيضا محفوظة ومشروعا ينجز جزءا منه في نهاية كل أسبوع.

مراحل التدرج في الكتاب :

أ- المرحلة الأولى:

وهي مرحلة المراجعة وتمتد من المحور الأول إلى المحور الخامس، يتم فيها مراجعة الحروف أزواجا تبعا للمشاكل النطقية على النحو الآتي :

(س ز)، (ت ط)، (ش ج)، (ث ظ)، (ض، ذ)، (ث ض)، (س ص)، (ث ذ)، (ح ع)، (ز ص).

أما بقية الحروف فد تم تقديمها أزواجا هي الأخرى بالنظر إلى تقاربها في المخرج والصفة، وذلك انسجاما مع المبدأ الذي انتهج في تقديم الحروف الأولى، وهو المبدأ الصوتي وذلك على النحو الآتي: (ق ك)، (ف و)، (خ غ)، (د ذ)، (ع هـ)، (ر ل)، (ب م)، (ن ي) ثم الصوائت الطويلة (تا، وُ، ي) ولا تقتصر هذه المرحلة على مراجعة الحروف، بل يتم فيها أيضا تقديم الصيغ والمفردات مثلما هو شأن المرحلة الثانية).

ب- المرحلة الثانية :

وهي مرحلة التدريب على القراءة وتمتد من المحور السادس إلى المحور الرابع، وتضم نصوصا متنوعة تدور حول مختلف الفعاليات اللغوية التي تسمح للتلميذ بفهم النص والقدرة على الإنتاج والكتابة، لأن القراءة في هذه المرحلة ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات أهمها التعبير الكتابي.

عناوين النصوص كتبت بحجم كبير وبلون -مغاير للون النص المكتوب بالأسود- ودون أن توضع في يافطات.

5.2.1.3- المقاربات المستخدمة:

أ- المقاربة النصية .

ب- بيداغوجيا المشاريع.

2.3- اللغة في مناهج الطور الثاني :

يتميز الطور الثاني من التعليم الابتدائي بكونه الفترة العمرية الخصبة من حياة التلميذ، هذه الفترة التي يكون فيها التلميذ قد امتلك وسائل التعليم وأدوات الاتصال، وتهيأ للاندماج في المجتمع، وأصبح متطلعا إلى معرفة ما يحيط به.

وإذا كانت مناهج اللغة العربية في الطور الأول تركز على تعلم الأطفال القراءة وتهذيب لغتهم بتدريبهم على التعبير الصحيح، فإنها في الطور الثاني تتوسع لتشمل الفروع التعبير الشفوي بنوعيه والكتابة والقراءة بالإضافة إلى "التعلمات الأخرى كالنحو الصرف والكتابة" وتركز على دعم المكتسبات السابقة وتوسيعها بحيث تكون الحصيلة التي اكتسبها التلميذ أثناء الطور الأول داخل المدرسة أو خارجها منطلقا ضروريا لتنظيم مقررات مناهج الطور الثاني.

ونظرا لتنوع حاجات التلميذ وتعدد اهتماماته واتساع دائرة اتصاله، فإن الأنشطة اللغوية في هذا المستوى يجب أن تشبع هذه الحاجات وتساير هذه الاهتمامات، وتفي بتنمية قدرته على الاتصال، بحيث تكون نصوص القراءة والتمارين اللغوية التي تصاحبها والمناقشة التي تجري حولها مجالا حيا يتعلم التلميذ من خلالها حقائق علمية ومفاهيم حضارية وأخلاقية، ومهارات تعبيرية، ويكتسب كثيرا من المواقف والاتجاهات الفكرية والوطنية والسلوكية، فتنمو بذلك مداركه، وتتسع معارفه، ويصبح قادرا على فهم البيئة الاجتماعية والتكيف معها.

1.2.3- أهداف اللغة العربية في الطور الثاني:

كما رأينا سابقا، تشكل السنة الثالثة من التعليم الابتدائي حاليا بداية الطور الثاني، أما السنة الرابعة فإنها تمثل نهايته، لذلك فإن ملمح الخروج لتلميذ السنة الثالثة هو مرتكز ملمح الدخول إلى السنة الرابعة وعليه، ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على [1]:

1- القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها.

2- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.

3- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقفه.

4- كتابة نصوص متنوعة.

---

(1)- مناهج السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص 9.

2.2.3- ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على[1] :

1- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

2- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

3- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

4- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

5- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها (المعرفة النحوية الواضحة).

6- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ فمثلا دالا على الفهم.

7- تذوق الجانب الجمالي للنص، وملاحظته بعض الأساليب للنسج على منوالها.

8- إنتاج نصوص حوارية وإخبارية ووصفة وسردية.

ومن منطلق أن الطور الثاني من التعليم الابتدائي يمثل مرحلة يبدأ فيها المتعلم بالتعرف على بعض الظواهر اللغوية تعرفا تحليليا ينقله إلى نوع من التجريد المؤسس على ملاحظة الظواهر، فإن الكتاب الذي وضع أمامه هو كتاب شامل لكل هذه الأنشطة اللغوية، لأن التلميذ منذ انتقاله إلى السنة الثالثة يفترض أن يكون قد تخطى جميع الصعوبات واجتاز كامل المشاكل الأولية منها على الأقل التي تطرحها القراءة وذلك أنه قد تعود على فك الرموز الكتابية وألف أصواتها وانتقل بعد ذلك

---

(1)- مناهج السنة الثالثة ابتدائي، المرجع السابق.

إلى القراءة الصحيحة، ولذاك اعتبرت السنة الثالثة سنة قراءة، فالتلميذ يستعمل تلك الأداة التي تدرب عليها خلال السنتين الأولى والثانية من الطور الأول ليوسع أفقه، ويفهم من هذا بأن القراءة في الطور الثاني تصبح أداة تثقيف، لأنها الوسيلة الرئيسية التي بواسطتها يرتقي الفكر إلى آفاق الثقافة وركنا أساسيا من أركان تعليم اللغة، ومعرفة بنيتها الداخلية، لكن الأسئلة التي ينبغي طرحها في هذا الإطار هي:

- هل تمكن تلميذ السنة الثانية فعلا من الوصول إلى القراءة الصحيحة والسليمة حتى يستطيع تلميذ السنة الثالثة من الوصول بها إلى درجة الفهم والاستيعاب مع التحليل؟ بمعنى هل أُعِد تلميذ الثالثة إعدادا يراعي قدراته لجعله يتعامل مع النص وبنيته الداخلية؟
- أليس تلميذ السنة الثانية بحاجة إلى سنة ثالثة لتدعيم مكتسباته خاصة القرائية منها؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الفصل القادم.

3.2.3- تقسيم كتاب السنة الثالثة والرابعة :

يقترح المنهاج تناول اللغة العربية من جانبها النص كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثمة اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية، هذا ما يجعل المدرس يتبنى المقاربة النصية لتنشيط العملية التعليمية وتوجيهها، وعلى المتعلم اتباع توجيهات معلمه وبناء معارفه بنفسه ليتدرب على دراسة النص دراسة شاملة تنطوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية والتركيبية والدلالية.

وعلى هذا الأساس قسم كتاب رياض النصوص للسنة الثالثة والرابعة بنفس الطريقة إلى ثلاث مراحل مراعية العطل:

أ- تبدأ المرحلة الأولى من الدخول المدرسي إلى غاية عطلة الشتاء، وتشمل على اثنتي عشرة وحدة تعليمية في السنة الثالثة موزعة على أربعة محاور في السنة الرابعة وعشرة وحدات.

ب- المرحلة الثانية: فهي تغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الشتاء إلى غاية عطلة الربيع وتحتوي على ثلاثة محاور تغطي عشر وحدات تعليمية.

ج- المرحلة الثالثة: فتغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الربيع إلى غاية نهاية السنة وتحتوي على ثلاثة محاور وتغطي عشر وحدات تعليمية أيضا.

أ- مما يتكون المحور؟:

يتكون كل محور من المحاور المقررة على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، ويتوج بنص توثيقي يسمح للتلميذ بتوسيع مداركه وتكوينه معرفيا عن طريق الاحتكاك بنصوص أصلية تصاحبها صور تيسر له التعلم، كما يتيح له بناء المحور فرصة يقف فيها ليقسم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التمارين المحوصلة تسمح له بإدماج معارفه ويختم المحور بنص أو نصين لهما بعد تكويني.

ب- الوحدة التعليمية :

تتكون الوحدة التعليمية من نص للقراءة لأنها تقوم على المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها.

ج- مفهوم النص الأساسي:

هو قطعة أدبية نثرية أو شعرية مقتطفة من التراث القديم أو الحديث، يلزم أن يحتوي على التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية والصيغ النحوية الواجب تقديمها للمتعلم، كما أن النص في المنهاج يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع النشاطات التعليمية، باعتبار اللغة بنية متعاكسة لا يمكن فصل أجزاءها بعضها عن بعض، فالنص هنا هو المصدر الذي تنطلق منه أمثلة الدرس وتستنتج منه القواعد النحوية ويعتمد في قراءته على طريقتين، الطريقة الصامتة والقراءة الجهرية.

من هنا فإن نشاط القراءة لا يقتصر على حسن الأداء فحسب، بل يتجاوزه إلى عمليات لغوية أخرى لأنها تعتبر مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكون

إطارا عاما للدرس اللغوي ويكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصرف والأسلوب، وبها ينتقل المتعلم من المكتوب إلى المنطوق[1]. وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة اللغوية: القراءة والتعبير الشفهي والتواصل والكتابة.

إن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين[2] الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم؛ فبواسطة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريد ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنية النصية.

الثانية: تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تتألف بها النصوص والمنطلق الذي يحكم تأليفها في استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة من حيث الانسجام والتماسك، وعلى هذا الأساس فإن نشاط القراءة ضمن المقاربة النصية يشمل:

1. القراءة بشقيها الأداء والشرح والفهم، من خلال الأركان التالية:

1.1 أتحاور مع النص.

2.1 أتعرف على معاني الكلمات.

3.1 أفهم النص.

4.1 أعبر.

2. استثمار النصوص بـــ:

1.2 تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطلع المتعلم على مكوناته.

2.2 التعامل مع النص على مستوى التراكيب النحوية ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها.

3.2 التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل، وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها تهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة.

---

(1)- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي في وزارة التربية الوطنية، 2005-2006، ص14.

(2)- المرجع نفسه، ص.ن

4.2 التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية ويتم ذلك بإبراز الظاهرة الإملائية التي تعتبر امتدادا لعملية التثبيت.

وقد خصص في الكتاب أركانا خاصة[1]:

أ- ركن "أتعرف" من خلال عرض النص الأساسي بشكل مختصر مع وضع الكلمات المراد دراستها في يافطات.

ب- ركن "أتذكر" من خلال القاعدة النحوية.

ج- ركن "أوظف" وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة مع المعجم ووقفة تناوبية بين الصرف للكتابة.

د- ركن "أتدرب".

ه- ركن "أكتب جيدا".

2- تقييـــم واستنتاج:

جعلتنا ملاحظتنا لمناهج اللغة العربية في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي نخرج بالتقييم التالي :

هو أن المناهج في الطورين بنيت على أساس علمي دقيق رعيت فيه الجوانب النفسية واللسانية المستمدة من تعليمية اللغات، وهذه خصلة حميد تحسب للمدرسة الجزائرية من حيث:

1- إن المناهج والأهداف قائمة على أساس التعلم المبني على أساس بيداغوجيا الكفاءات الذي ينطلق من منظور تربوي لساني، والذي أصبح "الهدف منه القدرة على استخدام المعلومات في حل المشاكل التي تواجه الإنسان"[2] إذ أن واضعو المناهج استعانوا بما وقع تحت أيديهم من بحوث تربوية ولسانية في مجال تعليمية اللغات، واستعانُوا به في إرساء أهداف المناهج مراعين في ذلك اهتمامات المتعلم بإعطائه السلطة المطلقة في تجسيد اللغة وقيادة العملية

(1)- أنظر كتابي رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي والسنة الثالثة، عن وزارة التربية الوطنية، 2005-2006.

(2)- حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000، ص255.

التعليمية، خاصة إذ علمنا أن من بين واضعي المناهج مجموعة من الباحثين في مجال تعليمية اللغات، نذكر منهم د.أ.الطاهر لوصيف، د.أ. سيدي محمد دباغ بوعياد، أ.حفيظة تازورتي.

2- من حيث اعتمادها على الطريقة البنيوية بإعطائها الأولوية للغة الشفهية.

3- اعتمادها على المقاربة النصية التي اعتمد فيها على تقنيتين من مناهج تعليمية اللغات.

أ- الأولى: نحو النص[1]

ب- الثانية: تقنية اختصار النص

4- التقويم عن طريق استخدام منهج تحليل الخطأ.

إلا أن ذلك لم يمنع من وجود جملة من النقائص والثغرات والتي سنحاول الإجابة عنها في الفصل القادم من خلال الأسئلة التالية:

1- إن كانت المناهج مستمدة من تعليمية اللغات، هل أُهل المعلمون تأهيلا لسانيا ونفسيا ليتمكنوا من فهم التطبيقات العملية التي يمكن استنباطها لأجل تحقيق الأهداف اللغوية؟

2- هل تتماشى المحتويات مع قدرات التلاميذ؟

3- هل أعدت جميع الوسائل التكنولوجية، خاصة السمعية البصرية والتي تعد أساسا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص التعليمية، والتي تسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعليمي للنصوص بصورة متتابعة بسيكولوجيا، ومنطقيا، وتوفير التفاعل المباشر للمتعلم مع النص المفرغ؟

---

(1)- أنظر نحو النص في الفصل الأول، ص 61.

الفصل الثالث

استبيان خاص بمدى تأهيل معلم اللغة العربية لإكساب الملكة اللغوية لتلاميذ الطور الأول والثاني

1- أهمية التقويم :

إنّ وجود التقويم في المنظومة التربوية يُعَدُّ أهمّ عامل على تحقيق الأهداف التعليمية، بحيث يعتبر هذا الأخير من المواضيع الهامة في كلّ عملية تعليمية وتكوينية وإعدادية، فعن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوّة والضعف في أيّ برنامج تعليمي، وفي كلّ المستويات، وفي أيّ غرض من أغراض التعليم، ومن هنا تتجلّى أهمية الدراسة في تقويم أهم المحاور التي يقوم عليها تعليم اللّغة العربية في الطورين الأوّل والثانـــي من التعليم الابتدائي؛ وكشف وبيان أسباب انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ في الطورين من هذه المرحلة، خاصة بعدما صارت اللّغة على ألسنة كثير من ناشئتنا ألفاظا مغلوطة، وكلمات جوفاء، وعبارات ملتوية ليس لها معنى، وتراكيب ركيكة بسبب عجز عام يعانيه التلميذ، هذا العجز مفاده، ضعف التحصيل في مادة اللّغة العربية مِمّا يُوجِبُ البحث لإيجاد حلول سليمة تكون كفيلة لمعالجة ذلك.

2- أهمية الدراسة :

يأتي هذا العمل الميداني مبيِّنا لأهمية الشروط الضرورية لنجاح العملية التعليمية، التي هي بالأساس ترتكز على ثلاثة عناصر هي: المعلّم (الباث) والمتعلّم (المتلقي) والطريقة، فتركيزنا في هذه الدراسة منصبٌّ على الباث (المعلّم)، وإبراز أهميّته في مجال التحصيل اللّغوي، لأنّه بمثابة أداة اتصال مباشرة بالمتلقي (المتعلّم)، والّذي تُسنَدُ إليه مَهَمَّة تنفيذ التطوّر في المناهج، ويتوقف نجاح كلّ تطوّر مهما بلغت جمالية تخصيصه، أو جزالة أساليبه على الصورة التي يترجمها المعلّم، ويتوقف ذلك بدوره على مدى إدراكه لأهداف التطوّر والإيمان بها، وتمرّسه بالعلم في مجال مادته.

والمعلّم بالنسبة للموقف التعليمي من أهم عناصر المجال الحيوي، وهو يلعب دوراً كبيراً في إفادة المتلقي (المتعلم) من هذا الموقف التعليمي أو عدم إفادته منه ذلك، لأنّ المعلّم أثناء احتكاكه بالتلاميذ كمجموعة أو بكلّ تلميذ على حدة يقوم باتخاذ قرارات متعددة توجه تعامله معهم، هذه القرارات تحدد نوع الجوّ العام والطريقة التي تسود الموقف التعليمي، وما وُجِدَ به من حرية أو قيود تؤثّر على تفكير التلاميذ وحركاتهم وتعاملهم مع الأشياء ومع المحيط والإمكانات المدرسية، واختيارهم للخبرات المتعلمة ومدى اتفاقها مع طبيعة نموهم ونضجهم في كلّ مرحلة من مراحل التعليم، كما أنّها وباختصار تحدّد نوع التربية العقلية والاجتماعية والروحية، واللّغة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، كما أنّها تؤثّر في اتجاهاتهم نحو الحياة عامة، لذلك يمكننا أن نقول إنّ فلسفة المعلم وطريقته وما يتخذه من قرارات أثناء احتكاكه بالمتعلمين في القسم هي الأسس الضرورية لنجاح العملية التعليمية والتي ترتكز على عناصر تعليمية اللغات[1]، لذلك فإنّنا نرى بأنّ إعداد المعلّم إعداداً صالحاً أهم من نواحي الإصلاح التربوي الّذي نسعى إليه، فالمنهج المعدّ إعداداً فنياً تربوياً يصبح لغواً في يد المعلّم غير المؤهل والمنهج التقليدي قد يكون أفيد من السابق إذا تعهّده معلم مؤهل وقدير.

فالتطورات الهائلة التي زحفت إلى ميدان التربية والتعليم، والّتي تتّصل بالمتعلّم وطبيعته والمناهج وطرق التعليم، وما كشفت عنه البحوث والدراسات في الميادين التعليمية، تدعو المعلّم إلى ضرورة الوقوف على هذه التغيرات وفهمها فهماً سليماً والإفادة منها في مجال التطبيق العلمي والتأسيس لأي برنامج، ولم تقتصر هذه التطورات على النواحي المهنية .

ولكن هناك تغيرات أخرى تحتل جانبا من الأهمية على المستوى الاجتماعي والاقتصادي. والمعلم بحاجة إلى فهمها، لأنها من بين الجوانب الأساسية التي تواجهه في الاختبار وعند تنظيم أوجه النشاط التعليمي التي يمارسها مع التلميذ، إن هذه التطورات تتطلب أنماطا جديدة من التفكير ينبغي تنميتها عند التلاميذ ولا يتحقق

(1)- أنظر الفصل الأول: عناصر تعليمية اللغات، ص65.

هذا إلا بوجود معلم معد إعدادا شاملا ومتكاملا يجعله قادرا على توظيف المعلومات الثقافية والبيداغوجية وجعلها في خدمة تخصصه (مادة اللغة العربية)، ولا يتحقق هذا إلا بوجود لغة تتضمن الألفاظ والعبارات المغرية التي تتلاءم مع طبيعة الموضوع ومعطياته ومستوى التلاميذ. من هنا فإن مهمة معلم اللغة العربية ليست في تنفيذ هذه المناهج وتلقينها، وإنـــما يتعلق الأمر باختياره لما يتناسب مع خصائص المتعلم التي تختلف من تلميذ إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى باختلاف مراحل عمره واستعداداته " وحتى يتم تحقيق نـــهج اللغة وتجسيد الأبعاد المرسومة له ينبغي أن تراعى جـــميع الأسس في بناء المنهاج خاصة المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم وبواقعهم وبيئتهم الـــمادية والمعنوية. واختيار النصوص التي تتوفر فيها شروط تنمية الإحساس الجماعي مع زيادة الفهم، الدقة في الحكم والتفاعل مع الـــمقروء، وهذا وفق التعديلات الـــمستمرة "[1] باعتبار أنّ التلميذ كائن عضوي فعال يعمل على التكيف مع البيئة والشعور بما يحيطه به لهذا يؤثر كل من المنهج وطريقة المعلم على نمو التلميذ اللغوي، فبقدر اهتمامنا بطبيعة النمو وخصائصه، وبقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة التعليم بقدر ما نساعد التلميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية "[2].

لذلك فإن أهمية الدراسة تتجلى في تحديد أهم العوامل المساعدة على صناعة ملكة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطورين الأول والثاني، خاصة وأنها تمثل الحجر الأساسي في بناء العملية التعليمية بمختلف أبعادها، غير أنّ الواقع يشهد على معاناة التلاميذ في الطورين من صعوبات كبيرة في نشاط الثروة اللغوية، بحيث أنّ رصيدهم اللغوي ناقص جدا، وسلوكا تهم اللغوية تسيطر عليها ملكة الاستعمال الأول (العامية).

---

(1)- التعديلات التي أدخلت على المناهج في الطورين 1 و2 وزارة التربية الوطنية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 94، ص5-6

(2)- إبراهيم زكريا، المرجع السابق، ص94.

ولعل من الأسباب التي أدت إلى ذلك هو الفصل التام بين لغة التلميذ التي تعلمها في البيت والمحيط ولغة المدرسة، بالإضافة إلى مستوى اللغة التي يستخدمها المعلم ويتواصل بها مع التلاميذ.

وهذه حقيقة يجب أنْ نتفق عليها ونعالجها، لأنّ المدرس في السنوات الأخيرة لم يتلق تكوينا أوّليا يؤهله لتدريس اللغة العربية وقواعدها، بل أصبح يوظف مباشرة بصفة أستاذ مجاز لتعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي على أساس مسابقة شفوية وحيازته لشهادة اللسانس دون أنْ ينظر إلى تخصصه، فبالرغم من كفاءته العلمية .إلا أن مستواه اللغوي وطرائق تدريسه بحاجة إلى صقل وتكوين مستمر، وفي هذا يقول العلامة ابن خلدون:" وقد شاهدنا كثيرا من المتعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله"[1].

زد على ذلك فطرائق تعليم اللغة العربية في المناهج الحديثة بحاجة إلى توضيح وتدريب للمعلم على أساسها حتى وإنْ كان صاحب خبرة لأنها أصبحت تعتمد على أساليب حديثة مثل التعليم بالكفاءة والمقاربة النصية والمشاريع، كما أنّ من أهدافها أنْ يكتسب المتعلم القدرة اللغوية على استعمالها في شتى المجالات استعمالا ناجحا في الاتصال بغيره عن طريق التحدث والاستعمال والقراءة والكتابة ويستطيع فهم ما يسمعه ويوصل فكرته إلى غيره، وذلك بأنْ يختار الأصوات والبنى الصرفية والتركيبية الملائمة للفكرة التي يريد التعبير عنها، وأنْ يدرك الأبعاد المختلفة للنص ويوظفها.

