الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران

السانيا

كلية الآداب و اللغات و الفنون قسم اللغة العربية و آدابها

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة بعنوان

معوقات العملية التلفظية في الوسط التعليمي

-دراسة لسانية نفسية-

مشروع اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات

إشراف الدكتور أحمد حساني

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذين:

بوصوار صورية أ.د.أحمد يوســـف

د.عبد الحليم بن عيس

أعضاء لجنة المناقشة:

د.مكي درار.....رئيساً(جامعة وهران)

د.مزيان محمد.....مناقشاً(جامعة وهران)

د.أحمد يوسف .....مشرفاً مقرراً(جامعة وهران)

د.عبد الحليم بن عيسى.... مشرفاً مساعدا (جامعة وهران)

السنة الجامعية:2009/2008

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿...رب اشرح لي صدري

و يسر لي أمري واحلل

عقدة من لساني يفقهوا قولي﴾

طه

صدق الله العظيم

المقدمة

تؤدي اللغة وظيفة إنسانية هامة، تتمثل في التواصل، فهي وسيلة للتفاهم بين الأفراد بعضهم ببعض، تساعد على عملية التوافق الاجتماعي. وتعتبر اللسانيات المجال المعرفي الوحيد الذي يتخذ الظاهرة اللغوية موضوعا له، فقد تناول اللسانيون العديد من القضايا اللغوية التي تعترضهم، و عالجوها معالجة لغوية خالصة، غير أن بعض المشاكل ظلت عالقة. فاضطرت اللسانيات إلى الاحتكاك بعلوم أخرى، كعلم النفس، مما ولد مجالا معرفيا آخر، هو اللسانيات النفسية.

يبحث هذا العلم في العلاقات القائمة بين اللغة، باعتبارها موضوعا، وبين الفرد الذي يتعامل مع هذا الموضوع؛ فهي تعنى بدراسة كيفية استعمال المتكلم للغة، وكيفية استقبال المتلقي لهذه اللغة، كما أنها تعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها المعلم و المتعلم.

إن اللسانيات باعتبارها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية، تسهم إسهاما فعالا في حقل تعليمية اللغات؛ فهي تحدد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات و الأهداف، كما أنها تقدم حلولا عملية للمشاكل التي تعترض سبيلها.

و المتأمل للوسط التعليمي يدرك أن فئة غير قليلة من المتعلمين، تصادفهم عقبات تحول دون تحصيلهم العلمي، فتؤدي بهم إلى الفشل التعليمي، و لعل أخطر تلك الصعوبات، اضطراب العملية التواصلية بينهم و بين المعلم، مما يعود بآثار سلبية على المستوى التحصيلي.

ومن الشواهد التي تشير إلى انخفاض مستوى المتعلمين، إحجامهم عن المشاركة في القسم، و انصرافهم عن مواقف المناقشة، و نفورهم منها، و إذا أكرهوا عليها، ظهرت عليهم علامات الرفض.

هذا الانحدار في قدرات المتعلمين، يؤكد الاضطراب الحاصل في العملية التلفظية ؛ لذا جاء بحثنا موسوما بـ"**معوقات العملية التلفظية – دراسة لسانية نفسية–**". و اخترنا هذا الموضوع لشيوع هذه الظاهرة في الوسط التعليمي، و لمعايشتنا لها، و احتكاكنا اليومي و المستمر بالمتعلمين.

ويسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الإشكالية التالية: **لماذا تضطرب العملية التواصلية بين المعلم و المتعلم؟ و ما مدى انعكاس هذا الاضطراب على التحصيل؟ و ما هي الإجابات العملية التي توفرها تعليمية اللغات لهذه الظاهرة؟**

وتبرز أهمية هذا الطرح العلمي للموضوع فيما يلي:

-يقدم قائمة بالمعوقات التي تحول دون العملية التلفظية.

-يوضح ما يعانيه المتعلم في الوسط التعليمي، و يؤكد أن هذه الاضطرابات قابلة للعلاج، حتى نتمكن من توفير مناخ تعليمي مناسب.

-يوجه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم، كونه محور العملية التعليمية.

-يلفت انتباه الديداكتيكيين إلى ضرورة المراجعة الدائمة للطرائق التعليمية.

و اقتضت الإجابة على الإشكالية المطروحة تقسيم البحث إلى أربعة فصول، يتقدمها مدخل، عنونته بـ"**تعليمية اللغات**" باعتبار أنها مجال البحث، فتطرقت إلى مفاهيم لها صلة بهذا المجال، تمثلت في:التعلم، و التعليم، و التعليمية، ثم عرفت بالوسط التعليمي، فقدمت عناصره الأساسية، من معلم و متعلم و مادة و وسائل و طرائق تعليمية، ثم أشرت إلى تعليمية اللغات؛ فعرّفت باللغة الأم، و اللغة الثانية، ثم أبرزت الفرق بينهما، وأوضحت أثر الأولى في تعليم الثانية.

و لما كانت العملية التعليمية تجري داخل قاعات ، يقوم بها المعلم و المتعلم عبر عمليات تواصل و تفاعل مستمرين، تعرضت إلى **التواصل التعليمي** في الفصل الأول، و قسمته إلى مبحثين أولهما:**التواصل اللغوي بين المنطوق و المكتوب**؛ و فيه عرفت بالتواصل اللغوي و أبرزت عناصره و شروطه و أركانه و أنواعه، لأصل إلى التواصل في ظل اللغتين المنطوقة و المكتوبة، باعتبار أن تعامل المعلم مع المتعلم يكون إما نطقا أو كتابة؛ و فيه تحدثت عن التواصل بالكلام و التواصل بالكتابة، و ميزت بينهما، كما أشرت إلى موقف النظريات اللسانية من اللغتين.و ثانيهما: **العملية التلفظية**، فقدمت مفاهيم لها صلة بالتلفظية، تمثلت في التلفظ، و الملفوظ، وعرجت على لسانيات التلفظ، لأختم الفصل بالحديث عن العلامات الشكلية للتلفظ.

و لما كانت اللغة نشاطا تتحكم فيه مجموعة من القواعد النفسية و الاجتماعية و اللغوية، فإن أي خلل في إحدى هذه العوامل يؤدي –دون شك–إلى اضطرابات و صعوبات في الإرسال أو الاستقبال أو حتى الفهم. انطلاقا من هذا قسمت الفصل الثاني، المعنون بـ"**معوقات العملية التلفظية**"، إلى معوقات فيزيولوجية؛ شملت: النقص في جهاز السمع، النقص في جهاز البصر، و الاضطرابات الكلامية.ومعوقات نفسية؛ شملت القلق و الخجل و الخوف. و معوقات بيئية تمثلت في الأسرة و المدرسة.

أما الفصل الثالث فجاء للبحث في علاج هذه العيوب، وكان عنوانه:" **علاج المعوقات التلفظية**"، تناولت فيه علاج العيوب الفيزيولوجية، و تهيئة الوسط التعليمي باعتباره علاجا بيئيا، (و أهملت العلاج النفسي باعتباره ناجما عن إصلاح البيئة و الصحة الجسدية)، و بحثت في اللسانيات و علاقتها بتعليمية اللغات؛ و فيه بينت ما للسانيات من آثار على تعليمية اللغات.

و كان الفصل الرابع تطبيقيا، عنوانه:"**دراسة تطبيقية لمعوقات العملية التواصلية التعليمية**"، حيث قمت بانجاز استبيانين، أحدهما خاص بالمعلم و الثاني خاص بالمتعلم، باعتبارهما ركني العملية التعليمية، و على أساس هذين الاستبيانين قامت الدراسة الميدانية، فكانا أداة للبحث، أما عينة البحث فكانت معلمي و متعلمي المرحلة الثانوية و خصصتها في ولاية تيسمسيلت باعتبارها مكان الإقامة.وخلصت إلى خاتمة جمعت فيها جل النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

و قد اتبعت في هذا العمل المنهج الوصفي التحليلي، القائم على تتبع الظاهرة، ووصفها ثم تحليلها، و رصد الآراء، بغية الوصول إلى نتائج،كما اعتمدت الإحصاء–في الجانب التطبيقي– و أعقبته بالتحليل و الاستنتاج.

ولا أدعي أنني السباقة إلى هذا الموضوع، فهناك دراسات عديدة حاولت أن تتخطى الصعوبات التي تعترض سبيل المعلم و المتعلم على حد سواء، و أهم ما وقع بين يدي، **التأخر الدراسي و طرق علاجه** ، لمصطفى منصوري، **والحرمان العاطفي و علاقته باكتساب و نمو الكلام عند الطفل** ، لبكري عبد الحميد، **و أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية** ، لعبد الرحمان الحاج صالح، و **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي** لنبيل عبد الفتاح . و لعل أهم مشكلة واجهتني في هذا البحث هو اتساع مجاله، وعدم قدرتي على حصره، إذ أنه مجال متشعب.

و في ختام هذا التقديم، أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الكرام الذين تجشموا عناء هذا البحث، بدءا بالكريم الغائب عنا، الحاضر في قلوبنا، الدكتور **أحمد حساني**، فالدكتور **أحمد يوسف** الذي وافق على تبني الإشراف على هذا البحث، والدكتور **عبد الحليم بن عيسى** الذي تحملني و مشاكلي، و لم يبخل علي بنصائحه و توجيهاته، **فجزاهم الله عنا كل خير**.

و الله أحمد على أن أعانني بفضله على إنجاز هذا العمل.

تيسسيلت في فبراير2008

المدخل : تعليميّة اللّغات

1-مفاهيم:

أ – التّعلّم

ب– التّعليم

ج– التّعليميّة

2- عناصر العمليّة التّعليميّة:

أ- المتعلّم

ب- المعلّم

ج- المادّة التّعليميّة

د -الوسائل التّعليميّة

هـ- طرائق التّعليم

-تعليمية اللّغات:

أ-اكتساب اللّغة الأم

ب-تعليم اللّغة الثّانية

ج -الفرق بين تعلّم اللّغة الأم و تعلّم اللّغة الثّانية

د-تأثير اللّغة الأم في تعليم اللّغة الثّانية

إنّ موضوع تعليم اللّغة من المواضيع التي شغلت المفكّرين أمدا طويلا، ذلك أن سبيل الرّقي بالتّعليم، وإيصال المعارف للمتعلّم، لا يزال أمرا مطلوبا علاجه، و البحث في شؤونه. وتعدّ اللّسانيات التّطبيقيّة من أهمّ المجالات التي تبحث في معوّقات العمليّة التّعليميّة؛ فتشخّصها، و تحاول إيجاد حلول مناسبة لها، والهدف من هذا، هو الوصول بها إلى الرقيّ. وتعتبر في أساسها استثمارا للمعطيات العلمية للنّظرية اللّسانية؛ حيث تستخدمها استخداما واعيا في حقول معرفيّة مختلفة، أهمّها حقل تعليميّة اللّغات؛ و ذلك بترقيّة العمليّة البيداغوجية، و تطوير طرائق تعليم اللّغة للنّاطقين بها، و لغير النّاطقين[1].

[1]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000،ص41 .

1-مفاهيم:

ينبغي التّعرض لبعض المفاهيم و المصطلحات التي تتّصل مباشرة بموضوع تعليـــميّة اللّغة، و أولاها بالطّرح: التّعلّم، التّعليم، و التّعليميّة.

أ-التّعلّم (Apprentissage):

هو نشاط إنساني، يتمثّل في اكتساب المعلومات و المهارات و الخبرات، فهو تغيّر دائـــم في السّلوك، يجعل الفرد يفهم سلوكات مـــن حولـــــه، و يتعامـــل معهـــم. يقـــول (جيـــتس Gates)في مؤلّفه (Education psychology[iii]):"يمكن تعريف التّعـــلّم بأنّه تغيّـــر الســـلوك تغيّرا تقدّمـــيا يتّصف من جهة بتمثّل مستمرّ للوضع، و يتّصف من جهة أخرى بجهود مكـــرّرة يبذلها الفـــرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة. و من الممكن تعريف التّعلّم تعريفا آخـــر، بأنّه إحراز طرائق ترضي الدّوافع و تحقّق الغايات، و كثيرا ما يتّخذ التّعلّم شكل حلّ المشاكل، و إنّما يحدث التّعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتّغلب على المصاعب و مواجهـــة الظّروف الطّارئة"[2].

يتبيّن من خلال التّعري[1]فين اللّذين قدّمهما(جيتس-Gates) أنّ التّعلّم هو تكيّف الفرد مع الظّروف المحيطة به، فيكتسب خبرات تعينه على حلّ المشاكل التي تعترض سبيله. فالتّعلّم لا يعدو أن يكون تلك" العمليّة التي يدرك الفرد بهـــا موضـــوعا مـــا و يتفاعـــل معـــه، و يســـتدخله، و يتمثّله، عمليّة يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات(...)وينتج عن نشاط التعلم حصـــول تغيّر دينامي داخل الفرد، يتقبّله عن رضى و طواعية، و عن رغبة في التّطور، يؤدّي إلى تشـــكيل تماثلاته، و خلق تصوّرات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام و الثّبات، و ذلك انطلاقا من إدراكه و استقباله لمختلف الإحساسات و المثيرات البيئية، و من تفاعل المعطيـــات الدّاخليـــة

---

[2]-فاخر عاقل، التعلم و نظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967، ص14.

[1]

و الخارجية، و من وعيه بمحيطه"[1]. و التّعلّم باختصار، هو عمليّة ديناميكيّة تقوم على التّغير الدّائم في سلوك الفرد، بهدف بلوغ مقاصد معيّنة.

ب ــ التّعليم (Enseignement):

التّعليم ما هو إلا تحديد لعمليّة التّعلّم، و تيسير لها، و تحكّم في شروطها و توجيهها،فهو "مجموعة من المواقف و الأحداث المعقلنة، و المخطّطة لتمهيد و تعزيز التّعلّم و تنشيطه لدى الإنسان "[2]. و قد عرّفه (محمد الدريج) بقوله: هو "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلّم و تحفيزه و تسهيل حصوله. إنّه مجموعة الأفعال التّواصليّة و القرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي و منظّم، أي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي –تعليمي"[3].

من خلال التّعريفين السّابقين ،نصل إلي نتيجة مؤدّاها أنّ التّعليم هو إخضاع عمليّة التّعلم إلى قواعد تضبطها بهدف تسهيلها.

جـ– التّعليميّة (علم التّعليم–Didactique):

إذا كان التّعلم هو اكتساب المتعلّم المهارات و المعارف، و إذا كان التّعليم هو العمليّة التي تضبط هذا الاكتساب، فإنّ التّعليميّة هي "الوسيلة الإجرائية لتنمية قدرات المتعلّم، قصد اكتساب المهارات اللّغوية، و استعمالها بكيفيّة وظيفيّة، تقتضي الإفادة المتواصلة من التّجارب و الخبرات العلميّة التي لها صلة مباشرة و ملازمة في ذاتها بالجوانب الفكريّة و العضويّة و النفسيّة و الاجتماعيّة، للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان"[1].

---

[1]–محمد الدريج , مدخل إلى علم التدريس ، العملية التعليمية ، ط2، قصر الكتاب ،البليدة ، مارس 1991،ص13.

[2]–محمد الدريج ، المرجع نفسه، ص13.

[3]–مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، ص 13.

[1]–أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 01.

إن التّعليميّة هي الدّراسة العلمية لعناصر العمليّة التّعليميّة من متعلّم، و معلّم، و مادة، وطرائق، و وسائل تعليميّة، تهتمّ بالتّفاعل بين طرفي العمليّة التّعليميّة (المعلّم و المتعلّم) أثناء تواصلهما، وما يقوم به المعلّم لإنجاز مهام معنيّة، لتحقيق أهداف سبق تحديدها. فـ"الموضوع الأساسي للديداكتيك هو بالضّبط دراسة الظّروف المحيطة بمواقف التّعلّم و مختلف الشّروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التّمثلات لديه و توظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير و مراجعة، لخلق تصوّرات و تمثلات جديدة"[2].

و باختصار،فإنّ علم التّعليم هو تحليل لعمليّة التّعليم، للوصول إلى حلول للمشاكل التي تعترضها، بهدف تحقيق الغايات المرجوّة. وقد بيّن (جون كلود غانون- J.C GANON) أن التّعليميّة "إشكالية إجمالية و دينامية، تتضمن :

- تأمّلا و تفكيرا في طبيعة المادّة المدرّسة، و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.

ـ إعدادا لفرضيّاتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة و المتنوّعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجيا و علم الاجتماع...

ـ دراسة نظريّة و تطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها"[1].

نستشفّ من هذا التّعريف أنّ مجال التّعليميّة تطبيقي، فهي تدرس المادّة التّعليميّة، و الهدف من تعليمها، و تستفيد من كل ما هو جديد في الحقول المعرفيّة التي تستمدّ منها معارفها، كما أنّها تدرس الفعل البيداغوجي، نظريا و تطبيقيا. فالتّعليميّة بذلك تتّخذ الحصيلة العلميّة للنّظريّة اللّسانية مرتكزا لها، و غايتها إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية.

و يمكن تلخيص مباحث التّعليميّة فيما يلي :

ـ ضرورة التّفاعل بين المعلّم و المتعلّم و المادّة المدروسة، بهدف تحقيق الغايات المنشودة.

---

[2]-محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، العملية التعليمية ، ص 13.

[1] -ينظر: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، الحوار الأكاديمي و الجامعي ، الدار البيضاء ، المغرب 1991 ص 39، عن محمد صاري ، التعليمية و آثارها في تقويم تدريس اللغة العربية و ترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية ع 6، 2002، ص 185.

ـــ اختيار الطرائق و الوسائل التـــي تساهم في تنمية العملية التّعليميّـــة و تطويـــــرها، وإزاحـــة العقبات التي تعترض سبيلها.

ـــ الاستفادة من مستجدّات الحقول المعرفـــيّة التي تستمدّ منـــها معارفهـــا (اللّسانياتـــــ علـــم النفس ـــ علم الاجتماع و غيرها) .

2 ـــ عناصر العمليّة التّعليميّة :

إذا كانت اللّسانيات من بين المرجعيات الأساسية التي تستند إليها التّعليميّة، و التي تقـــوم علي تحديد المنهج السّليم الذي تسير عليه، فإنّ الإجابة عن السؤالين المطـــروحين مـــن قبلـــها، و المتمثّلين في: ماذا يجب أن نعلّم من اللّغة؟ كيف يجب أن نعلّـــم؟ همـــا لـــبّ هـــذا العلـــم و جوهره؛ إذ الإجابة عن السّؤال الأوّل تقتضي البحث في المادّة التّعليميّة، و الإجابة عن السؤال الثّاني تتطلّب البحث في الطّريقة. لكنّ هذه المـــادّة التّعليميّة إلى من توجَّه؟ و من يوجّهها؟ لاشكّ أنّ الموجّه هو المعلّم، و الموجَّه هو المتعلّم،و المعين على ذلك كلّه، الوسائل التّعليميّة .

أ- المتعلّم :

هو لبّ العمليّة التّعليميّة، يمتلك قدرات تؤهّله للانتباه و الاستيعاب. و قد كانت وظيفته في التّعليم التّقليدي تقتصر على اكتساب المعارف و استهلاكها، ثم ردّها متى تطلـــب منـــه، و في التّعليم الحديث تغيّر دوره من مستهلك إلى منتج و مساهم فعّال، فقد أصبح هو صانع المعارف، منه تنطلق، و إليه تعود[1].

بـــ ـــ المعلّم :

هو مسيّر العملية التّعليميّة و موجّهها،و هو مهيّأ سلفا للقيام بهذا العمل الشّاق، وذلك عن طريق التّكوين العلمي و البيداغوجي المستمرّ، و عن طريق التّحسين المســـتمر الـــذى يجـــب أن ينحصر في التّكوين اللّساني، و النّفسي، و التّربوي،بطريقة تجعل الأســـتاذ نفسه يقبل على تجديد

[1]-ينظر : محمد صاري ، التعليمية و أثرها في تقويم تدريس اللغة العربية و ترقية استعمالها في الجامعة ، ص 198.

معلوماته، و تحسينها باستمرار؛ لأنّه كما يقال كالمهندس، يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصّـــا، يجعل معلوماته و معارفه حاضرة حضورا يوميّا في الميدان[2].

إن سرّ نجاح العملية التّعليمية يكمن في حسن تكوين المعلم، لذا فإنّه ينبغي أن تتـــوافر فيـــه شروط موضوعيّة و هي[3]:

الملكة اللّغويّة الأصلية : أن يكون قد تمّ اكتسابه للملكة اللّغويّة الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته .

أدنى كميّة من المعلومات النّظرية في اللّسان : أن يكون له تصوّر سليم للّغـــة حتّـــى يحكـــم تعليمها، و لا يمكن أن يحصل على ذلك إلّا إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتته اللّسانيات العامّة.

ملكة تعليم اللّغة و هي الهدف الأسمى بالنّسبة له : أن يكتسب أثناء تخصّصه ملكة كافيـــة في تعليم اللّغة، و لا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا استوفى الشّرطين السّابقين أولا،ثم الشّرط الآخر اللّازم، و هو اطّلاعه على محصول البحث اللّساني و التّربوي، و تطبيقه إيّاه أثناء تخصصه .

من خلال هذه المعايير التي حدّدها عبد الرحمان الحاج صالح يتبيّن أنّه على المعلّم، كي يمارس العمليّة التّعليميّة على أكمل وجه، أن يكون مؤهّلا علميا و بيداغوجيا، و أن تكون لديه القـــدرة على اختيار أنـــجع الطّرائق البيداغوجية، و يكون ذلك باطّلاعه على مستجدّات البحث اللّساني، و ما تقدّمه في حقل التّعليميّة .

ج –المادّة التّعليميّة :

هي مجموعة المعارف التي تقدّم للمتعلّم، وكانت فيما مضى تقدّم بطريقة عشوائية، لا يراعى فيها أيّ اعتبار، فقد كانت[1]:

---

[2] - Denis Girard –Linguistique appliqué et didactique des langues Paris Armond colin 1972 p12.

[3] –ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، العدد الرابع (1973-1974) ص 41-...-46.

[1] –ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، ص 46.

من حيث الكمّ :يقدّم حشدا هائلا من المعلومات، قد تؤدّي بالمتعلّم إلى الإصابة بتخمة لغويّة.

من حيث الكيف : قدّمت للمتعلّم مادّة لا تتطابق مع حاجيات المتعلّم الحقيقيّة .

أما التّعليم الحديث، فقد أصبح يقدّم للمتعلّم ما يتوافق مع حاجياته في مرحلة ما، و تحدّد هذه المادّة تحديدا علميا، ثم يقارن بينها و بين ما يعرض بالفعل على المتعلّم في الكتب، و شتّى المواد الدّراسيّة، لتقييمه، و اكتشاف نقائصه و ثغراته من الوجهين النّفساني- الاجتماعي و التربوي[2]، وبذلك تتحقّق الأهداف المرجوّة .

د –الوسائل التّعليميّة :

هي التي تساعد المعلّم على توصيل الخبرات الجديدة، و تحقيق الأهداف التّعليميّة و البيداغوجيّة أثناء تعامله مع مادّته من جهة، و مع المتعلّم من جهة أخرى[3]. فهي تعينه على أداء مهمّته، ولا تغني عنه. و تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التّعليميّة، و باختلاف الحاجة الدّاعية إليها[1]. يقول إبراهيم مطاوع : "يمكن القول بأنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ أداة يستخدمها المدرّس لتحسين عمليّة التّعليم و التّعلّم و توضيح معاني كلمات الدّرس؛ أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار، أو تدريب التّلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتّجاهات، أو غرس القيم، دون أن يعتمد المدرّس أساسا على الألفاظ و الرّموز و الأرقام"[2].

---

[2]–ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 47.

[3]–ينظر: أحمد حساني ، اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص 152.

[1]–ينظر : محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 55.

[2]–الوسائل التعليمية ص 31، عن محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 57.

إنّ أهمّ الجوانب التي تظهر فيها أهميّة الوسائل التّعليميّة بجلاء و وضوح، و التي تساعد على تكوين مهاراتها هي: في اكتساب الخبرات، وفي توسيع الإدراك، وتنمية القيم الرّوحية و الجمالية[3].

تصنّف الوسائل التّعليمية إلى :

الوسائل البصرية : هي التي يستفاد منها عن طريق العين، و أهمّها: الكتاب المدرسي و غير المدرسي،المجلّات و الدّوريات، النّشرات على اختلافها، السّبورة و ملحقاتها، البطاقات و غير ذلك .

الوسائل السّمعية :هي التي يستفاد منها عن طريق الأذن و أهمّها: التّسجيلات الصّوتية، الاسطوانات، المذياع و غيرها .

الوسائل السّمعية البصرية : يستفاد منها عن طريق العين و الأذن، أهمّها: التّلفاز، الدّروس النّموذجية المسجّلة ،الحاسوب، و غير ذلك .

تكمن أهمّية الوسائل التّعليميّة في المساهمة في إثراء العمليّة التّعليميّة، من خلال إشباع حاجات المتعلّم؛ و ذلك باكتساب المعارف و جعل التّلميذ أكثر استعدادا للتّعلّم،و تنويع أساليب التّعلّم، لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين .

إذا كانت الوسائل التّعليميّة تقدّم نتائج ايجابية فإنّ الحصول على هذه النّتائج يرتبط بحسن استعمال هذه الوسائل .

هـ – طرائق التّعليم :

الطّريقة هي الوسيلة التّواصليّة التّبليغيّة في العمليّة التّعليميّة، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعمليّة التّعلّم[1]. و لقد مرّت مناهج تدريس اللّغات بمراحل مختلفة، نقطة الانطلاق كانت من طريقة النّحو و التّرجمة، و بعدها الطّريقة المباشرة، ثم

---

[3]-ينظر: محمد وطاس،المرجع نفسه، ص 166.

[1]-ينظر:أحمد حساني ، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدد الثقافات و اللغات، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، نصوص أعمال الندوة، الجزائر 2001، ص 93.

الطّريقة السّمعية النّطقيّة، و أخيرا الطّريقة الكليّة السّمعيّة البصريّة، و لكلّ من هذه الطّرائق مزايا و عيوب.

طريقة النّحو و التّرجمة :

من الطّرائق التّقليديّة التي تقوم على حشو الأذهان بالنّصوص و القواعد، يحفظها المتعلّم عن ظهر قلب، دون إعمال الفكر في التّحليل، و هذه الطّريقة تكون مفيدة في المراحل الأولى من التّعليم، إلّا أنّها تجعل المتعلّم -في المراحل اللّاحقة- سلبيا، لأنّه يكون بمثابة الآلة المستقبلة، دون إنتاج. ولهذه الطّريقة ما يؤخذ عليها؛ كون التّرجمة تشكّل عائقا كبيرا في تعليم اللّغة الأجنبية؛ لأنّها تصرف انتباه المتعلّمين و اهتماماتهم إلى التّرجمة كفنّ قائم بذاته، على حساب اللّغة المراد تعلّمها،كما أنّها تستعمل اللّغة الوسيطة (لغة المتعلّم)، ممّا يسبّب التداخل اللّغوي. و هذه الطّريقة تهتمّ بمهارتي الكتابة و القراءة، وتهمل مهارتي الاستماع و النّطق[2].

الطّريقة المباشرة :

تعتمد على تعليم اللّغة الثّانية بالطّريقة نفسها في اكتساب اللّغة الأم، دون الاعتماد على التّرجمة، و بذلك يتمكّن المتعلّم من الوصول في وقت قصير إلى التّفكير باللّغة الثّانية، دون الحاجة إلى التّرجمة. غير أنّها تركّز على مهارتي الاستماع و النّطق، و تهمل القراءة و الكتابة، كما أنّها تقلّل من دور الحفظ و القواعد و التّرجمة، و تحدّ من عدد المفردات التي لا يمكن شرحها كـ (الحب، والفقر، و الحرّية، و غيرها)[1].

الطّريقة السمعيّة الشفهيّة :

---

[2] -ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 190-191.

[1] - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 193، وصلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق،ط1، مكتبة لبنان، بيروت،1981 ص41،42،43.

تعتمد على السّمع قبل الكلام، و الكلام قبل القراءة، و القراءة قبل الكتابة، و هذه الطّريقة تركّز على مهارتي النّطق و القراءة،ممّا يجعل المتعلّم يتدرّب على الشّفهي دون الكتابة، و بذلك يكون الاعتماد على الذّاكرة السّمعية فقط المعرّضة للنّسيان، و من المعلوم أن اللّغة الشّفهيّة ينتج عنها كثرة التّكرار اللّفظي، الذي يشعر المتعلّم بالملل[2].

طريقة التّعليم بالوسائل السّمعية البصريّة :

تعتمد على الوسائل السّمعية و البصريّة معا؛ من مواد مسجّلة على أشرطة، إلى مواد يستمع إليها مصاحبة للصّور المرئيّة، مثل الأفلام السينمائيّة، إضافة إلى توافر صور للأشياء المحسوسة، و توافر أجهزة العرض، و البطاقات، و مختبرات اللّغة و غيرها. و التّعلم عن طريق هذه الوسائل يساعد على ترسيخ اللّغة في الأذهان، و محاكاتها محاكاة سليمة ،ممّا يمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة استماعا و نطقا، كما تساهم في جلب انتباه المتعلّم، ممّا يزيد في دافعيّته للتّعلم[3].

الطّريقة السّمعيّة البصريّة التركيبيّة الكليّة :

تهتمّ بالمهارات الأساسيّة في تعليم اللّغات،كمهارة الاستماع و مهارة النّطق و الحديث، قبل مهارة القراءة و الكتابة. و هذه الطّريقة تستمدّ نصوصها من الواقع، و التي تعتمد على الحوار كأساس في الاتّصال[1].

---

[2]- ينظر:محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع و الطموح،ط 01، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، دمشق،1988 ص 298-299.

[3]-ينظر ، محمود أحمد السيد، المرجع نفسه، ص300-301.

[1] - ينظر محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 294-295 .

إن هذه الطرائق اعتمدت في تعليم اللغات الأجنبية، و كما لاحظنا، لا تخلو واحدة من مآخذ، لذا ينبغي الاستفادة منها جميعا للوصول إلى الهدف التعليمي.

3 – تعليميّة اللّغات:

تعليميّة اللّغات ميدان وثيق الصّلة باللّسانيات، فهو من ميادين اللّسانيات التّطبيقية، و لهذا الجانب المعرفي دور فعّال؛ إذ يسهم في ترقية عمليّة التّدريس. ويعدّ من أهمّ المجالات التي ظهر فيها أثر اللّسانيات التّطبيقيّة .

أ – اكتساب اللّغة الأم:

اللّغة الأم أو اللّغة القوميّة، هي اللّغة التي ينشأ عليها الفرد و يكتسبها في طفولته، ولا شكّ أنّ كلّ واحد منّا لاحظ مراحل تطور اللغة التي يمرّ بها الأطفال من صرخة الميلاد إلى ذهابهم إلى المدرسة. ففي أيّامهم الأولى، يكون البكاء وسيلتهم في التّواصل، و بعد سنتهم الأولى يحاكون أصوات من حولهم، و ينطقون بعض الكلمات، و تتطوّر هذه الكلمات إلى جمل، و عند وصولهم إلى المدرسة يتعلّمون قواعد تقنّن ما اكتسبوه، و خلاصة ذلك كلّه أنّهم يكتسبون تقنيّة التّواصل اللّغوي. فكيف يتمّ نموّ الطّفل اللّغوي؟

إنّ موضوع الاكتساب اللّغوي من القضايا التي شكّلت محور استقطاب اللّسانيين، فقد ظهرت نظريّات لسانية حاولت تفسير نموّ الطّفل اللّغوي، و نقتصر في هذا المقام على نظريتين دون سواهما، كونهما تتعارضان في نظرتهما إلى الاكتساب اللّغوي، و هما النظريّة السّلوكية و النّظرية الذهنية.

النّظرية السلوكيّة :

يرى روّاد هذه النّظرية أن الاكتساب اللّغوي ما هو إلا شكل من أشكال السّلوك الإنساني، لذلك لا يقرّون بوجود أيّ اختلاف بين مسار تعلّمها و مسار تعلّم أيّة مهارة سلوكيّة

أخرى[1]. فعمل الفرد من وجهة نظرهم لا يعدو أن يكون حفظ جمل اللّغة، ثمّ إعادة صياغتها وفق مثير ما.

النّظريّة الذّهنيّة :

يرى أنصار هذه النّظريّة أنّ الفرد يولد و لديه قدرات فطريّة تسهم بصفة فعّالة في التّحصيل اللّغوي، فهو مهيّأ للاكتساب اللّغوي. و تقوم هذه النّظرية على فرضيّة مؤدّاها "إنّ كلّ إنسان يتكلّم لغة معيّنة قادر في كلّ آن، و بصورة عفويّة، على صياغة و تفهّم و إدراك عدد لا متناه من جمل هذه اللّغة، لم يسبق له أبدا لفظ أكثرها، أو سماعها من قبل. و هذا الإنسان، و بموجب ترعرعه في بيئته، يستطيع في كل لحظة أن يعبّر بهذه اللّغة، باتباعه قواعد معيّنة، و يستطيع أن يفهم أيضا، بالعودة إلى تلك القواعد نفسها، عددا لا متناهيا من الجمل، يسمعها أو يقرأها لأوّل مرّة، وهذه المقدرة ليست محدودة، إذ على أساسها يتمكّن الإنسان من صياغة و فهم عدد لا متناه من الجمل"[2].

