الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الاداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي : .....

رقم تسجيل ط1 : 1335072255

رقم تسجيل ط2: 1435096339

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة

بعنوان :

تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائي في ضوء اللسانيات التطبيقية

اعداد الطالبتين :

- سمية فراحتية
- خيرة سالمين

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

اسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
زكري بحوص	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
خليفة عوشاش	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفا و مقررا
فتيحة الحلوي	أستاذ محاضر ب	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 1439 ه – 1440 ه / 2018 م – 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تهتم اللسانيات التطبيقية بحل مشاكل متعلمي اللغة و أول هذه الاهتمامات مشكلة تعليم اللغات الأولى و الثانية فهي حقل معرفي متعدد الاختصاصات يغلب عليه الطابع اللغوي و لعل كم المشكلات اللغوية يظهر بجلاء في البدايات الأولى للتعليم.

و يحاول هذا البحث أن يخضع تحت المجهر التعليم اللغوي الابتدائي الجزائري في اللغة العربية ليتعرف على المشكلات التي أفضت مضاجع المسؤولين و الأولياء ، و لهذا ارتأينا أن يكون عنوان البحث تعليم العربية في مرحلة الابتدائي في ضوء اللسانيات التطبيقية ، أردنا من خلاله أن نجيب على الاشكالية التالية ، ماهي التقنيات المتبعة في تعليم العربية في الطور الابتدائي و ماهي الاجراءات المتبعة في اكتساب الملكات اللغوية الأربعة و هل للسانيات التطبيقية دور في حل مشكلات متعلمي اللغة العربية .

و من بين أهم دوافع اختيار البحث الغيرة على اللغة العربية وما واجهته من انتكاسات وترديات في الاوساط التربوية حتى اصبحت غريبة بين ابناءها وقد تناول هدا الموضوع دراسات سابقة مثل تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يركز على وصف الظواهر التعليمية الأساسية في اللغة العربية في ملكاتها الأربع وصفا علميا حيث قسم إلى مقدمة , فصلين , خاتمة.

أما الفصل الأول المعنون باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات فقد تناول مجموعة من الموضوعات الأساسية في هذا التخصص والمتمثلة في مفهوم اللسانيات التطبيقية وكذا مصادر هذا التخصص ثم تناول أخيرا مكانة اللغة العربية بين مجالات اللسانيات التطبيقية .

أما الفصل الثاني الذي جاء تحت عنوان تعليم الملكات اللغوية في مرحلة الابتدائي فتناول بالدراسة مجموعة الملكات التي أقرتها التعليمات اللغوية ابتداء بملكة الفهم مرورا بملكة الكلام أو إنتاج الكلام والقراءة وأخيرا ملكة الكتابة .

وتناول البحث هذه الملكات في إطار تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائي مراعيا المشكلات التي تنجم عن استعمال اللغة وكذا اكتساب اللغة المرحلية وصولا إلى الإتقان المرجو من كل تعليم لغوي.

وانتهى البحث بخاتمة جمعت ما وصلنا إليه من نتائج . وقد اعتمد البحث على مجموعة من المراجع ولعل أهمها " تحليل العملية التعليمية , لمحمد دريج " " المهارات اللغوية , لرشدي أحمد طعيمة" " مهارات القراءة , لحسني عبد الباري عصر" " اللسانيات التطبيقية , لصالح العيد " " بحوث في اللسانيات التطبيقية , لأحمد صافي " " علم اللغة التطبيقية , لعبدوا لراجحي " وغيرها كثير.

وكأي بحث فقد واجهتنا مجموعة من الصعوبات أهمها على الإطلاق صعوبة التعامل مع موضوعات اللسانيات التطبيقية وقلة الكتب التي عالجت تعليمة اللغة العربية في الابتدائي في ضوء اللسانيات التطبيقية.

وأخيرا لا يسعنا إلا أن نشكر الأستاذ المشرف الذي أضاء طريقنا بتوجيهاته الدقيقة فكان نعم العون ونعم المرافقة . وفي الختام لا يعدوا أن يكون هذا البحث إلا محاولة لمقاربة تعليمة اللغة العربية في مرحلة الابتدائي ولا تخلو من أخطاء لكنا نسأل الله أن تكون منبها ومحفزا على أعمال أخرى فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد .

الفصل الأول

اللسانيات التطبيقية وعلم اللغات

أولا مفهوم اللسانيات التطبيقية

ثانيا مصادر اللسانيات التطبيقية

ثالثا مكانة تعليم اللغة بين مجالات اللسانيات التطبيقية

أولا – **مفهوم اللسانيات التطبيقية :**

أ– تاريخ المصطلح:

مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات الحديثة، استخدم للمرة الأولى عام 1946م، حيث كان يدرس في الولايات المتحدة الأمريكية. وتعد مجلة (تعلم اللغة: مجلة في اللسانيات التطبيقية)، التي تصدر من جامعة مشتقان المؤسسين لتطور اللسانيات التطبيقية ، كما أنها المجلة الأولى في العالم التي حملت اسم اللسانيات التطبيقية منذ عام 1948م. التسمية كانت عنوانا لأحد الأقسام العلمية في المؤتمر العالمي الثامن للسانيات العامة في أوسلو عام 1957م[1].

رغم أن أصحاب مجلة تعليم اللغة السابقة قاموا بتغيير اسمها عام 1993 إلى (Language Learninge a Jouranl of Research in language studies)، حيث قاموا بحذف مصطلح اللسانيات التطبيقية، ولكن نظرة المجلة إلى اللسانيات التطبيقية لم تتغير، فالغالبية العظمى من المقالات تدور حول تطبيقات النظرية اللغوية على تعليم اللغات وتعليمها. وسبب تغيير الاسم هو أن المصطلح الجديد أكثر اتساعا من المصطلح الأول كما يدعي القائمون على المجلة .

والتخلص من التسمية كان على أساس أنه مصطلح خاطئ، و أنه مضلل لأنه أخرج عددا من العلوم اللغوية مثل اللسانيات الاجتماعية وعددا من العلوم التي لها كان تأثير في تدريس اللغات مثل علم النفس والنظرية التربوية[2]، ومهما يكن من أمر فقد بقي كما هو دون تغيير أو

---

[1] – ه. دوجلاس براون ، اسس تعلم اللغة العربية وتعليمها ، تر: عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان ،در النهضة العربية ،1994، ص: 20

[2] –محمد صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 ص 15

تبديل، بل استمر في الانتشار والذيوع وظهرت مجموعة من الكتب الحديثة التي تحمل المصطلح عنوانا لها.[1]

كما أن لمدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة أدنبره التي تأسست عام 1956م، ومركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن العاصمة الذي تأسس سنة 1957م دور كبير في انتشار مصطلح اللسانيات التطبيقية وفي اكتسابه أهمية علمية ومكانة أكاديمية. وما تأسيس قسم جديد بهذه التسمية في جامعة أدنبره بمبادرة المجلس الثقافي البريطاني إلا رغبة في توفير برامج خاصة بمعلمي اللغة الإنجليزية من البريطانيين وغيرهم بهدف تطوير تدريس اللغة الإنجليزية في بلدان الكومنولث والعالم النامي، وقد كان Catford أول رئيس لهذه المدرسة. وكذلك فيما يتعلق بمركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن الذي يعود الفضل في تأسيسه إلى منظمة Ford، كان يهدف إلى المساعدة في حل المشكلات المتعلقة بتدريس اللغات التي بدأت تواجهها الدول النامية، وقد كان الدكتور Ferguson من جامعة ستانفورد أول مدير لهذا المركز.[2]

توالت مؤسسات اللسانيات التطبيقية في العالم ، وكانت بقوة في أوروبا منها في الولايات المتحدة، ففي بانقور وليدز ولندن في بداية الستينات الميلادية، ثم ريدنق وأسكس، وقد كان هناك إقبال كبير على هذه البرامج من قبل الدارسين الذين وجدوا فرصا واسعة للعمل خاصة في مناصب في مجال تعليم اللغة الإنجليزية كما ويعد روبار كابلن Robert Kaplan أول شخص على لقب أستاذ في اللسانيات التطبيقية في الولايات المتحدة الأمريكية، في حين يعد Peter بيتر ستيفنس Strevens أول شخص يحصل على اللقب نفسه في بريطانيا[3]، أما على المستوى العربي فيعد قسم علم اللغة التطبيقي بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن

[1] – مصطفى أبو الخير علم اللغة التطبيقي بحوث ودراسات دار الاصدقاء المنصورة ، 2006 ط1، ص 40

[3] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 ص20

سعود الإسلامية في الرياض أو قسم عربي يمنح درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية وإن لم يكن يحمل المصطلح اسما له في بداية تأسيسه، وأصبح الآن يمنح درجة الدكتوراه أيضا في اللسانيات التطبيقية[1].

ب- تعريف اللسانيات التطبيقية:

من الصعوبة تعريف اللسانيات التطبيقية تعريفا دقيقا، فهناك جدل حول طبيعة هذا الحقل وحدوده وليس هناك اتفاق على تحديد معايير لتعريفه، لكننا سنستعرض عددا من التعريفات التي وضعها الباحثون في محاولة للوصول إلى رؤية واضحة لماهية هذا الحقل وطبيعته.

أول هذه التعريفات تعريف ريتشارد ومجموعة من الباحثين (Richards et Al) : حيث يذهب إلى أن اللسانيات التطبيقية هي دراسة تعليم اللغات الثانية وتعلمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان ونظرية المعلومات وعلم اللغة من أجل تطوير نظرياته اللغوية حول اللغة واستخدامها، ومن ثم يستخدم هذه المعلومات والنظريات في مجالات تطبيقية مثل تصميم المقررات وعلاج أمراض الكلام والتخطيط اللغوي والأسلوبية وغير ذلك.

أما ستريفنس (**Strevens**) : فيذهب إلى أنه مجال متعدد العلوم يهدف إلى حل المشكلات المتعلقة باللغة.

في حين يرى كل من كابلن ووداوسون (**Kaplan and Widdowson**) : أنه تطبيق المعرفة اللغوية على المشكلات الواقعية المتعلقة باللغة وعندما تستخدم هذه المعرفة اللغوية في حل المشكلات الأساسية المتعلقة باللغة، نستطيع أن نقول أن اللسانيات التطبيقية علم تطبيق وممارسة، والتطبيق هو تقنية تجعل الوصول إلى الأفكار المجردة ونتائج البحوث

[1] -

ممكنا، كما تجعلها ذات صلة بالعالم الحقيقي، فهو علم يتوسط بين النظرية والتطبيق.

كما نجد أن كريستل (**Crystal**) : عرفه بأنه هو استخدام نظريات اللسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة وتقديم حلول لها، فهو بهذا حقل واسع جدا، يشمل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراء.

من خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي[1]:

- ليس هناك اتفاق تام حول ماهية اللسانيات التطبيقية وطبيعتها.
- يبدو أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة.

- يبدو أن اللسانيات التطبيقية علم تطبيقي أكثر منه نظري.
- مصادر اللسانيات التطبيقية متعددة.
- مجالات اللسانيات التطبيقية متعددة.
- يمثل تعليم اللغات وتعلمها أحد أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.

يرى عدد كبير من الباحثين من أمثال Davies و Kaplan و Grabe و Schmitt أن حقل اللسانيات التطبيقية ليس من فروع اللسانيات العامة[2]، فاللسانيات العامة علم يدرس بنية لغة الإنسان، في حين يهتم الحقل بحل المشكلات المتعلقة باستعمال اللغة.

ويبدو أن حقل اللسانيات التطبيقية في بداية ظهوره وتطوره كان مرتبطا باللسانيات العامة ، حيث كانت طرائق تعليم اللغات مثل طريقتي النحو والترجمة والسمعية الشفهية تستقي مبادئها

---

[1] – رضا الطيب الكشو ، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات ، مكة المكرمة ، 1436،ص: 165

[2] – شارل بوتون اللسانيات التطبيقية ترجمة رياض المصري ، دت دت ص 75

مباشرة من اللسانيات العامة، ، لكن اللسانيات التطبيقية الحالية، أصبحت تخصصا مستقلا واسع المجالات ومتعدد المصادر مختلفا في الاهداف عن اللسانيات العامة.

وقد أدى ارتباط اللسانيات التطبيقية الوثيق باللسانيات العامة بكثير من العلماء إلى التساؤل عن ماهية المتخصص في اللسانيات التطبيقية، فهل هناك مهنة مستقلة تخص اللسانيين التطبقيين؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تدريبهم وتأهيلهم؟ ويرى Davies أن هذا السؤال سؤال مهم ورئيسي في قضية ماهية اللسانيات التطبيقية، ويرى أن هناك ثلاث مواقف اتخذها العلماء حيال هذه القضية[1].

اولها يرى أن اللسانيات التطبيقية جزء من اللسانيات العامة، وأن اللسانيين هم فقط من يمكن أن يقوم بإجراء بحوث اللسانيات التطبيقية.

ثانيها يرى أن اللسانيات التطبيقية لا تخص اللسانيين، فالمتخصصون في اللسانيات التطبيقية يأتون من مجالات وحقول مختلفة، وإذا كان الأمر كذلك، فهذا يعني أن أي شخص يمكن أن يعمل في هذا المجال.