من هنا ينبغي أنْ تشتمل الدراسة على تقويم:

1- لتبيان مدى إدراك المعلم لهذه المفاهيم (المشاريع، الكفاءة، المقاربة النفسية) وكذلك في تبيان أهمية التكوين الأولي والمستمر والإشراف الفني لإعداد

---

(1)- ابن خلدون . المرجع نفسه فصل تعليم العلوم وطرائق الإفادة منه .ص534

معلم اللغة العربية إعدادا شاملا ومتكاملا من الجوانب التالية : الثقافية والمهنية والتخصص. لأن المعلم هو المناط الأول بالتغيير الجذري في المناهج وما يجري مجرى العملية التربوية ووسائلها وطرقها وأنشطتها هذا في مجال تخصصه.

2- تقويم لأهم المحاور التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، وكشف وبيان أهمية التكامل من محتوى، طرق التدريس، وسائل التدريس، وأهمية المعلم في تسيير هذه العملية.

3- إجراءات الدراسة:

لقد تعاملنا في تحليل النتائج التي أسفر عنها الاستبيان ونتائج الدراسة الميدانية مع المنهجين في التحليل الإحصائي، المنهج الكيفي الكمي.

ويقصد بالمنهج الكيفي (Méthode qualitative) أن يكون تعليق الباحث عن المعطيات المتحصل عليها في الاستبيان أو السبر، في أثناء دراسته لظاهرة معينة بواسطة الملاحظة في تحليل العلاقات التي تتوفر على عدة متغيرات، يعجز فيها التحليل الإحصائي عن تصنيفها وفق معطيات كمية، ينبغي الإشارة إلى أنّ المنهج الكيفي لا يختص بالإحصاء وحسب، وإنما يطبق على جميع الظواهر الاجتماعية التي تحتاج أكثر إلى تأويل مبررات وجودها أو تطورها داخل المجتمع.

أما المنهج الكمي (Méthode qualitative) فيعتمد في تحليل المعطيات المتحصل عليها في الاستبيان أو السبر، في أثناء دراسته لظاهرة معينة، على تقنية رياضية تقوم بتفريغ هذه المعطيات داخل جدول وترجمتها في شكل أرقام ونسب مئوية، أو شكل بيانات مختلفة، ويعد المنهج الكمي وسيلة فعالة بوصفه مقدمة كمية يعتمد عليها المنهج الكيفي لاحقا في ملاحظة المعطيات وتحليلها. لأجل ذلك فقد استندنا على المنهج الكمي من خلال تقنية الجداول والتعليق عليها بفقرة مناسبة.

أخيرا ونظرا لكون الاستبيان لا يعدو الصفحة الواحدة. فقد آثرنا تقديمه بدءاً، وقبيل العرض للنتائج وتحليلها الإحصائي.

4- زمان ومكان الدراسة :

تـــمَّ الشروع في هذه الدراسة في الفترة الـــمُمتدة بين (1996 _1998) لكن لظروف توقفنا عن البحث، حينها كنا قد بدأنا العمل بالمناهج القديمة التي اعتمدتها المدرسة الأساسية منذ 1976 والتي حُكم عليها بالفشل لأسباب كنا قد ذكرناها في الفصل الثاني، حيث تمَّ استبدالها حاليا بالمناهج الجديدة.

فكان لزاما علينا أنْ نلتزم فور عودتنا إلى البحث بالنظام الجديد للمدرسة الابتدائية .وعليه فإنّ الدراسة في هذا المجال تُعتبر من بين أولى الدراسات في حياة المنظومة الجديدة ، والتي شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذها منذ سنة 2003.

ولذلك فإنه يمكن اعتبار الفترة الممتدة من 2003 إلى 2007 هي الفترة التي تمّ فيها إجراء الدراسة ، واستكمال المناهج الخاصة بالطوريْن .

5- مكان الدراسة :

في الفترة الزمنية المذكورة أعلاه تمّ إجراء هذه الدراسة في المدارس التالية، والتي قد سبق لنا وأن توظّفنا فيها أو تعاملنا مع المشرفين عليها، الأمر الذي سهّل لنا مهمة التعامل مع الإدارة والمعلمين.

وعلى ذلك شملت الدراسة المدارس التابعة لثلاث مقاطعات:

- مقاطعة قديل – مقاطعة حاسي بونيف – مقاطعة وهران.

مدرسة 216 سكن قديل –مدرسة ذكور 2 حاسي بونيف – مدرسة النصر وهران – مدرسة المقري وهران.

6- اختيار العيّنة:

لقد تمّ التعامل مع فئتين :

1.6- الفئة الأولى: فئة المعلمين:

لقد تحددت مشكلة الدراسة في محاولة هذه الفئة الإجابة عن أسئلة تمحورت أساساً حول المشاكل النظرية والتطبيقية للعملية التعليمية خصوصاً أمام المناهج الحديثة، وقد استجوبنا هذه الفئة والتي كان عددها خمسون معلّماً أجابوا عن أسئلة تضمّنت المحاور التالية:

1- معلومات خاصة بالمعلّم:

"المستوى التعليمي، التخصّص، اختيارهم للمهنة ، الاستفادة من تكوين أولي، وتكوين مستمر.

2- أسئلة حول المواقف النفسية والبيداغوجية:

وتمحورت الأسئلة حول مدى فاعلية الطرق الجديدة في تعليم اللّغة (المشاريع والكفاءة)، استعماله للوسائل التعليمية ، تحضيره للدروس، مدى ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ (من حيث النضج والاستعداد).

2.6- الفئة الثانية: فئة التلاميذ:

وقد أجابت هذه الفئة عن طريق التقويم المستمر والاختبارات، والتي شملت 540 تلميذ، موزعة على أقسام الطورين:

الطور الأوّل 260 تلميذاً : أ- منهم 140 تلميذاً في السنة الأولى،

ب- و120 تلميذاً في السنة الثانية.

الطور الثاني 280 تلميذا: أ- منهم 150 تلميذاً في السنة الثالثة،

ب- و130 تلميذاً في السنة الرابعة.

وقد تركّزت الأسئلة الموجهة إلى هذه الفئة من خلال نظرتنا إلى اللّغة من زاويتين: من حيث أنّها وسيلة للاتصال بين النّاس تتطلّب من المتعلّم أن يستوعب عدّة مهارات مشتركة بين جميع اللّغات:

1- مهارة القراءة والفهم.

2- التعبير الكتابي والشفهي.

من هنا، فقد اشتملت الاختبارات على المضامين التالية:

أ- قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة.

ب- قدرة التلميذ على التعبير الكتابي والشفهي، وذلك بعبارات سليمة، موظّفاً فيها قدرته على توظيف القواعد في هذا المجال.

3- تبيان لأهمية التكرار في رسوخ المعلومات اللّغوية.

ومقصدنا المنهجي من هذه الاختبارات هو تحديد أهمّ الصعوبات الّتي يعاني منها التلميذ في الطورين وحاجته إلى معلّم مُعدّاً إعداداً شاملاً ليمكّنهم من تحصيل اللّغة العربية على أسس سليمة.

قبل الاتصال بالمعلمين لأجل ملء الاستمارة الخاصّة بمدى استفادتهم من التكوين الأوّلي، والتكوين المستمر (بعد الخدمة) قمنا بزيارة لمعهد إعداد المعلمين ؛ الأولى بالمعهد التكنولوجي للتربية والتعليم بحي مارافال والثانية لمعهد ابن شنهو حي غزال (الكميل)، سعياً منّا للإطلاع على برنامج إعداد معلّم اللّغة العربية، وأهم الجوانب الّتي يعالجها هذا الأخير، وعلى إثر ذلك قمنا بالاتصال بمديرية الدراسات الموجودة على مستوى المعهدين لغرض الحصول على البرنامج، إلا أنّنا لم نعثر على أيّ مقرّر رسمي للتكوين قبل الخدمة، فالمعاهد لم تعد مجالاً مفتوحاً لاستقبال المعلمين لتكوينهم منذ سنة 1998 في إطار التكوين (قبل الخدمة)، وأنّ أكثر مهامها أصبحت تقتصر على بعض الاجتماعات الظرفية في إطار التكوين المستمر، زد على ذلك النتائج الّتي تحصّلنا عليها من خلال الميدان، والّتي أعربت عن نسبة عالية من المعلمين الّذين وُظّفوا على أساس الشهادة لا غير.

-استبيان-

ضع العلامة [X] داخل الإطار المناسب.

1-ماهو مستواك الدراسي؟

الرابعة متوسّط [ ] الثالثة ثانوي [ ] بكالوريا [ ] جامعي [ ]

2- ماهو تخصّصك في الدراسة؟

أدبي [ ] علمي [ ]

3-اختيارك لمهنتك:

برغبتك؟ [ ] الحل الوحيد [ ]

4- هل زاولت تكويناً أولياً بالمعهد قبل التوظيف؟

نعم [ ] لا [ ]

4- هل تلقيت توجيهات تعينك على حل المشاكل البيداغوجية في إطار التكوين المتواصل؟

نعم [ ] لا [ ]

6- هل تلقيت تكويناً يؤهّلك للعمل في إطار المناهج الجديدة(طريقة المشاريع والكفاءة القاعدية)؟

نعم [ ] لا [ ]

7- ما هو رأيك في العمل بالمناهج الجديدة وأساليبها؟

مناسب [ ] غير مناسب [ ] بيّن الصعوبة [ ]

8- حدّد نوع الوسائل والتقنيات التي تعتمد عليها في تدريب مواد اللّغة ؟

سند بصري [ ] وسائل سمعية [ ] وسائل سمعية بصرية [ ]

9- هل يتناسب محتوى برنامج اللّغة العربية مع مستوى التلميذ؟

نعم [ ] لا [ ] بيّن الصعوبة [ ]

10- هل تحضّر الدروس بالاعتماد على الكتب المقرّرة (كتاب التلميذ) أو بالبحث في كتب أخرى؟

نعم [ ] لا [ ]

11- هل تستعمل اللّغة العربية الفصحى في جميع الأوقات أو في الوقت المحدّد لها؟

جميع الأوقات [ ] الوقت المحدّد لها [ ]

1- الجزء الأول من الدراسة :

- السؤال الأوّل الخاص بمستوى المعلّم

المستوى	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الرابعة متوسط	5	%10
نهائي	5	%10
بكالوريا	10	%20
جامعي	30	%60
المجموع	50	%100

أفـــادت نسبة عالية من أفراد العينة 50% بأنّ مستواها العلمي جامعي، وهذا يبيّن بوضوح اهتمام المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة بأهمية المستوى العلمي للمعلّم ، وبلوغه درجة عالية من العلم والثقافة.

- السؤال الثاني الخاص بنوع التخصّص:

التخصّص	عدد التكرارات	النسبة المئوية
علمي	25	%50
أدبي	25	%50
المجموع	50	%100

جـــاءت نـــتائج الإحصـــاء تعبّر عن تساوي النسبتين، أي عدم الاهتمام عند التوظـــيف بتخصّص المعلّم إن كان علمياً أو أدبياً، وهذا ما يترجم لنا النتائج السلبية المحققـــة في الميدان ، بحيث أنّ معلّم اللّغة العربية يجهل الكثير عنها فإنّ ما يعرفه يعادل معرفة التلميذ بعد إلقاء الدرس.

- السؤال الثالث الخاص باختيار المعلّم لمهنته:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
بالرغبة	20	%40
الحل الوحيد	30	%60
المجموع	50	%100

نسبة عالية من المعلمين قدّرت بـــ60% من أفراد العيّنة أجابت بأنّ التحاقهم بالمهـــنة كـــان الحل الوحيد لحل مشاكلهم الاجتماعية والاقتصادية ، وقد عبّرت هذه الفـــئة عـــن نيتها في ممارسة مهنة أخرى إن أتيحت لها الفرصة لذلك، وقد أظهرت هـــذه الفئة من خلال محاورتهم ومناقشتهم الجانبية أهم الأسباب التي جعلتهم ينفرون من التعليم والمتمثلة في:

1- تراكم المواد الدراسية والواجبات التي أصبحت تلاحق المعلّم في البيت والمدرسة، خاصة وأنّه يعمل أكثر من ست ساعات في القسم مع التلاميذ بالإضافة إلى أنّه يقوم بعمل المساعد التربوي في الساحة، والذي يستدعي منه حراسة التلاميذ في أوقات الاستراحة، وفي أوقات الدخول والخروج والمطعم.

2- حالة المعلّم الاقتصادية والاجتماعية، فهي جدّ مزرية ولا تبعث على راحـــته وإقباله على هذه المهنة بروح الجدّ والحماس، ممّا يسهّل لديه مهمة العطاء.

3- عدم تشجيع المعلّم من قبل المسؤولين معنويا أو مادياً.

- السؤال الرابع المتعلّق بتكوينه الأولي قبل التوظيف:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%40
لا	30	%60
المجموع	50	%100

أفادت نسبة غالية من المعلمين من أفراد العينة (60%) بأنّهم لم يستفيدوا من تكوين أولي بمعهد التربية والتكوين، وقد تم التحاقهم بالمنصب الحالي على أساس الشهادة الجامعية ومسابقة شفوية لا غير، وهذا ما يبرر في نظرنا إلى حد كبير نقص اهتمام المسؤولين بالتكوين الأولي للمعلم وإعداده لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه.

- السؤال الخامس: لِمساعدة المعلم وتليقه توجيهات تساعده على حل مشاكله في إطار التكوين المستمر

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%50
لا	25	% 50
المجموع	50	% 100

جاءت نتائج الإحصاء تعبر عن تساوي النسبتين في مجال تكوين المعلم بعد الخدمة وفي إطار التكوين المستمر، وهذا ما يعبر إلى حد ما عن تقصير المشرف الفني (المفتش) في القيام بواجب مساعدة المعلمين على تخطّي الصعاب التي تعْترض طريقهم، أمّا النسبة التي أجابتْ بنعم فإنّ زيارة المُفتش فهي لا تعبر بالنسبة لهم عن محاولته لتحسين مستواهم في إطار التكوين والنمو المُستمر، وإنما هي تركيز على المُعلّم بمُراقبته وتفتيشه والتأكد من مدى قيامه بواجبه بالصورة

المطلوبة منه، ومن ثمة تقييمه على أساس معين، إذ أصبح عمل المفتش مُقتصرًا على تركيزه في زيارته على المعلم المعْني بالتفتيش بمراجعة أعماله، وتقدير كفاءته عن طريق اختبار التلاميذ ،دون النظر إلى العوامل الأخرى والظروف الهامة في الموقف التعليمي .

أمّا عن الندوات والاجتماعات التي يقوم بها المُشرف الفني لأجل رفع كفاءة المعلم، وتمكينه من الإطلاع على الجديد في المجالات التربوية والعلمية والظروف المهنية فإنها تكاد لا تعد إذ يستفيد كل معلم بمعدل ندوة دراسية في السنة الدراسية كاملة، وهذا ما يعرب – في نظرنا– عن عدم استفادة المعلم من تكوين مستمر أثناء الخدمة وعدم إطلاعه على التطورات الحاصلة في ميدان عمله .

- السؤال السادس: الخاص بتكوين المعلم في إطار العمل بالكفاءة وطريقة المشاريع

	عدد التكررات	النسبة المئوية
نعم	5	%10
لا	45	% 90
المجموع	50	% 100

أفادت نسبة عالية من أفراد العينة 90% بأنهم لم يتلقوا تكوينا يؤهلهم للعمل في إطار المقاربة بالكفاءة والمشاريع بعد الإصلاحات الجديدة، وأن ما تعرفه عنها ينحصر في التفسيرات النظرية التي تقدمها المناهج والوثائق المرافقة لها، الصادريْن عن وزارة التربية والتكوين.

- السؤال السابع: الخاص بمدى مناسبة الأساليب الجديدة أم لا

	عدد التكررات	النسبة المئوية
نعم	25	%50
لا	25	% 50
المجموع	50	% 50

عبرت نتائج الإحصاء عن تساوي النسبتين في تعليقهم عن مدى ملاءمة المناهج الجديدة لتعليم اللغة ومواردها. إلا أنّ رأي المعلمين كان موحدا في مجال تطبيقها ومدى صعوبتها، فأغلبية المعلمين وجدوا بأنّ تطبيق مثل هذه المناهج ميدانيا صعب، لأنها تستلزم تهيئة مجموعة من الظروف المناسبة لإنجازها منها :

1- عددا محدودا من التلاميذ حتى لا تسود الفوضى في القسم، لأنّ المعلم يصعب عليه التعامل وتوجيه أكثر من 40 أو أكثر في حصة تحتاج إلى الكثير من النشاط وتعامل التلاميذ مع بعضهم البعض لتحقيق المشروع.

2- تحتاج إلى الكثير من الوسائل التعليمية، كما تستدعي وجود مخابر في المؤسسات التعليمية وهذا غير متوفر في مؤسساتنا التربوية.

إلا أننا نقول إلى جانب ذلك، بأنَّ إمكانية تطبيق المناهج الجديدة تستدعي تأهيلا للمعلمين من طرف المُشرفين على العملية التعليمية ،لأنّ المعلم لم يُدرَّب عليها، ليتمكّن مِنْ إنجازها، لأنه تعود على المناهج القديمة فقط.

- **السؤال الثامن: المُتعلّق بالوسائل والتقنيات التي يستخدمها الـمُعلم في تدريس اللغة وموادها**

	ع .ت	ن . م
السندات البصرية	35	%70
الوسائل السمعية	15	%30
الوسائل السمعية البصرية	0	%0
	50	%100

أجابـــتْ نسبةٌ عالية مِنْ أفراد العينة أنَّـــها تستخدم في تقديـــمها لدروس اللغة وموادها خاصَّة مادتَـــيْ التعبير والقراءة على السندات البصرية ، إذ يكثر استعمال الـــمُعلمين للصُّوَر وبـــعض العيِّنات الـــمُتوفّرة ، والصُّور الـــموجودة في صفحات كتاب التلميذ بصفة خاصة بنسبة 70% .

ويقصد بالسندات البصرية جميع الوسائل التي تقدم لنا خبرات حسية واقعية ، وخبرات حسية شبه واقعية بدرجات مُـــختلفة وذلك مثل الأشياء والعينات ، والنماذج والـــرحلات، الصـــور، والرسوم. لأن الحركات والإشارات المرئية المختلفة وكذلك الرســـم والصـــورة الفوتوغرافـــية والفن التشكيلي تعتبر لغات من حيث إنـــها تنقل رسالة من خلال شفرة نوعية[1].

وتُعرَف الوسائل البصرية بأنّـــها وسائط تربوية يُستعان بـــها عادةً لإحداث عملية التعلم، لجعْل الدرس أكثر إثارة وتشويقا، وتهدف على إدراك الفرد للمثيرات من حوله[2]. وهي مفيدة للمعلم والمُتعلم لأنها تساعد التلميذ على فـــهْم المعلومات بسهولة. لأنَّ التّلميذ يـــميل إلى مُلاحظة الأشياء والكائنات الـــمُحيطة به وتظهر رغبته أكثر في العمل اليدوي والتجارب الشخصية .

(1)- سيزا قاسم . أنظمة العلامات، ص56

(2)- عطية محمد عطية . يوسف الحشكي وآخرون . طرق تعليم الكتابة. والقراءة، دار التوزيع والنشر، ط1996،3.

لذلك ينبغي على الـمُعلّم أنْ يـجعل تعليمه للغة وموادها بواسطة الإثارة والحاجة بـجعل الـمُلاحظة كنقطة بداية لكل الظواهر اللغوية في عملية التعلم اللغوي. وذلك بتوفير الـمُثير أو الباعث اللغوي الذي يـجعل التلميذ يعبر دون تردُّد بالوقوف على الوسيلة التي توفر ذلك وفق ما يقتضيه الـمقام. وقد دلت الأبـحاث والتجارب على أنَّ استخدام وسائل خاصّة مِنَ العينات البصرية يـحقق تعلُّمًا أكثرَ فاعلة مِنَ التعلُّم اللفظي[1].

أمّا فيما يـخُص استغلال الـمعلمين للوسائل السمعية ، فقد عبرت نسبة 30 بالمئة من أفراد العينة بأنـها تستغل هذه الوسائل خاصة في الـمحفوظات ، إلا أنَّ أهـمية هذه الوسائل ليستْ مقصورةً على مادة الـمحفوظات فقط وتنشيطها ، إلى جانب ذلك " فهي توفر للتلاميذ فرصة يتدربون فيها الاستماع وأخْذ المذكرات، وهذا يثير التلاميذ حقيقة، ويتيح لـهم فرصة ليمارسوا التركيز على ما يقال والتفكير فيه. كما أنها توفر للتلاميذ فرصة يلاحظون فيها أساليب لغوية جيدة. وذا ينطبق على وجه الخصوص على النطق والقواعد ...وأنواع جيدة من التمثيليات "[2].

أما الوسائل السمعية البصرية والتي تعتبر وسائل العصر الحديثة مثل الكمبيوتر، التلفزة، والأقراص المضغوطة (DXD)، فقد كانت نسبة الاستفادة منها منعدمة لأنها غير متوفرة في المؤسسات التعليمية، فمثل هذه الوسائل تساعد على إدراك الحقائق في وضوح، وتثير اهتمام التلميذ، لأنـها تضع أمامه صُورًا حيّة عن الأماكن البعيدة كالمعالم الجغرافية، والمصانع ...وغيرها منَ الأمور التي تبقى عالقة بذهن التلميذ مدة طويلة، وذلك لإشراك البصر والسمع في إدراك الفيلم. ومثل هذه الوسائل تساعد أيضا على اكتساب النطق السليم والصحيح وفق المقاييس النطقية التي وُجِدتْ عليها اللغة العربية والتي تُمكّن التلميذ منَ المُحافظة على صفاء اللغة وبيانها الذي تتميز به عن سائر اللغات. كما أن هذه الوسائل من شأنها أن تنقل التلميذ من القراءة والمطالعة الجافة والمُجردة إلى عالم الحقيقة الملموسة والإثارة.

---

(1)-رشيد لبيب جابر عبد الله، نير عطا الله.الأسس العامة للتدريس. ط1.النهضة العربية.ط1983، ص 121.

(2)- المرجع السابق، ص149.

لأنها تعمل على إثارة اهتمام التلميذ ورغبته في متابعة الدرس وتمثيل الوضعيات المعروضة عليه بكل دقائقها. سواء ما تعلق منها بتعابير الجسد والوجه أو الأصوات اللغوية لأن التلميذ في هذه المرحلة يحاكي كل ما يُعرَض عليه.

- السؤال التاسع : والـمُتعلق بـمدى تناسُب الـمُحتوى مع مستوى التلميذ، ونُـمُوِّه الإدراكي .

	عدد التكررات	النسبة الـمئوية
نعم	5	%10
لا	45	%90
المجموع	50	%100

أجابتْ نسبة عالية منَ المُعلمين قدرت بـ90 في المائة من أفراد العينة بأنَّ المُحتوى لا يتناسب مع مستوى التلاميذ. ودليلهم على ذلك المفاهيم والمصطلحات العلمية واللغوية التي تستدعي قدرة عالية من التجريد لفهمها، وإدراك حقيقتها، ومثال على ذلك بعض النصوص العلمية في كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي :

نص معركة ضد الميكروبات[1]: والذي يجب أنْ يعرف من خلاله التلميذ مكونات الدم (الكريات البيضاء والحمراء)، وعمل الكريات البيضاء كمدافع ضد الميكروبات.

