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

كلّيـــة الآداب واللغات
قسم اللّغـــة والأدب العربيّ

محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة

السنة الثانية ليسانس ل م د " دراسات لغويّة "

د عبد الحمـــيد بوتـــرعه

المحاضرة الأولى: مَدْخل إلى اللّسانيات التطبيقيّة

- تاريخ علم اللغة التطبيقيّ:

ليْسَ هناك في الواقع تاريخٌ مُحَدّدٌ لظهور الدّراسات التطبيقيّة للّغة باعتبارها وسيلةً للاتّصال والتفاهم لأنّهُ لا يمكنُ تحقيق هذه الوسيلة إلاّ إذا وضعْنَا نتائج الدراسة النظرية موضعَ التطبيق والممارسة، لكنّ اللسانيات التطبيقيّة باعتبارهَا عِلْمًا مستقلاً لهُ قواعدهُ ومصطلحاته ومنهجهُ في الدراسة لمْ يظهرْ إلاّ حوالي عام 1947م، وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغةً أجنبيةً على يد العالميْن "تشارلز فريز" (Charles fries) و "روبرت لادو" (Robert Lado)، وقدْ ظهرتْ أعمال المعهد في مجلته المشهورة بـــ "مجلة علم اللغة التطبيقي"، ثمّ أسّستْ مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة أدنبرة عام 1958م، وبدأ هذا العلم ينتشرُ رُوَيْدًا رُوَيْدًا في كثيرٍ من الجامعات العالمية، فتأسّسَ عام 1964م الاتحاد الدولي العام للغة التطبيقي (AILA)، وينتسبُ إليه أكثر من خمسٍ وعشرين جمعيةً وطنيةً من أنحاء العالم تعقدُ مؤتمرًا عالميًّا كلّ ثلاث سنوات.

- تعريفهُ:

منذ ظهور هذا العلم لا يوجدُ تعريفٌ واحدٌ حولهُ اتّفاق، وهذا التعدُّدُ والاختلافُ عائدٌ إلى أمريْن : مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي تحَدَّدَ 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:

-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.

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

-عرّفت كثير من معاجم المصطلحات اللغوية هذا التخصص بأنه عبارة عن : " استخدام منهج النظريات اللغوية ، ونتائجها في حلّ بعض المشكلات ذات

الصلة باللغة ، وذلك في ميادين غير لغوية ، وحقل هذا العمل شديد الاتساع، يضم تعليم اللغات الأجنبية، وتعليم اللغة الوطنية، وأمراض الكلام، والترجمة، وفن صناعة المعاجم، والأسلوبية ، وتعليم القراءة وغير ذلك "

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.

-مجالاتـــــــــــهُ:

لعِلْمِ اللّغة التطبيقي عديدُ المجالات والأنشطة التي يهتمُّ بها مِنْهَا: التخطيط اللغويّ، لغة الإعلام، الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة، هندسة الاتصال، كتابة المعاجم وتصنيفها، كتابة المعاجم وتصنيفها، محو الأمية، علاج العيوب النطقية، جغرافيا اللهجات، تعليم اللغات وتعلّمها، وهو أهمّ مجال عُنيَ به وبمشكلاته ، علم اللغة العام ،علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي...إلخ

- مصادره:

1- علم اللّغة العـــام :

هو العلمُ الذي يدرسُ اللغة على منهجٍ « علميّ » مُقَدِّمًا «نظريـــةً» لُغَويّـــةٍ و«وصْفًا» لظواهر اللّغة. وهو العلْمُ الذي يدرسُ اللّغة دراسةً علميّةً محضةً وفْقَ منهجٍ محَدَّدٍ أوْ نظريةٍ معيّنةٍ. وعلْمُ اللّغةِ لهُ أهميّةٌ كبيرةٌ في مجالاتٍ عدّةٍ، نجدُ

مُعَلِّمَ أيِّ لُغَةٍ قدْ لا يستطيعُ أنْ يُعَلِّمَ هذه اللغة دون معرفة – أوَّلاً– بعض الحقائق العلميّة حوْلَ اللّغة الإنسانيّة بِشَكْلٍ عامٍّ، واللّغة التي يُعَلِّمُهَا خاصَّةً ، وذلك في إطار نظريةٍ أوْ نظرياتٍ لغويّةٍ مُعيّنةٍ ، فينبغِي أنْ يكونَ المُدَرِّسُ على درايةٍ بِقَضَايا اللّغةِ وتطوُّرَاتِهَا ونظرياتها المتعدّدة ، فعِلْمُ اللّغةِ هوَ المصْدرُ الذي يستطيع أن يمدَّهُ بهذه الحقائق العلمية، 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 اللغويّة حيْثُ يكونُ هناك تفاعلٌ لغويٌّ بيْنَ متكلِّمٍ ومُسْتمعٍ، وموقفٍ لغويٍّ يحدُثُ فيه الكلامُ، وتتوزَّعُ فيه الأدْوارُ والوظائفُ وفْقَ قواعدَ متعارفٍ عليها داخل المجتمع ، فهو العِلْمُ الذي يدرسُ التأثيرَ المتبادلَ بيْنَ اللّغةِ والمجتمع . 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 ، إذْ لا يمكنُ الوصول إلى شيْءٍ من ذلكَ إلاّ بمعرفة الأنظمة المعرفيّة عند الإنسان ، فالاكتسابُ يعني السؤال في كيفية اكتساب الفرد أو الطفل للغتهِ. وما الذي يحدثُ داخِلَهُ حين يتعرَّضُ للّغة. أمّا "الأداء" فهو يبحثُ في الكيفية التي يؤدِّي بها الفردُ لغَتهُ. وماذا يُكْمُنُ وراءَ ذلك من عملياتٍ.

فَدِرَاسَةُ السلوك اللغويّ تتمايزُ في منهجيْن:

منهجٌ سلوكيٌّ يدرُسُهُ في إطارِ المُثِير والاستجابةِ، بالتركيز على السلوك الظاهر الذي يخْضَعُ للملاحظة، أيْ تعلُّمُ اللّغة يبدأ من البيئةِ و العوامل الخارجيّة المُؤَثِّرة فيهِ.

والمنهجُ الثاني هو المنْهجُ العقليّ الذي يرى أنَّ السلوك الإنسانيّ أكثرُ تعقيدًا من السلوك الحيوانيّ، فضْلاً عن أنّ السلوك اللغويّ خاصيّةٌ إنسانيّةٌ لا يُشْرِكُهُ فيها غيرُهُ من الكائنات، أيْ أنَّ تعلُّمَ اللغة يجري وِفْقَ قدرةٍ فطريّةٍ في الإنسان.

4- علمُ التربيّـــــة:

هو العلمُ الذي نستعينُ بهِ للتعرُّفِ على كيفيات التعليم وطُرُقِهِ المنهجيّـــة التـــي تخْدمُ العملية التعليميّة، ومعرفة المبادئ و الأسس التي تُساعدُ المســؤولينَ فـــي وضْعِ المواد التعليميّة و اختيارها. فأهمّ المسائل و القضايا التي يُعْنى بها علـــم التربية : نظرية التعلّم ، خصائص المعلّم والمتعلّم، طرُق التعلـــيم ومتطلّباتـــهُ، الوسائل التعليميّة.

المحاضرة الثانية: المهارات اللغويّـــة "مهارتا الاستماع والتحدُّث".

- مهارة الاستماع:

الاستماع لغةً:

جاء في لسان العرب لابن منظور: السَّمْعُ حسُّ الأذن، ويقول ابن الســكيت: السَّمْعُ سمْعُ الإنسان وغيره، استمعَ لهُ: سَمَّعَهُ الصّوْتَ وأسْمَعَهُ وسَــمَّعَ إليــه: أصْغَى إليه وسَمعْتُ إليهِ.

الاستماع اصطلاحًا:

الاستماع إذن هو عملية عقلية إيجابية مقصودة، يبذلُ فيها الفردُ جُهْدًا ونشاطًا واهتمامًا خاصًّا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقّاهُ أذنهُ من أصواتٍ عن طريق حاسّــة السمع، فالإنسان قد ينطق ولا يقول شيئًا، فهو أيضًا قد يسمع وهــو لا يســتمع لشيء، فهو قد ينطقُ رموزًا لا دلالة لها فهو لم يقلْ شيئًا، وهو قد يســمعُ بــلا 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، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وتحصيل الدروس والمعارف.

2- الاستماع للمتعة: ويتضمّنُ الاستماع بمحتوى المادّة المسموعة، كالاستمتاع بأنشودة ملحنّةٍ أوْ مقطعٍ موسيقيٍّ.

3- الاستماع الناقد: هو استماع تقوم على أساس مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرأي فيه، ويتطلب الإصغاء الكلي لما يعرضــه المــتكلم ونقــده نقــدا صحيحا.

أهدافـــــهُ:

يهدفُ تدريب الأطفال على الإصغاء إلــى تحقيــق مجموعــة مــن العــادات 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 وذلــك بإصغائهم لما يقول.

4- تكوين البدايات الأول لعملية النقد في المستقبل (الحكم، الموازنة، والتفصيل)

- خطوات تحقيق مهارة الاستماع:

للوصولِ بالمتعلّمين إلى القدر الذي بواسطته نحققُ التمكُّن من جوانب هذه المهارة يمكن إتّباع الخطوات الآتية:

1- تهيئة المتعلمين نفسيًّا لدرْس الاستماع وتحضيرهم لهُ باعتبارهِ هدفًا مقصودًا لذاتهِ، والتقديم للموضوع بطريقةٍ مشوّقةٍ ممتعةٍ، وتوضيح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.

2- عرض المادّة المقصود إسْماعها كأنْ تكونَ قصّةً قصيرةً مؤثّرةً أوْ نصًّا لهُ صلةٌ بالواقع المعيش لهُ علاقةٌ باهتماماتهم كأطفال بأسلوبٍ مناسبٍ، إضافةً إلى سهولته وبساطة أفكاره وقِصَرهِ رفعًا للمَلل وحفاظًا على الانتباه.

3- وقوفُ المعلّم في مكانٍ مناسبٍ حيثُ يراهُ كلُّ المتعلّمينَ مُستعينًا بالحركات والإشارات الضروريّة دعْمًا للفهْم وتوضيحًا لمعاني النصّ.