أما ثالثها فيرى أن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية هم في الواقع لسانيين مهتمون بالتطبيقات، ولكن معلوماتهم ومهاراتهم ليس كافية للقيام بهذه التطبيقات، ولذلك فهم يحتاجون إلى تعاون من قبل متخصصين في مجالات أخرى مثل التعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإحصاء والترجمة وعلم معالجة الكلام وعلم الحاسب الآلي وعلم الإنسان. إن هذا الموقف يرى أن كل من يعمل في مجال تطبيقات اللسانيات فهو يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية، ومما لا شك فيه أن هذا التفسير الواسع يشمل المعلمين الذين يمضون حياتهم المهنية في تدريس اللغة، ومن هنا فإن أي شخص يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية هو لساني تطبيقي بصرف النظر عن خلفيته.

[1] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017

ويقرر ستريفنس أن السؤال الكبير الذي واجهه المتخصصون في اللسانيات التطبيقية في بريطانيا في عام 1965م، هو: هل اللسانيون التطبيقيون مثل اللسانيين ليبقوا ضمن جمعية اللسانيات العامة، أم أنهم مثل معلمي اللغات الأجنبية ليبقوا ضمن جمعيات المعلمين، أم أنهم مختلفون عن المجموعتين فيستحقوا جمعية خاصة بهم؟ ويرى أن اللسانيين التطبيقيين الأوائل كانوا لسانيين أعطوا اهتماما بالمشكلات المتعلقة باللغة خارج اللسانيات العامة، أما اللسانيون التطبيقيون في الوقت الحاضر فيتم تأهيلهم عن طريق برامج دراسية متخصصة متبوعة عادة بخبرات تدريسية أو خبرات مهن أخرى ويتلقون تدريبا واسعا في عدد من المجالات أحدها اللسانيات .

ولعل من القضية الاشكالية في اللسانيات التطبيقية تكمن في العلاقة بين النظرية والتطبيق في هذا الحقل، حيث اقسمت الاراء إلى قسمين، قسم يرى ضرورة الاعتماد على بعض النظريات العامة عند إجراء الدراسات والبحوث، مع أن أفضل النظريات يمكن استقاؤها من اللسانيات، ويتم تحديد البحوث التي نحن بحاجة إليها من خلال هذه النظريات، كما يجب التطبق بنتائج تلك البحوث[1].

وقسم ثاني يرى أنه عند إجراء البحوث يجب أن تكون الممارسات تعليمية، وأنه يمكن من خلال التطبيقات تفسير تفوق أساليب ممارسات على آخرى في نفس الميدان، مما يؤدي إلى فهم النظرية بشكل أعمق، ويشكك هذا القسم بإمكانية وجود نظرية واحدة موحدة إذا أخذنا بالحسبان الأوجه المتعددة للغة الإنسانية.

ويتفق هذا التقسيم مع تقسيم اليس Ellis الذي يفرق بين نوعين من البحوث: الأول استنتاجي يبدأ بالنظرية وينتهي بالبحث، والثاني استقرائي يبدأ بالبحث وينتهي بالنظرية. وهناك صراع بين هذين الموقفين في البحوث التي أجريت في ميدان تعليم اللغات وتعلمها الذي يعد أحد

[1] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 ص30

أهم فروع اللسانيات التطبيقية وأكثرها انتشارا. فبحوث اكتساب اللغة الثانية، خاصة تلك التي تتبع من اللسانيات النفسية التوليدية التحويلية تسعى إلى تزويد المعلم بأفضل طرق التدريس؛ لأن النظرية تتنبأ والبحث يؤكد فاعلية تلك الطرائق، من ناحية أخرى، تشجع البحوث الصفية المعلم على تحليل الضعف والقصور في التعليم والتعلم من أجل القيام ببحوث لها علاقة مباشرة بهذه المشكلات واستخدام النتائج في تحسين الممارسة التدريسية وفي فهم المبادئ والنظريات التي تعتمد عليها بشكل أفضل[1].

وهناك نقطتان يجب توضيحهما حيال هذه المسألة: أولا المصادر التي يستقي حقل اللسانيات التطبيقية منها نظرياته كثيرة ومتعددة، ولا يمكن حصرها في اللسانيات العامة، بل لقد أصبح علم النفس وعلم الاجتماعي من أهم المصادر التي يعتمد عليها في صياغة نظريات اللسانيات التطبيقية، ثانيا يمكن الجميع بين الموقفين السابقين، إذ لا يوجد ما يمنع من إجراء كلا النوعين من الدراسات على أن يكون الهدف الأساسي منها تحسين الممارسات والتطبيقات بالدرجة الأولى على اعتبار أن اللسانيات التطبيقية هو علم تطبيقي أكثر منه نظري، مع إمكانية إسهام تلك البحوث والدراسات في صياغة نظريات خاصة باللسانيات التطبيقية.

يرى كثير من اللسانيين التطبيقيين البارزين أنه ليس هناك حاجة للنظرية، أو انه يمكن الاعتماد على نظريات من مجالات أخرى عند الحاجة، ويزعم أحد الأسماء اللامعة في مجال اللسانيات التطبيقية–أنه ليس هناك نظرية في اللسانيات التطبيقية، وأن المتخصص في اللسانيات التطبيقية مستهلك للنظريات من مجالات أخرى.

[1] صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 40

فاللسانيات التطبيقية بحاجة ماسة إلى نظرية. ويوافقه فالاعتماد على نظريات من مجالات أخرى ليس كافيا، و يجب على المتخصصين في اللسانيات التطبيقية تطوير نظريات خاصة بهم[1].

و هناك خلاف أيضا حول مصادر اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، ، فالتركيز على المصدر على حساب الهدف يمكن أن يؤدي إلى تحكم المصادر باللسانيات التطبيقية، كما أن التركيز على الهدف هو الذي يجعل اللسانيات التطبيقية تهتم بالحلول العملية دون الاعتماد على الأسس النظرية.

ثانيا- مصادر اللسانيات التطبيقية:

يتفق العلماء والباحثين على أن مصادر اللسانيات التطبيقية متعددة، لكنهم يختلفون في المساحة والدور الذي تلعبه اللسانيات العامة في تغذية اللسانيات التطبيقية، فهناك فريق من العلماء يرى أن اللسانيات العامة هي أب للسانيات التطبيقية، وأن تجاهل اللسانيات العامة قد يؤدي إلى انخفاض الاهتمام باللسانيات التطبيقية وأن كل جوانب اللسانيات العامة ومجالاتها يمكن تطبيقها على المشكلات اللغوية الواقعية، ومن ثم فهي تسهم إسهاما مباشرا في بحوث اللسانيات التطبيقية ، فهي التي قدمت الأسس النظرية لغالبية البحوث التي أجريت في حقول اللسانيات التطبيقية، كما أن فروع العلم اللغة الرئيسية (علم الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة) كان لها تأثير كبير في اللسانيات التطبيقية، وعليه تكون اللسانيات العامة الممون الرئيسي للسانيات التطبيقية[2].

بالمقابل، هناك من يرى أنه على الرغم من أهمية اللسانيات العامة للسانيات التطبيقية، فهو أحد مصادر اللسانيات التطبيقية لا المصدر الرئيس، حيث لم يوافق فان اليس Van Elsعلى

[1] –عزيزي عبد السلام. مفاهيم التربوية لمنظور السكولوجي الحديث د ط 2003 ص147

[2] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 ص45

الطريقة التي صمم بها كوردر مقررات اللسانيات التطبيقية على أساس إسهامات العلوم الأخرى في تدريس اللغات الأجنبية ورأى أنها تلق اهتماما كافيا، اضافة إلى أن كوردر نفسه اقر بحاجة اللسانيات التطبيقية إلى مصادر أخرى غير اللسانيات العامة.

فمصادر اللسانيات التطبيقية إذن لا تقتصر على اللسانيات العامة وحدها، بل تتعداها لتضم كثيرا من العلوم، بدرجات متفاوتة مثل : اللسانيات العامة–اللسانيات النفسية–علم النفس–علم الدلالة وعلم الرموز–علم صناعة المعجم–اللسانيات الاجتماعية–النظرية الاجتماعية–التعليم بكل فروعه–الرياضيات–علم الإحصاء الحاسوبي–المنطق–الفلسفة–علم البلاغة–تحليل الخطاب–فلسفة العلوم–دراسة الجهاز العصبي–علم التشريح–علم وظائف الأعضاء–الاتصال الكلامي–علم أمراض اللغة–الأدب والنقد الأدبي–الترجمة–دراسة أسماء المواقع–الذكاء الاصطناعي–نقل المعلومات وتخزينها–القانون والإدارة العامة. و القائمة مفتوحة أمام الاستفادة[1].

فلما كانت طبيعة التخصص انتقائية تعتمد على أي مصدر من مصادر المعرفة لحل المشكلات اللغوية. لأن المشكلات اللغوية في اللسانيات التطبيقية تشتمل على عوامل مختلفة إلى جانب العوامل اللغوية، مثل التربوية، الاجتماعية النفسية، وغير ذلك.

ثالثا– مجالات اللسانيات التطبيقية:

يساعد الحديث عن مجالات اللسانيات التطبيقية كثيرا في فهم طبيعة هذا الحقل وحدوده. فمجالات اللسانيات التطبيقية متنوعة ومتعددة مثلها مثل مصادره. ومن الوسائل الناجعة في معرفة مجالات اللسانيات التطبيقية استعراض ما تتناوله المؤتمرات والمؤسسات ذات العلاقة باللسانيات التطبيقية التي تدور في فلك : تعلم اللغات ، وعلم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، وتحليل الخطاب، ومنهجية تدريس اللغات الأجنبية، وإعداد المعلمين، والترجمة عامة ، واللغة والتعليم في البيئات متعددة اللغات، واللغة لأغراض خاصة، والتخطيط اللغوي، واختبارات اللغة والتقويم، وعلم

[1] – عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، 2004 ، ط2 ص 70

المعاجم، وعلم اللغة النفسي، والبلاغة الأسلوبية، واللسانيات الاجتماعية، وتعليم القراءة والكتابة، واللغة وعلم البيئة ، واللغة والإعلام واللغة والحاسوب ، واللغة والترجمة والخرائط اللغوية وغيرها[1].

قام انجيليس Angelis بمراجعة المقالات التي نشرت في مجلة اللسانيات التطبيقية خلال ثماني سنوات من بداية ظهورها، وكذلك المقالات التي نشرت في مجلة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL Quarterly خلال عقد من الزمن (1970-1980)، كما قام باستعراض قاموس ERIC تحت عنونا اللسانيات التطبيقية، وأضاف إلى ذلك Kaplan & Grabe مداخل موسوعة أكسفورد العالمية لعلم اللغة، والمقالات التي نشرت في مجلة المراجعة السنوية للسانيات التطبيقية، وأسماء عدد من اللجان العلمية للجمعية العالمية للسانيات التطبيقية، أظهر الاتجاهات الاساسية اللسانيات التطبيقية على النحو التالي:

أولا: حوالي نصف هذه الكمية له علاقة بطريقة أو بأخرى بتعليم اللغة وتعلمها بما فيها دراسات اكتساب اللغة الثانية واختبارات اللغة، ومن هنا يمكن القول أن أحد أهم

مجالات اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات وتعلمها[2].

ثانيا: حوالي 5% من هذه الكمية يشمل مناقشات حول طبيعة اللسانيات التطبيقية نفسها وحدودها ومجالاتها.

ثالثا: بقية الكمية 45% تتوزع على أربعة أقسام:

القسم الأول: التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وهو أحد فورع اللسانيات الاجتماعية.

القسم الثاني: يشمل الاستخدامات المهنية للغة، حيث ظهرت في السنوات الأخيرة دراسات مفصلة حول اللغة المستخدمة بين الأطباء والمرضى أو المستخدمة في المحاكم أو في الفصول الدراسية.

---

[1] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017

[2]- A L A N D A V I E S An Introduction to Applied Linguistics From Practice to Theory Second Edition p 150

القسم الثالث: يتعلق بالسلوك اللغوي المنحرف، والقياس اللغوي المستخدم في تحديد مثل هذا السلوك. وهذا يعني أن حقل اللسانيات التطبيقية يتناول المشكلات التي يعاني منها الأفراد الذين لديهم صعوبات في السمع، والبكم، وكبار السن، ومن فقد القدرة على الكلام نتيجة لإصابة في الدماغ، وتبرز هذه الموضوعات في اللسانيات النفسية التي تعد حاليا من أبرز وأهم حقول اللسانيات التطبيقية.

القسم الرابع: يتعلق بالحالات الطبيعية التي يتعرض فيها الإنسان لأكثر من لغة، ويعرف هذا بالثنائية اللغوية والتعددية اللغوية والتعددية الثقافية وموضوعات أخرى شبيهة بذلك.

ويتوضح من هذا الاستطلاع في المصادر أن تعلم وتعليم اللغات يشكل حصة الاسد من اهتمامات اللسانيات التطبيقية.

