الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي

كلّية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ

محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة

السنة الثانية ليسانس ل م د "دراسات أدبيّة

د عبد الحميد بوترعه

السنة الجامعيّة : 2023/2022

المحاضرة الأولى: مَدْخل إلى اللّسانيات التطبيقيّة

– تعريف اللسانيات التطبيقية:

منذ ظهور هذا العلم لا يوجدُ تعريفٌ واحدٌ حولهُ اتّفاق، وهذا التعدُّدُ والاختلافُ عائدٌ إلى أمريْن: مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي تَحَدَّدَ به؛ فعلمُ اللغة التطبيقي عُنِيَ بعديدِ المجالات، إذْ كانت موضوعًا لتلك المؤتمرات الدولية كتعليم اللغة، وأمراض الكلام، والمعجم، والترجمة وغيرها، فضلاً عن المصطلح (علم اللغة التطبيقيّ). لقد تصَوّرَ الكثيرون تصوُّراتٍ مختلفةً في تحليل هذا المسَمَّى أ هُوَ تطبيقٌ لعلم اللغة أمْ هو فرعٌ عنهُ، أمْ هو علمٌ مستقلٌّ، أمْ أنّهُ ليس علمًا بلْ منهجٌ، وغير ذلك من التصوّرات، ومِنْ هذه التعريفات:

-تعريف محمد علي الخولي: اللسانيات التطبيقية فرع من علم اللغة يبحث في التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء وتعليم اللغات.

-كابلان (Kaplan. R.B): يذكر أنّ اللسانيات التطبيقيّة هي النقطة التي تتجمَّعُ عندها كلّ فروع اللسانيات العامّة، وأنّهَا النقطة التي تتقاطعُ عندها أيضًا كلّ هذه الفروع مع فروع المعرفة الأخرى.

إلاّ أنّ في هذه التعريفات يكادُ أن يكون الاتجاه الغالبُ يميلُ إلى عدِّهِ علماً وسيطاً يمثّلُ معبرًا يربطُ العلوم التي تعالجُ النشاط اللغويّ الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أوْ هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حينَ يكون الأمرُ خاصًّا باللغة، وإذا كان الأمر كذلك فإنّهُ يستندُ إلى قاعدةٍ علميةٍ باستنادهِ إلى الأسس النظرية في هذه العلوم، فهو كما لخَّصَ ذلك عبده الراجحي

ليس تطبيقًا لعلم اللغة وليست لهُ نظريةٌ في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علومٌ مختلفةٌ حين تتصدَّى لمعالجة اللغة الإنساني، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعدّدة يستثمر نتائجها في تحديد "المشكلات" اللغويّة، وفي وضع الحلول لها.

-خصائص اللسانيات التطبيقية:

1-البرجماتية: لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرّكُ المنتج من معتقدات وظنون وأوهامٍ لإنجاز الكلام.

2-الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم.

3-الفعالية: لأنّه يبحثُ في الوسائل الفعّالة لتعلُّم اللغات واللّغات الأجنبية.

4-دراسة التداخلات بين اللغات الأمّ واللّغات الأجنبيّة.

-مجالاتــهُ:

لعِلْمِ اللّغة التطبيقي عديدُ المجالات والأنشطة التي يهتمُّ بها مِنْهَا:

1- التخطيط اللغويّ
2- لغة الإعلام
3- الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة
4- هندسة الاتصال
5- كتابة المعاجم وتصنيفها
6- محاربة الأمية
7- النقد الأدبي والتذوق
8- التحليل النفسي

9- علاج العيوب النطقية

10- جغرافيا اللهجات

11- الترجمة الآلية

12- تعليم اللغات وتعلّمها، وهو أهمّ مجال عُنِيَ به وبمشكلاته

13- علم اللغة العام

14- الأطالس اللغوية

15- علم اللغة النفسي

16- علم اللغة الاجتماعي

- مصادره:

1-علم اللّغة العام:

علْمُ اللّغةِ لهُ أهميّةٌ كبيرةٌ في مجالاتٍ عدّةٍ، نجدُ مُعَلِّمَ أيِّ لُغَةٍ قدْ لا يستطيعُ أنْ يُعَلِّمَ هذه اللغة دون معرفة -أوّلاً-بعض الحقائق العلميّة حوْلَ اللّغة الإنسانيّة بِشَكْلٍ عامٍّ، واللّغة التي يُعَلّمُهَا خاصَّةً، وذلك في إطار نظريةٍ أوْ نظرياتٍ لغويّةٍ مُعيّنةٍ، فينبغِي أنْ يكونَ المدَرِّسُ على وعْيٍ ودرايةٍ تامّيْن بِقَضَايا اللّغةِ وتطوُّرَاتِهَا ونظرياتها المتعدّدة، فالاستفادة من معطياتها ومما يراه مناسبا للأخذ به. فعِلْمُ اللّغةِ هوَ المصْدرُ الذي يستطيع أن يمدَّهُ بهذه الحقائق العلمية، على الأقلّ من النواحي الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، نَاهِيكَ عن علاقة اللّغة باللهْجة وأثر ذلك في تعلُّم اللّغة ألأجنبيّة أوْ الوطنيّة الفُصْحَى، وغير ذلك من الحقائق العلميّة حوْلَ اللّغة.

2-علم اللّغة الاجتماعيّ:

هُوَ العِلْمُ الذي يَدْرُسُ الظاهرةَ اللغويّةَ حيْثُ يكونُ هناك تفاعلٌ لغويٌّ بيْنَ متكلِّمٍ ومُسْتمعٍ، وموقفٍ لغويٍّ يحدُثُ فيه الكلامُ، وتتوزَّعُ فيه الأدْوارُ و الوظائفُ وفْقَ قواعدَ متعارفٍ عليها داخل المجتمع ، فهو العلْمُ الذي يدرسُ التأثيرَ المتبادلَ بيْنَ اللّغةِ والمجتمعِ، وأهمّ البحوث والقضايَا التي يُعْنَى بِهَا عِلْمُ اللّغَةِ الاجتماعيّ وَوثيقةِ الصّلةِ بتعْلِيمِ اللّغة هي (اللّغة والثقافة والمجتمع الكلاميّ ، اللّغة والاتّصال ،الأحداث الكلاميّة ،الوظائفُ اللغويّة ،التنوُّعُ اللّغويّ.

3-علم اللغة النفسيّ:

هو علْمٌ يتوجّهُ إلى دراسةِ اللّغة والسلوك اللغويّ، يقوم على دراسةِ السلوك اللغويّ الذي هو حلقةُ اتّصالٍ بين علم اللغة وعلم النفس، كما يدرسُ العمليات العقليّة التي تسبقُ صُدُورَ العباراتِ اللغويّةِ المنطوقةِ، فمجالُ هذا العلْمِ هو السلوك اللغويّ (Language Behavior)، حيثُ يُعَدُّ "الاكتسابُ اللغويُّ" و"الأداء اللغويّ" محوريْهِ ، فَدِرَاسَةُ السلوك اللغويّ بِمحْوريْهِ "الاكتسابُ اللغويُّ" و"الأداء اللغويّ" تتمايزُ في منهجيْن:

منهجٌ سلوكيٌّ يدرُسُهُ في إطارِ المثِير والاستجابةِ، بالتركيز على السلوك الظاهر الذي يخْضَعُ للملاحظة، والمنهجُ الثاني هو المنْهجُ العقليّ الذي يرى أنَّ السلوك الإنسانيّ أكثرُ تعقيدًا من السلوك الحيوانيّ، أيْ أنَّ تعلُّمَ اللغة يجري وِفْقَ قدرةٍ فطريّةٍ في الإنسانِ.

4-علمُ التربيّة:

تعليمُ اللغة في ضوْء علم التربية يقُومُ على سؤاليْن: ماذا نُعلِّمُ من اللغة؟ وكيفَ نُعلِّمُهُ؟ فالسُّؤالُ الأوَّلُ عن "المحتوى"، والثاني عن "الطريقة" فأهمّ المسائل والقضايا التي يُعْنى بها علم التربية: نظرية التعلّم، خصائص المعلّم والمتعلّم، طرُق التعليم ومتطلّباتهُ، الوسائل التعليميّة.

المحاضرة الثانية: المهارات اللغويّة "مهارتا الاستماع والتحدُّث".

– المهارة: (SKILL):

للمهارة تعريفاتٌ عِدّةٌ:

– عرَّفهَا دريفر (Driver) في قاموسه لعلم النفس "السهولة والسرعة والدقّة في أداء عمل حركي"

– عرَّفهَا مان (Munn): "الكفاءة في أداء مهمّة ما، والمهام نوعان: مهامٌّ حركيّة، ومهامٌّ لغويّة"

– عرَّفهَا قود(Good) في قاموسه للتربية: "الشيء الذي يتعلّمهُ الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة

فهي السهولة والسرعة والدقّة في أداء عمل ما بعد تعلُّمهِ مع اقتصادٍ في الجُهْد.

مهارة الاستماع:

يُعَدُّ الاستماع المدخل الأوّل للّغة، وهو تمرين التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع، والكشف عن مواهبهم المختلفة في كلّ ما يتّصِلُ بهِ، وهوَ أوّلُ الفُنُونِ الأربعةِ للّغة، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، وهذه الأولويةُ فرضتْهَا طبيعة اللغة – "أيًّا كانت هذه اللّغة– لأنّ الإنسان في أغلب الأحوال لا يمكنهُ أنْ يتعلَّمَ الفنون الأخرى ما لمْ يسبقْهُ الاستماع، لقد تعدّدتْ تعريفات الاستماع إلاّ أنّهَا لم تؤدِّ إلى اختلافٍ جوهريٍّ، بلْ هيَ متقاربةٌ في نظرتها إلى ماهية الاستماع، ومن هذه التعريفات:

- ويرى زايتون (Zaytoun) أنّ الاستماع عمليّةٌ لا تقتصرُ على استقبال الأصْوات بلْ تتضمّنُ توجيهَ الانتباهِ (Attention)، وهذَا يعني أنّ الاستماع يتضمّن عملياتٍ عقليةً نشطةً للتعرُّف على معاني الأصوات والكلمات المنطوقة.

- أمّا خاطر وزملاؤه فيعرّفون الاستماع بأنّه عمليةٌ عقليةٌ يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًّا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقّاهُ الأذنُ من الأصوات، ويُعَرّفهُ يونس بأنّه الجانب الاستقبالي من عملية الاتّصال الشفهي في اللّغة، والذي بدونهِ لا يكون هناك اتّصال شفهيٌّ بأيّ حالٍ من الأحوال.

فالاستماع إذن هو عملية عقلية إيجابية مقصودة، يبذلُ فيها الفردُ جُهْدًا ونشاطًا واهتمامًا خاصًّا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقّاهُ أذنهُ من أصواتٍ عن طريق حاسّة السمع، فالإنسان قد ينطق ولا يقول شيئًا، فهو أيضًا قد يسمع وهو لا يستمع لشيء، فهو قد ينطقُ رموزًا لا دلالة لها فهو لم يقلْ شيئًا، وهو قد يسمعُ بلا قصْد فهمٍ فهو لم يستمع إلى شيء.