من خلال هذا العرض الموجز لوجهة نظر المدرستين في الاكتساب اللّغوي، يبدو التعارض جليّا؛ ففي حين ترى المدرسة السلوكيّة أنّ الإنسان يولد، و ذهنه صفحة بيضاء، ويتلقّى اللّغة عن طريق ما تمليه عليه بيئته، تعارضها المدرسة الذّهنيّة، بكون الإنسان يولد بقدرة فطريّة للنّموّ اللّغوي؛ أي أنّ العقل الإنساني له استعدادات لاكتساب اللّغة، و بالتّالي يكتسب الطّفل أيّ لغة إنسانية، انطلاقا من المظاهر اللّغوية التي تمليها عليه بيئته بصورة إبداعية، بالتّوافق مع قدراته الباطنيّة.

ب– تعليم اللّغة الثّانية (الأجنبيّة):

---

[1]–ينظر:.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية و قواعد اللغة العربية، الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، 1980، ص 50.

[2]–ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، لبنان 1983 ص 61-62.

إنّ تعلّم لغة أجنبيّة معناه أن يكون الفرد قادرا على استعمال لغة غير لغته الأم التي اكتسبها؛ أي أن يكون قادرا على ممارستها كتابة و قراءة، وبعبارة أخرى، يعني تعلّم لغة ثانية إحراز كفاية لغوية في هذه اللّغة، بحيث تكون مقاربة للكفاية اللّغويّة عند أهل هذه اللّغة[1].

يرى السّلوكيّون أنّ تعلّم لغة ثانية معناه تكوين عادات لغويّة جديدة، من خلال الممارسة المكثّفة، و يرى الذهنيّون أنّ الفضل يرجع إلى المتعلّم الذي يستخدم قدراته الإدراكيّة بطريقة إبداعيّة في اكتشاف قواعد اللّغة، من خلال المعطيات اللّغوية التي يزوّد بها. و على هذا فهم يعتبرون أن تعلّم اللّغة عمليّة تستند على التّفكير، و ليس على الحفظ[2].

إن تعليم اللّغات الأجنبيّة أصبح اليوم ضرورة ملحّة، لاحتكاك الشعوب فيما بينها، إما بسبب السّفر المتزايد إلى الدّول الأجنبيّة، أو تطوّر وسائل الاتّصال، بغرض نقل الخبرات و المعارف؛ لذا أنشئت منظّمات و هيآت و معاهد، هدفها تيسير سبل تعليم اللّغات، و إيجاد طرق موصلة إلى الهدف المنشود، و البحث عن وسائل معينة، لتخطّي أيّة عقبة تعترضه[3]. و قد جاء في أحد المؤتمرات الدّولية، التي تشرف عليها منظّمة اليونسكو، و الخاصّة بالمعارف العموميّة ما يلي:"...أنّ اتّساع العلاقات الدّولية في جميع الميادين، و تقدّم وسائل النّقل و المواصلات، تزيد بصورة مطّردة ضرورة معرفة لغة أجنبيّة واحدة على الأقلّ، لدرجة استخدامها بسهولة (...) أنّ معرفة اللّغات الأجنبيّة تزيد في سرعة انتشار المخترعات العلميّة و التقنيّة، و هكذا تشارك، بصورة

---

[1]-.ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ص 69.

[2].ينظر: ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص 70 .

[3]-ينظر: عاطف مدكور،علم اللغة بين القديم و الحديث،مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حلب، 1407- 1987، ص62.

فعّالة، في الإنماء الاقتصادي و الثّقافي في مختلف الأقطار"[1].فاللّغات الأجنبيّة إذاً، ضـــرورة لا بـــدّ منها.

ج–الفرق بين تعلّم اللّغة الأم و تعلّم اللّغة الثّانية :

إنّ تعليم اللّغات الأجنبيّة كاكتساب لغة المنشأ،"يرتكز على قاعـــدة عصـــبيّة فيزيولوجيـــة مشتركة، و يهدف إلى تكوين سلوك كلامي عفوي جديد، يضاف إلى سلوكه الكلامي المتـــوافر له منذ مرحلة اكتسابه للّغة الأم، و هذا السّلوك الكلامي الجديد يتـــيح للإنســـان الاســـتجابة لحاجات التّواصل و التّعبير باللّغة الثّانية"[2]. فكما يتّفق تعليم اللّغة الأم في بعض الجوانب مع تعليم اللّغة الثّانية، مثل " الممارسة، و التّقليد، و التّكرار، و مســـتوى الفهـــم، و التـــذكّر، و البـــدء بالاستماع، و تعلّم القواعد النّحويّة، و تكوين الارتباطات في عقل الدّارس، فضلا عن عمليّـــات المحاولة و الخطأ و التّعزيز"[3] ،فإنّه يختلف عنه في أمور كثيرة أهمّها[4]:

–اختلاف الدّوافع:

تختلف دوافع تعلّم اللّغة الأم عن دوافع تعلم اللّغة الثّانية؛ "فاستعمال الطّفل للّغة الأم يـــتمّ ضمن وظيفة اللّغة الطبيعيّة و البيولوجية"[5]؛فهي تشكّل وسيلة تواصل تؤدّي إلى إشباع الحاجات، و تحقيق الغايات، و بالتّالي لا يمكن الاستغناء عنها. أما تعلّم اللّغة الثّانية، فلها دوافـــع خارجيّـــة مصدرها حاجات طارئة.

---

[1]–.علي القاسمي، مختصر اللغة، ص 35 ، عن محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص241.

[2]–ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص 58.

[3]–محمود رشدي خاطر و آخرون، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ص 363.

[4]–ينظر: محمود رشدي خاطر و آخرون ، المرجع نفسه، ص 263-266.

[5]–ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ص 61.

– اختلاف البيئة:

يتعلّم المتعلّم لغته في وسطه، و بين قومه؛ يتعلّمها في المدرسة، و يمارسها في حياته اليوميّة، غير أنّه "ليس عضوا في مجتمع اللّغة الثّانية، و إنّما غالبا ما يكون تدرّجه في إتـــقان اللّغة الثّانية في إطار صفّ تعليم الـــلّغة، و عبر مساعدة أستاذ اللّغة، والمواد التعليمية المتنوعة"[1].

–اختلاف الوقت:

إن المتأمّل للوسط التّعليمي في أيّ بلد، يدرك لا محالة أن الزّمن المخصّص للّغة القوميّـــة قـــد يكون ثلاثة أضعاف مقارنة بزمن اللّغات الأجنبيّة.

– التّداخل اللّغوي :

إنّ المتعلّم حين تعلّمه للغته، يكون خالي الذّهن من كل تصوّر للغة أخرى، يتعلّمها دون أن يربطها بأمور أخرى موجودة في ذهنه، في حين أنّه عند تعلّمه للّغة الثّانية، يحاول دائما ربط مـــا يتعلّمه بلغته الأم.

د– تأثير لغة الأمّ في تعلّم اللّغة الثّانية :

بديهي أنّ مرحلة اكتساب اللّغة الأم سابقة لمرحلة تعلّم اللّغة الثّانية، فالمتعلّم، عند تعلّمه للّغة الثّانية، يكون قد اكتسب معرفة ضمنيّة بقواعد لغته الأم، تؤهّله للتّواصل و التّفاعل مع الآخرين[2]؛ لذا فإنّ صعوبات تعلّم اللّغة الثّانية تزداد و تنقص حسب قرب اللّغة الأجنبيّة أو بعدها عن اللّغـــة الأم؛ فإن كان هناك تشابه في بنى اللّغتين تقلّ الصّعوبات، و العكس بالعكس. و من ذلك علـــى سبيل المثال: أنّ العربيّ، المتعلّم للّغة الفرنسيّة، يسهل عليه تعلّم الأصوات المتشابهة بـــين اللّغـــتين العربيّة و الفرنسيّة مثل:(ب-b) و (د–d) و (ت ـــt)و (م ـــm) و (ن ـــn)و غيرها، وعنـــدما يتعلّم أصواتا لا علاقة لها بلغته فإنّه يحتاج إلى جهد جهيد و مران طويل ليتعلّمها مثـــل:(o - e - u)و غيرها.

---

[1]–ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية العامة و تعليم اللغة ، ص 61.

[2]– ينظر: ميشال زكريا ، المرجع نفسه، ص 55.

إنّ شعور المتعلّم بسهولة بعض القضايا في تعلّم اللّغة الأجنبيّة و صعوبة بعضها الآخر، يرجع في حقيقة الأمر إلى تأثير اللّغة الأم في عمليّة تعلّم اللّغة الثّانية، و"نسمي التّأثير الإيجابي في عملية التّعلّم بالنّقلة الايجابيّة(Transfert)؛ أي نقل المعرفة الضمنيّة بقاعدة من قواعد اللّغة الأم إلى معرفة ضمنيّة مماثلة لقاعدة من قواعد اللّغة الثّانية، في حين نسمّي التّأثير السلبي في عمليّة التّعلّم بالتّداخل (Interférence)؛"أي التّداخل بين اللّغتين الذي يؤدي إلى أغلاط يقع فيها التّلميذ عندما يحاول التعبير باللّغة الثّانيّة"[1]، و نعتقد أن التّداخل هو عامل أساسي في عمليّة تعلّم اللّغة الثّانية[2].

و يحصل التّداخل بين اللّغة الأم و اللّغة الثّانية، عندما يستعمل المتعلّم عناصر صوتيّة، أو صرفيّة، أو تركيبيّة، أو أسلوبيّة عائدة إلى لغته الأم أثناء تعلّمه اللّغة الثّانية. و من أمثلةالأخطاء التي يقع فيها العربي ــ مثلا ــ المتعلم للّغة الفرنسيّة ما يلي[3]:

في المستوى الفونولوجي: نطق الصّوتم (p - ب) و الصّوتم(V -ف) و الحركة (o - ou)

في المستوى الصّرفي : تأنيث لفظ arbre(Une arbre)و لفظ La feu(feu)و تذكير لفظ Un) tête(tête، و لفظ Une bouche)bouche)

في المستوى التّركيبي : فكّر فيه (Penser en lui)، أكلّمه (Je parle lui) أقسم بالله (Il a duré (avec dieu)

في مستوى التّعبير : Il a attrapé un air (أخذ هواء) بدلا منIl s’est enrhumé , و Il Est mort sur elle (مات عليها) عوضا عن Il l’adore

فلغة المنشأ تؤثر إيجابا و سلبا على تعلم اللغة الثانية.

---

[1]-ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية العامة و تعليم اللغة، ص 55.

[2]-ينظر: ميشال زكريا ، بحوث ألسنية عربية ، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، 1412-1996 ، ص 135.

[3]-محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكالية المنهج ، ط1، دار الخدمات العامة للنشر ، تونس، 1998 ، ص 20.

الفصل الأول: التّواصل التّعليمي

أولا:التّواصل اللّغوي بين المنطوق و المكتوب

1- التّواصل اللّغوي :

أ- مفهوم التّواصل

ب – عناصر التّواصل

ج – شروط التّواصل

د- أركان التّواصل

هـــ- أنواع التّواصل

2- التّواصل في ظلّ اللّغتين المنطوقة و المكتوبة

أ –التّواصل اللّفظي و التّواصل الكتابي

ب –التميز بين التّواصلين اللّفظي و الكتابي

ج- موقف النّظريات اللّسانية من اللّغتين المنطوقة و المكتوبة

ثانيا:العمليّة التّلفظيّة

1- مفاهيم

2- لسانيات التّلفظ :

أ-السّياق

ب- استقامة المعنى

ج-أفعال اللّغة

3- العلامات الشّكلية للتّلفظ:

أ- الضمائر

ب- الأفعال

ج-الظّروف

الإنسان اجتماعي بطبعه؛ لذا يعيش وسط جماعة من البشر، يحتاج إلى التّعامل معهم، لتلبية حاجاته و تحقيق رغباته، فهو يتّصل بهم بوجود عناصر مشتركة بينهم في مقدّمتها اللّغة. فالاتّصال إذًا، يعدّ من الوظائف المهمّة للّغة، حتى إنّ اللّغويين المحدثين يفضّلون أن يقصروا وظيفة اللّغة على الاتصال، غير أن كلمة (اتّصال) يشوبها كثير من غموض الدّلالة، بحيث لا نعلم إن كان بإمكانها أن تشمل مختلف الوظائف اللّغوية، التي تبدو ذات طابع اجتماعي بالدّرجة الأولى، كما أنّها يمكن أن تشمل وسائل الاتّصال غير اللّغوية، التي يستخدمها الإنسان، كالإيماءات و الإشارات، و تعبيرات الوجه، و اللّمس، و الحركات الجسمانية، بالإضافة إلى شمولها لوسائل الاتّصال الأخرى التي تستخدمها الحيوانات المختلفة[1]. و في هذا المقام سنتطرق إلى جانب محدّد من هذا الاتصال و هو التّواصل اللّغوي، و بصفة أدقّ في ظلّ اللّغتين المنطوقة و المكتوبة.

1-التّواصل اللّغوي :

أ – مفهوم التّواصل:

إنّ التّعريفات التي وضعت للتّواصل كثيرة بكثرة النّظريّات، والوقوف على بعض التّعريفات التي وردت في الموسوعات و المعاجم و الكتب تبرز نوعا من هذا الاختلاف.

يقابل المصطلح العربي (تواصل) المصطلح الأجنبي(Communication)، و هو كلّ كلام شفوي أو مكتوب يرسله المتكلّم ليستقبله المتلقّي، يتضمّن معارف مختلفة، اكتسبها شخصيا، و هو أيضا تبادل المعلومات التي تعطي أهمّ الأشكال التي يتمّ تبادلها، و التكلّم بها، بناء على وضع لغوي محدد[2].

من خلال تعريف(لافون -Lafon) يتبيّن أنّ التّواصل عمليّة تبادل خبرات و معلومات و تجارب، سواء عن طريق الكتابة، أو يكون شفاهة، بين المتخاطبين،بشرط توفّر وضع لغوي (Code) بينهما .

---

[1] -ينظر:نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللغوية المعاصرة،.سلسلة عالم المعرفة، 1978، ص208.

[2] -ينظر: R. Lafon. Vocabulaire psychopedagogie.p.201 & 203 عن بشير ابرير التواصل مع النص، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، ع 4،2001، ص203.

و يعرّف(جون ديبوا-J.Dubois) التّواصل بقوله :"هو تبادل لفظي بين المتكلّم الذي ينتج ملفوظا موجّها إلى متكلّم آخر، و محادث يرغب في السّماع، أو إجابة واضحة،حسب نوع الملفوظ"[1].

نستشفّ من هذا التّعريف أنّ التّواصل هو تبادل لفظي بين متكلّمين، شرط أن يكون المخاطب على أتمّ الاستعداد لسماع أو إجابة المتكلّم.

و يرى محمد عطيّة أنّ التّواصل "عمليّة أساسيّة للنّشاط الاجتماعي و التّربوي، و لازمة لوجود مجتمع و تماسكه و تقدّمه"[2]. وهو من وجهة نظر(مورتيزيا محموديان) "نقل المعلومات نقلا عمدا (...) والمعلومة التي يتوجّب نقلها تقابل تجربة لدى المتحدّث، تجربة لا يشاطره فيها بالضّرورة المخاطب، ومن الممكن ألّا تكون مفهومة من قبل هذا الأخير لحظة حصول فعل الكلام (...) ففي كل عملية اتّصال، يكون الدّال(أو العبارة) الصّريح مقرونا بمدلول (أو المحتوى)، بينما لا يكون المدلول بالضّرورة صريحا"[3].

ويعدّ بشير إبرير تعريف (شارل كولي Charles -Cooly) من أقرب التّعريفات إلى ميادين التّربية و التّعليم، و يتمثّل في أنّ التّواصل هو "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة و تتطور، إنّه يشمل كلّ الرّموز الذّهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال، و تعزيزها في الزّمان، و يتضمّن أيضا تقاسيم الوجه و تعابيره، و هيئات الجسم و الحركات، و نبرة

---

[1] -J-Duboi et autre- Dictionnaire de linguistique -larousse -Paris-1973 P96

[2]-محمد عطية،التربية و الإرشاد في الخدمة الاجتماعية،ط سنة1966،القاهرة ص112.

[3]- .مورتيزيا محموديان ، الألسنية و الأنظمة الدلالية ، تر: محمد علي مقلد ، مجلة العرب و الفكر العالمي .ع8، ص 106-107.

الصوت و الكلمات،و الكتابات(..) و كل ما يشمله آخر ما تمّ من اكتشافات في الزّمان و المكان"[1].

إنّ الفكرة التي نستخلصها من كلّ التّعاريف السّابقة، هي أنّ العلاقات الإنسانية وليدة التّواصل الذي هو عملية آلية، تتم بين طرفين بقصد التّفاعل، و تبادل المعلومات و الأفكار و الأحاسيس و التّجارب و غيرها. و اللّغة هي الوسيلة الأساسية التي تساعد مستعمليها على الفهم المتبادل، و تضمن استمرارية الخطاب بينهم .

ب ــ عناصر التّواصل :

يكون التّواصل بين طرفين، هما المرسل و المتلقي، و بينهما رسالة؛ فالمرسل هو المسؤول عن توجيه الرّسالة إلى المتلقّي، و يمكن أن يكون شخصا أو عدة أشخاص أو هيئة أو غيرها. و المتلقّي هو العنصر المسؤول عن استقبال الرّسالة؛ أي"هو الذي يوجّه إليه المرسل الرّسالة المتضمّنة للموضوع، ليشاركه في الأفكار و المعلومات، أو إبداء رأيه في مضمون الرّسالة"[2]. ويمكن أن يكون هذا الأخير، شخصا أو عدة أشخاص، أو هيئة أو غيرها. والرّسالة هي ما يريد المرسل إيصاله إلى المتلقّي، فهي"مجموعة من المعلومات و الخبرات و التّجارب و المهارات المختلفة و الحقائق العلميّة التي يريد المرسل أن يوصلها إلى المرسل إليه، حتى يتعامل معها، أو يستفيد منها"[3].

---

[1]- محمد أضرضور ، المقاربة التواصلية و ديداكتيك اللغات ، مجلة الدراسات النفسية و التربوية ، ع11 ، 1990، كلية التربية، جامعة محمد الخامس ، الرباط، ص 73، عن بشير ابرير، التواصل مع النص، ص204 .

[2]-عبد العزيز شرف، وسائل الإعلام و مشكلة الثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999، ص 40.

[3]-.عبد العزيز شرف،المرجع نفسه، ص 40.

وقد استعمل بعض الكتّاب مصطلح (رسالة) ترجمة للمصطلح الأجنبي(message) في حين يفضل البعض الأخر استعمال لفظة (خطاب) على (رسالة)، لأنّهم يرون أنّ الخطاب يمكن أن يحمل مفهوم الرّسالة[1].

وإذا نقلنا هذه العناصر الثلّاثة إلى الوسط التّعليمي، فإنّ التّسميات تتغيّر من (مرسل) إلى (معلّم – متعلّم) ، ومن (متلقّي) إلى (متعلّم –معلّم)، ومن (رسالة) إلى (مادّة تعليميّة).

ج–شروط التّواصل :

ليتمّ التّواصل بين طرفي العمليّة التواصليّة، لابد أن يكون المرسل على دراية بوسطه الاجتماعي، وأن يكون على وعي عميق بمضمون الرّسالة، وينبغي تهيئة الوسيلة النّاقلة[2]،كما أنّه من الضّروري أن يكون المتلقّي على أتمّ الاستعداد لاستقبال الرّسالة .

فالمعلّم عند ممارسته لمهنته، ينبغي أن يكون على دراية بالوسط التّعليمي الذي هو عنصر ضروري فيه، وأن يكون ملمّا بمادته التّعليميّة التي يريد إيصالها، كما ينبغي التّأكد من سلامة الوسائل المساهمة في نقل الخبرات والمعارف، واستعمالها استعمالا جيّدا، لضمان الإدراك التّام، والتّعليم الحسن .

د–أركان التّواصل:

عندما يخاطب شخص شخصا آخر، فإنّه يوجّه له خطابا، هذا الخطاب لا يخلو من خمسة أضرب من المستويات المتتابعة، وهي المستوى الصّوتي،و المستوى الصّرفي، والمستوى النّحوي، والمستوى الدّلالي، والمستوى الجملي. لنأخذ عبارة (أشكو من الألم) ونرى كيف تمرّ عبر مستويات التّواصل الخمسة[3].

---

[1]-من بين هؤلاء خولة طالب الإبراهيمي، ينظر: مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر،ص28.

[2]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمة في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 43

[3]- ينظر عبد الجليل مرتاض ، اللغة العربية و الاتصال ، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ،أعمال الموسم الثقافي، الجزائر2000 ص63، و قد قمنا بتغيير جملة (جاء الشتاء و الحطب).

على مستوى التّقطيع المزدوج الأوّل : يتكوّن من أربع وحدات :

أشكو- من – ال- ألم .

على مستوى التّقطيع المزدوج الثّاني : تتألف من عدة فونيمات أو عدة وحدات صوتية :

أ/ ـَ/ش/ ـْ/ك /ـُ /و/ ـْ / م/ـِ /ن/ ـَ /ال/ ـْ / أ/ ـَ /ل/ ـَ /م/ ـِ.

على المستوى الصّرفي أو المورفولوجي : كل عنصر من عناصر الجملة يعدّ علامة قائمة بـــذاتها، فـــ (الفعل أشكو) جاء هنا بمعنى (أعاني)، فيوظّف متعدّيا بنفسه، أو متعدّيا بحرف الجرّ (مـــن)، و (الألم) مذكّر، مـــفرد، يجمع على آلام.

على المستوى النّحوي: أشكو:فعل مضارع / من: حرف جر / الألم:اسم مجـــرور. و ترتيـــب الوحدات الدّالة في نفس الجملة خاضع لنسيج بنوي شامل، بما في ذلك الحركات، إذ لو غيرنـــا حركة لفظة ما يتغيّر المعنى.

على المستوى الدّلالي : يمكن إدراك الوحدات الدّالة بما يخالفها (أشكو/ لا أشـــكو ،الألم / العافية –الصّحة).

على المستوى الجملي : كلّ عنصر من عناصر هذه الجملة يحمل دلالة وظيفيّة .

هـــ –أنواع التّواصل:

التّواصل هو تبادل المعلومات بين طرفين، بكيفيّة معيّنة، فإذا كان المرسل هو المتلقّي؛ أي أن المرسل و المتلقّي شخص واحد، فإنّنا نسمّي هذا بالتّواصل الذّاتي؛ و هو حوار الفرد مع نفسه، إذ إنّه اتّصال يحدث داخل عقل الفرد، و يتضمّن أفكاره، و تجاربه، و مدركاته، يحادث نفسه فيما إذا كان سيقرأ كتابا، أو يشاهد برنامجا تلفزيونيّا، أو غيرهما[1].و إذا كان المرسل شخصا و المتلقّي شخصا آخر، فإنّ هذا يسمى بالتّواصل بين فردين، و هو ما يحدث في حياتنا اليوميّة؛ عندما يكلّم شخص شخصا آخر، بخصوص موضوع معيّن، أو عندما يأمره بانجاز عمل، أو حين يلقي عليـــه

[1]-ينظر: جيهان أحمد رشتي، الأسس العلمية لنظريات الإعلام ، ط2، 1978ص93.

التّحية أو غيرها[1]. أما إذا كان المرسل هيئة أو فردا، و المتلقّي أفرادا، فنسمّي هذا بالتّواصل الجماهيري، ويحدث عندما يزيد عدد المتلقّين للرّسالة الإعلامية بشكل كبير[2].

2 – التّواصل في ظلّ اللّغتين المنطوقة و المكتوبة :

إنّ الأصل في اللّغة النّطق وليس الكتابة، فقد كانت اللّغات، ولعصور طويلة، في شكلها المنطوق دون المكتوب، فمنها ما اندثر قبل وجود الكتابة، ومنها ما لم تعرف إلّا في شكلها المنطوق، "وهي لا تندرج بالتالي ضمن أيّ تنظيم كتابي موضوع، ووجود لغات لا تخضع لأي نظام كتابي، ولا لأيّ قواعد كتابية، لهو برهان على إمكانية وجود شكل محكي للغة لا يقابله شكل مكتوب"[3].

أ–التّواصل اللّفظي والتّواصل الكتابي :إنّ التّواصل اللّغوي ينقسم إلى تواصل لفظي و تواصل كتابي.

التّواصل اللّفظي (التّواصل بالكلام):

يقصد به، التّواصل بالوسائل اللّفظية بين طرفين، والرّسالة تكون على شكل ذبذبات صوتيّة تصدر من المرسل موجّهة إلى المتلقّي، يستخدم فيها جهاز النّطق والسّمع.

إنّ التّواصل اللّفظي أقدر من غيره على نقل الأحاسيس والمشاعر، ذلك أنّ " الكلمة المنطوقة أكثر عاطفية من المكتوبة، فهي تحمل عاطفة بالإضافة إلى المعنى، فكانت طريقة تنغيم الكلمات تنقل الغضب، والأسى، والموافقة، والرعب، أو السرور، أو التهكم..."[4].

والكلام ميزة ينماز بها الإنسان عن غيره من الكائنات، فهو يستطيع أن يعبر عن بنات أفكاره، وخلجات نفسه، وأن ينظم حياته ويتعاون مع غيره؛ إذ "الكلام عبارة عن أصوات (...)

---

[1]– ينظر : جيهان أحمد رشتي, المرجع نفسه، ص121.

[2]– ينظر : جيهان أحمد رشتي ، الأسس العلمية لنظريات الإعلام ، ص121 .

[3]– ميشال زكريا ، الألسنية، علم اللغة الحديث ، مبادئها و أعلامها، بيروت ، 1980، ص152.

[4]– جيهان احمد رشتي، الأسس العلمية لنظريات الإعلام ، ص375.

تؤدي معاني، فنحن إذ نستعمل الأصوات وسيلة للوصول إلى نتيجة، هي المعاني التي نريد التعبير عنها (...)، و الأصوات هي الشكل أو الصورة التي تعبر عن المعاني"[1]. غير أن اللغة الشفوية (الكلام) لا يمكنها الوصول إلى المعاني المطلوبة، إلا بمكملات مصاحبة لها، كالإيماءات والإشارات وغيرها.

ورغم أن الكلام الذي نقوله مهمّ، فإنّ الطريقة التي يقال بها أهمّ "فإن صاحب الكلام نوع من التّنهد، أو خرجت النّغمة مفردة، أو بصوت مرتفع (..) كلّها تصلح أن تكون مؤشّرات تساعد الفرد على تفسير محتوى الرّسالة؛ فارتفاع الصّوت، ومعدّل سرعة الكلام، والنّغم، والاختلاف في طبيعة الصّوت، واستخدام الوقفات في لغة الكلام(...) يمكن أن يكون لها أثر رئيسي في كيفيّة استجابة الفرد للكلمات. ونستطيع على ضوء طبقة الصوت،مثلا، أن نحدّد إذا كان نطق معيّن تعتبر جملة تقريريّة، أو استفهاميّة، أو تعليقا حادّا، أو ساخرا، كما يمكن أن تعطينا معلومات نستنتج منها جنسيّة المحدّث، أو الكاتب، أو المنطقة التي نشأ فيها، وكذلك خصائص أخرى تتّصل بالصّورة النّمطية المعروفة في المنطقة الجغرافية"[2].

التّواصل الكتابي:

هو التّواصل بالوسائل الخطيّة بين طرفين، تستخدم فيه القناة البصرية بدلا من السمعية. والكتابة هي تعبير عن اللّغة المنطوقة؛ فهي "نظام سيميائي مرئي ودلالي، يبدي فونيمات ومقاطع تعمل عامّة كدالات على الوحدات المطابقة لها في اللغة المحكية"[3]. يكون النّص في التّواصل الكتابي عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع لغوي codeمشترك بينهما. و الاشتراك بين المتخاطبين يكون بعدة أمور منها[4]:

---

[1] نايف خرما ،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 254-255.

[2] -برنت روبن ، الاتصال و السلوك الإنساني، ص 159-160.

[3] فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، دراسة و نصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 1993، ص49-50.

[4]- بشير ابرير التواصل مع النص ،مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ، ع 4، ص213.

-الاشتراك في وسيلة التواصل؛ أي يستعملان اللغة نفسها، ويفهمانها استماعا وحـــديثا وقـــراءة وكتابة.

ـ إذ كان القارئ أو المتعلم يمتلك كمية لغوية أقل من الكاتب، فحتما سيجد صعوبة في فهـــم النص ، وإدراك المعنى .

- أما إذا حدث العكس، بحيث كانت قدرة القارئ أكثر من قدرة الكاتب، من حيث كميـــة المعلومات اللغوية، فإنه – أي القارئ – يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة .

ـ إذا كان القارئ والكاتب يتشابهان في المرجعيات الفكرية والممارسات والتوجيهات، فإنّ ذلك يسهل على القارئ تأويل النص، وفهمه، والتفاعل معه. أما إذا كانا ينتميان إلى ثقافتين مختلفتين، فإن ذلك يصعب من مهمة القارئ في فهم النص، وتأويله، والتفاعل معه[1].

إنّ الكلام في التواصل المنطوق- كما سبق الذكر- تصاحبه أساليب متعددة، تساعد على فهم الرّسالة، كالتّنغيم، وسرعة الكلام، ورفع الصّوت و غيرها، وبعد اكتشاف الكتابة، حـــاول العلماء إيجاد أشياء تعوض هذه المصاحبات، باستحداث علامات الترقيم أو الوقـــف، كعلامـــة الاستفهام، أو النقطة. كما قاموا في وقت متأخر باستحداث أبجدية صوتية خاصـــة لتســـجيل الكلام بالطريقة التي ينطق بها[2].ففي اللّغة المكتوبة يصبح شكل الكلمة أو العبارة مهمّا للتّفســـير "فعلامات الترقيم، أو التهجئة، والحذف، والشطب، وقليل أو كثير من الفراغ بين الكلمات، إلى جانب تركيب الجملة، و الخط، ولون الحبر، كل ذلك من الممكن أن يؤثر في استجابة القـــارئ، ويمكن أن تكون أساسا لتقديرات عامّة حول جدية الكاتب، وتزودنا بمؤشّـــرات عـــن مزاجـــه وعواطفه لحظة الكتابة"[3].

---

[1] - فانجينا فانجيلي وآخرون مهارات القراءة مجلةForumرقم4 اكتوبر1990عن بشير ابرير، التواصل مع النص ، ص214.

[2]- ينظر:نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص252.

[3]-برنت روبن، الاتصال و السلوك الإنساني، ص159-160.

ب- التمييز بين التّواصلين اللّفظي والكتابي :

إنّ اللغة الكلامية أسبق من اللّغة المكتوبة؛ فالإنسان يمارس لغة مجتمعه نطقا قبل كتابتها، ويوجد أفراد أمّيّون يتكلّمون اللّغة ولا يكتبون، كما توجد مجتمعات كثيرة تتكلّم اللغة ولا تكتبها.

وأهميّة اللغة لا تنبع من الشّفوي فحسب؛ بل كذلك من الكتابي، غير أنّ هناك فروقا بين اللّغتين؛ حيث إنّ الفرق الجوهريّ يكمن في طبيعة القنوات المستخدمة في كل منها؛ " ففي حين تتعدد الأقنية المستخدمة خلال اللّغة المنطوقة وجها لوجه، وتشمل الأمور اللّفظية والصّوتية المتلائمة مع الحركة الإيمائية، فإنّ اللّغة المكتوبة تنحصر فقط بالقناة اللّفظية أو اللّغوية"[1].

وتوجد فروق أخرى بينها، حيث أنّ "الشّفوي لا يسمح لا للمتكلّم ولا للمتلقّي بالرّجوع إلى الوراء، إذ المتكلّم يحدث أخطاء وانقطاعات في التّركيب، وهفوات وتردّدات في الكلام، وهذه الأخيرة يمكن أن تمّحى و تختفي في الخطاب المكتوب الذي يسمح بالمراجعة، (...)وللمنطوق وسائل لسانية، و أخرى شبه لسانية و ثالثة غير لسانية، كالتّنغيم و الإيماءات في حين أنّ للمكتوب وسائل لسانية فحسب..."[2].

يمكننا أن نلخّص ما تضمنه القول السّابق في الفرق بين اللّغة المنطوقة واللّغة المكتوبة في نقاط أهمها:

- الخطاب الكتابي يسمح للمرسل أن يصحّح رسالته أو يحذف، أو يزيد كلمات أو معاني، قبل أن يرسلها إلى الملتقّى. أمّا الخطاب الشّفوي فلا يسمح بالرّجوع إلى الوراء أو منع الملتقّى من سماع ما تفوّه به المرسل.
- يكثر في الخطاب الشفوي الإسهاب والإطناب وغيرهما، وهذا ما لا نجده في الخطاب الكتابي.

---

[1] -مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية ، دار طلاس، دمشق1989ص 79.

[2] -R.Galisson-D.Coste Dictionnaire de didactique des langues librairie Hachette. 1976 p386.

- تكون انقطاعات وترددات في الخطاب الشّفوي، لا نشعر بها في الخطاب الكتابي.

- يحتوي الخطاب الشّفوي على وسائل لسانية وأخرى غير لسانية، أما الكتابي فيحتوي على الوسائل اللّسانية فقط.

وهناك فروق أخرى بين اللغتين، أوضحها بعض العلماء في نقاط أهمها[1]:

-إنّ الطّاقات العضليّة، العصبيّة المبذولة في الكتابة أهمّ من تلك المبذولة في الكلام.

-تفترض اللّغة الكلامية وجود الآخر في حين تتوجّه المكتوبة إلى شخص غائب.

-تستخدم إيماءات وإشارات في الخطاب المنطوق، نجد لها بدائل في المكتوب، كعلامات الترقيم.

-تعتمد اللّغة المنطوقة على التّراكيب النّحوية –الصّرفية التي يتعلّمها المرء في المراحل المبكّرة من حياته، أمّا المكتوب فيستخدم تراكيب نحويّة معقّدة.