4- أنْ تكون القراءة دقيقةً بصوتٍ بارزٍ مناسبٍ للقاعة تبرزُ من خلالها علامات الإعراب وتحترم علامات الترقيم.

5- مناقشةُ المتعلّمين فيما استمعُوا إليهِ بطرْح أسئلة محدّدةٍ ترتبطُ بالهدف الموضوع، أو مطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه، وتعملُ على أنْ تُقَوِّمَ أداءهم للوقوف على مدى تقدُّمهم.

- مهارة التحدُّث:

تعريف التحدّث:

لغةً : الحديثُ في القاموس المحيط: الحديث من حَدَثَ، والحديثُ الخبرُ، وفي المعجم الوسيط حَدَّثَ تكلَّم وأخبرَ، وتحدَّث تكلَّم، والحديث ما يتحدّثُ به من كلام وخبر، فالحديثُ إذنْ يعني الخبر والكلام والتحادُثُ.

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

-أهداف تعليم الكلام:

1- أن ينطق المتعلّم أصوات اللغة العربية، وأنْ يؤدِّي 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، والتراكيب السليمة، والأساليب الصحيحة.

- خطوات تدريس التعبير الشفويّ في المرحلة الابتدائية:

1- تهيئة الأطفال لموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم ببعض خبراتهم السابقة التي تتّصل بالموضوع المراد التعبير عنه، ويتمّ ذلك بطرح أسئلة تتعلّق بفكرة الموضوع أو عن طريق صُور يعرضها أو خبر يقُصُّهُ طفلٌ ما ، وفي كلّ حالة يؤكّد المعلّم ضرورة الإصغاء والانتباه.

2- وهذا بإعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرّجة تؤدّي في النهاية إلى بناء الموضوع بشكل متكامل مراعيًا أنْ يُجيبَ الطّلاب بلغةٍ سليمةٍ تناسبُ مستواهم، إضافةً إلى جمع الأساليب اللغويّة التي يتضمّنها موضوع وهدف تعليم التلاميذ مراعيًا تنوّعها ووضوح دلالتها مُركّزاً على تصحيح ألفاظ التلاميذ وأسلوبهم دون إحباطٍ.

3-تقويم التعبير بالطلب من التلاميذ إعادة سرد القصة بأسلوبهم إذا كان الموضوع قصّةً أوْ جمل جزئية تكملة إجاباتهم الجزئية عن الصورة إن كان موضوع التعبير صورة.

المحاضرة الثالثة: مهارتا القراءة والكتابة.

1- مفهوم القراءة:

• لغة: قرَأَ قرْأً وقراءة وقرآنا واقترأ الكتابَ: نطَقَ بالمكتوب فيه أوْ ألقى النظر عليه وطالعهُ، وقرأ قرآنا قرأ الشيء: جمعه وضمَّ بعضه إلى بعض

• اصطلاحًا: 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. وهي تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهْم المادّة المقروءة، ثمّ التفاعل مع ما يقرأ، وأخيرًا الاستجابة لما تملية هذه الرموز وما تحمله من قيمٍ ومعانٍ يواجهُ بها الحياة الواسعة.

- أهداف القراءة :

1- النطق الصحيح للأصوات و الحروف 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 ميل التلاميذ 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

وحسب غايتها، قراءة للدَّرْس، وقراءة للاستماع، وقراءة لحَلِّ المشْكِلاتِ

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 .

2-**القراءة الجهريّة:**

هي العملية التي يتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي أصعب من القراءة الصامتة لأنّ القارئ يعرف فيها جهدا مزدوجًا ، حيث يراعي فوق إدراكه المعنى قواعد التلفّظ .

- طرق تعليم القراءة:

تعدّدت طرق تعليم القراءة للأطفال في مدارسنا في الوطن العربي، ولكلّ طريقة مزايا وعيوب، ومن هذه الطرق طرقٌ ثلاثةٌ رئيسةٌ وهي:

1- الطريقة التركيبيّة: وهي التي يقوم بها المتعلّم في تعرّف الكلمة وهي تركيب أصواتها من الحروف التي تعلَّمَها وحفِظَها من قبلُ، أو تركيب الكلمات من الحروف التي تعلَّمَها. وتنقسم هذه الطريقة في داخلها إلى طريقتيْن فرعيتيْن:

أ-الهجائيّة: وهي الطريقةُ التي يبدأُ الطفلُ بها بتعلُّم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ...إلخ) .

ب- الطريقة الصوتية: وهي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا فهي تختصر على الطفل مرحلة تعلُّم الحروف نفسها.

2- الطريقة الكلّية (التحليليّة):

وهي الطريقة التي يسير التعليم بها من الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف، ويسمّيها البعض الطريقة الكلّية لأن أساس التعلم فيها يقوم على الجملة أو الكلمة وتستمد ذلك من نظريات علم النفس خاصّة (الجشطلت) التي تذهبُ إلى أنّ الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أو المجرّدة إدراكًا كليًّا. ومن أنواعها:

أ-طريقة الكلمة: حيث يبدأ الطالب بتعلّم القراءة بالكلمة لا بالحرف ولا بالصوت ولا بالمقطع.

ب- طريقة الجملة: تتّفقُ مع طريقة الكلمة في الأساس الذي يقوم عليه، وهو الاهتمام بالمعنى ولكنّها تختلف عنها في تفسير الوحدة الكلّية فتجعلها الجملة لا الكلمة، فالوحدة التي تقدّم للتلميذ هي الجملة، فتكتب على السبورة ويساعد المعلّم التلاميذ على إدراكها، ثم تحليل الجملة إلى الكلمات التي تتكوّن منها، وتحليل الكلمات إلى حروفها وأصواتها.

ج- الطريقة التوليفيّة (المزدوجة):

هي الطريقة السائدة في غالبية البلاد العربية لأنّها تجمع مزايا الطرق الجزئية والكليّة، وفيها يُقدِّمُ المعلّم إلى التلاميذ كلماتٍ أوْ جملاً من خبرة التلاميذ، وفي ذلك إفادة من طريقة الكلمة والجملة، ثم تكرّر الكلمات والجمل بأصواتها وأشكالها، ثم تحلّل الجمل إلى كلماتها والكلمات إلى مقاطعها، والمقاطع إلى حروفها .

مهارة الكتابة:

-تعريف الكتابة:

لغةً: كتبَ الشيء يكتبهُ كتْبًا وكتابًا وكتابةً، وكتَّبهُ (بشدّ التاء) خَطَّهُ و نسخَهُ، والكتابُ اسمٌ لما كُتِبَ مجموعًا.

اصطلاحًا: هي الرمزُ الذي استطاع به الإنسان أنْ يضعَ أمام الآخرين فكرهُ وتفكيرهُ وعقلهُ وروحهُ واتّجاهاته وآراءه وإحساساته ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره .

- ركائز الكتابة الصحيحة:

حدَّدَ فهد خليل زايد ثلاثة 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 ودقةٍ.

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 بـــافلوف Ivan Pavlov (1849-1936) على الفعل المنعكس الشرطي المجال واسعًا أمام نوع من التجارب كانَ غريبا على علم النفس وخاصّة في أمريكا، وكان مجال أبحاث بافلوف أساسًا هو دراسة فيسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، وقد نال شـــهرةٌ واســـعةٌ فـــي المجال الفيسيولوجي إلاّ أنّ أعظم اكتشافاته وهو الفعل المنعكس الشرطي يتّصلُ أكثر بدراسة السلوك.

- **تجربة بافلوف:**

سَجَّلَ بافلوف في موقف تجريبيّ صَمَّمَهُ وفيه كلبٌ جائعٌ، أُخِذَ إلـــى حجـــرةٍ معزولة الصوت، ووُضِع على منضدة مع ربطه ربطًـــا مريحًـــا يمنعـــه مـــن التحرّك، ثمّ قام بعمل فتحة في خدّ الكلب، وأدْخَلَ أنبوبـــة فـــي هـــذه الفتحـــة، وأوْصَلَها بإحدى الغدد اللعابيّة بحيث إذا سال لعاب الكلب سال اللعاب من هـــذه الغدّة إلى الأنبوبة حيث يتجمّع في أنبوبة اختبار مدرّجة، ومِنْ ثَمَّ يمكن للمُجَرِّب أن يتحقَّقَ من أنّ لعاب الكلب قدْ سالَ، مع معرفة كمّية اللّعـــاب، لقـــدْ عَـــرَّفَ بافلوف الاشتراط الكلاسيكي على أنّه عملية إكساب المثير المحايد (الشـــرطي) قوّة المثير الطبيعي غير الشرطي في انتزاع الاستجابة التي ينتزعهـــا المثيـــر الطبيعي غير الشرطي، وَ سَمَّ بافلوف المثيرَ المحايدَ بعْد انتزاعـــه الاســـتجابة المثير الشرطي.

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

فبعْضُ التجارب المتعلّقة بالإشْراط تمَّ استخدامها على الأفراد فـــي الولايـــات المتحدة الأمريكيّة، ويُعَدُّ واطسون من أشهر العلماء الذين قامُوا بذلك في تجربته

على الطفل (ألبرت) وعلاج سلوك الخوْف لديه من الأرنب ذو الفراء الأبيض، واستنتج أنّه يمكن إزالة أيّ سلوكٍ كان كالسُّلوك المرضيّ عن طريق الإشْراط.

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

2- **الاسترْجاع التلقائيّ** :وهو عودة ظهور الاستجابة الشرطية التي انطفأتْ بسبب عدم إتْبَاع المثير الشرطيّ بالمثير الطبيعيّ للمثير الشرطي بعد مرور فترة من الزمن ، فتعودُ للظهور مرّةً أخرى عند تقديم ذلك المثير دون أنْ يُتْبَعَ بالمثير الطبيعي.

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

4- التمييز : يُمثّلُ التمييز الاستجابة بطرُقٍ مختلفةٍ لمجموعة المثيرات المتشابهة وغير المتطابقة، فمن خلال التفاعُل يبدأ الفرد بالتمييز بين المثيرات، بحيث يستجيب فقط للمثيرات المعزَّزة ويَكُفُّ الاستجابة لتلك غير المعزّزة.