-أنواعه:

للاستماع أنواعٌ متعدّدةٌ حسب غرض المستمع منها:

1- الاستماع التحصيلي: وهو ما يتضمّنُ تركيز الانتباه في المادّة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعضٍ، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وتحصيل الدروس والمعارف.

2- الاستماع للمتعة: ويتضمّنُ الاستماع بمحتوى المادّة المسموعة، وهو لا يتطلّبُ إعمالاً للفكْر وكذا للذهْن، وليسَ مقصُورًا هذا الاستماع على مجال الكلمة فقط بلْ في مجال الموسيقى كالاستماع بأنشودة ملحنّةٍ أوْ مقْطعٍ موسيقيٍّ.

3- الاستماع الناقد: هو استماع تقوم على أساس مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرأي فيه، إما معه وإما عليه، وهو يتطلب اليقظة التامة والإصغاء الكلي لما يعرضه المتكلم ونقده نقدا صحيحا.

أهدافهُ:

يهدفُ تدريب الأطفال على الإصغاء إلى تحقيق مجموعة من العادات والاتجاهات منها:

1- تعويد الطفل الاستماع إلى الناس والإصغاء إليهم ليفهم ما يُقَالُ.
2- تعويد الأطفال احترام آراء الآخرين.
3- شعور الطفل القارئ باحترام الآخرين المستمعين وتقديرهم له وذلك بإصغائهم لما يقول.
4- تكوين البدايات الأول لعملية النقد في المستقبل (الحكم، الموازنة، والتفصيل)

مهارة التحدُّث:

عند النظر للتحدّث من حيثُ كونهِ مهارةً يمكنُ تعريفهُ مهارةً إنتاجيّةً تتطلَّبُ من المتعلّم القدرة على استخدام الأصوات بدقّةٍ، والتمكُّن من الصيغ النحويّة ونظام ترتيب الكلمات التي تساعدهُ على التعبير عمّا يريد أنْ يقولهُ في مواقف الحديث،

أيْ أنّ الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمّنُ دافعًا للتكلّم، ثمّ مضمونًا للحديث، ثم نظاما لغويًّا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكلّ هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها، فهي عملياتٌ داخليةٌ فيمَا عدَا الرسالة الشفويّة المتكلّمة. كما أنّ الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر للأفكار، والاتجاه الذي تأخذه، والموقف الذي تُقالُ فيه، والشخصُ الذي تقال لهُ، فالكلام هو عمليةٌ تبدأ صوتيةً وتنتهي بإتمام عملية اتّصال مع متحدّثٍ من أبناء اللغة في موقف اجتماعيٍّ.

-أهداف تعليم الكلام:

1-أن ينطق المتعلّم أصوات اللغة العربية، وأنْ يؤدّي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

2-أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

3-أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

4-أن يعبّر عن أفكاره مستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصّةً في لغة الكلام.

5-أن يعبّر عن أفكاره مستخدمًا الصيغ النحوية المناسبة.

6-أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفويّ مثل التنكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك ممّا يلزم المتكلّم بالعربية.

7-أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبةً لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأنْ يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

8-أن يعبّر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا في مواقف الحديث البسيطة.

- متطلّبات نجاح التعبير:

1-أن يتمّ تعليم الكلام في مواقف طبيعية، وخاصّة تلك التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسيّة أو تلك التي يستعمل فيها التلاميذ اللغة في حياتهم العادية.

2-ينبغي الاهتمام والتركيز على المعنى لا على اللفظ، فالمدرّسُ الذي يسكت عندما لا يكون لديه شيء يُعبّرُ عنه يجعَل التلميذ يدرك أهمية المعنى.

3-لفْت انتباه التلاميذ إلى أوقات وأماكن وجوب الامتناع فيها عن الكلام، كحال قراءة القرآن، وفي المساجد عند الخطيب وغيرها.

4-ينبغي أن يدرك المدرس أنّ غرض التعبير هو تعبير التلميذ عن أفكاره هو، لا عن أفكار المدرّس أو غيره من الكبار الذين يتكلّمون أمامه في المنزل أو في المدرسة.

5-ينبغي عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه، فالانطلاقُ في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلّم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحُدّ من انطلاق هذه المهارة ونمُوّها.

المحاضرة الثالثة: مهارتا القراءة والكتابة.

-مفهوم القراءة:

القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألّف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدّي هذه المعاني.

لقد تطوّر مفهوم القراءة عبر التاريخ حيث سار هذا المفهوم في المراحل الآتية:

1-كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيّد هو السليم الأداء.

2-تغيَّر هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية تَرْقَى إلى الفهْم، أيْ ترجمة الرّموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.

3-ثمّ تطوّر هذا المفهوم بأنْ أُضِيفَ إليه عنصرٌ آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يُسَرُّ أو يحزنُ.

4-أخيرًا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمهُ القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيويّة.

لذا يمكنُ القوْلُ أنّ القراءة أصبحتْ تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهْم المادّة المقروءة، ثمّ التفاعل مع ما يقرأ، وأخيرًا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز وما تحمله من قيمٍ ومعانٍ يواجهُ بها الحياة الواسعة.

- أهداف القراءة في المراحل التعليمية:

في المرحلة الابتدائية: تهدف القراءة إلى تحقيق أهداف عديدة في هذه المرحلة وهي:

1-النطق الصحيح للأصوات والحروف ووصْل الأصْوات بعضها ببعض، وإدْراك شكْل الحرْف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.

2-التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

3-إدراك حدود الكلمات والجمل المعبّرة عن دلالة الصورة.

4-تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتّصلة بالحرف بحركاتهِ البسيطة والطويلة وصحّة نطقها.

5-التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة لفظًا.

6-قراءة نصوص قصيرة قراءةً متّصلةً، وفهْم معنى المقروء، والتعرّف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.

7-القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة.

8-أن ينمو ميلهم إلى القراءة والاطّلاع بحيث يُقْبِلون على القراءة الحرّة فلا يرتدُّون إلى الأميّة إذا وقَفَ بعضهم عند هذا الحدّ من التعليم.

- أنواع القراءة:

تقسّم القراءة إلى عدّة أقسام وهذا بتنوّع الاعتبارات:

فحسب الشكل والأداء: جهريّة وصامتة

1-**القراءة الصامتة:** وهي القراءة التي يدرك بواسطتها القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وهي القراءة السائدة في معظم حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلّها أو بعضها. ولها أهداف ومزايا نذكرُ منها:

– زيادة سرعة المتعلّم في القراءة مع إدراكه المعاني المقروءة.

– العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النطق مشتقا يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاج للقراءة الصامتة.

– إنّها أسلوب القراءة الطبيعيّة التي يمارسُها الإنسانُ في مواقف الحياة المختلفة يوميًّا، ولهذا يجبُ التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر.

– زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهْم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تساعده على تحليل ما يقرأُ والتمعّن فيه، وتنمّي فيه الرغبة لحلّ المشكلات.

– تشغل تلاميذ الفصل جميعًا وتعوّدُهم الاعتماد على النفس في الفهْم، كما تعوّدُهم حبّ الاطّلاع، وأنّ فيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كلّ فردٍ أنْ يقرأَ وفقَ المعدل الذي يناسبهُ.

2-القراءة الجهريّة:

هي العملية التي يتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، وهي أصعب من القراءة الصامتة لأنّ القارئ يعرف فيها جهدا مزدوجًا، حيث يراعي فوق إدراكه المعنى قواعد التلفّظ. ولها جملة من المزايا نذكر منها:

– تُيَسِّر للمعلّم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

– هي وسيلة المعلّم في اختبار قياس الطلاقة والدّقة في النطق والإلقاء، وهذه مهارات مطلوبة في مهنٍ كثيرةٍ كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها.

– تُسَاعدُ التلميذ في الرّبْط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.

– في القراءة الجهرية استخدام لحاسّتي السمع والبصر ممّا يزيد من إمتاع التلاميذ بها خاصّة إذا كانت المادّة المقروءة شعرًا أو نثرًا أو قصّةً أو حوارًا عميقًا.

مهارة الكتابة:

–تعريف الكتابة:

هي الرمزُ الذي استطاع به الإنسان أنْ يضعَ أمام الآخرين فكرهُ وتفكيرهُ وعقلهُ وروحهُ واتّجاهاته وآراءه وإحساساته ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره، وهي كالقراءة نشاطٌ اتّصاليٌّ ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي معَ الكلام نشاطٌ اتّصاليٌّ ينتمي إلى المهارات الإنتاجيّة، وإذا كانت القراءة عملية يقومُ الفردُ فيها بفكّ الرموز Decoding ، وتحويل الرسالة من نصٍّ مطبوعٍ إلى خطابٍ شفويٍّ، فإنّ الكتابةَ عمليةٌ يقومُ الفردُ فيها بتحويل الرموز من خطابٍ شفويٍّ إلى نصٍّ مطبوعٍ، إنّها تركيبٌ للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانًا وزمانًا.

– ركائز الكتابة الصحيحة:

حدَّدَ فهد خليل زايد ثلاثةَ ركائز لتدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسيّ وهي:

أ–قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائيًّا.

ب–إجادة الخط.

ج–قدرته على التعبير عمّا لديه من أفكارٍ في وضوحٍ ودقّةٍ.

وهذا يعني أنّه لا بدّ أن يكون الطالب قادرًا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا وإلاّ اختلّت الحروف وتعذرت القراءة، وأن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التي تواضع عليها أهل اللغة، وإلاّ تعذّرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأنْ يكونَ قادرًا على اختيار الكلمات ووضْعهَا في نظام خاصّ وإلاّ استحال فهْمُ المعنى والأفكار.

المحاضرة الرّابعة: النظريّة السلوكيّة

1-نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي لبافلوف:

- لقدْ فتحتْ أبحاث العلاّمة الروسي إيفان بافلوف Ivan Pavlov (1849-1936) على الفعل المنعكس الشرطي المجال واسعًا أمام نوعٍ من التجارب كانَ غريبا على علم النفس وخاصّة في أمريكا التي كانت تعاني في أوائل القرن العشرين من استخدامات المنهج الاستبطاني اقتصار علم النفس على دراسة الشعور، وكان مجال أبحاث بافلوف أساسًا هو دراسة فيسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب.

- **تجربة بافلوف:**

قام بافلوف بقياس استجابة الإفراز الغدّي لدى الكلْب لبعض الأشياء كمسحوق اللّحم عندما لاحظ أنّ مجرّد رؤية الكلب للمجرّب وإسْماعه وقْعَ خطواته تجمَّعَ لعاب الكلب يسيلُ، فوجَدَ بعد تكرار المزاوجة بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي إلى أنّ سعة الاستجابة الشرطية تزداد بزيادة عدد المزاوجة أو الاقتران بين المثيريْن.