-تتميّز اللّغة المكتوبة بالوحدة العضوية، و ذلك راجع للبطء في الكتابة، أمّا اللّغة المنطوقة فتتميّز بالتفكيك، و ذلك راجع إلى طبيعة الكلام المنطوق.

- تتّصف اللّغة المنطوقة بالدّرجة العالية من الاستغراق و الانغماس و العفوية، في حين تتّصف اللغة المكتوبة بالدّرجة العالية من الانفصال أو القصديّة؛ أي انفصال المتكلّم عن الموضوع المكتوب.

- الخطاب المنطوق يقدّم جملا دون استخدام تأشيرات أو علامات قائمة بينها، أمّا لخطاب المكتوب فإنّه يستخدم تأشيرات أو علامات واضحة، وكثيرة، مثل أدوات العطف و الصلة.

و نجد (أندري مارتيني-André Martinet) يحدّد الفروق بين اللّغتين، و لكنه يخصّصها في اللّغة الفرنسية دون غيرها، فيقول:" تصل الفروق في اللّغة الفرنسيّة بين الصيغة المكتوبة و الصيغة الصوتيّة لدرجة يمكن معها القول دون مبالغة بأنّ بنية الأولى ليست هي نفسها بنية الثانية (...) ويزداد هذا التّمايز وضوحا عندما يأخذ المرء بعين الاعتبار الفرق في عدد الصيغ بين اللّغة الدّارجة و اللّغة الأدبيّة، و لو أردنا وضع قواعد اللّغة الفرنسيّة معتمدين فقط على اللّغة

---

[1]- ينظر مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 80-81-82.

المنطوقة في صورتها الصوتيّة، فإنّ هذه القواعد سوف تكشف عن بنية مختلفة جدا عن التي نصادفها في القواعد التّقليدية في صورتها الكتابية، لذلك، لا يستطيع المرء أن يحسّ بوحدة اللّغة الفرنسيّة خارج إطار صورتها المتفاوتة إلا من خلال تدريب طويل الأمد، يسمح للطّفل بأن يساوي بين التّركيب الذي تعلّم أن ينطقه منذ أن بدأ الكلام، و بين الصّور المكتوبة (...) التي تعكس بأمانة تسلسل الوحدات الصوتيّة و الدلاليّة، كما كانت تستعمل قبل ألف سنة تقريبا"[1]. فحينما نقول l'enfant (الطفل) و les enfants (الأطفال) فإنّ علامة الجمع واضحة في المكتوب بوجود (S) في نهاية الصيغة، بينما تغيب في الشفوي، وكذا الحال في الفعلIl chante (يغنّي)، وIls chantent(يغنّون)، فالفرق بيّن في اللّغة المكتوبة بوجود (ent) في نهاية الفعل في صيغة الجمع، و لا تظهر في الشّفوي.

و هناك أمثلة أخرى لتوضيح الفرق، بين اللّغتين في صيغتي المذكّر و المؤنّث، فعندما نقول (l'élève est venu) (التلميذ جاء)و (l'élève est venue) (التلميذة جاءت)، فلا يظهر الفرق في الشّفوي، و يظهر في الكتابي[2].

كان هذا عن اللّغة الفرنسيّة، أمّا في اللّغة العربية فلا نجد فروقا بين المنطوق و المكتوب إلى هذا الحد، و من أمثلة الاختلاف:

-التّنوين : فعندما نقول (تلميذ)، فنون التنوين تنطق و لا تكتب.

- في لفظ هذا : الألف بعد الهاء تنطق و لا تكتب .

- في الأفعال: (ذهبوا)،مثلا، الألف بعد واو الجماعة تكتب و لا تنطق.

---

[1] -أندري مارتيني ، مبادئ اللسانيات العامة ، تر: أحمد الحمو،، المطبعة الجديدة ، دمشق 1984-1985، ص 163-164.

[2] -ينظر:.Guide pratique de grammaire française p18.عن عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، اقترابات لسانية للتواصلين : الشفهي و الكتابي ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر ، ص85.

-(الـــ) الشمسية تكتب و لا تنطق (الشمس)

ج – موقف النّظريّات اللّسانية من اللّغتين المنطوقة و المكتوبة :

إذا ما نظرنا نظرة عجلى إلى النّظريات اللّسانية، لنرى موقفها مـــن اللّغـــتين المنطوقـــة والمكتوبة، فإنّنا نجد تباينا ملحوظا بينها، فمنها ما تعطي الأولويّة للمنطوق على المكتوب، و منها ما تكمّل بينهما، في حين نجد نظريّة أخرى تلغي المنطوق لتركّز على المكتوب.

لقد اهتمّت المدرسة البنيويّة في أوائل القرن العشرين باللّغة المنطوقة، فالبنيويّون يرون أنّه إذا كان النّطق أسبق من الكتابة، فإنّ الكتابة لا تشكّل أساس اللّغة، و إنّما هي تمثيـــل للأصـــوات المنطوقة. و في هذا يقول (دي سوسيرDeSaussure) :" النّطق و الكتابة نظامان مختلفـــان مـــن الرموز، سبب وجود الثّاني تمثيله للنّظام الأوّل، و موضوع اللّسانيات على هذا لا يتمثّل في ربـــط الكلمة المكتوبة بالكلمة المنطوقة، و التي هي نظريا صورة لهـــا، إلى درجـــة اســـتلاب دورهـــا الأساسي. إنّ كل ذلك يسوقنا إلى تولي تمثيل العلامة الصوتية أهمية مساوية إن لم تكن أكثر ممـــا نوليه العلامة ذاتها، كاعتقادنا أنّه لمعرفة إنسان ما من الأفضل النظر إلى صورته الشمســـية بـــدل وجهه"[1].

و هكذا فإنّ البنيويون اتخذوا الشّكل المنطوق أساسا لنظريتهم اللّسانية، حيث قدّموا اللّغـــة المنطوقة على الشّكل المكتوب. وقـــد بحـــث اللّســـانيون الأمريكيّـــون المتمثلـــون في (ســـابير (Sapir)،بلومفيلـــد(Bloomfield)،وهوكـــت (Hokt) الشّـــيء نفســـه،حتّى أنّ بلومفيـــد (Bloomfield)يقول:"الشّكل المكتوب ليس لغة،ولكنّه طريقة لتسجيل اللّغة بواسطة إشـــارات و رموز مرئيّة"[2].

و نجد بعض اللّسانيين مثل (يلمسلف) "لا يقدرون القابليات التّصنيفية بـــين الصّـــوت والحرف المكتوب، و يعتبرون أنّ اللّغة هي نفسها في الجوهر، سواء أكانت مكتوبة، أم محكيّـــة، أو مرسلة تلغرافيا، أو محوّلة إلى إشارات بواسطة الأعلام المرفوعة، في حين أصرّت مدرسة (براغ)

---

[1]-محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي و مجدي النصر ، درا النعمان للثقافة ، بيروت، ص 40.

[2]- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 77 .

على الطّبيعة المكمّلة للشّكلين المتلازمين اللّذين لا ينفصلان، و يسمّيان إما اللغة و الكـــلام أو بتعبير جاكسون النظام و المرسلة"[1].

أمّا المدرسة التّوليديّة التّحويليّة فقد رفضت بشكل قاطع اللّغة المنطوقة كمـــادّة للبحـــث اللّساني، معتبرة إيّاها(أداء للغة)Performance، مركّزة بدلا من ذلك على (الكفـــاءة اللّغويـــة) (Compétence) أي الشّكل التّجريدي المثالي للّغة، ذلك الشّكل الموجود في أدمغة المـــتكلّمين. لقد ركّز اللّسانيون التّوليديون و التّحويليّون تحليلاتهم اللّسانية على الجمل المفردة التي هي مشابهة تقريبا للأشكال الكتابية أكثر من الأشكال المنطوقة الكلامية[2] .

---

[1]-فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص 49.

[2]-ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 77.

ثانيا:العمليّة التّلفظيّة

اللّغة تنظيم مؤلّف من مجموع أصوات، تعتبر رموزا تعبّر عن مفاهيم معيّنة، يتلفّظها المتكلّم ليدركها السّامع. فلكلّ لغة بنى تميّزها عن غيرها. ودراسة اللّغة في أثناء أدائها، تؤدّي إلى مفهوم التّلفظ، الذي تسعى اللّسانيات لدراسته، و دراسة سلسلة الملفوظات النّاتجة عن هذا السّلوك، و التي تحمل دلالة، و تكون خاضعة للقوانين النّحوية .

فماذا يقصد بالتّلفظ؟ و ما الملفوظ؟ ثمّ ماذا عن لسانيات التّلفظ؟

1– **مفاهيم** : ينبغي التّعرض إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بالعملية التّلفظية و أولاها:

أ– التّلفظ :

هو نشاط ذو دلالة، يؤدّيه المتكلّم بهدف تأدية وظيفة تواصليّة؛ فـ" هو إجراء اللّغة في الاستعمال من خلال فعل فردي"[1]. وفعل التّلفظ لا يأخذ معناه إلا من خلال الوضعية العامّة للاتّصال، فالتّلفظ ليس مجرّد إنتاج سلسلة ملفوظات، و إنّما هو مبنيّ على قواعد.

ب– الملفوظ :

يقابل المصطلح العربي (ملفوظ) المصطلح الأجنبي (énoncé)، و هو بمعناه كل جزء من أجزاء الخطاب، ينجزه متكلّم ما، بحيث يكون هناك وقف قبل هذا الجزء و بعده[2].

نستشفّ من هذا التّعريف أنّ الملفوظ قد يكون مقولا أو مكتوبا، شريطة أن يسبق هذا الجزء صمت، و يعقبه صمت فـ "هو سلسلة أدائية، أو سلسلة كتابية لطول متغيّر، مستعمل كالتقاط معطيات التّجربة"[3].ولكن، هل هذه السلسلة جملة، أم خطاب، أم رسالة ؟

---

[1] -Emile Benveniste – Problèmes de linguistique générale -t2-Gallimard P80

[2] -J. Lyons- Linguistique générale, tard : de F. Dubois Charler et Robinson – Paris Larousse 1970 p.131 et J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique p.191

[3] - R. Galisson et Cost : Dictionnaire de didactique des langues p.183

ملفوظ /جملة:

لم يميّز النّحو التّقليدي بين الجملة، و التي هي موضوع النّحو، و الملفوظ الذي يمثّل الحدث النّاتج عن النّشاط اللّغوي لمتكلم ما. يعرّف(جريفيز Grévise) الجملة بقوله :" إنّنا بالجمل نفكّر، و بها نتكلّم فالجملة هي تجميع منطقي، و ترتيب نحوي، إنّها الإبانة عن المعنى التّام، إنّها الوحدة اللّسانية"[1]؛فقوله:" إنّنا بالجمل نفكّر، و بها نتكلّم"؛ يرجع استعمال اللّغة جملا تدلّ على مواضيع اللّغة، ناتجة عن نشاط المتكلّمين و المفكّرين، أما عن "إنها الوحدة اللّسانية"؛ فيقصد أنّها موضوع اللّغة؛ فالجملة هي وحدة حقيقية لسير اللّغة، فكلّ رسالة يمكن أن تكون مقسّمة إلى جمل، و الجملة هي أصغر رسالة ممكنة.

و يرى مهدي المخزومي أن الجملة هي الصّورة اللّفظية الصّغرى للكلام المفيد في أيّ لغة من اللّغات، و هي المركّب الذي يبيّن المتكلّم به أنّ صورة ذهنيّة كانت قد تألّفت أجزاؤها في ذهنه، ثمّ هي الوسيلة التي تنقل ما جال في ذهن المتكلّم إلى ذهن السّامع[2].

أمّا الملفوظ فهو حادثة ناتجة عن فعل التّلفظ؛ إذ يرى(غاليسون–Galisson) أنّ الملفوظ يستعمل غالبا مرادفا لـ (جملة) أو لمجموع الجمل المتتابعة[3]. فالملفوظ (أ) –مثلا– (سآتي غدا) يمكن أن يكون وعدا أو تهديدا أو خبرا بسيطا، و لكن كل الملفوظات (أ) تشترك في كونها مؤلفة بالصيغة نفسها، أو بكلمات اللّغة نفسها، فهي إذا الجملة نفسها"[4].

---

[1] -Grevise– Le bon usage p.25.

[2] –ينظر في النحو العربي نقد و توجيهه ، ط2 دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ، 1986، ص31.

[3] -R.Galisson et D. Coste – Dictionnaire didactique des langues p.18.

[4] -R.Galissonet D. Coste – Dictionnaire didactique des langues p.46.

و يعرّف (غريماس) (Greimas) الملفوظ بقوله:" يفهم من خلال(ملفوظ) كلّ قدر مزوّد بمعنى، متعلّق بسلسلة أدائية أو بنصّ مكتوب، سابق لكلّ تحليل لساني أو منطقي"[1].و يعرّفه بصيغة أخرى:"في مقابل التّلفظ الذي يعتبر فعلا للّغة، فإنّ الملفوظ هو حالة ناتجة بصرف النّظر عن الأبعاد التركيبية (جملة /خطاب)"[2].

و يرى (جون ديبوا J Dubois) أنّ كلمة ملفوظ تعني كلّ سلسلة تامّة الكلمات للّغة المرسلة من قبل مجموعة من المتحدّثين، كما يرى أنّ الملفوظ يمكن أن يكون جملة أو مجموع جمل، و يمكن أن يكون نحويّا أو غير نحويّ، دلاليّا أو غير دلاليّ،كما يمكن أن يلحق بالملفوظ نعت واصف لنوع الخطاب(ملفوظ أدبي – جدلي – تعليمي...) و لنوع التّواصل(ملفوظ كتابي أو شفوي) و لنوع اللّغة (فرنسية –لاتينية...)[3].

ويرى جان سيرفوني-(Jean Cervoni) أن الملفوظ يكون مقبولا إذا كان خاضعا لقواعد النحو و يبث بشكل طبيعي، وهو مفهوم يرتبط بالسياق و الخصائص النفسية للناطقين[4].

يفهم من هذا التّعريف أنّ الملفوظ هو ما يصدر عن المتكلّم، بأيّة لغة، منطوقا كان أو مكتوبا، شرط أن يحمل معنى في ذاته. و يستعمل الملفوظ أحيانا كجملة، إلى حدّ أين يقتصر تحليل الملفوظات غالبا على تحليل الجمل التي تكوّنه[5].

---

[1] -J.Greimas et J .Cortes- Sémiotique ,Dictionnaire raisonné de la théorie du langage Paris–Hachette 1979 P.123.

[2] -J.Greimas et J. Cortes- Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage- P.123.

[3] - Dictionnaire de linguistique p.191.

[4] -- ينظر: الملفوظية، تر: قاسم المقداد www.awu-dam.org

[5] -J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique p.191.

و نجد في مقال(ديكرو-Ducrot) أنّه بدأ بتمييز الجملة عن الملفوظ، و ذكر أنّ" الجملة عبارة عن وحدة مجرّدة، والتي تعرف بمجموع كلمات مكوّنة حسب قواعد التّركيب، و الملفوظ يعرف بالتّلفظ الخاص للجملة"[1].

إنّ النّحو التّوليدي التّحويلي يقابل (الجملة) بـ (الملفوظ)، في نطاق اعتبار أنّ الجملة تتعلّق بالكفاءة، و الملفوظ بالأداء[2].

وخلاصة ما سبق أن النّحو التّقيلدي،والنّحو الحديث مع (جون ديبوا J.DUBOIS و غريماس Greimas و غريفيز Grevise و غاليسون Galisson) يتّفقان في كون الجملة ملفوظا، في حين أنّ المدرسة التّوليدية التّحويلية، و ديكرو Ducrot ، يجعلون الجملة غير الملفوظ.

ملفوظ / خطاب :

في تعريف(ليونز Lyons) السّابق للملفوظ؛ يعني كلّ جزء من أجزاء الخطاب، هل يمكن أن يكون الخطاب كلّه؟

إذا كان الخطاب هو مجموعة جمل متتالية، و الملفوظ هو سلسلة أدائية، قد يعادل الجملة، و قد يكون مجموعة جمل؛ فالخطاب إذًا هو"ملفوظ متساوق"[3]؛ أي أنّه يتألّف من الملفوظ، الذي يحتوي بدوره على عدد غير محدد من الجمل، فيضطلع بعمليّة الانسجام و الاتّساق، و هو ما ترتكز عليه اللّسانيات النّصيّة[4].

وبهذا التّحديد يصبح الملفوظ، باعتباره كلاما منجزا، وحدة متكاملة دلاليا. لكن هذه الوحدة لها تجلّيات كثيرة، قد تتجاوز الجملة فتصبح خطابا، و هذه التجليات الكثيرة

---

[1] -Jacques Moescler , Anne Reboul Dictionnaire encyclopédique de la pragmatique -Edition de Seuil p.325.

[2] -R. Galisson et D. Coste , Dictionnaire de didactique des langues p.184.

[3] -R. Galisson et D. Coste Dictionnaire de didactique des langues p.184.

[4] -ينظر:أحمد يوسف ، الخطاب و الملفوظ ، مطارحة في المفاهيم ، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، العدد 1 ، دار الغرب للنشر، 2001-2002،ص 55 .

و الممكنة في الملفوظ، سواء كان مكتوبا أو شفويا، هي مدار تعدد أراء اللسانيين وتضاربها، حول إمكان اهتمام اللساني بها كموضوع للبحث، أو تنحيتها على اعتبار خروجها من دائرة الموضوع[1].

2- لسانيات التّلفظ :

إنّ اللّسانيات التي تدرس العلاقات الموجودة بين مجموعة من المعطيات الدّاخلية للتّلفظ، ومجموعة خصائص جهاز التّلفظ (المرسل-المتلقّي-حال الحديث (التّلفظ)) تسمى لسانيات التّلفظ. فإذا كانت اللّغة نشاط تتحكّم فيه مجموعة متداخلة من القواعد النّفسية و الاجتماعية و اللّغوية، فإنّها تفرض على لسانيات التّلفظ دراسة اللّغة من خلال استعمالها الفردي، في ظلّ ظروف معيّنة، و مكان معيّن، و زمان معيّن، و بين شخصين على الأقلّ.

و رغم أنّ "جميع اللّغات لها بعض خصائص التّعبير المشتركة، و التي تظهر أنّها تمثّل نموذجا ثابتا، فإنّ أشكالها الكامنة، و المستعملة لا تظهر إلّا من خلال الوصف (...) غير أنّ وظائفها لا تظهر إلاّ من خلال دراسة العمل اللّغوي أثناء إنتاج الخطاب"[2] .

إنّ إجراء اللّغة في الاستعمال من خلال فعل فردي يسمّى عند بنفنيست Benveniste بالتّلفظ[3]، و الذي يمكن أن يفهم بتحقيق تبادل لساني بين متحدّثين معلومين، في

---

[1] -ينظر:سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي(الزمن –السرد-التبئير)، ط3، المركز الثقافي العربي ، بيروت 1997 ، ص17.

[2] -Benveniste- Problèmes de linguistique générale- t 2 p-67

[3] -Benveniste- Problèmes de linguistique générale- t 2 p-80

إطار مناسب خاص[1]، فينتج عن هذا التّبادل ملفوظات على أشكال مختلفة و في أزمنة مختلفة[2]، هذا الفعل هو عمل المتحدّث الذي يسيّر اللّغة لحسابه[3].

و عرّف ديكرو Ducrot و اسكومبر Anscomber التّلفظ بأنّه ذلك النّشاط الكلامي، الذي يصدر عن المتكلّم، في تلك اللّحظة التي هو فيها بصدد الحديث[4].و أشار إلى لسانيّات التّلفظ بقوله:"عندما نتحدّث عن لسانيات التّلفظ (الحديث)، فإنّنا لا نأخذ هذا المصطلح بمعناه الضيّق، فلا نأخذ المظهر الفيزيائي لبثّ أو استقبال الكلام، الذي يندرج ضمن علم النّفس اللّغوي، أو أحد تفرّعاته، ولا التّحولات التي تطرأ على المعنى العام للكلام بسبب الوضعية، إنّما المقصود هو العناصر التي تنتمي إلى اللّغة، و تنوع دلالتها من كلام إلى آخر، مثل أنا، أنت، هنا، الآن(...) و بمعنى آخر: إنّ الشّيء الذي تحتفظ به الدّراسة اللّسانية هو البصمة التي تتركها عملية التّلفظ (الحديث) في الكلام"[5].

هذه الأخيرة، يدعوها جان سيرفوني(Jean Cervoni-) بمرجعيات الملفوظية، ويرى أن "مجموعتها الأكثر تمثيلية : أنا، أنت، هنا، الآن، عبارة عن كلمات تشير من داخل الملفوظ، إلى تلك العناصر الأساسية المكونة للملفوظية. و هذه العناصر هي: المتحدث، و المخاطب، و مكان و زمان الملفوظية. ينتج عن ذلك ، أنه من المستحيل عزو مرجع محدد لتلك الكلمات إذا كنا نجهل باعتبارنا

---

[1] J. Dubois et autres- Dictionnaire de linguistique -Larousse p192.

[2] -O Ducrot, Les mots du discourt, Les éditions de Minuit 1974 p33.

[3]--R. Galisson et D. Coste , Dictionnaire de didactique des langues p.184.

[4]- ينظر: نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات، ع14، 15ماي، ديسمبر2001، ص142.

[5]- O. Ducrot et Todorov -Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage Editions du Seuil1972 p405.

مخاطبا أو شاهدا، أو عن طريق معلومات منعزلة عن عملية التبادل الخطابي نفسها عوامل قوى ملفوظية فاعلةActants الملفوظية و إطارها الزماني- المكاني"[1].

و بذلك ينبغي الانطلاق من ذاتيّة المتكلّم، و معرفة الزّمان و المكان الذي صدر فيه الكلام، بناء على العناصر اللّغوية للخطاب، التي لا تدلّ على شيء معيّن من دون التّعرف على حال الخطاب، و ما وافقه من ظروف في المكان و الزّمان.

ذكر غاليسون Galisson أن التّلفظ هو تموضع لحالة الخطاب التي تفعّل المظهر اللّساني الذي هو الملفوظ، فيمكن أن نقابل الملفوظ بالتّلفظ مثلما نقابل النّتيجة بالسّبب[2]. و يكون الملفوظ قابلا للتّحليل إلى وحدات قابلة للعزل، كأن يقول متكلّم ما :لنخرج اليوم للتّسوق؛ إذ يمكن تحليل هذا الملفوظ إلى: لنخرج/ اليوم/ ل/ التّسوق. فكلّ هذه العناصر قد يكون لها مدلول في سابق مختلف، حسب وضعيّة الحديث. فمثلا في حوار :

-أ- الجوّ جميل.

-ب- لنخرج.

و في حوار ثان:

-أ- متى ستذهب؟

-ب-اليوم.

و في حوار ثالث :

-أ- أين ذهب فلان؟

-ب- للتّسوق.

غير أنّه لا يمكن تحليل كلمة (اليوم)، مثلا، إلى أجزاء أصغر ا/ل/ي/و/م إذ لا يكون لها معنى بمفردها.

---

[1] - ينظر: الملفوظية، تر: قاسم المقداد www.awu-dam.org

[2]- R .Galisson et D .Coste. Dictionnaire de didactique des langues p185.

أ–السّياق:

ذكرنا في تعريفنا السّابق للسانيات التّلفظ، أنّ من ضمن اهتماماتها حال الحديث؛ أي كل ما يحيط بالمتكلّم و المخاطب من ظروف. فيراد بالسّياق مجموعة الشّروط الاجتماعية، التي تؤخذ بعين الاعتبار، لدراسة العلاقات الموجودة بين السّلوك الاجتماعي،و استعمال اللّغة[1]، و هي الزمان، و المكان، و المعطيات المشتركة بين المرسل والمتلقّي، و الأفعال اللغوية المصاحبة للحدث، و الموضوع، و العناصر المادية المحيطة بالموقف، و المعرفة السابقة بما دار[2].

إنّ عناصر اللّغة لا تأخذ معناها إلا مقارنة بالمتلفّظ، و حالات التّلفظ؛ أي أن جملة ما لا تأخذ معناها إلا إذا عرف المتكلم، و عرفت الوضعيّة التي قيلت فيها هذه الجملة، كأن يعلم المخاطب، و الإطار الزّماني و المكاني؛ أي معرفة العوامل التي تحيط بالكلام و تسهم في إيضاحه، و تساعد على فهمه و تفسيره، إذ لا يكفي معرفة القواعد النّحوية لفهم الملفوظات، بل ينبغي أن يعرف المخاطب، الأحوال التي قيلت فيها تلك الأقوال[3].

إنّ فعل التّلفظ لا يأخذ معناه و وظيفته إلاّ في سياق؛ حيث تكون معرفة ظروف التكلم أمرا ضروريا من متكلم، و متلقي، و بيئة زمانية –مكانية ...و غيرها . فإذا أخذنا جملة "البيت يحترق" فإنّها تدلّ على مكان و هو(البيت)، وعلى حدث هو الفعل (يحترق). فهذه الجملة هي إخبارية، و لكنها تدلّ على الطّلب و ليس الإخبار[4]. فإذا استعملت مع فريق من الحماية المدنيّة، وقلنا لهم (البيت يحترق) فمعنى ذلك أنّنا نطلب منهم أن يسرعوا لإطفائه، فإن أسرعوا ووجدوا النّار قد التهمت البيت تماما، قلنا لهم على سبيل المثال (احترق البيت)، بمعنى احترق و انتهى،

---

[1]–ينظر: الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية، دراسة تحليلية ابستيمولوجية،دار القصبة للنشر الجزائر 2001، ص 202

[2]-ينظر: محمود فهمي حجازي مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع مصر 1998، ص 160-161

[3]- ينظر:فرانسوان أرمينكو، المقارنة التداولية، ترجمة، سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، ص64 .

[4]- ينظر: نايف خرما، أضواء على الدارسات اللغوية المعاصرة ، ص87 .

و كأنّنا نؤنبّهم على عدم إدراكه و إطفائه[1]. و إن استعملت هذه الجملة في الميـــدان التّعليمـــي، فربّما أريد بها تعليم الخبر جملة، أو إعرابها، أو وصف مشهد محادثة،أو غيرها.

يرى فلاسفة اللّغة الطبيعيّة أنّه لا يجب اعتبار القول خارج السّياق، ذلك أنّ العنصر يـــوفّر دلالة إضافية، فكلّ عبارة متلفّظ بها ينبغي أن لا توصف فقط من وجهة تركيبها الدّاخلي، و المعنى المحدّد لها؛ بل ينبغي أن ينظر إليها كذلك من وجهة الفعل التّام الانجاز المؤدّي إلى إنتـــاج تلـــك العبارة[2].

إنّ السّياق يجسّد الدّلالة الفعليّة للّغة؛ ذلك أنّ الكلمة قد يكون لها أكثـــر مـــن معـــنى، باختلاف بعض السّياقات اللّفظية التي تقع فيها، أو اختلاف الظّروف الخارجية المحيطة. و مثـــال ذلك ما يدل عليه الفعل(أكل) من خلال الدّلالات القرآنية التي أوردها كريم زكي حسام الدّين[3]، في قوله عزّ وجلّ :﴿قَـالُوا مَا لِهَـذَا الـرسُول يَـأْكُلُ الطَّـعَامَ وَ يَمْشِـي فِـي الأَسْوَاقِ﴾[4] أكل هنا بمعنى التّغذية للإنسان. و في قوله﴿أَخَـافُ أَنْ يَـأْكُلَهُ الذئْـبُ وَ أَنْـتُم عَـنْهُ غَـافِلُونَ﴾[5]؛ بمعـــنى الافتراس للحيوان. و في﴿يَـا قَـوْم هَذه نَـاقَةُ الله لَكُمْ آيَةً فَـذَرُوهَا تَـأْكُلُ فِـي أَرْض الله ﴾[6]؛ بـــمعنى الرعي

---

[1]--بشير ابرير،إستراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو المجلس الأعلى للغة العربية 2001، ص87

[2]-فان دايك، النص و السياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي و التداولي، ترجمة:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ص18.

[3]-ينظر: أصول تراثية في علم اللغة، ط2،مكتبة الأنجلو المصرية، 1985 ص72-73 .

[4]- سورة الفرقان ، الآية 07

[5]- سورة يوسف، الآية 13

[6]-سورة هود، الآية 64

للحيوان و في ﴿مَا دَلَّهُمْ عَلَى مَوْتِه إلا دَابةٌ تَأْكُلُ من منسأته﴾[1]؛ بمعنى القرض للحيوان. و في

﴿ أيُحبُّ أحَدُكُم أن يَأكُلَ لحْمَ أخيه مَيتاً فَكَرهتموه﴾[2]؛ بمعنى الغيبة للإنسان. وفي ﴿ إن الذينَ يَأكُلونَ أمْوَالَ اليَتَامَى ظُلْماً﴾[3] بمعنى الاختلاس للإنسان، و في ﴿حينَ يَأتينَا بقُرْبَان تَأكُلُهُ النَّارُ﴾[4]؛ بمعنى الاحتراق للجماد .

لقد أصرّ فيرث Firthعلى دراسة اللّغة كجزء من المسار الاجتماعي، أو كشكل من أشكال الحياة الإنسانية، وليس كإشارة اصطلاحية. و يقيم دراسة عناصرها انطلاقا من دراسة علاقتها بالقضايا الاجتماعية؛ ذلك أنّ دلالات اللّغة تحدّد من خلال استعمالها في المجتمع[5].

ب– استقامة المعنى :

المعنى هو الشّيء الذي يهدف المتكلّم إلى إيصاله إلى الآخرين من أفراد المجتمع. و هو عند فيرث Firth "كلّ مركّب من مجموعة من الوظائف اللّغوية، و أهمّ عناصر هذا الكلّ، هو الوظيفة الصّوتية، ثم المورفولوجية، و النّحوية، و المعجميّة، و الوظيفة الدّلاليّة لسياق الحال"[6].

تعرف الجمل أنّها سليمة التّركيب نحويا، غير أنّ هناك من يتلفّظ جملا غير نحويّة في ظروف مختلفة، فهناك وحدات كلامية عديدة، يعتبر عدم قبولها مسألة نحويّة و ليست دلاليّة[7]، مثال ذلك: (أريدك أن أتيت غدا). فهذه جملة غير نحويّة إذا قورنت بالجملة التّالية (أريدك أن تأتي غدا)، في

---

[1] –سورة –سبأ ، الآية 14

[2]–سورة الحجرات ، الآية12

[3]سورة النساء الآية 10

[4]سورة آل عمران الآية 183

[5]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، مبادئها و أعلامها، ص 242

[6]محمود السعران, علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي, دار النهضة العربية للطباعة و النشر, بيروت، دت، ص358

[7]- جون ليونز، اللغة و المعنى و السياق،ترجمة عباس صادق الوهاب ، ط1، العراق 1987 ، ص112

حين نجد جملا سليمة التّركيب نحويا، غير أنّها لا تحمل معنى حرفيا؛ أي أنّها غير مقبولة دلاليّا، مثل الجملة التي اقترحها (تشو مسكي Chomsky)(الأفكار الخضراء عديمة اللون تنام بشكل مخيف)(d incolores idées vertes dorment furieusement) إذ من الواضح أنّها جملة غير معقولة، رغم خضوعها إلى قواعد التّركيب، فكلّ من هذه الكلمات لها معنى بمفردها، غير أنّ تجميعها لا يعطي جملة مشكّلة تشكيلا جيدا[1].

و كي نتوصّل إلى جملة ذات معنى نحويّ و دلاليّ، نعود إلى تعريف غريفيز Grevise للجملة بأنّها: "تجميع منطقيّ و تركيب نحويّ..."[2] ؛ أي أنّه لتشكيل جملة مستقيمة المعنى، لا ينبغي ترتيبها وفقا لقواعد تركيب الكلمات الخاصّة باللّغة فحسب، بل ينبغي أن تحقّق بينها نوعا من القرابة الدّلالية[3].

كما نشير إلى ضرورة التوازي القائم بين تشكل الجملة و بين استخدامها كملفوظ؛ إذ هناك شرط استخدام تشبه قيود الاختيار التي نراها في مجموعة اللكسيمات (الوحدات المعجمية)، فمثلما أن اللكسيم (الوحدة المعجمية) خضراء، لا يمكن إلصاقه باللكسيم (الوحدة المعجمية) فكرة، فكذلك لا يمكن استخدام "جملة قطة عمتي كائنة فوق السجادة" بعد أي ملفوظ كان. لنتصور أن ملفوظا مثل :" الوضع الدولي مقلق"، قد قيل على منصة الأمم المتحدة، فإذا استمر الخطيب قائلا "قطة عمتي كائنة فوق السجادة" فلا بد من افتراض أن هذا يشيع جوا من الحرج[4].

---

[1]- Jean Cervoni- l’énonciation -,1 édition 1987decembre saint - germain -paris p15.

[2] - Grevise.le bon usage p25.

[3] -J Cervoni -l’énonciation - - p15.

[4]-- ينظر:جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد- www.awu-dam.org

ج–أفعال اللّغة (أفعال الكلام):

حاول الباحثون المهتمّون بلسانيات التّلفظ فهم القواعد التي تحكم المتحدّث في أثناء تواصله مع الآخرين، و قد ركّزوا بصفة خاصّة على نظريّة أفعال الكلام[1].

إنّ وظيفة اللّغة لا تقتصر على إيصال المعلومات، و التّعبير عن الأفكار، بل إنّها كذلك تحويل للعناصر اللّغوية من إصدارات صوتية إلى أفعال لها وظيفتها، كأن يقول الطّبيب لمريضه (افتح فمك)، فإنّ هذا القول يتحوّل إلى فعل بمجرّد نطقه.