5- التعزير: 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 و الخطأ:

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.

تجربة ثورندايك

* وضع قطاً جائعاً داخل قفص حديد مغلق، له باب يفتح ويغلق بواسطة سقاطة، عندما يحتك القط بها يفتح الباب ويمكن الخروج منه.
* يوضع خارج القفص طعام يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك.
* يستطيع القط أن يدرك الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم.
* إذا نجح القط في أن يخرج من القفص يحصل على الطعام الموجود خارجه.
* تتسم المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من الخربشة والعض العشوائي.
* بعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام وتناوله إياه كان يترك حراً خارج القفص وبدون طعام لمدة ثلاث ساعات ثم يدخل ثانية إلى القفص إلى أن يخرج مرة أخرى وهكذا تتكرر التجربة إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أكثر يسراً أو سهولة مما نتج عنه انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل المشكلة وبالتالي فقد تعلم القط القيام بالاستجابة المطلوبة إذ بمجرد أن يوضع في القفص سرعان ما كان يخرج منه أي وصل إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

- قوانين التعلّم بالمحاولة والخطأ:

صَاغَ ثورندايك عددًا من قوانين التعلّم المهمّة من أبرزها:

1-قانون الأثر :

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 :

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 :

يشتملُ هذا القانونُ منْ وجهةِ نظر ثورندايك على جزأين هما:

- يؤكّدُ هذا القانون على أنّ قوّة الارتباطات بين المثير والاستجابة تقْوَى عن طريق الاستعمال فكلّما زاد عدد مرّات الممارسة أدّى ذلك إلى قوّة الارتباط بينهما.
- 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.

هذه هي القوانين الأساسيّة ، وقد صاغَ ثورندايك عددًا من القوانين الفرعيّة منها: قانون الانتماء، قانون انتشار الأثر، قانون قوّة العناصر وسيادتها

-التطبيقات التربوية للنظرية:

لتحقيق التعليم الجيّد ينبغي مراعاة:

- مراعاة ظروف الموقف التعليميّ للطالب .
- مراعاة الاستجابة المرغُوب ربْطُها بهذا الموْقف.

- الارتباطاتُ بين الاستجابة والموْقف يحتاجُ إلى ممارسة عدّة مرّات .
- استثارة دافعية التلاميذ بإشْراكهمْ في اختيار أنشطة التعلُّم وأساليبه وممارسة هذه الأنشطة، وجعْل بيئة التعلّم مثيرةً وجَذَّابةً للتلاميذ وتحريك دوافعهم.

3- نظريّة التعلّم الشرطيّ الإجرائيّ: لـــ (سكينر)

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

- تجربة سكينر:

مِن 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 فـــي قَفَـــصٍ، توجَدُ على أحدَ جدرانه مسطرةٌ مدرّجةٌ يمكنُ عن طريقها قيـــاس ارتفـــاع رأس الحمامة في الظروف العاديّة، وأيضًا تحديد القياس الذي يمثّلُ الحالات النـــادرة التي يرتفع فيها رأس الحمامة عن هذا المعدّل، ووضْع خطٍّ على المقياس يمثّـــلُ الحالات النادرة، ثمّ يبدأ التدريب بملاحظة حركة رأس الطائرة، فإذا وصَلَتْ في ارتفاعها إلى الخطّ الذي يمثّلُ المستوى المرتفع يُقَدَّمُ الطعامُ بســـرعةٍ للطـــائر، وتكرَّرُ هذه العملية كلّما ارتفع رأس الحمامة فوقَ الخطّ المحدّد، نُلاحظُ نتيجـــةً لذلك تغييرًا واضحًا في حركة رأس الحمامة وزيادة تكرار ارتفاعها عن الخطّ، بلْ وتبدأ الرأسُ ترتفع إلى مستوياتٍ أعْلَى من الخطّ المحدّد، وفي النهاية يتَغَيَّر وضْع الطائر بحيث يسيرُ مرفوعَ الرأس، وينـــدرُ أنْ تـــنخفضَ رأسُـــهُ علـــى المستوى المعيّن وهكذا.

- التطبيقات التربوية للنظرية:

إنّ مِنْ أهمّ تطبيقات النظريّة في الحقل التربويّ ما سَـــمَّاهُ ســـكينر "التعلـــيم المبرمج" ، وهو يقوم على ثلاثة مبادئ:

- تقديم المعلومات المُرَاد تعلُّمُها في شكْلِ وحداتٍ صغيرةٍ .
- إعْطَاء المتعلّم تغذيةً مرتدّةً فوريةً عن مدَى دقّة تعلُّمِهِ بالمعرفـــة الفوريّـــة لنتائج التعليم.

- إتاحة الفُرْصة لكلّ تلميذٍ أنْ يتقدَّمَ في تعلُّمِهِ وفقًا لسُرْعتهِ الخاصّـــة تطبيقًـــا لمبدأ الفروق الفرديّة.

المحاضرة السادسة: النظرية الجشطلتيّة

- لمحة حول النظرية: (ظهورها و تاريخها)

ظهرت نظريّة الجشطلت في ألمانيا في العقد الأوّل من القرن العشرين على يد "ماكس فريتهيمر" (Max Wertheimer) احتجاجًا على النظريات الترابطيّة والبنائيّة، وتُصنّفُ هذه النظريّة ضمن نظريات المدرسة الكُليّة التي تنطلقُ من المبدأ القائل "أنّ الكلّ أكثر من مجموع العناصر"، وتعدُّ من أكثر المدارس المعرفيّة تحديدًا وأكثرهَا اعتمادًا على البيانات التجريبيّة، وينصبُّ اهتمامها الرئيس على سيكولوجيّة التفكير المتمثّلة بعمليات الإدْراك، والتنظيم المعرفيّ وحلّ المشكلات. ومن رُوَّادها أيضًا "كوهلر" و"كوفكا" و"ليفين".

- المحاور الأساسيّة للنظريّة الجشطلتيّة:

تقوم على ثلاثة محاور رئيسة و هي:

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، 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.

ب- عملية الإدراك:

يُشَكِّلُ الإدْراك ومحدّداتهُ أساسًا هامًّا من الأسس التي تقوم عليها نظرية الجشطلت، فالإدراكُ هو عمليةُ تأويلٍ وتفسيرٍ لمثيرات وإكْسابها المعنى والدلالة.

ج- دور العقل:

يعتقد الجشطلتيون بأهميّة النشاط الإيجابيّ للعقل في استقبال المثيرات الحسيّة وإكسابها المعاني والدلالات.

- **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 وبالوثب ، 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 لكنْ بإضافة عصًا أخرى طويلة ، وإبعاد مكان الموْزة عن القفص، ففَشِلَ 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)

تؤكّدُ نظرية الجشطلت أنّ الأشياء الحسنة تكون منظمّةً على شكْل صُورةٍ وخلفيةٍ، فعندما ننظرُ إلى شيء ما فإنّنا نُلاحظُ جزءا هامًّا سائدًا يبرزُ أكثر من غيره يُعرف بالشكل (Figure)، وتُسَمَّى الأجزاء المحيطة به بالخلفية

(Ground)، ويتمُّ التمييزُ بيْن الشكل والأرضية وفقًا لعددٍ من العوامـــل، منْهَـــا الحجم، والموقع، والتباين.

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 صيغة طريقٍ عـــنْ 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 نُدْركُها كدائرةٍ.

- التطبيقات التربوية للنظرية:

- استخدام الطريقة الكليّة في التعليم وطرق التدريب وإعداد المناهج.

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

- استخدام أسلوب حلّ المشكلات في التدريس، والذي يتضمّن إعداد البيئـــة التعليميّة بشَكْلٍ يساعدُ المتعلّم على اكتشاف العلاقـــات القائمـــة فـــي المواقـــف التعليميّة، مع ضرورة تقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمـــتعلّم لمســـاعدتهِ على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.

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

المحاضرة السابعة: النظريّـــة البنائيّـــة لـــ "جان بياجيه"

مَيَّز بياجيه بيْن نوعيْن من المعرفة، معرفة شكليّة ومعرفة الإجراء.

1- المعرفة الشكليّة (Figurative Knowledge): وهي تُشيرُ إلى معرفـــة المثيرات بمعناها الحرفي، فالطفلُ الرضيع يرى مُثِيرًا ما، مُتمثّلاً فـــي حلمـــة زجاجة الإرضاع فيبدأ في مصّ الزجاجة، والولدُ يرى سيّارة أبيهِ قادمةً من بعيدٍ ، فيسرعُ لفتْح الباب، هذه المعرفة ترتكزُ على معرفة الشّكل العـــام للمثيـــرات، وهي لا تتبعُ من المحاكمة العقليّة.

2- معرفة الإجراء (الفعل) (Operative Knowledge): وهي تنطوي على التوصّل إلى الاستدلال، ومثالها: لنفرض أنّنا وضـــعنا كـــرةَ الجولـــف وســـط مجموعة من كرات التنّس، وبعد ذلك وفي أثناء قيام طفل بمراقبةِ هذا نقوم بنقل تلك الكرة ووضعها وسط مجموعة مِن البلي التي يلعبُ بهَا الأطفال، في هـــذه الحالة ستبدُو كرة الجولف كبيرةً مقارنةً بالبلي، فالطفلُ هنا يستطيع أنْ يُدْركَ أنّ الكُرَةَ ليستْ أكبرَ حجْمًا هنَا لأنّها حافظتْ على حجمها على الرّغْم مـــن تغيُّـــر مكانِ تواجُدِهَا.

- البنية المعرفيّة وعواملُ نُمُوّها:

ميّز بياجيه العوامل التي يقومُ عليها النمو المعرفيّ وهي :

1- النّضْج: وهو مجموعة التغيّرات التي تطرأ علـــى المظـــاهر الجســـميّة والحسيّة والعصبيّة لدى الأفراد والمحكومة بالمخطّط الجيني الوراثي، فالنّضْـــجُ مؤشّرٌ علَى اكْتمَال نموّ الأجزاء والأعضاء المختلفة بحيثُ تمكَّنَ الفرْدُ مِنْ تعلُّم خبرة مَا، ومثالها نُضْجُ حاسّة البَصَر تُمَكّنُ الفردَ من التركيز علـــى المهمّـــات الأكاديميّة كالقراءة والكتابة.