لِتَأَكُّد بافلوف من صحّة فرضيته فيما يتعلَّقُ بمبدأ الاشْراط (Conditioning) الذي استنتجه من ملاحظة سيلان اللعاب عند سماع صوت أقدام الحارس استخدم بافلوف في إحدى تجاربهِ صوْتَ الجرس كمُثِيرٍ قدَّمَهُ لِكَلْب التجربة، حيثُ لاحظ عدم استجابة الحيوان لهُ وهي الخطوة الأولى، وفي الخطوة الثانية قدَّم صوت الجرس وأتْبَعهُ بالطعام، فكانت الاستجابة مِنْ قِبَل

الكلب هيَ سيلان اللعاب، وهي استجابة طبيعية، كرَّرَ بافلوف الاقتران بين صوت الجرس كمثيرٍ محايدٍ وتقديم الطعام كمثيرٍ طبيعيٍّ عدّة مرّات، ممّا أدّى في النهاية إلى أنْ أصبح الكلب يستجيبُ لمجرّد سماع الجرس فقط، وهذا يُشِير إلى أنّ المثير المحايد اكتسب صفة الإثارة، وهو ما لخَّصَهُ في المخطّط الآتي:

- المرحلة الأولى: صوت الجرس (مثير محايد) ⟵ لا استجابة (لا سيلان للعاب)
- المرحلة الثانية: صوت الجرس (م م) + طعام (م ط) ⟵ سيلان اللعاب (س ط) (مع تكرار هذا الاقتران)
- المرحلة الثالثة: صوت الجرس (مثير شرطي) ⟵ سيلان اللعاب (س ش)

- قوانين الإشْراط:

1-قانون الاقتران: وهو المزاوجة بين المثيريْن مثير محايد وآخر طبيعيّ، وهو يُؤدِّي إلى اكتساب المثير المحايد صفة الإثارة من المثير الطبيعيّ ويصبح شرطيًّا.

1-**الانطفاء (Extinction)**: يتضَمَّنُ الانطفاء أوْ المحْو توقُّف أوْ تلاشي ظهور الاستجابة الشرطيّة اَلْمُتَعلَّمة للمثير الشرطيّ، ويحدثُ هذا المحْو كنتيجةٍ لوُجُود المثير الشرطي لعددٍ من المرّات وحدهُ دون أن يُتْبَعَ بالمثير غير الشرطي أو الطبيعيّ.

2-**الاسترْجاع التلقائيّ (spontaneous Recovery)** :وهو عودة ظهور الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي بعد مرور فترة من الزمن عند تقديم ذلك المثير دون أنْ يُتْبَعَ بالمثير الطبيعي.

3- التعميم (Generalization): وهو إعطاء استجابة واحدة لمجموعة مثيرات متشابهة ولكن غير متطابقة .

4- التمييز (Discrimination): يُمثِّلُ التمييز الاستجابة بطرُقٍ مختلفةٍ لمجموعة المثيرات المتشابهة وغير المتطابقة.

5- التعزيز: (**Reinforcement**): وهو مجيء المثير الطبيعي مع المثير الشرطي أوْ بعدهُ بقليلٍ أثناء التجارب الشرطيّة، فتقديم الطعام في تجربة بافلوف بعد صوت الجرس يُعَدُّ تعزيزًا للمُثِير الشرطيّ لأنّهُ يعملُ على تقويتهِ وتدعيمهِ ليصبحَ قادرًا على استدعاء الاستجابة الشرطيّة وهي إسالة اللّعاب.

- التطبيقات التربويّة للنظريّة:

1-تشكيل العادات الحميدة والاتجاهات نحو الأشياء والمواضيع من خلال ربْط هذه الأشياء بأنشطة مُحبّبة أوْ مُثيرات تعزيزيّة، وكذلك تشكيل وتقوية بعض الأنماط السلوكية الاجتماعية والأكاديمية من خلال إقرانها بالمعززات.

2-محوُ بعض العادات السلوكيّة من خلال إقران هذه العادات بمثيرات مُنَفِّرة.

3-تعليم بعض المهمّات التعليميّة من خلال استخدام مبادئ التعميم والتمييز كتعلُّم الحروف والأرقام والأسماء والأشكال.

4-تنمية بعض جوانب السلوك اللغويّ المتعلّق بالتعرّف على الأشياء وتسميتها، وكذلك الكلام لدى الأطفال، ويتمثّل ذلك من خلال قرْن اللّفظ بالصُّورة، أوْ إقران اللّفْظ أوْ الكلام المعزّز.

2-نظريّة التعلُّم بالمحاولة والخطأ:

يرى ثورندايك أنّ الارتباطات بيْنَ المثيرات والاستجابات قد تتشكّلُ وفقًا لمبدأ المحاولة والخطأ، فعندما يُواجِهُ الفرد مواقف مثيرة معيّنة يتطلّب منه الاستجابة لها فإنّهُ يلجأ إلى مُحاولاتٍ سلوكيّةٍ معيّنةٍ، وبالتالي فإنّه يحتفظ بالاستجابات المناسبة ويتخلّى عن الاستجابات غير المناسبة، وبهذا فإنّ الرابطة بين المثير والاستجابة تتقوّى بالتكرار، فالتعلُّم عند ثورندايك يقومُ على مبدأ الوصول إلى الاستجابة الصحيحة المناسبة للوضع المثيري وفقًا للمحاولات التي يقوم بها الفرد، الأمرُ الذي يؤدِّي إلى تقوية الرابطة بين هذا الوضع المثيري وتلك الاستجابة.

- قوانين التعلّم بالمحاولة والخطأ:

صَاغَ ثورندايك عددًا من قوانين التعلّم المهمّة من أبرزها:

1- قانون الأثر (Law of Effect):

يشير ثورندايك إلى أنّه عندما يقوم ارتباط بين موقف معيّن واستجابة ما، ويصاحبهُ أو يتبعُهُ حالة إشباع فإنّ قوّة الارتباط تزدادُ، أمّا عندما يصاحبُ هذا الارتباط أوْ يتبعهُ حالة ضيق أوْ انزعاج فإنّ قوّة الارتباط تضعف وتقلّ، إلاّ أنّ هذا القانون قد تمَّ تعديلهُ في فترة لاحقةٍ من دراسات ثورندايك في التعلم، بحيث اقتصر على الأثر الطيّب فقط.

2- قانون الاستعداد (Law of Readiness):

الغرض من هذا القانون هو وصف الظروف المختلفة التي ينزع الشخص من خلالها إمّا إلى الشعور بالارتياح أو الشعور بالانزعاج، وقدْ أرجعها ثورندايك إلى الظروف العصبية.

3-قانون التدريب (Law of Exercise):

يشتملُ هذا القانونُ منْ وجهةِ نظر ثورندايك على جزأين هما:

- قانون الاستعمال: يؤكّدُ هذا القانون على أنّ قوّة الارتباطات بين المثير والاستجابة تقْوَى عن طريق الاستعمال.

- قانون الإهمال: يؤكّدُ على أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعفُ إذا كان هناك إهمالٌ أوْ عدمُ ممارسة، وهذا يعني أنّ التوقُّفَ عن التدريس مِنْ شأنهِ أنْ يُضْعفَ احتمالَ حُدوث الاستجابة.

-التطبيقات التربوية للنظرية:

لتحقيقِ التعليم الجيّد ينبغي مراعاة:

- الأخذ بعين الاعتبار ظروف الموقف التعليميّ الذي يوجدُ فيه الطالب.
- مراعاة الاستجابة المرغُوب ربْطُها بهذا المؤْقف.
- أنْ تكونَ الارتباطاتُ بين هذه الاستجابة والمؤْقف، ولا نتوقَّعُ أنْ يحدُثَ هذا الارتباط بمعجزةٍ بلْ يحتاجُ إلى ممارسة عدّة مرّات لهذه الاستجابة.

- على المعلّم استثارة دافعية التلاميذ عن طريق إشْراكهمْ في اختيار أنشطة التعلُّم وأساليبه وممارسة هذه الأنشطة، وتكييف هذه الممارسات بما يستثيرُ لديهم دوافع الفضول، وحُبّ الاستطلاع، وجعْل بيئة التعلّم مثيرةً وجَذَّابةً ومُشْبِعةً لحاجات التلاميذ ودوافعهم.

3–نظريّة التعلّم الشرطيّ الإجرائيّ: لـ (سكينر)

في هذا التعلُّم مَيَّزَ سكينر بيْنَ نوعيْن من السلوك طبقًا لنوْع المثير الذي يُحْدِثُهُ، إذْ يرى أنّ هناك مجموعة مثيرات طبيعيّة تستجرُّ السلوك بصورةٍ تلقائيّةٍ لا إرادية، حيثُ لا يتعلّمُ الفرد كيف يستجيب لها، كإغْلاق العيْن عند تعرُّضِهَا لتيّارٍ هوائيٍّ أوْ صفر بؤبؤ العيْن عند تعرُّضهِ للضوْء الشديد، أوْ إبْعاد اليد عندما تُوضَعُ على النّار، فهذه الاستجابات ومثلها تحدثُ بشكْلٍ انعكاسيٍّ لا إرادي. مِنْ جهةٍ أخرى هناكَ فئةُ المثيرات المحَايدة وهيَ التي يتعلّم الفردُ كيفَ يسلكُ حِيَالَهَا من خلال تفاعُلهِ معهَا، بحيثُ يتحدَّدُ السلوك المناسب في ضوْء النتائج المترتّبة عليه.

– تجربة سكينر:

انصبَّ اهتمام سكينر على التجارب الخاصّة بتعلّم الحيوان، واستخدم في هذه التجارب أنواعًا من الحيوانات كالفئران والحمام وغيرها، وصَمَّمَ العديد من الأجهزة التي تفِي بمتطلّبات تصميماتهِ التجريبيّة، وحَقَّقَ عن طريق هذه التجارب نجاحًا كبيرًا في تدريب الحيوانات على القيام بأنماطٍ مختلفةٍ من السلوك.

ومِن التجارُب الهامّة التي أجْرَاها سكينر تلك التي قام فيها بتدريب الحمام على أنواعٍ مختلفةٍ من الاستجابات مثل تعلّم رفْع الرأس بحيثُ تصبحُ عادةً عندها...