4- تطور مجالات اللسانيات التطبيقية:

سنقوم في هذا العنصر باستعراض كيفية تطور حقل اللسانيات التطبيقية، والمجالات النظرية والاجرائية التي شكلت الحافز الاساس لتطور هذا التخصص.

أ- تعليم اللغة وتعلمها هو المحفز الاول للظهور:

سلف الذكر أن مصطلح اللسانيات التطبيقية ظهر للوجود بعد الحرب العالمية الثانية، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية في برامج تعليم اللغة. وتعتبر مجلة Language Learning التي تأسست عام 1948م في جامعة متشيقان أول دورية أكاديمية في العالم تحمل هذا المصطلح في عنوانها الفرعي. وقد كانت المقالات المنشورة في المجلة في السنوات الأولى من صدورها تركز على قضايا مثل الفروق بين أصوات اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى، وأهمية اللغة الأم في تعلم أصوات وتراكيب اللغات الأخرى، والممارسة الشفهية وعلم التدارس اللغوي، واستعمال المعجم، وغير ذلك. وقد كان تطوير تدريس التراكيب اللغوية لمتعلمي اللغة هو الاهتمام الرئيسي على ما يبدو في تلك الفترة ، حيث الاعتقاد السائد أن تحليل اللغة الهدف ولغة المتعلمين

وتحديد الفروق بينهما ربما يساعد في تفهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة[1]، ويمكن اعتبار ذلك امتدادا لطريقة النحو والترجمة، التي تعتبر فيها القدرة على تحليل اللغة الهدف من متطلبات استعمالها.[2]

ومع أن اللسانيات التطبيقية قد برزت متأخرة قليلا في أوروبا وأستراليا، إلا أن الفترات الأولى للسانيات التطبيقية في بعض البلدان خارج الولايات المتحدة كانت تطبق النتائج اللسانيات ،جيث يحاول الباحثون إيجاد حلول لمشكلات نعليم اللغة من خلال تطبيق اساليب حقل اللسانيات العامة، انطلاقا من وجهة نظر تؤكد على أن الباحث يحتاج إلى دراسة اللسانيات أولا قبل أن يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية. كما أنه قبل الالتحاق بمهنة تدريس اللغة يجب معرفة جوانب من اللسانيات العامة و اطلاع واسع بتراكيب اللغة، فالنشاط الرئيسي للسانيات التطبيقية كان يتمحور حول وصف التراكيب النظامية للغة الهدف ومقارنتها بتراكيب لغة المتعلمين[3]، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي قد تحدث في عملية التعليم والتعلم ومحاولة إيجاد حلول مناسبة.

ونتج عن هذا أن بدأ في الخمسينيات الميلادية ظهور ما يسمى مخابر اللغة، حيث يستطيع المتعلم الاستماع إلى تسجيلات تحوي كلام الناطق الأصلي، بل يستطيع تسجيل حديثه ليقارنه بحديث الناطق الأصلي، مما أدى إلى الانقسام في تعليم اللغات إلى فريقين: الأول يهتم بالدرجة الأولى بتحليل أخطاء المتعلمين ومحاولة مساعدتهم على التغلب على أي صعوبات تواجههم بهدف مساعدتهم على الوصول إلى مستوى عال من الكفاية اللغوية، أما الفريق الثاني فقد كان مهتما بتطوير المناهج والمواد تعليمية وطرق تدريس جديدة، وقد نتج عن ذلك تطوير عدد هائل من طرق التدريس والمواد التعليمية في العقد الذي تلا هذا العقد، كما أن التدريس

---

[1] – محمد محمد فتيح علم اللغة التطبيقي / ص 25

[2] – مصطفى أبو الخير علم اللغة التطبيقي بحوث ودراسات دار الاصدقاء المنصورة ، 2006 ط1، ص 50

[3] – نفسه ص 56

الصفي تحول تدريجيا من الفروق التركيبية بين اللغة الهدف ولغة المتعلمين إلى ما يسمى بالمنهج الوظيفي القائم بدل من الاهتمام ببنية اللغة[1].

ب – دراسات اكتساب اللغات الثانية :

شهد حقل اللسانيات التطبيقية تغييرات جذرية في ظل التطور التكنولوجي للتعليم، وهجوم نعوم تشومسكي على النظرية السلوكية التقليدية في التعليم [2] جعل أسس تعليم اللغة وتعلمها محل تساؤلات كبيرة ، و أصبح ينظر إلى تعلم اللغة على أنه عملية تتضمن ابتكار وتوليد تراكيب جديدة وفقا لقواعد تتسم بالتجريد والتعقيد، وقد بدأت اللسانيات العامة على تفسير وشرح القواعد المجردة التي يعتقد أنها تمثل الأساس الفعلي لقدرة مستعملي اللغة على توليد التراكيب النحوية وتحويلها. ولم يكن للسانيات التوليدية اهتمام بتعليم اللغات، لكن أفكار تشومسكي المنهجية كان لها التأثير الواضح في توجيه اللسانيات الحديثة، والتي حددت الاسئلة الاساسية للسانيات[3]:

- مم تكون المعرفة اللغوية؟
- كيف يكتسب الإنسان المعرفة اللغوية؟
- كيف يستعمل الإنسان المعرفة اللغوية؟

الأسئلة نفسها التي اعاد كوك صياغتها بما يتناسب و اللسانيات التطبيقية فأصبحت على الشكل التالي:.

- مم تتكون المعرفة اللغوية المرتبطة بعدة لغات؟ إذا تعلم شخص ما لغة أخرى غير لغته الأصلية، فقد يكون لديه نظامان من القواعد. بعبارة أخرى، يمتلك عقل واحد ونظامين من المعرفة اللغوية، وعليه ما طبيعة المعرفة اللغوية لأكثر من لغة؟ كيف تختلف عن

[1] - المناهج بين النظرية والتطبيق ، أحمد حسين اللقاني -ص139 –علم الكتب –القاهرة- ط4-1995م. ص: 40

[2] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 ص 45

[3] – نفسه ص 47

تلك الخاصة بالمتحدث أحادي اللغة؟ كيف يتواجد نظامان من المعرفة اللغوية جنبا إلى جنب في عقل واحد؟

- كيف تكتسب المعرفة اللغوية الخاصة بعدة لغات، سواء أكان ذلك بشكل تزامني أو بشكل تتابعي؟ هناك بعض المتحدثين الذي اكتسبوا عدة لغات في نفس الوقت منذ طفولتهم، لأنهم تربوا في بيئات ثنائية اللغة أو متعددة اللغة، بالمقابل هناك أشخاص تعلموا لغات أخرى في مرحلة متأخرة من حياتهم، وأيا كانت الطريقة، كيف تمكن عقل الإنسان من اكتساب نظامين نحويين؟ هل اكتساب اللغة الثنائية يختلف عن اكتساب اللغة الأولى، أم أنهما جانبان مختلفان لعملية واحدة؟ هل اكتساب اللغة الأولى الثنائي والمتعدد اللغات يختلف عن اكتساب اللغة الأولى الأحادي أو اكتساب اللغة الثنائية التتابعي؟
- كيف يستعمل المرء المعرفة اللغوية الخاصة بعدة لغات؟ عندما يتقن المرء أكثر من لغة، فإنه يستطيع تحديد أيها يستخدم وفقا للموقف الذي يجد نفسه فيه والأشخاص الذين يتحدث معهم. كيف يستخدم المتحدث نفسه المعرفة اللغوية لأكثر من لغة لتأدية وظائف مختلفة؟ كيف يدير عملية اختيار اللغة؟ ولماذا يتنقل بعض المتحدثين بين أكثر من لغة في نفس الوقت؟

ج- الاتجاه التواصلي في اللسانيات التطبيقية:

لقد كان لانتقاد النظرية السلوكية تأثير هام في حقل تعليم اللغات، فالاستماع إلى التسجيلات اللغوية في مختبرات اللغة وتقليد الأصوات والتراكيب النحوية التي تحويها هذه التسجيلات ليست مستساغة، فقد ظهر مذهب جديد في تعليم اللغة، يشدد على تدريس وظائف اللغة ومساعدة المتعلم على استعمال اللغة في سياقاتها ، وقد عرف هذا المذهب فيها بعد باسم تعليم اللغة التواصلي، وقد تأثر هذا المذهب بمفهوم الكفاية التواصلية الذي طوره العالم الأمريكي ديل هايمز Dell Hymes، ويقصد بالكفاية التواصلية المعرفة اللغوية التي بحوزة مستعمل اللغة

إلى جانب المعرفة الاجتماعية التي تتصل بالكيفية والوقت المناسب لاستخدام الملفوظات اللغوية، ويعتبر تدريس اللغة التواصلي مذهبا عاما في التعليم، وليس مجرد طريقة تعليم تتلخص في مجموعة من الممارسات ، وعليه فتحديد طريقة التعليم التواصلي يتم من خلال قائمة من المبادئ العامة الرئيسية مثل[1]:

- التشديد على تعلم التواصل اللغوي من خلال التفاعل في اللغة الهدف.
- استخدام نصوص أصيلة في المواقف التعليمية.
- تزويد متعلمي اللغة بفرص للتركيز ليس على اللغة و على عملية إدارة التعلم.
- تعزيز الخبرات الشخصية للمتعلم .
- محاولة التعلم الصفي بنشاطات لغوية خارج الصف.

فتحت مظلة تدريس اللغة التواصلي، يساعد الطلاب على تطوير قدراتهم التواصلية في سياق مطابق تعتبر مهمة ومفيدة، ويتخذ تعليم اللغة التواصلي أشكالا متعددة، منها عمل المجموعات التي تتطلب النقاش والتعاون بين المتعلمين، والنشاطات الموجهة نحو الطلاقة اللغوية التي تشجع المتعلمين على تطوير ثقتهم بأنفسهم، حيث يمارس الطلاب الوظائف اللغوية، والاستعمال الصحيح للنشاطات للقواعد والأصوات.

اضافة تدريس اللغة تحت تقاليد المدرسة اللسانية، بدأو اللسانيون التطبيقيون في الاخذ بعض الرؤى والإيحاءات من مذاهب لغوية غير المدرسة التوليدية التحويلية. مثل النحو الوظيفي النظامي لهاليداي Halliday الذي كان له دور واضح في التواصل والوظائف الفعلية اللغة، ويقصد بمصطلح النظامي أن اللغة عبارة عن شبكة من الأنظمة أو مجموعة من الخيارات المتصلة ببعضها لصناعة المعنى، أما الوظيفي فيقصد به أن هذه النظرية تركز على الاستعمال السياقي للغة. وتربط هذه الخيارات مقاصد مستعمل اللغة بصيغ اللغة المحسوسة، وتنقسم الأسس

[1] - A L A N D A V I E S An Introduction to Applied Linguistics From Practice to Theory Second Edition p 170

الوظيفية للظواهر النحوية في نظرية النحو الوظيفي النظامي إلى ثلاثة مجالات عامة: المجال المثالي والبينشخصي والسياقي[1].

قام سانكلير وكولثارد Sinclair & Coulthard، باستخدام التفاعلات الصفية ، واقتراح بنية (الاستهلال، الاستجابة والمتابعة)، حيث أن اللغة الصفية تسلك اسلوبا تتابعيا جامدا، كما ام أنماط الحديث بين المعلم والطلاب تتبع طريقة لغوية ثابتة، فالاعتماد على رؤى مستقاة من نظرية الحدث الكلامي،قاما بإيجاد وصف للحدث الصفي وفقا للوظائف اللغوية .[2]

د- سيادة مفهوم المتعلم في اللسانيات التطبيقية:

مذهب التمركز حول المتعلم في العملية التعليمية ظهر في الثمانينات وبدأ يسيطر على هذا المجال، ويرى المذهب ضرورة تحليل حاجات المتعلم وخصائصه تحليلا مفصلا منتظما، ولا يقتصر ذلك على اللغات الأصلية التي يتقنها المتعلمون، بل يشمل دافعيتهم نحو تعلم اللغات الجديدة وأساليب تعلمهم وسياقات التعلم والوصول إلى مصادر التعلم، ويجب أخذ جميع هذه العوامل بالحسبان عند اختيار المهمات التعلمية المستخدمة في التدريس وفي طريقة التدريس كذلك[3].

ولقد بدأ يتضح اختلاف المتعلمين في مختلف العوامل، إذ لا يمكن أن يتطابق متعلمان في الخلفية والحاجات والدافعية وأسلوب التعلم، وعليه فهناك حاجة لإيجاد مواد تعليمية وطرق تدريس مختلفة وفقا لاختلاف المتعلمين، وقد أدى إدراك هذه الحقيقة إلى مزيد من الفصل بين أولئك المهتمين بتصميم المناهج والمواد التعليمية والتقييم في تدريس اللغة، وأولئك المهتمين بدراسة خصائص المتعلمين، وعملية تعلم اللغات الجديدة ودور المعارف اللغوية وغير اللغوية السابقة في تعلم اللغات الجديدة، ونواتج التعلم، وهناك بالطبع قضايا مشتركة يهتم بها الباحثون العاملون في

---

[1] – نفسه ص 175

[2] – نفسه ، ص 180 .