2- التفاعُل مع البيئة المادّية: (الطبيعيّة): تشتملُ البيئة المادّية علـــى جميـــع الموجُودات المحسوسة التي يتفاعلُ معها الأفراد، فمِنْ خلال التفاعُل مع البيئـــة يكتسبُ الأفراد الخبرات المتعلّقة بالأشياء، كمعرفـــة أســـمائها، و خواصِّـــهَا ، واستخداماتها، وفوائدها، و مضارّها.

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

4- التوازن: (Equilibration): نزعةٌ فطريّةٌ تُولَدُ معَ الأفراد 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، وهو بدوْرِهِ ينبني على عمليتي التمثُّل و الملاءمة.

1-التمثل Representation : هي عملية تحويل أو تغيير ما يواجهه الطفل من أشكال معرفية أو أشياء تناسب أبنيته المعرفية الحاضرة أو تلائمها.. فهي عملية يتم من خلالها تشويه الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لديه من خبرات.

2-الملاءمة Accommodation: هي عملية تحويل أو تغيير البنى المعرفية الحالية المتوافرة في خبرات الطفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبهات أو المدركات التي يواجهها الطفل.

ولنضْرِبْ مثالاً على هذه المفاهيم، الطفلة التي تتنبَّأُ بأنّ الماء الذي يُصَبّ في كأسٍ قصيرٍ عريضٍ سيصلُ إلى نفس المستوى إذا ما صُبَّ في كأسٍ آخر طويلٍ وضيّقٍ، وعندما تُلاحِظُ هذه الطفلةُ أنّ مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأوّل فإنّها تُصَابُ بالانزعاج، وهذا ما يُسَمَّى (الاضطراب) (disturbance)، ولإزالة هذا الاضطراب قد تعيد الفتاة صبّ الماء في الكأس العريض، وربّما كان ذلك لتتأكَّدَ من أنّها لمْ تكنْ مخطئةً في تصوُّرِهَا إلى مستوى الماء الأصْل، وبعْدَ اكتساب العديد من الخبرات من الحياة اليوميّة فإنّ الفتاة تبدأ في فهْم السبب الذي يجعل من مستوى الماء في الكأس الطويل الضيّق أعلى منهُ في الكأس القصير المتّسع.

والتمثُّل وحدَهُ من غير ملائمة مِنْ شأنهِ تشويهُ الخبرة الجديدة؛ فالطفلةُ قدْ تقولُ عندما ترى أنّ مستوى الماء قد هَبَطَ عند إعادة صبّهِ في الكأس العريض، "إنّ بعض الماء قدْ تَسرَّبَ عندَ إعادة صبِّهِ"، أمّا التلاؤمُ مِنْ غير تمثُّلٍ قدْ يُؤدِّي إلى نتائجَ خاطئةٍ كأنْ تقول الطفلةُ: "نعمْ إنّ الماء يكون على مستوى منخفضٍ أحْيَانًا وعلَى مستوى مُرتفعٍ أحيانًا أخرى" ، وفي هذه الحالة فإنّ الطفلةَ تلائِمُ فقطْ ما هوَ ماثلٌ أمَامَهَا بدون أيّة محاولةٍ لتمثُّلَ ما هوَ ماثلٌ في الخبرة السابقة،

فالتعادلُ بيْنَ التمثُّل والملاءمة ضروريٌّ للطفل كيْ يستطيعَ الوصولُ إلى تفسيرٍ للحوادث الماثلة أمامه، ويكون أكثر دقّةً وأكثرَ تكيُّفًا.

مراحلُ النموّ المعرفيّ:

يرى بياجيه أنّ النموّ المعرفيّ لدى الأفراد يسيرُ وفْقَ أربعَ مراحلَ متسلسلةً ومترابطةً وهي كالآتي:

1- المرحلة الحسّ الحركيّة (Sensorimotor Period):

تمتدُّ هذه المرحلة منذ الولادة، وحتى عُمْر السنتيْن، ويعتمدُ الطفلُ فيها على استخدام الحواس المتعدّدة والأفعال الحركيّة لِفَهْم العالم المحيط به .

2-مرحلة ما قبل العمليات المعرفية (Preoperational Stage):

تمتدّ هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وحتى السنة السابعة، وتسمّى بمرحلة ما قبل العمليات لأنّ الطفل لا يكون قادرًا على استخدام أو إجْراء العمليات المعرفيّة بشكلٍ واضح ومنظّمٍ، وتمتازُ هذه المرحلة بخصائصَ منْها:

ازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء – التمركُز حول الذات فالطفل يدركُ الأشياءَ من منظورهِ هو فقطْ ، ولا يَعِي وجهات نظر الآخرين– التركيز في التفكير للطفل على بُعْدٍ واحدٍ عادةً، ، فهو يُصنِّفُ الأشياء ويُمَيِّزُها مِنْ بُعْدٍ واحدٍ كالحجْم، أوْ الشّكْل، أو اللّوْن – اللّامقلوبيّة وهي عدمُ قدرة الطفل على التعامل مع المشكلات التي تتطلّبُ تفكيرًا معكوسًا في هذه المرحلة، فالطفلُ مثلاً لا يدركُ أنّ (3×5) تُعْطي ناتج (5×3) – لا يدرك الطفل مبدأ الاحتفاظ أيْ مقدار الأشياء التي لا تتغيّر بتغيُّر شكْلِها أوْ موْقعها بسبب اعتمادِه على الإدْراك البصريّ.

3-مرحلة العمليات الماديّة (الإجرائيّة المحسُوسة) Concrete operational stage:

تمتدُّ هذه المرحلة من بداية السنة الثامنة إلى نهاية السنة الحادية عشرة، وتمتازُ هذه المرحلة بالخصائص الآتية:

- نموّ قدرة الطفل على التصنيف، ويستطيع الفردُ عمل الاستنتاجات المنطقيّة المرتبطة بالأشْياءِ الماديّة .ويتميز بالمقلوبيّة أوْ التفكير العكسي فيدرك الطفل فيه أكثرَ من اتّجاهٍ ويدركُ مفهوم الزمن. ويدركُ مفهوم الاحتفاظ ويتخلُّص من التمَرْكُز حولَ الذات.

4- مرحلة العمليات المجردة: (Formal Operational Stage)

تبدأ هذه المرحلة من السنّ الثانية عشر إلى السنوات اللّاحقة، فتفكيرُ الطفلِ لمْ يَعُدْ مُعْتمدًا على الأشْياء المادّية الملموسة، بلْ يستخدمُ الرّموز المجرّدة في مثْلِ هذه العمليات ونمُوّ القدرة على عمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقيّة بعيدًا عن الموضوعات الماديّة، وإنّما على أساسٍ رمزيٍّ تجريديٍّ .

- التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:

1- يُمْكِنُ الوقوفُ على خصائصِ النموّ المعرفيّ ومراحلهِ اَلْمُعَلِّمَ منَ التعَرُّفِ على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نمُوِّهِ المختلفةِ، فيُحَدِّدُ أهدافه في ضوء السلوك المتوقَّعِ أداؤُهُ في هذه المرحلة.

2- 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.

4- إنّ حالات عدم التوازن التي تُعَبِّر عن الحالة الداخلية للمتعلّم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبعا لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.

المحاضرة الثامنة: نظريّة التعلّم بالمُلاحظةِ

- مفهوم التعلّم بالمُلاحظة:

يقومُ مفهومُ نموذج التعلّم بالملاحظة عند ألبرت باندورا على افتراضِ مفادهُ أنّ الإنسانَ ككائنٍ اجتماعيٍّ يتأثّرُ باتّجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرُّفاتهم وسلوكهم، أيْ يستطيعُ أنْ يتعلَّمَ منهُمْ عنْ طريق مُلاحظة استجاباتهم وتقليدها .

- تجربة باندورا :

قامَ باندورا في إحدى دراساتهِ النموذجيّة بتوزيع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعاتٍ معالجة، تعرَّضَتْ لملاحظة نماذج عدوانيّة مختلفة، حيثُ شاهدت المجموعة الأولى نموذجًا إنسانيًّا حيًّا راشدًا وهو يقومُ باستجاباتٍ عدوانيّةٍ جسديةٍ ولفظيّةٍ نحوَ لعبةٍ بلاستيكيةٍ بحجْمِ الإنسان الطبيعيّ، وتعرّضت المجموعة الثانية لمشاهدة الحوادث العدوانيّة ذاتها، ولكنْ منْ خلال فيلم سينمائيّ، أمّا المجموعة الثالثة فقدْ تعرَّضَتْ لمشاهدة الحوادث ذاتها مِنْ خلال فيلم كرتوني، واستخدمت المجموعة الرابعة كمجموعة ضابطةٍ إذ لم تتعرَّضْ لمشاهدة أيّ نموذجٍ من هذه الحوادث العدوانيّة، في حين تعرَّضت المجموعة الخامسة لمشاهدة نموذجٍ إنسانيٍّ ذي مزاجٍ مسالمٍ وغير عدوانيٍّ، وبعد إجراء المعالجة وعرض النماذج المختلفة على أفراد مجموعات المعالجة جميعها تمَّ وضْعُ كلّ طفْلٍ من أطفال هذه المجموعات في وضْعٍ مشابهٍ للوَضْع الذي لاحظَ فيه سلوك النموذج، وقامَ عددٌ من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال عبر زجاج نافذة ذي اتجاه واحدٍ، وتسجيل الاستجابات العدوانيّة الجسديّة واللفظيّة التي أدّاها أطفالُ المجموعات المختلفة، ثمّ استخرجوا متوسّطَ استجابات كُلّ مجموعةٍ على حدة، فبَلَغَ متوسّطُ الاستجابات العدوانيّة للمجموعة الأولى 183 استجابةً وللثانية 922 استجابةً، وللثالثة 198 استجابةً، وللرّابعة 52استجابةً وللخامسة 42استجابةً.