ولكيْ تتعلَّمَ الحمامة رفْعَ الرأس عَمَدَ سكينر إلى وضْع الحمامة في قَفَصٍ، توجَدُ على أحدَ جدرانه مسطرةٌ مدرّجةٌ يمكنُ عن طريقها قياس ارتفاع رأس الحمامة في الظروف العاديّة، وأيضًا تحديد القياس الذي يمثّلُ الحالات النادرة التي يرتفع فيها رأس الحمامة عن هذا المعدّل، ووضْع خطٍّ على المقياس يمثّلُ الحالات النادرة، ثمّ

يبدأ التدريب بملاحظة حركة رأس الطائرة، فإذا وصَلَتْ في ارتفاعها إلى الخطّ الذي يمثّلُ المستوى المرتفع يُقَدَّمُ الطعامُ بسرعةٍ للطائر، وتكرَّرُ هذه العملية كلّما ارتفع رأس الحمامة فوقَ الخطّ المحدّد، نُلاحظُ نتيجةً لذلك تغييرًا واضحًا في حركة رأس الحمامة وزيادة تكرار ارتفاعها عن الخطّ، بلْ وتبدأ الرأسُ ترتفع إلى مستوياتٍ أعْلَى من الخطّ المحدّد، وفي النهاية بِتَغَيُّر وضْع الطائر بحيث يسيرُ مرفوعَ الرأس، ويندرُ أنْ تنخفضَ رأسُهُ على المستوى المعيّن وهكذا.

– التطبيقات التربوية للنظرية:

إنّ مِنْ أهمّ تطبيقات النظريّة في الحقل التربويّ ما سَمَّاهُ سكينر "التعليم المبرمج"، وهو يقوم على ثلاثة مبادئ:

- تقديم المعلومات المرَاد تعلُّمُها في شكْلِ وحداتٍ صغيرةٍ.
- إعْطَاء المتعلِّم تغذيةً مرتدّةً فوريةً عن مدَى دقّة تعلُّمِهِ بالمعرفة الفوريّة لنتائج التعليم.
- إتاحة الفُرْصة لكلّ تلميذٍ أنْ يتقدَّمَ في تعلُّمِهِ وفْقًا لسُرْعتهِ الخاصّة تطبيقًا لمبدأ الفروق الفرديّة.

المحاضرةُ الخامِسَةُ: النظريّة العقْليّة

– نقد تشُومسْكِي للسلوكيّة:

انْتقدَ تُشُومسكي كتاب سكينر "السُّلوك الكلاميّ" Verbal Behavior في مقالٍ لهُ بعنوان "مراجعة كتاب سكينر: السلوك الكلامي"، وقد بيّنَ في مقالهِ هذا قدرتهُ العلميّة الفائقة ومعرفته الواسعة بعلم النفس، وهَاجَمَ المبادئ التي انبنى عليها المذهب السلوكيّ كالمثير والاستجابة، وذَهَبَ إلى أنّ الإنسان لا يختلف عن الآلة أو الحيوان بالفكْر والذكاء فحَسْب، بلْ بقدرتهِ اللغويّةِ، وأنّ سلوكَهُ لا يمكنُ رصْدُهُ واكتشافُهُ من خلال العمليات الشكليّة التي اعتمدها الوصفيُّون، والتي أَطْلقَ عليها تشومسكي مصطلح "إجراءات الاستكشاف " (discovery procedures)، والفرْقُ الجوهريُّ بيْنَ تشومسكي والوصفيّين هو أنّ تشومسكي ينتمي إلى العقلانيّين الذين يعتقدون أنّ العقل في ذاته مصدر كلّ معرفة، وهو أسْمَى الحواس، ومستقلٌّ عنها، وأنّ هناك متصوَّرات وقضايا مسبقةً مكتسبةٌ دون تجربة، يقومُ العقْلُ من خلالهَا بتغيير معطيات التجرُبة، أمّا الوصفيّون فقَدْ تبنّوا المذهب التجريبي.

– التعلُّم عنْدَ تشومسكي:

ترْتَكِزُ هذه النظرية في تفسير التعلُّم عنْدَ الطفْلِ علَى مُسَلَّمةٍ مُؤدّاهَا أنّ الطفل يُولدُ مهيَّأً لاستعمال اللّغة، فهُوَ يمتلكُ نماذج تركيبيّةً ذهنيّةً، وهذه النماذجُ هي التي تُكَوِّنُ الكُلّيات اللغويّة عنْدَ البشَرِ، ثمّ هذه الكُلِّيات اللغويّة عنْدَ البشَرِ، ثمّ إنّ هذه الكُلّيات هي التي تُشَكِّلُ القواعد التركيبيّة الخاصّة بلغةِ الطفل في مجتمعٍ معيّنٍ، فهي

تُمَثِّلُ الكفاية الأوليّة التي تساعدهُ على تحليل التراكيب التي يَسْمَعُهَا، ثمّ إعادة صياغة النظام القواعديّ للغتهِ الأمّ، هذه الكيفية هي التي تسمحُ للطفْل بالتلفُّظِ بِبُنى تركيبيّة لم يسْمَعْهَا منْ قبلُ.

– خصائصُ هذهِ النظريّة:

يمكنُ إجْمَالُ خصائص النظريّة فيما يأتي:

1-يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقةً عقليّةً تكمُنُ ضمْنَ السلوكِ.

2-يُخْفِي كلُّ أداءٍ فعْليٍّ للكلام وراءهُ معرفةً ضمنيّةً بقواعدَ معيّنةٍ.

3-اللّغةُ الإنسانيّة في نظر هذا الاتّجاه هي تنظيمٌ عقليٌّ فريدٌ من نوعهِ، فهي مظهرٌ عقليٌّ يستمدُّ حقيقتهُ الواقعيّةَ مِنْ حيْثُ اعتبار اللّغة أداةً للتعبير والتفكير.

4-يستطيعُ الطفْلُ عن طريق انتقاء النظام القواعديّ الخاصّ بلُغَتِهِ الأمّ أنْ يُظْهِرَ نوْعًا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدةٍ لمْ يسمَعْهَا من قبلُ، وفي فَهْم التراكيب التي يستخدمُهَا الآخرون حتى وإنْ كانتْ جديدةً غيرَ مألُوفةٍ في محيطهِ.

5-إنّ اللّغة مهارةٌ مفتوحةٌ غير مغلقةٍ، كُلّ مَنْ يكتسبُ هذه المهارة يكونُ بإمكانهِ إنتاجُ جُمَلٍ لمْ يسبقْ لَهُ استخدامُهَا وسماعُهَا وفهْمُهَا جيّدًا.

6-نظريّة المثير والاستجابة نظريةٌ قاصرةٌ في نظر تشومسكي؛ لأنّها دائرةٌ مغلقةٌ، ولذلك لا يمكنُ لها أنْ تُقَدِّمَ التفسيرَ الكافي للاستعمال الفعليّ للّغةِ.

المحاضرة السادسة: النظرية الجشطلتيّة

– المحاور الأساسيّة للنظريّة الجشطلتيّة:

تقوم على ثلاثة محاور رئيسة وهي:

أ– علاقةُ الكلّ بالأجْزاء:

تتمثّلُ علاقة الكلّ بالأجْزاء التي تُكَوِّنُ مِحْوَرًا هامًّا مِنْ المحاور التي جاءَتْ بهِ مدرسة الجشْطلت، ومُؤَدَّى هذه العلاقة أنّ الكلّ لا يُسَاوِي مجموع الأجْزاء التي تُكَوِّنُهُ، وإنّما الكلّ يختلفُ عن مجموع الأجْزَاء ، فالمربّعُ ليس مجرّدَ مجموع أربعة أضلاعٍ متساويةٍ وأربع زوايا قائمةٍ، ولكن المربّع هو مجموع هذه المكوّنات الثمانية مضافًا إليها الشكل الجشطلتيّ للمربع، وقد تناول "فريتهيمر" العلاقة بين الكلّ والأجزاء التي تكوِّنُهُ مُشِيرًا إلى أنّ تنظيم هذه الأجزاء التي تُكَوِّنُ هذا الكلّ أكثر أهميّة من مجرّد جمْعهَا. **عملية الإدراك:**

يُشَكِّلُ الإدْراك ومحدّداتهُ أساسًا هامًّا من الأسس التي تقوم عليها نظرية الجشطلت، فالإدراكُ هو عمليةُ تأويلٍ وتفسيرٍ لمثيرات وإكْسابها المعنى والدلالة، فمَا يُدرَكُ ليْسَ مجموعة من الإحساسات أو المثيرات الحسيّة التي تفتقرُ إلى المعنى، فالحروفُ والكلمات وإشارات المرور وأصوات السيارات والإسعاف أوْ الشُّرْطة، كلّ هذه المثيرات الحسيّة ليستْ مجرّد رموز خالية من المعنى، فكلّ من هذه الإحساسات أو المثيرات مُكَوِّنًا ما يمكنُ تسميته جشطلت الإدْراك.

ب- دور العقل:

يعتقد الجشطلتيون بأهميّة النشاط الإيجابيّ للعقل في استقبال المثيرات الحسيّة وإكسابها المعاني والدلالات، فَدوْرُهُ إيجابيّ من حيث التعامل مع المثيرات الحسيّة، واكتساب خبرات ذات معانٍ والتفاعل الديناميّ بيْن المثيرات الحسية الخارجيّة والمخّ والخبرات الشعورية.

- تجارب كوهلر ونتائجها:

يتناولُ "كوهلر" في كتابه "عقلية القردة العليا Mentality of Apes" مجموعة التجارب التي أجراها على القردة في جزر كناري، والتي يُفَسّر بها تعلّم حلّ المشكلات القائم على الاستبصار، لقدْ قامَ بوضْع الشمبانزي في القفص، وكان الطعام (موزة) مُعَلّقة في سَقْف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليه باليد مباشرة، وفي ركن القفص وضع الصندوق، أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة ويحاول الوصول إليها بمدّ يده وبالوثْب ، ولكنّهُ فشِلَ، ثمّ أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرةٍ، وأخيرا لاحظَ الصندوق فنظر إليه، ونَظَر إلى الموزة المعلّقة في السَّقْف، وفجأةً جذبَ الصندوق إلى الموضع الصحيح تحت الموزة، ثمّ قَفَزَ فوْقهُ ووَصَل إلى هدفهِ، فالحيوانُ في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الموزة، كَرَّرَ كوهلر التجربة السابقة ووَضعَ صندوقيْن بدَلاً من صندوق، فتمكَّنَ الحيوان من تحقيق هدفه والوصول إلى الموزة بوضع صندوق فوق الآخر، ثمّ قام بوضْع الطعام خارج القفص، فحاولَ الشمبانزي الوصول إلى الموزة باليد ، لكنهُ تمكَّن من ذلك بعدَ إمْسَاكهِ بعصا واستخدامها في جذْب الموزة، ثمّ أعاد كوهلر التجربة نفسها

لكـنْ بإضـافة عصًـا أخـرى طويلـة ، وإبعـاد مكـان المـوْزة عـن القفـص، ففَشِـلَ الشمبانزي باستعمالهِ عصًا واحدةً في جذْب الموزة، لكنْ بمُجَرّد استخدامهِ العصا الأخرى الطويلة تمَكَّنَ من ذلك، وأعاد كوهلر التجربة لكنْ استعمل عصويْن قصيرتيْن لا تكفي واحدة للحصول على الموزة، ففشِلَ الشمبانزي في حلّ المشكلة إلاّ بعد أنْ أدْخَلَ إحدى العصويْن في الأخرى ، فصارتا بمثابة عصًا طويلةً وجذْب الموزة بواسطتهما.