[3] - تطوير المناهج : تر الشويرخ ص 33

كلا المجالين[1]، منها على سبيل المثال اختبارات اللغة، وعلى الرغم من إنهاك كثير من الباحثين في تطوير أنظمة جديدة في اختبارات اللغة، فهناك باحثون بدأوا يطرحون أسئلة ناقدة تتعلق بمنطلقات المتعلمين التي تقف خلف بعض الاختبارات، إلى جانب المضامين الاجتماعية والتعليمية لاختبارات اللغة في قضايا السياسات والممارسات[2].

وهوية اللسانيات التطبيقية تبدلت كثيرا بعد ظهور هذا المفهوم، إذ لم يعد مجرد تطبيق للسانيات ، حيث بدأ الباحثون يدركون أن كثيرا من القضايا والمسائل المهمة لا يمكن التعامل معها بشكل مناسب من خلال الاعتماد على الطرق والنتائج المستقاة من اللسانيات وحدها بل تتعداها إلى تخصصات أخرى.

من هذا المنطلق بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية في طرح مبادرات متميزة من الناحية المنهجية، فقد قام كوك في اطار التحويلية مثلا بمواجهة ما يسميه المغالطة في المقارنة، التي يعتبر فيها الناطق الأصلي المعيار الذي يقارن به متعلم اللغة الثانية، مع اعتبار أي اختلاف بينهما على أنه نقص أو عيب يجب معالجته والتخلص منه، فمفهوم الناطق الأصلي ما هو إلا مفهوم متخيل ومصبوغ بصبغة مثالية، كما سنناقش ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب، فهناك مجموعة متنوعة من مستعملي اللغة الذين يحملون هويات وتوجهات وقدرات متباينة، وهذه الحقيقة المتعلقة بتنوع مستعملي اللغة جذبت عددا كبيرا من الباحثين من غير معلمي اللغة أو المهتمين بتدريس اللغة إلى الاهتمام باللسانيات التطبيقية باعتبارها مجالا بحثيا متميزا[3]. وقد ركز هؤلاء في بحوثهم على قضايا الهوية، وتأطير الكفاية من الناحية المفاهيمية، والممارسات اللغوية متجاوزين السياق المدرسي.

---

[1] – صالح ناصر الشويرخ قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، الرياض ط 1 2017 . 70

[2] – نفسه ، ص 70 .

[3] – نفسه ص 75

ومن الابتكارات المنهجية الأخرى التي تحققت بفضل التركيز على المتعلم علم المدونات اللغوية مدى تعقيد أنظمة إنتاج اللغة عند متعلمي اللغة الثانية[1]، أما فيما يتعلق باللغة الأولى فقد قادم علم المدونات اللغوية مصادر مهمة لدراسة الاختلافات الأسلوبية والتباينات الفردية، والفروق البين لغوية، والتحليلات الكمية مما انار العديد من الزوايا المجهولة في هذا الميدان.

أخذ الباحثون في تجاوز الحدود التقليدية للسانيات التطبيقية وبدأوا في دراسة بيئات التعلم الجديدة والسياقات المهنية الأخرى دراسة منتظمة ناقدة منذ مطلع التسعينات، بسبب كثافة الهجرة العالمية والتواصل بين الأفراد المنحدرين من مجتمعات لغوية وثقافية مختلفة، فتركيز المتخصصين في اللسانيات التطبيقية التقليدية على متعلم اللغة بدأ في التوسع تدريجيا ليشمل مجموعات مختلفة من مستعملي اللغة، كما حفزت العولمة والاتصال اللغوي بعض الباحثين لطرح أسئلة تتعلق بقدرة مستعملي اللغة على الوصول إلى مصادر اللغة، وقد بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، متأثرين بأعمال بعض علماء الاجتماع مثل Boudrieu في الدعوة إلى النظر إلى اللغة على أنها مصدر وليست نظاما خالصا من الرموز المجردة[2]، وأن الوصول إلى المصادر اللغوية يتأثر بجملة من العوامل السياسية والتاريخية، وعليه فنقص قدرة شخص ما في لغة معينة قد لا يكون مرده إلى قدرته المعرفية، بل قد يكون ذلك نتيجة لعدم حصوله على فرص لتعلم هذه اللغة واستعمالها بطرق معينة، وهذه القضايا لا تبدو جلية في فصول تعليم اللغة فحسب، بل في أماكن العمل والسياقات الصحية والقانونية أيضا.

كما أن ازدياد الاتصال بين الناس المنتمين إلى خلفيات لغوية مختلفة، سواء أكان ذلك من خلال الهجرة العالمية وتقنيات المعلومات ، أدى إلى بروز مواقف يكون فيها غالبية المشاركين في الحدث التواصلي من غير الناطقين الأصليين باللغة المستخدمة، وقد بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، متجاوزين قضية كيف يتغلب المتحاورون على تباين الكفاية اللغوية فيما

[1] – ليلى بن ميسية ، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط .

[2] –مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج سنة أولى ابتدائي .

بينهم، في طرح أسئلة تتعلق بكيفية اختيار لغة ما لغة تواصل عالمية[1]، وآثار ذلك تغييرا في هويات الأفراد.

ونتيجة أصبحت اللسانيات التطبيقية مجالا واسعا لدراسة تعلم اللغات واستعمالاتها من قبل مختلف متعلمي اللغة ومستعمليها إلى جانب كثير من القضايا الاجتماعية مثل التخطيط اللغوي، والإيديولوجيا اللغوية، فلم يعد هذا العلم يسعى إلى تطبيق أي نظرية لغوية معينة، بل يسعى إلى تطوير رؤية ناقدة حول اللغة في الحياة الاجتماعية اليومية، وقد قام المتخصصون في اللسانيات التطبيقية على أثر ذلك بتني مناهج واسعة في تحليل الخطاب مع تحليلات متعددة الوسائط[2].

كما أصبحت اللسانيات التطبيقية في نهاية القرن العشرين حقلا واسعا متنوعا تتقاطع فيه العلوم، مع أن تعليم اللغة وتعلمها ظل هو جوهر اللسانيات التطبيقية، إلا أن اهتمامات هذا العلم شهدت تحولات كبيرة، فقد أصبح اكتساب وتعلم جوانب اللغة المختلفة مثل الأصوات والمفردات والجوانب التداولية قضايا محورية في اكتساب اللغة الثانية، كما أصبح تطوير المعلم وتصميم المقررات والمواد التعليمية قضايا جوهرية في التعليم اللغوي

علما بأن جميع المتخصصين في تدريس اللغة يدركون أن التدريس الناجح يعتمد شكل كبير على انسجام أسلوب التدريس مع حاجات المتعلمين، فكان من المنجزات المهمة له كل ما أصبحنا نعرفه عن عملية التعلم اللغوي سواء أكان ذلك عند الأطفال الذين يتعلمون اللغة منذ ولادتهم، أم عند البالغين الذين يتعلمون لغة أخرى في مرحلة متأخرة من حياتهم، كما أصبحنا نعرف الكثير عن صعوبات الكلام والضعف اللغوي، أي المشكلات والصعوبات التي تواجهها بعض المجموعات في عملية التعلم اللغوي، علما بأن موضوعات الاكتساب اللغوي والضعف اللغوي من المجالات المثيرة للاهتمام، وسوف تزداد معارفنا حول هذه القضايا مع التقدم

[1] – تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب ، دار الطباعة ، 2000 ، ص 88

[2] – نفسه

التكنولوجي مثل تصوير المخ، ويمكننا القول إن منجزات علم اللسانيات التطبيقية التي ساعدت في تكوين هوية هذا العلم ما يلي[1]:

- إعادة التأطير الناقد لمفهوم الناطق الأصلي ومستعملي اللغة.
- إعادة التأطير الناقد للغة في تعلم اللغة والاستعمال اللغوي.
- التقصي الناقد لقضايا الهوية والقدرة في سياق تعلم اللغة واستعمالها.
- التقصي الناقد للممارسات اللغوية في سياقات الحياة الفعلية، مع التركيز على وجه الخصوص على كيفية استعمال المصادر اللغوية واستغلالها من قبل مختلفة الهيئات مثل وسائل الإعلام والحكومات والجهات القانونية.

[1] – ناصر الشويرخ ، قضايا 80

الفصل الثاني

تعليم الملكات اللغوية في مرحلة الابتدائي

ملكة الفهم

ملكة الكلام

ملكة القراءة

ملكة الكتابة

تمهيد

نظرا لأن التعليم اللغوي يركز على مجموعة من الملكات التي تدل على الطلاقة في استعمال اللغة في إطار المنجز الذي تجمع حول اللسانيات التطبيقية بانتظام فإن المناهج التعليمية في العالم سطصفت اربع ملكات اساسية عي الفهم والانتاج والكتابة والقراءة.

وهي ملكات ركز عليها التعليم اللغوي في الجزائر في كل مراحله مع اختلاف المعالجة من طور إلى طورآخر وتعد مرحلة الابتدائي مرحلة اساسية تتحكم في المراحل اللاحقة ولن المناهج التربوية نظرا للتطويرات الكثيرة التي طرأت عليها لم تكن ثابتة في مكسابها هذه الملكات هذا مايحاول هذا الفصل معالجته في ضوء اللسانيات التطبيقية في تركيزها على النتعلم بطريقة ناقدة .

ونظرا لان اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشركة وتحقيق الاحتكاك، برزت للدراسة فكرة الملكات أو المهارات اللغوية لتحقيق التي ينشدها المتعلمون.

والمهارة كما هي في موسوعة علم النفس الحديث:"تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"[1] وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد.

وللحديث عن المهارات اللغوية لزاما علينا المرور أولا للتعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة في: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الوسيلة....الخ. والوسيلة هي اللغة – ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني– وهي هدفنا المقصود في هذا الصدد، لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارها الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعا أو قارئا. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون الخطاب مباشرا و(القراءة والكتابة). والحديث عن هذه المهارات

1 . موسوعة علم النفس الحديث، محمد عبد الرحمن العيسوي،. دار الراتب الجامعية ،لبنان المجلد9 ط1 2002، ص277

الأربع يكون بدأ انطلاقا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إما متحدثا أو مستمعا، وإما كاتبا أو قارئا. وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: **(الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة)**. لأن هناك مهارات أخرى – ولاشك – يمكن التطرق إليها في مواضعها.

ولا شك أن أهداف تعليم اللغة وتعلمها التي يسعى إليها أي متعلم للغة على العموم وينسحب ذلك على اللغة العربية، تتمثل في تحقيق ثلاثة أهداف، هي:

– سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجاً واستماعا، ومعرفة بتراكيب اللغة، وبقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

– الكفاية الاتصالية وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة. لأن الأصل في اللغة المشافهة، والوظيفة الأساسية هي التواصل.

وقبل الخوض في معرفة المهارات ومقتضياتها ينبغي أن نشير إلى أمرين اثنين هما:

– **أما الأمر الأول:** فلكي يكون الاتصال جيدا ينبغي تحقيق الصفات الآتية:

أن يكون الإرسال جيدا بحسن نطق الأصوات ووضوح العبارات وأن يكون الكلام لائقا مناسبا. وإذا كان الإرسال كتابة يضاف إلى ما سبق حسن الخط والعناية بلوازم الكتابة من وضع علامات الترقيم وغيرها مما يجعل الكتابة مفهومة مؤدية لغرضها. أما المستقبل فينبغي أن يكون قادرا على حسن الاستقبال وحل الرموز وجودة الفهم، وأن يكون قادرا على القراءة ودلالة الرموز الخطية.

– **أما الثاني:** يتعلق باتجاهات تدريس علوم اللغة متمثلة في مهاراتها الأربع، حيث تنوع الرؤى في كيفية تناول وتدريس هذه المهارات اللغوية، وبرز في ذلك اتجاهان اثنان: **الأول:** يدعو إلى تدريس اللغة وحدة متكاملة، قراءة وكتابة واستماعا وكلاما وفهما وتذوقا. وذلك عملا على أن يتعامل الدارس والمدرس مع اللغة وحدة متكاملة غير مجزأة،باعتبار أن المتعلم يسمع اللغة كلا متكاملا. وعليه تفضل أن تدرس المهارات دفعة واحدة، ويدرس المعلم الواحد جميع المهارات. ومهما يكن

لهذه الطريقة من الايجابيات فإنها تتضمن بعض السلبيات كعدم ملاءمتها للأطفال الصغار الذين لم يتدربوا بعد على معرفة العناصر اللغوية كاملة متكاملة.

والثاني: يدعو إلى التعامل مع عناصر اللغة مجزأة عملا على إعطاء كل عنصر حقه من الفهم والدراسة والوقت المناسب وغير ذلك. ويرى أن المهارات اللغوية ينبغي أن تدرس مجزأة مفصولة عن بعضها البعض. ولذلك يدعو إلى أن يتخصص المدرسون في مستويات أو مهارات محددة، فيعين كل مدرس لتدريس مهارة من المهارات ليكون خبيرا في المهارة التي يتولى تدريسها، وفق "البناء الميكانيكي"[1] ولذلك عيوب كثيرة. وعليه نفضل أن تدرس المهارات دفعة واحدة، ويدرس المعلم الواحد جميع المهارات[2].