ويُلاحظ من نتائج تجربة باندورا للتعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج أنّ متوسّط استجابات العدوانيّة للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرّضت لنماذج عدوانيّة يفوقُ كثيرًا متوسّط استجابات المجموعة الرابعة التي لمْ تتعرّضْ لمشاهدة النموذج. و تُبَيِّنُ النتائجُ أيْضًا أنّ متوسّط استجابات المجموعة الخامسة

التي تعرَّضَتْ لنموذجٍ مسالمٍ وغير عدوانيٍّ أقلُّ من متوسّط استجابات المجموعة الرابعة.

- مراحل التعلُّم بالمُلاحظة ومتطلّباتهُ:

يتطلَّبُ التعلُّم الاجتماعيّ وجودَ نماذج يتفاعلُ معَهَا الفرد بشكلٍ 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.

2-الاحتفاظ (Retention):

يتَطلَّبُ التعلُّم الاجتماعيّ قدرة التخزين في الذاكرة، والتذكُّر والاستدعاء.

3-الإنتاج (Production):

يتطلَّبُ الإنتاجُ توفُّرَ قُدُراتٍ لفظيّةٍ وحركيّةٍ لدَى الأفراد كيْ يتمكّنوا من أداء السّلوك الذي تمّ تعلّمهُ من خلال الملاحظة .

4-الدافع أو الحافز (Incentive or Motive)

يتوقَّفُ ظهور السّلوك المتعلَّم من خلال الملاحظة على وجود دافعٍ أوْ حافزٍ، فكلّما زادت دافعيةُ الفرد للانتباه للسّلوك الملاحَظ نَتَجَ معهُ سلوكاً متعلمًّا وأداءً ناجحًا.

-التطبيقات التربوية للنظريّة:

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 .

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

5- تنمية المهارات الرياضيّة والفنيّة والحرفيّة المتعلّقة بتدريس المواد الأكاديميّة باستخدام النماذج المباشرة وغير المباشرة .

المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات

تعدّدتْ مناهجُ تعليم اللّغات، ولكلٍّ منها طريقتُها الخاصّة في التبليـــغ، وهـــذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تُحَدِّدُهَا كلّ السياسات اللغويّة المعتمدة في البلاد.

1- المنهجُ التقليديّ:

هو المنهج العتيق الذي يقعُ الاعتمادُ فيه على المعلّم (السيّد) باعتبارهِ أســـاسَ عملية التَعَلُّم، والمتعلّم وعاءٌ تُصَبُّ فيهِ المعلوماتُ لا غير، فالطريقـــةُ التقليديّـــةُ ترتكزُ على أنّ المالكَ الوحيدَ للمعرفة هو الـــمُدَرِّسُ، وهذا المنهجُ يقـــومُ علـــى 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 البِنَـــــويّ :

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

- رفْضُ طريقة القواعد والترجمة التي أوْلَت العناية كُلّها للجوانب المعياريـــة 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.

إنّ أهمّ ما يُمَيِّزُ هذا المنهج هو "التمارين اللغويّة"، وهي تنطلقُ من مبدأ تمكـــين المتعلّم استعمال مُكَثَّفٍ للّغة وتثبيت السلوكات اللغويّة يُخَلِّفُ آلياتٍ للاسْـــتعمال المألُوف مُتَجاوِزًا المرحلة التقليديّة التي كانتْ تعتمدُ جَمْعَ المفردات دون تطبيقٍ، لقدْ اعتمدت التدريبات التي تستهدفُ إكْسَاب المتعلّم مهـــارةً مَـــا عـــن طريـــق

التدريب المكَثَّف والمتواصل للبنية المدروسة قَصْدَ ترسيخها وتطبيقها في صِيَغٍ متَعدِّدَةٍ.

- المنـهجُ التواصُليّ:

في هذا المنْهج اللّغةُ هي المقامُ الأوّلُ كأداةٍ للتخاطُبِ والتواصُلِ والتعبير عن حاجاتِ الأفرادِ والمجتمع لذلكَ فإنّ استخدامَ التراكيب اللغويّة المختلفة مـــرتبطٌ بوظيفة اللّغة وبِعلاقتهَا الاجتماعيّة، ويقوم هذا المنهج على النظريات المعرفيّـــة لأنّ اكتساب اللغة عملية معقّدةٌ تتمُّ من خلال عمليات داخليـــةٍ لـــدَى المـــتعلّم، فالإنسانُ كمَا يَرَى "هوانج" كائنٌ منظّمٌ لذاتهِ بطبْعهِ، وليْسَ واقعًا علـــى الـــدّوامِ تحتَ رحمةِ العوامل والمثيرات الخارجيّة .كما أنّ عرْض المادّة اللغويّة يرتكـــزُ على أساسِ التدْريج الوظيفيّ التواصليّ ، أيْ على السُّؤال: ما هـــيَ الوظـــائفُ اللغويّة التي ينبغي تعليمُهَا للتلاميذ حتّى يتمكّنُوا من استخدام اللّغة في الحياة.

وتـــدَرُّج الوظـــائفِ التواصُـــليّةِ يـــتحكَّمُ فـــي اختيـــارُ المـــادّة اللغويّـــة

المحاضرة العاشرة : الثنائيّة اللغويّة الازدواجيّة اللغويّة التعدّديّة اللغويّـــــة

- الازدواجيّة اللغويّة:

الازدواجية(Diglossia) تعني عند – فرغسون– تعايشَ شكليْن لغوييْن فـــي 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 مِـــنْ غَيْرِهِ، وهوَ ما يمثّلُ لغةٍ لأدبٍ مَكْتوبٍ يحترمُهُ أفراد المجتمع، وهذا النوع يـــتمُّ تعلُّمُهُ عن طريق التعليم الرسميّ (المدارس والمعاهد)، ويستخدمُ لِلْعَديـــدِ مـــن أغراض الكتابة والتحدُّث الرسميّة.

- الثنائيـــــّة اللغويّـــــة:

الثنائيّة 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 أكثـــر. وأمّا محمد الخولي فقدْ عرَّفَها بطريقةٍ أكثرَ دقّةٍ وشموليةٍ فقال: الثنائية اللغويـــة هي استعمال الفرد أوْ الجماعة للغتيْن بأيّة درجةٍ من الإتقان، ولأيّ مهارةٍ مـــن مهارات اللّغة، ولأيّ هدفٍ من الأهداف. و لها أنـــواع مختلفـــة ونكتفـــي هنـــا بتعريف الثنائية الفردية، والثنائية المجتمعية.

- الثنائيّة الفرديّة: (Individual bilingualism)

يتعلّقُ هذا النوع من الثنائيّة بالفرد بشكلٍ خاصٍّ، فإذا كان مدارُ الحديث ِالفردَ ولغتيْهِ، فإنّ معنى ذلك الحديثُ عن الثنائيّة اللغويّة الفرديّة، وفي مثل هذه الحالة تتمّ دراسة الثنائية اللغويّة كظاهرةٍ فرديةٍ، وتُسَمَّى بالفرديّة لأنّها تختصُّ بـــالفرد وتُنْسَبُ إليهِ .

2- الثنائيّة المجتمعية: (Societal bilingualism)

هذا النوعُ من الثنائيّة يعني دراسة هذه الظاهرة كظاهرةٍ عامّةٍ في المجتمـــع، وتتناولُ هذه الدراسة العواملَ المتصارعة داخل المجتمع، وتفاعلاتها وتأثيراتها

في ذلك المجتمع، وهذا يتطلَّبُ دراسة اللغات المستخدمة في هذا المجتمع فتدرس اللغة الأقوى، ولغة الأكثريّة، ولغة الأقليّة، وهذه الثنائية تعني أنّ هناك لغتيْن مستخدميْن في مجتمع ما، كما أنّها لا تعني ضرورة استخدام كلّ فرد من أفراد المجتمع لِلُغتيْن.

- التَعَـــدُّدُ اللّغـــــويّ:

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. كمَا ذكَر القاسمي أنّ استعمال الدَّارجةِ لا يدْخُلُ في التعَدُّدِ اللغويّ لأنّ الدّارجة لهجةٌ، واللّهْجةُ مستوى من مستويات اللّغة أوْ شَكْلٌ من أشكالها، واللّهجة لا ترقى وظيفيًّا إلى مصافّ اللغة الفصيحة المشتركة، بسبب ظآلة مفرداتها ومصطلحاتها، وفقْر بنيتها وتراكيبها، ومحدودية نطاقها الجغرافيّ، ولا تصلحُ للتفكير المنطقيّ التجريديّ.

والتعدُّدُ اللغويُّ في النظام التربويّ والتعليميّ يأتي مُساعِدًا على التنمية البشرية ، وقد يأتي مُعَرْقِلاً لها.

- التداخُـل اللغـويّ :

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.

والتداخل اللغويّ هو انتقال عناصرَ مِنْ لُغَةٍ (أوْ لهجةٍ) إلى أخرى، في مستوى أوْ أكثرَ مِنْ مستويات اللغة: الصوتيّة والصّرفيّة والنحويّة والمفرداتيّة والدلاليّة والكتابيّة، سواءً أكان الانتقالُ من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثانيّة أوْ بالعكْس، وسواءً كان هذا الانتقالُ شُعوريًّا أوْ لا شُعُوريًّا. فإذا تأثّرت اللّغةُ العربيّةُ الفصيحةُ التي يتكلّمُهَا الطفلُ العربيّ بِلهْجَتِهِ العاميّة أوْ باللّغةِ الأجنبيّةِ التي يتعلّمُهَا ، فإنّ ذلك يُعَدُّ مِنْ بابِ التداخُلِ اللغويّ كذلك.

المحاضرة الحادية عشر: التخْطِيطُ اللّغويُّ

- مفهومُ التخْطِيطُ اللغويُّ:

- لغـــــةً:

جاءَ في "لسان العربِ": خطط: الخطّ الطريقُ المستطيلة في الشيء، والجمــعُ خطوطٌ، وخطَّ القلمَ أيْ كتبَ، وخطَّ الشيْءَ يُخَطِّطُهُ خطًّا: كَتبهُ بالقلم أوْ غيــره، والتخْطيطُ: التشْطيرُ، التهْذيبُ، التخْطيطُ كالتسطير، ويُقَالُ فلانٌ يخُطُّ في الأرض إذا كان يُفَكِّرُ في أمْرِهِ ويُدَبِّرُهُ. وفي "المعجم الوسيط" التخطــيط وضْــعُ خُطَّــةٍ مدرُوسةٍ للنواحي الاقتصاديّة والتعليميّة والإنتاجيّة وغيرها للدولة.