فالتعلم هنا وصل كوهلر قائم على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف وفهم ككل.

قوانين التنظيم الإدراكي:

1- مبدأ الشكل والأرضيّة: (Figure-Ground)

تؤكِّدُ نظرية الجشطلت أنّ الأشياء الحسنة تكون منظمّةً على شكْل صُورةٍ وخلفيةٍ بحيث تُشَكِّلُ كلاًّ منتظمًا يُعْطي معنى معيّنًا أوْ يُؤدّي وظيفة ما، فعندما ننظرُ إلى شيء ما فإنّنا نُلاحظُ جزءا هامًّا سائدًا يبرزُ أكثر من غيره يُعرف بالشكل (Figure)، وتُسَمَّى الأجزاء المحيطة به بالخلفية Ground).

2- قانون التقارب: الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان يسهل إدراكها على هيئة صيغٍ مستقلّةٍ بعكْس الأشياء المتباعدة.

3- قانون التشابه: الأشياء المتشابهة في الشكل أوْ في الحجم أوْ في اللون أوْ السرعة أوْ الاتجاه تُدْركُ كَصِيَغٍ.

4- قانون الاتّصال: الأشياء المتّصلة النُقط مثلاً التي تصل بيْنَها خطوطٌ تُدْركُ كَصِيَغٍ بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيره.

5- قانون الشمول: الأشياء تُدْرك كصيغةٍ إذا كان هناك ما يجمعُها ويحتويها ويشملُها كلّها، فصورةُ صفَّيْن متوازييْن من الأشجار تُعْطِي صيغةَ طريقٍ عنْ مجرّد عددٍ من الأشجار.

6- قانون الغلق: الأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سدّ الثغرات أو الفتحات الموجودة بينها، الدائرة مثلاً التي ينقصُها جزءٌ نُدْرِكُها كدائرةٍ.

- التطبيقات التربوية للنظرية:

- استخدام الطريقة الكليّة في التعليم وطرق التدريب وإعداد المناهج.

- إعْدادُ المواقف التعليميّة بشكلٍ يُسَاعدُ المتعلّم على إدْراك المعاني الكُلّية المتضمّنة فيها، وعدم تجزئة الخبرات التعليميّة إلى وحداتٍ صغيرةٍ حتى لا تفقدَ معانيها.

- استخدام أسلوب حلّ المشكلات في التدريس، والذي يتضمّن إعداد البيئة التعليميّة بشَكْلٍ يساعدُ المتعلّم على اكتشاف العلاقات القائمة في المواقف التعليميّة، مع ضرورة تقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمتعلّم لمساعدتهِ على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.

- تنتظم الخبرات التعليميّة بِشَكْلٍ مُعيّنٍ وفقًا لمبادئ التنظيم الإدراكيّ، الأمرُ الذي يُسَهِّلُ على المتعلّم إدراكها وتعلُّمها.

المحاضرة السابعة: النظريّة البنائيّة لـ "جان بياجيه"

– مفهوم النظرية:

تُعَدُّ النظريّة البنائيّة واحدةً من النظريات المعرفيّة التي عُنِيَتْ بالبْحث في أساليب التفكير عند الإنسان عامّةً والطفل خاصّةً ونمو المعرفة وما يقوم عليه من مبادئ وأسسٍ، وما يتعلَّقُ بهِ منْ عواملَ تتعلّقُ بالفَرْد وخبراته، أوْ ما يتعلَّقُ بما يُوَاجِهُهُ في بيئتهِ الطبيعيّة أوْ الاجتماعية، ويُعَدُّ جان بياجيه العالم النمساوي صاحب هذه النظريّة، وقدْ فَصَّلَ في البَحْث فيها وقدْ وصلَ إلى جملة من المفاهيم والأبعاد تأسَّسَتْ عليها هذه النظريّة.

– البنية المعرفيّة وعواملُ نُمُوّها:

استخدمَ بياجيهِ مفهوم البنية المعرفية (Cognitve Structure) للدلالة على النمو العقلي عند الأفراد، وتتضمّنُ البنية المعرفيّة محتوى الخبرة بالإضافة إلى استراتيجية التفكير حِيَالها، ويرى بياجيه أنّهُ من خلال عملية النموّ فإنّ البنى المعرفيّة تزداد عددًا وتعقيدًا، حيثُ تزداد حصيلة الخبرات المعرفيّة، وتتنوَّعُ أساليب التفكير عند الأفراد، وقد حدَّدَ بياجيه مجموعةً من العوامل يقومُ عليها النمو المعرفيّ:

1- النّضْج: وهو مجموعة التغيّرات التي تطرأُ علَى المظاهر الجسميّة والحسيّة والعصبيّة لدى الأفراد والمحكومة بالمخطّط الجيني الوراثي.

2- التفاعُل مع البيئة المادّية: (الطبيعيّة): تشتملُ البيئة المادّية على جميع الموجُودات المحسوسة التي يتفاعلُ معها الأفراد، فمِنْ خلال التفاعُل مع البيئة

يكتسبُ الأفراد الخبرات المتعلّقة بالأشياء والموضوعات المادّية، كمعرفة أسمائها، وخواصِّهَا، واستخداماتها، وفوائدها، ومضارّها.

3- التفاعُل مع البيئة الاجتماعيّة: هي تُمَثِّلُ الإنسان بمنظومتهِ الفكريّة والعقائديّة والمؤسسات المختلفة التي يتفاعل معها الأفراد، فمِنْ خِلال عملية التنشئة الاجتماعيّة يكتسبُ الأفراد الخبرات والعادات وأساليب العيش، وطرائق التفكير المختلفة.

4- التوازن: (Equilibration): نزعةٌ فطريّةٌ تُولَدُ معَ الأفْراد بحيثُ تُمَكِّنُهُمْ مِنْ تحقيق التغيّرات في البنى المعرفيّة لديهمْ، فمِنْ خِلال هذه العملية يسعى الأفراد إلى تحقيق نوعٍ من الموازنة بين حصيلة خبراتهم المعرفية والخبرات الجديدة التي يواجهُونها، الأمرُ الذي يُحْدِثُ تغيُّرًا في البناء المعرفيّ لديهمْ، فالأفرادُ عندما يواجهون مواقفَ أوْ خبراتٍ جديدةً فإنّ ذلك يُثِيرُ لديْهمْ الشعور بعدم حالة التوازن في جديد ، التوازُن الذي يُسَاعِدُ الإنسانَ على فَهْم ما يَراهُ، وعن طريقهِ يستطيعُ الإنْسانُ تدريجيًّا الاستدلال على الكيفيّة التي ينبغي أنْ تكونَ عليها الأشياءُ في هذا العالم. والتوازنُ يقومُ حسب بياجيه على مفاهيمَ وعملياتٍ عدّةٍ تبدأُ من الاضطراب، الاضطراب الذي يُشْعِرُ الإنسان بأنّ هناك شيئًا ما ليس على ما يُرامُ. ولإزالة هذا الاضْطراب يسعى الأفراد إلى تحقيق التكيُّف، وهو بدوْرِهِ ينبني على عمليتي التمثُّل والتلاؤم.

– التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:

1-يُمْكِنُ الوقوفُ على خصائصِ النموّ المعرفيّ ومراحلهِ اَلْمُعَلِّمَ منَ التعَرُّفِ على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نمُوِّهِ المختلفة، بحيْثُ يُوَجِّهُ انتباهَهُ إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نمُوِّهِ، ويُحَدِّدُ أهدافه في ضوء السلوك المتوقَّعِ أداؤُهُ في هذه المرحلة.

2-انطلاقًا مِنْ أنّ عمليّة النموّ المعرفيّ قائمةٌ أساسًا على إيجاد التوازُن بيْنَ الطفْل والبيئة، وهو ما يستلزمُ التفاعلَ بيْنَ الطفْلِ والعالم المحيط به، لذا يجبُ وضْعُ الطفل في بيئةٍ نشطةٍ وفعّالةٍ لِتَسْهيلِ التعلُّم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي.

3-تُسَاعِدُ مراحلُ النموّ المعرفيّ وخصائصُهُ مُصَمِّمِي المناهج على وَضْعِ مواد دراسيّة تتّفقُ معَ طبيعة العمليات العقليّة لأطفال المراحل التعليميّة المختلفة، في حين يحتاجُ تلاميذ الابتدائيّ موادًّا واقعيّةً تسهلُ معالجتُهَا من خلال عملياتهم المعرفيّة، يحتاجُ طُلّابُ المرحلة الإعداديّة إلى موادٍ دراسيّةٍ تُسَاعدهُمْ على إدْراك المشكلات وحَلِّهَا، وتُعَزِّزُ قُدُراتهم على إجراء العمليات المعرفيّة المجرّدة.

4-تُوَفِّرُ خصائصُ النموّ المعرفيّ إمكانيةَ وضْعِ اختباراتٍ تقِييسُ مستوى النُمُوّ العقليّ عند المتعلّمين، بحيثُ تحلُّ محلَّ اختبارات الذكاء التقليديّة، وتُمَكِّنُ المتعلّمين من الوقوف على مرحلةِ النموّ المعرفيّ التي وَصَلَ إليْهَا طُلّابهُمْ.

المحاضرة الثامنة: نظريّة التعلُّم بالمُلاحظةِ

– مفهوم التعلّم بالمُلاحظة:

يقومُ مفهومُ نموذج التعلّم بالملاحظة على افتراضٍ مفادهُ أنّ الإنسانَ ككائنٍ اجتماعيٍّ يتأثّرُ باتّجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرُّفاتهم وسلوكهم، أيْ يستطيعُ أنْ يتعلَّمَ منهُمْ عنْ طريق مُلاحظة استجاباتهم وتقليدها، يُشِيرُ التعلُّم بالملاحظة إلى إمكانية تأثُّر سلوك الملاحِظِ أوْ المتعلِّم بالثواب والعقاب على نحْوٍ بديليّ أوْ غير مباشر، حيثُ يتَخَيَّلُ المتعلِّمُ نفسَهُ مكانَ النموذج، ويلاحظُ ما يصيبُ هذا النموذج مِنْ ثوابٍ أوْ عقابٍ نتيجةَ ما يقومُ بهِ من سُلوكٍ، غيرَ أنّ الثواب والعقاب سواءً كانَا مباشريْن أوْ غير مباشريْن ليسَا مسؤوليْن عن تعلُّم السلوك مسؤوليةً مباشرةً، بلْ ملاحظة سلوك النموذجِ، ومحاكاة الاستجابات الصّادرة عنهُ، هُمَا المسْؤُولان عن التعلُّمِ، ولا ضَرورةَ لإدْخالِ أيّة متغيّراتٍ أخرى تنسبُ إليْهَا مسؤولية التعلّم بالملاحظة.