إنّ النص وما يحمله من دلالات، يفرض على الـمُتعلم أنْ يكون قد وصل إلى درجة كبيرة من الإدراك والفهم، وهذا في رأينا غير متوفر في تلميذ السنة الثانية، لأنه في هذه المرحلة بالذات يميل إلى لمس الحقائق البسيطة التي يلمسها بحواسه. أمّا الحقائق المجردة فإنه لن يهتم بها، كما يفترض من المعلم الاستعانة بوسائل جد متطورة مثل المجهر الالكتروني ليحمل تلاميذه إلى الفهم الصحيح.

---

(1)- كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، الجزء الثاني، ص58.

وكمثال آخر عن صعوبة المحتوى : نص " التغذية الجيدة "[1] والذي يجب أنْ يتوصل المتعلم من خلاله إلى تصنيف الأغذية في ثلاث مجموعات وهي : السكريات، والبروتينات، والدسم، وتصنيف كل مجموعة حسب وظيفتها في الجسم : الطاقة، النمو.

نص الجزائر تتحدث[2]: والذي يهدف إلى تعريف الـمُتعلّم بـحدود الجزائر (الشمال، الجنوب ، الغرب ، الشرق).

والأمـثلة عـن عدم تناسب الـمُحتوى مع قدرة التّلميذ ومستواه كثيرة منها إدراج بـرامج القواعد في السنة الثالثة ابتدائي بدلا من الرابعة، دون أنْ يراعى في ذلك درجة استيعاب التلميذ لـمثل هذه الـمفاهيم في هذه الـمرحلة من عمره. فإذا كـان تلمـيذ النظام السابق قد فشل عن هذه المحتويات في السنة السادسة مثل على سـبيل الـمثال لا الـحصر عدم قدرته على التمييز بين الاسم والفعل، فكيف لتلميذ الثالـثة والـرابعة من التعليم الابتدائي في النظام الجديد النجاح فيما هو أصعب من ذلك؟ مثل هذا البرنامج المكثف من القواعد في السنة الرابعة:

كان وأخواتها، المفعول المطلق، المبني والمعرب من الأسماء، المبني والمعرب من الأفعال، الاسم الـمجرور بالحرف والإضافة، إعراب الجمع بنوعيه، الصفة والموصوف، الفعل المضارع المرفوع والمجزوم .

أما مجال الصرف فقد اشتمل على المواضيع التالية : أزمنة الفعل التمييزية، الاسم في الإفراد والتثنية، الفعل الصحيح، الفعل المعتل، الفعل المبني للمجهول، الضمائر المتصلة بالفعل، المصدر من الثلاثي ومن المزيد[3]...والقائمة لازالت طويلة.

---

(1)- المرجع السابق، ص60.

(2)- المرجع السابق، ص46.

(3)- مناهج السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص31.

ويرجع الـــمعلمون صعوبة المحتوى، وعدم مناسبته لـــمستوى التلاميذ إلى التغيير الذي حدث على مستوى بنية المدرسة، فبعد أنْ كان التلميذ يستفيد من السنة الثالثة في الطور الأول (القديم) لتدعيم مكتسباته، ومراجعة ما تمَّ تحصيله في الأولى والثانية، وتدريبه على القراءة والكتابة والتواصل، مع الآخرين لتحضيره إلى الطور الثاني، أصبحت هذه السنة في النظام الجديد تشكل بداية الطور الثاني بكل تعقيداته، بحيث أدرجتْ محتويات برنامج السنة الخامسة والسنة السادسة مع التعديل في السنة الثالثة والرابعة، دون مراعاةٍ لمستوى المتعلم. وهذا ما أثّر في نظرنا على درجة استيعاب التلاميذ لما أعدَّ لهم من مفاهيم لأنهم لم يستعدوا لها، لعدم اكتمال نـــمُوِّهم الإدراكي والتجريدي . وهنا يقول ابن خلدون: "فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيا "[1]. لهذا ينبغي إعادة النظر في بنية النظام الجديد وما أدرج فيها من برامجَ تفوق قدرات التلميذ .

- السؤال العاشر: الخاص بتحضير الـــمعلم للدرس ومَدَى اعتماده على كتاب التلميذ (الكتب المُقررة) .

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
يـــحضر الدرس بطرقه الخاصة	10	%20
يعتمد على كتاب التِّلميذ	40	%80

نسبة عالية من الـــمعلمين يعتمدون في تـــحضيرهم على كتاب التلميذ الذي أصبح في إطار المقاربة النصية الكتاب الشامل لكل النشاطات اللغوية (القراءة، التعبير، القواعد، تطبيقات). فأصبح الـــمعلمون لا يكلفون أنفسهم في تحضير هذه الدروس، وإنما يقومون بكتابة جـــميع الأسئلة الواردة في الكتاب سواء الـــمتعلقة بالفهم أو بدراسة بنية اللغة (القواعد) أو التعبير دون أي تعمق في الـــمادة ولا في

(1)- ابن خلدون، مرجع سابق، الصفحة نفسها.

الطرق التي ستنتهج ولا في ملاءمة الدرس لمستوى التلميذ أو إعداد وسائل الإيضاح والتفكير، وهم إنـــما يقومون بهذا التحضير الصوري لأنه فرض وواجب ،يقصدون به تضليل المفتش والظهور أمامه بمظهر المهتم بواجبه .

إنَّ المُعلمين الذين يذهبون هذا المذهب يبررون موقفهم بسببين رئيسيين :

- السبب الأول، ثقتهم الكبرى بأنفسهم إذ يعتقدون أنّ من الثقافة العامة ، والخبرة المهنـــية الطويلة ما يؤهلهم ليعطوا دروسا دون سابق استعداد .

- والسبب الثانـــي مرده مفهوم خاطئ للمهنة. فبعض الـــمدرسين يظنون أنّ عملهم ينحصر في الساعات الست التي يقضونها في المدرسة، أما الأوقات الـــخارجة عن هذه المدة ، فـــهي تعود لهم شخصيا. وفي هذا دليل قاطع على:

1- عدم إيمانهم ، وعلى عدم وعيهم بأهـــميتها وخطورتـــها.

2- وعلى عدم شعورهم بالواجبات الـــمُلقاة على عاتقهم.

3- وعلى عدم رغبتهم في إثراء الجانب الثقافي لديهم.

- السؤال الحادي عشر: الخاص بأوقات استعمال اللغة العربية في القسم

	عدد التكرارات	النسبة الـــمئوية
في جـــميع الأوقات	36	%72
في الوقت المحدد لـــها	14	%28
الـــمجموع	50	%100

أجابت نسبة عالية من المستجوَبين من أفراد العينة قدرت بـــ72 بالمئة بأنها تستعمل اللغة الفصحى في جميع الأوقات مع الـــمتعلمين. وكان تعليقنا على ذلك بأن هذا هو الأصح، لأنهم بذلك يدربون التّلاميذ على اكتساب اللغة الوظيفية بطريقة صحيحة، لكننا فوجئنا عند زيارتنا الميدانية للمعلمين في أقسامهم، بحيث وجدنا بأنّ هذه النسبة لا تعبر على عن حقيقة ميدانية، فهم يستعملون اللغة في أوقاتـــها

الخاصة. وإنّ صح التعبير في وقت القراءة فقط لأنـــهم يقومون بمجرد القراءة الآلية للأصوات اللغوية لا غير أما عند الشرح أو الكلام العادي مع التلاميذ فيخيل إليك بأنك لست في قسم ولا بـــمعية معلم اللغة العربية. فهم يتحاورون مع التلاميذ بالعامية، إذ يستعملون في تعابيرهم الصيغ والمفردات العامية الممزوجة بالفصحى. فتسمع على سبيل المثال المعلم يقول: " غدوا اللي ما يـــجيبش التحضير يتعاقب" "خرجوا الأدوات واسكتوا ".

كما تسمع من التلميذ يطلب من المعلم ما يريده مستعملا العامية دون أنْ يلق تصحيحا أو تأنيبا يدفعه إلى استعمال اللغة العربية فتجده يستعمل من التعابير "معلم مصطفى دالي ستيلويا" "معلم حمزة اضربني بكرطابه".

ومثل هذه التعابير كثيرة ومتنوعة في أساليب المعلمين والتلاميذ على حد سواء، لأن المتعلم الذي ينتظر من معلمه وهو مثله الأعلى الذي يرغب في تقليده في جميع تصرفاته وسلوكا ته بصفة عامة، واللغوية بصفة خاصة أنْ يتواصل معه باللغة العربية، وينتظر منه أنْ يشجعه ويصححه بدفعه بإصرار على أنْ تكون اللغة العربية هي لغة حديث التلميذ والمعلم اليومي، قد وجد العكس لأن هذا المعلم في نظرنا تنقصه الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا كما تنقصه المسؤولية اتجاهها. فلو أدرك هذا المعلم بأن يزود التلاميذ بوسيلة اجتماعية يستعملونها في حياتهم الاجتماعية، فإنه سيغير حتما من طريقته غير المجدية، بالعمل على تدريب التلاميذ على استعمال اللغة الفصيحة بالاختيار الجيد للأمثلة القريبة من حياتـــهم، وتزويدهم بالتراكيب والصيغ التي تمكّنهم من التعبير الشفوي والكتابي، لأن تقويم اللسان يعتمد على التدريب المتواصل والابتعاد عن القول الرديء المتنافر كما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه:" اللسان إذا كثر تقليبه رقّ ولان ، وإذا أقللت تقليبه وأطلت إسكاته يبس وغلظ...وإذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره وتبلّدت نفسه"[1] لأن الكلام هو النهاية خبر واستخبار، أمر ونهي، فكل من عرف لغة من اللغات عربية كانت أو غيرها، وعرف المغزى من

(1)- عبد القادر حسين ، المرجع السابق ، ص 88

كل لفظ ثم ساعده اللسان على النطق بها، وعلى تأدية أجراسها وحروفها فهو بين في تلك اللغة كامل الأداة وأن يكون المتكلم في ذلك جهير الصوت[1].

وذلك بخلق المواقف الإيجابية التي تتضمَّن العوامل والدافعية في الوسط اللغوي، والتي تسمح للتلميذ بإظهار قدرته اللغوية في مجال المناقشة والرغبة ونيل إعجاب الآخرين بما يتميز به من مهارات في صوغ القوالب اللغوية السليمة والمثيرة وأن تكون المضامين اللغوية متصلة ومستمرة وخبرتها متعددة الجوانب، ولها علاقة بحياة التلميذ الاجتماعية والنفسية " بالحرص الدائم على أن تكون لغة الحديث اليومي ولغة المناقشة العلمية هي اللغة العربية سواء بين التلميذ والمعلم، أو بينهم وبين غيرهم "[2].

فهذا من شأنه أن يهيئ جوا ملائما لنمو الاتّـجاهات والقيم الجديدة." وممّا يدعِّم هذا أن تسود اللغة العربية حديثا وكتابة في شتى جوانب الحياة خارج المدرسة لا بداخلها فحسب، لأن ذلك من شأنه أن يعطي تعزيزا لغويا كما يجري داخل المدرسة ويسهل عملية التعلم"[3] لأن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشـرة فـي الوسط الاجتماعي للغة الـمُراد تعليمها[4].

وعلى هذا فإن الطريقة التي يجب أن نعلم بـها أطفالنا ينبغي أنْ :

1- تتيح للتلميذ فرص التدريب على مـمارسة اللغة في مـختلف المواقف.

2- أنْ تكـون الظروف التي يتم فيها تعليم اللغة أقرب ما تكون إلى الظروف الطبيعية.

3- أنْ تخلق الرغبة في ممارسة اللغة، وتشجيع محاولاتهم.

---

(1)- عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني . طبعة دار المنار . ط3 . مصر .ص 5

(2)- أهداف التربية في ضوء الاختيارات الجزائرية دروس في التربية وعلم النفس، المرجع السابق، ص24

(3)- المرجع نفسه، ص24.

(4)- أنظر الفصل الأول، المبدأ الرابع من تعليمية اللغات، ص53.

2- الجزء الثاني من التقويـــم:

لقد تعاملنا مع فئة التلاميذ عن طريق الاختبارات الـــمستمرة، بحيث تناولت هذه الاختبارات مدى قدرة التلميذ على إدراك اللغة العربية ببنيتها الصوتية والدلالية والتركيبية، وأن يظهر ذلك في الاستعمال والتوظيف :

أ- في القراءة: ويظهر ذلك في مدى قدرته على القراءة السليمة والصحيحة وإدراك العلاقة بين الصوت والصورة.

ب- قدرة التلميذ على التعبير وتوظيف القواعد الصوفية والتركيبية والدلالية.

وقـــد كـــان اهتمامنا منصبا في هذا الجزء من الاستبيان على مادتيْ القراءة والتعبـــير باعتـــبارهما وسيلتيْ التعلم وأدوات اكتساب المعرفة، فالتلميذ الذي اكتسب القدرة على القراءة، ونمى قدرته على التعبير يمكنه أنْ يدخل عالم المعرفة ويكتشف وقائع المحيط، ويتعلم أشياء كثيرة، وعلوما مختلفة.

وإذا كان هذا صحيحا يجب أن تُبذل الكثير من الجهود من البداية المدرسية، لتمكين أطفالنا من هذه الأدوات التي لا يمكنهم أنْ ينالوا حقهم من التعلم إلا بها، ولا يخفى أنَّ التلميذ التي ضاعت منه فرص التعلم في السنوات الأولى من حياته المدرسية، ولم يمكن خلالها من القراءة والتعبير واستخدامهما كوسيلتي اكتشاف وتعلُّم واتصال، يصعب عليه أنْ يتعلَّمَهما بعد ذلك، وإن لم يفرد بالعناية الخاصة والتدريب المُركَّز، سيحرم نتيجة ذلك منَ الاستفادة من الخدمات التعليمية في المراحل الموالية .

الطور الأول	مجموع التلاميذ	عدد التكرارات في الاختبار الفوري	النسبة المئوية	عدد التكرارات في الاختبار الفصلي	النسبة المئوية
السنة الأولى	140	130	%92،85	45	%32,44
السنة الثانية	120	115	%95،83	56	%46,66
المجموع	260	245	%94،23	101	%39,40

نظرا لأهمية الصور الصوتية في بنية اللغة، قمنا باختبارات تقييمية للكشف عن مدى إدراك تلاميذ قسم السنة الأولى والثانية للحروف.فجاءت نتائج الإحصاء الفصلية كما يلي:

32,14% من قسم السنة الأولى و46,66% بالنسبة لقسم السنة الثانية . وهذا يعبر عن عدم توافق الصورة الصوتية (اللفظية) والكتابية لغة. إذ لم يتوصل التلاميذ في الاختبارات الفصلية من القراءة الصحيحة للأصوات لا مفردة ولا مركبة، كما لم يستطيعوا كتابتها صحيحة في الإملاء.

وقد كان هدفنا من وراء هذه الاختبارات هو تبيان لأهمية التكرار والتعزيز في ترسيخ المعلومات عند المتعلم ، وعلى هذا الأساس كُنّا قد سبقنا الاختبارات الفصلية باختبارات تكوينية فورية وكانت نتائجها جد إيجابية ، إذ حقق التلاميذ في القسمين نسبة نجاح عالية 92،85 في السنة الأولى و 95,83% في السنة الثانية .

إنّ تراجع النتائج في الاختبارات الفصلية من 92،85% إلى 32,14 %ومن 95,83% إلى 46,66% راجع إلى عدم اعتماد المعلم على التكرار والتعزيز في ترسيخ جميع المهارات ، خاصة وأنّ التلميذ في هذه المرحلة ينسى كل ما يقدم إليه دون أن يدعم بالتكرار والممارسة ودون أن يعزز بالمكافأة، لهذا ينبغي أن يعتمد المعلمون مبدأ التكرار كمبدأ أساسي في تعليم اللغة في جميع الحالات (القراءة والتعبير، وتثبيت التراكيب والصيغ) لأنّ التكرار من حيث هو استمرار لفعل العلاقة بين المثير والاستجابة. وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المُتعلم، ممّا يجعل الذاكرة بأنواعها قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة،" وبذلك فالعادات اللسانية لا تكتسب إلا بالتكرار، ومن هنا نصل إلى نتيجة منطقية، وهي أنّ التكرار عامل أساسي في العملية التعليمية بعامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة[1] من حيث أنه أهم مبادئ التعلم الجيد إذ يؤدي إلى رسوخ المهارة وتحصيل الخبرة .

---

(1)- محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1986، ص92.

ع ت: عدد التكرارات

ن: النسب المئوية

1.2- عرض جداول إحصاء للتّلاميذ الذين ينطقون الأصوات اللغوية خاطئة (القراءة)

- النسب المئوية على مستوى السنة الأولى

السنة الأولى	عدد التلاميذ	ع ت	النسبة المئوية
القلب المكاني	140	130	%92،85
المغايرة	/	125	%89،28
التفخيم والترقيق	/	135	%96،42
النبر والتنغيم	/	115	%82،14
تشابه بين الأصوات في النطق والكتابة	/	137	%97،85

- النسب المئوية للسنة الثانية

السنة الثانية	عدد التلاميذ	ع ت	النسبة المئوية
القلب المكاني	120	107	%16،89
المغايرة	/	100	%83،33
التفخيم والترقيق	/	111	%92،5
النبر والتنغيم	/	97	%80،83
تشابه بين الأصوات في النطق والكتابة	/	80	%66،6

- النسب المئوية للسنة الثالثة

السنة الثالثة	عدد التلاميذ	ع ت	ن م
القلب المكاني	150	95	%63،33
المغايرة	/	65	%43،33
التفخيم والترقيق	/	115	%76،66
النبر والتنغيم	/	109	%72،66
تشابه بين الأصوات في النطق والكتابة	/	142	%94،66

- النسب المئوية للسنة الرابعة

السنة الرابعة	عدد التلاميذ	ع ت	ن م
القلب المكاني	130	65	%50
المغايرة	/	55	%42،3
التفخيم والترقيق	/	120	%92،3
النبر والتنغيم	/	90	%73،07
تشابه بين الأصوات في النطق والكتابة		100	%76،92

2.2- عرض جداول النسب المئوية للأخطاء النطقية عند التلاميذ على مستوى الطورين الأول والثاني

	نسب المئوية على مستوى الطور الأول		نسب المئوية على مستوى الطور الثاني		النسب المئوية للأخطاء النطقية
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
القلب المكاني	%92,85	%89,16	%63,33	%43,33	%72,16
المغايرة	%98,28	%83,33	%43,33	%42,30	%64,56
التفخيم والترقيم	%96,42	%92,5	%76,66	%92,30	%89,47
النبر والتنغيم	%82,14	%80,83	%72,66	%73,07	%77,17
تشابه بين الأصوات في النطق والكتابة	%97,85	%66,6	%94,66	%76,92	%84,07
النسب المئوية الخاصة بكل سنة	%93,5	%82,48	%70,12	%65,58	%62,33
النسب المئوية الخاصة بكل طور	%87,75		%67,85		
النسب المئوية الخاصة بالطورين	%77,85				

نسب عالية من أفراد العينة في الطورين لا ينطقون الأصوات والكلمات نطقا سليما، لأنهم ينطقونها كما تدربوا عليها وكما سمعوها من معلمهم.

فقد لاحظنا من خلال قراءة التلاميذ غياب الانسجام بين الواقع الصوتي في وجوده الفيزيائي والفيزيزلوجي وفي واقعه الشكلي في التركيب الذي يحدد صفاته التمييزية التي تمكنه من أداء وظيفته وفق نظام بنية اللغة، فمثلا في جملة ضغط عصام على الزر "[1].

فقد سجلنا أنّ التلاميذ يبدلون في قراءتـــهم مكان الأصوات إذ ينطقونها بهذه الطريقة ضغط عصام على الرّز وتسمى هذه الظاهرة بالقلب المكاني "وهو ظاهرة صوتية تعني تبادل صوتين لمكانيهما، بأن يحل كل منهما مكان الآخر"[2].

وقد وجدنا هذه الظاهرة متفشية على مستوى الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي بنسبة 72،16% فأغلبية التلاميذ يقلبون الأصوات أماكنها فهم ينطقون مثلا كلمة ملاعق – معالق (أرانب ، أنارب) [3]–(مئزر ، مزأر) إلى غير ذلك من الأمثلة.

كما لاحظنا أيضا بأن تلاميذ تغلب على قراءتـــهم ونطقهم للكلمات ظاهرة المغايرة بنسبة 64،56 % على مستوى الطورين والتي تؤدي إلى أن تصبح الأصوات المكونة مختلفة بعد أنْ كانت مُتّفقة أو مُتقاربة "[4]. فتلاميذ السنة الأولى خاصة ينطقون الكلمات التالية مغايرة[5]:

عنوان _ علوان / لعل _ لعن .

كما سجلنا أيضا بأن التلاميذ لا يـــميزون بين الترقيق والتفخيم في التركيب بين الأصوات فمثلا هم ينطقون جملة " وقال الحمار: تعالوا نزرع قليلا من

---

(1)- رياض النصوص، كتاب السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص120.

(2)- فهمي محمود حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص87.

(3)- لغتي الوظيفية، كتابي للسنة الأولى، ص73.

(4)- فهمي محمود حجازي، المرجع السابق، نفس الصفحة.

(5)- لغتي الوظيفية، كتاب السنة الأولى، المرجع السباق، ص142.

القمح"[1] فالراء بالضمة في كلمة الحمار مفخمة أما في كلمة نزرع بالفتحة فهي مرققة، ولكن التلاميذ لا يميزون بين التفخيم والترقيق.

كما لاحظنا أيضا بأن التلاميذ يقومون بتقريب صوت من صوت آخر فينطقون الكلمات دون مراعاة لأصول النطق والسمات الفونولوجية لكل صوت فتجدهم مثلا يقرؤون جملة الأشجار والعصفور الصغير"[2] الأسشار والعسفور السغير. وينطقون تشرق الشمس، تسرق السمش، لأنهم لم يتدربوا على نطق الأصوات من مخارجها الأصلية لكون المعلم يجهل أهمية السمات الفونولوجية التي تبين مخارج الأصوات وصفاتها، والتي تؤدي بالتلاميذ إلى النطق السليم .

كما سجلنا من خلال الدراسة أيضا بأن التلاميذ يسكنون المتحرك، ويحركون الساكن في كثير من الكلمات، كما أنّـــهم يجهلون مواقع النبر والتنغيم على مستوى بنية الكلمة والجملة مما يصعب التمييز بين مختلف العوامل النطقية التي تساعد على تحديد الأغراض الدلالية لمختلف الجمل نظرا لما للنبر من أهمية في وضوح الغرض وتحقيق المقصود من الكلام الموزع على الحالات الدلالية المختلفة مثل : التعجب، الإنكار، التقريب، النفي، الاستفهام، التوكيد ... وللنبر دور أساسي وله علاقة بالكليات اللغوية الأخرى مثل التنغيم[3].