-اصطلاحًـــــا:

لقدْ تَعَدَّدَتْ تعريفاتُ التخطيط اللغويّ فشهدتْ اختلافاتٍ كبيــرةً فــي تحديــد 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 مــا؛ لتحقيق أهداف وأغراض تتعلّقُ باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع، ويُحَقّقُ مثل ذلك القرار سواءً كان يتعلّقُ بحماية اللّغة من المفردات الواردة أوْ إصلاحها أوْ إنْعاشها أوْ تحديثها، ودعْم عُرَى التواصُل بيْنَ الأمم التي تجمعُها لغةٌ مُوَحَّدةٌ.

فالتخطيطُ اللغويّ يُعَدُّ فرْعًا من علوم اللغويّات الاجتماعيّة التي تُعْنَى بدراســة علاقات اللغة بالمجتمع ومدى تأثُّر كُلّ منهما بالآخر، ويُعْنَى التخطيط اللغــويّ بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغويّة بحتة، كتوليــد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أمْ مشكلات غير لغويّــة ذات مساس باللغة واستعمالها.

وقد فَصَّلَ "موشي ناهير" (Moshe Nahir) تطبيقات التخطيط اللغويّ فيما يأتي:

1- التنقية اللغويّة (Language Purification):

تنقية اللغة من الغرائب والشوائب والدخيل، ومِثَالهُ مَا حدَثَ للّغــة الفرنســية عن طريق ما قام به مجمع اللغة الفرنسية للمحافظة على هوية الشعب الفرنسي

ووطنيتهِ ، فقامَ بتأليف المعاجم والمصطلحات، وقام بتعميم نتاجاتهِ على المدارس والجامعات وإلزامية تنفيذ قراراته.

2- إحياء اللّغات الميّتة أو المهجورة (Language Revival):

ومثالهُ ما حدَثَ للّغة العبريّة في الكيان الصهيوني عن طريق إنشاء مجلسٍ لغويٍّ تطوَّرَ إلى مجمعٍ لغويٍّ عَملَ على إحياء لغةٍ مهجورةٍ لقُرُونٍ طويلةٍ تُوَحِّدُ أشتات اليهود غير المتجانسين لغويًّا، وذلك بتدريس العبريّة حيثُ اُسْتُعْمِلَتْ نصوصٌ ميَّسَرةٌ ومفردات مُفَسّرةٌ، ثمّ اتّجهتْ أنظارُهم إلى تقْييس اللغة العبرية وتأطيرها وتحديثها، فانبعثتْ مِنْ جديدٍ بعْدَ الهجران لقرونٍ خلتْ.

3- الإصلاحُ اللغويّ (Language Reform):

ومثالُ ذلك ما حَدَثَ للّغة التركية، إذْ كانت تُكْتَبُ بحروفٍ عربيّةٍ، ثمّ اتّخذَ مصطفى كمال أتاتورك عام 1927م قرارًا بتثْريكِ اللّغة التركيّة عن طريق نقْلِ حُروفهَا إلى اللاتينيّة وتنفيذًا لهذا القرار أُنْشِئَ مجلسٌ لغويٌّ يتولَّى هذه المهمّة، فتمَّ تنقيةُ اللغة التركيّة جزئيًّا من اللغة العربيّة والفارسيّة، وذلك بتأليف المعاجم وتوليد المفردات وتطوريها وبناء المصطلحات بالتعاون بين وزارة الإعلام والمدارس والجامعات التركيبية

4- التقْييس اللغويّ (Language Standardization):

ومثالهُ مَا حَصَلَ في "زنجبار" في شرق إفريقيا، حيثُ تبنَّتْ زنجبار اللّغة السواحليّة لغةً وطنيةً من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك، فأُنْشِئَتْ جمعيةٌ لغويّةٌ عامّةٌ تقوم بتحقيق هذا الهدف فتمَّ تأليف المعاجم وتأطير القواعد السواحليّة شرق إفريقيا".

5- تحديث المفردات وتطويرها (Lexical Modernization):

ومثالُهُ ما حَدَثَ في سويسرا لِلّغة السويديّة، حيثُ تمَّ إنشاء مركز المصطلحات الفنيّة من أجل تنسيق المصطلحات المحدثة، وتوحيد بنائها ونشْرها، وتعميم استعمالها.

المحاضرة الثانية عشر: أمراضُ الكلامِ وعيُوبُهُ

توطئة:

يُعَدُّ موضُوعُ اضطراباتِ النُطْقِ واللّغةِ مِنْ الموضُوعاتِ الحديثةِ في مجالِ اهتمامِ التربيةِ الخاصّة إذْ ظَهَرَ الاهتمامُ بِشَكْلٍ واضحٍ في بداية الستّينات، فَنالَ هذا الموضُوعُ اهتمامَ العديدِ مِنْ أصْحَابِ الاختصاص مِمَّا أثْرَى هذا المجال فوَصلَ إلى ما هو عليهِ الآن. 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 يؤثّرُ على وضوحِ المعنى المُرَادِ إيصالُهُ، وبخاصّةٍ إنْ كانَ الخللُ يشْمَلُ عددًا من أصْواتِ اللّغةِ، وتحدُثُ اضطراباتُ النطق في مستوياتٍ عدّةٍ وبأشكالٍ مختلفةٍ. و هيَ تنتشرُ بيْنَ الصغار والكبار، وتحْدُثُ في الغالبِ لدَى الصغار نتيجة أخطاءٍ في إخْراج أصواتِ حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصُورةٍ صحيحةٍ. ولها أربعةُ مظاهرَ تشملُ الحذْف والإبدال والتشويهَ والإضافة.

أ- التشويهُ أوْ التحْريفُ (distortion):

يتجَسَّدُ التشويهُ في نُطْقِ الصوت بطريقةٍ تُقَرِّبُهُ من الصوت العادي غيرَ أنّهُ لا يُمَاثلهُ تمامًا، فيتضمَّنُ بعضَ الأخطاء، ونجِدُ هذا التشويهَ لدى الأطفال والكبار، ويظهرُ غالبًا في أصواتٍ معيّنةٍ مثل : س، ش، ر،... حيثُ ينطقُ صوتَ س مصحُوبًا بصفيرٍ طويلٍ، أوْ ينطقُ صوْتَ ش مِنْ جانبِ الفم واللّسان، فمثلاً كلمة (ساعة) تُنْطَقُ (ثاعة) و(مدرسة) تُنْطَقُ (مدرثة)، و(ضابط) تُنْطَقُ (ذابط)، وقدْ يحدثُ ذلك نتيجة غياب الأسنان، أوْ عدم وضْع اللّسان في موضعِهِ الصحيح أثناء النُطْق .

ب- الحَذْفُ (Omission):

يتمثَّلُ في حَذْفِ الطفلِ صَوْتًا أوْ عدّة أصواتٍ من الأصواتِ التي تتضمّنُها الكلمةُ، وبالتالي يَنْطِقُ جُزْءًا من الكلمة فقط، ليصبْح كلام الطفل غير مفهومٍ حتى بالنسْبَةِ للأشْخَاص الذين يألفُونَ الاستماعَ إليهِ كالوالديْن والإخْوَةِ.

ج- الإبْدَال (Substitutions):

تُوجَدُ أخْطاءُ الإبْدالِ في النطق عندما يتمّ إصْدَارٌ غيرُ مناسبٍ بدَلاً من الصوْت المرغُوب فيه، على سبيل المثال قدْ يستبدلُ الطفل حرْفَ (س) بحرْفِ (ش)، أوْ يستبدلُ حرْفَ (ر) بحرْف (و) ومرّة أخرى تبْدُو عُيُوبُ الإبْدَال أكثرَ شيُوعًا في كلام كلّ الأطفال صغارَ السنّ من الأطفال الأكبر سنًّا.

د- الإضافة (Addition): يتضمَّنُ هذا الاضطرابُ إدخالَ صوْتٍ زائدٍ إلى الكلمة، وقدْ يُسمَعُ الصوتُ الواحدُ وكأنّهُ يتكرَّرُ، مثل سَصَبَاحُ الخير، سسلام عليكم، قطات...

- أسبابـــها:

- تشوُّهات على مستوى الجهاز الفمي.
- المشاكل المرتبطة بالإدراك السمعي.
- صعوبة التنسيق الحركي للجهاز الفمي النطقي.
- عدم التمكُّن من اكتساب قواعد و أسس تنظيم إنتاج المقاطع الصوتية.
- عدم التمكُّن من التمييز السمعي- الصوتي بيْنَ الأصْوات؛ أيْ عدمُ التمكُّن من الإدْراك الحسّي الجيّد لهذه الأصوات .
- أخطاء عمليات إصدار الصوت الناجمة عن عدم اكتساب قواعد توزيع وترتيب الأصوات عبر مراحل النمو اللغويّ.

- أشكالـــها:

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

-التأتأة (Bégaiement): وهي عدم الطلاقة في سُيُولة الكلام بشكلٍ يُلْفِتُ النظرَ، ممّا يُعِيقُ التحدُّثَ مع الآخرين، و المتأتِئ يُكَرِّرُ حرْفًا أوْ مقطعًا بشكلٍ لاإراديّ 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 الطفل مضطربةً بعد معاناةٍ تتمثَّلُ في حركاتٍ ارتعاشيّةٍ، وتعتبرُ طبيعيّةً مِنْ

عُمْر سنتيْن إلى خمس سنوات بعد ذلك تحتاجُ لبرنامجٍ علاجيٍّ نفسيٍّ وكلامـــيٍّ، مثل كلمة محمد (م م م م م محمد) بتكرار الحرْف أوْ الكلمة عدّة مرّات.

- **الحُبْسَةُ(Aphasia)**: تتأثَّرُ بعْضُ مراكز اللّغة في الدّماغ نتيجـــةَ التعـــرُّض للحوادثِ أوْ انسداد في شرايين الدّماغ ممّا يؤدّي 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.