و فعل الكلام يشمل كل من لغة الكتابة و لغة الكلام[2]. و ما نعنيه بقولنا إنّنا نفعل شيئا ما، متى صغنا عبارة معينة، هو أنّنا نقوم بانجاز فعل، كأن نطلب أمرا، أو نعد وعدا، أو نطرح سؤالا، فـ "تكلّم لغة ما، يستلزم انجاز أفعال لغوية، مثل إعطاء أوامر، أو طرح أسئلة أو إعطاء وعود أو غيرها[3]. فالأمر "يعود إلى المستمع في الكشف عن الفعل اللّغوي، الذي يرمي إليه المتكلم عن طريق عملية التّلفظ"[4]،فمعرفة قصد المتكلم لا تعود إلى الملفوظات ولا إلى المتكلم وحده ولكنها تعود إلى المتلقي الذي يمكنه معرفة ذلك.

عندما يرسل المتكلّم ملفوظا ما سواء أكان مضمرا أم ظاهرا، فإنّه يجعل الآخر (أي المخاطب) مقابلا له، لهذا فإنّ كلّ تلفّظ يستدعي حضور متخاطب حقيقي أو خيالي، فردي أو جماعي، و هذا الملفوظ يؤثّر دون شكّ في موقف المتخاطب، و بهذا نقول : إنّ استعمال اللّغة ليس فقط انجاز فعل و إنّما هو نوع من التّفاعل الاجتماعي.

---

[1]- ينظر: أحمد يوسف ، الخطاب و الملفوظ ، مطارحة في المفاهيم ، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، ص60.

[2]- ينظر:جون ليونز،اللغة و المعنى و السياق،ترجمة عباس صادق الوهاب ، ص189.

[3] - J P Searle -Les actes de langage -Essai de philosophie de langage Paris1972p16.

[4] - J P Searle -Les actes de langage -Essai de philosophie de langage p16.

تحليل الفعل اللّغوي :

يحتوى فعل اللّغة حسب تحليل أوستن Austinعلى ثلاثة أفعال، تشكّل كـــلاّ متكـــاملا، تحدث في وقت واحد و هي: فعل القول، فعل التّحقيق، و فعل التّأثير .

فعل القول : (Acte locutionnaire)[1] هو الذي بواسطته يتفوّه المرء بشيء ما و يتفـــرّع إلى ثلاثة أفعال :

-الصّوتي Acte phonique: فعل تحقيق الأصوات أي إنتاجها.

-الانتباهي Acte phatique :هو إنتاج المعنى في كلمات وفق قواعد خاصّة موافقة للنّحـــو؛ أي مجموع الكلمات و النّحو .

-الخطابي Acte rhétique:هو استعمال هذه الألفاظ في معنى مع مرجع محدّد؛ أي يكون لهـــذه الألفاظ دلالة معينة .

فعل التحقيق :(Acte illocutionnaire) هو الفعل الذي ننجزه أثناء القول[2]؛ إذ إنّـــه "محـــدد بقواعد خاصة، فـــالملفوظات إذا أخذت أشكالا معينة، و لفظت بطريقة معينـــة، ووجهـــت إلى متلقي ما، فإن فعل التحقيق هذا يمثل استفهاما"[3]؛ فهو إذا فعل محقق بقول شيء ما، كأن يقـــول الأستاذ لتلامذته : افتحوا الكتاب، فتفتح الكتب بمجرّد القول.

فعل التّأثير (Acte perlocutionnaire): هو الآثار و النتائج بالنسبة لسيرل (Searle)؛ أي الأثر الذي يتركه الفعل في المخاطب، وردّ فعله، فهو فعل تعطى فيه شروط نجاحـــه بتغـــيير أغـــراض المتكلّم، باعتبار ما يقع من تغيير عند المخاطب نتيجة لانجاز قوة فعل الكلام، و يكون النصح، في

---

[1]-ينظر - Alain Rey- Théorie du signe et du sens .Edition Klincksiect 1976 P183 وجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر-محمد بحياتن،:ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون، الجزائر، دت، ص24.

[2]- ينظر:جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد www.awu-dam.org

[3] -J P Searle- Les actes de langage -Essai de philosophie de langage p16 .

حال حصول فعل التأثير، ناجحا مثمرا أثره مثلا، إذا اتبع المخاطب ذلك النّصح، و عمل بموجبه كما قصد إليه المتكلم[1]، و من أمثلة الأفعال[2]:(فعل القول: قال لي(اسحب...)، فعل التّحقيق: (أمرني أن اسحب).، فعل التّأثير(أقنعني أن اسحب).

فيمكن أن نميّز بين فعل القول بـ (قال)، و فعل التّحقيق بـ (أكّد)، و فعل التّأثير بـ (أقنع).

3 –العلامات الشّكلية للتّلفظ :

إنّ العناصر المكوّنة لعمليّة التّلفظ توصف حسب العلامات اللّسانية المستعملة في الملفوظ، و بتحليل الملفوظات، نميّز الزّمن الذي تم فيه التّلفظ من خلال أزمنة الأفعال (الماضي والحاضر والمستقبل)، و الضّمائر التي تميّز المحرّكين للتّواصل؛ أي المشاركين في العملية التّلفظية (المتكلّم: أنا،نحن، و المستقبل: أنت،أنتم)، و موضوع التّلفظ(هو)، و العلامات التي ترجع إلى فعل التّلفظ، و هي الظّروف (الزّمانية و المكانية)[3].

إنّ تحليل الملفوظات وفق أزمنة الأفعال، و الضّمائر، و ظروف الزّمان و المكان، تحدّد العلاقة التي تجمع المتكلّم بالزّمن و المكان. غير أنّ هذه العلامات لا تأخذ قيمتها المعنويّة بمفردها، بل ينبغي أن تكون ضمن سياق، إذ بالسّياق تحدّد دلالة كلّ علامة "فعبارة:(تعال إلى هنا غدا) لا يمكن تحديد دلالتها إلا بمعرفة المتكلم (أنا)، و المخاطب (أنت)، و المكان (هنا)، و الزمان (غدا)، و السياق الذي وردت فيه"[4]

---

[1]- فان دايك،النص و السياق،استقصاء البحث في الخطاب الدلالي و التداولي،ترجمة عبد القادر قنيني ص267 و جيلالي دلاش،مدخل إلى اللسانيات التداولية ،ترجمة محمد يحياتن ص 24.

[2]- Alain Rey Théorie du signe et du sens p187-188.

[3]-Genevieve Petiot .Grammaire et linguistique p 106-107.

[4] -Genevieve Petiot .Grammaire et linguistique p98 .

أ–الضمائر :

تعتبر الضّمائر من النّاحية التّقليدية بدائل عن الاسم، كما يوضّحه هذا المصطلح (Pronom) القائم مقام الاسم[1]، وقد سمّيت هذه الكلمات "ضمائر" لأنّ المتكلّم يضمر الاسم الذي سبق أن ذكره، أو لأنّه يضمر اسم المخاطب، أو يضمر اسمه في حال التكلّم، ويجعل هذه الكلمات كناية عما أضمره[2].

إنّ الضمائر لا تدل على مسمّى كالأسماء، وإنّما" تعبّر عن مطلق، حاضر أو غائب، بواسطة قرائن تنضام معها أو تفتقر إليها"[3]. وهذان المعنيان (الحضور والغيبة) يعبّر عنهما بواسطة صيغ الضمائر ومبانيها الخاصّة التي لا تتغيّر صورها، ولا تنتمي إلى أصول اشتقاقية أخرى، كالأفعال والصفات، فالحضور–وهو معنى صرفي– يعبّر عنه بضمائر التكلّم (أنا) وفروعه، وضمائر الخطاب (أنت) وفروعه، وضمائر الإشارة (هذا) وفروعه، والغيبة، وهو معنى صرفي أيضا، يعبر عنه بضمائر الشّخص (هو)وفروعه، وضمائر الموصولية (الذي) وفروعه[4].

وتنقسم الضمائر في العربيّة إلى ثلاثة أقسام[5]: ضمائر الشّخص(أنا، أنت، هو)،و ضمائر الموصولية (الذي وفروعه)، وضمائر الإشارة (هذا وفروعه).

---

[1]–فان دايك،اللغة و المعنى و السياق، ص252.

[2]-المختار في أبواب النحو ص5،عن عبد الجبار توامة،القرائن المعنوية في النحو العربي،بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في النحو العربي ،جامعة الجزائر ص232 .

[3]-تمام حسان، اللغة العربية–معناها و مبناها– ط 03 دار الكتب الخيرية ، 1418هـ -1998، ص108.

[4]–نظرية اللغة و الجمال ص81عن عبد الجبار توامة ،القرائن المعنوية في النحو العربي، ص231.

[5]–ينظر: تمام حسان، اللغة العربية–معناها و مبناها، ص108 .

ضمائر الشّخص :

إنّ الأعمال الأكثر انتشار حول ضمائر الشّخص ، في المجال الفرنكوفوني، هي دون شكّ أعمال بنفسيت(Benveniste)[1]. فضمائر الشّخص هي كنايات أو إشارات يشار بها إلى المتكلّمين والمخاطبين والغائبين، وتنقسم في العربيّة إلى قسمين:ضمائر متّصلة، وضمائر منفصلة.

فأمّا الضّمائر المتّصلة فهي لا تستقل لفظا، ولكن تتّصل بالأفعال والأسماء والأدوات، وهي: التّاء في (ذهبتُ)،(ذهبتَ)،(ذهبت) ،(ذهبتُما)، (ذهبتُم) ،(ذهبتُن)، و الياء في (تذهبين) و(اذهبي)، والواو في (ذَهبوا،يَذهبون ،تَذهبون،اذهبوا)، والألف في (ذهبا،يذهبان ، ذهبتا، تذهبان،اذهبا)، و (نا) في (كتابنا)،(ذهبنا)،(يضربنا) ،وياء المتكلّم، وكاف الخطاب، وهاء الغيبة[2].

وأما الضّمائر المنفصلة، فهي التي تستقلّ لفظا، ولا تعتمد في وجودها على فعل أو اسم أو أداة[3]وهي:

-**ضمائر المتكلّم أنا ونحن**: (أنا) يعني الفرد الذي يتلفّظ[4]؛ أي المفرد المتكلّم، أو المفردة المتكلمة[5]، ويشير إلى المتحدّث نفسه، إذا كان في خطاب مباشر، وإلى غير المتحدّث إذا كان في خطاب غير مباشر .

---

[1]- .Jacques Moescler Anne Reboul - Dictionnaire encyclopédique de pragmatique p 334.

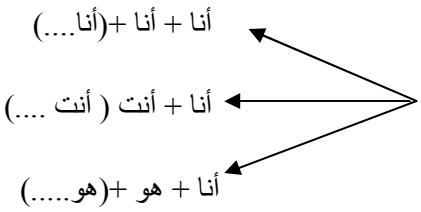
[2]--.ينظر مهدي المخزومي في النحو العربي ، قواعد و تطبيق على المنهج العلمي الحديث ط2 بيروت ،لبنان 1406-1986ص 47-48و مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة و النحو ، ط3 دار الرائد العربي،بيروت،لبنان،1406-1986، ص191.

[3]- مهدي المخزومي ، في النحو العربي ، قواعد و تطبيق على المنهج العلمي الحديث ، ص 49.

[4]--نظرية اللغة و الجمال، ص81، عن عبد الجبار توامة ، القرائن المعنوية في النحو العربي، ص231.

[5]ينظر مهدي المخزومي، في النحو العربي ، قواعد و تطبيق على المنهج العلمي الحديث ، ص 49.

(نحن): يعني الأفراد الذين يتحدّثون، وهم الجماعة المتكلّمة، أو الاثنين المتكلّمين، مذكرا أو مؤنّثا. إنّ الضمير(نحن) يمثّل في كلّ الأحوال الضمير أنا مع ضمائر أخرى، تجمع لتحقيق الجمع (نحن)، فقد تكون (أنا وأنت) أو (أنا و هو)، فلا غنى عن الــ (أنا)



ضمائر المخاطب:.

(vous-tu) تعيّنان الفرد، أو الأفراد الذين يكونون حاضرين بصفتهم مخــاطبين[2]. وهــم: المفرد المذكّر (tu)، المفردة المؤنّثة(tu)، المثنى المذكّر (vous)و المثنى المؤنّث (vous)، الجمع المذكّر (vous)، الجمع المؤنّث (vous).

ضمائر الغائب :

هو(il)، هي(elle)، هما (ils)، هما (elles) هم(ils) هن(elles). وهي ما يكنّ بهــا عــن الغائبين[3]. إضافة إلى الضّمائر: إيّاي ، إيّاك ، إيّاكما، إيّاكما ،إيّاكم، إيّاكن ، إيّاه ، إيّاها، إيّاهما، إيّاهما، إيّاهم، إيّاهن؛ التي يكنّ بها عن المفعول. إن الضميرين (أنا، أنت) يحدّد كلّ واحد منها

---

[1] - Dominique Maingueeau L énonciation en linguistique française – Hachette livre Paris- 1994-p 32.

[2] - Alain Rey -Théorie su signe et du sens p 174.

[3].ينظر مهدي المخزومي ،في النحو العربي قواعد و تطبيق على المنهج العلمي، ص 49 .

مفردا وحيدا، يظهر في التّواصل، بينما الضّمير (هو) لا يحدّد مفردا وحيدا بنفسه[1]، بل قد يكون هو موضوع الخطاب.

إنّ الضمير (أنا، أنت) لا يرجعان إلى مفهوم بعينه، ولا إلى فرد بعينه، ولكن يسمحان لكلّ فرد بالطّرح كموضوع في الخطاب، في علاقته مع المتخاطب[2]؛ إذ إنّ الضّمير (أنا) ينوب عن الضّمير(أنت) مادام المحادثون يغيّرون الأدوار[3]، فالضّمير (أنا) يعود إلى كلّ شخص يتحدّث، وإذا تحدث شخص آخر يقول أيضا (أنا)، وفي هذه الحالة يصبح المتحدّث الأوّل (أنت)، وتعكس (أنا، أنت) من جديد عندما يعيد الأوّل بدء خطابه[4].

ضمائر الموصولية :

هي إشارات إلى غير الحضور في أغلب استعمالاتها، يستغنى بها عن تكرار الأسماء، فتحقّق الاختصار، وتربط الجمل، ويعتمد في تبيين المشار إليه على جملة موصولة لها، معهودة المضمون عن المتكلّم والسّامع جميعا[5].والموصولات هي: الذي (Celui qui) للمفرد المذكّر، التي (Celle qui) للمفرد المؤنّث، اللّذان (Ceux qui) للمثنى المذكّر، اللّتان (Celles qui) للمثنى المؤنّث،

---

[1] Jacques Moescler, Anne Reboul .dictionnaire encyclopédique de pragmatique p 334 .

[2] - C.Fuchs et le Goffic – Initiation aux problèmes de linguistique contemporaine Hachette université – Paris 1975 p.113.

[3] Jacques Moescler, Anne Reboul – Dictionnaire encyclopédique de pragmatique p 335 .

[4] C.Fuche et le Goffic – Initiation aux problèmes de linguistique contemporaines P113.

[5] - C.Fuche et le Goffic – Initiation aux problèmes de linguistique contemporaines P113 .

الذين (Ceux qui) للجمع المذكّر، اللّواتي، اللاتي، اللائـــي (Celles qui) للجمـــع المؤنّـــث، ما(Ce que)لغير العاقل، من(Quiconque que) للعاقـــل، أيّ (Qui conque)للعاقـــل ولغـــير العاقل، أيّة(Qui que quoique)للعاقل ولغير العاقل، (الألى)لجمع المذكّر ولجمع المؤنّث، وتدخل أحيانا (الـــ) التّعريف على الصّفة أو على اسمي الفاعل والمفعول، فتكون بمعنى الاسم الموصـــول الخاصّ (الذي) و فروعه.

ضمائر الإشارة : " إنّ أسماء الإشارة تؤدّي وظيفتها اللّغوية كما تؤدّي الضّمائر، إلاّ أنّها تختلف عنها، في أنّه قد يجمع بينها و بين ما هي كناية عنه. أعني الأسماء الظّاهرة، كمـــا إذا أشـــير إلى شيء، فقيل: هذه الشّجرة، أو هذا الرّجل، أو أولئك النّسوة، إمعانا في التّشـــخيص"[1].و أسمـــاء الإشارة هي: (ذا) للمفرد المذكّر و(ذي، ذه، تي، ته، تا)للمفردة المؤنّـــــثة، و(ذان) للمثنّـــى المذكّر، و (تـــان) للمثنّى المؤنّث، و (أولاء) لجماعة الذّكور أو جماعة الإناث، وقد تلحق هـــذه الكلمات في أولها(هـــ)زيادة في تنبيه المخاطب إلى المشار إليه فيقال: هذا، هذه، هذي، هاتـــه، هاتي، هاتا، هذان، هاتان، هؤلاء. وقد تلحقها كاف الخطاب وحدها أو مع اللام للتحقّق مـــن تنبيه المخاطب للمشار إليه فيقال: ذاك، وذلك، تيك، وتلك، وذلك حين يكون المخاطب غافلا، أو بعيدا، أو حين يظنّ المتكلّم كذلك، أمّا إذا كان قريبا، فيستغني عن الكاف فيـــــقال: ذا أو هذا .وقد يكون المخاطب واحدا، وقد يكون أكثر من واحدا، فإذا لحقت الكاف لفظ الإشارة، روعي فيـــها عدد المخاطبين أو نوعهم؛ فذاك (بفتح الكاف) للمخاطب المفرد، وذاك (بكســـر الكاف) للمخاطـــبة المفردة، و(ذاكما) للمخاطبين و المخاطبتين، و(ذاكم) لجماعة المخـــاطبين، و(ذاكن) لجـــماعة المخاطبات، فإذا كان المشار إليه واحدا و المخاطب واحدا قيل:ذاك وذلك و تيك أو تلك. و إذا كان المشار إليه أكثر من واحد،و المخاطب واحد، قيل: ذانك وتانـــك، وأولئك، و إذا كان المشار إليه أكثر من واحد، و المخاطب أكثر من واحد أيضا،قيل: ذانكما، و ذانكم، و تانكما، و تانكم، و أولئكم، و أولئكن[2].

---

[1]- ينظر مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة و النحو ،ص 200

[2]– مهدي المخزومي ، في النحو العربي قواعد و تطبيق على المنهج العلمي الحديث ، ص 51-52.

ب–أزمنة الفعل:

يختصّ الفعل العربي بمرونة زمنيّة عجيبة؛ إذ لا تتقيّد الصيغة الواحدة بزمان خاصّ بها، بل بتغير السّياق و القرائن؛ أي ما يقترن بهذه الصّيغة من أدوات، أو ما يكتنفها من ظروف، أو ما يسبقها من زمان معين[1].

إنّ التّقسيم الأكثر شيوعا في اللّغة لزمن الفعل، هو ذلك الذي يتّخذ(الحاضر)زمن التلفظ، (أو الآن) في مقابل (اللاحاضر)، الذي يمكن أن يكون (الماضي)؛ أي قبل زمان التّلفظ(قبل الآن)، و(المستقبل)؛ أي بعهد زمن التّلفظ (بعد الآن) وهي المطلقة في اللّغة[2].

وهذا التّقسيم هو الذي ذكره سيبويه حين قال عن الأفعال "بنيت لما مضى، ولما يكون و لم يقع، وما هو كائن لم ينقطع"[3].

والسيرافي أيضا يقسّم الفعل إلى ثلاثة أقسام، بينها فعل الحال، لأنّ كلّ فعل صحّ الإخبار عن حدوثه في زمان بعد زمان حدوثه فهو فعل ماض، والفعل المستقبل هو الذي يحدّث عن وجوده في زمان لم يكن فيه، و لا كان قبله، فقد تحصل الماضي والمستقبل، وبقي قسم ثالث وهو الفعل الذي يكون زمان الإخبار عن وجوده هو زمن وجوده[4].

---

[1]-أحمد عبد الرحمان الريحاني ، اتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة، 1998 ص 271-272.

[2] - J.Dubois et autres Dictionnaire de linguistique , Larousse p 483

[3]- سيبويه ،أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج1 ،ص 12

[4]-- الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، ص 87

وقد أنكر بعض النحاة زمن الحاضر، ومنهم الزّجاجي الذي يرى أنّــه في الحقيقة مســتقبل، وأيّ جزء خرج منه إلى الوجود صــــار في حيز الماضي[1]. وهذا التقسيم هو ذاتـــــه الــذي يــراه التّحويليون فــ"الأزمنة زمنان فقط، هما زمن الحاضر البسيط، وزمن الماضي البسيط، وذلك مــن النّاحية الصّرفية، وعن طريقهما تعبّر اللّغة عن كلّ الأوقات"[2].

صيغ أزمنة الأفعال :

هناك صيغتان اقترنتــا للدّلالة على الزّمان؛ هما صيغة (فعل) و تدل على الماضي، وصيغة (يفعل) و تدلّ على الحال أو الاستقبال.

1 –صيغة فعل : إنّ صيغة (فعل)، و إن دلّت دلالات عدة في الإعراب عن الزّمان، فهــي في أغلب الأحوال تدلّ على حدث أنجز وتمّ في زمن ماض[3].ومن الملاحظ عن هذا البناء أنّه يعبّر عن الحدث الذي تمّ وانتهى قبل وقت الحديث عنه، و إن كان أثره لم يزل قائما، وعلى ذلــك فــإنّ الصيغة تشير إلى تمام الحدث. أمّا زمانه خارج السّياق من النّاحية الصّرفية، فإنّه يرتبط بالماضي أو يقف إزاءه، أما جهة الحدث فإنّها مطلقة غير محدّدة، لم تتدخّل عوامل أخرى تصرف دلالة الزمان عن ذلك المعنى، أو تحدّد بعد الحدث عن المتكلم، كأن يكون بعيدا أو قريبا[4].

وبنا ء (فعل) يستعمل ويراد منه دلالات منها[5]:

ــ الدّلالة على أنّ العمل تمّ في زمن ماض مطلق، مثل قولهم دخل الزّائرون، وجلسوا في أماكنهم، وهو الاستعمال الأصل، والدّلالة الأساس في بناء (فعل).

---

[1]–الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، ص 86 .

[2]– أحمد عبد الرحمن الريحاني ، اتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية، ص 271.

[3]-ينظر إبراهيم السامرائي ، الفعل ، زمانه و أبنيته ، ص 24.

[4]– أحمد عبد الرحمن الريحاني ، اتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية ، ص 22.

[5]– مهدي المخزومي ، في النحو العربي ، نقد و توجيه ، ص 122.

ـــ الدّلالة على أنّ العمل كان قد تحقّق في الماضي، واستمرّ تحقّقه إلى اللّحظة التي دار فيها الكلام، وذلك كقوله تعالى ﴿**اذْكُرُوا نعْمَتِي التي أنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ**﴾[1].

ـــ الدّلالة على أنّ العمل قد حدث وحدث كثيرا، ويمكن أن يحدث كثيرا أيضا، وذلك حين يراد إلى إجراء بناء (فعل) مجرى الأمثال، كقولنا: روت الرّواة، واتّفق المفسّرون، واتّفق النّحاة، إلى غير ذلك.

ـــ الدّلالة على أنّ العمل قد تمّ في أثناء الكلام، و لم ينجز إلاّ بالكلام نفسه، ويندرج فيه ألفاظ العقود، وعبارات القسم، كقولهم: بعتك، زوجتك، و نشدتك الله.

ـــ الدّلالة على أنّ العمل كأنّه قد وقع، لأنّ وقوعه أمر محقّق، ويكثر بناء(فعل) بهذا المعنى في الوعد والوعيد والمعاهدات.

2- صيغة يفعل: يشترك فيها فعل الحال وفعل الاستقبال؛ ذلك أنّ صيغة(يفعل) تدلّ على الحال، فإن أردنا إخراجها إلى المستقبل أضفنا إليها قرائن معينة مثل(السّين وسوف).

تدلّ صيغة (يفعل) على الحال، إذا عبّرت عن حالة أو حدث في الزّمن الحاضر، وإذا عبّرت عن تكرار العمل واستمراره، وتدلّ على الحاضر بعد (ليس، وما، ولا، وبعد لام الابتداء للتأكيد)، وتدلّ على المستقبل إذا دخلت عليها إحدى الأدوات الآتية(لن، وليس، و سوف، وقد، وبعد حرفي الاستفهام(لهمزة، وهل)، وبعد ظرف زمان للمستقبل(غدا-مثلا-)[2].

وبناء(يفعل)يستعمل ويراد منه دلالات منها[3]:

-أن يدلّ على العمل الذي لا يحدث في زمن خاص، ولكنّه يحدث في كل وقت، ولا يلاحظ فيه وقت معيّن، ولكنّه يدلّ على الدّوام كقولهم:(الإنسان يدبّر والله يقدّر).

-أن يدلّ على العمل الذي بدأ حدوثه في زمن التّكلم و لمّا يتمّ بعد نحو:الله يعلم ما لا تعلمون.

---

[1]- سورة البقرة، الآية 40.

[2]- ينظر إبراهيم السامرائي ، الفعل ، زمانه و أبنيته ، ص 24.

[3]- ينظر مهدي المخزومي ، النحو العربي ، نقد و توجيه، ص 124.

-أن يدلّ على العمل الذي يكون مستقبلا بالنّسبة إلى ما حدث في الزّمن الماضي الـــذي يســـبق زمان التّكلم، كقولهم: (ذهب خالي إلى جاره يعوده).

-أن يدلّ على نفي الحدوث في الزّمان الماضي، وذلك في كل مضارع مسبوق بـــ لم نحو: لم يف خالد بوعده، و لم تصل إليّ رسالتك.

- أن يدلّ على نفي حدوث الفعل نفيـــا مستمرّا إلى زمن المتكلم، وذلك في كل فعل مســـبوق بـــ لـــمّا كقوله تعالى: ﴿لَـمَّا يَقْض مَا أَمَرَهُ﴾[1].

ولصيغة (يفعل) أربع حالات زمانية[2]:

- الحال والاستقبال(بعد قرينة): وهو للحال أرجح، فإذا دخلت عليها(يكاد)دلّت على المستقبل القريب من الحال.

- الحال: تدلّ على الحال إذا دخلت عليها قرينة الظّرف(الآن، السّاعة، حالا، آنفا) أو كانـــت خبرا لأفعال الشّروع(طفق، شرع)، أو دخلت عليها إحدى أدوات النّفي(ليس، مـــا، لا) أو لام الابتـــداء، أو أن يقـــع مرفوعا في موضع نصب على الحـــال، أو دخلت عليه (ما) المصـــدريّة بغير قرينة .

- المستقبل :إذا أسند إلى متوقّع، أو دخلت عليه (هل)، أو اقتضى الطّلب بالمعنى، أو دخلت عليه لام الأمر أو لا النّاهية، أو سبق بأداة شرط جازمة، أو(لو) غير الامتناعية أو كيـــف، أو اقتضـــى الوعد أو الوعيد، أو صاحب أداة توكيد، أو لام جواب القسم، أو لا النّافية، أو سبق بأداة رجاء مثل (لعلّ)، أو سبقته حرف نصب ظاهرا أو مقدرا، أو حرف تنفيس (السّين أو سوف).

- الماضـــي: إذا دخلت عليه إحدى الأدوات(لم، لـــمّا، إذا، ربـــّما، قد) أو وقع خـــبرا لـــــ (كان)، أو إحدى أخواتها، بشرط أن يكون بصيغة الماضي في غير وجود القرينة، مثل: (كـــان، أصبح،بات و غيرها).

---

[1]-سورة عبس الآية 23.

[2]-ينظر محمد عبد الرحمن الريحاني ، اتجاهات التحليل الزمني في الدراسات اللغوية ، ص 366.

جـــ- الظّرف:

إنّ الظّرف عنصر أساسي مـــن عناصر التّشكيل الصّرفي[1]؛ ونعني به كلّ اسم زمان أو مكان سلّط عليه عامل على معنى (في)، كقولك (صمت يوم الخميس)، و (جلست أمامك)[2]، ويـــذكر لبيان زمان الفعل أو مكانه، أمّا إذا لم يكن على تقدير(في) فلا يكون ظرفا، بل يكـــون كســـائر الأسماء، على حسب ما يطلبه الـــعامل فيكون مبتدأ أو خبرا نحو(يومنا يـــوم سعيد)، أو فـــاعلا نحو (جاء يوم الجمعة)، أو مفعولا به نحو(لا تضيّع أيّام شـــبابك)، ويكون غير ذلك[3].

والظّرف نوعان: ظرف للزّمان، وهو ما دلّ على وقت وقع فيه الحدث،و ظرف للمكـــان، و هو ما دلّ على مكان وقع فيه الحدث. والظّرف بنوعيه، قد يكون متصرّفا أو غير متصـــرّف، كما يمكن أن يكون مبهما أو محدّدا، ويكون مبنيّا أو معربا. فالمتصرّف هو الذي لا يلزم النّصب على الظّرفية، وإنّما يتركها لحالات الإعراب الأخرى التي لا يكون فيها ظرفا، كأن يقع مبتدأ أو خبرا أو غيرهما، بمعنى أنّه يرد ظرفا وغير ظرف. والظّرف غير المتصرّف هو الذي لا يستعمل إلا ظرفا، مثل (إذا، و بين، و بينما، و أيّان، و أنّى، و قطّ، و عوض)، و منها نوع يجر (بمـــن، أو إلى، أو حتى) مثل (قبل، و بعد، و لدن، و لدى، و عنـــد، و مـــتى، و أيـــن، و مـــن، و ثم ، و حيث)[4].

أمّا المبهم من الظروف، فهو يدلّ على زمان أو مكان غير معيّن، و من ظـــروف الزّمـــان المبهمة (أبد، وأمد، وحـــين، ووقت، وزمان)[5]. و من ظروف المكان المبهمة، أسمـــاء الجهـــات الســـت (الفوق، والتّحت، والأعلى، والأسفل، واليمين، والشّـــمال، وذات الـــيمين، وذات

---

[1]- عبد الجبار توامة ، القرائن المعنوية في النحو العربي، ص 237.

[2]- محمد محي الدين عبد الرحمان، شرح قطر الندى وبل الصدى ، دار رحاب للطباعة والنشر والتوزيع ــ الجزائر .دت. ص 250 .

[3]-.ينظر : مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، ج2، ص 37.

[4]- ينظر. .مصطفى الغلاييني ، المرجع نفسه، ج،2 ص38-39.

[5]- ينظر مصطفى الغلاييني ، المرجع نفسه ، ج2، ص 37.

الشّمال، و الوراء، والأمام، وعندي، ولدى)، وأسماء مقادير المساحات(كالفرسخ، والميل، و البريد)، وما كان مصوغا من مصدرلعامله، وهو(جلست)، قال تعالى: ﴿**وَأَنَّا كُنَا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ**﴾[1].ولو قلت:(ذهبت مجلس زيد، أو جلسنا مذهب عمر) لم يصحّ، لاختلاف مصدر اسم المكان ومصدر عامله[2].

والظّروف كلها معربة، متغيرة الآخر إلا ألفاظا محصورة، منها ما هو للزّمان، ومنها ما هو للمكان، ومنها ما يستعمل لهما. فمن الظّروف الزّمانية المبنية(إذ، و ما، ومتى، وأيّان، و إذا، وأمس، و الآن، ومنذ، ومذ، و قطّ، وعوض، وبينا، وبينما، وريثا، وريثما، ولمّا)، ومن الظّروف المكانية المبنيّة (حيث، و هنا، وثم، وأين). ومن الظّروف المبنية المشتركة بين الزّمان والمكان (لدى، و لدن، و قبل، وبعد). ومن الظّروف المبنيّة ما ركب من ظروف الزّمان (ليل- نهار ، صباح- مساء)[3].

---

[1]- سورة الجن ، الآية 09.

[2]- ينظر: ، محمد محي الدين عبد الرحمان، شرح قطر الندى و بل الصدى، ص 251

[3]- ينظر: مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية، ج،2 ص 42.

الفصل الثاني: معوّقات العملية التّلفظية

أوّلا: المعوّقات الفيزيولوجية :

أ- العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز السّمع

ب-العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز البصر

ج-العيوب النّاتجة عن نقص في القدرة الذّهنية

د-الحبسة

و-اللّثعة

ز-السّرعة الزّائدة

ح-اللّجلجة

ط-الخمخمة

ي-شلل الأطفال

ثانيا: المعوّقات النّفسية :

أ- القلق

ب-الخجل

ج-الغيرة

د-عدم الثّقة

هـ-الفصام البسيط

ثالثا،المعوّقات البيئيّة :

أ- الأسرة

ب-الوسط التّعليمي

إنّ العمليّة التّعليميّة نظام متكامل، تحكم مكوّناته مجموعة من العلاقات، هدفها إنشاء أفراد متعلّمين، قادرين على مواجهة الحياة، تجري هذه العمليّة داخل قاعات، يقوم بها المعلّم و المتعلّم عبر عمليات تواصل و تفاعل مستمرّين.

و يعتبر المتعلّم لبّ العمليّة التّعليميّة، تسهم في بنائه مجموعة من العوامل الجسيمة، و النّفسية، و البيئية، وينبغي أن يكون سليم الحواس، يتمتّع بصحّة جيّدة، و من الضّروري أن تساعد كل الظّروف المحيطة به في استقراره النّفسي؛ من أسرة، و مدرسة، ومجتمع خارجي.

كلّ هذه العوامل مجتمعة تؤدّي إلى إنشاء مناخ تعليميّ، يحقّق أهداف العمليّة التّعليميّة. و في هذا الوسط، نلفي فئة غير قليلة من المتعلّمين تتعرّض لأنواع مختلفة من العقبات التي تؤدّي إلى اضطراب العمليّة التواصليّة بينهم و بين المعلّم، مما يؤدّي بهم إلى الفشل التّعليمي.