لأن التنغيم هو التغيير الذي يشمل شبه الجملة أو الجملة فمن خلاله يتحقق تتابع النبرات المُوسيقية في حدث كلامي معيّن .فهو الذي يساعد على فهْم الجملة ومعرفة غرضها ومقاصدها الدلالية هل هي تعجبية أم استفسارية ... معنى ذلك أنّ البنية الصوتية سواء أكان ذلك على مُستوى الكلمة أو الجملة أو حتى أقلّ من ذلك على مستوى المقطع قد تكتسب خاصية جديدة ، وهذه الخاصية لها علاقة بالخصائص النطقية العامة للغة، ولذلك ينبغي مراعاتها ، فحسب الدراسة التي قمنا بها ميدانيا على سبيل المثال لا الحصر، فقدْ وجدْنا التلاميذ ينطقون جـــميع الجمل

---

(1)- رياض النصوص، كتاب الثالثة الابتدائي، المرجع السابق، ص108.

(2)- المرجع السابق، ص64.

(3)- شحدة فارع، جهاد حمدان وآخرون، المرجع السابق، ص95.

رغم اختلاف أغراضها بنفس النغمة الصوتية. فهم يقرؤون الجملة الاستفهامية التالية بدون مراعاة أصول النطق التي تفيد الاستفهام، والتي لاحظنا بأنها لا توحي للمستمع مثلا بأيِّ غرضٍ دلالي غير الإخبار: "لماذا تأكل يا بني المأكولات المَعروضة في الشارع؟"[1] ألا تعرف أنها غير نظيفة، ومليئة بالجراثيم ؟

فينبغي تغيير نغمة الصّوت في كل مرة نفهم مِن كل أداء معنى معينا، حيث يتغير التنغيم في العلوِّ والانخفاض ، مثل أنّ الجملة الـمُثبتة تكون ثابتة التنغيم، في حين أنه يرتفع في الجملة الطلبية، ويرتفع أكثر بالنسبة للجملة التعجبية نتيجة توتر الوترين الصوتيين مما يؤدي إلى اختلاف الوقع السمعي، بحيث نجد كلمات تعدد طرائق تنغيمها لتؤدي وظائف دلالية مختلفة، فمثلا إذا كانت نعم للإجابة اختلف تنغيمها للاستفسار. "وهذا يحصل بالنسبة للكلام المنطوق والملفوظ حيث ينوب عنه في الكتابة الإعجاز والتنقيط "[2] وباختلاف الترتيب العام لنغمات المقاطع وتأثير قوة اللفظ يتم التمييز بين مُختلف الجمل .وخلاصة القول إنّ البحوث اللسانية أكدت لِما قدمته هذه الظاهرة الصوتية من وجوب الاهتمام بها لكون النبر في عملية التبليغ والتواصل اللغوي أضْحتْ ضرورةً حتمية في البحث اللغوي .

كما سجلنا في هذه الدراسة الميدانية أنّ ظاهرة الاضطراب النطقي بين همزة القطع والوصل متفشية في قراءة التلاميذ، لأنّ التلاميذ لا يجسدون الفرق الموجود بين همزة القطع والوصل، فهمزة القطع صوت مُميَّز مثل : (أكل). أمّا همزة الوصل فليست لها أهمية تمييزية ولا حتى نطقية والفرق بينهما واضح نطقا ووظيفة ولكن الواقع الميداني للغة يثبت غير ذلك. كما سجلنا غياب الكثير من أصول النطق التأسيسية في بنية اللغة مثل الشد والمد والوصل والفصل واللام الشمسية والقمرية.

---

(1)- كتاب السنة الثالثة الابتدائي، مرجع سابق، ص64.

(2)- مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص82.

فبالرغم من تأكيد البرنامج عليها في كثير من المحطات لأنها عامل من عوامل النطق الصحيح وكذلك تساعد التلاميذ على اكتساب الفصاحة التي وجدت عليها اللغة العربية إلا أنها غير مجسدة على الواقع الإجرائي للغة.

وإلى جانب ذلك سجلنا أيضا بأنّ التلاميذ لا يدركون الفرق بين الحروف المتشابهة في الشكل أو في الصوت ، مما يجعلهم يخترعون حروفا جديدة . فهم يقرؤون على سبيل المثال لا الحصر : قفز ___ قفر . ممّا يفقد الكلمات معناها الحقيقي، فرغم معرفة التلاميذ للحروف جيدا، إلا أنهم يجدون صعوبة في قراءتها عند ترتيبها في كلمات وجمل خاصة إذا كانت المقاطع متشابهة . علما بأن الحروف العربية صورها متعددة ومتنوعة فالحرف الواحد نجده على عدة صور حسب موقعه في الكلمة، أولها ، وسطها أوآخرها . فحرف العين مثلا له أربع صور : (عـ - ـعـ - ـع - ع).

وهذا من دون شك سيؤثر على إدراك التلاميذ خاصة في الطور الأول في بداية تعلمه القراءة، فإنه لا يستطيع الوصول إلى درجة إدراك جميع الاختلافات والتشابهات إلا بعد أن يستغرق وقتا في التدريب المتواصل على القراءة .

كما سجلنا أيضا خلال هذه الدراسة وجود صعوبات في القراءة ناتجة عن الحروف المتشابهة في الكتابة (ب،ت،ث)- (ج،ح،خ) - (د،ذ)- (ر،ز)- (س،ش)- (ط،ظ)- (ض،ص)- (ف،ق)-(ع،غ) .

فمن خلال رؤيتنا لهذه الحروف نلاحظ وجود تشابه في الرسم الخطي بينها، الأمر الذي يصعب تمييزها من قبل تلميذ ضعيف الإدراك في قسم السنة الأولى. إن هذا التشابه في الأشكال بلا شك يربك التلميذ ويجعله ينطق جميع الحروف المتشابهة بنفس الصوت خاصة إذا كانت هذه الحروف متقاربة في النطق مثل قراءتهم للدال والذال والضاد والظاء. فهُمْ لا يميزون بين (الدم) و(الذم) ولا يفرقون بين (ظل) و(ضل) لأنهم يجهلون الفرق بين السمات الفونولوجية والدلالية لكلا الحرفين. فالدال مثلا صوت أسناني غير شديد، أما الذال فهي صوت بين أسناني وتنطق نطقا شديدا.

فأغلبية التلاميذ يعانون من مثل هذه الصعوبات مهما كانت مستوياتهم سواء أكانوا في الطور الأول أو الثاني. فهم يخطئون في نطقهم لهذه الحروف، وفي هذه الوضعية من واجب المُعلم أنْ يلعب دورا في توضيح الفرق والتشابه بين هذه الحروف نطقا وكتابة مع تشديد التركيز عليها لأن التقارب في الأداء الصوتي للحرف يؤدي بالتلميذ إلى الخلط نطقا وكتابة ودلالة، ولكي يتمكن المعلم من تخليص تلاميذه من هذه الصعوبات عليه أنْ يعلمهم كيفية النطق بالتحكم في عظلات النطق كالشفاه واللسان مثلا حرف الدال يستدعي دخول اللسان إلى الداخل .

أمَّا الضاد فيستدعي خروجه بين الأسنان لأنّ : طبيعة وطريقة النطق بـــها تتطلب معرفة عامة لفيزيولوجية الصوت وفيزيائيته .معنى هذا ينبغي أن يكون المعلم متمكنا من معرفة هذه المبادئ الأساسية التي تساعده على تبسيطها لتلاميذه خاصة في المجال النطقي. هذا معناه وجوب تحديد العوامل والأسباب التي تُـــميز صوت وآخر، وبين لفظة وأخرى"[1].

والعمل على تحديد الخصائص والمميزات الصوتية ونسقها العام في بنية اللغة أو الكلمة وعلى وجه التحديد هذه العوامل تساعد الـــمُتعلم في المُستوى الأداء للأصوات والمَباني وذلك لتحصيل الـــمُراقبة الأدائية للطالب"[2].

(1)- عبد الرحمن حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، القسم 4، المرجع السابق، ص74.

(2)- المرجع نفسه، ص68.

3- عرض جداول إحصاء لبنية التركيب اللغوي في تعابير التلاميذ على مستوى الطورين

1.3- جدول إحصاء للتلاميذ الذين يستعملون جمل غير مفهومة في تعابيرهم

	عدد التلاميذ	ع .ت	ن .م
السنة الأولى	140	115	%82،14
السنة الثانية	120	112	%93،33
السنة الثالثة	150	145	%96،6
السنة الرابعة	130	125	%96،15
المتوسط الحسابي			%92،05

2.3- جدول إحصاء التلاميذ ومدى استعمالـــهم للجمل الاسمية والفعلية والمركبة في تعابيرهم على مستوى الطورين

- النسب المئوية الخاصة باستعمال الجمل الفعلية على مستوى الطورين

	عدد التلاميذ	ع .ت	ن .م
السنة الأولى	**140**	**03**	%2،14
السنة الثانية	**120**	**04**	%3،33
السنة الثالثة	**150**	**07**	%4،66
السنة الرابعة	**130**	**07**	%5،38
المتوسط الحسابي			%3،85

- النسب المئوية الخاصة باستعمال الجمل الاسمية على مستوى الطورين

	عدد التلاميذ	ع .ت	ن .م
السنة الأولى	140	10	%7،14
السنة الثانية	120	9	%7،5
السنة الثالثة	150	11	%7،3
السنة الرابعة	130	13	%10
المتوسط الحسابي			%7،98

3.3- جدول إحصاء للجمل المركبة في تعابير التلاميذ على مستوى الطورين

	عدد التلاميذ	ع .ت	النسبة المئوية
السنة الأولى	140	0	%0
السنة الثانية	120	0	%0
السنة الثالثة	150	0	%0
السنة الرابعة	130	0	%0
المتوسط الحسابي			%0

جاءت نتائج الإحصاء تعبر عن ضعف كبير في مادة التعبير . فنسبة عالية من التلاميذ في الطورين الأول والثاني نقاطهم في هذه المادة تحت المتوسط ، إذ لم يتمكنوا من التواصل بنوعيه : الكتابي والشفوي .

وباعتبار أنّ التعبير هو الفرع اللغوي الذي يتجسد فيه مُستوى التلميذ في القواعد والقراءة والإملاء . فقد كان تقييمنا لهذه المادة من خلال بناء الجمل عند التلميذ من حيث تركيبها ومُميِّزاتها .

مبدئيا نعتبر الجملة البسيطة هي الوحدة الكلامية التي تضمنت عملية إسناد واحدة، وتتركب هذه الوحدة النطقية من مسند ومسند إليه كليهما كلمة واحدة أو يتعديان بأدوات تعطف أحد العناصر على الآخر "[1].

أمّا الجملة الـمُركبة هي ما تعدّدتْ فيها عملية الإسناد في مستوى سياق التركيب في نظام الكلام . فهي العملية في مستوى سياق التركيب في نظام الكلام، فهي العملية الإسنادية التي جاءت إحدى مُكوّناتـها الأساسية جـملة"[2].

يلاحظ القارئ عند قراءته لتعابير التلاميذ، أنها جد ضعيفة، ودون الـمستوى الـمَطلوب منْ حيث اعتبار التعبير هو الـهدف الأساسي مِنْ وراء تعليم اللغة العربية في الـمَرحلة الابتدائية .إلا أنّ هذا الـمَطلب غير مجسد واقعيا في تعابير التلاميذ، لاعتمادها على الصياغة العشوائية للجمل غير الـمَفهومة في أغلب الأحيان، ولعدم اقتصارها على الجمل القصيرة والعمليات الإسنادية البسيطة الـمُؤلفة من مسند ومسند إليه .

كما جاء في اصطلاح النحاة للجملة "الكلام هو المُركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى وذاك لا يأتي إلا في اسمين كقولك :زيد أخوك وبشر صاحبك أو في فعل واسم نحو: ضرب زيد، وانطلق بكر"[3].

أمَّا الجمل الـمُركبة فإنّـها تكاد تكون وابلا من الـمفردات التي لا معنى لها لا مفردة ولا مع غيرها وقد تكون في بعض الأحيان عامية. أمّا متوسط استعمالها بالنسبة للطورين فقد وصل إلى نسبة 0%. ممّا يـجعلنا نقول بأنّ التلاميذ لم يجسدوا مفهوم البنية اللغوية في تعابيرهم "والتي ينظر لها من خلال الكل وليس بالنظر إلى العناصر الـمُكوِّنة لـها لأن العنصر خارج البنية غيره داخلها فهو يكتسب قيمته داخل النسق الذي ينتمي إليه"[4].

---

(1)- المنصف عاشور، التركيب عند ابن المقفع في مقدمة كليلة ودمنة، دراسة إحصائية وصفية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص21.

(2)- المرجع نفسه، ص87.

(3)- فتحي عبد الفتاح الدجني، الجملة النحوية نشأة وتطورا وإعرابا، مكتبة الفالح، الكويت، ط2، 1987، ص17.

(4)- يمنى العيد، في معرفة النص، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1985، ص32.

حيث إنّ الصياغة اللغوية تشكل البعد الفني والدلالي لأي تعبير أو نص "لأنّ الجملة هي الصورة اللفظية الكبرى للكلام المفيد في أية لغة من اللغات ،وهي الـمُركب الذي يبين الـمُتكلّم به أنّ صورة ذهنية قد كانت قد تألّفتْ أجزاؤها في ذهنه"[1]، إذ ينبغي "اعتبار اللغة نسقا أو نظاما من الوحدات يتقابل بعضها مع البعض الآخر سواء كان ذلك على مستوى الأصوات، أم دلالة الكلمات أم التراكيب النحوية"[2].

إلا أننا سجلنا من خلال هذه الدراسة غياب الانسجام بين البنية التركيبية والدلالية وعلاقتهما بالـمُكوّنات القياسية باعتبار الجملة. وهي أساس التأليف والتأسيس على مستوى التعبير كله الذي ينبغي أنْ يقوم على تـحديد وحدة لغوية تستقرئ فيها جـميع السياقات التي تـحققتْ فيها"[3].

أمّا الواقع الميداني للغة الـمُجسّدة في تعابير التلاميذ تثبت عكس ذلك إذ يأتي استعمال للجمل الاسمية بنسبة ضعيفة جدا بالدرجة الأولى 7،88%. في حين يأتي استعمال الجملة الفعلية في الدرجة الثانية بنسبة أقل 3،85% على مستوى الطّوْريْن. أمّا عن استعمالـهم للقوالب اللغوية وأساليب الاستفهام والنّفي والأمر ...فهو غير وارد في تعابير التلاميذ نهائيا، كما أنّ استخدامهم لأدوات الربط بين الجمل غير مُـجسَّد واقعيا وإنْ وجد فهو في غير محلّه.

وهو ما يفسر بأنّ التتابع بين الجمل في تعابير التلاميذ لا يحتكم إلى أيِّ رابطٍ مَنطقي بين الجملة الأولى وسائر الجمل اللاّحقة لـها، ما يجعل التعبير مُشوّشا لتقطع خيط المُفردات والجُمل مع بعضها البعض، زد على ذلك فالأفعال الواردة في كتابات التّلاميذ هي الأخرى لا تـحْتكِمُ إلى أيّ ميزانٍ صرفيٍّ يقودنا إلى زمن الفعل الذي يريدُهُ الـمُتكلّم. فتجدُهُ يصرِّفُ الفعل الـماض بصيغة المضارع أو يصرِّف الـمُضارع بصيغة الماض، مع العلم أنّك إذا طلبتَ منه أنْ يصرِّف فعلا من الأفعال

---

(1)- فتحي عبد الفتاح الدجني، مرجع سابق، ص35.

(2)- أحمد عزوز، المرجع السابق، ص104.

(3)- مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص120.

مع جميع الضمائر في الماض أو المضارع فإنك تجده يصرِّفها دون أيّ خطأ يُذكَر.

وهذه بعض النماذج من كتابات التلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي .

1- الفلاحون خرجوا إلى البيادر.

2- جاء فصل الخريف ويفرحون الفلاحين به.

3- العصافير هاجرة حزينتن.

4- دات يوم رأيت فلاحٌ يحرت أرض ويقلبها ويدك قمح ويطحنه ويعمره في أكياس في ربيع يأتي نشيط ليقلبُ تربتها يذهب ينتج إنتاجا واسعن ويقسمه مع زملاؤه ويبيع نصف آخر ويصوّر على دراهم بزاف.

5- داة يوم رأية فلاح يحرة بمحرة خشبيت فلاحين الآخرون منهم من يرمون حب ويـــحسد ومنهم من يعمل على آخر كان الفلاحين يخدم عملا هاذا أفضل من زرع حديت.

والأمثلة مثل هذه كثيرة ومتنوعة، وإنْ صح التعبير فهي الـــمُسيطرة على كتابات التلاميذ، والتي استنتجنا من خلالها بأنّ التلميذ لا يـــجني أية فائدة من دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية، لأنه لا يوظفها في تعبيره الشفوي والكتابي.

أما درجة استفادته من هذه الدروس فتبقى مـــجّرد استظهار عن ظهر قلب للقاعدة مع تقديمه لبعض الأمثلة البسيطة أو إعراب لها في حصة القواعد، فتجد التلميذ يحفظ جيدا بأن الفاعل اسم مرفوع بالضمة مفردا وبالألف إذا كان مثنى، وبالواو جمْعا، وأنّ المَفعول به هو اسم منصوب بالفتحة، وأنّ الفعل هو عبارة عن حدث في زمن ما، ماض، مضارع أو أمر. وهذا ما يؤكد معرفته الواضحة للنحو.

إلا أنّك إذا طلبت منه أن يأتي بجملة سليمة موظّفاً فيها هذه المعلومات فستجده عاجزاً عن ذلك، وستحكم عليه بأنّه لا يميّز بين الاسم والفعل، لأنّه بكلّ بساطة يرفع المفعول به وينصب الفاعل إلى غير ذلك من الأخطاء التركيبية والنحوية والصرفية وحتى الإملائية التي سجلناها من خلال تعابير التلاميذ.

من هنا، ينبغي القول بأنّ التعامل باللّغة لا يقتصر على معرفة نظامها ومكوناتها الأساسية، بل يجب ممارسة هذا النظام عن طريق مراعاة بنية اللّغة النموذجية الّتي تستوعب جميع القوالب اللّغوية وفق دلالاتها ضمن السياق اللّغوي الفصيح قصد تمكين التلاميذ من امتلاكها والتحكّم فيها والبحث في العلاقة بين الألفاظ النحوية داخل التراكيب ودلالاتها السياقيـــة ليغدو النحو نحو الدلالة لا نحو الإعراب"[1] ، لأنّ تعليم القواعد لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات المجردة في ذهن التلميذ ومطالبته بحفظها دون فهمها ودون القدرة على استعمالها لأنّ الاكتساب الحقيقي للغة لا يحصل من خلال ذلك لأنّ الملكة اللّغة في نظر ابن خلدون " تتجلى في القدرة على التركيب والتأليف بين العناصر اللغوية المتلاحقة وفق الطبيعة الخطية للغة"[2]، وعن طريق فتق اللسان بالمحاورة بممارسة اللغة ممارسة فعلية، لهذا ينبغي على المدرّس أن يربط مادة القواعد والتراكيب بأساليب التعبير اليومي، وما يتصل بخبرات المتعلمين اللّغوية، ويجعلهم يحسّون بأنّ للقواعد هدفاً لا بدّ من بلوغه والوصول إليه، كتابة ونطقاً فلا يلحن فيرفع في موضع النصب أو يخطئ باللفظة على غير ما هي عليه في اللّغوي"[3] لأنّ المتعلّم يزداد قدرةً على التعبير السليم كلّما أتيحت له الفرصة لتطبيق ما يدرسه من قواعد اللغة وتراكيبها، التي تتناسب مع قدراته العقلية.

(1)- عبد الكريم بكري، فصول في اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، وهران، الجزائر، ص33.

(2)- أحمد حساني، السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية، مقاربة لسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص2.

(3)- دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص05.

تعقيب واستنتاج عن نتائج الدراسة

لقد سجّلت الدراسة الآتي:

1- عدم اختيار معلّم اللّغة العربية على أساس الكفاءة والاختصاص، فمعلّمو اللغة العربية ينتمون إلى شعب مختلفة.

2- عدم اختيار المعلّم القائم على أساس كفايته اللّغوية، فأغلبية المعلمين لا يحسنون استعمال اللّغة العربية، ولا يتكلمون بها مع المتعلّم في جميع الحالات الاجتماعية، الأمر الّذي جعلهم يقصّرون في حقها ولا يدفعون التلاميذ إلى توظيفها في عملية التواصل معهم ومع غيرهم، في جميع الحالات والمواقف الّتي يتعرضون إليها.

3- موضوع تكوين المعلمين لا يزال في الجزائر من المجالات التي لم تلق العناية والبحث الكافيين، في الوقت الذي صار عند الدول الغربية عملاً أكاديمياً حثيثاً، وأصبح فيه موضوع تكوين المعلمين تخصّصاً قائماً بذاته تفرض له دوريات وصحف علمية متخصّصة.

وقد لامسنا من خلال الدراسة الميدانية بأن المعلمين بحاجة إلى:

أ- تكويـــن أولـــي قبل الخدمة بالمعهد لضمان قدرتهم على الإسهام الإيجابي في تطويـــر المـــناهج وتنفـــيذها، ويضمن لهم تكويناً شاملا ومتكاملاً في جميع الجوانـــب المهنية والثقافية في تخصّصهم، لأنّ المعلّم بحاجة إلى معرفة أهم الـــنظريات تـــربوية ونفسية، لتطبيقها ميدانياً، كما أنّه بحاجة إلى إثراء ثقافته المحدودة والإلمام بمادته.

ب- كما أنّ المُعلم بحاجةٍ إلى تكوين مُستمر وإشراف تربوي جيد لإطلاعه على المُستجدات التربوية، مثلما حدث عند إصلاح المَناهج القديـــمة وتغييرها على أساس العمل بالكفاءة، وطريقة المشاريع، التي لم يتمكّن أغلبية المُعلمين منْ فهْمها وتنفيذها لأنهم لم يتدربوا عليها مِن طرف المُشرف. لأنّ الإشراف

الجيد يُعتبر أداة لخدمة الـمُعلمين، وذلك بشرح السياسة التعليمية[1] وعرض للنظريات وطرق التدريس الحديثة، وإعداد الوسائل التي تسهل للمعلمين النجاح في تحقيق المنهاج، وذلك بواسطة الاستزادة منْ فرص التدريب، والحد من عزلة المعلمين الفكرية، واحترام شخصيتهم وآرائهم حتى يبادروا إلى الابتكار كلما سمحتْ لهم الفرصة .

ويَذكر بعض الباحثين أنَّ أهداف الإشراف الفني هي تلك التي تعمل على حسن الإنجاز في المجالات التالية[2].