– مراحل التعلُّم بالمُلاحظة ومتطلّباتهُ:

يتطلَّبُ التعلُّم الاجتماعيّ وجودَ نماذج يتفاعلُ معَهَا الفرد بشكْلٍ مباشرٍ أوْ غير مباشرٍ، هذا وقدْ حدَّدَ باندورا أربعة عواملَ للتعلُّم الاجتماعيّ هي:

1- الانتباه: (Attention)

لا يحدُثُ التعلُّمُ في حالاتٍ كثيرةٍ بسَبَبِ عَدَمِ توْجيهِ الانتباه وتركيز الاهتمام للسُّلوك الذي يَعْرِضُهُ الآخرون، ويتوقَّفُ الانتباهُ علَى عددٍ من العوامل، منْهَا مَا يرتبطُ بالنموذج من خصائصهِ كالمكانة والشُّهْرة مثلاً، فالنموذج الأكثر مكانةً

وشُهْرةً يميلُ عادةً الأفرادُ إلى محاكاتها، ومِنْهَا ما يرتبطُ بالفرد الملاحِظِ كالعوامل المزاجية ومستوى الدافعيّة، وعوامل تتعلّقُ بالسُّلوك، وتتمثَّلُ في قيمة وأهميّة السُّلوك بالنسبة للفرْد، كمَا تتمثّلُ بمستوى سهولةِ السُّلوك أوْ صُعوبتهِ.

2-الاحتفاظ (Retention):

يَتطَلَّبُ التعلُّم الاجتماعيّ توَفُّر قدرات معرفيّة معيّنة عند الأفراد كقدرة التخزين في الذاكرة، والتذكُّر والاستدعاء. وهذا يتطلَّبُ من الأفراد القدرة على تمثُّلِ السّلوكات التي يلاحظُونها على نحْوٍ لفظيٍّ أوْ صُوريٍّ أوْ حركيٍّ، إضافةً إلى القدرة على تذكُّرها واستدعائها عند الحاجة.

3-الإنتاج (Production):

يتطلَّبُ الإنتاجُ توفُّرَ قُدُراتٍ لفظيّةٍ وحركيّةٍ لدَى الأفراد كيْ يتسنَّى لهمْ أداء السّلوك الذي تمّ تعلّمهُ من خلال الملاحظة، فالتدريبُ على السلوك أو المهارة في مرحلة الإنتاج يلعبُ دورًا بارزًا في إتقان هذا السلوك.

4-الدافع أو الحافز (Incentive or Motive)

يتوقَّفُ ظهور السّلوك الذي تمّ تعلّمهُ من خلال الملاحظة على وجود دافعٍ أوْ حافزٍ، فكلّما زادت دافعيةُ الفرد للانتباه للسّلوك الملَاحَظ وكان التحفيز والتشجيع على محاكاة السلوك نَتَجَ معهُ سلوكاً متعلمًّا وأداءً ناجحًا.

-التطبيقات التربوية للنظريّة:

تنميَةُ العادات والقيم والاتّجاهات لدى المتعلّمين من خلال:

1- أن يكون المعلمُ قدوةً للمتعلّمين يمارس مثل هذه العادات والقيم.

2- استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات والقيم، وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين.

3- تكريمُ الطلبة من خلال الإشادة بهم في الطابور الصباحيّ، أوْ من خلال الإذاعة المدرسيّة.

4- استخدام الأفلام التي تشتملُ على مواد تتعلّقُ بتلك القيم والعادات والاتجاهات.

5- استخدام القصص والروايات.

المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات

1- المنهجُ التقليديّ:

هو المنهج العتيق الذي يقعُ الاعتمادُ فيه على المعلّم (السيّد) باعتبارِهِ أساسَ عملية التَعَلُّم، والمتعلّم وعاءٌ تُصَبُّ فيهِ المعلوماتُ لا غير، فالطريقةُ التقليديّةُ ترتكزُ على أنّ المالكَ الوحيدَ للمعرفة هو المُدَرِّسُ، في حين أنّ التلميذ الفارغ الشرِّير يحتاج إلى ترشيدٍ خشنٍ، ولذا يُعَامَلُ مُعاملةً قاسيَةً ليستفيدَ مِنَ المعلِّمِ ومعلُومَاتِهِ.

وهذَا المنهجُ مِمَّا يقومُ على ركائزَ أهمُّهَا:

1-المعلّمُ مالكُ المعرفة ⟵ التلميذُ مستقبِلٌ سلبيٌّ

2-المعلّمُ مُرْسِلٌ دوْمًا ⟵ التلميذُ مُسْتقبِلٌ دومًا

3-المعلمُ مُهَذِّبٌ ومُرْشِدٌ ⟵ التلميذُ وعاءٌ شرّيرٌ ينبغي مَلْؤُهُ ورَدْعُهُ

4-مضمونُ ما يُقَدَّمُ معرفيٌّ وجدانيٌّ أخلاقيٌّ.

5-العلاقةُ التواصُليّةُ علاقةُ إعْطاءِ الأوامرِ، وانتظارُ الرُّدود.

6-لا يسْمَحُ في أغْلبِ الأحْيانِ بالتعبير عن الرغبات الذاتيّة أوْ الحاجات.

2- المنهج البِنَويّ:

هُوَ مجموعةٌ من طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين نتيجة عوامل خمسة هي:

- رفْضُ طريقة القواعد والترجمة التي أوْلَت العناية كُلّها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحسابيّ للّغة.
- ظهور علم اللسانيات الوصْفيّ أو البنَويّ.

- ظهور علم النفس السلوكيّ ونظريات التعلُّم المنبثقة منه.
- تزايدُ الحاجة إلى تعلُّم اللّغات الأجنبيّة الحسّية خاصّةً الإنجليزيّة.

- المنهجُ التواصُليّ:

في هذا المنْهجِ اللّغةُ هي المقامُ الأوّلُ كأداةٍ للتخاطُبِ والتواصُلِ والتعبير عن حاجاتِ الأفرادِ والمجتمع لذلكَ فإنّ استخدامَ التراكيب اللغويّة المختلفة مرتبطٌ بوظيفة اللّغة وبِعلاقتهَا الاجتماعيّة، والتي يمكنُ تلخيصُها في العبارة الآتيّة: قامتْ النظريّة التواصليّة علَى جملةٍ من القواعد:

1-يقوم هذا المنهج على النظريات المعرفيّة لأنّ اكتساب اللغة عملية معقّدةٌ تتمُّ من خلال عمليات داخليةٍ لدَى المتعلّم، فالإنسانُ كمَا يَرَى "هوانج" كائنٌ منظِّمٌ لذاتهِ بطبْعهِ، وليْسَ واقعًا على الدّوامِ تحتَ رحمةِ العوامل والمثيرات الخارجيّة.

2-ملكَةُ التواصُل ملكةٌ لغويّةٌ اجتماعيّةٌ.

3-عرْضُ المادّة اللغويّة يرتكزُ على أساسِ التدْريجِ الوظيفيّ التواصليّ، أيْ على السُّؤال: ما هيَ الوظائفُ اللغويّة التي ينبغي تعليمُهَا للتلاميذ حتّى يتمكّنُوا من استخدام اللّغة في الحياة.

4-اختيارُ المادّة اللغويّة قائمٌ على تدَرُّجِ الوظائفِ التواصُليّةِ والمواقفِ الاجتماعيّة.

5-استعمالُ الوَسائل السّمعيّة البصريّة كَالأشرطة وَالصوَرِ.

المحاضرة العاشرة: الثنائيّة اللغويّة الازدواجيّة اللغويّة التعدّديّة اللغويّة

– الازدواجيّة اللغويّة:

الازدواجية تعني عند – فرغسون– تعايشَ شكليْن لغوييْن في صُلْب جماعةٍ واحدةٍ، وقدْ سمَّاهَا "التنوع الوضيع" (Variété basse) و"التنوع الرفيع" (Variété haute). فالتنوُّعُ الرّفيعُ عادةً مَا يكونُ أكثرَ تعقيدًا من الناحية اللغويّة (النحويّة، والصرفيّة والتراكيب الصوتيّة)، وعادةً ما يكونُ أعْلَى مِنْ غَيْرِهِ، وهوَ ما يمثِّلُ لغةٍ لأدبٍ مَكْتوبٍ يحترمُهُ أفراد المجتمع، وهذا النوع يتمُّ تعَلُّمُهُ عن طريق التعليم الرسميّ (المدارس والمعاهد)، ويستخدمُ لِلْعَديدِ من أغراض الكتابة والتحدُّث الرسميّة.

– الثنائيّة اللغويّة:

كثيرٌ من مفاهيم ومصطلحات علم اللّغة الاجتماعيّ لمْ يتمّ تعريبُها أوْ أنّ مَا عُرِّبَ منْهَا لا يعكسُ المفهوم اللغويّ بدقّةٍ، ومِنْ هذهِ المصطلحاتِ مصطلحُ ازدواجيّة اللّغة (Diglossia)، وثنائية اللّغة (Bilingualism)، والترجمةُ الحرفيّةُ لهذيْنِ المصطلحيْن لا تُبَيِّنُ أيّ اختلافٍ أوْ فَرْقٍ بينَهُمَا. فازدواجيّةُ اللّغة تتكَوَّنُ منْ كلمتيْن يونانيتيْن (Di) معناها (اثنان)، و (Glossia) معناها (لغة)، أمّا ثنائية اللّغة فهي مكوّنةٌ من مقطعيْن أوْ كلمتيْن لاتينيّتيْن هما (Bi) معناها (إتنان) و(Lingual) تعني لغةً ، فهُمَا مصطلحان بالترجمة الحرفيّة يحْمِلان نفسَ المعنى وهو لغتان. لكنْ على الرّغم من ذلك فهُمَا يدُلّانِ على شيئيْن مختلفيْن.

فالثنائيّة اللغويّة ترجمةٌ للمصطلح الإنجليزي (Bilingualism)، عرَّفَهَا بلومفيلد (Bloomfield) بأنّها إجادةُ الفرْد التامّة للغتيْن، وعَرَّفَهَا مكنارا (Macnamara) بأنّها امتلاك الفرْد للحدّ الأدنى مِنْ مَهَارةٍ لغويّةٍ واحدةٍ في لغةٍ ثانيةٍ. أمّا ألبرت (Albert) و أوبلر (Obler) فذهبَا إلَى أنّها الاستخدام المثالي للغتيْن أو أكثر. وأمّا محمد الخولي فقدْ عرَّفَها بطريقةٍ أكثرَ دقّةٍ وشموليةٍ فقال: الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أوْ الجماعة للغتيْن بأيّة درجةٍ من الإتقان، ولأيّ مهارةٍ من مهارات اللّغة، ولأيّ هدفٍ من الأهداف.