أولا:معوّقات فيزيولوجيّة :

تصادفنا في حياتنا اليوميّة عيوب كلامية، نجدها خاصّة عند الأطفال في مراحلهم الأولى لتعليم اللّغة، و هذا أمر طبيعيّ، أما ما يلفت الانتباه حقّا، أن نجد هذه العيوب منتشرة بين تلاميذ المدارس، ممّا يدل على وجود اضطرابات حقيقيّة .

إن الأعضاء المسؤولة عن العمليّة الكلاميّة عديدة، فقد ترجع عيوب الكلام إلى ما قد يصيب بعض أجهزة الإنسان، التي لها علاقة باللّغة، من اضطراب أو تلف أو تشويه يعطّله عن تأدية وظيفته في إصدار الكلام، أو في استقباله، كأن يولد بعض الأطفال صمّا بكما، أو يولد بعضهم بعيوب لها صلة بأعضاء النّطق أو السّمع، مثل شقّ في الحلق، أو قصر اللّسان، أو انسداد في الأذن الدّاخلية أو الوسطى أو غير ذلك، و قد تحدث لهم في أثناء الحياة، إصابات تعوقهم عن أداء الكلام[1]، و أكثر هذه العيوب انتشارا:

---

[1]-.ينظر: عاطف مدكور ، علم اللغة بين القديم و الحديث ، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية ، منشورات جامعة حلب،1407-1987 ، ص 78.

أ- العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز السّمع:

إن العمليّة الكلاميّة تعتمد على تقليد الأصوات و محاكاتها، ليتمّ إنتاج مثيلاتهـــا، و بالتّـــالي فهـــمها. فإذا حرم الطّفل حاسّة السّمع، فإنّه يفقد عنصرا هامّا و ضروريا في اكتساب اللّغة.

إنّ الأطفال الذين يعانون من فقد هذه الحاسة، هم فئة الصمّ، و يعرف الطّفل الأصمّ، مـــن النّاحية الطبيّة، بأنّه ذلك الذي حرم حاسّة السّمع منذ ولادته، أو فقـــد القدرة السّمعية قبل تعلّم الكلام، أو فقدها بمجرد أن تعلّم الكلام، لدرجة أن آثـــار التّعلّم فقدت بسرعة[1].

و يعرّفه الجاحظ بقوله: "الأخرس: الإنسان أبـــدا أخرس، إذا كان لا يسمع و لا يتبـــــيّن الأصوات التي تخرج من فيه على معناه"[2]، فالإنسان منذ بداية حياته، إذا لم يكن يسمع، فإنّـــه لا يستطيع أن يتكلّم، حتى و لو كان قادرا على إنتاج الصوت[3].

و يضاف إلى هؤلاء– فئة الصمّ – الأطفال الذين يعانون من عدم الكلام لأسباب جســـميّة أو لأسباب نفسيّة، حيث إنّهم ينعزلون عن غيرهم من الناس، و يستغرقون في التّخيل تهرّبا مـــن الواقع[4]. و هناك فئة ثالثة، ليست فاقدة لحاسّة السّمع فقـــدانا كليّا، و لكن لديها مقدرة و لـــو ضئيلة على السّمع، تسمّى فئة ضعاف السّمع. و ضعيف السّمع يستطيع أن يســـتجيب للكـــلام المسموع استجابة تدلّ على إدراكه لما يدور حوله، بشرط أن يقـــع مصدر الصوت في حـــدود قدرته السّمعية[5].

و نعثر في المدارس النّظامية على فئة تعاني من نقص في التّحصيل الدّراسي، و سبب ذلـــك هو نقص القدرة السّمعية، و قد لا يراعى لمثل هؤلاء أيّ اهتمام، إما عمدا أو بلا عمد، فالتّلميذ

---

[1]- ينظر:.مصطفى فهمي، هدى برادة، دليل المعلم في التربية السمعية و التدريب على تعليم الكلام، دار مصر للطباعة 1967 ص 05.

[2]- الجاحظ، الحيوان ج 4، ص 384 .

[3]- ينظر: صباح حنا هرمز ، سيكولوجية لغة الأطفال ، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة،1989 ص 46.

[4]- عبد الرحيم صالح، تطور اللغة عند الطفل و تطبيقاته، ط1، دار النفائس للنشر و التوزيع،1413 ،1992، ص 219 .

[5]- ينظر:مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر، ص 113.

الذي ليست له القدرة على السّماع الكلّي أو الجزئي لكلام المعلّم لا يستطيع التّجاوب معه، و لا مع زملائه .

ب- العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز البصر:

تعتبر حاسّة البصر أداة ضروريّة في اكتساب اللّغة، من حيث دلالة الألفاظ على الأشياء المرئية، ولكن،" لا اللّغويّون، و لا التّربويّون أولوا هذا الأمر اهتماما خاصّا من النّاحية التّطبيقيّة، و سبب ذلك أنّهم وجدوا أنّ معظم الأطفال المكفوفين يكتسبون اللّغة بطريقة طبيعيّة تقريبا بمساعدة الأهل و الرّفاق، قبل دخولهم المدارس. فلم يهتمّوا بالمظهر المنطوق من اللّغة بالنّسبة لهؤلاء، بل أولوا عنايتهم الخاصّة للشكل المكتوب منها"[1].

إنّ الفاقدين للبصر يستعملون لغة البراي في الكتابة، أما ضعاف البصر فهم الذين تعترضهم عقبة تحول دون تواصلهم التّعليمي، فإذا ما رجعنا إلى كتاباتهم نجد أخطاء تشدّ الانتباه، فقد يكتبون عبارات من السّبورة كتابة خاطئة، و يفهمونها بحسب ما كتبوها، فيكون الرّسوب مآلهم.

ج- العيوب النّاتجة عن نقص في القدرة الذّهنيّة :

يعرّف النّقص العقلي بأنّه حالة عدم اكتمال النّموّ، بدرجة تجعل الشّخص غير قادر على الملاءمة بين نفسه و بين البيئة العادية، بحيث لا يستطيع الاحتفاظ ببقائه، وحياته بين غيره بدون إشراف و حماية أو رعاية خارجية، على أن يكون ذلك ملازما للشّخص، من بدء حياته الأولى[2]. و يؤثّر النّقص العقلي على العمليّة التّلفظيّة، ومن بين مظاهره، قلّة الألفاظ، و قلّة الأفكار أو إحداث أصوات عديمة الدّلالة، أو استعمال الإيماءات و الإشارات كوسيلة للتّواصل[3].

---

[1]- نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 19.

[2]- محمد خليفة بركات ، عيادات العلاج النفسي ص 68 عن بكري عبد الحميد ، الحرمان العاطفي و علاقاته باكتساب و نمو الكلام عند الطفل ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، وهران 1993 ص 51 .

[3]- ينظر بكري عبد الحميد ، الحرمان العاطفي و علاقته باكتساب و نمو الكلام عند الطفل ، ص 51 .

إن المتعلّمين الذين يعانون من هذا العيب، لا يقدرون على التّفاعل في الوسط التّعليمي النّظامي، لذا فهم يشعرون دوما بالنّقص، و لا يتمكّنون من مسايرة أقرانهم، و تقتصر حياتهم التّعليميّة على المرحلة الابتدائية –غالبا-.

د-الحبسة (Aphasie):

و هي اضطرابات في اللّغة، أو في الوظائف اللّغوية، ناتجة عن إصابة المخّ، و يتضمّن مجموعة الإصابات المتّصلة بفقدان القدرة على التّعبير بالكلام أو الكتابة، كما تشمل عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، وعلى إيجاد الأسماء لبعض الأشياء و المرئيات، و مراعاة القواعد النّحوية المستعملة في الكلام و الكتابة[1].

تشمل الأفيزيا اضطرابات حركية و أخرى جسمية، و أساس الأفيزيا الحركية (التعبيريّة) هو العجز عن نقل الأفكار و إيصالها إلى الغير، إذ المصاب لا يقدر على التّعبير نطقا بالرّغم من قدرته على الفهم، و أحيانا يفقد المصاب القدرة على التّعبير بالكلام، إلى الحدّ الذي يقتصر فيه محصوله اللّغوي على كلمة واحدة، يستخدمها للتّعبير عن أشياء كثيرة، كأن يستعمل كلمة (فلان) للدّلالة على أكثر من شخص، و كلمة (شيء) للدّلالة على مسمّيات كثيرة، و تسمى هذه الحبسة، حبسة الاستقبال. أما الأفيزيا الحسيّة، فهي تعذّر فهم الكلام المسموع و الكلام المكتوب، على الرغم من أنّ المصاب يتمتّع بقدرة سمعيّة عادية، و تسمّى حبسة التّلفظ. إضافة إلى حبسة ثالثة تسمّى حبسة الكتابة، أساسها العجز عن التّعبير كتابة بدون شلل في عضلات اليد و الذّراع[2].

و قد صنف العالم هيد Head الحبسة، من حيث الوظيفة اللّغوية، إلى أربعة أنواع؛ فإن عجز المريض عن استحضار الكلمات نطقا و كتابة، فهو مصاب بحبسه لفظية، و إن لم يفهم معنى الكلمات(كلّ كلمة على حدة) فهو مصاب بحبسة اسميّة، أمّا إن لم يتمكّن من تركيب

---

[1]- جورج كلاس ، الألسنية ، لغة الطفل العربي (أنموذج الطفل اللبناني)، بيروت 1987، ص 163.

[2]- ينظر سهير محمود أمين ، اللجلجة أسبابها و علاجها ، دار الفكر العربي ، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة 2، ص 17، و حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ط 3، ديوان المطبوعات الجامعية ص 274.

الجمل تركيبا مطابقا لقواعد النّحو و الصّرف، فهذه حبسة قوا عديّة. و تكون الحبسة دلاليّة إذا عجز المريض عن فهم معنى الكلام المركّب في جمل مفيدة، و إن كان قادرا على فهم الكلمات كلّ على حدة[1].

و الأفيزيا تصيب المحور الاستبدالي،كما تصيب المحور الركني، فعند الإصابة بالاضطراب في المحور الاستبدالي، لا يستطيع المريض بعد الإصابة أن يتصرّف بالنّسبة للمحور الاستبدالي بالعناصر التي يمكن استبدالها في موقع معيّن من هذا المحور، فنستبدل الكلمات الأساسية في كلام المصاب بالكلمات الغامضة أو العامة مثل(الشّيء) أو(فلان) أو(آلة) أو التي لا تدلّ على معنى مخصّص و دقيق. أما عند الإصابة في المستوى الرّكني، فإنّ المريض يفقد القدرة على تركيب الجمل، فالكلمات التي تأتي للدّلالة على الوظيفة الإعرابية تختفي أولا، ليصبح الأسلوب أسلوبا تلغرافيا، و يفقد المريض بالتّتابع القواعد التّركيبية التي تنظّم الكلمات، و يصبح كلامه غير سليم، و مفتقرا إلى الأصول[2].

هـ-اللثغة:

هي صعوبة تلفّظ أحرف معيّنة، كالرّاء و اللّام و القاف و السّين، و هي ما سمّاها علماء النّفس بالتّأتأة (إبدال حرف السّين ثاء)[3]. و اللّثغة في اللّسان هو أن يصير الرّاء غينا، أو ذالا أو ياء، و السين ثاء، و القاف طاء، و اللّام ياء أو كافا[4].

---

[1]- ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ص 274.

[2]- حنفي بن عيسى، المرجع نفسه، ص 274.

[3]- سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ص 101، عن عطية سلمان أحمد، الجاحظ و الدراسات اللغوية، ص 52.

[4]- ينظر مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، ط1، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، 1988، ص 547.

و– التّأتأة :

عيب من عيوب التّلفظ، يحدث "حين يضطرب عمل الأعصاب المحرّكة، كما أنّه يقترن بها في أكثر الأحيان اضطراب في التّفكير، و في توارد الخواطر في ذهن التّأتاء"[1]. و من أعراضها: تكرار أحد الحروف، و إضافة صوت دخيل على الكلمة، و فتح الفم أحيانا مع العجز عن التّلفظ. و يرافق هذا كلّه اختلال في حركتي الشّهيق و الزّفير، كانحباس النّفس أولا ثم انطلاقه بطريقة تشنّجية، كما أنّ المصاب بها يقوم بحركات زائدة عمّا يتطلّبه التّلفظ، و تظهر في اللّسان و الشّفتين و الوجه، و يعاني اضطرابات نفسيّة، ثم عن قابليّة خاصّة للتّأثر و الانفعال[2].

إن تعثّر اللّسان في الحديث ليس مرجعه بالضّرورة إلى عجز عضوي في التّلفظ، بل يكون السّبب هو أنّ المصاب لا يجد الكلمات، و لا تخطر في ذهنه عند اللّزوم، فيحاول بذلك أن يسدّ الفراغ، إما بتردّد الصّوت الذي أخذ فيه، و إما بالتّوقّف .

ز–السّرعة الزّائدة :

من الاضطرابات الإيقاعية التي تصيب طلاقة الكلام، و يتجسّد هذا الاضطراب في السّرعة الفائقة للكلام لدرجة تصل إلى حذف بعض المقاطع، أو كل المقاطع تقريبا، ممّا يؤدي إلى كلام غير مفهوم، و يعتقد أنّ أساس هذا العيب الكلامي يرجع إلى وجود اختلال في مراكز اللّغة، يؤدي إلى ضغط الكلام، لدرجة أنّ المستمع قد يجد صعوبة في متابعة الكلام أو فهم ما يقال[3].

حـ– اللجلجة :

هي اضطراب يؤثّر على إيقاع الكلام، و تعتبر حالة مرض نفسي، تظهر في الطّفولة المبكّرة و تتفاقم كلما كبر الطّفل، تنشأ نتيجة صراع نفسي، ينتاب المريض، بين رغبته في الكلام لكي يتواصل مع الآخرين، و رغبته في الصّمت خوفا و خجلا من حدوث اللّجلجة، و يحدث هذا

---

[1]– حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 267.

[2]– حنفي بن عيسى ، المرجع نفسه، ص267.

[3]– ينظر: سهير محمود أمين ، اللجلجة ، أسبابها و علاجها، ص 15.

الصّراع لعدم شعور المريض بالأمن و الاطمئنان[1].و من أعراضها : الإطالة الزّائـــدة في الكـــلام، و تكرار الأصوات و المقاطع، و التّمزق و الإعاقات الكلامية التي يبدو فيها المتلجلج، و قد اختنق الكلام في حلقه بالرّغم من المجاهدة و المكابدة من أجل إطلاق سراح لسانه[2]. فاللّجلجة إذن هي عدم قدرة الفرد على إتمام العمليّة الكلامية على الوجه الأكمل، بسبب فقدان التّحكم في أعضاء الكلام.

ط–الخمخمة (الخنق) :

من عيوب النّطق التي يعاني منها العديد من المتعلّمين، و يجد المصاب بها صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية، إذ أنّهـــا تخرج بطريقة مشوّهة، و السّبب في ذلك "و جود فـــجوة في سقف الحلق منذ ميـــلاد الطّفل، يكون فـــي بعض الأحايين شاملة للـــجزء الرّخو أو الصّـــلب فحسب"[3].

ترجع الإصابة في هذه الحالة "إلى عوامل ولادية، إذ يتعرض الجنين في الأشـــهر الأولى مـــن حياته إلى عدم نضج الأنسجة التي يتكون منها الحلق أو الشّفاه، فيترتب على ذلك عدم التئامها، وهنا تحدث فجوة في سقف الحلق، أو يحدث انشقاق في الشّفاه، و خاصّة الشّفة العليا"[4].

ي– شلل الأطفال:

إنّ الشّلل الذي يتعرّض له المصابون يؤثّر على جهازهم الكلامي، و يترتّب على ذلك إمّا تعطّل في تطوّر العمليّة الكلاميّة، أو تباطؤ أو تراخ فـــي إحداث الأصوات، أو التواء في طريقة النّطق[5].

---

[1]- ينظر: سهير محمود أمين ، اللجلجة ، أسبابها و علاجها ، ص 15 و مصطفى فهمي ، أمراض الكلام، ص 199.

[2]-ينظر: سهير محمود أمين المرجع نفسه، ص 23.

[3]- مصطفى فهمي، أمراض الكلام ص 152.

[4]- مصطفى فهمي، المرجع نفسه، ص 152.

[5]- مصطفى فهمي ، المرجع نفسه، ص 90.

ثانيا: معوّقات نفسيّة:

إن تقـــدّم المتعلّم العلمي في الموقف التّعليمي يتوقـــّف على عدّة عوامل تتفاعل كلّها مـــع بعضها، و من هذه العوامل، شعوره بالأمن. أمّا إذا كان قد مرّ بظروف تجعله يشعر بعدم الأمـــن كالخوف، و القلق الذي يقلّل من قدرته على التّفاعل و التّواصل في هذا الوسط، أمكننا معرفة أثر العوامل النّفسية على العمليّة التّلفـــظية. فالإنسان يستـــقرّ و تستوي أوضاعه باستقراره النّفسي، فإذا أصابه عطب في أمر ما، فإنّ الأمور تضطرب، و تختلّ بأشكال مختلفة، و ربما كان أوضحها :

أ- القلق :

هو مركّب انفعالي من الخوف المستمرّ بدون مثير ظاهر، و التوتّر و الانقباض، و يتضـــمّن الخوف المصاحب للقلق، تهديدا متوقّعا أو متخيّلا لكيان الفرد الجسمي أو النّفسي، و يعوق الأداء الفعلي، و سلوك الفرد بصفة عامة[1].

و نجد هذا المركّب شائعا في الوسط التّعليمي؛ إذ هناك العديد من التّلاميذ معروفون بمستوى قلقهم المرتفع، مما يعوق تلفّظهم، و نلمس هذه الظّاهرة فـــي حصص التّعبير الشّفهي خاصّـــة، (المحادثة في المراحل الأولى من التّعليم)، هذه الحصّة التي تترك فيها الحريّة للمتعلم للتّعـــبير عـــن موضوع معيّن بتوجيه من المعلّم. فبمـــجرّد فتح المجال لهـــذه الفئة من التّلاميذ للحديث، تظهـــر عليهم أعراض معروفة عند علماء النفس،كـــبرودة الجسم،و تصبب العرق،و خوار القوة، و دوار الرأس، و طنين الأذن، و شحوب اللّون، و ســـرعة ضربات القلب، و جفاف الحلق، و عـــدم الرّاحة، و صعوبة الكلام، و كذلك التغّير في حدّة الصّوت و غيرها[2].

إنّ مستوى القلق المرتفع يؤثر تأثيرا كبيرا على تلفّظ التّلميذ داخل القسم، و من خـــلال احتكاكنا اليومي بتلاميذ المدارس، اتّضح لنا أن هناك فئة من المصابين بهذه الظاهرة تمتنع تماما عن

---

[1]-.أوجيني مدانات مجدلاوي، تربويات (خصائص الطلاب الموهوبين و مشكلاتهم)، ج 5 ، ص 110.

[2]--ينظر جمال مصطفى العيسوي، و حسن محمد ثاني ،أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ،جامعة الكويت ،المجلد23 ع 2 صيف 1996 ص162.

الأداء، و تظهر الأعراض السابقة عليهم ظهورا واضـــحا، في حين هناك فئة تتلفّظ بكلمات غير منسقة، و فئة ثالثة تقدم أفكارا في عبارات موجزة، و تمتنع عن المواصـــلة. و إذا مـــا نظرنـــا في أسباب هذا القلق، نجد بعضها يرجع إلى التّلميذ نفسه، كونه يعاني اضطرابا نفسيا، أو إلى الأسرة و الظّروف العائليّة السّائدة، أو إلى المدرسة .

ب- الخجل:

إنّ التّلميذ الخجول يجد صعوبة في التّأقلم في الوسط الاجتماعي، و خاصّة المدرسي، فهـــو بالنّسبة لأقرانه، سلبي، لا يحرك ساكنا في القسم، و يمتنع عن المشاركة و لا يبادر إلى الإجابة، أو إلى بذل جهد فكري، أو نشاط حركي، كأن يسجّل فكرته على السبورة، أو يعرض بحثا أنجزه، بل قد يمتنع عن إنجاز البحوث، كونه يعـــرف أنّه غير قادر على عرضها.

إنّ التّلميذ الخجول يجد صعوبة فـــي التّكيف مع جوّ المدرسة، و يحول هذا دون مواجهته للمواقف، فيضطرب، و يتراجع في دروسه، و يكـــون تلميذا كثير القلق، فلا يستطيع أن يركّـــز فكره للاستماع، و لا للإجابة أو الفهم[1].

ج- الغيرة :

هي مركّب من انفعالات الغضب، و الكراهية، و الحزن، و الخوف، و القلق، و العدوان، و تحدث عندما يشعر الطّفل بالتّهديد، و عندما يفقد الحبّ و العطف و الحنان[2].

و نعثر على كثير من التّلاميذ المصـــابين بهذه الظّاهرة، و التـــي تنشأ نتيجة اهتمام الوالدين الزائد بإخوانهم الأصغر سنّا منهم، فالتّلميذ الـــذي يشعر أنّ منزلته عند والديه قد سلبت منـــه، بمجرّد وصول أخ له أصغر منه، يرى أن يعيد هذه المنزلة بتقليد أخيه الصّغير. و من هذا التّقليد ما يمسّ اللّغة، فيحصل أن يصاب باضطرابات كلامية، فقد يفقد حروفا في كلمة، أو كلمـــات في جملة، أو يحدث إبدال لبعض الحروف و غيرها. كذلك الطّفل الذي يتعجل أهله نقله إلى صـــفّ دراسي أعلى، دون أن يدخلوا في اعتباراتهم إمكانياته الطبيعيّة، سرعان مـــا يصـــبح ســـلبيا في

---

[1]- منصوري مصطفى، التأخر الدراسي و طرق علاجه ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ص 27.

[2]- ينظر:أوجيني مدانات مجدلاوي، تربويات(خصائص الطلاب الموهوبين و مشكلاتهم)، ج 5، ص 110.

تصرفاته، أو أنه يمتنع عن الكلام، كما يبدو عليه الاضطراب، و التعثّر نتيجة لما يشعر به من توتّر انفعالي[1].

د- عدم الثّقة بالنّفس :

إنّ تكوين مفهوم سلبي عن الذّات، يعتبر سببا هامّا في التّأخر الدّراسي مثل اعتقاد التّلميذ أنّه عاجز عن فهم الموادّ الدّراسية و متابعتها[2].

هـ-الفصام البسيط:

إنّ من التّلاميذ من يمتنع عن التّلفظ، كونه لم يفهم المطلوب، و هذه الفئة مصابة بالفصام؛ بمعنى أنّ فهم هؤلاء للكلام يقلّ عن الإنسان السّوي، لعدم استفادتهم من السّياقات اللّغوية، فيما سبق من ذلك الكلام[3]؛ لأنّ ذهنه يكون شاردا، فلا يعي ما قيل قبل توجيه الحديث إليه، و بالتالي لا يستطيع مواصلة الحوار.

و من علامات الفصام: شعور المصاب بأنه مقطوع عن العالم الخارجي، و انكماشه عن نفسه داخل عالمه الخاص، فهو يحاول أن ينشئ لغة جديدة تقوم على الحذف أحيانا، و على الابتداع أحيانا أخرى. أمّا قواعد النّحو و الصّرف، فيضرب بها عرض الحائط، و يستعمل الأسلوب المختصر المجفّف المعنى، و يرصف الكلمات رصفا بدون ارتباط، و لا يراعي رتبة الكلمة من حيث التّقديم أو التّأخير أو التّوسط، و تراه أحيانا يورد النّعوت بدون مبرّر، و يستعمل كلمة لا لشيء سوى لأنّها تؤلّف سجعا مع كلمة أخرى[4].

---

[1]- ينظر: ماريون مونرو ، تنمية وعي القراءة ، الاستعداد للقراءة و كيف ينشأ في البيت و المدرسة ، ترجمة سامي ناسد و عبد العزيز القوصي، 1961، ص124 .

[2]- مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه، ص 27.

[3]- ينظر: حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 269.

[4]- ينظر حنفي بن عيسى ، المرجع نفسه ، ص 269.

أكّدت التّجارب أنّ مـــن الممكن أن تكون مشكلة هؤلاء المرضى، هي عدم القدرة علـــى التّركيز، و سرعة تشتّت أفكارهم مـــن موضوع إلى آخر، يقول أحدهم : "عندما يتكلّم النّـــاس معي فكأنّهم يتكلّمون لغة أخرى، فمـــن الصّعب أن استوعب ما يقولون مرّة واحدة، فرأســـي يزدحم بكلام فوق ما يحتمل، و لذلك فإنّي لا أفهم ما يقولون، بل إنّي أنسى ما أسمعه في الحال، لأنّي لا أستطيع أن أستمع إلى كلامهم لمدّة كافية، و كأنّ ما أسمعه يتألّف من نتف مبعثرة، تحتاج إلى أن تجمع مرّة ثانية في الذّهن"[1].

ثالثا:معوّقات بيئيّة:

يقصد بالعوامل البيئيّة، الظّروف الخاصّـــة بالوسط الذي ينمو فيه التّلميذ و يـــتعلّم، ومـــن العوامل التي تقف حجر عثرة أمام المتعلّم أثناء تعلّمه للّغة، فتعوق تلفّظه ما يلي:

أ- الأسرة :

هي الوسط الأوّل الذي يتمّ فيه تكوين المتعلّم، و على أساسها تتكوّن شخصيته، فالظّروف الأسرية التي يعيشها التّلميذ تنعكس على تعامـــله في القسم، و قد يبدو عليه القلق أو الخجـــل أو الخوف، و كلّ ذلك نتيجة ما عايشه في المنزل، فقد تكون الأسرة مفكّكة ؛ كأن يحرم التّلميذ من أحد والديه أو من كليهما، سواء بالطّلاق أو بالوفاة، و بالتـــالي يحـــرم الرّعايـــة، و العطـــف، و الاهتمام. أو يكون أحد الوالدين متـــسلّطا، مـــمّا يرهّب التّلميذ، وتكون لديـــه سلبيات في

[1]-نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 29.

شخصيّته، أو تنازع الوالدين في كيفيّة تربيـــته، أو الشّقاق الدّائم بينهما[1]. كلّ هـــذا و غـــيره، يؤدّي بالتّلميذ إلى الامتناع أو التردّد في التّلفظ، و التّعامل سواء مع أقرانه أو مع المعلّم .

ظهر جليا في بحث ميـــداني حول علاقة التّأخر الدّراسي بالحرمان العاطفي الذي يعانـــيه الأطفال غير الشّرعيين، أنّ هؤلاء الأطـــفال يشكون ضعفا دراسيا عامّا، مقارنة بأقرانهم الـــذين يعيشون في ظروف أسرية عادية[2]، فالأطفـــال الذين لا يلقون إلّا الإهمـــال و الذين اضـــطربت علاقاتهم، و ارتباطاتهم بالكبار، يكونون على درجة من البطء فـــي تعلّم الكلام، و قـــد يستمرّ تأخّرهم العمر كلّه[3]. و بصورة عامة، يتـــرك كل شقاق عائلي، وكـــلّ نقص في الانســـــجام و المحبّة، أثرا على تصرّفات بعض الأطفال، و بالدّرجة الأولى على عملهم المدرسي[4].

كما أنّ المستوى الاجتـــماعي- الاقتصادي يؤثّر على تحصيل التّلميذ، بل و على تعامله في المدرسة، و في القسم. و لقـــد بيّنت أغلب الدّراسات أنّ الأوضاع الاقتصادية السيّئة ينـــتج عنها التّهاون في علاج الأمراض، وعـــدم الاستجابة لحاجيات أبنائها الحياتية، ومنها المدرسية، مما يؤثّر على عملهم و مردودهم المدرسي[5]. فـــإن كان المستوى الاجتماعي الاقتصـــادي للأســـرة متدنيّا، فإنّها لا توفّر لـــه حاجياته و متطلّباته من مأكل، و مشرب، و أغراض مدرسيّة، و دواء وغيرها، و هذا يؤثّر حتما على تحصيله، وإن كان مظهره أقلّ من أقرانه، فإنّه سيخجل و بالتّـــالي

---

[1]- ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، ط1، كلية التربية ،جامعة عين شمس ، 2000، ص 10، و زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص 175.

[2]ينظر مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه ، ص 48.

[3]- ينظر: صباح حنا هرمز ، سيكولوجية لغة الأطفال، ص 163.

[4]ينظر مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه ، ص 50.

[5]- مصطفى منصوري، المرجع نفسه ، ص 39.

يحاول الانطواء و العزلة، و هذا ما يجعله مصابا بظـــواهر مرضيّة كالقلق مثلا. و إن كان جائعـــا أو مريضا، فإنّ هذا يشلّ تفكيره و يمنعه من مسايرة الرّكب[1].

و قد يؤدّي انخفاض المستوى الثّقافي للوالديـــن إلى عرقلة التّلميذ عن مشواره الدّراســـي، و ذلك لعدم معرفتهما لأهمّية التّعليم و قيمته، فإن رأى التّلـــميذ اهتماما من والديـــه و متابعـــة دائمة، سواء في المدرسة أو في البيت، فإنّ هذا يشجّعه، و يدفـــعه إلى المثابرة و الجد. فالاهتمـــام يولّد الدّافعية عند المتعلّم و يكسبه الثّقة بالنّفس، و يشعره بالأمان. و الحرمان الثّقافي لا يســـاعده على نموّ شخصيته[2].

ب- الوسط التّعليمي:

إنّ الوسط التّعليمي هو المسؤول الأوّل عن ارتفاع المستوى التّحصيلي للتّلميذ أو انخفاضه، فالمعلّم الذي يعتبر ممثّلا لهذا الوسط، و مسيّرا له، له دور كبير في ذلك، فإن أجدنا اختيار المعلّـــم الجدير بهذه المهنة، حـــقّقنا أهداف العمليّة التّـــعليميّة، أما إن كان غير كفء، نكون بذلك قد وضعنا عائقا آخر أمام طلبة العلم ، يعوقهم عن تعليمهم.

أشارت بعض الدّراسات العلميّة التي أجريت على طلّاب كلّيات المعلّمين بالمملكة العربيّـــة السّعودية، إلى وجود نقـــص يعاني منه التّعليم الابتدائي، يتمثّل في عدم توافر المعلّم الكفء الذي يستطيع أن يسهم في إكساب التّلاميذ المهارات الأساسية التي تمكّنهم من مواصلة مراحل تعليمهم بصورة جيّدة[3].

إنّ شخصيّة المعلّم، وإعداده العلمي و التّربوي، و اتجاهه نحو مهنتـــه، و مـــدى إشـــباعها لتطلّعاته الماديّة و المهنيّة و الاجتماعية، و الجوانب السّلبية في حياته، لا شكّ تعوق أداءه لدوره مع

---

[1]- ينظر: أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع، 1998، ص 83 .

[2]- نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، ص10.

[3]- ينتظر: جمال مصطفى العيسوي و حسن محمد ثاني ، أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد 24، ع2 ، ص 162.

المتعلّمين، ممّا يؤثّر في مستوى تحصيلهم. فإن كان المعلّم يتحدّث بصوت ينبئ عن أنّه غير واثق ممّا يقول، أو يكون مضطربا، قلقا، غير متحكّم في التلّاميذ، فإنّ هذا يمنعهم، خاصة النّجباء منهم، من مسايرته، أو الاستماع إلى ما يقول، و بالتّالي، الامتناع عن مشاركته في تفعيل الدّرس.

و إن كان المعلّم يعاني من ضعف في إعداده الأكاديمي الثّقافي، فإنّه لا شك، سيظهر عليه، خاصة في معالجة الموضوعات مع تلامذته. إذ التلميذ واضع في حسبانه أنّ المعلّم ملم بمادة تخصصه، فإن بدا عليه ارتباك في أمر ما، فإنّ ثقته في معلمه ستهتز، و بالتّالي ، تنقطع العلاقة بينهما .

إنّ الذين يفتقرون إلى التّجارب التّربوية التّعليمية، أو الذين لا يتحمّلون المتاعب التي يسببها لهم الصغار، يساهمون في خلق أسباب تجعل المتعلم يتعثّر في النّطق، و في القراءة، مما يجعله متأخّرا في مستواه التعليمي[1].

أضف إلى ما سبق، سوء التوجيه؛ فكثير من المعلّمين يدرّسون في غير تخصّصاتهم، فمنهم من درس اللّغة الإنجليزية أو الفرنسية، و يدرّس اليوم اللّغة العربية. فماذا ننتظر من هذا المعلّم أن يقدّم لتلامذته في هذا المجال؟ ثمّ إنّ المرحلة الابتدائية، تعدّ مرحلة حسّاسة جدّا مقارنة بباقي المراحل؛ حيث نجد العديد من المتخرّجين الجامعيّين من تخصّصات مختلفة(حقوق ، بيولوجيا، علم الآثار و غيرها) يوجّهون لتدريس هذه الفئة، و يبقى السؤال السابق مطروحا.

و كثير من المعلّمين لا يقدّمون شيئا لطلبتهم، بحجّة أنّهم ما أحبّوا هذه المهنة، بل إنّهم وجّهوا إليها عنوة. و آخرون كثيرون يسعون وراء هذه المهنة بهدف الأجر، و بالتالي لا يهمهم ماذا ، أو كيف يقدّمون المادّة التّعليميّة للتّلميذ .

و بعامة، إنّ ممّا يقيّد التّلميذ عن الانطلاق في الرّكب التّعليمي النّقص في شخصيّة المدرّس، وعجزه عن منح مهنته حقّها من العناية و الرعاية، و جهله بأصول التّربية السليمة

[1]-.ينظر: مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه، ص 33.