1. معاونة المُعلمين على تفهُّم أوضاع وأهداف المدرسة الابتدائية التي يعملون فيها.
2. تشجيع المُعلمين على الاهتمام بالتلاميذ وتفهُّمهم تفهُّما سليما ومعرفة احتياجاتهم وخصائص نمُوِّهم ومشكلاتهم اليومية، واتِّباع الطريق الصحيح في تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم في جميع النواحي.
3. معاونة المُعلمين على حسن استخدام الوسائل التعليمية، وإرشادهم إلى وسائل الإيضاح الجديدة ،وإلى طرق استخدامها بحيث تؤدِّي ثمارها كاملة.
4. مشاركة المُعلمين في التغلُّب على نقص الوسائل التكنولوجية والتقنية كالتلفزيون والفيديو والحاسوب الذي أصبح يعوض كثيرا من الوسائل السمعية البصرية.

(1)- أحمد عربي زكي، الإشراف الفني التربوي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص29.

(2)- المرجع نفسه، ص30.

كما سجلنا من خلال الاختبارات التي قام بها التلاميذ ملاحظات أهمها:

- جهل التلاميذ للأسس الصحيحة لعملية النطق.
- عدم قدرة التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي.

هذا ما يؤكّد فريضتنا الأولى بأنّ معلّم اللّغة العربية ليس مؤهّلاً سلفاً للقيام بإكساب التلاميذ للملكة اللّغوية الفصيحة، لذلك ينبغي أن يؤهّل معلّم اللّغة العربية بصفته أحد أهمّ العناصر العملية التعليمية ليعمل على جعل اللغة تُنسج على أنّها بنيات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية وهذه العناصر كلّها لا تتحقق إلى بوجود التوافق النسقي بين المكتوب والمنطوق "خاصّة أنّ اللغة من خصائصها أنّ كلّ ما ينطق يكتب، وأنّ المجال النطقي الحامل المادي او الصورة الشكلية لنظام الكتابة في صورتها الطبيعية والمنتظمة كي يستخلص معنى الكلام من سياق الجملة ويستخلص الأفكار الرئيسية في الموضوع المتحدث به[1] لأنّ التعبير الدلالي ينتج عن التعبير الفونولوجي للأصوات من هنا ينبغي أن يعرف المعلم أما كن هذه المخارج وصفاتها قصد تحديد عامل التأثير والتأثر، حيث يتجنب الوقوع في هذه الالتباسات النطقية التي لا تنسجم مع طريقة نطق اللغة العربية الفصيحة، لأن خصائص أي لغة تقوم على أساس التقابلات بين الأصوات التي تميز الكلمات، وأن لكل صوت مجموعة من السمات والملامح التي تميزه من أصوات اللغة الواحدة[2]، "التي تتحدد هويتها بواسطة مجموعة من الصفات الهمس والجهر والتفخيم والترقيق واختلاف صوتين يكون ناتجا عن اختلاف صفتين من الصفات على الأقل".[3] لأن أهمية الصوت اللغوي ليست في صيغته الفعلية التي ينطق بها بوصفها أمواجاً صوتية بل في الفرق الذي يقيمه بين هذه الصيغة وصيغ الفونيمات الأخرى، فيقول في ذلك بلومفيلد "...أن التعبيرات إذا اختلفت شكلا، فإنها تختلف معنًى"[4].

---

(1)- شحدة فارغ، جهاد حمدان، موسى عمار وآخرون، المرجع السابق، ص77.

(2)- أحمد عزوز، المرجع السابق، ص113.

(3)- ابن يعيش موفق الدين علي، شرح المفصل طبع ونشر إدبارة الطباعة المنيرية، ص50.

(4)- مصطفى حركات الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر، ص18.

من هنا، يمكننا القول إنه إذا أدرك معلم اللغة العربية هذه الصفات المميزة للأصوات اللغوية وتأثيرها على بنية اللغة من حيث وظيفتها ودلالتها، فإنه سيمكّن تلاميذه من معرفة النظام الصوتي للغتهم وهذه المعرفة تسمح لهم أن ينطقوا الأصوات اللغوية نطقا سليما ومعرفة أبعادها الدلالية والتركيبية. لذلك ينبغي أن يعمل المعلم على تدريب التلاميذ عن طريق الشفهي لاكتساب الملكة اللغوية الصحيحة قبل اكتساب اللغة الكتابية، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، "وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان"[1] لكون اللغة المنطوقة هي النواة في جميع تعليم اللغة، من هنا ينبغي أن يعمل المعلم على تدريب التلاميذ على النطق السليم قبل الاهتمام بالمكتوب [2] وذلك باختيار النصوص وأوجه النشاط التعليمي التي تعبر عن فصاحة اللغة العربية وجزالتها، وما تتسم به من إيقاع منسجم لمفرداتها، وفي هذا يقول العلامة ابن خلدون: "ووجه تعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بكلامهم القديم الجاري على أساليبهم في القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطباتهم فحول العرب في أسجاعهم حتى يتنـــزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم"[3].

1- من هنا، ينبغي أن تشتمل مناهج اللغة العربية على برنامج لقراءة القرآن الكريم وحفظه مع التركيز على أحكام قراءته، ومخارج الحروف (الصوتية).

2- كما ينبغي أن يشتمل على جانب من الأحاديث النبوية لأنها تعد في الطبقة العليا من أساليب العرب، فقد كان عليه السلام أفصحهم، وأبلغهم بعد القرآن الكريم.

---

(1)- سعيد غنيم وآخرون، المرجع السابق،ص53.

(2)- أنظر الفصل الأول، المبدأ الثاني من مبادئ تعليمية، تعليمية اللغات، ص133.

(3)- ابن خلدون، المرجع السابق، ص559.

3ـ وأن تشـــتمل أيضـــا علـــى جانب من مؤلفات العرب في الشعر والنظم. حتى يستطيع أن ينسج على منوالهم.

لأن تعاظم خطر استعمال العامية كبديل للفصحى لم يظهر إلا حين استغنت العائلات والأسر الجزائرية عن دور المساجد و الزوايا في تحفيظ القرآن وبيانه، والحديث الشريف إذ ألقت مهمة رعاية أطفالها في سن ما قبل الدراسة إلى دور الحضانة التي لا تنهج في أغلبها على أي منهج لتعليم القرآن و تعليم اللغة العربية.

وبما أن استعمال اللغة العربية استعمالا عفويا غير متيسر لأبنائنا خارج المدرسة نتيجة التبيان القائم بين لغة التعلم ولغة التخاطب من جهة، واستمرار نفوذ اللغة الأجنبية في كثير من المجالات الحية من جهة ثانية، يحتم على المربين بتخصيص فترات للتدريب الموجه الذي يمكّن أبناءنا من استخدام لغتهم في مواقف مطابقة للمواقف التي يعيشونها خارج المدرسة من خلال الحوار والتعبير الشفهي واستغلالهم للوسائل السمعية البصرية لأن أيسر طرق هذه الملكة هو فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها[1] والابتعاد عن حشو ذهن التلميذ بالنحو ومصطلحاته لقول الجاحظ: "وأما النحو فلا تشغل قلبه به إلا بقدر ما يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن...وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء"[2].

كما ينبغي إعادة النظر في الهيكلة العامة للتعليم الابتدائي لتمكين المتعلم من تدعيم مكتساباته خاصة القرائية منها في الطور الأول لتمكينه من استغلالها في الطور الثاني (المقاربة النصية).

---

(1)- ابن خلدون، المرجع السابق، ص559.

(2)- حسين بن رزوق، نظرية حصول ملكة اللغة عند العرب، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 05، سنة 1994، ص149.

الفصل الرابع

مجالات تكوين المعلم

1- أهمية تكوين المعلم

يكاد ينحصر الحديث عن الإصلاح التربوي من خلال النتائج الميدانية في موضوع تطور المناهج الدراسية والتعديلات في الكتب، ومع تقدرينا لأهمية هذه الجوانـــب إلا أن الشيء المؤكد في هذا الشأن هو المعلم وتكوينه الذي يجب أن يعطى الاهتمام الكافي باعتباره من أهم العوامل الكامنة وراء نجاح العملية التعليمية.

إذ يلاحظ أن العديد من محاولات التطور التي أجريت من أجل تحسين نوع الخدمة التربوية تتجه حاليا إلى المباني المدرسية وإلى المناهج وأساليب الإدارة، ولكن نادرا ما يلاحظ الاهتمام الكافي بإعداد المعلم والنظر في برنامج تكوينه وتدريسه أثناء الخدمة، وهذا ما أسفرت عنه كذلك نتائج البحث الميداني، مما يجعل التطور في ميدان التربية جزئي، حيث ينظر إلى عملية التطور في ميدان من زاوية ضيقة، والواقع أن عملية التطور ليست جزئية ولكن يجب أن تتم على النحو المتكامل والشامل في نفس الوقت[1].

وبهذا يمكن القول أن أي جهد يستهدف تطور مدرسة المستقبل يعطي في المقام الأول الحاجة إلى المعلم المتطور، لأنه هو المناط الأول في التغيير الجذري في المناهج، ومجرى العملية التربوية وفي وسائلها وأنشطتها، فمعلم المستقبل يجب أن يتميز بسعة الثقافة وأن يمتلك في نفس الوقت الدراية الكاملة وتمرسا بالأساليب التربوية فضلا عن تمكنه من المهارات اللازمة لاستخدام الأساليب العلمية والتكنولوجية التي تأخذ بها العملية التربوية الحديثة في أي مجتمع من المجتمعات التي تسعى إلى تحسين نوعية الخدمة التربوية لأبنائها.

ولا شك أن المعلم هو أبرز عناصر العملية التعليمية، لأنه أكثرها تأثيرا وأخطرها في نجاح النشاط التعليمي أو إفشاله لذلك فهو يحتاج إلى العناية الخاصة والواعية في الأعداد والتكوين والمتابعة المستمرة، ويزداد الأمر حيوية أمام نمط الحياة المعاصرة التي تتميز بالتعقيد والتداخل، مما يستدعي ضرورة الإعداد المحكم

---

(1)- يوسف جعفر سعادة، الاتجاهات العالمية لإعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، سنة 85، ص80.

والتخطيط، والمتابعة الواعية الدقيقة في كل المجالات وفي إعداد المعلم بصورة أكثر إلحاحا.

2- الحاجة إلى نمو المعلم بشكل مستمر:

لا نستطيع أن تقول إن مهمة المعلم من حيث الإعداد لمهنة التعليم تنتهي بمجرد تخرجه من معهد الإعداد للمعلمين، ذلك لأن هناك الكثير من التحديات التي تواجهه أثناء الخدمة، وهذا ما سجلته الدراسة الميدانية من خلال العينة التي استفادت من تكوين أولي، إلا أنها بحاجة ماسة إلى تكوين مستمر أثناء الخدمة يؤهلها للعمل بالمناهج الجديدة التي تعمل بمبدأ المقاربة بالكفاءة وطريقة المشاريع والمقاربة النصية.

فمما لامسناه عند هذه الفئة من المعلمين بأنهم أصحاب خبرة تتجاوز العشر سنوات، إلا أنها تشتكي مثلها مثل الفئة التي لم تتلق تكوينا أمام عجزها عن تنفيذ المناهج الجديدة، من هنا نجد بأن تكوين المعلمين أثناء الخدمة بات أمرا ضروريا لاستكمال فترة الإعداد الأولي في معاهد التربية والتكوين.

وقد تبين لنا من خلال ما سجلته الدراسة أيضا، أن هناك من المعلمين من هم بحاجة إلى رفع المستوى في النواحي الثقافية والمهنية المتعلقة بالتطورات والمستجدات الحاصلة في ميدان التربية، وكذا طرق التدريس ومناهجه، كما هناك من هم بحاجة إلى تنمية الكفاية في مجال التخصص الذي يقومون بتدريسه.

وأمام هذه النقائص التي سجلناها عند المعلمين في الميدان والمتمثلة في جهلهم للمعلومات النفسية للطفل، وأسس التعلم ونظرياته التي تعتمد على الكثير من المبادئ (التكرار والدافعية والفروق الفردية) عند المتعلمين وطرق التدريس، بالإضافة إلى النقص الفادح في مستوى المعلم في ميدان تخصصه المتمثل في عدم كفايته اللغوية، وكذا جهله للعناصر اللسانية التي يتكون منها نظام اللغة العربية، وعدم تمكنه من توظيف الجانب البيداغوجي في توظيف اللغة.

وأمام كل هذا نستطيع أن نقول بأن المعلم يحتاج إلى تأهيل تربوي شامل يضم جوانب أساسية تعمل على توسيع ثقافته وتزويده بالمعلومات النفسية التي تساعد على تسطير أهدافه اللغوية، بالإضافة إلى جانب التخصص الذي يضمن له الإلمام بمراحل بحثه والإطلاع بالتطورات الحاصلة في مجال البحث اللساني، ويعرفه على آخر ما توصلت إليه النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة حتى تسهل عليه عملية تعليم اللغة العربية للمتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي.

وهذا يتطلب مجهودا متواصلا في التوجيه والتنظيم كما يتطلب نموا مستمرا من جانب المعلمين ورفع مستوى الكفاية عندهم، وهذا ما يؤكد أهمية الإشراف الفني وضرورته في مجال تحسين العملية التعليمية إلى جانب وجود برنامج تكويني يضمن الشمولية والتكامل في الأبعاد، لأنه لا مكانة في هذا العصر في المجتمع العربي الجديد لمعلم يجعل اتجاهاته العربية ومطالب التغيير السريعة فيه ولا مكان فيه لمعلم غير متعمق في تخصصه في عصر تزداد فيه درجة التخصص والبحث ولا مكان لمعلم يمارس التعليم دون إتقان للطرق والأساليب الحديثة والتعمق في أصول مهنته وعلاقاتها بميادين المعرفة المختلفة، ولا مكان فيه لمعلم مسلم يجهل المبادئ والقيم الإسلامية، ولا مكان لمعلم لم يتمكن من تحقيق الوحدة والتكامل بين هذه الجوانب المختلفة ويحولها في النهاية إلى خصائص سلوكية ببراعته المهنية وقدرته على ممارسة التعليم ومتابعة التطورات العلمية في مجال تخصصه، ولهذا ينبغي أن ينهل برنامج إعداد معلم اللغة العربية من آخر ما توصلت إليه اللسانيات في مجال تعليمية اللغات لأنها من حيث الدراسة الموضوعية الظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية[1]، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة أخرى لأنه بدون لجوء معلم اللغة العربية إلى النظرية اللسانية سوف يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكوّن نظام اللغة العربية، "إذ بينت الدراسة من خلال نتائج القراءة والتعبير عدم قدرة المعلم على جعل اللغة تنسج على أنها بنيات صوتية وتركيبية ودلالية" كما

(1)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص140.

يعسر عليه توظيفها في التبليغ والتواصل وتوصيل الثقافة والتطورات العلمية والاجتماعية للمتعلم.

وعلى هذا ترتبط عملية الإعداد بالتحليل العلمي الواضح لأدوار المعلم في العملية التربوية وبخصائص النظام التعليمي الذي يعمل في إطاره وبخصائص المرحلة التي يدرس فيها بصفة خاصة، لذلك يمكن القول:

"أن تقدير المداخلات النفسية والاجتماعية اللازمة لإعداد المعلم الجديد وبناء البرامج اللازمة لاستغلالها من أهم العوامل للإعداد السليم لتحقيق المخرجات المطلوبة"[1].

من هذا المنطلق نستطيع القول إن وضع برنامج لإعداد المعلم في الوقت الحاضر يتجاوز التأكيد على مواد التخصص أو طرق التدريس، ليشمل أبعادا مرتبطة بمختلف الصفات اللازمة في المعلم الكفء والتي تمكنه من القيام بالمسؤولية والأدوار السابقة وتفسير هذه العملية على أساس ديناميكي يتحول فيها تعليم اللغة العربية إلى ممارسة بيداغودجية تستمد أصولها المعرفية من اللسانيات وفروعها العلمية وتعليمية اللغات.

كما يجب أن يكون الهدف الأساسي من هذه البرامج هو :

1- تنمية الكفاءات لدى القائمين على العملية التربوية.

2- تحديث خبرات المعلمين وتطويرها.

3- مساعدة حديثي العهد بالمهنة لتسيير انتظامهم وتعزيز ثقفتهم بأنفسهم.

4- تعويض نواحي القصور في إعدادهم الأساسي.

5- تعريف المعلمين بما يستجد من تغيرات في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه.

6- تدريب المعلم على حل المشكلات التربوية والمهنية التي يواجهها أثناء العمل.

---

(1)- يوسف جعفر سعادة، المرجع السابق، ص92.

7- يجب أن يراعي في صياغة الكفاءات "قدرات المعلم العلمية والمنهجية وتكوينه الثقافي وخبراته واهتماماته واستعداده[1].

3- مجالات تكوين المعلم

1.3- جانب الثقافة العامة:

أصبحت ركزا أساسيا في إعداد المعلم، ولا نعني بها المواد وحشوها في ذهنه، وإنما ينبغي تثقيفه وتزويده بالمواد التي هو مكلف بإيصالها إلى المتعلم، فمن أغرب الأمور أن يجهل المعلم ما يُدرس وأن يقوم بتعليم مواد لا يعرفها حق المعرفة، فعلى المعلم أن يكون بصيرا بأمور المواضيع التي سيدرسها، قادرا على تبسيطها وشرحها لتلاميذه ولا نعني هنا على المعلم أن يكون ملما بجميع المعارف، فإن مثل هذا الوضع مستحيل في عصرنا، إنما عليه أن يكون متمتعا بقدر محترم من الثقافة، يمكنه من الإجابة على جميع أسئلة تلاميذته وتفسير ما يجول في خواطرهم وتوضيح المعلومات الواردة في البرامج، ولا ننسى أن مكانة المعلم وشخصيته مرتبطتان إلى حد بعيد بثقافته، فإن هو أظهر عجزا أو خطأ في أجوبته، فإن ثقة التلاميذ تتضاءل وتنهار، لأن العنصر البشري في شكله الطبيعي والبدائي لا حيلة له إلا بالحصول على المعرفة وإتقانها والتمرس على كيفية إيصالها.

ولا يتحقق هذا إلا بوضع استراتيجية تعليمية وطريقة منهجية تهدف إلى تحقيق توافقا سويا لجميع أفراد المجتمع وتسمح لهم بالتفاعل مع البيئة بالوسائل المختلفة منها اللغة لأنها الشريط الحقيقي لنقل المعارف والمعلومات لكونها الوسيلة الأساسية للتفاهم والتواصل، ونقل الخبرات والحقائق وهي التي تعزز العلاقة بين التلاميذ والمفاهيم السائدة في وسطهم سواء كانت مفاهيم إنسانية أو معرفية مختلفة المصادر، لأن الحقائق التي نعرفها عن الأشياء بسبب التطورات العلمية والتكنولوجية تفرض على المعلم أن يكون قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح

---

(1)- شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمناهج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية، الطور الثالث نموذجا، ص75.

له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا[1] حتى لا تكون لغته عاجزة عن نقل التطورات الحديثة كالحقائق المرتبطة بتدريس جميع المواد مثل الجغرافيا وما تتضمنها من معارف كالحقائق المناخية والحقائق المتعلقة بالأجناس البشرية والحقائق الصناعية والدينية والاجتماعية، وحتى يتحقق الهدف من جعل اللغة العربية لغة عصرية متفتحة على جميع الابتكارات وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة[2].

ولهذا فإن هذه الحقائق والجوانب يمكن أن تتناول مادة أو مادتين يستخلص منها المعلم القيم الثقافية ويفهم على أساسها المجتمع العربي وأهدافه، ومن ذلك مثلا دراسة اللغة العربية وآدابها والمقومات الثقافية وأصول الدين الإسلامي ومشكلات العربي والتطورات العلمية[3] وليس هذا فقط على المستوى المحلي وإنما كذلك على المستوى العالمي.

فالمعلم حينما تُسنَد إليه عملية تكوين أجيال لا بد أن يتوافر لديه منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها للتلاميذ[4] والوقوف على العوامل البيئية والاجتماعية ومعرفة أسرارها وإدراك العلاقات وتحديد السلوكات المختلفة في المجتمع الذي هو شبكة واسعة من العادات والتقاليد والأفكار التي تصنعها اللغة لتكوين المتعلم على صورة فيه، لأن اللغة بالنسبة إلى المجتمع هي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض فيقضون مطالبهم ويوجهون نشاطهم ويدور بها التعامل بينهم[5] كما أنها تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام يمكن أن يستفيد منه الغير وتدون التراث الثقافي وتحتفظ به جيلا بعد جيل، كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع وخصوصياته.

---

(1)- تعليمات اللغات، المرجع نفسه، ص141.

(2)- مناهج السنة الثانية ابتدائي، المرجع السابق، ص10.

(3)- محمد الهادي عفيفي، مؤتمر إعداد المعلم العربي، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والعلوم، مطبعة التقدم، 92، ص128.

(4)- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط1990، ص436.

(5)- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، ج1، ص12.

وفي هذا يقول أحمد مذكور أن في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لا يمكن فصل اللغة عن ثقافتها، فاللغة وعاء ثقافة الأمة وحضارتها فهي تعبر عنها وتتأثر بهما وتؤثر فيهما إيجابيا وسلبيا وبذلك يصعب فصل جانب التخصص عن الجانب الثقافي في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية[1].

ويقول سابير في ارتباط الثقافة باللغة: إن شبكة النماذج التي تتسود في حضارة معينة تفهرسها اللغة التي تعبر عن تلك الحضارة، وأن من الوهم الاعتقاد بأننا يمكن أن نفهم الخطوط العامة المميزة لثقافة ما عن طريق الملاحظة فقط، دون الاهتداء بالنظام الرمزي اللغوي الذي يمنح هذه الخطوط دلالتها في المجتمع، وفي يوم ما ستبدو محاولة فهم الثقافة البدائية دون الاستعانة باللغة التي تسود في مجتمع تلك الثقافة مجرد هوى ذاتي... إن اللغة تشكل دليلا لواقع المجتمع"[2].

بنقلها لتجارب المجتمع عبر المكان، وحفظها لها عبر الزمان: "ولكن التقدم الإنساني الذي ساعدت على إنتاجه اللغة، قد ساعد هو الأخر على تطوير اللغة ونشرها والمحافظة عليها بطرق ووسائل مختلفة ومن ثمة نقول: إنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل فصل لغة شعب من الشعوب عن ثقافته الخاصة"[3].

من هنا ينبغي على المعلم أن يكون مثقفا، وأن يكون إقباله على المعرفة بالقراءة عامل من عوامل ثقافته، فهو مطالب بتنمية الشخصية عند تلاميذه، الشخصية القادرة على التعبير والإبداع والتي تتمتع بالأصالة وتبتعد عن التقليد، فلا بد وأن يقوم المعلم بدوره القومي حيث يربط الجهد التربوي بالثقافة العربية ولغتها ويعمل على تحسين التفاعل بين المدرسة والمجتمع، ويجدد مصادر التراث لكي يستخدمها في مواقف تعليمية تثير في نفوس المتعلمين شعور الاحترام نحو تراثهم الوطني والعربي.

---

(1)- أحمد مذكور، تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية، جامعة ملك السعود، مركز البحوث الجامعية، السعودية 1987، ص4.

(2)- في معرفة الآخر، أحمد غنيم وآخرون، ص49.