- التَعَدُّدُ اللّغويّ:

عرَّفَ علي القاسمي التعدُّدَ اللغويّ أنّهُ استعمالُ أكْثرَ مِنْ لغةٍ واحدةٍ سواءً أكانَ هذا الاستعمال يتعلّقُ بِشَخْصٍ، أوْ مؤسسة، أو نظام تعليميّ، أو قُطْرٍ من الأقطار، أو مُعْجمٍ، أو ما شَابهَ ذلك، فنقولُ شَخْصٌ متعدّدٌ اللّغة، أوْ بلدٌ متعدّدُ اللغة، أوْ مُعْجمٌ متعدّدُ اللّغة.

- التداخُل اللغويّ:

هو مصطلح حديث ظهر مع الدراسات اللسانية الحديثة، ويَعْنُونُ به مختلف أشكال الاحتكاكات اللغوية أيْ كلّ أشكال المزج بين اللغات سواءً على مستوى الألفاظ المفردة، أو على مستوى التراكيب والأساليب.

فالتداخل اللغويّ هو انتقال عناصرَ مِنْ لُغَةٍ (أوْ لهجةٍ) إلى أخرى، في مستوى أوْ أكثرَ مِنْ مستويات اللغة: الصوتيّة والصّرفيّة والنحويّة والمفرداتيّة والدلاليّة والكتابيّة، سواءً أَكان الانتقالُ من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثانيّة أوْ بالعكْسِ، وسواءً

كان هذا الانتقالُ شُعوريًّا أوْ لا شُعُوريًّا. فإذَا تأثَّرت اللّغةُ العربيّةُ الفصيحةُ التي يتكلَّمُهَا الطفلُ العربيّ بِلهْجَتِهِ العاميّة أوْ باللّغةِ الأجنبيّةِ التي يتعلّمُهَا، فإنّ ذلك يُعَدُّ مِنْ بابِ التداخُلِ اللغويّ كذلك. ويبْدُو بِشَكْلٍ كبيرٍ فِي العامّيةِ الجزائريّةِ ذلكَ لأنّها تحوي ألفاظًا وعِبَارَاتٍ مِنْ لُغَاتٍ مُخْتِلفةٍ هي العربيّة والفرنسيّة، والأمازيغيّة وحتّى الإسبانيّة في الغرب الجزائريّ. وتكثرُ هذه الظاهرة عِنْدَ مُزْدَوجي اللّغة والمتَعدّدين، فَيُدْخِلُ المتكلِّمُ في كلامهِ عناصرَ مِن لُغةٍ أو لغاتٍ أخْرَى لتبليغِ مُرادِهِ، فقدْ يُصادِفُ مصطلحًا لا يُوجدُ في لغتهِ الأمّ، أو يعجزُ عن استحضار المصطلح فيأتي به من اللّغة الثانية.

المحاضرة الحادية عشر: التخْطِيطُ اللّغويُّ

- مفهومُ التخْطِيطُ اللغويُّ:

لقدْ تَعَدَّدَتْ تعريفاتُ التخطيط اللغويّ فشهدتْ اختلافاتٍ كبيرةً في تحديد مفهومهِ، فهو عند "كوبر" "تغيرٌ في بنية اللغة وأصواتها ووظائفها، وإيجاد حلول للمشكلات اللغويّة"، ويُعَرِّفُهُ "هاوجن" بأنّهُ "عمليةُ تحضير الكتابة وتقنينها وتقعيد اللغة وبناء المعاجم؛ ليستدلَّ ويهتدي بها الكُتَّابُ والأفرادُ في مجتمعٍ مَا". وتُعَرِّفُ الباحثةُ اللغويّةُ "إيستمان" التخطيط اللغويّ بأنّهُ "القرار الذي يتّخذهُ مجتمعٌ ما؛ لتحقيق أهداف وأغراض تتعلّقُ باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع، ويُحَقِّقُ مثل ذلك القرار سواءً كان يتعلَّقُ بحماية اللّغة من المفردات الواردة أوْ إصلاحها أوْ إنْعاشها أوْ تحديثها، ودعْم عُرَى التواصُل بيْنَ الأمم التي تجمعُها لغةٌ مُوَحَّدةٌ.

وَتعَرَّضَ "جان لويس كالفي" لكلٍّ من السياسة اللغويّة والتخطيط اللغويّ مُفَرِّقًا بينهما، وهذا في قولهِ : «سيسمحُ لنا هذا التسلْسُلُ في المراحل بتعريفٍ أفضلَ لمصطلح السياسة ولمصطلح التخطيط اللذيْن استخدمناهما حتى الآن بطريقة مبهمةٍ، واللذيْن قد نجد الواحد منهما مُستخدمًا مكان الآخر وكأنّهما مترادفان، نحن نعتبر أنّ السياسة اللغويّة هي مجمل الخيارات الواعية المتّخذة في مجال العلاقات بيْن اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بيْن اللغة والحياة في الوطن، ونعتبر أنّ التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضْعِ هذه الوسائل موضع التنفيذ»، وقدْ حدَّدَ "كالفي" ما يهدف إليه التخطيط مِنْ تأثيرٍ في شكْلِ اللغة، اللّغة الوطنيّة في تنْميطها وتقييسها على ثلاثة مستويات:

– مستوى الخطّ: ويتعلّق بابتداع خطٍّ لِلّغة الشفويّة، أو تغيير الخطّ المعتمد فيها، أوْ تغيير أبجديتها.

– مستوى المعجم: ويتعلَّق بخلْقِ وحدات معجمية جديدة (بالاقتراض والتوليد).

– مستوى الأشكال اللهجية: حين يكون للّغة التي ارتقتْ حديثًا إلى مستوى اللّغة الوطنيّة أشكالٌ مختلفةٌ باختلاف مناطقها، ويجب إمّا أن يُخْتَارَ واحدٌ من هذه الأشكال، وإمّا أن يُخْلَقَ شكْلٌ جديدٌ يُأْخَذُ من مختلف اللهجات، لكيْ يمكنُ أنْ تتدخَّلَ السياسة اللغويّة في العلاقات بين اللغات في أوضاع التعدُد اللغويّ، حين يجبُ اختيار لغةٍ وطنيةٍ من بيْن عددٍ من اللغات الموجودة، أو تهيئة تعدُّد لغويّ في إحدى المناطق، أو اختيار لغات التعليم ووسائل الإعلام...إلخ.

المحاضرة الثانية عشر: أمراضُ الكلامِ وعيُوبُهُ

– اضطرابات الكلام:

يُعَدُّ موضُوعُ اضطراباتِ النُطْقِ واللّغةِ مِنْ الموضُوعاتِ الحديثةِ في مجالِ اهتمامِ التربيةِ الخاصّةِ إذْ ظَهَرَ الاهتمامُ بِشَكْلٍ واضحٍ في بدايةِ الستِّينات، فَنالَ هذا الموضُوعُ اهتمامَ العديدِ مِنْ أصْحَابِ الاختصاص مِمَّا أثْرَى هذا المجال فوَصلَ إلى ما هو عليهِ الآن. فعمليةُ التخاطُبِ عمليةٌ معقَّدَةٌ يشتركُ فيها المُرْسِلُ والمُسْتَقْبِلُ تحدُثُ من خلال سلسلةٍ من العمليات المعقّدة تتمُّ في جُزْءٍ ضئيلٍ من الثانية، وبِشَكْلٍ آليٍّ فائقِ الدقّةِ والسُّرْعةِ، لذلكَ تظهرُ في عملية التخاطُبِ عدّةُ أمراضٍ، أوْ اضطراباتٍ. ويمْكِنُ تصنيفُهَا إلى صنفيْن: اضطرابات النطق والكلام–اضطرابات الصوت.

1–**اضطرابات النُطْق والكلام:** هيَ خَلَلٌ في قُدْرةِ الفرْدِ على نُطْقِ الأصْوات بشكلٍ صحيحٍ، ما قدْ يؤثِّرُ على وضوحِ المعنى المُرَادِ إيصالُهُ، وبخاصّةٍ إنْ كانَ الخللُ يشْمَلُ عددًا من أصْواتِ اللّغةِ، وتحدُثُ اضطراباتُ النطق في مستوياتٍ عدّةٍ وبأشكالٍ مختلفةٍ. وهيَ تنتشرُ بيْنَ الصغار والكبار، وتحْدُثُ في الغالبِ لدَى الصغار نتيجة أخطاءٍ في إخْراجِ أصواتِ حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بِصُورةٍ صحيحةٍ. ولها أربعةُ مظاهرَ تشملُ الحذْف والإبدال والتشويهَ والإضافة.

- **أشكالها:**

-**اللّثْغة (Lisping)**: وهي استبدال حرفٍ بحرفٍ مثال (مدرسة) بـ (مدرثة)، كذّاب (تذّاب)، (راح) (لاح)، جاموسة (داموسة)، ومردُّ ذلك عامل التقليد أوْ وجود تشوّهات في الفم والأسنان أو بِسبب عوامل نفسيّة أوْ اجتماعيّة.

-**التأتأة (Bégaiement)**: وهي عدم الطلاقة في سُيُولة الكلام بشكْلٍ يُلْفِتُ النظرَ، ممّا يُعِيقُ التحدُّثَ مع الآخرين، والمتأتأُ يُكَرِّرُ حرْفًا أوْ مقطعًا بشكْلٍ لا إراديّ مَصْحُوبًا باضْطِرابٍ في التنفُّس وحركاتٍ غريبةٍ في اللّسان ممّا يُسَبِّبُ لهُ الخجل والارتباك والعُزْلة، وهي لدى الذكور أكثر من الإناث.

-**اللّجْلَجَة (stuttering)**: احتباسٌ في الكلام يعقبهُ انهيارٌ للكلمة بيْنَ شفتي الطفْل مضطربةً بعد معاناةٍ تتمثَّلُ في حركاتٍ ارتعاشيّةٍ، وتعتبرُ طبيعيّةً مِنْ عُمْر سنتيْن إلى خمس سنوات بعد ذلك تحتاجُ لبرنامجٍ علاجيٍّ نفسيٍّ وكلاميٍّ، مثل كلمة محمد (م م م م م محمد) بتكرار الحرْف أوْ الكلمة عدّة مرّات.

- **الحُبْسَةُ(Aphasia)**: تتأثَّرُ بعْضُ مراكز اللّغة في الدّماغ نتيجةَ التعرُّض للحوادثِ أوْ انسداد في شرايين الدّماغ ممّا يؤدِّي إلى مَا يُعْرَفُ بالحُبْسة، وتتجلَّى هذه القدرة على التعبير بالكلام، أوْ الكتابة أوْ عدم القدرة على فهْمِ معنى الكلمات المنطوق بهَا، أوْ عدم القدرة على إيجاد الأسماء ومراعاة القواعد النحويّة، ومِنْ أنْواعها الحُبْسةُ اللَّفْظيّة والحسِّيةُ والنسيانيّة والكُليّة.