المبنيّة على علم النّفس الصّحيح، و قلّة موارده العمليّة، و عـــدم ملاءمة طريقتـــه في التّـــدريس، و كذا عدم توافر العلاقات الإنسانية بينه و بين تلامذته[1].

إذا كان الاختيار الجيّد للمعلّم يـــؤدّي إلى السير الحسن للعمليّة التعليميّة، فإنّ هناك ظروفا قد تعطّله كنقص الإمكانيات المدرسيّة الذي يجـــعل التّعليم عمليّة غير محبوبـــة، و غـــير مريحـــة بالنّسبة للمعلّم و المتعلّم على حدّ سواء، كعدم ملاءمة الأثاث لحجم المتعلّم، و تكتّل عدد مـــن المتعلّمين على مقعد واحد، وضيق الفصول، و ضعف الإضاءة، و قصور منشآت البناء المدرسي[2]؛ فالقسم الذي يضمّ خمسين تلميذا – مثلا- يعوق المعلّم عن أداء وظيفته، ممّا يؤدّي إلى انخفـــاض المستوى التّحصيلي، و التّلميذ الجالس في الطاولة الأخيرة في هذا القسم، يرى اهتمام المعلّم منصبّا على التّلاميذ الجالسين في المقاعد الأولى، فيظنّ نفسه معفى من مشاركتهم. و القسم الذي تكون نوافذه مكسّرة، و التّدفئة فيه منعدمة يمنع التّلاميذ من الدّخول إليه .

و ممّا يعوق العمليّة التّلفظية –أيضا- صعوبة المادّة التّعليميّة، حيث يوجد في أغلب لغـــات العالم مشكلات و صعوبات خاصة بكل لغة، يواجهها المعلّم المبتدئ، بحيث تتجاوزها نسبة كبيرة من المتعلّمين بعد مدة من مزاولة الدراسة، بينما تبقى نسبة قليلة ترسخ فيها هذه الصـــعوبات إلى حين تلقّيها تربية علاجيّة[3]. و تتمثّل الصّعوبات اللّغوية في الشّكل بالنّسبة للقـــراءة، و في رســـم الكلمة، و تشابه الحروف في الكتابة، أو في التّصويت، و في المضمون بالنّسبة للقواعد اللّغوية من إملاء و نحو و صرف و بلاغة[4].

إذا كان المنهج و المقرّرات الدّراسية غير ملائمة لقدرات المتعلمين، و ميـــولهم، و سمـــات شخصياتهم، و ظروف معيشتهم، فإنّهم-حتما – لن يتأقلموا معه و لـــن يتفـــاعلوا مـــع المعلـــم

---

[1]- ينظر: زكية حجازي ، معوقات النمو المتكامل في المرحلة الابتدائية، ص 175.

[2]- ينظر: زكية حجازي ، المرجع نفسه، ص 175.

[3]-. ينظر: على تعوينات ، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة ،ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر ،ص 28.

[4]- ينظر: على تعوينات ، المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

"فالطفل في المرحلة الابتدائية يبدأ منذ اليوم الأول مرحلة الموت النفسي البطيء، يذهب إلى المدرسة صباحاً حاملاً على ظهره الضعيف عدة كيلو غرامات من الكتب ليعود بعد الظهر استعداداً للمدرسة الأخرى – المدرسة المنزلية – حتى ساعة متأخرة من الليل. في مثل هذا الجو غير الصحي لطفولته لا توجد له فرصة للمرح مع أقرانه أو فرصة لتعلم فن الحياة من والديه وبقية المجتمع"[1].

إن عدم كفاية الوسائل التّعليميّة، وسوء استعمالها أو عدمه، و استخدام طرائق تدريس غير ملائمة، يؤدّي إلى عرقلة مسيرة العمليّة التّعليميّة. و الإدارة المدرسيّة إن سادها التّسيب و التّساهل، فإنّ بعض التّلاميذ يحاولون فرض وجودهم بشغبهم الدّائم مع المعلّمين، أو مع زملائهم ممّا ينسيهم سبب وجودهم في المدرسة.

[1]- نور الدين محمد إبراهيم، مشاكل التعليم قبل الجامعي، http:// www. egeptiantalks.org

الفصل الثالث:علاج معوقات العملية التلفظية

أولا:علاج العيوب الفيزيولوجية:

أ-علاج عيوب السّمع

ب-علاج نقص القدرة الذّهنية

جـــ-علاج الحبسة

د-علاج اللّجلجة

هـــ-علاج الخمخمة

و-علاج العيوب النّاتجة عن شلل الأطفال

ثانيا:تهيئة الوسط التّعليمي:

أ-المعلّم

ب –الوسائل التّعليميّة

ج-المناهج

د-المادّة التّعليميّة

هـــ-الطّريقة التّعليميّة

ثالثا:اللّسانيات و تعليميّة اللّغات:

أ-اللّغات القوميّة

ب-اللّغات الأجنبيّة

إنّ المتأمّل للوسط التّعليمي يدرك أنّ هذه العيوب، لا شكّ، تؤثّر على تحصيل المتعلّم الدّراسي، ذلك أنّ ضعف البصر يحرمه من مطالعة الكتب، أو من رؤية ما سجّل على السّبورة، أو من إنجاز التّمارين المطلوب إنجازها من الكتاب المدرسي. و ضعف السّمع يعوقه عن سماع شرح المعلّم، أو نقاشات التّلاميذ التي تزيد في رصيده المعرفي، والاضطرابات اللّغوية كاللجلجة و اللثغة و التّأتأة و غيرها، تؤدّي، في الغالب الأعمّ، إلى اضطرابات نفسيّة، فقد يمتنع عن التّلفظ، و المناقشة في القسم، لا بسبب عاهته، و لكن خوفا من أن يكون مهزلة أمام زملائه، لذا يفضّل الصّمت على الكلام. وقد لا يفهم المعلّم ما يقوله، بسبب التّشوهات الحادثة في الحروف، أو يمتنع عن توجيه الأسئلة إليه تجنّبا لضياع الوقت .

و من التّلاميذ من ليست لديهم قابلية للتّعلم، و هم مدفوعون إلى المدرسة بضغط من الوالدين، فيلجأون إلى الشّغب، و إحداث الفوضى داخل القسم، مما يمنعهم و زملاءهم من التّعليم و بالتالي يعوق العمليّة التّعليميّة .

و كثيرا ما تصادفنا حالات شرود أذهان التّلاميذ، و ذلك لأسباب مختلفة، و أغلبها يعود إلى المشاكل العائلية.وقد يمنع التّلميذَ خجله أو خوفه من أن يسأل المدرّس أو يجيب عن أسئلته. كل هذا يؤثر على تحصيل المتعلّم الدّراسي .

لذا ينبغي التكفّل بهذه الفئة من المتعلّمين، بعلاج أجسامهم، و حواسهم، و العمل على حل مشاكلهم الفردية، و النّفسية و الاجتماعية، و إثارة الحوافز لديهم، و إشعارهم بالأمن و الطّمأنينة و الثّقة، و توفير الظّروف الملائمة للتّعلّم، سواء كانت في البيت أو في المدرسة.

ألف الباحثون معالجة العيوب السّابقة معالجة طبّية خالصة، أو نفسيّة خالصة، لكن اللّسانيات الحديثة ترى أنّ هناك علاقة وطيدة بين اللّسانيات و علم النفس، و بين اللّسانيات و البيولوجيا. لذا وجب تكاتف المجالات الثلاثة للوصول إلى العلاج الأنجع .

إنّ علاج العيوب، يكون حسب حالة المتعلّم، فقد تكون معالجته طبّية محضة كنقص القدرة الذّهنية، أو بالعلاج النّفسي الذي يهدف إلى إصلاح شخصيّة المتعلّم، و إزالة ما يعانيه من

انفعالات داخلية، أو بالعلاج البيئي الذي يبحث في الظّروف الاجتماعية، و ما يسودها من مؤثّرات.

أولا:علاج العيوب الفيزيولوجية :

أ- علاج عيوب السّمع:

إن المصاب الذي لديه مقدرة و لو ضئيلة جدا على السمع تهون مشكلته، و ذلك لتوفّر الأجهزة الإلكترونية التي تستطيع أن تكبّر حجم الصّوت، و تزيد في قوّته آلاف المرّات، ليصل إلى الدقة المطلوبة. و قد تمّ التّوصل إلى طرق خاصّة و فعّالة جدّا في تعليم القراءة و الكتابة، لأيّ أصمّ أبكم، طالما أنّ مقدرته العقليّة عادية[1].

ويحتاج مثل هذا إلى تمرينات خاصّة لعلاج النّاحية الكلامية، كما يحتاج إلى تمرينات لتقوية السّمع، كتعويد المصاب على التّمييز بين الأصوات المختلفة، و على ملاحظة الأصوات الدّقيقة، كالهمس و الصّفير بصوت منخفض، و تمرينات تتكوّن من أصوات كلاميّة تنطق بشكل واضح على مسافة يتمكّن معها المصاب من التّمييز بين كل منها و ملاحظة أعضاء الكلام الظاهرة[2].

ب- علاج نقص القدرة الذّهنية:

عرفنا أن للنّقص العقلي أثرا سيّئا على التّلميذ، فهو عائق يحول بينه و بين اكتساب اللّغة نطقا و كتابة. و علاج هذا العيب، لا يكون إلا على يد طبيب متخصص.

جـ- علاج الحبسة :

كان العلاج التقليدي للأفازيا (الحبسة) يقوم على إعادة تعليم المصاب اللّغة، و ذلك بوضع الشّيء أمامه ثم يُنطق باسمه، ويُكرر النّطق بالاسم، مع الإشارة إلى الشّيء، و هكذا حتى يستطيع المصاب، نتيجة للتّكرار المستمر، أن يعرف الأصوات المنطوق بها، و يربطها بمظاهر الشّيء الخارجي[3].

---

[1]- ينظر : نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ،ص 20-21.

[2]- ينظر : مصطفى فهمي ، أمراض الكلام، ص 121-122.

[3]- ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص 76.

أما الطريقة الحديثة، فإنها تعمل على اكتشاف تلك المهارات اللغوية الـــتي لا زال المصـــاب محتفظا بها، و تنميتها بشكل يمكن معه تعويض –إلى حد ما–الخلل الذي طرأ على لغة المصـــاب. و إذا كان لهذه الدراسات أن تؤتي أكلها فإنّ على الأطبّاء المختصّين بهذه النّواحي أن يتعاونوا مع علماء اللّغة، سعيا وراء فهم أكبر لطبيعة اللّغة و مقوّماتها المختلفة و طريقة تأديتها لوظائفها، لأنّ الجهل بهذه الأمور لن يؤدّي بتلك الأبحاث إلى شيء[1]. ثم إن البيئة التي يعيش فيهـــا المـــريض، و العوامل النّفسية المختلفة، كالتّشجيع و رفع المعنويات، السّرور، و الغبطة لها أثر كـــبير علـــى سرعة إعادة ما فقد[2].

د– علاج اللّجلجة :

إن علاج اللجلجة هو الكشف عن الصراعات النفسية التي يعانيها المريض لإزالتـــها و رد الثقة إليه، و يقوم على العلاج النفسي و العلاج الكلامي، و ينبغي أن يكـــون البـــدء بـــالعلاج النفسي لتعلقه بالأسباب. و يتم ذلك بـــالوسائل الآتية[3]:

– **اللّعب** : و يفيد في تشخيص أسباب العلّة، فإذا ترك الطّفل يلعب حرّا طليقا فسيرسل نفســـه على سجيّتها، و بذلك يمكن الكشف عن ميوله المكبوتة، و خوالجه و علّة مرضه النّفســـي. و إذا ترك الطّفل المصاب يلعب مع الرّفاق، فإنّه يأنس بهم، و ينخرط في وسطهم الاجتمـــاعي. و ممـــا يلاحظ على الطّفل الأرت اللجلاج، أنـــّه سيسلك في أثناء اللّعب مع الرّفاق مســـلكا عـــدوانيا عنيفا. ومن هنا ندرك أنّ اللّعب بالنّسبة إليه عامل انطلاق لتوتّرات طفولته المبكّرة، و فيه تنفيس عن مشاكله .

التّحليل بالصّور: و هي طريقة تساعد على استقصاء المعلومات الضّرورية من الطّفـــل نفســـه، و لكن بأسلوب غير مباشر، فهي تحلّ محلّ الكلام، في تشجيع الطّفل على استعادة الظّروف الـــتي أدّت إلى إصابته بهذه الحالة النّفسية، و يمكن استخدام بطاقات (سيبدول) في هذا الشّأن، و تلك

---

[1]– ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصر، ص 26.

[2]– ينظر: نايف خرما، المرجع السابق،ص 26.

[3]– مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص121.

البطاقات تحوي صورا لمناظر و مواقف و وقائع ممّا يـــروق الأطفـــال، و يســـترعي انتبـــاههم، و يكشف النّقاب عن مشاكلهم، و ذلك بطريقة لا يفطن فيها الأطفال إلى مجريـــات الأمـــور، و هذه البطاقات تتكون من عشر مجموعات متعاقبة بما يتلاءم مع مدارك الأطفـــال مـــن ســـن السّادسة إلى الثّانية عشرة، و التّحليل بواسطة هذه الصّور يؤدّي إلى نتائج طبّيـــة في اســـتخلاص المعلومات عن شخصيّة الطّفل و معاملاته.

الإيحاء و الإقناع : و ذلك بمناقشة المصاب شخصيا في مشكلاته، ثم الإيحاء إليه بأنّ حالتـــه لـــن تدوم طويلا، و أنّه ليس في حاجة إلى علاج تشريحي أو وظيفي، و أنّه ليس لديه مانع يعوقه عـــن الكلام .

علاج البيئة نفسها : و ذلك بتبصير الآباء بأسباب مشاكل الأبناء، حتى يدركوها إدراكا تامـــا، فيغيروا من مسالكهم، و معاملتهم لأطفالهم، و يعاونوا بطريق إيجابي على عـــلاج مـــا يســـاور نفوسهم من القلق و الشّعور بعدم الطّمأنينة و فقدان الثّقة.

أما العلاج الكلامي فيكون بتمرينات تعلّم الكلام من جديد، و يكون بنطـــق الحـــروف المتحركة ثم السّاكنة، ثم على الكلمات، و ذلك بأن ينطقها المعالج ثم يطلب من المصاب تكرارها بعده، ثم يتدرّج إلى قراءة مبسطة، و أسئلة بسيطة، ثم يشركه في ألوان المحادثات كحل الألغـــاز و المناقشات في ظروف لعب و تسلية، مما يؤدي إلى استرداده لثقته بنفسه تدريجيا، و إلى إبعـــاد شبح الخوف من الكلام عنه، و ذلك لقلة الحاجة فيها إلى مجهود ذهني.

هـــ-علاج الخمخمة :

إنّ علاج هذا المرض يكون جراحيا لإصلاح الخلل، أو التشويه الكائن في سقف الحلق، ثم يدرّب المريض على القيام بتمرينات خاصة، تساهم مساهمة فعّالة في العلاج،و تنحصـــر النّاحيـــة العلاجية فيما يلي[1]:

يجب أن توجّه الخطوة الأولى إلى النّاحية الجراحية، لإزالة أيّ نقص أو سوء تركيب عضوي، و تتفاوت العمليات الجراحية في هذا الشأن من حيث درجة الخطورة، و مبلغ الجهد الذي يبذلـــه

[1]- مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ص155-156-157.

الجرّاح، فهناك حالات لا تتطلب إلا سدّ فجوة صغيرة في سقف الحلق الصّلب، و هناك حالات أخرى تتطلّب سدّ فجوة تشمل سقف الحلق الصّلب و الرّخو على السّواء. أمّا في حالة تعذّر العمليّة الجراحية، فيلجأ جرّاح الأسنان و الفم إلى تركيب سدّادة من البلاستيك لسدّ الفجوة بطريقة صناعية .

و يحتاج المصاب بجانب ذلك إلى تمرينات خاصّة لضبط عمليّة إخراج الهواء، و يمكن الاستعانة في هذه الحالة بجهاز صغير يتكوّن من لوحة صغيرة من الورق المقوى، تثبّت في وضع أفقي أسفل الشّفة السّفلى، و يوضع فوقها قليل من ريش الطّيور الخفيف، و توضع لوحة أخرى مماثلة بأسفل الأنف، ثم يطلب من الطّفل النّفخ، فإذا ما تحرّك الرّيش من فوق اللّوحة العليا، كان هذا دليلا على أنّ الهواء يخرج من أنفه. أمّا إذا تحرّك الرّيش من فوق اللّوحة السّفلى، فإنّ هذا يكون دليلا على أنّ الهواء يخرج من فمّه، و يجب أن يتعوّد المصاب على إخراج الهواء من أنفه، لأنّه هو المادّة الخام التي تتكوّن منها الحروف المتحرّكة و السّاكنة، عدا (الميم و النون و حروف العلة)، في هذه الحالات هي أن سقف الحلق الرّخو مصاب بشكل لا يسمح له بتأدية وظيفته، فيتسرب الهواء إلى الفجوة الأنفية، في الوقت الذي تقتضي طبيعة تكوين الحروف المتحرّكة، و أكثر الحروف السّاكنة مروره من فجوة الفم، حيث يرتفع سقف الحلق الرّخو إلى أعلى لسد التّجويف الأنفي، أمّا في حالة نطق حرفي الميم و النّون فإنّ هذا العضو يسدل إلى أسفل حتى يصل مع اللّهاة إلى الجزء الخلفي من اللّسان، و على هذا الوضع يخرج الصّوت المحتبس بطريق التّجويف الأنفي إلى الخارج بدلا من التّجويف الفمي.

يضاف إلى ذلك أنّ المريض يحتاج إلى تمرينات أخرى خاصّة بجذب الهواء إلى الدّاخل، على أن تكون الشّفاه في حالة استدارة، و تمرينات التثاؤب تؤدّي إلى نفس الغرض الذي تؤدّيه تمرينات جذب الهواء، فكلاهما يعمل على رفع سقف الحلق الرّخو و خفضه، و يمكن في الوقت ذاته تمرين الطّفل على أن يحبس أنفاسه فترة يقوم فيها الملاحظ بالعدّ من واحد إلى اثني عشر.

و يحتاج المصاب إلى تمرينات أخرى بالنّفخ بواسطة أنابيب اسطوانية زجاجية خاصة و الغرض من هذه التّمرينات، تعويد المريض على استعمال فمه في دفع الهواء إلى الخارج لكي

يقوى الجزء الرّخو من حلقه و ينبعث إلى العمل على أنّه يمكن أن تجرى هذه التّمرينات على هيئة لعب، كإطفاء عيدان الثّقاب المستعملة، أو نفخ قطع صغيرة من الـــورق أو الـــرّيش أو القطـــن المندوف.

و هناك إلى جانب ذلك تمرينات تتّصل باللّسان، و تأخذ أشكالا مختلفة داخل فجـــوة الفـــم و خارجها. أمّا تمرينات الشّفاه فتكون على شكل فتحة كاملة حين نطق الألـــف المفتوحـــة إلى استدارة يصاحبها بروز في الشّفاه عند نطق الألف المضمومة. و تتّخذ الشّفاه أشـــكالا أخـــرى يختلف بعضها عن بعض عند نطق الحروف المتحرّكة الأخرى، و هي أكثـــر عـــددا في اللّغـــات الأوربية.

أمّا التّمرينات الخاصّة بالحلق فتكون أكثر صعوبة من تمرينات اللّسان و الشّفاه، غـــير أنّـــه بالرّغم ممّا يلازم تلك التّمرينات من صعوبات تتّصل بموقع الحلق من الجهاز الكلامي نفسه، فـــإنّ بالإمكان تمرين هذا العضو على العمل من أسفل إلى أعلى عن طريق التثاؤب أو النّفخ أو جذب الهواء إلى الدّاخل أو نطق بعض المقاطع الصّوتية خصوصا الحروف المتحرّكة .

و يمكن أن تضاف تمرينات خاصّة بالحروف السّاكنة، و في مثل هذا النّـــوع مـــن العـــلاج الكلامي يمكن الاستعانة بالمرآة ليتسنى للمصاب معرفة حركات لسانه عند إحداث كل صـــوت على حدة، و عن طريق التّكرار تتحطم أساليب النطق المعيبة ،بالتدريج يكتسب عن طريق الخبرة الجديدة كلاما سليما خاليا من كل عيب.

و- علاج العيوب النّاتجة عن شلل الأطفال :

إنّ علاج صعوبات النّطق التي يتعرّض لها الأطفال بسبب الشّلل يتم عن طريـــق تمرينـــات خاصّة باللّسان و الشّفاه و سقف الحلق، و تمرينات البلع و المضغ، التي تهدف إلى تقوية عضـــلات الجهاز الكلامي و تمرينات خاصة بالتّنفس، و أخرى بالحروف المتحركة و الساكنة[1].

[1]-ينظر مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ص 90.

ثانيا:تهيئة الوسط التّعليمي :

لإنجاح العملية التّعليميّة ينبغي البحث في الظّروف التي تحيط بالمتعلّم، لتوفير الأجواء المناسبة للتّعليم.

أ–المعلّم: هو جوهر العمليّة التّعليميّة إذ هو الموجّه و المرشد، الذي به تنجح العمليّة أو تفشل، فليس كلّ معلّم بقادر على انجاز مهمّة التّعليم،"فالمنهج المعدّ إعدادا فنّيا تربويّا يصبح لغوا في يد المعلّم غير المؤهّل، و المنهج التّقليدي قد يكون أفيد من السّابق إذا تعهّده معلم مؤهّل قدير"[1].

إنّ المعلّم الذي تلقى تكوينا سليما، و توافرت فيه الشّروط اللّازمة، ينشئ جيلا قادرا على مواجهة الحياة. و أهمّ هذه الشروط ما يلي:

إنّ أوّل ما ينبغي النّظر فيه هو توجيهه، إذ يجب أن يوجّه توجيها مؤسّسا على مقاييس معينة، لئلا يكون التّوجيه عشوائيا، فيجبر على ولوج مجال لا علاقة له به، و لا رغبة له فيه. فيؤدي هذا الأخير إلى سقوط شرط من شروط نجاح العمليّة التّعليميّة و هو حب المهنة .

و بعد دخول المعهد، فإن هذا الطّالب –المعلّم سيتلقى تكوينا، فما صفة هذا التكوين؟ و ما أهدافه ؟ إنّ معاهد التّكوين لها أهداف معيّنة تسعى إلى توفيرها في الطّالب–المعلّم و أهمّ هذه الأهداف[2]:

–أن يملك قدرا معرفيا في التّخصص يؤهّله للتّدريس.

– أن يكون على علم بالحقول المعرفيّة، و بما جدّ فيها كعلم النّفس و علم التّربية، و اللسانيات وعلم الاجتماع.

– أن يكون قادرا على إيصال الأفكار التي يريدها بوضوح، و ثقة ،و ترتيب.

– أن لا يستعمل ألفاظا راقية، تعيق التّلاميذ عن فهم ما يقول، بل عليه أن يطوّع لغته حسب مستواهم.

---

[1]- رمزية الغريب ، التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص 21.

[2]- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، مكتبة الأنجلو مصرية،1975 ص 47-48 .

- أن يكون على علم بخصائص التّلاميذ، و أن بينهم فروقا فردية، و أن يصوغ الأسئلة صياغة متدرّجة بناء على أهداف معيّنة، ينتقل فيها من المعلوم إلى المجهول، و من العام إلى الخاص.
- أن يكتسب آليات التّقويم، و أن يختار ما يلائم نوعيّة الدّرس من طريقة و وسائل تعليميّة.

هذه أهمّ ملامح الخروج من معهد التّكوين، و عند خروج الطّالب –المعلّم إلى الميدان، فإنّه يلتقي بمتعلمين، ينبغي أن تربطه بهم علاقات إنسانية، تزيد في تحقيق الأهداف. و لكن ما المقصود بالعلاقات الإنسانية؟ نعني بها"ضرورة الاهتمام بالمتعلّمين ككائنات إنسانية تتمتّع بحاجات جسميّة و نفسيّة و اجتماعيّة و عقليّة معيّنة، و التأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطريقة مواتية، لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل، و تحقيق ذواتهم على النّحو المرغوب فيه"[1].

فعلى المعلّم أن يتذكّر أنّه يتعامل مع كائنات بشريّة، سريعة التّأثر بما يجري حولها، و أنّ القسوة في المعاملة، قد تمنع التّلميذ من الحديث في القسم، و تفعيل الدّرس، و قد تزرع فيه الخوف، و ربّما انقطع عن مزاولة الدّراسة.

من أجل ذلك ينبغي أن لا يكون المعلّم من فئة المنطويين أو غير المبالين، الذين يلقون ما عندهم من بضاعة، ثم ينصرفون إلى شؤونهم، بل عليه أن يكون اجتماعيا، يحاول فهم تلاميذه و التّعرف على ظروفهم الاجتماعية و النّفسية، و أن يسعى جاهدا إلى حلّ مشاكلهم أو تحسيس أهاليهم بأوضاعهم.

إنّ المتعلّم في أولى مراحل التّعليم الابتدائي، يلتحق بالمدرسة، و قد لقّن من بيئته لغته العامّية. فالمعلّم، في بادئ الأمر، مضطرّ لمسايرته في لغته، حتى يتسنّى له تعليمه، و تفهيمه، من غير أن يقيّد نشاطه، أو يحدّ من نموه، على أن يضع نصب عينيه الأخذ بيده، و النّهوض بلغته شيئا فشيئا، حتى تتكّون لديه العادات اللّغوية الصّحيحة[2].و من المتعلّمين من تمثّل لغة المعلّم بالنّسبة لهم شيئا غريبا،

---

[1]- أوجيني مدانات مجدلاوي ، تربويات (خصائص الطلاب الموهوبين و مشكلاتهم)، ج5 ،ص 61-62 .

[2]- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، ص 49.

و من ثمّ لا يستمعون إليه، و لا يحاولون التّحدث معه[1]. و من الضّروري أن يبادر المعلّم إلى إقامة علاقة لفظية ثنائية مع كلّ متعلّم من هؤلاء، على هيئة حوار ودّي نشيط، حول موضوعات حيويّة تهمّ المتعلّم شخصيا، الأمر الذي سيأخذ بيده حتى يتخطّى مرحلة الكلام و التّفاهم مع الآخرين عن طريق حركة الجسم، و حركات الوجه، و الكلمات الموجزة ذ، و الرّدود المختزلة، إلى أن يصل رويدا رويدا إلى القدرة على إنشاء حوارات قصيرة، ليصف بها موقفا وقع، أو ليحكي ما يقع له و لغيره من أحداث يومية[2].

و يحتاج المعلّم إلى معرفة خصائص المتعلمين حتى يختار من الأساليب ما يتوافق مع هذه الخصائص؛ فهناك تلميذ يتعلّم، له خصائص معيّنة من الاستعداد، ثمّ هو في قسمه يجلس مع أقران له، بينهم أوجه شبه و أوجه اختلاف، و بينهم علاقات معينة، لها أثرها في استعداده للتّعلم و هناك أيضا بيئة مترلية، يأتي منها متأثرا بظروفها التي تؤثر بالتّالي في درجة استعداده للتّأثر بالعمل المدرسي[3]، فإن عرف المعلّم خصائص كلّ متعلّم، عامل كلّا حسب خصائصه، فيعامل المراهقين مثلا معاملة تنمّ عن احترامه لهم، و تقديره لنضجهم ،و اعترافه بكيانهم، و يترك الحرّية لصغار المتعلّمين الذين لم يتعوّدوا السّكوت طويلا ،و لا الجلّوس مدّة في مكان واحد، لئلا يشعروا بالملل[4].

و تواجه المعلّم مشكلة الفروق الفردية بين التّلاميذ"فليس اختلاف التّلاميذ من حيث الجسم قوة وضعفا هو السّبب الوحيد في اختلافهم التّحصيلي للمواد الدّراسية، بل هناك فروق في نواح

---

[1]- ينظر: سرجيو سبيني ، التربية اللغوية للطفل ، تر .فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي 1991،ص 102 .

[2]- ينظر:سرجيو سبيني ،المرجع نفسه، ص 102.

[3]- ينظر : فكري حسن ريان ، التدريس: أهدافه أسسه أساليبه ، تقويم نتائجه و تطبيقاته، ط3، المطبعة النموذجية للاوقست، عالم الكتب، ص9.

[4]- ينظر: فكري حسن ريان ، المرجع نفسه، ص 84.

أخرى لها أهمية كبيرة في التّعليم، و من ذلك تفاوت التّلاميذ في قوة بصرهم، و حدة سمعهم"[1]، و تفاوتهم اجتماعيا و إدراكيا،و يشمل الاختلاف أيضا دافعية هؤلاء للتّعلم التي تختلف باختلافهم.

إنّ المعلّم الذي عرف الفروق الفردية الكائنة بين تلاميذه، تمكّن من مواجهتها بأساليب مختلفة، فيواجه ضعف السّمع، و ضعف البصر، بتوجيه أصحاب هذه العلل إلى المراكز المتخصّصة، بعد إعلام أولي الأمر، و يواجه التّفاوت الاجتماعي بالتّوعية و الإرشاد، إن عرف أن هذا قد يسبّب اضطرابات نفسيّة، لمن يعاني من هذه المشكلة، و يواجه التّفاوت الإدراكي بتقديم واجبات تختلف باختلاف المتعلّمين؛ لئلّا يشعر الضّعيف أنّه ميؤوس منه، و ليتمكّن المتعلّم من تخطّي أيّة عقبة تعترضه ،ممّا يزيد في دوافعه للتّعلّم.

و لكن: كيف ينمّي المعلّم دوافع تلاميذه و اتّجاهاتهم ؟

يقصد بإثارة الدّافعية للتّعلم، إيجاد الرّغبة في التّعلم عند المتعلّمين. و الحقّ إنّ موضوع تربية الدّوافع المساعدة على التّعلّم و التّقدم، من أهمّ مشكلات سيكولوجية التّعلّم و أعقدها، و رغم أنّنا نطلب من المعلّم أن ينمّي ميول تلاميذه و اتّجاهاتهم و أهدافهم، إلا أنّنا لا نستطيع أن نوضّح له بدقّة، الطّريق الذي يتّبعه،حتّى يتمّ له ذلك؛ لأنّ البحوث التي عملت عن طريق تنمية هذه الدّوافع، مازالت قليلة رغم كثرة الأبحاث التي عملت على ذلك[2].

و هناك مجموعة من المؤشّرات التي تدلّ على وجود دافعية للتّعلّم عند الطّلاب، من أبرزها درجة المشاركة الإيجابية من قبل المتعلّمين في الموقف التّعليمي، و ممّا يذكر، أنّ توافر الدّافعية يقلّل من ظهور مشكلات النّظام و الانضباط، كما يؤدّي إلى حدوث تعلّم عميق أو فعّال، يتمّ تحقيقه بجهد أقلّ، و يكون أثره بعيد المدى[3].

---

[1]- زكية حجازي ، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص 76.

[2]- زكية حجازي ، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص 76.

[3]-- ينظر:أوجيني مدانات المجدلاوي ،تربويات (خصائص الطلاب الموهوبين و مشكلاتهم ،ج5 ، ص 81.

و لأهمّية إثارة الدّافعية لدى المتعلّم، برز اهتمام العديد من المربّين بها، و حـــدّدوا أســـاليب و طرقا تؤدّي إليها، و نذكر منها[1]:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، و جعلهم يشاركون في التّخطـــيط للعمليّـــة التّعليميّـــة، و تعريفهم بنتائجهم و مناقشتها، و معاملتهم بموضـــوعية و عقلانيـــة، و مشـــاركتهم في حـــلّ مشكلاتهم، ممّا يجعلهم أكثر اندفاعا و حماسا للحصّة.

-جعل النّشاط التّعليمي مناسبا لقدراتهم، و ربطه بالمواقف الحياتية

- استخدام أساليب التّعزيز المادّي و المعنوي.

و نوجز مسؤوليات المعلّم في المدرسة الحديثة فيما يلي[2]:

-مسؤولياته اتجاه نفسه : أن يكون على اقتناع بتخصّصه، و أن يحبّ مهنته، فيعـــتني بصـــحّته العقليّة، و يكون واسع الصّدر، فيتجنّب القسوة و الغضب، و أن يقدّر قيمة الرّسالة التي يؤدّيهـــا، فيقف أمام المتعلّمين و قفة المثقّف المفكّر الواثق من نفسه.

-مسؤولياته اتجاه المتعلّمين : أن يهيّئ البيئة المناسبة ليتعلّموا في أحسن الظّروف، و ذلك بمعاملتهم معاملة طيّبة، و تقديم يد العون في حلّ المشاكل الصّحية، و النّفسية، و الاجتماعية، و البيداغوجية، فيشعر الإدارة المدرسيّة بأيّ نقص(صحّي، نفسي، بيداغوجي) يراه في المتعلّمين، لتقـــوم الإدارة بإبلاغ الأولياء، و يواجه الفروق الفرديّة، و ينمّي دوافع المـــتعلمين، و يـــوجّههم ،و يرشـــدهم، و يشجّعهم، و لا يشعرهم بالفشل.

-مسؤولياته اتجاه المادّة التّعليميّة : أن يملك قدرا معرفيا في التّخصص يؤهّله لتأدية مهمّتـــه، و أن يكون مطّلعا على مستجدات الحقول المعرفية التّالية (علم النّفس و علم الاجتماع ، و اللّسانيات و علم التّربية)، و أن يميّز في تعليم اللّغة بين مرحليتين اثنتين: مرحلة يكتسب فيها المتعلّم تدريجيا الملكة اللّغوية الأساسية، أي القدرة على التّعبير العفوي، و يتجنّب في هذه المرحلة كـــل أنـــواع التّعبير الفني باستخدام الصّور البيانية و المحسّنات البديعيّة، و مرحلة يكتسب فيها المهـــارة علـــى

---

[1]- ينظر: أوجيني مدانات الجدلاوي ، المرجع نفسه، ص 81-82.