(3)- أحمد بن نعمون، علاقة اللغة الأم بالثقافة القومية، مجلة تربوية تصدرها وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد16، 1985، 83.

لأن الدور الاجتماعي المتغير للمعلم يتطلب منه وعيا متزايدا بحقائق حياة المجتمع، كما يتطلب من المعلم وعيا بالإستراتيجية التربوية للمجتمع الذي يعيش فيه، فالمدرسة امتداد للبنية الاجتماعية وهي تعمل على إثرائها وزيادة كفايتها من خلال جسور التفاعل مع المجتمع المحلي، وعلى المعلم هنا أن يدرك منذ البداية أن برامج النشاطات المدرسية لا تصبح فعالة إذا لم تصمم في ضوء أوضاع المجتمع وثقافته[1]، من هنا، ينبغي أن يساهم تعليمه للغة العربية في تعميق فهم التلاميذ لعناصر البيئة وتمكينهم من إدراك الحقائق العلمية البسيطة التي تحيط بهم لتنمية الاستعدادات الفكرية لديهم، خاصة مع بروز الاتجاه التواصلي في تعلم اللغة، الذي أحدث تغييرا واستراتيجيات التعليم وكذا المحتويات التعليمية، مما سمح بفتح آفاق تعليمية تأخذ بعين الاعتبار المرتكزات التالية :

1- أن يخضع المتعلم لمؤثرات خارجية لا بد أن توضع محل اهتمام المعلمين.

2- غاية التعليم هو جعل المتعلم يمتلك كفاءة تواصلية من خلالها يستطيع استعمال اللغة في سياقاتها ومقاماتها المختلفة.

3- لا يرتبط تعليم اللغة بتعليم القواعد النحوية والصرفية فقط، بل كذلك تعليم قواعد استعمال اللغة ومراعاة سياقاتها فإذا كان الهدف من تعلم اللغة وتعليمها تحقيق عملية التواصل بكيفية ناجحة فلا يمكن أن يكون المحتوى التعليمي مجرد حشو للقواعد النحوية النظرية.

4- لا يكون التركيز في تعلم اللغة وتعليمها على حفظ مفردات أو تكوين جمل فقط بل لا بد من الاهتمام بتعليم الخطاب من حيث هو نصوص إنجازية مستعملة في سياقات ثقافية واجتماعية معينة ومرتبطة بمقاصد وحاجات خاصة مع مراعاة الخصائص النفسية للمتعلم.

---

(1)- محمد صديق حسن، المعلم في الخليج العربي والأدوار الوظيفية للمعلم المعاصر، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، العدد 89، ص54.

2.3- الجانب التخصصي :

ويتمثل أساسا في احتكاك المعلم ببرنامج المرحلة الذي يرغب في تأهيله للتعليم فيه، إذ لا بد أن يتعرف بصورة مباشرة على كافة برامجها المعتمدة، ويكون التركيز بالخصوص على المواضيع التي يظل فيها التلاميذ في المؤسسات التعليمية عامة يجدون فيها صعوبة في استيعابها، ولا يعني هذا أن نشحن البرنامج بالمواد المتخصصة وإنما ينبغي أساسا تدريب المعلم على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصصه، فالمعلم في هذا العصر المتغير مطالب لمواجهة الناشئين بالجديد في العلم وباستمرار.

وهنا نستطيع القول بأنه ينبغي تأهيل معلم اللغة العربية ليكون ملما بمجال بحثه وعلى دراية بالتطورات الحاصلة في مجال البحث اللساني وذلك بالتعرف على نتائج اللسانيات النظرية في ميدان وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، ليتمكن من تحديد العناصر اللغوية التي تكون نظام لغته، وهو التحليل الذي يعمق معرفته بلغته في مجالاتها الصوتية والدلالية والتركيبية، لأنه بدون المعرفة المتخصصة يصعب على المعلم المعاصر أن يواجه مشكلات التي يواجهها في الميدان[1]، ومن هنا فإن كفاية المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من المعرفة المتطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه[2].

لأن نجاح المعلم في تحديد الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها من وراء تدريسه اللغة ومحتوياتها يعود أساسا إلى قدرته المعرفية والتكوينية التي تخوّل له الاضطلاع بمهمة تدريس اللغة، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة:

أ- في أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه[3].

---

(1)- عبد الهادي عفيف، المرجع السابق، ص72.

(2)- رابح تركي، المرجع السابق، ص436.

(3)- عبد الرحمن حاج صالح، المرجع السابق، ص41-42.

ب-أن يكون له تصور سليم للغة، حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اضطلع على أهم ما تمنته النظرية اللسانية العامة في مجال تعليمية اللغات.

ج- أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا استوفت الشرطين السابقين.

3.3- الثقافة المهنية (النفسية):

ولما كان التعلم في الوسط التعليمي عبارة عن عملية تفاعل أساسها التخاطب والحوار الذي يدور بين المعلم والمتعلم، هذا التفاعل الذي يهدف لمساعدة طرفي التعلم (المعلم والمتعلم) ليكون المعلم أكثر قدرة على تحليل مواقفه التعليمية وأكثر دقة لتوضيح أهداف دروسه وحتى لا تكون المعلومات التي يكتسبها التلاميذ داخل القسم عبارة عن دروس نظرية في أغلبها تعتمد على الحفظ والتلقين لإهمالها أهم المبادئ والإجراءات التطبيقية لعلم النفس التربوي والتي تهدف إلى مساعدة المعلم في عملية التدريس من الوصول بتلاميذه إلى صور التعلم الذي تعتمد على التفكير والتصور والتخيل خلال عملية التعلم.

من ثمة اقتضت طبيعة العملية التوجيهية التي تسلكها تعليمية اللغات نتيجة استثمارها للحصيلة المعرفية لحقلي اللسانيات وعلم النفس ضرورة اعتماد الأسس النفسية للمتعلم في تعليم اللغة حتى لا يكون تعليمها يعني ذلكم الحشو المتواصل الموجه لذاكرة التلميذ بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما ينبغي من المعلم أن يجعل المتعلم يشارك ويتفاعل إلى حد بعيد مع برنامج المادة التعليمية، الأمر الذي يجعل من المتعلم فضلا عن المعلم يساهم نفسه في ترقية العملية التعليمية والبيداغوجية وتحسينهما، فالمتعلم يزداد تعلما عن طريق فن التعلم، والمعلم وهو صانع تقديمه الذي لا يستطيع الانفصال عنه طرفة عين[1].

---

(1)- نوارن ماكنزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص67.

وفي رحاب هذا الطرح، ينبغي للمعلم أن يكون على علم بمقتضيات العملية التواصلية التي تتم بينه وبين المتعلم، فقد ورد في كلام الجاحظ أنه ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازي بينها، وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات[1] من خلال احتكاكه في مرحلة التكوين بموضوعات علم النفس التربوي الذي يهتم بتطبيق مبادئ سيكولوجيا التعلم في الحياة التعليمية في مختلف مراحل الدراسة بما يؤدي إلى تحقيق أهداف التربية السليمة في ضوء البرامج والخطط الدراسية.

ومن ثمة فإن أهم الموضوعات التي يعالجها علم النفس التربوي[2]:

1- معرفة خصائص نمو الطفل وحاجاته وصفاته المميزة في كل مرحلة من مراحل نموه والإفادة من هذه الخصائص والمناهج والبرامج الملائمة لكل فترة من حياته في الوقت المناسب.

2- التعرف على دوافع سلوك الأطفال ووسائل تحسين إقبالهم على الدروس بشوق ورغبة والتخلص من العقاب والقسوة والإجبار الذي لا يأتي إلا بنتائج عكسية في أغلب الأحيان.

3- تحليل المواد الدراسية إلى جزئياتها لمعرفة القدرات العقلية التي يتطلبها تدريس كل مادة ومستوى النضج الجسمي والعقلي اللازم لها، لأن معرفة اللغة لا يعني بالضرورة القدرة على تعليمها، لأنهما أمران مختلفان تمام الاختلاف، وبلوغ الأهداف المحددة ينبغي نوعا من التكامل بين الجانب التخصصي والبيداغوجي، من هنا ينبغي تأهيل المعلم حتى يتمكن من جعل القواعد النفسية والبيداغوجية وسيلة في اختيار مسائل تعليم اللغة.

---

(1)- عبد القادر حسين، المرجع نفسه، ص91.

(2)- وحدة اللغة العربية التعليمية العامة وعلم النفس المرجع السابق، ص3.

4- الكفاءات الأساسية في إعداد المعلم :

تعتبر هذه الكفاءات هي الأساس الصحيح لعمل المعلم في أية مرحلة تعليمية، وهي نموذج تعليمي من صميم برنامج تعليم المعلم القائم على الكفاءة، وهذا النموذج هو عبارة عن مجموعة من الفعاليات التعليمية الهادفة إلى تسهيل عملية اكتساب المتعلم وعرض الكفاءات المعينة، ويتألف النموذج من العناصر التالية[1].

1.4- التشخيص والتخطيط

يشمل إعداد خطط التدريس وفق النموذج المعتمد، وصياغة أهداف البرنامج وتصنيفها، واستخدام اختبارات التشخيص للصعوبات والمشكلات، وبناء الأهداف الفرعية الخاصة بالمادة الدراسية، واعتماد الوسائل التعليمية ووسائل التقويم المناسبة، لخلق الوسائل التي تتفاعل لخلق العمليات المرسومة لتحقيق الأهداف.

2.4- استثارة دوافع التلاميذ :

التي تستعمل عوامل التهيئة واستخدام المثيرات، وتعزيز ثقة التلاميذ بأدائهم، واستخدام النقد البناء، أو تشجيع مشاركة التلاميذ، والتنظيم مع التدرج في عرض المادة وربطها بمواقف الحياة.

3.4- العرض والتواصل:

يشمل قدرة المعلم على العرض وتوظيف خبرات التلاميذ وتفاعلهم واستخدام الأمثلة والوسائل وتلخيص الأفكار الرئيسية وتزويد التلاميذ بأدوات المعرفة الذاتية، وتشمل هذه العمليات النشاطات التعليمية التي يقوم الطالب.

---

(1)- يوسف جعفر سعادة، المرجع نفسه، ص107.

4.4- الأسئلة :

تشمل استخدام فنون السؤال الفعال، وإعادة التركيز واستثارة التفكير، والاستيضاح وتشجيع أسئلة التلاميذ وتقديرها[1].

تستعمل الأسئلة عادة لإعطاء التوجيهات وتصحيح السلوك الخاطئ، وإدارة نشاط الفصل والبدء في الدرس، وتقويم التعليم، وهي أيضا وسيلة الكشف وتفسير المعلومات وهي إحدى الوسائل التي توقظ الفضول، وتحرك العقل عند الطالب[2].

5.4- تفريد التعليم:

يشمل استخدام طرق خاصة تتناسب مع القدرات الفردية، وتشخيص مشكلات التعليم الفردية، وتدعيم التعليم الذاتي، وتشجيع استقلالية التلاميذ في نشاطهم، وتزيد احتمالات التقدم الذاتي والفردية والتشخيص، والدراسة المستقبلية.

6.4- استشارة التفكير:

تشمل تشجيع المتعلم إلى الاستقصاء والتخيل وتمثيل الأدوار وتطوير الفكر الناقد وتشجيع إصدار الأحكام على أساس من الموضوعية.

7.4- إدارة الصف وحفظ النظام:

تشمل توجيه السلوك وتأمين سلوك القدوة ومعالجة المواقف الحرجة وتوضيح مبررات وأسباب الأنماط المختلفة للتصرف.

---

(1)- يوسف جعفر سعادة المرجع سابق، ص110.

(2)- أسعد عبد الرحمن، مدى ملائمة وسائل وطرق البحث الغربية في العلوم الاجتماعية لظروف البيئة العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، عدد 3 ، مجلد 4، 1976، ص59.

8.4- التقويم:

ويشمل إعداد الاختبارات وتحليلها وحصر الجوانب الخاصة بأداء التلاميذ وتحصيلهم ونموهم وإعلامهم بأسس تقويم عملهم ومقارنة مستويات الأداء والإتقان بالأهداف والمستويات المتوقعة[1].

وبتنمية هذه الكفاءات لدى معلم اللغة العربية، سنتمكن حتما من تحقيق مهارة تعليم اللغة عنده، والتي تستند أساسا على توظيف النتائج التي حققها علم النفس التربوي واللسانيات المعاصرة في مجال تعليمية اللغات، مما يمكن المعلم من اختيار المادة التعليمية والطريقة المناسبة بالنظر إلى المتعلم ومستواه.

من خلال طرحه للأسئلة التالية: ماذا، كيف، وبماذا نتعلم ؟

1- المحتوى وعوامل اختياره:

إن الموضوعات وأوجه النشاط التعليمي التي يتكون منها مضمون الرسالة التعليمية لا بد أن تعبر تعبيرا صادقا عن أهداف المناهج، لذلك ينبغي اختيار اللغة التي تساعد على تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمدرسة: لأنها الوسيلة التي لا بد منها لغرض إشباع حاجات التلاميذ الفردية والمدرسية والاجتماعية وبحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم الوطنية فتزودهم بأداة للعمل والتبادل وتمكنهم كلغة للتعليم من تلقي العلوم والمعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم[2]، وفي هذا يقول كمال يوسف الحاج: "...أما اللغة التي لا تعبر عن بعض أحوال الأمة (كأن تكون لغة القلب ولا تكون لغة العقل) فهي لغة عوراء تظل عرضة للزوال عندما تجابه لغة ثانية من الخارج، اللغة الأم تتناول متكلميها في جميع أحوالهم العقلية والقلبية، لأنها لا تقبل ضرة في عقر دارها"[3]، من هذا المنطلق ينبغي أن يشتمل منهاج اللغة العربية على كل النشاطات الفكرية

---

(1)- يوسف عبد المعطي وحسين جميل طه، دراسة تقويمية لأساليب التنمية العلمية والمهنية لمعلم المرحلة الابتدائية، أسبوع التربية العاشر، مارس، 1980، ص14.

(2)- منهاج السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص9.

(3)- كمال يوسف الحاج، فلسفة اللغة دار النشر للجامعيين، بيروت، 1956، ص1950-1951.

والثقافية التي تجسد اتجاهنا الإسلامي، والاجتماعي في جميع نواحي الحياة الأسرية، الصناعية والزراعية والتجارية..." إلى غير ذلك من الميادين التي تعبر عن مظاهر الحياة الثقافية "لأن المناهج تعتبر من أهم قوى الموقف التعليمي الهامة، فإذا كانت مختارة على أسس تربوية سليمة يراعي فيها نمو التلاميذ وكانت متصلة بحياتهم مشبعة لحاجاتهم ساعدت على إطراد النمو" وسهولة التقدم في اللغة، ولتحقيق أهداف منهاج اللغة العربية باعتبارها الغاية والوسيلة "لأنها أهم أداة تعليمية"[1] يجب مراعاة الأسس السليمة لتحقيقها باعتبار أن التحصيل اللغوي يقوم على أساس التوافق الشخصي والاجتماعي كعامل أساسي وكذلك بالنظر إلى الظروف الاجتماعية المحيطة بحيازة التلميذ والقدرة على التوفيق بين رغباته ورغبات المجتمع ويتجلى ذلك من خلال اعتماده على نفسه وتكراره للسلوك اللغوي، ومحاكاته للمعلم ولمن حوله، في سلوكاتهم اللغوية لأن اللغة كما رأينا في الفصل الأول تكتسب بالطريقة نفسها التي تكتسب بها أي مهارة سلوكية بتوفر عدة عوامل، "فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي وتتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ بها"[2].

من هنا، ينبغي أن يقوم المنهاج واختياره على أسس صحيحة وحقيقية ولها صلة وطيدة مع جميع العوامل المساعدة على تحقيقها بصفة عامة وتحقيق الجانب اللغوي بصفة خاصة ولا يتحقق هذا إلا باشتراك مجموعة من المختصين في اللسانيات التطبيقية وعلم النفس التربوي والمعلم باعتباره حجز الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسية توصل كل ما تشتمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعان، وأهداف إلى عقول وقلوب التلاميذ[3]. لأن الطفل في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي يبحث عن اللغة التي تعبر عن حاجاته الداخلية ليتكيف بالبيئة الخارجية في إطار العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع، فكيف يستجيب التلميذ لهذه اللغة وهي لا تعبر عن أغراض المجتمع ولا تتصل بالنشاط السلوكي الذي يثير

---

(1)- رمزية الغريب، المرجع السابق، ص24.

(2)- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص229.

(3)- تركي رابح، مبادئ التخطيط التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص112-113.

البواعث العقلية لدى الطفل، وحتى يستجيب منهاج اللغة للأهداف المنوطة باللغة العربية في هذه المرحلة بالذات، يتعين أن لا يقتصر المطلوب منها على التمكن من بعض الأنماط والأساليب الأدبية... بل إن الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها"[1] من خلال ما يختار التلميذ من برامج تضمن له قاموسا لغويا يكون شاملا للتراكيب والألفاظ الأساسية الشائعة الاستعمال والتي لا بد منها لفهم المحيط الثقافي والاجتماعي والطبيعي والاقتصادي والتي تعطي اهتماماته وحاجاته في مجال الاستعمال اللغوي حتى يكون سبيلا إلى الاندماج في المحيط والاستفادة منه"[2] مما يبرز أهمية الاختيار للمقارنة بالكفاءة كمبدأ يكرس تعليما أكثر وظيفية يكون مؤسسا على تنمية كل ما من شأنه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه.

وحتى يتحقق الهدف من جعل اللغة العربية لغة عصرية متفتحة على جميع الابتكارات وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة[3] يجب أن يضع المعلمون في الحسبان المكتسبات القبلية للتلاميذ حتى يتم انتقالهم من اللغات الأم (العربية العامية والمتغيرات الأمازيغية) إلى لغة التعليم بشكل ميسور لأن الطفل عادة لا يهتم العوامل الموجودة في بيئة التي تزوده بأفكار ليست له معرفة سابقة بها، ومن ثمة فإن التعلم السريع الكامل يكمن تحققه عن طريق تنظيم التعليم الجديد وربطه بالأساس الموجود في عقله.

فالفكرة الغربية الغير متصلة التي تقدم لعقل الطفل لا يمكنها أن تحافظ على نفسها لمدة طويلة، كما أن عقل الطفل لن يهتم بها، بينما إذا كانت الفكرة الجديدة متصلة بالكتلة الموجودة في عقله فإنه سيبدي اهتماما بها[4] وعليه فإن عامل الميل والاهتمام ليس عرضيا أو سطحيا في العملية التعليمية ولكن عامل أساسي فيها لأنه يسهل عملية الترابط والتداعي للأفكار الجديدة وهذا ما أكدته النظريات التعليمية من

---

(1)- منهاج السنة الثانية ابتدائي، المرجع نفسه، ص10.

(2)- منهاج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي، المرجع نفسه، ص8.

(3)- منهاج السنة الثانية، المرجع نفسهن ص10.

(4)- محمد علي الشيباني، المرجع نفسه، ص246.

النتائج التي توصل إليها الدارسون في ميدان علم النفس المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي، وعليه فإن معرفة المعلم لتصورات المتعلمين القبلية تلعب دورا حاسما في العملية التعليمية، إذ أنها تسهل عمليه بناءة المعارف الجديدة وفقا لمستواهم[1] وعلى هذا الأساس يتوقف اختيار المناهج لأنها إذا كانت تقليدية لا تراعي حاجات التلاميذ وطبيعة نموهم في كل مرحلة من مراحل التعليم كانت من العوامل المعرقلة للنمو المنشود، ويتوقف نجاحها أيضا في أداء مهمتها على المعلم الذي يقوم بتنفيذها كما سبق وأن أشرنا إلى هذا في الفصل السابق فكثيرا ما تخفق أحسن المناهج في أسسها الفلسفية والمرجعية والنفسية إذا عُهد بها إلى معلم لا يؤمن بها ولم يتدرب على تنفيذها تنفيذا صحيحا، وأقرب مثال على ذلك اعتماد المناهج الجديدة على الطرق التعليمية الحديثة (الكفاءة اللغوية والمقاربة النصية...) في تعليم اللغة العربية فليس من شك في أنها مختارة على أسس سيكولوجيا سليمة إذ أنها تتطلب قدرا كبيرا من الفاعلية الذاتية من جانب المتعلمين لتتيح لهم الحركة والحرية حتى يكون اشتراكهم في عملية التعلم اشتراكا فعليا تحت توجيه المعلم وإرشاد[2]، لأن النشاط الموجه يساعد المتعلم على سرعة التقدم في التعلم ويبرز له الأهداف المراد تحقيقها الأمر الذي يزيد في استمراره والتغلب على العقبات.

إلا أن هذه المناهج بالرغم من أنها تعتمد على تنشيط التلميذ أثناء عملية التعلم فلم تأخذ في الحسبان اللغة كوسيلة تواصل وتخاطب، أي سلوك وممارسة قبل أن تكون قواعد تدرس (من خلال قراءتنا الميدانية للبرامج المكثفة لمادة القواعد النحوية والصرفية) مما جعل المعلم يبدد وقته في تقسيم الجملة إلى مبتدأ أو خبر وتصنيف الأفعال ماضي ومضارع (قواعد النحو) دون تعويد المتعلم على استخدام للأنماط اللغوية المختلفة الذي يجسد مبادئ التعليمية الأربعة: إعطاء الأولية الشفوية –الدور الذي تقوم اللغة بوصفها وسيلة اتصال داخل المجتمع– شمولية الأداء الفعلي للكلام،

---

(1)- إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، مفاهيمها والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2 مارس، 1995، ص18.

(2)- أحمد عبد الهادي أحمد، أهمية النشاط المدرسي في العملي التربوية، مجلة التربية تصدرها، اللجنة الوطنية الفطرية، العدد 84، مارس، 1989، ص80.

إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة، لأن اكتساب اللغة أمر مؤهون باستعمالها في مختلف المواقف، لا بتقسيمها إلى مسند ومسند إليه دون توظيف لها، وهذا ما يعلل في نظرنا نتائج الإحصاء التي أظهرت صعوبة في المحتويات والبرامج لأنها:

أولا : لم تراع مستوى التلاميذ وطبيعتهم من حيث النضج واستعداداتهم العقلية والنفسية.

ثانيا: أهدافها جاءت متباينة بين إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي والشفوي والكتابي وبين معرفته لقوانين اللغة مما جعل المتعلم يتوجه إلى حفظ القواعد اللغوية دون إدراك منه لحقيقتها بأنها وسيلة وليست غاية.