2- اضطرابات الصوت:

ويتضمَّنُ أيَّ اضطرابٍ يختصُّ بعلُوِّ الصَّوْت أوْ انخفاضهِ، أوْ خُشُونتهِ بِشَكْلٍ غير سويٍّ، ويمكُنُ تحديدُ مُشْكلاتِ الصَّوْتِ في مـــا يأتي:

- مشكلاتٌ في التنغيم الصوتي كالصوت المرتعش أوْ الخافت والرتيب.
- مشكلاتٌ في شدّة الصّوْت كالصَّوْت الخشِن والصَّوْت الطفليّ وبحّة الصَّوْت.
- الخمخمة (Rhinolalia): وهي خروجُ الكلام من الأنف بصُـــورةٍ مُشَـــوَّهَةٍ غير مألُوفةٍ، فينطقُ حرف (الميم) باءً أوْ دالاً بسببِ وجودِ فجْوَةٍ في سَقْفِ الحلْق أوْ سدِّ فتحاتِ الأنْفِ.

- أسباب الاضطرابات النُطقيّة:

يمكنُ تصنيفُ الأسباب إلى أسبابٍ عُضْويّةٍ، و أسبابٍ نفسيّةٍ وأسبابٍ اجتماعيّةٍ

- الأسباب العضويّة:

اختلال الجهاز العصبيّ المركزيّ، واضطراب الأعصاب المتحكّمة في الكـــلام، أوْ الضُّعْف العقليّ، ونقص في خلايا الدِّماغ، أوْ الإصابة بالصـــمم، أوْ بِسَـــببِ عُيُوب الجهاز الكلاميّ، كاختلال أرْبطةِ اللّسان وسدّ فتحات الأنـــف أوْ تضـــخُّم اللوزتيْن وشقِّ الحلْق.

- الأسباب النفسيّة:

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

- الأسباب الاجتماعية:

- أنماط كلام الأفراد المحيطين بالطفل أثناء تعلُّم الكلام.
- وجود الطفل في بيئة متعدّدة اللهجات واللغات.

- 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 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، خلال تقليد الكلمات ، وتدريب جهاز النُطْق والسمْع عن طريق المسجّلات الصوتيّة.

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: اللّغــة والاتّصــال

-مفهوم الاتّصال :(Communication)

الاتّصالُ هو انتقالُ المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمشاعر أيْضًــا، وهو نشاطٌ إنسانيٌّ حيويٌّ، والاتّصالُ يقومُ على عمليــة تناقــلِ المعــاني بــيْنَ الأطْرافِ، ويشيعُ في اللّغة العربيّة مصطلح "الإعلام" ليُشِيرَ إلى أكْثَرَ من نَــوْعٍ 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 عملية ترامُز، حيْثُ يستعينُ الطرفُ المرْسِلُ فــي العمليــة الاتّصالية بالرمز في التعبير عن المعاني، في وقْتٍ يتولَّى المسْتَقْبِلُ فكَّ رمُــوز الرّسالة لكشْفِ دلالتها.

ويمكنُ تقسيمُ الاتّصال إلى نمطيْن: اتّصالٌ لفْظيٌّ، واتّصالٌ غير لفظي،

1- الاتّصال اللفظي:

ويتمُّ منْ خلال استخدام الرموز اللفظيّة، ويُطْلَقُ عليها اللّغــة ســواءً كانــتْ مكتوبةً أوْ مسمُوعةً أوْ منطوقةً، ويشملُ كلّ أنواع الاتّصال التي يُسْتَخْدمُ فيهــا اللّفْظُ كوسيلةٍ لنَقْلِ المعاني إلاّ أنّ اللّفْظَ ذاتَهُ يدخلُ فيهِ أيْضًا التنوُّعُ والاختلافُ، مثل درجة وشدّة وحدة الصوْت أوْ النغْمة وبنط الكتابة أوْ وضــوح الصُــورة، بالإضافة إلى وضُوح المعنى أيْضًا .

فالاتّصالُ اللفظيّ ضرورةٌ لكُلّ مجتمعٍ إنسانيٍّ، فباللّغةِ اللفظيّةِ تَــتِمُّ صــناعةُ الفكْرِ من خلال البحث والتخطيط والتنفيذ الذي بدُونِهِ يصــعُبُ تطــوُّرُ الثقافــة الإنسانيّة، وعن طريق اللّغة أمْكَنَ تسجيلُ الجزْء الأعْظَمِ من التراث الإنســانيّ، ونَقْل الخبرات إلى الحاضر حيْثُ عُمْر الإنْسان الثقافيّ هُوَ عُمْر البشريّة ومِــنْ خلال قُدْرة الإنسان لنقْلِ ثقافتهِ عبْرَ الزمان والمكان.

2 - الاتّصال غيرُ اللفظيّ:

دراسةُ التعبير غير اللفظيّ دراسةٌ حديثةٌ نسبيًّا، حيْثُ ظلَّ النــاس يعتقــدون لفترةٍ طويلةٍ أنّ الاتّصال لا يمكنُ أنْ يَحْدُثَ بغيرِ استخدامٍ للكلمات، وربّما يرجعُ ذلك إلى أنّ مُعْظَمَ الثقافات تعلّق أهميةً كُبْرى على تــأثير "الكــلام" وفعاليتــهِ، فالناسُ غالبًا ما يُقَدِّرُون قيمة "الكلام" ، ويعتبرونَ "الصَّمْتَ" مُؤَشِّرًا ضعيفًا فــي كثيرٍ من المواقف الاجتماعيّة، لكنْ هذا الاتجاهُ الشائعُ نحوَ الصَّمْت إغفالٌ بــلْ

سُوءُ فَهْمٍ لطبيعةِ الاتّصالِ ذاتهِ، فالإنْسانُ لا يستطيعُ إلاّ أنْ يتّصِلَ، وهُوَ لا يجدُ للاتّصال بديلاً، إنّ نماذجَ الصَّمْتِ ومختَلفِ مظاهرِ الاتّصال غيْر اللّفْظيّ الأخرى، هي في الحقيقة أمْرهَا تعبيراتٌ منظمّةٌ تُشِيرُ إلى مجموعةِ معاني يستخدمُها الإنْسانُ أوْ يقصدها في احتكاكاتهِ بالآخرين.

يُقَدِّمُ (Jaques carraze) تعريفًا دقيقاً للمفْهُوم: « نقْصِدُ بالتواصُل غير اللّفْظيّ مجمُوعَ وسائلِ التواصُلِ الموجُودة بيْنَ الأفراد الأحْيَاء غير المنتمية إلى اللّغة الإنسانيّة أوْ إلى تنويعاتها الصوتيّة»، أيْ إلى النَّسَقِ اللّسانيّ الإنسانيّ المتَعَارف عليهِ، ويَنْطَبِقُ مَفْهُومَ التَّواصُل غيْر اللّفْظيّ على الإيماءاتِ والإشاراتِ وتعابير الجسَدِ وتوجيهاتهِ، وعلى تنظيم الأشْياءِ في الفضاء، وعلَى مختلف الروابط والعلاقات التي تُحَدِّدُهَا أوْ تُثِيرُهَا المسافات الفاصلة بيْنَ الأفراد والتي يتمُّ بواسطتهَا جميعًا تبليغ رسالةٍ مَا.

- عواملُ نجاح الاتّصال:

لِكَيْ ينجحَ الاتّصالُ يجبُ أنْ تتوفَّرَ مجموعةٌ من الأسُس:

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

2- لا بدّ أنْ يُبْنَى الاتّصالُ على الخبْرة السَّابقةِ للمُرْسَلِ إليْهِ أوْ المسْتَقْبِل، فالحديثُ عَن التركيبِ الكيماويِّ للقُنْبلةِ الذريّةِ أوْ الهيدروجينيّةِ لا يَفْهَمُهُ سِوَى الذين سَبَقَ لهمْ معرفةُ الكيمياء والطبيعة وتركيب الذّرة.

3- يحْسُنُ الاستعانةُ بالرّسالةِ السمعيةِ والبصريّةِ في تبسيطِ الصُورة ، وتَيْسِير توْصِيل المعلومات.

4- العواطفُ المتقدّمة تحُولُ دونَ التواصُل الفعّال بيْنَ المرْسِلِ والمرْسَلِ إليْهمْ، فالحُبُّ الشديدُ والكراهيةُ الشديدةُ والتعصُّبُ القويُّ كلُّهَا تحُولُ دُونَ التّواصُلِ الفعَّال.

المحاضرة الرابعة عشر: التّرْجــمةُ الآليـــّـةُ

- مَفْهُومُ التّرْجَمَةِ الآليّــةِ:

عَرَّفَ عبدُ الله حمد الحميدان مصطلح الترجمة الآليّة بأنّهُ يُمَثّلُ الآنَ الاسْــمَ المعياريَّ والتقليديَّ المتّفقَ عليهِ عن مثل هذه النُظُمِ الحاسوبيّة المســؤولة عــن إنتاج ترْجَمَاتِ النُّصُوص 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 صــارت اليومَ نادرة الاستخدام في الإنجليزيّة، بيْنَمَا مقابلاتها مازال استخدامها شائعًا كمَا في الفرنسيّة أوْ الروسيّة.

التّرْجمةُ الآليّةُ هي التي تتمُّ باستخدام الآلةِ كالحاسوب مِــنْ خِــلال بــرامجَ حاسوبيّةٍ مُعَدَّةٍ لهذا الغرض، ومتاحةٍ لمستخدِمِهَا من خلال أقــراصٍ مرنــةٍ، أو مواقعَ على الشبكة العالمية (الإنترنت)، أوْ من خلال أجهزةٍ خاصّةٍ كالأطــالس اللغويّة، فهي فرعٌ في مجال الذكاء الاصطناعيّ الذي يبحثُ في جَعْلِ الحاسوب قادرًا على الترْجمة من لغةٍ إلى أخرى، وهناك مَنْ يميلُ إلى تســميةِ الترْجَمَــةِ الآليّةِ باسْمِ الترْجَمةِ بمسَاعدةِ الحاسُوبِ، لأنّ الترْجمة الحاسوبيّة بمفردهَا غيــر 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 الآليـــــّة:

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 المعلومــات. فوجُودُ كميّةٍ هائلةٍ ممَّا يجبُ ترجمتُهُ ممَّا لا يكفي المترجْمِينَ مِن البشــر القيــام بجُزْءٍ يسيرٍ منْهُ خاصَّةً بعْدَ ثورةِ المعلومَاتِ، وتنَوُّع اللّغاتِ المنتجةِ للمعــارف اليومَ ممَّا ينبغي معرفتهُ ممّنْ لا يتكلّمون تلك اللغة إذْ يَزيدُ عددُ اللغــات الحيّــة اليوم على 4000 لغةٍ في كافّةِ أنحاء العالم، وتأتي العربية ضِمْنَ اللغات العشرة الأولى منْهَا إذَا ما أخذْنَا بِعَيْنِ الاعتبار عددَ الناطقين بها، فعمليةُ الترْجمةِ مــن 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 لغـــاتٍ أخْرَى بجَانبِ العربيّة أوْ أنْ يترجم لهُمْ ما يَصْدُرُ منْ علومٍ في اللغات الأخرى.