- **أسباب الاضطرابات النُطقيّة:**

يمكنُ تصنيفُ الأسباب إلى أسبابٍ عُضْويّةٍ، وأسبابٍ نفسيّةٍ وأسبابٍ اجتماعيّةٍ

- الأسباب العضويّة:

اختلال الجهاز العصبيّ المركزيّ، واضطراب الأعصاب المتحكّمة في الكلام، أوْ الضُّعْف العقليّ، ونقص في خلايا الدِّماغ، أوْ الإصابة بالصمم، أوْ بِسَببِ عُيُوب الجهاز الكلاميّ، كاختلال أرْبطةِ اللّسان وسدّ فتحات الأنف أوْ تضخُّم اللوزتيْن وشقِّ الحلْقِ.

- الأسباب النفسيّة:

كالقلق والصراع والصدمات والمخاوف وعدم الشعور بالأمن، المشاكل العلائقيّة كالحماية المفْرِطَة أوْ الحرْمان العاطفيّ أوْ عامل الغيرة.

- الأسباب الاجتماعية:

- أنماط كلام الأفراد المحيطين بالطفل أثناء تعلُّم الكلام.
- وجود الطفل في بيئة متعدّدة اللهجات واللغات.
- إجبار الطفل أعسر على الكتابة باليد اليُمْنى.
- إجبار الآباء أبناءهم على النطْق.
- الأُسْرةُ قليلةُ الكلام كثيرةُ السكوت

- علاجُ اضطرابات النطْق والكلام:

لا بدّ أنْ يحْصُلَ الطفلُ على العلاج قبْلَ سنّ المدرسة، وهذا حسب الأسباب الكامنة وراء هذه الاضطرابات.

أ- العلاج الجسميّ: بتشْخِيص الأسباب الجسميّة التي يُعاني منها الطفل سواءً في الجهاز العصبيّ أوْ أجهزة السمع والنطق وغيرها والعمل على علاجها.

ب- العلاج النفسيّ: بتقليل التوتُّر النفسي للطفْل، وتنمية شخصيتهِ، والعمل على معالجة العوامل المختلفة نفْسِيًّا.

ت- العلاج الكلاميّ: وهو أسلوبٌ للتدريب على النطْق الصحيح غبر جلساتٍ متعدّدةٍ عن طريق أخّصائيّ علاج النُطْق، وتدريب الطفْل من خلال تقليد الكلمات، وتدريب جهاز النُطْق والسمْع عن طريق المسجّلات الصوتيّة، وتضليل الكلمات.

ث- العلاج البيئيّ: بإدْمَاج الطفْل في نشاطاتٍ اجتماعيّةٍ ورياضيّةٍ وفنيّةٍ، وَجَعْلِهِ يلْعَبُ معَ أطْفَالٍ آخرين حتّى يتدرَّبَ على الأخْذِ والعطاءِ، وتُتَاحُ لهُ فُرْصَةُ التفاعُلِ الاجتماعيّ وتنمية الشخصيّة.

المحاضرة الثالثة عشر: اللّغة والاتّصال

-مفهوم الاتّصال :(Communication)

الاتّصالُ هو انتقالُ المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمشاعر أيْضًا، وهو نشاطٌ إنسانيٌّ حيويٌّ، فحينَ يقولُ شخصٌ لآخر مرحبًا، ويستخدم الآخر إيماءاتٍ في ردِّهِ على التحيّة، حينئذٍ نجدُ أنّ هذه العمليّةَ تأخُذُ ثوان قليلة لكنّها تتضمّن المقدرة على إنجاز أنشطة متعدّدةٍ هي: أنشطةٌ ذهنيّةٌ، أنشطةٌ سيكولوجيّةٌ، أنشطةٌ ثقافيةٌ، أنشطةٌ سوسيولوجيّة

فالاتّصالُ يقومُ على عملية تناقلِ المعاني بيْنَ الأطْرافِ، ويشيعُ في اللّغة العربيّة مصطلح "الإعلام" ليُشِيرَ إلى أكْثَرَ من نَوْعٍ من عمليات الاتّصال، فقدْ بدأ مصطلح "الاتّصال" يحلُّ شيئًا فشيْئًا في الدراسات العلميّة وفي الاستخدام الأكاديميّ في الوطن العربيّ ليُشِيرَ إلى فنِّ انتقالِ المعاني بيْنَ الأطراف، ويُعَدُّ عمليةَ ترامُز، حيْثُ يستعينُ الطرفُ المرْسِلُ في العملية الاتّصالية بالرمز في التعبير عن المعاني، في وقْتٍ يتولَّى المسْتَقْبِلُ فكَّ رمُوز الرّسالة لكشْفِ دلالتها.

- عواملُ نجاح الاتّصال:

لِكَيْ ينجحَ الاتّصالُ يجبُ أنْ تتوفَّرَ مجموعةٌ من الأسُسِ:

1- يجبُ أنْ تكونَ لغةُ الاتّصال مفهُومةً لجُمْهُورِ المستمعين، فاستعمالُ اللّغة الفُصْحَى مثلاً مَعَ جماعة الفلاحين قدْ يجدُ استجابةً للصَّوْتِ ومُوسيقيّة وليْسَ لمعانيهِ بينَمَا الحديث العادي الذي يستخدُمُ لُغَتَهُمْ الدارجةَ يصلُ بالمعاني إليهمْ.

2- لا بـدّ أنْ يُبْـنَى الاتّصـالُ علـى الخـبْرة السَّـابقةِ للمُرْسَـلِ إليْـهِ أوْ المسْـتَقْبِل، فالحـديثُ عَـن التركيـبِ الكيمـاويِّ للقُنْبلـةِ الذريّـةِ أوْ الهيدروجينيّـةِ لا يَفْهَمُـهُ سِـوَى الذين سَبَقَ لهمْ معرفةُ الكيمياء والطبيعة وتركيب الذّرة.

3- يحْسُـنُ الاسـتعانةُ بالرّسـالةِ السـمعيةِ والبصـريّةِ في تبسـيطِ الصُـورة، وتَيْسِـير توْصِيل المعلومات.

4- العواطـفُ المتقدّمـة تحُـولُ دونَ التواصُـل الفعّـال بـيْنَ المرْسِـلِ والمرْسَـلِ إلـيْهِمْ، فالحُـبُّ الشـديدُ والكراهيـةُ الشـديدةُ والتعصُّـبُ القـويُّ كلُّهَـا تحُـولُ دُونَ التّواصُـلِ الفعَّالِ.

المحاضرة الرابعة عشر: التّرْجمةُ الآليّةُ

– مَفْهُومُ التّرْجَمَةِ الآليّةِ:

عَرَّفَ عبدُ الله حمد الحميدان مصطلح الترجمة الآليّة بأنّهُ يُمَثِّلُ الآنَ الاسْمَ المعياريَّ والتقليديَّ المتّفقَ عليهِ عن مثل هذه النُظُمِ الحاسوبيّة المسؤولة عن إنتاج ترْجَمَاتِ النُّصُوصِ منْ إحْدَى اللّغات الطبيعيّة إلى لغاتٍ أخرى سواءً أكان ذلك بمساعدة الإنسان أوْ بدُونهَا، وهذا المصطلح قدْ يشهدُ انتشارًا واسعًا مقارنةً بالأسماء القديمة مثل الترجمة الميكانيكيّة والترجمة الأوتوماتيكيّة التي صارت اليومَ نادرة الاستخدام في الإنجليزيّة، بيْنَمَا مقابلاتها مازال استخدامها شائعًا كمَا في الفرنسيّة أوْ الروسيّة.

التّرْجمةُ الآليّةُ هي التي تتمُّ باستخدام الآلةِ كالحاسوب مِنْ خِلال برامجَ حاسوبيّةٍ مُعَدَّةٍ لهذا الغرض، ومتاحةٍ لمستخدِمِهَا من خلال أقراصٍ مرِنةٍ، أو مواقعَ على الشبكة العالمية (الإنترنت)، أوْ من خلال أجهزةٍ خاصّةٍ كالأطالس اللغويّة، فهي فرعٌ في مجال الذكاء الاصطناعيّ الذي يبحثُ في جَعْلِ الحاسوب قادرًا على الترْجمة من لغةٍ إلى أخرى، وهناك مَنْ يميلُ إلى تسميةِ الترْجَمَةِ الآليّةِ باسْمِ الترْجَمةِ بمسَاعدةِ الحاسُوبِ، لأنّ الترْجمةَ الحاسوبيّةَ بمفردهَا غير ممْكنةٍ ولا بدّ من تدَخُّلِ الإنْسانِ بالتعْدِيلِ والتحْريرِ للنصّ الناتج عن الحاسُوبِ. فالتّرْجَمةُ الآليّةُ تعْنِي كُلَّ عمليةِ ترْجمةِ نصٍّ من لُغةٍ طبيعيّةٍ إلى أخرى باستخدام الآلةِ –الحاسُوب–غالبًا بشكْلٍ كُلّيٍّ أوْ جُزْئيٍّ في عمليةِ التّرْجَمةِ.

– أهميّة التَّرْجمةِ الآليـّة:

لا شكَّ أنّ الحاسُوبَ لهُ دورٌ كبيرٌ في الترجمة، واللغة الإنسانيةُ تتطلّبُ قدْرًا هائلاً من المعالجة والتحليل، ولنْ ينجحَ من غير تعاوُنِ الإنْسانِ والآلة اختصارًا للجُهْدِ والوقْتِ في ظلّ هذا الانفتاح في العالم وتداخُلِ لُغَاتهِ وتَفَجُّرِ المعلومات. فوجُودُ كميّةٍ هائلةٍ ممَّا يجبُ ترجمتُهُ ممَّا لا يكفي المترجْمِينَ مِن البشر القيام بجُزْءٍ يسيرٍ منْهُ خاصَّةً بعْدَ ثورةِ المعلومَاتِ، وتنَوُّعِ اللّغاتِ المنتجةِ للمعارف اليومَ ممَّا ينبغي معرفتهُ ممّنْ لا يتكلّمون تلك اللغة إذْ يَزيدُ عددُ اللغات الحيّة اليوم على 4000 لغةٍ في كافّةِ أنحاء العالم، وتأتي العربية ضِمْنَ اللغات العشرة الأولى منْهَا إذَا ما أخذْنَا بِعَيْنِ الاعتبار عددَ الناطقين بها، فعمليةُ التّرْجمةِ من اللّغات الأخرى إلى اللّغة العربيّة ذات أهميّةٍ بالغةٍ بالنسبة للناطقين بالعربيّة، فإذَا ما أرادوا الاطّلاعَ على آخر ما تَوَصَّلَ إليْهِ العلمُ فإمّا أنْ يتعلّمُوا لغةً أوْ لغاتٍ أخْرَى بجَانبِ العربيّة أوْ أنْ يترجم لهُمْ ما يَصْدُرُ منْ علومٍ في اللغات الأخرى.