أولا: ملكة الفهم

الفهم أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى، ولأن اللغة سماع قبل كل شيء، فإن الفهم أبو الملكات[3]. وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة، والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن. وقبل الخوض في صلب الموضوع نقف عند المصطلح الذي تتداخل معه مصطلحات أخرى، وهي: السماع، الاستماع، الإصغاء والإنصات. وبالرغم من تداخلها إلا أن لكل مصطلح معنى يميزه عن غيره.

أما السماع: فهو أن تستقبل الأذن أصواتا معينة وكلاما ما دون اهتمام." سمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن"[4] فالإنسان في هذه الحالة لم يقصد إلى السماع ولم يتهيأ له، كان يكون في أي مكان وتسمع أذنه كلاما كثيرا من كل ناحية دون أن يعيرها اهتماما.ومنه قوله تعالى: " {وَإِذَا

1 – ينظر: تطوير مناهج تعليم اللغة، جاك ريتشاردز، ص289

2 - زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ،دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،2008، ص 13

3 – المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون

4 – القاموس الجديد ، علي بن هادية وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب ص 485

سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ} (55) سورة القصص. فهم لم يقصدوا إليه.

أما الاستماع: فهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر." استمع له وإليه: أصغى"[1]

أما الإنصات: فهو استماع مستمر، بحيث يكون بالغ الاهتمام. ولهذي المصطلحين ورد قوله تعالى: {وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} (204) سورة الأعراف. وهو نفسه الإصغاء، أي: " أحسن الاستماع"[2] وهو المصطلح المستخدم عند المتصوفة، لأهميته في تلاوة أورادهم.

مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما. وأن اللغة تبدأ بالسماع أولا وقبل كل شيء، فالطفل يسمع أولا ويتكلم ثانيا، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. ولن الملاحظ كذلك أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب. لذلك فإن إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة. إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرب على الاستماع يقود بالضرورة إلى عدم الاستيعاب الجيد للغة وقضاياها، وكذا إلى عدم القدرة عليه في مستقبل حياة الإنسان مما يجعله غير متوازن.

والمتتبع لآي القرآن الكريم سيقف على أن السماع مقدم كلما ذكر مع جملة من الحواس الأخرى. ومن ذلك الآيات التالية:

- {أُولَئِكَ لَمْ يَكُونُواْ مُعْجِزِينَ فِي الأَرْضِ وَمَا كَانَ لَهُم مِّن دُونِ اللّهِ مِنْ أَوْلِيَاء يُضَاعَفُ لَهُمُ الْعَذَابُ مَا كَانُواْ يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُواْ يُبْصِرُونَ} (20) سورة هود

- {وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ } (78) سورة النحل

1 - المنجد في اللغة والأعلام، ط 28 ، دار الشروق، ودار المشرق، بيروت،ص 351

2 - نفسه ص 63

– {وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً} (36) سورة الإسراء

– {وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ} (78) سورة المؤمنون

– {ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ} (9) سورة السجدة.

– {قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ} (23) سورة الملك.

والأمر نفسه ينطبق على صفاته عز وجل، فهو عندما يعدد صفاته، ويذكر السمع، يكون الأول على الدوام. كما في قوله تعالى:

– {سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ} (1) سورة الإسراء

– {فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ} (11) سورة الشورى. وفي غيرها من آيات أخرى.

ولا شك أن الاستماع يحظى في حياة الأفراد عموما وعند المتعلمين خصوصا بدور مهم، وهذا الذي يدعو أن يكون نصيبه في برامج تعليم اللغة نصيبا وافيا يؤدي الهدف المرجو منه. خصوصا في المستويات الأولى، وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع، حيث لا يستطيع المتعلمون القراءة ولا الكتابة. ولا يملكون رصيدا لغويا معتبرا، خصوصا وأن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة، ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع. ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها لكي تكون حافزا لهم ومدعما على فهم المطلوب، وما عليك إلا أن تعرض صوراً أمام المتعلمين، ثم تلقي عليهم

أسئلة تدور حولها، ويمكن في هذه الحالة– لقلة ما لديهم من مفردات– أن تقبل منهم الإجابة بأي شكل يؤدي الغرض كالإشارة مثلا، أو الإيماء. تأكيدا منهم على أنهم أدركوا ما تريده منهم.[1]

ومن الباحثين من يصف عمل الإسماع بالقراءة الاستماعية، وقد عرفت بأنها:"عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن للفهم وغيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات" حيث يتلقى المتعلم المقروء أو المقول عن طريق الأذن هذا ما أسس عليه الرأي القائل بأنّ القارئ فيها قارئ واحد وليس قرّاء، ووصفوا البقية بالمستمعين، لأن القارئ ينقل لهم فهمه وأحاسيسه وميوله عن طريق نبرة صوته وانفعاله مع المقروء، فلا يمكن أن يكون لكل مستمع قراءة خاصة من خلال الاستماع، وهذا النشاط نفسه هو المطلوب في تعليم الاستماع للمبتدئين، " ومنه فالقراءة الاستماعية لا تعوّض القراءة الجهرية أو الصامتة لعدة خصائص، لكن هذا لا يلغي دور القراءة الاستماعية ومكانتها ومواطنها،" والأمرليس كذلك، إذ لا علاقة لهذا بذاك. وهذا عمل مطلوب في الاستماع، وهي مهمة في تدريب المتعلم على الانتباه والإصغاء الواعي لموضوع يقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم، ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه، وتظهر الفروق الفردية بينه وبين أقرانه والعيوب التي تعيق بعضهم عن متابعة القارئ"..."[2] ولذلك هي أقرب أن تضم إلى الاستماع لا إلى أنواع القراءة كما يعتقد.

وللوصول بالمتعلمين إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة يمكن مراعاة الخطوات التالية، كخطة عملية لتحقيق الهدف:

---

1 – زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ،دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،2008، ص خرون

2 – فخر الدين عامر .طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية . ص:74/73

1- تهيئة المتعلمين نفسيا لدرس الاستماع وتحضرهم إليه، باعتباره هدفا مقصودا لذاته، كتوفير الهدوء، وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم من عناصر التشويش، والتقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.

2- تعرض المادة والتي قد تكون قصة قصيرة مؤثرة، كأن يكون نصا جديدا، له صلة بالواقع المعيش، له علاقة باهتماماتهم كأطفال مثلا، بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، أو إعادتها أحيانا، وأن يكون سهلا بسيطا في أفكاره، قصيرا غير ممل.

3- أن تكون القراءة دقيقة، بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب(في اللسان العربي) وتحترم علامات الترقيم، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنياته القرائية.

4- أن يكون وقوف المدرس مناسبا في مكان ملائم، يراه كل المتعلمين، غير متجول في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعما للفهم وتوضيحا لمعاني النص.

5- مناقشة المتعلمين فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. أو مطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه. وتعمل على أن تقوّم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.

لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء، لذا لا يتوقع من الطلاب – خاصة في المستويات الأولى- الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا تكرر لهم الجمل، أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة. ولا شك أن الخبرة وطول الممارسة تكسب المدرس من الطرق الفعالة ما تجعله قادرا على أداء هذه المهمة بإتقان رفيع.

أنواع الاستماع:

يقسم بعض الباحثين مهارة الاستماع إلى أنواع بالنظر إلى مستوى المتعلم، لأن المتعلم على مستويات متفاوتة، فالمبتدئ له طرق وأهداف، وغيره له طرق أخرى وأهداف أخرى. كما أن

الاستماع يظل مستمرا في حياة الإنسان لشدة الحاجة إليه عند الإنسان عموما وأصحاب الاهتمام كالمدرسين والمثقفين خصوصا. فقد تصادق من لا طاقة له على الاستماع لأنه لم يتدرب عليه. ومن لا يستطيع البقاء لمدة طويلة مستمعا لأنه لم يتدرب عليه كذلك. في حين أن الإنسان قد يضطر إلى ضرورة البقاء لمدد طويلة مستمعا تحقيقا لأهداف معينة أو أداء لخدمة معينة. ولا تعقد الدورات التدريبية إلا لمثل هذا الهدف وغيره من أهداف أخرى. وعليه فأنواع الاستماع يمكن تحديدها بحسب الأهداف إلى ما يلي:

الاستماع المكثف، ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يهدف الاستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية، أو تحديد فنيات القصة القصيرة، أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

الاستماع الموسع، إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.[1]

الاستماع التثقيفي والممتع: ويكون القصد منه طلب الثقافة والاستزادة من العلوم والمعارف، ويكون عادة لذوي المستويات العالية، رغبة منهم في التعلم والتعرف أكثر، أو في المجالس العامة طلبا للمتعة، ودفعا للملل والركود، كعرض قصص ممتعة أو إجراء نقاش موسع، أو غيره مما يميل الناس إليه. وجميعها أنواع مطلوبة لأنها تؤدي هدفا محددا، وتحقق رغبة من الرغبات المستهدفة في حياة الإنسان.

ثانيا: ملكة الكلام

1 – ينظر في بعض عناصر هذا الموضوع بالزيادة والتعديل وبالتصرف كتاب: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التواصل. لذلك فاللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة. أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولة لتمثيل الكلام، اخترعها الإنسان لحاجته إليها. لذلك عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل. ويتعلم الولد الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة في سن أخرى من تطور حياته. لذلك فالكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموما. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. من الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل منه همه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجَّة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي، مدعياً أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلّمها.[1]

والتعبير كما ورد في اللسان هو الإبانة والإفصاح « عبر عما في نفسه: أعرب وبين. وعبر عنه غيره: عيي فأعرب عنه، والاسم العِبْرَةُ، والعبارة والعَبارة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. واللسان يعبر عما في الضمير.»[2] والتعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولا بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين.[3] والتعبير كما يصطلح عليها في المؤسسات التربوية أو مهارة الكلام من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها باعتبار أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر. وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح

1 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون

2– لسان العرب، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، ج1 ، ص2782

3 – ينظر: خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معروف، دار النفائس بيروت، 1985 ص 197

عما في النفس من أفكار ومشاعر إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة إلا أن للفظ خصوصية ليست إلا له دون سواه.[1]

والتعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا عاكسا للشفوي هو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلم، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات. وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، ولذلك عندما يحدد رومان جاكبسون الوظائف الست للغة، يجعل وظيفة التعبير مفصولة عن وظيفة التبليغ، لأن التبليغ يقتضي مستقبلا(مرسلا إليه)، بينما لا يقتضي التعبير ذلك، إشارة إلى أنه أعم وأشمل، ليس بالضرورة أن يكون في الجانب الآخر مرسلا إليه، وليس بالضرورة أن يكون وفق منهجية محددة، أو في موضوع واحد. على حين أن الإنشاء – المصطلح التربوي– هو المظهر الاصطناعي الذي يتحايل فيه المتعلم على تحقيق أهدافه، ويتقيد فيه بمنهجية محددة لا يزيغ عنها. إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، فهو يشمل مجالات الحياة كلها؛ في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة. فهو مرآة الحياة كلها، والإنشاء صنعة.[2]

أهداف تدريس مهارة التعبير:

– القدرة في السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني العناية ببناء المهارة على التواصل بشكل سليم، انطلاقا من الوظيفة التواصلية الأساسية للغة، لأن سلامة اللغة أهم ما ينبغي مراعاته أثناء التعبير، لذلك يركز المربون على تحقيق التلقائية والعفوية والطلاقة في الكلام والاسترسال فيه.

– تنمية قدرته على تشكيل جمل مفيدة.

1 – للمزيد ينظر: طرق تدريس العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية ص 179

2 – ينظر بتصرف: شؤون لغوية، محمود أحمد السيد، دار الفكر المعاصر، بيروت– لبنان، دار الفكر، دمشق– سورية، ط1، 1409هـ–1989م، 126

– تدريب التلاميذ على الارتجال وتعزيز مشاعر الثقة بالنفس لديه من خلال إزالة الخوف والخجل وما ينتابه من تردد.

– تزويده بمهارات وخبرات تقتضيها متطلبات الحياة كالمواجهة المباشرة، وكتابة التقارير والرسائل والمناقشات العامة.

– تمكينه من التعبير الحر عن خبراته ونظرته الخاصة في أمر من أمور الحياة.

– القدرة على تلخيص نص طويل أو توسيعه أو كتابة نص أو خاطرة بلغته الشخصية.

– مساعدة المتعلم على ابتداع وابتكار معاني جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المعجمية المتداولة، وفي هذا دعم معنوي وبعث للشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ.

وما هذه الأهداف التي ذكرناها آنفا إلا لأن التعبير يتطلب عنصرين متلازمين هما: المحتوى والأسلوب. أما المحتوى فهو مجموع الأفكار التي تشكل المادة العملية ويستقيها التلميذ من خلال مشاهداته المباشرة للعالم من حوله أو حوصلة قراءاته الخارجية. في حين يعد الأسلوب الوسيلة التي يتم من خلالها إيصال الفكرة، وهي الوعاء الذي تصب فيه تلك المادة. ولا شك أن الأهداف تتحدد تبعا لكل مرحلة من المراحل التعليمية، حيث تراعى فيها المناهج التربوية وما يمليه التطور اللغوي والمواصفات العمرية لكل فئة في طور من الأطوار.