[2]- ينظر: فكري حسن ريان ، التدريس : أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه و تطبيقاته، ص 144-145-146.

التّعبير البليغ ،الذي يتجاوز السّلامة اللّغوية، و لابد أن يكون المتعلّم قد تمّ إلى حدّ بعيد اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية[1].

كما أنّه من الضّروري أن يطّلع على محتويات المنهاج ليتّبع خطواته، و يتدرّج في تقديم المادّة التّعليميّة، مراعيا في ذلك الزّمن المخصّص لها، باستخدام طرائق ملائمة للمستويات العقليّة للمتعلّمين، و وسائل معيّنة على تقديم هذه المادّة متجنّبا العامّية، مستعملا اللّغة الفصحى، دقيقا في عمليّة التّقويم.

ب- الوسائل التّعليميّة:

تعتبر الوسائل التّعليميّة جزءا هامّا من عناصر تشكيل العمليّة التّعليميّة، فهي المعين الأوّل للمعلّم و المتعلّم، على حدّ سواء، للوصول إلى الأهداف التي تسعى العمليّة التّعليميّة إلى تحقيقها. و على معلّم اللّغة أن يختار من الوسائل ما يحقّق الغايات المرجوّة، و أن ينتقي منها الأنسب للمواقف التّعليمية، و أن لا يقتصر على الكتاب المدرسي و السّبورة، و لا بدّ أن تثير هذه الوسائل اهتمام المتعلّم و تزرع الرّغبة لديه لإدراك ما يتعلّم.

و تلعب الوسائل التّعليمية دورا كبيرا في جميع مراحل التّعليم، فهي تقرّب الحقائق للمتعلّم، و تساعد المعلّم على توصيل المعارف، كما أنّها تقدّم خبرات لا يسهل الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى. و تتوافر الوسائل التّعليمية على مزايا مختلفة، فهي تستطيع أن تقدّم عددا كبيرا من التّدريبات الشّفوية الضّرورية لإتقان اللّغة، و أن توالي التّكرار الذي يحتاج إليه المتعلّم، دون أن يشعر بالإرهاق و الملل اللّذين يتعرّض لهما المعلّم. و بواسطة هذه الأجهزة، يمكن للمعلّم أن يعلّم عددا كبيرا من المتعلّمين في وقت واحد، مما يوفّر له الوقت الذي يمكن استثماره[2].

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستويات مدرسي اللغة العربية ، معهد العلوم اللسانية و الصوتية ، ص62 .

[2]- ينظر: محمد عبد الغني سليمان ، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام و الفني في البلاد العربية ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية 1974، دمشق، ص 70.

و لعلّ الكتاب المدرسي أهمّ وسيلة، إذ يعتبر العامل الأساسي في تعليم اللّغة، فهو الذي يقدّم للمتعلم الأنماط و المفردات اللّغوية الجديدة، و الكتاب هو الأساس لعمليات و مهارات القراءة و الكتابة و المحادثة، و لذلك فإنّ تأليف كتاب اللّغة الجيد الذي يستثير اهتمام المتعلمين باللّغة، وفي الوقت ذاته يشبع اهتماماتهم الشّخصية و الثّقافية، يؤدّي إلى إنجاح عملية تعليم اللغة[1].

جـ – المناهج :

إذا كان السّبيل الذي يسير عليه معلّم اللّغة في العمليّة التّعليميّة هو المنهاج، فإنّه ينبغي الاهتمام بهذا الأخير، لنضمن نجاح العمليّة التّعليميّة، فلو تمكّنا من إعداد منهاج يناسب ميول و اهتمامات التّلاميذ، ويجعل من اللّغة أداة حيّة صالحة لاستخدامات المتعلّم، وليس مجرّد عمليّة آلية تنحصر في حفظ القواعد، واستظهار بعض الأنماط اللّغوية التي لا تعني شيئا بالنّسبة للمتعلّم، فإنّا نكون قد قطعنا شوطا بعيدا في سبيل تناول قضية تعليم اللّغة بطريقة علميّة سليمة[2].

إن الذي نحتاج إليه حقيقة، هو أن يكون محتوى المنهاج وثيق الصّلة بأشياء وأشخاص، و أنشطة، يتعامل معها المتعلم بالفعل، ومما يزيد من اهتمام المتعلّم باللّغة الجديدة، أن يجد فيها مجالا لاكتساب خبرات مفيدة، في إطار لغوي جديد، ومثل هذا المنهاج يتطلب وضع خطّة لغوية شاملة، يقوم بناؤها على أساس من الميول و الاهتمامات و الحاجات الخاصة بالمتعلّم، ووضع خطّة متدرجة لتنظيم المادّة اللّغوية، التي تستطيع اجتذاب اهتمامات المتعلّمين، وفي الوقت نفسه تمدهم بالمهارات اللّغوية اللّازمة لمرحلة نموّهم ومستوى إدراكهم[3].

د – المادّة التّعليميّة :

ماذا يعلم أستاذ اللّغة ؟ هل كل ما في اللّغة من ألفاظ وتراكيب، وما تدلّ عليه من معاني، يلائم المتعلّم في سنّ معيّنة ؟ هل يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو في اللّغة ليعبّر عن أغراضه ؟ يجيبنا عبد الرّحمان الحاج صالح عن هذه الأسئلة بقوله: "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة،

---

[1]– ينظر: محمد عبد الغني سليمان ، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام و الفني في البلاد العربية، 45.

[2]– ينظر: شارل بوتون ، اللسانيات التطبيقية ،تر. قاسم المقداد ،محمد رياض المصري، ص 95.

[3]– ينظر: محمد عبد الغني سليمان ،حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام و الفني في البلاد العربية، ص 45.

في مرحلة معيّنة، حدّا أقصى من المفردات و التّراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس التي يتلقّاها، ينبغي أن يكتفي فيه بكمّية معيّنة، وإلا أصابته تخمة ذاكريّه، بل حصر عقلي خطير، قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[1].

أما ميشال زكريا, فإنّه يدرج ما يعلّمه أستاذ اللّغة عبر مجالات الألسنية العامّة، والسوسيو ألسنية، و السيكو ألسنية.

الألسنية العامة : يصنّف موضوع تعليم اللّغة من هذه الزّاوية، في أنّ المعلّم يعلّم تلاميذه مجموعة فئات نحوية كالاسم و الفعل و الحروف و الأدوات، ومجموعة قواعد تتركّب الجمل وفقها، ولائحة بمفردات معجميّة، ولائحة أصوات لغوية، و مقاطع إيقاعية، ونبرات صوتية[2].

السوسيو ألسنية :ويرى من هذا المنظار، أنّ اللّغة مجموعة من التّصرفات الكلامية في المجتمع، إذ ينبغي تعليم التّلميذ قواعد استعمال اللّغة في المجتمع، و تطوير الكفاية اللّغوية التواصلية، ويقصد بها المعرفة الضمنية بقواعد التواصل اللغوي في المجتمع، التي تفسر لنا قدرة التلاميذ على استعمال لغتهم في بيئتهم الاجتماعية، في مختلف ظروف التواصل[3].

السيكو ألسنية : أمّا من هذه الزّاوية فيعتبر تعليم اللّغة مهارات كلاميّة، أو نشاطات لغويّة، والتي تمثّل خبرة الإنسان وأفكاره، و تفاعله مع المجتمع المحيط به[4].

وينبغي أن تمرّ المادّة التّعليميّة بخطوات حتّى تصل جاهزة إلى المتعلّم، تتمثّل في :

---

[1]- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة علم اللسان ،ص 45.

[2]- ينظر: ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات، ص 12-13.

[3]ينظر: ميشال زكريا ، المرجع نفسه، ص 12-13.

[4]- ينظر: ميشال زكريا ،، المرجع نفسه ،ص 12-13.

اختيار المادّة التّعليميّة :

يقصد به الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوّن منها المادّة المعيّنة[1]. وينبغي أن تناسب مستوى المتعلّمين، وأن تتوافق مع الأهداف التّعليميّة، فليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي، وليس بالضّرورة أن يكون المتعلّم في حاجة إلى كلّ مكونات اللّغة المعيّنة للتّعبير عن أغراضه واهتماماته التّواصلية داخل المجتمع، وإنّما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة التي يحتاجها في تحقيق التّواصل، وقد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ و التّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقّاها في درس من الدّروس، يجب أن تكون محدودة جدّا، مع مراعاة الطّاقة الاستيعابية لدى المتعلّم، حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه[2].

التدرّج في تعليم المادّة :

نعني به التّخطيط الدّقيق لهذه العناصر؛ أي توزيعها المنتظم حسب المادّة المخصّصة لها، وعدد الدّروس، ثم ترتيبها ووضعها في موضعها في كلّ درس، بحيث تندرج بانسجام من درس إلى آخر[3]؛ إذ لا يعقل أن نقدّم المواد في مرحلة واحدة, ويأخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التّعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر: السّهولة، و الانتقال من العامّ إلى الخاص، وتواتر المفردات[4].

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح ،أثر اللسانيات بالنهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة علم اللسان البشري، ص 62.

[2]- ينظر: أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 143.

[3]- ينظر:عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (4)، أثر اللسانيات بالنهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص62 .

[4]--ينظر: أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ص145.

عرض المادّة اللّغوية :

إنّ التّخطيط الجيّد لعرض المادّة التّعليميّة يؤدّي حتما إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية؛ لـــذا كان هذا العنصر هامّا جدّا، وينبغي أن يراعي المعلّم فيه الوضوح في عرضه لمادّته، وأن يركّز على المهارات اللّغوية التي ينبغي تعليمها. ولكي يكون العرض ناجحا ينبغي تحديد نظام اللّغـــة المـــراد تعليمها، ومراعاة مراحل التّدرج في تعليم لغة معيّنة، و المقاييس اللّسانية و النّفسية لترتيب هـــذه المراحل، وضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض، و تقسيم الوقت بين الوحدات. هذه المقاييس تستمّد أصولها من النّظرية اللّسانية، فهي تساعد معلّم اللّغة على تحديد المادّة التّعليميّة التي يقـــدّمها للمتعلّمين[1].

هـــ – الطّريقة التّعليميّة :

هي الكيفيّة التي بها تقدّم المادّة التّعليميّة إلى المتعلّم، وينبغي أن تتوافق معهـــا وقـــد ذكرنـــا – فيما سبق– طرائق التّعليم، وتبيّن من خلال العرض الموجز لها، أنّ لكلّ طريقة عيوبا تنقص من قيمتها، لذا فإنّ الطّريقة التي يقترحها الدّيداكتيكيّون، هي الـــتي يستخلصـــها المعلّـــم بصـــياغته الشّخصية، و اختياره و مراجعته لها، وذلك باختيار العناصر المفيدة من كلّ طريقة، فيأخـــذ مـــن طريقة الحفظ، تنشيط الذّاكرة، ومن التّرجمة سبيلا للإفهام، ومن الطّريقـــة السّـــمعية الشّـــفوية استخدام الأشرطة، كما يأخذ من الطّريقة البصرية استخدام الأفلام[2].

ثالثا: اللّسانيات وتعليميّة اللّغـــــات.

تعتبر اللّسانيات أقرب حقل من حقول العلوم الإنسانيّة إلى تعليميّة اللّغات، إذ إنّها التّخصّص الوحيد الذي يتّخذ الظّاهرة اللّغوية موضوعا له؛ لذا على مدرّس اللّغات أن يكون علـــى إطّـــلاع دائم بما تقدّمه اللّسانيات من إنجازات نظريّة وتطبيقيّة. يقول كور دير في هذا الشأن :" إنّ بـــين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلّقة بطبيعة الظّاهرة اللّغويـــة، وبوظائفهـــا لـــدى الفـــرد

---

[1] ينظر: أحمد حساني ، المرجع نفسه، ص 146.

[2] – ينظر: محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع و الطموح، ص 303.

و الجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها (...) وعلى معلّم اللّغات أن يستنير بما تمدّه اللّسانيات من معارف علميّة حول طبيعة الظّاهرة اللّغوية"[1].

تعتبر اللّسانيات وسيلة ضروريّة لتحديد المجال الإجرائي للعمليّة التّعليميّة، فهي أداة ضروريّة لتحديد هدف تعليم اللّغة وتوضيحه، وذلك لأنّ اللّسانيات أداة وصفيّة تحليليّة في متناول معلّم اللّغة، تساعده في عمليّة التّعليم؛ إذ تقوم بالذّات بوصف اللّغة وصفا موضوعيّا، وبتحليلها تحليلا علميّا. فاللّسانيات في الحقيقة تنظّر معرفتنا بطبيعة اللّغة الإنسانية، وبعمليّة استعمال الإنسان للغته، في ظروف التّكلم المختلفة، وبالعلاقات القائمة بين متكلّم اللّغة وبين مجتمعه[2].

إنّ اللّسانيات التّطبيقيّة، و بفضل اللّسانيات العامّة، تقدّم للمعلّمين إمكانية إيصال تلاميذهم إلى الوعي الذي يسمح لهم بأن يكونوا متحدّثين بشكل جيّد و كامل، و تقع هذه المسؤوليّة على عاتق المعاهد الجامعيّة المكلّفة بتأهيل المعلّمين[3]. فماذا قدّمت اللّسانيات لتعليميّة اللّغات ؟

أ –اللّغات القوميّة :

يؤكّد جلّ الباحثين أنّ حظّ تعليميّة اللّغات القوميّة من اللّسانيات كان قليلا جدّا، مقارنة بتعليميّة اللّغات الأجنبيّة، و يرجعون السّبب إلى كون الطّفل قد اكتسب اللّغة المنطوقة من محيطه قبل التحاقه بالمدرسة، و من الدّراسات التي يمكن أن يستفيد منها المدرّس عند معالجة أمور اللّغة الموحّدة و اللّهجات المختلفة، تلك الدّراسات المقارنة التي تتوافر الآن في بلدان كثيرة، بين تلك اللّغة الموحّدة التي ترغب الدّولة في تعليمها لجميع أبنائها، و بين اللّهجات المختلفة، و ذلك بقصد إبراز نقاط الاختلاف الرّئيسية التي ينبغي للمدرّس ايلاؤها عناية خاصة[4].

و من ضمن الأمور الأخرى التي استفاد منها مدرّس اللّغة القوميّة من اللسانيات، هو ما أظهرته اللّسانيات من أنّ بعض القواعد التّقليدية لم تكن موجودة في اللّغات، بل من اختراع

---

[1]– مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر .جمال صبري ،مجلة اللسان العربي، مج 14 ،ص 46.

[2]– ينظر: ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليمية اللغات، ص 9.

[3]–– ينظر: شارل بوتون ، اللسانيات التطبيقية، ص 95.

[4]–– ينظر: نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 46.

اللّغويين القدامى، ثم إنّها (القواعد التّقليدية) لم تكن شاملة لجميع جوانب اللّغة، بل اهتمّت فقط ببعض الجوانب دون غيرها؛ لأنّ هذه القواعد كانت معيارية هدفها عصمة الألسنة من الخطأ، و لم تكن وصفيّة تهتمّ بجميع جوانب اللّغة[1].

و لا شكّ أنّ الدّراسات الحديثة تساعد مدرّس اللّغة القوميّة في فهم أكبر لتلك اللّغة، من حيث العلاقات النّحوية بين المفردات و غيرها، و تزوّده بالوسائل النّاجعة و المناهج و التّقنيات المناسبة لتعليم تلاميذه التّكلم و القراءة و الكتابة للغة ما. و ترسيخها لديهم حتّى يتقنوها اتقانا تامّا، و تزويده كذلك بالتّقنيات الملائمة، قصد تسهيل رصد الصّعوبات و الاختلالات اللّغوية التي تعوق تعلّم التّلميذ[2].

و هناك تدريس التّحليل اللّغوي نفسه للمتعلّمين، أصحاب تلك اللّغة القوميّة، فعلى الرّغم من أنّ المتعلّم يستطيع التّعبير عن نفسه بتلك اللّغة بسهولة ويسر، دون أن يفكّر كثيرا بالقواعد التي تحكم تراكيب تلك اللّغة، إلّا أنّ فهمه لتلك القواعد يساعد كثيرا على صحّة لغته، و على الارتقاء بمستوى تعبيره بتلك اللّغة، و هذا التّحليل أكثر ضرورة في الحالات التي تكون فيها الهوّة عميقة بين لغة الحديث التي يستعملها الطّفل في بيئته، و بين أقرانه، و تلك اللّغة الموحّدة التي يتعلّمها في المدرسة[3]. و بهذا تعدّ اللّسانيات وسيلة لتحسين طرق تعليم اللّغة القوميّة و ذلك بتزويدها بالمعرفة الكافية، و الفهم التّام لطبيعة اللّغة، لتحقيق نتائج مرضية .

ب- اللّغات الأجنبيّة :

إنّ أثر اللّسانيات واضح في مجال تعليم اللّغات، فقد شمل الطّرائق و الوسائل التّعليميّة، كما شمل الأسس اللّغوية و النّفسية التي تقوم عليها الطّرائق، و بذلك يكون عمل المعلّم مستندا على ما يقدّمه اللّساني .

---

[1]- ينظر:نايف خرما ،المرجع نفسه، ص 46.

[2]- ينظر: أحمد بكار ، علم اللغة التطبيقي و مناهج تدريس اللغات ، مجلة اللغة العربية ،ع5 ، 2001،ص 64..

[3]- ينظر: نايف خرما ، المرجع السابق، ص 48

لقد كان عمل الدّراسات اللّغوية الحديثة في مجال تعليم اللّغات فعّالا للغاية، إذ إنّ صلة اللّسانيات "بميدان تعليم اللّغات الأجنبية، أوضح من أن يدلّ عليها، إذ يجب أن يكون من البديهيّات أنّ الإنسان لا يستطيع أن يعلّم أيّة لغة، دون أن يعرف أوّلا شيئا ما عن هذه اللّغة، ولكن للأسف فإنّ هذا لا يحدث؛ لأنّ معنى أن يعرف شيئا ما عن هذه اللّغة لا يتساوى مع معرفة هذه اللّغة، كذلك، فإنّ قدرة أيّ شخص على التّحدث بلغة ما بطلاقة، لا تضمن أنّ هذا الشّخص يستطيع شرحها، و تقديمها للآخرين كي يتعلّموها(...)و كثيرا ما يلتقي المرء بأناس لقّنوا حقائق غير صحيحة عن لغة معيّنة، لأنّ المعلّم لم ينل أيّ تدريب، و بعض هؤلاء النّاس ينفض يده يائسا من تعلّم هذه اللغة، لأنّ المعلومات التي تقدّم له لم تكن على درجة كافية من التّدرج. إنّ التدريب المناسب في هذا المقام يعني أن يكون الإنسان على معرفة واعية بالحقائق الأساسية حول لغة ما، من خلال اتّصال بعضها ببعض. و في إطار نظريّة لغويّة معيّنة؛ و هذا معناه أن تكون على صلة بالأبحاث المعاصرة التي تتّصل بواحدة من تلك الحقائق، و يعني أيضا أن يكون قادرا على اختيار و ترتيب هذه الحقائق طبقا لبرنامج محدّد.كما يعني أن يكون قادرا على النّقد البنّاء للكتب التّعليمية و أخيرا، أن يكون قادرا على جذب انتباه الدّارس للفروق بين اللّغة التي يعرفها فعلا، و اللّغة التي يحاول أن يتعلّمها"[1].

لقد أدّت الرّغبة الجامحة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، إلى استحداث ما يسمّى باللّسانيات التّقابلية (linguistique contrastive) التي تهدف إلى تذليل الصّعوبات التي يتلقّاها متعلّم اللّغة الأجنبيّة، و هذه الصّعوبات تكمن في الفروق اللّغوية، (الصّرفية، النّحوية و الدّلالية) الموجودة بين لغته الأم، و اللّغة الثّانية التي ترغب في تعلّمها[2]؛ إذ اهتمّ اللّغويون في هذا المجال بتحليل اللّغة الثّانية التي يتعلّمها المتعلّم، و مقارنتها بتحليل لغته الأصليّة، بحيث ينتهون إلى الفروق بين اللّغتين،

---

[1]- التعريف بعلم اللغة، ص 174 ، عن عاطف مدكور ، علم اللغة بين القديم و الحديث، ص 62-63.

[2]- ينظر: عاطف مدكور ، علم اللغة بين القديم و الحديث، ص63.

و يبرزون هذه الفروق حتى يخصّها المدرّس بعنايته، و يدرّب المتعلّمين على ما لا نظير لـــه عـــن مظاهر لغوية في لغتهم الأصليّة[1].

كما أفاد تعليم اللّغات الأجنبيّة من علم الأصوات في تصحيح النّطق لدى المتعلّمين؛ و ذلك بوصف مخارج الحروف في اللّغة الثّانية، و وصفها في اللّغة الأم، ليتمّ معرفة أوجه الاتّفاق، و أوجه الاختلاف، فنضبط الأصوات الحرفيّة و الحركيّة، التي يخلو منها النّظام الفونولوجي للغتهم الأصليّة، وتكون موجودة في النّظام الفونولوجي للّغة التي يقبلون على تعلّمها، ثم يقوم مدرّس اللّغة بتدريب المتعلّمين على نطق هذه الأصوات[2].

و لم تقتصر اللّسانيات التّقابلية على علم الأصوات فحسب، بل تعـــدّاه إلى بنـــاء الكلمـــة و الجملة و الدّلالة، و بهذا يعدّ إسهام اللّسانيات التّقابلية في تعليم اللّغات الأجنبيّة إسهاما فعّالا في تذليل الصّعوبات التي يتلقّاها متعلّم اللّغات[3].

و من ضمن ما استفاد منه مدرّس اللّغات من اللّسانيات الحديثة، هو ما قدّمه العالم الأمريكي تشومسكي(Chomsky)، وتكمن هذه الإفادة في مقوّمات نظريّته التّوليديّة و التّحويليّة، مثل البنية الباطنيّة، و البنية السّطحية، و الكفاءة اللّغوية، و الأداء، و التّشجير ففيما يخصّ البنيـــة الباطنيـــة و السّطحية، يمكن استثمارهما في دراسة القواعد اللّغوية عند انتقاء عدد من الجمل، و العمل على تشريح علاقاتها التّركيبيّة، و الأنظمة الصّرفية و النّحوية و الصّوتية و الدّلالية التي تنبني عليهـــا، ثم تحويل البنية الباطنية و توليدها إلى عدد من البنيات السّطحية، و فيما يتعلق بعمليّة التّشجير، يمكن أن يفيد في توضيح ضمائر الأفعال، و ضمائر الأسمـــاء، و الصـــفات[4]، ثم الأدوات و الضـــمائر

---

[1]- ينظر: صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات و تعليمها بين النظرية و التطبيق،مكتبة لبنان ، ص22.

[2]-- ينظر: محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، ط1، دار الخدمات العامة للنشر،تونس، جانفي، 1998 ، ص17.

[3]- ينظر: عاطف مدكور، المرجع السابق، ص63.

[4]- ينظر: مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص38، عن أحمد بكار، علم اللغة التطبيقي ومناهج تدريس اللغات، مجلة اللغة العربية، ع 5، 2001، ص66.

و الظروف...، و يمكن أن تفيد عملية التّشجير في إبراز مواقع مباني التّقسيم العربيّة، و توضيح رتبة و وظيفة كلّ منها، كما يمكن أن يستثمر في تشخيص العلاقات الوظيفيّة التي تربط بين مكوّنات الجملة[1].

إنّ ما يمكن استخلاصه ممّا أفادته تعليميّة اللّغات من اللّسانيات، هو أنّه على معلّم اللّغة أن يكون على اطّلاع دائم بما تقدّمه اللّسانيات بجانبيها النّظري و التّطبيقي، و أن يستثمر النّظريات اللّسانية في تعليمه للّغة. ليس هذا فحسب، بل كذلك المجالات المعرفيّة الأخرى، و خاصّة منها علم النّفس لما لها من أهميّة في العمليّة التّعليميّة .

[1]- ينظر: أحمد بكار، المرجع نفسه،ص66-67.

الفصل الرّابع:

دراسة تطبيقية لمعوّقات العمليّة

التّواصليّة التّعليميّة

1 -أداة البحث

2-عينة البحث

3--تحليل النّتائج

تهدف هذه الدّراسة إلى التّعرف على العوامل التي تعوق العمليّة التّلفظية في الوسط التّعليمي، لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية، بثانويات تيسمسيلت. و لتحقيق هذا الغرض أعددنا استبيانين، شملا محورين، توقّعنا أنّهما يشكلان أهمّ المعوّقات التّلفظية. و طبّق الاستبيان الأوّل على عيّنة من متعلّمي (ذكور + إناث) المرحلة الثّانوية، بمستوياتها الثّلاثة، أمّا الاستبيان الثّاني فقد طبّق على عيّنة من معلّمي (ذكور+ إناث) اللّغات العربية، و الفرنسية، و الانجليزية، بثانويات ولاية تيسمسيلت.

وقد كشفت النّتائج عن وجود اتفاق بين أفراد العيّنتين على أنّ المحورين اللّذين شملهما الاستبيانان (البيئة الأسريّة و البيئة التّعليميّة)، يعدّان من أهمّ ما يؤدّي إلى اضطراب العمليّة التّواصليّة بين المعلّم و المتعلّم.

1-أداة البحث:

تمّ إعداد استبيانين، يهدفان إلى التّعرف على العوامل التي تحول دون تواصل طرفي العمليّة التّعليميّة في المرحلة الثّانوية، بثانويات ولاية تيسمسيلت، و قد اتّبعنا الخطوات التّالية لبناء أداة البحث:

أ-إعداد الصّورة المبدئية للاستبيان عن طريق:

- تحديد محاور الاستبيانين (المتعلّم (بيئته الأسرّية, بيئته التّعليميّة))، المعلّم (تكوينه، ممارسته لمهنته)، النّظم المدرسيّة (إدارة، مناهج، وسائل، و طرائق تعليميّة).
- وضع تعليمات الاستبيانين اللّذين اشتملا في صورتيهما المبدئيّة على ثلاثة محاور أساسيّة تمثّل أهمّ معوّقات العمليّة التّلفظيّة و ذلك على النّحو التّالي:
- معوّقات ترجع إلى المتعلّم، و تكوّنت من 19 سؤالا.
- معوّقات ترجع إلى المعلّم، و تكوّنت من 27 سؤالا.
- معوّقات ترجع إلى النّظم المدرسيّة، و تكوّنت من عشرة أسئلة، منها خمسة خاصّة بالإدارة المدرسيّة، و أربعة خاصّة بالمنهاج، وسؤال واحد خاصّ بالوسائل التّعليميّة.

ب- اختبار مدى صلاحيّة الصّورة الأولى للاستبيانين، بعرضهما على فئة من المتخصّصين في اللّغة، وذلك بهدف استطلاع آرائهم مدى صلاحية الاستبيانين، وملاءمتهما للمعوّقات، وصحّة تصنيفهما في المحاور الثّلاثة.

2-عيّنة البحث:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الأولى من متعلّمي المرحلة الثّانوية، تمّ اختيارهم من خمس ثانويات بمدينة تيسمسيلت و ضواحيها (ثانوية محمد بلال،ثانوية محمد بونعامة،ثانوية الإخوة معقب،ثانوية 11 ديسمبر،متقنة الونشريس)، و قد بلغ عددهم 97 متعلّما (ذكورا و إناثا)، خلال الموسم الدراسي (2007-2008)، و تم تصنيفهم في فئات حسب الجنس

-جدول-1-

عينة الدراسة (المتعلمين) موزعة حسب الجنس و المستوى الدراسي .

البيان	العدد	المجموع
نوع الجنس : ذكور	28	97
إناث	69	
المستوى الدراسي		97
السنة الأولى	22	
السنة الثانية	30	
السنة الثالثة	45	

و تكوّنت عيّنة الدّراسة الثّانية من أساتذة المرحلة الثّانوية، تمّ اختيارهم من ستّ ثانويات من مدينة تيسمسيلت و ضواحيها (ثانوية محمّد بلال، ثانوية رابح بيطاط، ثانوية 11 ديسمبر،ثانوية الإخوة معقب، ثانوية محمد بونعامة، متقنة الونشريس)، خلال الموسم الدّراسي (2007-2008)،

و قد بلغ عددهم واحد و ثلاثون أستاذا (ذكورا و إناثا)، و تمّ تصنيفهم في فئات حسب الجنس و اللّغة المدرّسة.

جدول-2-

عيّنة الدّراسة (المعلّمين) موزّعة حسب الجنس، واللّغة المدرّسة

البيان	العدد	المجموع
نوع الجنس: ذكور	14	31
إناث	17	
اللّغة المدرّسة : عربية	10	31
فرنسية	12	
انجليزية	09	

جدول-3-

النّسب المئويّة لتركيب أسر عيّنة المتعلّمين و مستواها الاجتماعي- الاقتصادي و الثّقافي

	الأسرة	النّسبة المئوية
عدد أفراد الأسرة	من 02 إلى 04	%7.21
	من05 إلى 06	%25.77
	من 07 إلى 08	%36.08
	من09 إلى 12	%30.92
المستوى الاجتماعي- الاقتصادي	ضعيف	%01.03
	متوسط	%42.26
	حسن	%37.11
	جيد	%09.27

المستوى الثقافي للوالدين	الأب	منعدم	%15.38
		ابتدائي	%07.69
		متوسط	%23.07
		ثانوي	%38.46
		جامعي	%15.38
	الأم	منعدم	%38.46
		ابتدائي	%10.25
		متوسط	%23.07
		ثانوي	%25.64
		جامعي	%02.56
تركيب الأسرة		مترابطة	%91.75
		مفككة	%08.24

يتّضح من القسم الأوّل من الجدول -3- الخاص بـــ عدد أفراد الأسرة ما يلي:

ارتفاع عدد الأفراد من 07 إلى08 بنسبة 36.08 %، وهـــي نســـبة مرتفعـــة، و مـــن 09 إلى 12بنسبة 30.92 %؛ و لا شك أنّ ارتفاع عدد أفراد الأسرة الواحدة يؤثّر على المتعلّمين، كـــون هذا الأخير ينقص من تلبية الاحتياجات؛ من مأكل و ملبس و أدوات مدرسيّة و غيرها، خاصّة إذا كان دخل الوالدين منخفضا[1]، وهذا ما يوضّحه القسم الثّاني من الجدول -3- و الذي يـــبّين المستوى الاقتصادي –الاجتماعي لهذه الأسر، حيث أنّ نسبة 42.26 %تمثّل المستوى المتوســـط، ونسبة 09.27 % تمثّل المستوى الجيّد .

بالرّجوع إلى النّسب الموضّحة في القسم الثّالث من الجدول -3- و الذي يبـــيّن المســـتوى الثّقافي للوالدين، يبدو الانخفاض الملحوظ في المستوى التّعليمي لهما، حيث كانت النّسبة المرتفعـــة

[1] ينظر: مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه، ص 39 .

(38.46%) تمثّل انعدام المستوى التّعليمي للأم، و النّسبة المنخفضة (02.56%) تمثّل المستوى العالي لها .

و تراوح المستوى التّعليمي للأب بين 07.69 % للمرحلة الابتدائية، و 38.46 % للمرحلة الثّانوية؛ فانخفاض المستوى الثّقافي للوالدين، لا شك، ينقص من دافعية المتعلّمين للتّعلّم .

و إذا ما نظرنا إلى القسم الرّابع من الجدول -3- وجدنا نسبة الأسر المترابطة (91.75%) أمّا المفكّكة فهي تشكّل (08.24 %) و هذه النّسبة الضّئيلة من المتعلّمين يؤدّي بهم التّفكّك الأسري إلى انخفاض مستواهم التّحصيلي، و إلى اضطراب العمليّة التّواصلية بينهم و بين المعلمين.

جدول-4-

النسب المئوية لمعوّقات العملية التّلفظيّة في الوسط التّعليمي، مرتّبة ترتيبا تنازليا، وذلك فيما يتعلّق بالبيئة الأسريّة

	المعوقات	النسبة المئوية
01	ارتفاع عدد أفراد الأسرة الواحدة	% 92.89
02	انخفاض المستوى الثقافي للوالدين	% 90.94
03	تردي المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة	% 43.29
04	اضطراب الجو الأسري	% 11.34
05	التفكك الأسري	% 08.24
06	الدور السلبي للأسرة في الحياة التعليمية	% 07.21

جدول-5-

النسبة المئوية لمعوّقات العمليّة التّلفظيّة في الوسط التّعليمي، مرتّبة ترتيبا تنازليا، وذلك فيما يتعلّق بالبيئة التّعليميّة، وتحديدا المعلّم

	المعوّقات	النّسبة المئويّة
01	عدم مشاركة الأستاذ لتلاميذه في مشاكلهم الحياتية	%75.25
02	تأثير الوضع الاجتماعي للمعلّم على أدائه لوظيفته	%45.16
03	سوء اختيار الطّرائق المناسبة للتعليم	%29.26
04	اضطراب الجوّ السّائد في القسم	%24.73
05	عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين	%22.58
06	التّوجه الاضطراري إلى مهنة التّعليم	%22.58
07	سوء توجيه المعلّمين إلى التّخصّصات	%16.12
08	طبيعة المعلّم السلبية	%13.05
09	سوء العلاقة التي تربط المعلّم بالمتعلّم	%11.16
10	عدم قراءة الأستاذ للمنهاج	%09.67
11	عدم إعطاء مهنة التّعليم حقّها كونها رسالة	%09.37

جدول -6-

النّسب المئويّة لمعوّقات العمليّة التّلفظية في الوسط التّعليمي، مرتّبة ترتيبا تنازليا، و ذلك فيما يتعلّق بالبيئة التّعليمية، و تحديدا النّظم المدرسيّة

	المعوّقات	النسبة المئوية
01	ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد	%75.89
02	صعوبة المادّة التّعليميّة	%53.33
03	عدم استفادة المعلّم ممّا درس في ممارسته لمهنته	%51.61
04	سوء توزيع ساعات العمل	%45.16

05	إهمال التّدريب الميداني في الجامعة	%41.93
06	عدم قدرة البرنامج الجامعي على تزويد المعلّم بمعارف كافية لممارسة المهنة	%41.93
07	عدم صلاحية القاعات الدّراسية من حيث التّدفئة –الإضاءة – التّهوية و الاستماع	%29.79
08	بعد الموضوعات المقرّرة على محيط المتعلّم	%26.04
09	عدم التّسلسل و التّرابط بين موضوعات المنهاج	%25.80
10	عدم مناسبة مقرّرات المنهاج لأعمار التّلاميذ و خصائصهم	%19.35
11	التسيب الإداري و إعاقة الإدارة لمهام المعلّم	%12.90
12	انعدام الوسائل التعليمية أو قلتها	%12.90

3-تحليل النّتائج :

تعدّ البيئة من أهمّ معوّقات العمليّة التّلفظيّة، وذلك لكونها ملازمة للمتعلّم، سواء كانت أسريّة أو تعليميّة، فالأسرة تلعب دورا هامّا في حياة المتعلّم، لأنّ الإنسان يؤثّر و يتأثّر بمن حوله، فإن كانت الظّروف المحيطة به مضطربة، لا شكّ أنّها ستجعله مضطربا، و ستعيقه عن أدائه لوظيفته .