ثالثا: هو أن رجال التربية ولم يعدوا لها العدة لنجاحها، فعهدوا بها إلى معلمين بعضهم لا يؤمن بها، والبعض الآخر وهم الأغلبية لم يتدبوا عليها أو لم يفهموا الأسس النفسية والبيداغوجية التي بنيت عليها، ولهذا شوهت وكان الضرر الذي نتج عن خطأ التطبيق أعظم من الخطأ الذي نتج استخدام المناهج القديمة، فراحوا يقدمون دروس القواعد بعيدا عن توظيفها في مناحي الحياة الاجتماعية وحاجياته الاجتماعية، فنتج عن ذلك لغة مصطنعة مكلفة لأنها لم تأت في سياقات طبيعية إذ: "يتضح دور الألسنية في عملية تعليم اللغة حين نحاول تحديد هذه العملية في رأينا أن تعليم اللغة هو عملية تطوير إدراك متعمق ومتيقظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع، ومن دون اللجوء إلى النظريات الألسنية، لا يتوافر لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعماله[1].

(1)- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، الجزائر،95، عدد 5، سنة 1994، ص136.

1.1- العناصر اللغوية وضرورة الانتقاء :

إن اختيار اللغة وعناصرها لا يتعلق ببعض الأحوال دون الأخرى إذ الأفضل أن يكون ذلك باختيار لغة المعلم التي يستعملها في تعليمه، واختيار المادة اللغوية التي يدرجها واضح المنهاج[1]، وهنا يبرز دور المعلم الذي يقوم بعمليات الانتقاء الدقيق للمادة التي سيقدمها للمتعلمين والمتمثلة في انتقائه للفئات النحوية مثل الأسماء والأفعال والحروف ومجموعة القوالب اللغوية المتعددة الأغراض والحديث: النفي، الشرط، التعجب، الاستفهام، مثلما يجري في الحياة العادية يسأل وجيب، وينفي ويثبت... لأن القدرة على انتقاء المحتوى في العملية الاتصالية هي على صلة بقدرة المتعلم بصفته مرسلا في اختياره الأصوات والألفاظ والبنى التركيبية الفكرة التي يريد الإبلاغ عنها بحسب مقتضيات الموضوع والسياق[2].

كما يفضل في اختيار المعلم للصيغ اللفظية القليلة الحروف الكثيرة التواصل في الكلام والمخارج، حروفها لينة يسهل على المتعلم النطق بها بسهولة بعيدا عن المفردات التي لا تسع ذهن المتعلم لإدراكها وفهمها لذلك ينبغي على المعلم أن يجعل عند اختياره للنصوص وأوجه النشاط التعليمي جملة من المعايير:

1- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه[3]، فاختيار النصوص وألفاظها وتراكيبها اللغوية لا بد وأن تتماشى مع قدرات المتعلم على الاستيعاب وهذا يحقق الدقة والسرعة في الفهم.

2- لا يحتاج المتعلم إلى ما هو كل ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الفنية[4].

---

(1)- المرجع نفسه، ص.ن.

(2)- عبد الحليم بن عيسى، الاتصال اللغوي بين الدقة والغموض، مجلة اللغة والاتصال، يصدرها مختبر اللغة، جامعة وهران، ص23.

(3)- عبد المجيد سالمي، المرجع السابق، ص138.

(4)- عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص29.

2.1- عوامل اختيار النص وأوجه النشاط التعليمي :

يخضع النص وأوجه النشاط التعليمي الذي يقرر تلقينه للمتعلم مهما كانت الوسيلة التي يعرض بها أو الوضع الذي تعرف فيه لاختيار علمي دقيق يأخذ بعين الاعتبار جملة من العوامل الخارجية ويستند هذا الاختيار بصورة خاصة على المبادئ التي أقرتها النظريات اللسانية المعاصرة[1]، لأن تدريس اللغة لا يعني تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية الأساسية التي لها علاقة بالبنى الأساسية ويجب أن تراعى فيه الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم، واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص[2].

أ- الأهداف :

في مجال التربية تعتبر الأهداف وتحديدها من الأمور البالغة الأهمية، والعمل التربوي أو العملية التعليمية في شتى مستوياتها ومداخلها في أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشود تحقيقها فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربوي، وقد اهتم المربون وعلماء التربية اهتماما كبيرا، لأن تحديدها ووضوحها في العملية التربوية يساعد على التخطيط وأوجه النشاط[3].

من هنا ينبغي أن يكون أول ما يجب أن يعرفه معلم اللغة العربية قبل البدء في تحديد عناصر مادته اللغوية والطريقة التي يسلكها، هو الهدف الذي لأجله يعلم هذه اللغة لأن عملية الانتقاء تتم حسب الهدف الذي يريد أن يبلغه من تعليم هذه اللغة، لأن الأهداف تختلف من مستوى إلى آخر ومن درس إلى درس، ومنه اختلاف الأهداف اللغوية في الطورين على سبيل المثال.

---

(1)- المرجع نفسه، ص.ن

(2)- تعليميات اللغات، المرجع السابق، ص 143.

(3)- فوزي طه وآخرون، المناهج المعاصرة، دار النشر المعارف بالإسكندرية، حزب وشركائه، سنة 1990، ص63.

أهداف اللغة العربية في نهاية الطور الأول:

إجادة القراءة يعني القدرة على قراءة النصوص قراءة متنوعة ومسترسلة ومعبرة والقدرة على التعبير الشفوي[1].

أهداف اللغة العربية في نهاية الطور الثاني :

هو توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللغوية والمستهدفة التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل والشفهي والكتابي[2].

فانطلاقا من تحديد المعلم للأهداف المنوطة باللغة العربية في الطورين يتمكن من رسم الخطة واختيار المحتوى الذي يريد تلقينه إلى تلاميذه، ففي الوقت الذي ينشغل فيه معلم الطور الأول بـــ:

1- تعليم التلاميذ للأصوات اللغوية وطريقة نطقها لتمكنهم من القراءة الصحيحة.

2- تعليم الكتابة

3- تصحيح التعابير التي جاؤوا بها من بيوتهم لتمكنيهم من التعليم عن آرائهم بلغة سليمة.

يكون اهتمام معلم الطور الثاني منصبا في [3]:

1- استثمار أهداف الطور الأول المتجلية في القراءة، في فهم النص وإعادة استثمارها من جديد من أجل بناء نص آخر من إنتاج التلاميذ شفويا وكتابيا وتسمى هذه التقنية بتقنية اختصار النص.

---

(1)- منهاج السنة الثانية ابتدائي، المرجع السابق، ص22-23.

(2)- منهاج السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص10.

(3)- إدراك البنى السطحية والعميقة للنص.

2- تحليل النص ومعرفة بنيته اللغوية لأجل تحقيق السلامة اللغوية في التعبير الكتابي والشفوي من خلال إدراك التلاميذ للعلاقات الوظيفية بين العناصر اللغوية المكونة لنظام اللغة ومميزاتها المتجسدة في حركات الإعراب من خلال النص التعليمي.

من هنا ينبغي على المعلم أن يكون أول عمل يقوم به قبل كل شيء هو تحديد الهدف لأنه يسهل عليه عملية انتقاء المادة المناسبة لمستوى التلاميذ وترتيبها لأجل اختيار الوسيلة المناسبة والطريقة المحكمة وبهذا تكون اللغة المنتقاة تتماشى مع قدرات التلاميذ.

ب- مراعاة شخصية التلميذ

يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تلبي حاجيات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص وأوجه النشاط التعليمي الذي يبني على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم"[1]، لأن اختيار اللغة المراد تعليمها يتحدد أيضا بمعرفة من هم الذين نريد أن نعلمهم هذه المادة اللغوية، وما هي خصائص نموهم العام وهذا يعني اختيار المحتوى والخبرات ذات التأثير المباشر على المتعلم فيكون بذلك المحتوى متماشيا مع اهتمامات المتعلم، لأن ربط المادة اللغوية بميول الطفل قيمة لا يمكن إنكارها في تحريك الدراسة وأوجه النشاط المختلفة بصفة عامة واللغوية بصفة خاصة فبقدر استجابة اللغة لاهتمامات التلميذ وحاجاته النفسية والاجتماعية تكون سرعة تعلمها والاستجابة لها، من هنا ينبغي أن يكون البعد النفسي للنص، يعبر عن محاولة جعل مادة التدريس كالنصوص والتمارين والأسئلة التراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات التلاميذ وميولهم وخبراتهم ومستوى مداركهم[2] وذلك

(1)- عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية، العدد 130، 1999، ص109.

(2)- خير الله عصار، مختصرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ص17.

بأن تشمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلم وحاجاته النفسية في إقباله على تعلم اللغة، كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية[1].

وفي هذا الإطار يبين لنا الجاحظ أهمية الحاجة والدافع على تعلم اللغة: فيقول "إن من أعون الأسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها[2].

ويذكر جون ديوي للمعني نفسه في قوله: لقد تعلمنا الكلام في سهولة ويسر حين كنا بحاجة إلى الكلام أو حين كان لدينا ما نقول أو نتحدث به[3].

وهنا، يجد الباحث نفسه في طريق البحث عن رغبات وميول الطفل وخصائصه العقلية والاجتماعية في سن الدراسة الابتدائية في الطورين الأول والثاني، لدى يتراوح فيه عمر الطفل ما بين سن السادسة والعاشرة وهو ما يعبر عنه بلسان علم النفس بالطفولة الثالثة: وهي الفترة التي يتميز فيها الأطفال بالحيوية والنشاط، والخروج من مرحلة التمركز حول الذات، كما أنها تمثل المرحلة التي يميل فيها الأطفال إلى ملاحظة الأشياء والكائنات المحيطة بهم، وتظهر رغبتهم أيضا في العمل اليدوي والتجارب الشخصية، ويقول في ذلك روسو: لا ينبغي أن نلقن التلميذ دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تأديبه[4].

لأن التربية الحقة حسبه تتم عن طريق الخبرة المباشرة أكثر منها عن طريق التلقين اللفظي وبضرورة الانتقال من المحسوس إلى المعنوي المجرد، وذلك بربط التعلم بحاجات الطفل وميوله ومعاملته في حدود سنه وعدم إرهاق قواه بما يجاوز طاقته.

---

(1)- عبد العليم إبراهيم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1968، ص36.

(2)- حسين رزوق، المرجع السابق، ص151.

(3)- المرجع نفسه، ص.ن.

(4)- عمر التوحم الشيباني، المرجع السابق، ص169.

لذلك ينبغي أن يكون خير ما يبدأ به المعلم في تربية الطفل الخبرات الحسية وتدريب حواسه على الإدراك، فعن طريق الإحساس بالأشياء والإدراك الحسي لإشكالها يمكن للطفل أن يكون بعض الأفكار عن خصائصها وصفاتها وينمي بالتالي ثروته اللغوية، ومن الملاحظ أيضا على وجه العموم أنه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دوافع للتعلم ورغبه شديدة في الحديث، ولديهم إمكانية الكتابة، لذلك نجدهم يميلون إلى الإلقاء والتسميع، دون اهتمام بما إذا كانوا يعرفون الإجابة الصحيحة"[1] من هنا ينبغي على المعلم[2].

الإيمان بأن الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحة تجب أن تكون مركز عملية التعلم.

ج- المستوى الدراسي:

من العوامل التي تؤثر في تحديد العناصر اللغوية أيضا كما وكيفا مما يراد تلقينه، هو مستوى التحصيل الدراسي واللغوي الذي بلغه المتعلم، فما يقدم لتلميذ في الطور الأول يختلف عما يقدم له في المرحلة الموالية[3]، لهذا ينبغي أن يكون الانسجام اللغوي متوفرا في مستوى الطور حتى لا يواجه التلاميذ أي صعوبة، ويتعلمون كيف يتغلبون عليها، وهذا بتكريس المبادئ النفسية التي تساهم في ترسيخ المعيارية لدى التلميذ والتي تمكنه من الحصول على قدر فعال من النشاط اللغوي بأن يكتسب بنية لغوية تمكنه من القدرة على التصرف، لأن مهمة المعلم ليست في تزويده بالمعارف ولكن مساعدته على تنمية قواه وملكاته العقلية وقدرته على اكتساب المعرفة بنفسه والتواصل مع غيره، وفقا لمستواه الدراسي ومهمته أيضا أن يربط بين خبرات المتعلمين داخل المدرسة وخارجها، وأن يربط المعرفة بالتطبيق العلمي، لأنه لا قيمة لأي تعلم ما لم يكن متصلا بخبرة الطفل، مع إعطاء الأولية

---

(1)- أحمد علي فنيش، المرجع السابق، ص30.

(2)- عمر التومي الشيباني، المرجع السابق، ص184.

(3)- عبد المجيد سالمي، المرجع السابق، ص138.

لشخصيته وميوله واهتماماته في العملية التعليمية، والعمل على توفير الحافز اللغوي وجعل الدرس يسير حسب النظام العقلي، وهو النظام الذي يسير في خطوات متدرجة من القريب إلى البعيد ومن البسيط إلى المركب ويؤكد لنا ذلك بن خلدون بقوله:

" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إن كان على التدريج شيئا فشيئا... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه... وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأتها لفهم الفن... ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه إلى التلقين إلى أعلى منها..."[1].

د- الوقت :

قد يتأثر اختيار العناصر اللغوية للنص التعليمي وأوجه النشاط بعامل الزمن فما يوضع لتعلميه في فترة قصيرة يكون حتما مختلفا عما يوضع لمدة أطول من حيث كميات الوحدات المختارة وطبيعتها.

2) الطريقة

الطريقة في الصحاح وتاج العروس هي المذهب والسيرة والمسلك وجمعها طرائق[2]، وأما في لسان العرب فيقال أن الرجل على طريقة أي على حالة واحدة[3].

والطريقة عند خبراء التربية تعني كيفية استعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ أهداف التربية المعينة، وكما يعرفها بعضهم على أنها البناء المحكم لنسق

---

(1)- ابن خلدون، المرجع نفسه، ص533.

(2)- عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص31.

(3)- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1990، ص585.

أعمال التعليم ويمكن اعتبارها نموذجا من نماذج سلوك المعلم، ويدخل فيها تخطيط أعمال الإدارة والحيل المستعملة في تنفيذها[1].

من الصعب الفصل بين الطريقة والمحتوى لوجود علاقة وطيدة بينهما لأن المعلم يقوم بمعالجة المحتوى عن طريق ما يستخدمه من طرائق في التدريس ووسائل تعليمية تعينه على تقديم درسه. لأن الطريقة هي أقصر خطة تضمن وصول المعلم إلى الكشف عن حقيقة موضوع درسه، وتضمن له نشرها على التلاميذ بعد الكشف عنها، وتكمن الأهمية التربوية للطريقة في كيفية انتفاع المعلم بوسائل التعليم والتثقيف وتنظيم العوامل المختلفة للتربية واستفادته منها مع مراعاة الأصول النفسية التي تثير انتباه التلاميذ وتنشط عقولهم وأجسامهم وتنمي ملكاتهم النفسية والاجتماعية. وبهذا يصل المعلم إلى أهداف التعليم وغاياته، وعناية المعلم بطريقته وحسن اختياره لخطواتها أمر لا انفكاك له عنها حتى يأمن العثر ويضمن لنفسه النجاح في مهمته التربوية من غير أن يرهق أجسام تلاميذه أو أن يشتط بهم أو يكلفهم من أمرهم فيخمد فيهم جذوة أفكارهم ويقضي على نشاطهم[2] لذلك لا تعني التربية السليمة بكم التعلم قدر عنايتها بكيفية التعلم وذلك لأن طريقة التعلم هي التي تيسر التعلم الجيد الذي يساعد على انتقال آثاره إلى غير المواقف الموالية[3].

وتخضع الطريقة مثلها مثل المحتوى لجملة من المعايير ينبغي على المعلم وواضعوا المنهاج احترامها عند اختيار النص، وأوجه النشاط التعليمي أهمها:

1.2- مراعاة المحتوى والطريقة لقدرات التلميذ :

أ- الفروق الفردية: فمن الضروري أن يراعى واضعو النصوص والمعلم الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في

---

(1)- حنا غالب، مواد وطرائف التعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1966، ص334.

(2)- محمد صالح سمك، المرجع السابق، ص18.

(3)- محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص

السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبا لمستوى التلاميذ عامة[1]، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات التلاميذ ذوي القدرات العالية، والقسم الآخر منها يكون سهلا ويلائم مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحصيل العام والتحصيل اللغوي بصفة خاصة.

ب- كما يراعي مثل هذا التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة بحيث يراعي مجملها عامة التلاميذ، وقليل منهم المتفوقين بينما يأخذ الضعاف تحصيلا بقدر مساو للقدر الذي يراعي به المتفوقين[2].

2.2- الانتقال من المحسوس إلى المجرد

من المعلوم أن التلميذ في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي يتعلم عن طريق الحواس، إذ يرتبط المفهوم التعليمي بكل ما هو مادي، فعلى المعلم أن ينوع من المثيرات المادية والحسية حتى يساعد التلاميذ على تكوين المفاهيم والتصورات الأولية، لأن تعليم اللغة يجب أن يرتبط بما في البيئة من محسوسات، ففي عملية النمو اللغوي كلما ارتبطت الكلمة بالشيء المحسوس كان ذلك أدعى إلى فهمها وسهولة إدراك معناها، وفي التعبير اللغوي كلما ارتبط الموضوع بما في الطبيعة من مشاهد حية ووقائع ملموسة يسهل للمتعلم إدراك الموضوع، وكان عاملا من عوامل الانطلاق فيه والانسياب في التعبير، لأن المتعلم في المرحلة الابتدائية يكون حسيا في كثير من مدركاته وتصوراته، لأن قدرته على وصف الأشياء والتعبير تكون في هذه المرحلة أكثر من أي قدرة نجدها عند التلميذ، لذلك فإننا نجد بأن المحسوسات أنسب لتلاميذ مرحلة التلاميذ الابتدائي لنموهم اللغوي.

---

(1)- سمير شريف استيتيه، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ص187.

(2)- المرجع نفسه، ص.ن

3.2- التدرج من السهل إلى الصعب:

يعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي[1]، ويقتضي ذلك بالضرورة مراعاة ثلاثة عناصر في النص وأوجه النشاط التعليمي :

أ- التدرج من السهل إلى الأصعب : ...وذلك لأن سهولة النص اللغوي التعليمي ترتد إلى سهولة إدراكه وسهولة الإدراك ترتبط بعدد القواعد والسمات والتحويلات التي تدخل في تركيبه لأن المتعلم يرتقي في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب أكثر نضجا[2].

ب- الانتقال من العام إلى الخاص: وهو التدرج في التعلم لأن كل مستوى تعليمي يتطلب مستوى معين من النضج العام مما يحتم على المعلم اتباع تدرجا هرميا أثناء العملية التعليمية بحيث يراعي فيه مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص الذي يقتضي عرض المعلم للقاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة بمسائل اللغة، والقاعدة العامة قبل الشواذات الخاصة والمفردات المحسوسة قبل المفردات المجرة، والمفردات المفردة قبل مفردات الجمع، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركبة[3].

ج- تواتر المفردات: أن تكون المفردات المكونة للنص خاضعة لنسبة ارتفاع درجة ورودها في مختلف النصوص التعليمية[4].

كما يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة من هنا ينبغي أن يكون أستاذ اللغة مؤهلا من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم ولتحقيق ذلك لا بد من يطرح على نفسه الأسئلة التالية[5] :

---

(1)- أحمد حساني، المرجع السابق، ص146.

(2)- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المرجع السابق، ص17.

(3)- المرجع نفسه، ص18.

(4)- المرجع نفسه.

(5)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص153.

- ما هي الوسيلة الناجحة لعرض المادة؟.
- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟
- هل تخلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟.

وتقتضي الإجابة عن مثل هذه التساؤلات التركيز على مسألة الخبرة اللغوية التي يرغب في اكتسابها التلميذ من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة.

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها
- مراعاة مراحل التدرج العام
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات[1]

3- الأسس البيداغوجية لتعليمية اللغة :

1.3- التقويم :

يشكل التقويم المكون الأخير من العملية التعليمية ويتناول معرفة مدى تقدم التلاميذ من حيث تحقيق الأهداف اللغوية، إذ يجب على المعلم أن يقف على التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ نتيجة التعلم، والهدف من التقويم هو مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة المعلم والمتعلم والطريقة، وقد يتوضح ذلك من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي[2].

---

(1)- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المرجع السابق، ص18.

(2)- تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص153.

والتقويم هو عملية مستمرة تبدأ قبل الفعل أو النشاط التعليمي ويرافقه أي هناك تقويم قبل التعليم وتقويم بعد التعليم، (الأول تشخيصي والثاني تكويني)، وتقومي بعد التعليم النهائي (النهائي) الذي تتخذ على إثره القرارات.

2.3- التحضير والإعداد :

لكي نقتنع بأهمية التحضير والإعداد، لنتأمل النتائج المحزنة التي تصدر عن درس غير محضر، المعلم الذي يقف في قسمه ويرتجل درسه ارتجالا، بسبب نسيان بعض المعلومات، يخلط بين حدث وآخر وقاعدة نحوية وأخرى، يعود تارة إلى الوراء وطورا يخرج عن الموضوع، فيسيطر التردد على كلامه ويفقد من هيبته وسيطرته على تلاميذه، لأن درسه الجاف أبعد من أن يجذب انتباههم وعدم استغلاله للوسائل التعليمية اللازمة (التي تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن)، إذ من الصعب الاعتقاد أنه يمكن تقدم دروس الأشياء دون إعداد وسائل الإيضاح والتفكير في مراحله وموضوع التعبير الملائم لمستوى التلاميذ أو درس التاريخ دون تفكير في الأحداث.

من هنا يعتبر الإعداد ركنا هاما في الدرس عامة والدرس اللغوي خاصة باعتبار إجراءًا منهجيًا يسعى إلى رسم برنامج عملي تطبيقي وتوضيحي يؤطر العملية التواصلية بين الأستاذ والمتعلم، وتراعى فيه من جهة أخرى التقنيات المناسبة لتحقيق وضبط أهداف البيداغوجية لهذا البرنامج من خلال انتقاء العناصر اللغوية وتوزيع معطياتها توزيعا ينسجم مع البرنامج الزمني والمعلوماتي، بالإضافة إلى ذلك يتم من خلاله اختيار وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة من أجل تصميم جملة الخبرات التي تساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف الخاصة والعامة والأسس النفسية والمرجعية والمعرفية والاجتماعية للمنهج[1].

---

(1)- صالح بلعيد، التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص34-35.

خلاصة :

وخلاصة القول إذا تحققت الشروط السابقة الذكر في اختيار اللغة التعليمية وطريقة عرضها يكون النص والكلام خاليا من التناقض ومستوفيا لغرض الموضوع ومفهوما وواضح المعالم والدلالات ومناسبا لمستوى التلميذ، وهذا يمكن التلميذ من إدراك الأبعاد والمضامين، واكتساب القدرة على فهم النظام العام والتعرف على كيفية التصرف والتكيف في استخدام القوالب اللغوية وصياغتها تنسجم مع معانيها، الشيء الذي يسهل استجابة التلاميذ للتعامل مع اللغة تعاملا منطقيا، ويخلق حركة تفاعل بين التلميذ ولغته، خصوصا إذا تعامل التلميذ مع نصوص تتوفر فيها شروط القابلية وعوامل تحفيزية خاصة تلك النصوص التي تصور الشخصيات تصويرا تتجلى فيه الخواطر والمشاعر: حيث تكون ألفاظه مرحة ومثيرة ويكون النص جيدا وحافلا بصور الخيال الذي اختيرت ألفاظه اختيارا يقصد منه التأثير وتصاعدت من تآلف ألفاظه وعباراته موسيقى تتموج فيها عاطفة الكاتب الحزينة وإذا الكاتب في كتاباته، وإذا أسلوبه جميل مؤثر وإذا كلامه خالص فيه جمال فني[1].