معطيات التعبير:

كي نحقق تعبيرا جيدا من طرف المتعلم ينبغي مراعاة المسألتين التاليتين:

– يقتضي تحقيق التعبير أو بناء مهارة الكلام عند المتعلم أن تتوافر فنية القول ووسائله؛ بحيث لابد من وجود ظروف ملائمة تبعث على المشافهة وتدفعهم للتحدث باللغة الفصحى تحت مراقبة المعلم الذي ينبغي أن يصغي إليهم باهتمام لتصحيح أخطائهم وأن يتناولوا الفكرة بالتعليق كالمناقشات والحوار..والاستماع إلى الشعر والقصص، ومشاركة الآخرين في إبداعهم وتمثيل القصص والمسرحيات.وما إليه مما ينشط المتعلم ويدفعه للحديث أو الكتابة. والطالب لكي يتعلم الكلام،ويبني هذه المهارة بناء متينا عليه أن يمارس اللغة ممارسة فعلية،

فيتكلم، ويتكلم، ويتكلم، والطالب لن يتعلم الكلام إذا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع فحسب كما دأبت على ذلك الطرق التقليدية. ومن هنا، فإن المدرس الكفء هو الذي يعمد إلى إثارة المتعلمين للكلام، وتوجيه الأنشطة وتصحيح الخطأ وإعانة المتكلم في كلمة أو جملة ما وهكذا. إن الممارسة الفعلية هي وحدها ما ينبغي أن نعمد إليه كي نجعل المتعلم يمارس اللغة بذاته. لذلك فإن للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه، فهو غاية لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس والمضامين المقصودة، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، باعتبارها كلاً لا يتجزأ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.[1]

– أن يكون الموضوع ذا صلة بحياة المتعلم، معبرا عن قضاياه، مثيرا لاهتمامه وأشواقه، يتحمسه المتعلم للتعبير عنه وإبداء الرأي فيه. وذلك لتحقيق الرغبة في التعبير عند المتعلم. حيث تتكون أبعاد التعبير مع ما يتوفر للتلميذ من أشياء يشعرون بها، فيعبرون عنها، مع توفر الوسائل والدوافع التي تعينهم في القول شفاهة أو كتابة.

أشكال التعبيـر

الحديث عن التعبير حديث خاص عن مهارتي الحديث والكتابة في ظل حلقة تواصلية تتعدد أشكالها ومساعيها، الأمر الذي اجتهد المربون وفقه على تقسيم التعبير فكانت آراءهم لا

1 – للاستفادة أكثر يراجع: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

تخرج في مجملها عن مسألة الشكل والمضمون أو قضية التأدية والغرض من الاستعمال ومن ثم طرحوا من جهة الأداء التعبير الشفهي والتعبير الكتابي. ومن جهة الموضوع نجد التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

– **التعبير الشفهي:** هو نوع يجسد المسلمة التي أرساها البحث الحديث في ظل علم اللغة التركيبي بأن اللغة الإنسانية الحق هي الحديث لا غير؛ حيث أن الحديث والمحادثة لها الدور الذي لا ينبغي الاستهانة به وخاصة في مراحل التعليم المبكر، وهذا ما يؤكده "ستون" من خلال حسابه لتواتر المناشط اللغوية؛ إذ وضع المحادثة في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ثم القراءة ثانيا، فالكتابة ثالثا.

إن التعبير الشفوي هو العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع ، ويتم ذلك بقيام أحد التلاميذ للتحدث في موضوع ما مبرزا فيه رأيه ومضفيا عليه سماته الشخصية وذلك شريطة التحدث بلغة سليمة، لذلك يعد التعبير الشفوي المنطلق الأول للتدرب على التعبير لأن مهاراته «غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب»[1]

– **التعبير الكتابي:** يعد هذا النوع الأصعب مقارنة بالتعبير الشفوي ذلك أنه يعتمد عديد مهارات تتكاتف فيما بينها لتشكل عملا منسقا متكاملا ومن ثم فهو تدريب عملي على التفكير من ناحية وعلى استخدام اللغة نحوها وصرفها وتراكيبها...من ناحية أخرى[2] ولعل أصعب ما في التعبير الكتابي هو الطريقة التي يتم بها تعليم التلاميذ كيفية إيجاد الأفكار؛ أي أن يجدوا ما

1– اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق ، رام الله، المنارة، ط1، 2005م، 138

2– ينظر: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها– تعليمها وتقويمها– محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423هـ– 2002م، 19

يقولون وهدا ما يتعلق بالتوافق بين اختيار الموضوعات وعلاقتها برغبات التلاميذ وميولاتهم فالتعبير التحريري عملية تحويلية للأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الدهن إلى حروف مرسومة وعبارات منتقاة في شكل عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكسها في صورة مرئية، فهو نقل من التجريد إلى الحسية.

- **التعبير الوظيفي:** هو ذلك النوع الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مختلف مواقفه الحياتية، ومن ثم فقد يكون شفاهة أوفي صورة مكتوبة.

ولذلك تغلب على أسلوبه الموضوعية والبعد عن الذاتية. كما أن العناية فيه تكون بالمضمون على حساب الشكل حيث الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء ولا تلوين. وتتجلى صوره أكثر في المحادثة والمناقشة وقص القصص وكذلك سرد الأخبار...الخ.

- **التعبير الإبداعي:** وهو كل ما تجود به قريحة المتعلم وعاطفته من شعر وقصص خواطر تجلي شخصيته. ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبية، كتأليف المسرحية، وإنجاز اللوحات الإشهارية ونظم الشعر، وكتابة المقالات الذانية، والقصص العاطفية، والرسائل الوجدانية. وغيرها من موضوعات التي تقتضي الطابع الأدبي البحت.

وكل نوع من تلك الأنواع السابقة يندرج ضمن عملية الإرسال؛ على اعتبار أن للإرسال مهارتين هما: الكلام، والكتابة. كما للاستقبال مهارتين هما: الإسماع، والقراءة.[1]

إن الروافد الأساسية المساعدة على إجادة التعبير وتغذية ملكة المتعلم أبرزها :

- **القراءة:** هي بالإضافة إلى كونها معرفة الحروف والكلمات، والنطق بها نطقا صحيحا. فهي كذلك « معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيدا ثم نقدها، والتمييز بين التافه منها والمفيد. بحيث يدرك القارئ الضار منها ويستفيد من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته، حتى أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حل المشكلات التي تواجه

1 - ينظر: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، أحمد السيد، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م، 87

المرء في حياته.»[1] لأن القراءة تنمي ملكة التفكير لدى المتعلم، وتروض لسانه على النطق الصحيح، وتضمن له نموا في مختلف الميادين والمجالات.

– **المطالعة:** التي تعتبر المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره. حيث تساعد في تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة –حديثا وقراءة وكتابة– بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي كما تعد المادة الأولية التي تدعم نجاح المعلم في تقديم حصة التعبير، فإنها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين. كما أنها تمرين للألسنة والأقلام على استخدام القوالب اللغوية وأنماطها. مما يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم، كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظل معرفته بقواعد نحو اللغة.

– **الإملاء:** هو عملية تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة. على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد[2] وهو وسيلة مهمة في تنمية المهارة الكتابية وكذا السمعية. ومن ثم التمييز بين الأصوات.

إن هذا التكامل بين فروع اللغة يظل قائما في المناهج التربوية ودعوى الإصلاح الجديد إذ جعل التعبير غاية وبقية الفروع وسائل مدعمة له؛ وهذا بكون القراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والمطالعة منبع للثروة الأدبية والفنية، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا. إضافة إلى القواعد النحوية التي ينبغي أن ينبها إليها المدرس كلما سنحت الفرصة بذلك، فإنها وسيلة لصون اللسان والقلم من الزلل والخطأ في التعبير.

ملكتا القراءة والكتابة

1 أحمد السيد، شؤون لغوية، 148

2 المرجع نفسه،157

إن الفرق الأساس بين أن تكون أميا أو غير أمي هو أن تكون قادرا على القراءة والكتابة أو لا تكون، على الأقل كمرحلة أولى في مفهوم الأمية. والأميون اليوم عندما يدخلون مراكز محو الأمية يكون همهم الوحيد بدأ أن يقرؤوا وأن يكتبوا ليس غير. ذلك أن الكتابة والقراءة هي التي تصنفهم في مصاف طبقة أخرى غير الطبقة التي يوصفون بها. ويكاد الأطفال الصغار أن يكونوا مثلهم حين يدخلون المدرسة لأول مرة حيث يكون هدفهم الأساس أن يقرؤوا كل ما يقع عليه أبصارهم، وكتابة ما يدور في أنفسهم، وهم لا يدركون أن بلوغ هذه الغاية فيه كثير من الجهد والصعوبة، لأنّ القراءة والكتابة تتطلبان "كثيرا من النضج، والاستعداد اللذين لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة، كما أثبتت البحوث العلمية".[1]، ولا شك أن الاستعداد هو:"إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود؛ فأحسن اثنين استعدادا من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت اقصر"[2] وعليه من الضروري معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم قبل الانطلاق في تعليمه.

أما القراءة فهي: فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره. وقرأ: الشيء قرآنا، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعا، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرّأت بمعنى تفقّهت وتنسكت أي أصبحت قارئا فقيها وناسكا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع[3].

وتعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للمتعلم، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدّم القراءة للتلميذ المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من

1 . ينظر: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف دار الفكر العربي القاهرة،ط1/2000م ص:26.

2 – المهارات اللغوية ، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي القاهرة 1427–2006 ،ص: 26

3– لسان العرب، ابن منظور– طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث القاهرة 1423–2003، مادة: ق – ر – أ

قبل بالتدرج، انطلاقاً من على مستوى الكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأ أو خبر غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.[1]

ولا شك أن هذا التدرج وهذه التدريبات تتطلب عددا من القضايا:

– قدرة على تحقيق المطلوب، والقدرة "هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية وحركية، سواء أكان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب كالقدرة على تذكر قصيدة من الشعر، وللقدرة اللغوية دور أساسي في التنظيم العقلي للإنسان وقد أكدت البحوث والدراسات أن القدرة اللغوية هي سبب الفروق الفردية في الأنشطة العقلية والمعرفية."[2]

إضافة إلى ذلك يتطلب أن لتعلم مهارتي القراءة والكتابة ممهدات متمثلة في:

– مهارة التمييز البصري وتتوفر لدى الطفل بالنضج العضوي والعصبي والحاسّي، إضافة إلى الاستعداد الشخصي."[3] ولهذا دور كبير في نجاح الطفل أو فشله في المهارتين المذكورتين أعلاه. كما لا يصح تخطي مرحلة الاستعداد بأنواعه نظرا لأهميته العلمية في حياة الطفل، " فهناك عدة عوامل تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والكتابة ومن هذه العوامل:

– الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي: كالبصر،السمع ،النطق، وكل ما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والبيئية. والاستعداد في الخبرات والقدرات بسعة القاموس اللغوي لديه، وفهمه للمعاني، ولغة الحديث وقدرته على التمييز بين الكلمات المتشابهة، التذوق، الرغبة.[4] وكلها قضايا تتطلب مراعاتها بحذر وبعلمية وواقعية.

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التعرف، والفهم.

والمهارات الأساسية هي:

1 – ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي .

---

1 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.مرجع سابق.

2 – رشدي أحمد طعيمة :المهارات اللغوية ص:27

3 – حسن عبد الباري عصر : مهارات القراءة ، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر ، مصر، ص:146

4 . المرجع نفسه، ص:32 بتصرف

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

3 – التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

4 – ربط الصوت بالرمز المكتوب.

5 – التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.[1]

وللقراءة دلالات متعددة، وقد نتج هذا التعدد من تعدد المستويات المطلوبة من مهارة القراءة، ومن ذلك:

فقد عرفت على أنها عملية آلية ميكانيكية، تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها، حيث يتم التركيز على تنمية قدرات الطفل"على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر. وهذه مرحلة خاصة بالمتدئين.

– ثم دعت الحاجة إلى ضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ، وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

– ثم دخول عنصر الفهم ليبدأ التداخل بين عدة جوانب، لأن الفهوم تتعدد.

– ثم ترتقي إلى أن تكون: " عملية عقلية معقدة غاية التعقيد، يدخل فيها من العمليات العقلية، ما يدخل في غيرها من العمليات الأخرى، كالعلوم الرياضية والهندسية وغيرها، ومن ثم فلابد فيها من عنصر الفهم"،

– ثم إلى حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

– ثم إلى وسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع حيث لجأ كثير من الناس إلى الكتاب ليحقق لهم ذلك الإمتاع.

أهداف تعليم القراءة:

1 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

– هدف تشخيصي: يمكّن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته.

– هدف نفسي: تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة الجهرية التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملاءه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل إيجابي.

– هدف اجتماعي: ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها.

وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام(التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة إلى التالي:

– "القدرة على القراءة الإجمالية.

– النطق الصحيح للأصوات والحروف.

– .إدراك حدود الكلمات والجمل.

– إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.

– إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.

– وصل الأصوات بعضها ببعض.

– تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف، بحركاته البسيطة والطويلة، وصحة نطقها.

– التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا،المختلفة لفظا.

– قراءة نصوص قصيرة، قراءة متصلة.

– القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.

– فهم معنى المقروء.

– الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص."

– اكتساب عادات التعرف البصري كالتعرف على الكلمة من شكلها والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

الصعوبات المتوقعة، التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط بما يلي:

صعوبات القراءة المرتبطة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية.

ومن الصعوبات المتوقعة ما يتعلق بالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت ."[1] وغيرها من صعوبات أخرى ينبغي ترصدها ومعالجتها عند الضرورة.

وفي مستوى آخر فإن التلميذ يكون قادرا على قراءة وفهم الحروف، الجمل، الكلمات والنصوص القصيرة،

من أجل تحقيق ذلك حددت أهداف عامة للغة العربية ومنها اشتقت الكفاءات القاعدية المستهدفة للمادة ونبدأ

أنواع القراءة:

عرفت مهارة القراءة عدة أنواع هي: القراءة المكثفة. والقراءة الموسعة.

فالقراءة المكثفة، تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، وتنمية قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات .

أما القراءة الموسعة فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم ؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقع داخل دائرة اهتمامه. ولكي تصل بطلابك إلى بناء مهارات سليمة للقراءة، اعتنِ بالقراءة الجهرية، بحيث ينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجاً مثاليّاً، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد) . درِّب التلاميذ على النطق الصحيح، وعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن تراعي الأداء المعبر، ووجّه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعاني في اعتبارها، ،

1 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مرجع سلبق.

وشجع الطلاب بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة السريعة. لأن الفرق بين القراءتين الصامتة والجهرية، هو أن القراءة الصامتة يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقرؤوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة). أما الجهرية، فيبدأ فيها الطلاب بعد أن يكون قد وضح لديهم الهدف الذي يدفعهم إلى القراءة الجهرية، كالإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة .الخ[1]

لذلك قسمت القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات.

- فبحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام قسمت إلى: جهرية وصامتة.
- وبحسب الغرض: إلى قراءة للدرس وثانية للاستمتاع وثالثة لحل المشكلات.
- ومن حيث مستويات القراءة إلى: سطحية ومعمقة.
- وبحسب مستويات القدرات العقلية (قراءة معرفية، فهمية، تحليلية، تركيبية، ناقدة)"
- و"حسب كفاءة القارئ، فتكون بالتهجي أي انطلاقا من الحروف عندما يكون المتعلم مبتدئا أو إجمالية تنطلق من وحدات دالة: كلمات أو تراكيب عندما يكون المتعلم متقدما في هذه المهارة كل بحسب مستواه.[2] إلى غير ذلك من التقسيمات الأخرى التي تزيد أو تنقص بحسب الدافع للقراءة.

أولا: القراءة الصامتة:

هي النظر إلى ما هو مكتوب للتعرف عليه وإدراك معناه، من خلال تحديد الحروف بواسطة البصر أو اللمس في قراءة المكفوفين. أو هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات، يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها، فهي ذهنية أو"هي عملية نطق بالعقل لا باللسان".[3]

مميزاتها: يعرف هذا النوع جملة من المميزات فهي:

- تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون،.

1 ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2- ينظر: الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، مصطفى حركات، دار الأفاق- الجزائر ص:14

3 – الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ، عابد توفيق الهاشمي ، ص:50

- وهي توفر جوا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها وسريتها.
- فهي توفر الكثير من الجهد، الوقت، الهدوء، وتعلم القارئ الاعتماد على النفس في الفهم.
- تيسر الحصول على المعارف، وتزود المتعلم بالخبرات وتزيد من حصيلته اللغوية والفكرية.

ولا يظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة إلا في السنوات الثلاث الأخيرة.

عوامل نجاح القراءة الصامتة:

النجاح في القراءة الصامتة هدف تعليمي، تحقيقه مقصور على اختيار طريقة مناسبة للمواقف التعليمية المختلفة المتعلقة بتعليم القراءة الصامتة، والمعلم الإيجابي هو الذي يدرك ذلك ويسعى إلى تحقيقه، باعتماده على الطرق الحديثة والأساليب الناجحة المبنية على حسن التخطيط ، ودراسة النتائج والتقويم الجيد، بعيدا عن الارتجالية والتشتت، ومن بين عوامل نجاح القراءة الصامتة:

ثانيا: القراءة الجهرية

وتختلف عن الصامتة في أمر واحد، هو الصوت ومن ثم استخدام جهاز النطق ف"القراءة المجهورة هي أن يعطي القارئ النص المكتوب الذي أمام عينيه، أو الذي حفظه، صورة صوتية، ويكون التواصل في غالب الأحيان جماعيا"[1]

شكل مكتوب – شكل صوتي – معنى"

وفي القراءة الجهرية تقرأ أولا ثم تفهم، ولا تستطيع أن تفهم قبل أن تقرأ. وذلك لأننا نرسل النص المكتوب بصوت مرتفع، وذلك بعد التعرف عليها، ثم تحويلها إلى أصوات. أي: ترجمة الرسوم المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، مفهومة من القارئ بمراعاة صحة النطق، وقواعد اللغة. لذلك فهو عبارة عن: شكل مكتوب – شكل صوتي– معنى". لذلك "في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تكون معظم القراءة جهرية، وبعض المختصين يرون ضرورة أن تكون القراءة مزيجا من

1 – الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، مصطفى حركات ، دار الآفاق . الجزائر، ص:14

القراءة الجهرية والصامتة، مع قراءة جهرية سائدة في سنوات المدرسة الأولى، وقراءة صامتة تدريجيا تحتل معظم المنهج وبخاصة في الصفوف الأخيرة "[1]

ومن أهم مميزات:

- رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة: وهذه مهمة البصر والجهاز العصبي.
- النطق بهذه الرموز المكتوبة أو المطبوعة: وهذه مهمة جهاز النطق وحاسة السمع.
- إدراك المتعلم لمعنى الكلمات منفردة ومجتمعة والتمييز بينها.
- انفعال المتعلم ومدى تأثره بما يقرأ"[2]

فهي التي تظهر قدرة القارئ، وتمكنه من مفاتيح المقروء، وهي أحد المنافذ التعليمية فمن خلالها يتدرب المتعلم على جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى نبرا وتنغيما، فيشخص المعلم بذلك مواطن الضعف، وعيوب النطق، وأمراض الكلام، ويتعرف على أخطاء تلاميذه ويصححها،ويتمكن من اختبار طاقتهم، ودقتهم في القراءة، فيسهل عليه التقويم والعلاج .

وبممارستها المستمرة يتعود المتعلم على الشجاعة في مواجهة السامعين وينمو لديه شعور الثقة بالنفس من خلال حسن الإلقاء، ويبتعد عن الخجل شيئا فشيئا، لذلك هي تتطلب طاقة كبيرة لعمل أجهزة النطق والتفكير والسمع والبصر، وباستخدامهما تزيد متعة المتعلم خاصة إذا كان المقروء شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا... ينمي التواصل الجماعي الممتع بين القارئ والمستمع"فللقراءة الجهرية قيمة اجتماعية وثقافية وتربوية، فهي وسيلة لإنماء روح المناقشة في الجماعة ... والأطفال يجدون متعة حين يقرؤون بصوت مرتفع أمام المدرس". كما تساعدهم على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية، والرموز المكتوبة، وتعودهم احترام علامات الترقيم والقواعد النحوية، وقواعد الانسجام الصوتي، مما يساعد ويسهل تحقيق أهداف الاستماع البناء، في حصص النصوص الأدبية ودروس القواعد الإملائية والنحوية...

1- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. محمد صلاح مجاور دار الفكر العربي. القاهرة 2000/1420 ص:314

2 – القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية – فهيم مصطفى. ص: 28

عوامل نجاحها : تهدف القراءة الجهرية إلى سلامة النطق وحسن الأداء مع الفهم، ولكي تحقق هدفها يجب:

– أن يهتم المعلم بتوجيه تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللغة لأن لغته " تحتل مكان لغة الوالدين، ومن ثم يجب أن يكون المعلم ذا قصد في لغته، وأن يكون لها معنى، كما يفعل الأب مع ابنه"1

– البدء بالمميزين عند القراءة لإعطاء النموذج لغيرهم ممن هم أقل منهم مستوى.

– شرح بعض المفردات والتراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة.

– عدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال، بشرط أن لا يخل الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النصوص الشرعية واعتماد التصحيح الذاتي المنظم، ولا يصحح المعلم إلا إذا عجز المتعلمون عن ذلك.

– يكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ

– مفاجأة التلميذ بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشرود بالذهن .

– تنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللغة،كالنحو،المفردات،البلاغة،العروض دون مبالغة حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر.

ويربط حسني عبد الباري عصر بين القراءة والنظرية السلوكية حيث يرى أن القراءة عملية استجابة أورد فعل لمثير وهو المكتوب فالكاتب مثير للقارئ "بكل ما يكتبه من كلمات وجمل وتراكيب وعبارات وفقرات يشحنها بما يودّه من معان وأفكار وتصورات"2 وعبّر على شكل الاستجابة بحركة العين على السطور،في راحة أو تقطيب الحاجبين، ثم نطق الأصوات المعبرة عن الرموز بصوت معين تأثر بما يقرأ، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المادة المقروءة والاستغراق فيها والتفاعل معها كرفع اليد أو الوقوف بعد أن كان جالسا وحركة الجسم، ويجعل من

1 . أسس تعليم اللغة وتعلمها، دوجلاس براون ، ترجمة عبده الراجحي وآخرون، ص:

2 – مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر، ص:06

القراءة استجابة متعلمة لا استجابة شرطية، بحيث تعدّ للقراءة برامج ومحتويات وطرائق تناسب طبيعة القراءة ودافعية المتعلمين وبرامج التعزيز؛ يتعلم الطفل نبر الصوت ودور علامات الترقيم ثم يوظفها باستجابته عند رؤيتها

مهارة الكتابة

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها. ومهارة الكتابة على ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولا، والخط ثانيا، والتعبير الكتابي ثالثا. وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج.

ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحرّكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية، أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. وعلامات الترقيم، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها–أحياناً– لبساً، أو غموضاً في المعنى. عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة وهي مرحلة لا شك متأخرة عن الأولى.[1]

والمتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية، وهذه الأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلها، فمختلف الجرائد والمجلات، والكتب على أنواعها، والرسائل الشخصية والإداري، واتصالات الانترنيت، وما إليها من أمثلة أخرى دليل كاف على ما نقصده،

1 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به وتأدية الغرض من خلاله، وما ورود قوله تعالى:" ن والقلم وما يسطرون".(القلم الآية:1)، إلا تحقيقا لهذا المعنى ولغيره من الدلالات الأخرى.

وكتب الشيء لغة، يكتبه كتبا وكتابا وكتابة وكتَّبه(بشد التاء) خطه ونسخه، والكتاب اسم لما كتب مجموعا. وأما المفاهيم الاصطلاحية فكثيرة منها: "قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير"[1] ويميز هذا التعريف بين مستويين للكتابة:

– مستوى ظاهري يهتم بالخط والتهجي وتنظيم الجمل والفقرات والتهميش والترقيم. ومن ذلك: حمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف،من حيث حجمه،وكيفية اتصاله بغيره،وامتلاء الأجزاء أورقتها، وميلها واستقامتها، وطولها وقصرها وغير ذلك من الأصول الفنية"[2]، أي تمكن المتعلم من الكتابة بسرعة معقولة في وقت معقول بخط واضح تسهل قراءته، وذلك بتمرين اليد والأعصاب الحركية فيها التي تمكنه من رسم الحرف رسما ييسر فهمه، وكتابة كلمات موافقة للقواعد الإملائية وتكوين العبارات والجمل والفقرات المعبرة

– ومستوى باطن يهتم بالمحتوى وبناء الأفكار، ومنه فهي قدرة ومهارات:عقلية وجسمية وحس حركية، ويختلف في أسبقية تعليم المستوى الأول أم الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن وقدرات الطفل.