- مُعَوِّقاتُ التّرْجَمةِ الآليّـــــة:

ظلَّت الترْجمةُ الآليةُ البَحْتَةُ التي لا يتدخَّلُ فيهَا الإنسانُ - على الرُّغْمِ منْ كُلِّ المحاولات التحْسينيّة- قاصِرةً في كثيرٍ مِنْ حُقُولِ المعْرفةِ مـــنْ حيْـــثُ الدّقـــةِ والثقةِ بها والاعتماد عليْهَا، فقَدْ تنتجُ الأخْطاءُ في الترْجمة الآليةِ بِسَبَبِ خَطَأٍ في التحْليلِ على مستوى اللّغةِ المصْدَرِ، وقدْ تنتجُ أيْضًا بِسَبَبِ خطأٍ في التحْوِيلِ علَى مُسْتَوى اللّغةِ الهدَفِ، وتُشَكِّلُ قواعدَ المطابقةِ عاملاً مُهمًّا جدًّا يجـــبُ مُراعاتُـــهُ حتى نضْمَنَ أنَّ الجُمَلَ الخارجةَ في اللّغةِ الهدفِ هيَ جُمَلٌ صحيحةٌ على الرّغْمِ ممَّا فيهَا مِنْ تَعْقِيدٍ، تعقيدٌ يظهرُ بشَكْلٍ واضحٍ عند القيام بعمليات الترجمة الآلية بيْنَ لغاتٍ بيْنَهَا اختلافٍ صرفيٍّ كبيرٍ وتبايُنٍ في متطلَّباتِ المطابقة.

فَمُعْظَمُ الصعُوباتِ التي وَاجَهَت القائمين في مثْلَ هذهِ المشـــرُوعَاتِ وحالَـــتْ بيْنَهُمْ وبيْنَ تحقيقِ الحلْم هيَ مِنْ جِنْسِ الصعُوبات التي تُواجِهُ المترجِمَ البشريّ، وهيَ صعُوبَاتٌ نابعةٌ من طبيعة اللّغةِ نفسِهَا، فاللّغةُ خاصّيةٌ إنســـانيّةٌ يصْـــعُبُ وضْعُ قواعدها وتراكيبها واشتقاقاتها وأساليبها ومفرداتها في قواعـــدَ وقوالـــبَ منطقيةٍ رياضيةٍ، ليتسنَّى معالجتُها آليًا، كذلك تباين اللّغات فيما بينهـــا، فالصـــفةُ تَتْبَعُ الموصُوفَ في اللغة العربية، وتَسْبِقُهُ في الإنجليزيّة، وفي العربيّة التـــذكير والتأنيث يختلفان في التعامُل معهما بالإنجليزيّة، وفي العربيّة مثنى إلى جانـــبِ الجمْعِ والمفرد، وتعتمدُ اللغة العربية على التّشْكِيلِ فَضْلاً عن التنوين بخـــلافٍ كثيرٍ من اللّغات وغير ذلك.

- **المراجع والمصادر :**

- القــرآن الكــريم برواية ورش عن نافع
- الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، محمد حولة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008م،
- ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، إبراهيم صالح الفلاي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1417ه/1996م
- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006م
- أصول تدريس اللغة العربية ، ساطع الحصري، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت لبنان، 1956م
- اضطرابات التخاطب عند الأطفال، عبد الرحمان بن إبراهيم العقيل ومنصور بن محمد الدوخي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1430ه،
- اضطرابات النطــــق واللــغة، فيصــل عفــيف، مكتبــة الكتــاب العــربي، www.arabbook.com
- إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
- الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، عبد العليم إبراهيم، مكتبة غريب، القاهرة مصر، دط،1395ه/ 1975م
- تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، د ط ، 2006م
- تدريس فنون اللغة العربية، على أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 1991م.
- الترجمة الآلية إلى اللغة العربية صعوبات وتحديات ترجمة غوغل مثالاً، فايزة صالح الحمادي،.
- التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، إبراهيم وجيه محمود، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1427ه/2006م
- التعلّم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية ط2013.
- تعليم القراءة والكتابة في المراحل الابتدائية رؤية تربوية، سمير عبد الوهاب وأحمد علي الكردي، ومحمود جلال الدين سليمان، الدقلية للطباعة والنشر مصر، ط2، 2004م
- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه – مداخله– طرق تدريسه، محمود كامل الناقة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، مكة، المملكة العربية السعودية. 1405ه/1985م
- تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار الممارسات التدريبية والمهنية، جمال مصطفى العيسوي، دد، ط1، 2004م/ 2005م.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م

- دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية مصر، دط، 2014م
- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، 2009م..
- سيكولوجية التعلم والتعليم، جاسم محمد ملحم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 1422ه/2001م
- طرق تعليم اللغة العربية، محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط5، 1986م.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعي الإسكندرية مصر، (د.ط)، 1995م.
- علم النفس التربوي، عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط4، 1422ه/2003م،
- في فلسفة اللغة والإعلام، هادي نعمان الهيتي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة مصر، ط1، 2007م/1428ه،
- القاموس المحيط، الفيروز أبادي، شركت دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، د ط، د ت
- لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي بيروت، لبنان، اعت وتص أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبدي، ط3، 1419ه/1999م
- اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغات، حسن مالك ، مقاربات مجلة العلوم الإنسانية فاس، المغرب ط1، 2013
- اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.
- اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليميّة ، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار ، الوادي الجزائر،ط1، 2010م.
- مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م/1433ه
- محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، جامعة بشار، 2002-2003م.
- مدخل إلى علم الاتّصال، منال طلعت محمود، جامعة الإسكندرية، 2001-2002م، دط
- المرجع في تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1425ه/2005م
- المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية القاهرة، مصر، ط2، ج1+2
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية مصر، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425ه/2004م
- مقدّمة في الترجمة الآليّة، عبد الله حمد الحميدان، مكتبة العبيكان الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1421ه/2001م.

- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت لبنان، ط29، 1986م.
- المهارات اللغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 1425ه/2004م.
- **المراجع الأجنبيّة:**
- الأبستمولوجيا التكوينية، جان بياجيه، تر وتق السيد نفادي ومحمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق، سوريا، دار العالم الثالث، القاهرة مصر، 2004م
- حرب اللغات والسياسات اللغوية، لويس جان كالفي، تر حسن حمزة، ومراجعة سلام بزي-حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008م،
- علم الاجتماع اللغويّ، لويس جان كالفي، تر محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر
- نظرية التعلّم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، تر علي حجاج و عطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1983م
- **المقالات و الندوات :**
- "اضطرابات اللغة والنطق وسبل علاجها"، نزهة أمير الحاج محمد، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي في مقاربة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة الحديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008م
- "التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، عبد الله البريدي، الملتقى التنسيقي للجامعات و المؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 7-9ماي 2013م.
- "التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي"، أيمن الطيب بن نجي، المؤتمر الدولي للدراسات العربية والحضارة الإسلاميّة،27-28 مارس 2017 ، بيرجايا تايمز سكوار كوالالمبور، ماليزيا،
- "التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي"، أيمن الطيب بن نجي، المؤتمر الدولي للدراسات العربية والحضارة الإسلاميّة،27-28 مارس 2017 ، بيرجايا تايمز سكوار كوالالمبور، ماليزيا.
- "التعدّد اللغوي والتنمية البشرية"، علي القاسمي، مجلة الحياة الثقافية، وزارة الثقافة تونس، 1ديسمبر 2012، ع236،
- "التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، لينا يوسف طه، مجلة جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 26 ع1+2، 2010م.
- "التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، لينا يوسف طه، مجلة جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 26 ع1+2، 2010م،
- "العائق السيكولوجي في التعبير الشفوي: حالة التواصل غير اللفظي"، إبراهيم عمري، ، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية مطبعة الحديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008م "
- "اللّغة العربية والترجمة الآلية المشاكل والحلول"، محمد زكي خضر، مؤتمر التعريب الحادي عشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمان، الأردن، 12-16أكتوبر 2008م.

- "أنظمة التواصل اللساني وغير اللساني"، المصطفى عمراني، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية مطبعة الحديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008م
- "دور التخطيط اللغويّ في خدمة اللغة العربية والنهوض بها"، فواز عبد الحق الزبون، الموسم الثقافي السابع والعشرون، مجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء 8 ذو القعدة 1430، 27تشرين الأول 2009م.
- الترجمة الآلية إلى اللغة العربية صعوبات وتحديات "ترجمة غوغل مثالا"، فايزة بنت الصالح الحمادي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية ماليزيا، السنة الخامسة، ع1، 2014م.
- الترجمة الآلية مفهومها مناهجها نماذج تطبيقية في اللغة العربية، عمرو محمد فرج مدكور، مجلة كلية دار العلوم جامعة الفيوم، مصر، ع26، ديسمبر، 2011م
- العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية"، إبراهيم كايد محمود، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل "العلوم الإنسانية والإدارية" مح3، ع1، ذو الحجة 1422ه/مارس 2002م
- معالم نظرية في السياسة اللغويّة، علي القاسمي ، الندوة العلمية الدولية لتكريم الدكتور الفاسي الفهري، كلّية الآداب و العلوم الإنسانية ،الرباط ، 26- 28 مارس2013م