وهكذا نلمس أن النص الجيد هو الذي يحسن فيه التعبير عن حسن التفكير، والكاتب والأديب يسلك طريقتين في أداء معانيه: التعبير عن جملة المعنى بعبارات انطبقت على المعنى انطباقا، أو التعبير عن تموجات المعنى الأدبي بقيود كلامية مختلفة، فمسلك التعبير يختلف عن الأحاسيس والمشاعر عنه في إيصال الأفكار بوضوح ودقة فتكون في الثاني المعاني توافق المباني وتتماشى مع جوهر اللسان الذي يتخذ عدة صور يتخذها الموقف الكلامي وما يحمله من مضامين وأفكار، وهذا التفاعل يكون باختيار التراكيب اللغوية الملائمة لهذا الموقف، أما المسلك الثاني فتكون فيه تموجات المعاني الكلامية تتجاوز ألفاظها، فيلجأ أصحابها إلى التعابير المجازية ليوافق بين اللفظ ومدلوله.

---

(1)- جماعية الأساتذة، المشوق في المطالعة والآداب، المكتبة البوليسية، بيروت، لبنان، ط2، 1968، ص9.

فالواقع أن اللغة وسيلة اتصال وتفاهم مما يحتم وجود نص لفظي مكون من تراكيب تربط بقيود كلامية تحدد الوجهة التعبيرية لهذه المقامات والاستعمالات المختلفة في مجال الاتصال والتواصل، وحتى يصل التلميذ إلى مستوى هذا الاستعمال ينبغي عليه أن يكون ملما بالألفاظ الأساسية الشائعة الاستعمال لفهم المحيط..." [1] فإذا تحكم التلميذ في الكلام وعرف حدود استعماله مما لا شك فيه أن يعبر عن أشياء ويصورها كما يراها ويجدها ويتمكن من التعامل مع غيره بلغة تلائم بين ذوقه وطبعه والمعاني التي تدل على هذا حيث: "أن اللغة في ظاهرها أصوات وهذه الأصوات تعبر عن معاني ويبدو هذا بديهيا يعرفه الجميع ولكن وما هو بحاجة إلى دراسة وتحليل هو تلك العلاقة التي تقوم بين هذين العنصرين لأن جوهر اللغة في الواقع هو هذه العلاقة"[2] فإذا تمكن التلميذ من تكوين هذه العلاقة القائمة بين الأصوات ومعانيها أي اللغة المنطوقة وما تحيل عليه في الواقع، استطاع أن يوصل السامع مضمون خطابه سواء في الإطار المنطوق أو المكتوب ويتمكن من حسن التصرف في لغته من جميع النواحي باعتبارها مجموعة تتألف من مجموعة من الأنظمة مثل النظام الفيزيولوجي والفيزيائي والنظام الصرفي والنظام النوعي والدلالي.

الأمر الذي يوضح بأن النصوص تتألف من مجموعة الأصوات والمفردات والتراكيب في طبقات ومستويات متميزة تقتضيها طبيعة المضامين وأنماط النصوص المنشأة مثل: النصوص الشعرية ونصوص القصص والمسرح ونصوص النثر الأدبي...إلخ.

وكل نمط من هذه النصوص والأنماط له ألفاظه وقوانينه اللغوية التي تناسب موضوع مضمونه وتوافق معانيه وهذا التوافق أمر حتمي لأن العلاقة بين اللفظ والمعنى لتحقيق الوئام والانسجام بين الشكل والمضمون لتعطي لون من هذه الألوان السمة الخاصة به، فالنصوص الشعرية مثلا تقوم على الإيحاء والخفة والوزن

---

(1)- منهاج السنة الرابعة، المرجع السابق، ص8.

(2)- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، النشرة الأولى، جوان 1984، ص52.

والموسيقى الذي يناسب الغناء، كما تكون ألفاظها تخاطب العاطفة وتنسج صورها من الخيال، أما النصوص العلمية فتكون لغتها بخلاف ذلك فهي تخاطب العقل وتنميه بتقديم حقائق موضوعة بأسلوب مباشر، وهذه الخصائص الوظيفية لا تتجسد إلا بتلازم الألفاظ والمعاني، فبدون ارتباط عناصر اللغة وانتظامها لا تتحقق العلاقات والروابط بين المعنى والمبنى فكل لفظة تتوقف على غيرها من الألفاظ والسياق العام للموضوع، وهذا أمر طبيعي في الاستعمال اللغوي في إطار الكفاءة التواصلية الذي يتطلب أن يتدرب التلميذ على معرفة "دقائق الكلام وأبعاده من السلوك والحياة اليومية وأن تسعى دروس اللغة إلى تعزيز التلاميذ بتراثهم وبالقيم والمفاهيم السائدة في وطنهم"[1]، فالممارسة اللغوية تقوم على العمل التطبيقي والتدريب العملي المتواصل وذلك بتحليل النصوص والتدريب على الإصغاء واعتمادها مجالا من مجالات التعلم[2]، أي أن مجالات استعمال اللغة تقوم على مدى مطابقة ومناسبة الألفاظ لمعانيها "فإن اللغة ألفاظا تشاكلها فتحسن فيها وتقبح في غيرها فهي لها كالمعرض للجارية الحسناء التي تزداد حسنا في بعض المعارض دون بعض وكم من معنى حسن قد شين بمعرضه الذي برز فيه وكم من معرض حسن قد ابتذل على معنى قبيح"[3]. ولكن هذا لن يتحقق إلا في إطار التناسب العلمي بين المضمون والبناء وشخصية التلميذ مما يجعل النجاعة تقف على اختيار الألفاظ والمعاني وطريقة عرضها التي تقتضي الوسيلة التعليمية المناسبة لمستوى التلميذ، لأن الفائدة في التلاؤم حسن الكلام والسمع، وسهولة في اللفظ وتقبل المعنى له في النفس لما يريدها عليها من حسن الصورة وطريق الدلالة[4].

---

(1)- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، المرجع نفسه، ص7.

(2)- المرجع نفسه، ص ن.

(3)- ابن طباطبة محمد بن أحمد،عيار الشعر، تحقيق طه الجرجاني ومحمد زغلول سلام، شركة فن الطباعة، القاهرة، 1956، ص80.

(4)- عبد القادر حسين، المرجع السابق، ص43.

الخاتمـــة

الخاتمة

نعتقد أن ما توصلنا إليه من نتائج في فصول هذه الرسالة الجامعية المتواضعة، بإمكانه أن يشكل تصورا شاملا عن مقتضيات العملية التعليمية للغة العربية في الطورين.

فلقد أوضحت نتائج الدراسة التطبيقية أن مناهج اللغة العربية مستخلصة من تعليمية اللغات من حيث:

أولا: اهتمامها بالمتعلم وتنشيطه من خلال العمل بمبدأ الكفاءة.

ثانيا: اعتمادها على المنهج البنيوي الذي يعطي الأولية للغة الشفوية.

ثالثا: اعتمادها على المقاربة النصية التي تسعى إلى تطبيق منهجين من مناهج تعليمية اللغات.

أ- منهج نحو النص.

ب- منهج (تقنية اختصار النص).

رابعا: اختيارها لمنهج تحليل الخطأ.

خامسا: اهتمامها بالوسائل التكنولوجيا، كما جاء موضحا في المنهاج والوثيقة المرافقة له.

من هنا، نستطيع القول بأن المدرسة الجزائرية قد نجحت وللمرة الثانية نظريا، لكنها لم تنجح تطبيقيا. وذلك نتيجة التباين بين الجانبين (النظري والتطبيقي)، لأن الاهتمام بمناهج تعليمية اللغات يظل مرتبطا بالمجال التطبيقي.

"إذ بينت في هذا الصدد نتائج الدراسة الاستبيانية"، عدم اعتماد المصممين للمنهاج على الدقة العلمية، والتخطيط الجيد الذي يتماشى مع الأهداف المطلوبة والغاية من تدريس اللغة العربية في الطورين للأسباب التالية :

1- المحتويات لا تتناسب مع قدرات التلاميذ، ولا مع رغباتهم.

2- الهيكلة العامة للتدريس لا تتناسب مع أهداف اللغة خاصة مع اعتماد المناهج على المقاربة النصية التي تعتمد على القراءة في جميع المجالات، بسبب عدم تمكن التلاميذ في الطور الأول والثاني من القراءة

السليمة، مما يستدعي إعادة النظر في الهيكلة العامة للتدريس، لأجل تدعيم مكتسبات المتعلم العامة خاصة القرائية منها، لتهيئته للولوج في عالم القراءة والفهم.

3- عدم الاهتمام بتجهيز المؤسسات التربوية بالوسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب للانتقال بالنص وأوجه النشاط التعليمي من إطاره التقليدي إلى إطار تقني، حتى يتمكن المتعلم من إبراز قدراته وإبداعاته بنفسه دون تردد وباستقلالية مطلقة.

4- عدم الاهتمام بتأهيل المعلم للعمل بالمناهج الجديدة فترتب عن ذلك من خلال ما بينته نتائج الاستبيان عدم تحقيق الأهداف اللغوية التي تسعى إلى توظيف اللغة في جميع المجالات والمواقف، وعدم قدرته على تدريب تلاميذته على النطق السليم، وبالتالي عدم القدرة على تجسيد مبادئ تعليمية اللغات.

وانطلاقا من هذا التصور ينبغي :

1- أن تراعى في إعداد المناهج الجوانب النفسية والتربوية، والثقافية واللغوية للمتعلم، بحيث تتناسب مع سنه وبيئته وخلفيته الثقافية، وتعمل على تنمية مهارته بالطرائق العلمية والتربوية.

2- أن يستعان في إعداد هذه المناهج والكتب المنفذة لها بنتائج الدراسات اللسانية والنفسية.

3- إعداد المعلم إعدادا شاملا ومتعدد الجوانب (الثقافية، المهنية والتخصيصية) وتكريمه وتشجيعه ماديا ومعنويا حتى يعطي وينجز، وتجنى ثمار عطائه وإنجازه، وأن يمنح الرعاية الوظيفية التي تجعله قادرا على أداء واجبه في خدمة اللغة العربية وثقافتها وترقية حضارتها، بأن يكون الاهتمام بتكوينه وتأهيله بشكل مستمر، حتى يكون مستعدا

لمواجهة التطورات والتحديات التي تواجهه أثناء الخدمة، كما ينبغي أن يشمل الإعداد كل من يسهم في تنمية قدراته ومهارته ويجعله قادرا على التأثير بفاعلية في هذا المجال الحيوي.

4- الاستعانة في تدريس اللغة العربية بالوسائل السمعية والبصرية الحديثة ولمختبرات اللغة، وأجهزة الاستماع، والأشرطة المرئية، والشرائح المصورة، وأقراص الحاسوب، مع الاستفادة من تجارب الآخرين في كل هذه المجالات لمعرفة إستراتيجيات التدريس وأساليبه وتقنياته.

5- الاهتمام بطرائق التدريس التي تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية لأجل تحقيق لغة وظيفية.

من هنا، يجدر بنا القول بأن العملية التعليمية للغة العربية تفترض معلما نوعيا، لما للغة من أهمية في هذه المرحلة والمراحل الموالية لها، لكونها الغاية والوسيلة.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية:

- ابن خلدون، المقدمة، دار حياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، دون تاريخ.
- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 2، دار صادر للطباعة والنشر، 1990.
- ابن يعيش، موقف الدين على" شرح المفصل"، طبع ونشر الإدارة المبنرية.
- ابن طباطبا، محمد بن أحمد، عيار الشعر، تحقيق الجرجاني ومحمد زغلول سلام، شركة فن الطباعة، القاهرة، جوان، 1956.
- أحمد حساني:
  - دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996.
  - مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.
  - السمات التفريعية للفعل في البنية اللسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.
- أحمد علي فنيش، استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1991.
- أحمد عزوز، المدارس اللسانية، أعلامها ومبادئها ومناهجها تحليلها للأداء التواصلي، دار الأديب للنشر والتوزيع، منشورات مخبر اللغة العربية والاتصال، ط1، دون سنة.
- أحمد عرابي، الإشراف الفني التربوي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.
- أحمد مذكور، تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية.
- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر العربي المعاصر، بيروت، 1996.

- حسام البنهساوي، لغة الطفل في ضوء المناهج البحث اللغوي الحديث، دار الناهل للطباعة، مصر، 1994.
- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار النشر، الجزائر، 2000.
- خير الله عصار، مختصرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980.
- داوود عطية عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت، 1984.
- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
- رشيد لبيب ومنير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار المنار، مصر، النهضة العربية، ط1، 1993.
- رمزية الغريب، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، مكتب أنجلو المصرية، مطبعة المعرفة.
- زكريا إبراهيم، طرائق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، قنال السويس الشاطبي.
- سيزا قاسم، مدخل إلى السيميوطيقا، إلياس العصرية، 1986.
- سعيد غنيم وآخرون، في معرفة الآخر، مطبعة الآفاق، بيروت، ط1، 1990.
- سعد مصلوح، الأسلوب والأسلوبية، دراسة لغوية إحصائية، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1992.
- سليم بابا عمر، اللسانيات العامة الميسرة، دار الأنوار، الجزائر، 1990.
- صلاح إسماعيل، فلسفة اللغة والمنطق، دراسة في فلسفة واير، دار المعارف.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.
- عبد الرحمن حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، القسم الرابع.
- عبد الكريم بكري، فصول في اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، طبعة دار المنار، مصر، ط3.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية، النشرة الأولى، 1984.
- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1968.
- عطية محمد عطية وآخرون، طرق تعلم القراءة والكتابة، دار التوزيع والنشر، ط3، 1996.
- فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته، دار العلم للملايين، 1985.
- فتحي عبد القتاح الدجني، الجملة النحوية نشأة وتطورا وإعرابا، مكتبة الفالح، الكويت، ط2، 1987.
- فهمي محمود الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والتوزيع، القاهرة.
- فوزي طه وآخرون، المناهج المعاصر، دار النشر والمعارف، الإسكندرية، حزب وتشركائه، 1996.
- مـــازن الوعر، دراسة لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989.
- محمود الهادي عفيفي، مؤتمر إعداد المعلم، القاهرة المنظمة العربية للتربية، مطبعة التقدم، 1992.
- محمد لبيب النجيجي، الأسس الاجتماعية للمدرسة، ط1، دار النهضة، بيروت، 1981.
- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، الجزء الأول، بيروت، ط1، 1981.

- منصف عاشور، التركيب عند ابن المقفع في مقدمة كليلة ودمنة، دراسة إحصائية وصفية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.
- مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
- ميشال زكريا:
  - قضايا ألسنية تطبيقية، دراسة لغوية إحصائية اجتماعية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.
  - الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982.
- وليد محمود، المسار الجديد في علم اللغة العام، دراسات لغوية حديثة، مطبعة الكواكب، دمشق، ط1، 1996.
- يمني العيد، في معرفة النص، دراسات في النقد الأدبي، منشورات دار الآفاق الجديدة، ط3، 1983.

المجالات :

- أحمد بن نعمون، علاقة اللغة الأم بالثقافة القومية، مجلة تربوية عن وزارة التربية الوطنية، الجزار، العدد 45، 1985.
- أحمد عبد الرحمن، مدى ملاءمة وسائل وطرق البحث الغربية في العلوم الاجتماعية، الظروف البيئية العربية، مجلة العلوم، الكويت، عدد3، مجلد4، 1976.
- بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 8، جوان 2001.
- حسين بن رزوق، نظرية حصول ملكة اللغة عند العرب، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد5، 1994.

- سالم عبد الجبار، آل عبد الرحمن، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التعليمية، مجلة التربية، تصدرها اللجنة القطرية للثقافة والعلوم، العدد 123، 1997.
- لويس داين، اللسانيات وتعليم اللغة، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994.
- عبد الحليم بن عيسى، الاتصال اللغوي بين الدقة والغموض، مجلة اللغة والاتصال، يصدر مختبر اللغة، جامعة وهران.
- عبد الهادي هاشم، اللغة والقومية المعلم العربي، مجلة شهرية تربوية ثقافية عن وزارة التربية والتعليم، الجمهورية العربية التونسية، العدد 201، سنة 15، 1971.
- معايير وأساليب تنظيم المحتوى المقرر، المجلة العربية للتربية، المجلد 14، العدد2، ديسمبر. 1994.
- مازن الوعر، بعض القضايا الجدلية لنظرية القواعد التوليدية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 6، 1992.
- محمود فهمي حجازي، أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الأنثولوجية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 3، العدد 1، 1972.

الكتب المترجمة

- تشومسكي :
  - اللغة ومشكلات المعرفة، تر.حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال للنشر المعذب، ط1، 1990.
  - المعرفة اللغوية، تر.محمد فواتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1993.
- جان بيرو، اللسانيات، سلسلة العلوم والمعرفة، تر.الحواس المسعودي ومفتاح بن عروس، دار المعرفة.

- جودت جرين، علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس، تر.مصطفى التوني، مصر، 1993.
- ديسوسير، دروس في الألسنية العامة، تر.صالح قرمادي وآخرون، الدار العربي، تونس.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر.عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، 1994.
- روبرت، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر.نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة، سوريا.
- نوران مكنزي وآخرون، فن التعلم، تر.أحمد القادري، مطبعة جامعة، دمشق، 1973.

المناهج المعتمدة:

- مناهج السنة الأولى ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، الموسم الدراسي 2003 -2004.
- مناهج السنة الثانية ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، الموسم الدراسي 2004 -2005.
- مناهج السنة الثالثة ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، الموسم الدراسي 2005 -2006.
- مناهج السنة الرابعة ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، الموسم الدراسي 2006-2007.
- مناهج الطور الثاني للمدرسة الابتدائية عن وزارة التربية، الجزائر، الموسم الدراسي 1995.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، 2003 -2004.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، 2004 -2005.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي عن وزارة التربية، الجزائر، 2005-2006.
- مشروع المؤسسة عن وزارة التربية، الجزائر، 2006-2007.
- التعديلات التي أدخلت على مناهج الطور الثاني ابتدائي، وزارة التربية، 1998.
- عبد القادر فوضيل، تعليم التعبير القراءة لتلاميذ السنة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
- اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، عن وزارة التربية الوطنية، 1995.

كتب اللغة العربية للطور الأول والثاني:

- لغتي الوظيفية كتابي للسنة الأولى ابتدائي، عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003-2004.
- لغتي الوظيفية كتابي للسنة الثانية ابتدائي، عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004-2005.
- رياض النصوص للسنة الثالثة ابتدائي، عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005-2006.
- رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي، عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006-2007.

المراجع الأجنبية :

- Barbel inhelder, Langage et connaissance du cadre constructiviste.
- Best H.Pouquier grammaire et didactique des langues, hâtier, Didier, Paris, 1991.
- Boutons Charle, la linguistique appliquée, Payot.
- Chantagnier, Louis et toffard, Gilbest orientation nouvelle collub étude de linguistique, laboratoire des langues bardas, aquilla, Paris, 1971.
- Ducrot.r, Toeorox, Dictionnaire, encyclopédique de sciences du langage, Edition de Seuil, 1972.
- Jean peaget :
    - La formation du symbole chez l'enfant de la chaux et niestlé, Neuchtes, Suisse, 1970.
    - Problèmes de psychologie génétique, Denoël, Gotier, Paris, 1972.
    - Schémas d'actions et apprentissage, le Seuil, Paris, 1979.
- Knud toglby, structure imminente de langue Française, Librairie Larousse, Paris, 1965.
- Michel Charelle, grammaire de texte et approche grammatical de faits textualité le français aujourd'hui, Juin, 1989.
- Noam Chomsky :
    - Aspects de la théorie syntaxique, Jean claud mihner, Edition de Seuil de paris.
    - Le langage et la pensée, Trad : Louis Jean Catxt, Payot, France, 1969.
    - Structure syntaxique T.michet Bourdeaux, Edition Seuil, 1969.
    - La linguistique cartésienne, de lanouts Sperbes, Edition de Seuil, Paris, 1969.
- Philippe perrenaud, l'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire, université de Ginexe 2000, Site http.www.unigech.
- R.Mura, Tomas Claudine Michel, théorie de développement de l'enfant, Etude comparatives de Boek, Paris, 1994.

فهـــرس

الصفحة

- **إهداء**
- **كلمة شكر**
- **مقدمة**..... أ

المدخل

المسار التحولي للعلاقة بين اللسانية والتعليمية

- المسار التحولي للعلاقة بين اللسانية والتعليمية..... 1
- المسار التطوري للنظرية اللسانية..... 6
1- مرحلة النحو..... 7
2- مرحلة الفيلولوجيا..... 7
3- مرحلة الفيلولوجيا المقارنة..... 8
4- اللسانيات الحديثة..... 8
5- الاتجاهات اللسانية المعاصرة..... 14

الفصل الأول

الإطار النظري لتعليمية اللغات (مبادئها ومناهجها وعناصرها)

- نظريات اكتساب اللغة وتعلمها لتعلم اللغة الثانية..... 24
- النظرية السلوكية وتحليل عملية اكتساب اللغة..... 25
- النظرية المعرفية..... 31
- النظرية العقلية..... 39

- مبادئ تعليمية اللغات..... 53
- مناهج تعليمية اللغات..... 58
- عناصر تعليمية اللغات..... 65

الفصل الثاني

اللغة العربية في مناهج الطور الأول والثاني

- أسباب الإصلاحات الجديدة..... 67
- الجوانب التي مسها الإصلاح..... 70
- اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي..... 77
- اللغة في مناهج الطور الأول..... 80
- اللغة في مناهج الطور الثاني..... 89
- تقييم واستنتاج..... 95

الفصل الثالث

استبيان خاص بمدى تأهيل معلم اللغة العربية لإكساب الملكة اللغوية لتلاميذ الطور الأول والثاني

- أهمية التقويم..... 97
- أهمية الدراسة..... 97
- إجراءات الدراسة..... 101
- نتائج التحليل الإحصائي ومناقشته..... 106
- تعقيب واستنتاج عن نتائج الدراسة..... 134

الفصل الرابع

مجالات تكوين المعلم

- أهمية تكوين المعلم..... 139
- الحاجة إلى نمو المعلم بشكل مستمر..... 140
- مجالات تكوين المعلم..... 143
- الكفاءات الأساسية في إعداد المعلم..... 150
- المحتوى وعوامل اختياره..... 152
- الأسس البيداغوجية لتعليمية اللغة..... 167
- خلاصة..... 169

- **خاتمة**..... 172
- **المراجع والمصادر**..... 175
- **الفهرس**..... 184