ولا شك أن الإنسان هو الذي اخترع الكتابة كلّها وطوّرها، ففي البداية عبر الناس عن حاجاتهم بالأصوات فكانت وسيلتهم للتواصل مع الآخرين، ومع تطور الحياة البشرية الاجتماعية وفرض الاستقرار بعد حياة البدو والترحاب، احتاج الإنسان لنقل أفكاره لغيره ممن يبعدون عنه

1 – تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر.ص : 255

2 – تدريس العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع.، ص : 166

مكانا وزمانا، فتوصل إلى الكتابة، بغض الطرف عن كونها توقيف أم اصطلاح فإنها مرت بمراحل حتى وصلت إلى الشكل الذي هي عليه اليوم، لذلك فهي: "اتفاق إنساني على تثبيت الأصوات في صورة منقوشة، تضمن لها البقاء والدوام أطول فترة ممكنة، لأغراض محددة في كل مجتمع إنساني" وبأنها:"حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب"[1] ومن ثم ليس هناك من وسيلة لاكتسابها إلا عن طريق التعليم والتدريب. وإذا كان لكل لغة ظواهر تميز كتابتها، فمن أهم ظواهر اللغة العربية، التي ينصح المربون ويوليها المعلم أهمية عند تدريبه الطلاب ضرورة التركيز على الجانب الآلي من الكتابة ومن ذلك: الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة، و(ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المبسوطة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات.[2]

أهداف تعليم الكتابة

01- الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني، استخدمها الفكر لتدوين العلوم وتطويرها ونقلها عبر التاريخ، والأهم من ذلك أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.

02- التدريب على مهارات الاتصال اللغوي الكتابي السليم، الذي أصبح يشمل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها، وهي الوضوح والسرعة والترتيب"

ومن المفيد الذي يراه المربون مناسبا وضروريا لسلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم أكثر هو أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب.

1 – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، حسن علي عطية ، ص : 213

2 – ينظر بتصرف: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة.[1]

أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:

- هيئة حسنة وجلسة معتدلة، ووضع سليم لليد والذراع.
- وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراسة والكتاب
- نظافة الكتابة وتنظيم السطور والجمل
- مسك القلم بطريقة جيدة صحيحة تناسب الكتابة السوية المقروءة.
- رسم خطوط متنوعة (عمودي، أفقي، مائل، منحني) تدريبا له على حسن التصرف.
- كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.
- كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة قصيرة.
- تمييز الحروف عن بعضها البعض ورسمها رسما صحيحا.
- الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم .
- الدقة في الميل والانحدار في الحروف.
- تخطيط مريح للسطور والكلمات والحروف.
- كتابة الحرف في حجم مناسب .
- حرية الحركة أثناء الكتابة.

1 – ينظر: المرجع السابق بتصرف.

لأن المطلوب هو: الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءا وتنظيم الخط بالطريقة المناسبة.

وقد لخص الباحثون أهداف تعليم الخط في أمور ثلاثة هي:الوضوح، السرعة، الجمال"[1]

ومن أساليب تعليم الخط ما يلي:

- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها. بل ونسخ دروس كاملة عندما يتعلق الأمر بمرحلة أعلى مستوى.
- ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.
- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة. أو إنشاء موضوع قصير قريب من حياة المتعلم.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور.

وفي آخر حديثنا عن مهارتي: القراءة والكتابة يمكن تلخيص الأهداف العامة المشتركة بينهما باعتبارهما متلازمتين فمن يكتب يقرأ ومن يقرأ يكتب لا محالة:

- تحقيق قراءة نصوص قصيرة مسترسلة ومعبرة بمراعاة علامات الوقف.
- فهم النصوص والآثار التي يقرأها، والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه.
- احترام قواعد الإملاء وضبط الكلمات .
- فهم المكتوب من خلال الرسم الإملائي والخطي .
- التمييز بين الأصوات والحروف العربية نطقا ورسما"2
- القراءة الصحيحة والنطق السليم.

1- الموجه الفني ، عبد العليم إبراهيم، ص : 365

2 – دليل المعلم ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: 2004 ص: 11

- القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم .
- التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والنهي والأمر.الخ.

خاتمة

وبعد هده الدراسة في مجال تعليمية اللغة العربية . والتي خصصت للطور الابتدائي خلص البحث الى النتائج التالية :

1 - احتواء المقرر على الكثير من المواد الدراسية ، والانسب لهذ الطور هو التركيز على المواد الاساسية وخاصة على اللغة العربي، حيث تضاف اليها ساعات اسبوعيا تتماشي مع قدرات التلميذ ، وهذه اضافة لها ما يبررها .

2 – وجود اضطراب في البعد القيمي الذي يعد أحد المبادئ التي يعتمد عليها أثناء وضع المناهج بين النظري و التطبيقي ، و بين النظري و نفسه .

3 – تطبيق الكثير من المقاربات البيداغوجية في ظرف زمني قصير ، و قد اتسم هذا التعدد بالعشوائية ، و أحسن منهج يخدم تلاميذ الطور الابتدائي هو المنهج التكاملي .

4 – وجوب اقامة دورات تكوينية للمعلمين لمساعدتهم على تطوير مستواهم المعرفي و المهني .

5 – أسباب تدني مستوى التلاميذ لا ترجع إلى المدرسة فحسب ، بل تتعداه إلى أسباب خارجية محيطة بالتلاميذ .

6 – إذا أردنا النهوض باللغة العربية في الوسط التربوي التعليمي بمختلف مراحله ، لا يجب أن نعتبر المتعلم محور العملية فحسب كما تنص عليه المقاربة بالكفاية ، بل يجب أن نتجاوز ذلك إلى المعلم و المحتوى التعليمي أيظا .

7 – يجب ربط فنون اللغة العربية ببعضها البعض أثناء تعليمها لأنها متداخلة فيما بينها .

8 – أحسن طريقة في تعليم القراءة هي الطريقة التوليفية لأنها تجمع بين مزايا الطريقة الجزئية و الكلية .

9 – يجب تعليم قواعد اللغة العربية للتلاميذ و ذلك ليس من أجل معرفة القواعد فحسب ، بل من أجل خدمة اللسان العربي .

قائمة المصادر

و المراجع

أولا : القران الكريم

المراجع :

1) أبو محمد علي بن أحمد بن السعيد بن حزم ، الإحكام في أصول الأحكام ، أحمد محمد شاكر ، دار الآفاق الجديدة ، ط 2 ، 1983.

2) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزن. الأحكام في أصول الأحكام. أحمد محمد شاكر دار المعرفة الجديدة ط2 1983.

3) أسس تعليم اللغة وتعلمها، دوجلاس براون ، ترجمة عبده الراجحي وآخرون .

4) إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، هدى محمود الناشف دار الفكر العربي القاهرة،ط1/2000م ص:26.

5) تدريس العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع.

6) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. محمد صلاح مجاور دار الفكر العربي. القاهرة 2000/1420 .

7) تطوير مناهج تعليم اللغة، جاك ريتشاردز.

8) تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عمر.

9) جمال الدين محمد بن منظور ، لسان العرب ، ضبط خالد الرشيد القاضي ، دار الصبح ، ط1 ، 1427 هـ .

10) جميل حمداوي ، بيداغوجيا كفايات و الإدماج . شبكة الألوكة تاريخ الإضافة 2013/09/19 .

11) حسن عبد الباري عصر : مهارات القراءة ، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر ، مصر.

12) خالد محمد الزواوي، اللغة العربية، مؤسسة طيبة للنشر، دار االطباعة، 2002.

13) خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معروف، دار النفائس بيروت، 1985.

14) دراسة و تقويم لدى تلاميذ 3 متوسط مدينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجيستر جامعة فرحات عباس 2010-2011 .

15) دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

16) دليل المعلم ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

17) رشدي أحمد طعيمة :المهارات اللغوية .

18) شؤون لغوية، محمود أحمد السيد، دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، دار الفكر، دمشق- سورية، ط1، 1409هـ-1989م.

19) صالح بلعيد في النهوض باللغة العربية دارا لطباعة د ت .

20) عبد الحميد حسن ، عبد الحميد شاهين ، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم ، جامعة الاسكندرية ، مصر ، دار الطباعة 2011 .

21) عبد الحميد حسن عبد الحميد شهين إستراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم. جامعة الإسكندرية مصر، د ط 2011 .

22) عبد الكريم غريب إستراتيجية الكفايات منشورات عالم التربية المغرب طبعة 3 2003 .

23) عبد الكريم غريب المنهل التربوي دار النجاح الجديدة ، دار البيضاء المغرب ط1 2006 الجزء2 .

24) عبد الله بوقصة تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، د ط ، د ت ص5 .

25) عزيزي عبد السلام. مفاهيم التربوية لمنظور السكولوجي الحديث د ط 2003 .

26) علي التعوينات، التعليمية و البيداغوجية في التعليم العالي، د ط 2010 .

27) علي تعوينات ، التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي ، دار الطباعة 2010 .

28) عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها– تعليمها وتقويمها– محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423هـ–2002م.

29) فخر الدين عامر .طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية .

30) في بعض عناصر هذا الموضوع بالزيادة والتعديل وبالتصرف كتاب: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

31) القاموس الجديد ، علي بن هادية وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب .

32) القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية – فهيم مصطفى.

33) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، حسن علي عطية .

34) الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، مصطفى حركات، دار الأفاق– الجزائر .

35) اللجنة الوطنية للمناهج ، المشروع الأول لمناهج التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، دار الطباعة 2015 .

36) لسان العرب، ابن منظور– طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث القاهرة 1423–2003، مادة: ق – ر– أ .

37) لسان العرب، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، ج1.

38) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق ، رام الله، المنارة، ط1، 2005م.

39) للاستفادة أكثر يراجع: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. عبد الرحمان إبراهيم الفوزان وآخرون.

40) للمزيد ينظر: طرق تدريس العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية .

41) ليلى بن ميسية ، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط .

42) محمد دريج ، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ، دار الطباعة ، د ت .

43) محمد دريج. التدريس الهادف، قصر الكتاب. البليدة. الجزائر دار الطباعة 2000.

44) محمد مكسي . الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات منشورات صدى التضامن. دار الطباعة 2003 .

45) مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج سنة أولى ابتدائي .

46) مساعد بن سلمان الطيار ، التفسير اللغوي للقرآن ، دار ابن الجوزي ، دار الطباعة ، دت

47) مساعد بن سليمان الطيار. التقسيم اللغوي للقرآن الكريم دار ابن الجوزي. د ط ، د ت .

48) مساعد بن سليمان طيار، تفسير اللغوي للقرآن، د ط، د ت .

49) المنجد في اللغة والأعلام، ط 28 ، دار الشروق، ودار المشرق، بيروت.

50) مهارات القراءة، حسني عبد الباري عصر.

51) المهارات اللغوية ، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي القاهرة 1427–2006.

52) الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، أحمد السيد، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.

53) الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ، عابد توفيق الهاشمي .

54) الموجه الفني ، عبد العليم إبراهيم، .

55) موسوعة علم النفس الحديث، محمد عبد الرحمن العيسوي،. دار الراتب الجامعية ،لبنان المجلد9 ط1 2002.

56) نور الدين أحمد قايد ، حكيمة السبيعي ، التعليمية و علاقتها بالآداء البيداغوجي و التربية ، مجلة الواحات ، البحوث و الدراسات ، دار الطباعة 2010 ، العدد 8 .

57) نور الدين أحمد قايد ، حكيمة السبيعي ، التعليمية و علاقتها بالآداء البيداغوجي ، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، العدد 8 دار الطباعة 2010 .

58) نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي. التعليمية و علاقاتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات .

فهرس الموضوعات

شكر و عرفان	
مقدمة	أ
الفصل الأول : اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات	
– مفهوم اللسانيات التطبيقية	
– مصادر اللسانيات التطبيقية	
– مكانة تعليم اللغة بين مجالات اللسانيات التطبيقية	
الفصل الثاني : تعليم الملكات اللغوية في مرحلة الابتدائي	
– ملكة الفهم	
– ملكة الكلام	
– ملكة القراءة	
– ملكة الكتابة	
خاتمة	

ملخص الدراسة

لقد حاول البحث الموسوم "تعليم العربية في مرحلة الابتدائي في ضوء اللسانيات التطبيقية" أن يرصد بعض أسباب الضعف التي أدت الى التدهور تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الأسباب الأخرى التي تتجاوز أسوار المدرسة ، كما اقترحنا من خلال هذا البحث بعض الحلول، نذكر منها :لكي تصبح اللغة ملكة متقررة في اللسان يجب مصاحبة النصوص كتابة وقراءة وحفظا ومحادثة واستماعا ،مع كثرة التكرار وهذا يتطلب وقتا ،وهاذا ما أغفلته المقاربات المعتمدة في التعليم الحالي .وقد خلص البحث الى عدة نتائج أهمها : وجوب تعليم قواعد اللغة العربية للتلاميذ، وذلك ليس من أجل القواعد فحسب بل من أجل خدمة اللسان العربي.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، التعليمية، المقاربة بالكفاءات، المقاربة بالمضامين، البيداغوجيا، المنهاج، المستوى القيمي المستوى المعرفي.

Summary of the study

The research titled "Teaching Arabic at the Primary Stage in the Light of Applied Linguistics" has attempted to identify some of the causes of weakness that led to the deterioration of the teaching of Arabic at the primary level, and other reasons that go beyond the walls of the school. Language becomes a queen settled in the tongue must accompany the texts in writing, reading, memorization, conversation and listening, with frequent repetition and this requires time, and this is omitted approaches adopted in the current education. Rules But to serve the Arab tongue.

key words:

Arabic language, educational, competency approach, content approach, pedagogy, curriculum, value level, knowledge level.