بالنظر إلى الجدول -4- نجد أنّ أكبر المعوّقات الأسريّة هو ارتفاع عدد أفراد الأسرة الواحدة، بنسبة 92.77 %، هذا الارتفاع يؤدّي إلى إهمال بعض الأفراد، سواء من ناحية الاحتياجات، أو من ناحية الرّعاية و الاهتمام المادّي و المعنوي.

و المعيق الثّاني هو انخفاض المستوى الثّقافي للوالدين، فالوالدان المتعلّمان يراقبان أبناءهما دوما، يشجّعانهم على الاكتساب و التّعلم، أمّا إذا كان الوالدان غير متعلّمين فإنّهما لن يعيا بدرجة كبيرة أهميّة التّعليم ،ممّا يؤدّي بهم إلى إهمال المتعلّمين. و المتعلّم إذا لم يشعر برغبة داخليّة تدفعه إلى التّعلم، يكون الوالدان قد زرعاها فيه، فربما يتسرّب من المدرسة في سنّ مبكرة. و انخفاض المستوى

الاجتماعي و الاقتصادي هو الآخر من أكبر المعوّقات؛ فالتّلميذ الذي يشعر أنّه أقلّ من أقرانـــه، خاصّة في هندامه، فإنّ هذا يشكّل لديه اضطرابات نفسيّة، قد تؤثّر على حياته التّعليميّة[1].

و اضطراب الجوّ الأسري يؤدّي بالتّلميذ إلى اضطرابه، ممّا يحول دون تواصله التّعليمـــي. و نجد نسبة 11.34% تشكّل الاضطراب الأسري، النّاتج إما عن رغبة الأمّ في تربية أبنائها، حســـب وجهة نظرها، أو رغبة الأب في الشّعور بالسّلطة، ممّا يولّدان جوّا مكهربا، نتيجته شعور الأبنـــاء بالخوف الدّائم، قد ينتقل هذا الشّعور إلى البيئة التّعليميّة[2].

ناهيك عن التّفكك النّاتج إمّا عن طلاق، أو وفاة، أو إهمال، و الذي يشكّل نسبة 08.24%، هذا الأخير يؤثر على المتعلّم[3]، فيضطرّ إلى الانعزال، أو إلى محاولة فرض وجـــوده، فيكـــون مـــن التّلاميذ المشاغبين الذين يمنعون زملاءهم من مواصلة تعليمهم .

ونجد نسبة 07.21% من الأسر تهمل أبناءها، فلا تؤدّي الدّور المنوط بها في تنمية دوافعهم للتّعلّم، و مراقبتهم و تشجيعهم، و هذا الأخير يؤدّي بهم إلى اللّامبالاة.

فالأسرة إذن، هي العامل الذي ينبغي تهيئته للمتعلّم، ليخرج بنفسيّة مرتاحة إلى البيئة التّعليميّة، تغمرها دوافع للتّعلّم، فتكون النّتيجة تواصل تعليمي عادي .

وإذا تفحّصنا البيئة التّعليمية، وجدنا أهمّ عنصر فيها هو المعلّم، كونه المسيّر لهذا الوسط. هذا الأخير، ينبغي أن تتوفّر فيه شروط معيّنة، فإن اختلّت هذه الشّـــروط، أدّى إلى إعاقـــة العمليّـــة التّواصلية التّعليميّة .

و بالنّظر إلى الجدول -5- نجد أنّ أهمّ عائق في البيئة التّعليميّة، و الـــذي يشـــكّل نســـبة 75.25%، هو عدم مشاركة الأستاذ لتلاميذه في مشاكلهم الحياتية؛ قد يبدو من أوّل وهلة أنّ هذا

---

[1]- ينظر: مصطفى منصوري، التأخر الدّراسي و طرق علاجه، ص، و أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم ، ص 83 .

[2]- ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ص 10، و زكية حجازي معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، ص175 .

[3]-ينظر: مصطفى منصوري،المرجع السابق ، ص 48 .

الأمر خارج عن نطاق الأستاذ، كون دوره الأساسي هو التّعليم، ولكن من الضّروري أن يكـــون الأستاذ مطّلعا على علوم مختلفة، أهمّها علم النّفس، الذي يؤدّي به إلى التّعرف على التّلاميـــذ، و معاملتهم معاملة طيّبة، تنم عن احترامه و تقديره لهم، فيحاول فـــكّ عزلـــة المنطـــوي، وتقـــويم المشاغب، و تحفيز الذّكي –مثلا- وبالتّالي يحاول معرفة أسباب هذا الانطواء، و الشّغب و غيرهما، فيساعدهم على الخروج من أزمتهم[1].

و نجد النّسبة الثّانية المرتفعة (45.16%) خاصّة بتأثير الوضع الاجتماعي للمعلّم علـــى أدائـــه لوظيفته، فالأستاذ الذي كثرت همومه، يدخل إلى قسمه، و قد شغلت باله، و شلّت تفكيره، فلا يقدّم للتّلاميذ النّسبة المئوية المطلوبة منه في الدّرس.

و الأستاذة –الأم- التي كثر أولادها، فكثرت مشاغلها و مشاكلها، تأتي إلى القســـم، وقـــد خلّفت وراءها ذهنها مع أبنائها الصغار، أو مع ابنها الذي تركته مريضا، فتكثر من التـــأخّرات و الغيابات، فيؤدّي في الأخير إلى تعطيل العمليّة التعليمية.

ويعاني كثير من التّلاميذ من صعوبات في فهم المادّة، وذلك راجع في أغلبه إلى سوء اختيـــار الطّرائق المناسبة، فنجد نسبة 29.26% يعود إلى ذلك .

و من المعوّقات التي تحول بين المتعلّم و تواصله مع المعلّم، هو اضطراب الجوّ السائد في القسم (24.23%)، هذا الاضطراب يسبّبه كثرة التّلاميذ المشاغبين في القسم، ويعود هذا الأخير إما لعدم قدرة المعلّم على التّحكم، أو لتسيّب الإدارة و إهمالها لدورها.

و لا شكّ أنّ بين المتعلّمين فروقا فرديّة، فمنهم شديد الذّكاء، و منهم من يعاني مـــن فـــرط الانتباه، ومنهم بطئ الفهم و غيرهم، فإن لم يراع المعلّم هذه الأمور، اختلّ التّواصـــل التّعليمـــي. ونجد نسبة 22.58 % من المعلّمين يهملون الفروق الفردية.

و أحيانا يكون توجّه المعلّم إلى هذه المهنة اضطرايا، وهذا الإجبار ينقص من عزيمته، فيـــؤدّي وظيفته بنفسيّة سائمة، و هذا ما نجده في العيّنة المدروسة بنسبة 22.58 %. والأخطر من هـــذا: أن

---

[1]--ينظر:زكية حجازي،معوقات النمو المتكامل في المرحلة الابتدائية ، ص

يكون توجّه المعلّم إلى هذا التّخصص اضطراريا، فكيف سيدرّس هذا التّخصص مجبرا؟ و كيف سيدرسه؟ وهذه الأخيرة نجدها في هذا الوسط بنسبة16.12 %.

و نجد فئة المعلّمين يمارسون مهنتهم ممارسة تسلطية، هذا التّسلط أو هذه الطبيعة السلبيّة التي نجد بعض المعلّمين يتميّزون بها تحول دون تعلّم التّلاميذ و هي تشكّل نسبة 13.05% من فئة العيّنة الثّانية، غير أن " التربية الحديثة تضع الطلاب في جو حواري، فالطالب عندما يأخذ في الحوار، يأخذ في التفكير و يبتعد عن الشخصي و الذاتي، باحثا عن الحقيقة. في ذلك الجو التربوي فقط، تتفتح الآراء و تنمو الشخصيات و يترسخ الاحترام المتبادل و يخف الضغط على الوعي الفردي، مما يفسح المجال أمام الاقتناع الحر"[1]

و من المعوّقات الأخرى نجد سوء العلاقة التي تربط المعلّم بالمتعلّم بنسبة 11.66 %، وعدم قراءة الأستاذ للمنهاج 09.67%، و عدم إعطاء مهنة التّعليم حقّها كونها رسالة بنسبة 09.33 %.

إن سوء العلاقة بين طرفي العمليّة التّعليميّة يؤدّي، دون شكّ، إلى اضطراب العمليّة التّواصليّة بينهما؛ فإن كان المعلّم سريع الغضب – مثلا – فإنّ أيّ موقف يمرّ به قد يؤدّي به إلى الانفعال و بالتّالي إلى التصرّف مع المتعلّمين تصرّفات سيّئة، تؤدّي بهم إلى النّفور من الدّراسة، أو الانقطاع عن المدرسة. وعدم قراءة الأستاذ للمنهاج يمنعه من اكتساب أو معرفة الحلقة العامّة التي يدور فيها ليتمكّن من توزيع البرنامج حسب المطلوب.و آخر عائق مدروس هو أن يعتبر الأستاذ أنّ وظيفته كأيّ وظيفة و ينسى أنّه صاحب رسالة ينبغي أداؤها على أكمل وجه.

هذا عن المعلّم، وهناك معوقات أخرى، خاصّة بالنّظم المدرسيّة، من المنظومة التّربوية إلى الإدارات المدرسيّة، و أعوص هذه المعوّقات ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد(57.89%). فزيادة عدد التّلاميذ على العدد المطلوب في القسم الواحد، يخلق جوّا تسوده الفوضى، يمنع الأستاذ من أن يقدّم درسه، كما أنّه قد يركّز على الجالسين في الطاولات الأولى و يهمل الباقين.

يعتبر العديد من المتعلّمين أنّ العائق الذي يحول دون اكتسابهم للغات، خاصّة الأجنبية منها، هو صعوبة المادّة نفسها، و قد شكّل هذا الأخير بنسبة 53.89 % ، هذا الإشكال نجده بخاصة في

---

[1]-سعد ناصر الدين، من مشاكل التعليم في الوطن العربي،المنتدى العربي الموحد http://www.4uarab.com

تعليم اللّغة الفرنسية، و يعلّل جلّ الأساتذة، ذلك بعدم اكتساب التّلميذ لقاعدة سليمة في اللّغات، و يرجع هذا السّبب إلى سوء التوجيه، و الجدول الأتي يوضح –على سبيل المثال لا الحصر- ما نصبو إليه

جدول -6-

وضعية التّأطير للّغة الفرنسيّة في التّعليم الابتدائي لولاية تيسمسيلت

العدد	الاختصاص	الصفة
11	معلم مدرسة أساسية ،لغة فرنسية	مرسم
70	معلم مدرسة أساسية ، مزدوج	مرسم
31	أستاذ مجاز ، ليسانس فرنسية	مرسم
09	أستاذ مجاز، ليسانس اقتصاد	مرسم
20	أستاذ مجاز ليسانس لغة عربية	مرسم
07	أستاذ مجاز ، ليسانس علم النفس	مرسم
13	أستاذ مجاز، ليسانس فلسفة	مرسم
06	أستاذ مجاز، ليسانس تاريخ و جغرافيا	مرسم
12	أستاذ مجاز، ليسانس نقد أدبي	مرسم
08	أستاذ مجاز،ليسانس اقتصاد / تجارة	متعاقد
02	أستاذ مجاز، ليسانس علوم شرعية	متعاقد
01	أستاذ مجاز، ليسانس علم النفس التربوي	متعاقد
01	أستاذ مجاز،ـــ ليسانس ترجمة	متعاقد

إن العدد الإجمالي لمعلّمي اللّغة الفرنسيّة في ولاية تيسمسيلت للموسم الدّراسي 2007-2008 هو مائة وواحد و تسعون معلما، منهم نسبة 78.01 %بعيدون كل البعد على التّخصّص، وهي نسبة مرتفعة جدّا، من هنا ندرك أنّ إشكالية اللّغة الفرنسية في التّعليم الثّانوي علّتـــها بعـــد

معلّمي المرحلة الابتدائية على التّخصص، و عدم اكتسابهم الكفاءات التي تؤهّلهم إلى تعليم هـــذه اللّغة.

كما أنّ من أهمّ المعوّقات البيئيّة الخاصّة بالنّظم المدرسيّة هي عدم استفادة المعلّم ممّا درس في ممارسته للمهنة، و نجد نسبة 51.61 % من المعلّمين يرون أنّ هناك العديد من المقاييس المدروسة في الجامعة يمكن الاستغناء عنها.

ويشكو جلّ المعلمين من السّاعات المرهقة في العمل و التي قد تصل أحيانـــا إلى 28 ســـاعة أسبوعيا، و توزيعها غير المناسب، و تشكّل هذه الفئة 45.16%، و يعتبر التّدريب الميداني الجامعي تجربة للمعلّم المبتدئ، ليبدأ مهنته، و قد اكتسب تجربة لفترة زمنية معينة، و لكن نسبة 41.93 % من العيّنة لم تتلقّى تدريبا .

و يرى أفراد العيّنة الثانية أنّ البرنامج الجامعي غير قادر على تزويد المعلّم بمعارف كافيـــة أو بآليات ممارسة المهنة، وتشكّل هذه الفئة نسبة 41.93 %. أمّا أفراد العيّنة الأولى فيشـــكون مـــن عدم صلاحية القاعات الدراسيّة[1]، من حيث التدفئة، والإضاءة، و النظافة، و الاســـتماع بنســـبة 29.79%.

وإذا ما عدنا إلى مقرّرات المنهاج، خاصة مع نظام الإصلاح الجديد الذي حدث في السّنوات الأخيرة، فنجد المعلمين و المتعلمين يشكون من كثافته،و من عدم مناسبته للحجم الساعي المقرر، وبعده عن محيط المتعلم (26.04%)، و من عدم التّسلسل و الترابط بين موضوعاته (25.80%)، و عدم مناسبته لأعمار التّلاميذ و خصائصهم (19.35%) ،و يعاني البعض من عدم تـــوفّر كتـــب تتوافق معه.

و يعتبر التّسيب الإداري أحد المعوّقات التي تجعل المعلّم يسأم من مهنة التّعلـــيم (12.90%)، هذه الإدارة التي يكمن دورها في مساعدة المعلّم على ممارسته لوظيفته، قد تكون عائقا يمنعه مـــن ذلك، إن فشلت في ضبط التّلاميذ، أو في توفير الأجواء المناسبة للمعلّم و المتعلّم على حدّ سواء.

---

[1]- ينظر زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل في المرحلة الابتدائية، ص 175.

و نصل إلى أخر عائق، حسب الدّراسة، و الذي يمكن أن يكون أهمّها، إنّه الوسائل التّعليميّة، هذه الأخيرة التي تعمل على مساعدة المعلّم، هي الأخرى قد تشكّل عائقا إذا انعدمت أو قلّت (%12.90).

فالسّبورة – مثلا – تعد من أهمّ الوسائل رغم قدمها، و قد أصبحت تشكّل عائقا عند البعض؛ إذ أننا وجدنا أنّ بعض الأساتذة يشكون من عدم توفّر الأقلام الخاصّة بالسّبورات الجديدة، و إن توفّرت فهي سريعة الانتهاء، و لمّا عدنا إلى الإدارات المدرسيّة وجدناها هي الأخرى تشكو من ارتفاع كلفة شرائها، فأين الحل ؟! هذا العائق يجعل الأستاذ يعود إلى الإملاء، و هذا الأخير يتنافى مع الطريقة المثلى للتدريس.

إذا كان الكتاب المدرسي العامل الأساسي في تعليم اللّغة، و الذي يقدّم للمتعلم الأنماط و المفردات اللّغوية الجديدة، كما أنه الأساس لعمليات و مهارات القراءة و الكتابة و المحادثة[1]، فقد يشكل عائقا أمام المتعلمين ، إذا كثرت أخطاؤه. و نأخذ- على سبيل المثال لا الحصر-كتاب الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الثانية من التّعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و بعد تصحيحه بمعية مفتش التربية و التّكوين، و جدناه يحوي 201 خطأ، و الجدول التالي يوضح الأخطاء الواردة فيه.

جدول-6-

الأخطاء (العلمية و المعرفية،و المطبعية و الكتابية،و التاريخية ، و المكانية، و السياقية، و الحضارية، و الصور والموضحات،و البيانات) الواردة في كتاب(الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة)للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

الرقم	تعيين نص الخطأ المسجل	مكان الخطأ			نوعية الأخطاء المسجّلة	التّصحيح و الصّواب
		صفحة	سطر	فقرة		
1	ويعدّ نشاط القواعد و الصرف روافد لفهم النص		8-7	التقديم	لغوي	تعد القواعد النّحوية والصّرفية روافد...

[1]-ينظر: محمد عبد الغني سليمان ، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام و الفني في البلاد العربية ، ص 45.

2	في اغنائه و إثرائه	4	3	خطوات دراسة النص الأدبي	كتابي	في إغنائه و إثرائه
3	في ضوء الرّصيد القبلي.للمتعلم،...	4-5	25	أناقش المعطيات	مطبعي كتابي علامات الوقف	في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم،...
4	أتفحص الإتساق و الانسجام	5	5		كتابي	أتفحص الاتساق والانسجام
5	و حسن التخليص...	5	8		مطبعي	و حسن التلخيص...
6	المطالعة:	5	14		مطبعي	المطالعة الموجهة:
7	الخارطة صماء	7	/		الصور و الموضحات	تحديد المناطق المقصودة على الخارطة.
8	ومن أبرز ظواهر هذا التطور:	10	2	تقديم النص	لغوي	ومن أبرز مظاهر هذا التطور:
9	...في مسجد عمرو بن العاص	11	12	أتعرف على صاحب النص	كتابي	... في مسجد عمرو ابن العاص
10	عجائبنا زعموا الأيام مجفلة	11	27	النص	لغوي- مطبعي	عجائبنا زعموا الأيام مجفلة
11	وهي غافلة...	12	02	النص	لغوي	وهي غافلة...
12	نظم من الشعر أو نثرٌ من الخطب	12	03	النص	لغوي	نظم من الشعر أو نثرٌ من الخطب
13	فتحٌ تفتح أبواب السماء	12	04	النص	لغوي	فتحٌ تفتح أبواب السماء
14	يا يوم وقعة "مورية"	12	05	النص	مطبعي	يا يوم وقعة عمورية
15	عجائبنا زعموا الأيام مجفلة	12	06	النص	معرفي"خطأ في صدر البيت	لقد تركت أمير المؤمنين بها
16	لم يرمز السيف؟ وما المقصود بالكتب؟في أي مجال فضل السيف عن الكتب؟عقد الشاعر موازنة...وضحها؟	12	18-192-0-21	اكتشاف معطيات النص	لغوي- كتابي	إلام يرمز السيف؟...وضحها.
17	بم توحي الكلمات:زعموا-صاغوه	13	14	أحدد بناء النص	لغوي	بم توحي العبارتان: زعموا-صاغوه؟
18	استطاع الشاعر أن يقيم جسرا ليعبر عليه من فكرة إلى فكرة. بم يسمى ذلك؟	13	19		معرفي	غموض في التعبير و عدم مراعاة الانسجام و التدرج في طرح الأسئلة.
19	هناك صيغة صرفية مشتركة بين الأبيات 04-06-07-08	13	21		معرفي: الإشارة إلى صيغة غير موجودة في لبيت الرابع.	الصيغة (اسم فاعل) غير موجودة في البيت الرابع.
20	ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير؟	13	24	أتفحص الاتساق	معرفي	ليست هناك أية علاقة بين البيتين.يحذف السؤال.
21	ما الموضوع الذي عالجه الشاعر؟	13	26	أجمل القول	كتابي	ما الموضوع الذي عالجه الشاعر؟
22	مثل: براعمٌ و دنانيرٌ	14	22	أبني أحكام القاعدة	لغوي(تنوين ما لا ينون)	مثل: براعمُ و دنانيرُ
23	عين في العبارات كل ممنوع من الصرف مع بيان السبب.	14	25	في مجال المعارف	كتابي- تعبيري	عين في العبارات التالية كل ممنوع من الصرف مع بيان السبب.

24	و ضراغمٍ سكنت...	15	09	في مجال المعارف الفعلية	علمي- معرفي (الشاهد غير مناسب)	حذف الشاهد من المثال لأن كلمة ضراغم وردت منونة في البيت الأصل.
25	مثل أخر فهي معدولة عن آخر	21	29	أبني أحكام القاعدة	لغوي- علمي	مثل أخر فهي معدولة عن أخرى.
26	الصورة	22		أخر الدرس	الصورة غير مساعدة على فهم المقصود	إرفاق الصورة بتوضيحات و بيانات
27	في البيت السابع إشارة إلى تأثر العرب بالفلسفة. وضح؟	25	04	أتفحص الاتساق و الانسجام	معرفي	المعنى موجود في البيت السادس و ليس السابع. مع ضرورة حذف علامة الاستفهام الواردة بعد كلمة وضح.
28	أتعلم من خلال هذا النص: أفعال التعجب	23	06	أتعلم من النص	معرفي	...صيغتي التعجب القياسيتين.
29	و أشربها معتقة	23	22	النص	كتابي- علمي	واشربها معتقة
30	يا عاذلي... ...بادرةً	24	03	النص	لغوي- علمي	يا عاذلي... ...بادرةٌ
31	أخوك من صدقك لا من صدقٌك	26	12	في مجال المعارف	مطبعي	أخوك من صدقك لا من صدقك
32	من اتخذ إخوانا كانوا أعوانا له	26	13	في مجال المعارف	معرفي	من اتخذ إخوانا كانوا له أعوانا.
33	فأمرني قوم بالفانيد "السكري"	27	21	النص	مطبعي- كتابي	تصحيح الكلمة الواردة في إثراء الرصيد اللغوي بالفانيد السكري.(نوع من الحلوى) و حذف المزدوجتين.
34	بين أنا أدافع	27	14	النص	مطبعي	بينا أنا أدافع
35	لاحظ كلمة: عرب و عربي / عقل و عقلي	31	09	أكتشف الأحكام	لغوي	لاحظ الكلمات: عرب و عربي / عقل و عقلي
36	فتح الحرف الذي قبلها مثل نبَي-نبوي	31	21	أبني أحكام القاعدة	مطبعي	فتح الحرف الذي قبلها مثل نبي-نبوي
37	لا دفاعِ له	34	22	النص	كتابي	لا دفاعَ له
38	ماذا تفيد العبارة "مال" في البيت العاشر؟	35	24	أناقش معطيات النص	كتابي	ماذا تفيد العبارة "مالي" في البيت العاشر؟
39	و ينتظر الشيخ (ابن القارح)	38	01	النص	معرفي	و ينظر الشيخ(ابن القارح) ضرورة العودة إلى النص الأصلي من رسالة الغفران/تحقيق د/عائشة عبد الرحمان.

40	لأبلغن هـذين القصـرين فاسأل	38	10	النص	لغوي	فأسـأل(الرجـوع إلى الـنص الأصلي)
41	فإذا قـرب لأحـدهما رأى مكتوبٌ	38	11	النص	معرفي	فإذا قـرب إليهمـا رأى علـى أحدهما مكتوبا عليه
42	أهلكتُ	39	07	النص	مطبعي	أهلكتَ
43	و كان اصطدامهم جزء من سياستهم	42	07	النص	مطبعـي- كتابي	و كان اصطدامهم جـزءا مـن سياستهم
44	علل أسباب انتشاره؟	43	16	أنـاقش المعطيات	كتابي	علل أسباب انتشاره.
45	أفحـص الإتسـاق و الانسجام...	47	03	أنجز الدرس	لغـوي- مطبعي	أتفحص الاتساق و الانسجام...
46	المقصور و الممدود	47	04	قواعد اللغة	مطبعي(سقـ وط كلمة المنقوص).	المقصور و الممدود و المنقوص
47	تأمل الكلمـات: الـداني، القاصي	47	11	أكتشـف الأحكام	لغوي	تأمل الكلمتين:الداني، القاصي
48	كيـف يـتم تثنية الكلمات:فتى، عصى	47	17	أكتشـف الأحكام	لغوي	كيف تتم تثنية الكلمـتين:فـتى، عصا
49	لاحظ كلمة سماء، بناء ما أصل كل همـزة في هـذه الأسماء؟	47	18	أكتشـف الأحكام	لغوي	لاحظ كلمتي سماء، بناء ما أصل كل همزة في هذين الأسمين؟
50	مثل: ألأعلون	48	05	أبني أحكام القاعدة	مطبعـي- كتابي	مثل الأعلون
51	كلكـم راع و كلكـم مسؤول عن رعيته	48	25	في مجـال المعـارف الفعلية	مطبعـي- كتابي	"كلكم راع و كلكم مسـؤول عن رعيته" حديث شريف
52	و أخوه رُوحُ الكاتبُ	55	19	النص	معرفي	و أخوه رَوْحٌ الكاتبُ
53	أكلتُه و انصرفتْ	55	26	النص	لغوي	أكلتْه و انصرفتْ
54	و من العجـب أن تكـون الحية تُهْتدي لمثل هذه الحيلة	56	03	النص	مطبعي	و من العجب أن تكـون الحيـة تهتدي لمثل هذه الحيلة
55	الذي تخلفه بغد...	56	11	إثـراء الرصيد	مطبعي	الذي تخلفه بعد...
56	يبدو الجاحظ عالما باحثـا محققا. علل.	57	15		معرفي	خطأ في الحكـم لأن الجـاحظ يتمتع بروح علمية و هـو لـيس عالما باحثا.
57	ماذا ظهر أثر الحركة	65	13	أنـاقش المعطيات	مطبعي	لماذا ظهر أثر الحركة ...؟
58	لا خير في رأي أمرئ بغـير رؤية	65	22	قواعد اللغة	كتابي	لا خير في رأي امرئ بغير رؤية
59	اسم لا يكون أما...	66	18	أبني أحكام القاعدة	مطبعي	اسم (لا) يكون إما...
60	و قد قاد جيش المسـلمين قـادةً أبطالا...	69	05		لغوي	و قد قاد جيش المسلمين قـادةً أبطالٌ...
61	ففر المتنبي إلى الكوفة...	70	15		معرفي	لجأ إلى مصر...
62	ربما تحسن الضيع لياليه	70	21		مطبعي	ربما تحسن الصيع لياليه
63	..... ركبَ المرء...	70	24	النص	مطبعي - كتابي	..... ركبَ المرء...
64	بما يوحي الفعل صحب...؟	71	25	أنـاقش المعطيات	لغوي	بم يوحي الفعل صحب...؟
65	....وأنت كريمُ.....	71	25	أنـاقش المعطيات	لغوي	....وأنت كريمٌ.....
66	لـنص يخلـو مـن العواطف؟علل.	72	03	أحدد بناء النص	مطبعـي- كتابي	النص يخلو من العواطف، علل.

67	في البيت 8- 9 أسلوب شرط...	72	09	أتفحص الاتساق	لغوي	في البيتين 8- 9 أسلوبا شرط...
68	من تصاحب؟أمؤمنا تقيا أم فاجرا شقيا.	73	19	إحكام موارد المتعلم و ضبطها	عدم ضبط الإيقاع: سقوط كلمة (تقيا)	من تصاحب؟أمؤمنا تقيا أم فاجرا شقيا.
69	مذ نختار؟	73	28	إدماج أحكام الدرس	مطبعي	ماذا نختار؟
70	أبو بكر ابن طفيل	74	60	تقديم النص	مطبعي- لغوي	أبو بكر بن طفيل
71	كان يرى أنه إذا غمض عينيه...	76	04		مطبعي	كان يرى أنه إذا أغمض عينيه...
72	من الذي لبى نداء الطفل حين نفذ غذاءه؟	76	10	أكتشف المعطيات	لغوي	من الذي لبى نداء الطفل حين نفذ غذاؤه؟
73	و كان المنطق اليوناني...	77	10		مطبعي- كتابي	و كان للمنطق اليوناني...
74	فكان الشعراء ...كثيروا الاهتمام	78	14	النص	لغوي	فكان الشعراء ...كثيري الاهتمام
75	أثرت في الاتجاهَ...	78	16	النص	لغوي	أثرت في الاتجاهِ...
76	و لذلك وسم هؤلاء الشعراء بسمة الحكماء	78	20		كتابي	و لذلك وُسم هؤلاء الشعراء بسمة الحكماء
77	...ولا يروه.	78	22	النص	لغوي- معرفي	...ولا يرويه.
78	طارِ قومُ	83	09	النص	معرفي	طارِ قومّ
79	رَسَوِ	83	10	النص	مطبعي	رُسُوِ
80	ذاتَ الهضاب...	83	10	النص	لغوي	ذاتِ الهضاب...
81	لا أعُدُ...	83	11	النص	لغوي	لا أعُدُ من عَدَ يَعُد أي:لا أحسب.
82	...بل طفوا...	83	11	النص	مطبعي- كتابي (اضطراب في ضبط الحركات)	...بل طفوا...
83	يمين غيرَ كذاب	83	11	النص	لغوي	غيرُ...
84	على اللجةَ...	83	12	النص	لغوي- نصب المجرور	على اللجةِ...
85	....و لبرٌّ.....	83	12	النص	مطبعي- معرفي	و الدرٌّ.....
86	لا يعد الصوابُ	83	21	النص	لغوي	لا يعد الصوابَ
87	...أن تغمر الثروة	83	21	النص	معرفي	تكتب الواو و التاء في الشطر الثاني
88	اذكر الحروف الأخرى (المشبهة بليس)	84	19	اكتشف أحكام القاعدة	معرفي	ليس هناك حروف أحرى.
89	إنّ سعيك إلا مشكور	85	13	في مجال المعارف	مطبعي	إنْ سعيك إلا مشكور
90	إن الرجل قلبه و لسانه	85	16	في مجال المعارف	مطبعي	إن الرجل إلا قلبه و لسانه
91	ملغاة	85	22		معرفي	شاع في كتب النحو عن (لا) أن تكون عاملة أو مهملة و لا نعلم أن قال بعضهم ملغاة حتى و إن كان ذلك ينبغي أن نستعمل ما شاع من المصطلحات و التسميات.

92	كون جملتين تشتمل كل منها على...	85	23	مجال المعارف الفعلية	لغوي (إفراد المثنى)	كون جملتين تشتمل كل منهما على...
93	ليت	85	23		مطبعي	ليس
94	الحياة الاجتماعية و مظاهر الظلم .	88	01	العنوان	معرفي	الحياة الاجتماعية و مظاهر الظلم في العصر العباسي
95	هو ما ناب عن المصدر الصريح من أحد الحروف	91	02		مطبعي	هو ما ناب عن المصدر الصريح بأحد الحروف
96	علمت أن القطار متأخرا	91	30	بناء أحكام القاعدة	لغوي	علمت أن القطار متأخر
97	05 -إنا لفي... ...و إجمال	91	18 19	مجال المعارف	مطبعي	05 -إنا لفي... ...و إجمال
98	و ما خضب الناس البياض	91	23	مجال المعارف	علمي – معرفي(إهمال الشدة في الفعل)	و ما خضب الناس البياض
99	في ما تشاهد	92	7	مجال المعارف	مطبعي – كتابي	فيما تشاهد
100	بلاد المغرب و الأندلس	93	01	العنوان	معرفي	بلاد المغرب : لأن النص يتحدث عن بلاد المغرب فقط.
101	الصورة المرفقة (الأندلس)	93			الصور و الموضحات (كتبت الأندلس على الصورة بخط باهت)	الإشارة إلى المنطقة التي تمثلها الصورة بخط واضح.
102	و حتفظ العرب	93	04	لمحة تاريخية	مطبعي	واحتفظ العرب
103	و لمعاهد وخزائن الكتب	94	47	لمحة تاريخية	مطبعي	و المعاهد وخزائن الكتب
104	اسما المكان و الزمان	95	09	أتعلم من...	لغوي	اسمي المكان و الزمان
105	النبَيء	95	14	النص	مطبعي	النبيء
106	أشدد إلى العل	95	17	النص	مطبعي	العلم
107	مهامه الأرض	95	18	النص	مطبعي	مهامة الأرض
108	ما قيمة الشعر في رأي الشاعر؟	96	11		معرفي	ليست هناك إشارة لقيمة الشعر في النص فربما فهم المؤلفان البيت الرابع من النص ص 95 فهما خاطئا.
109	لم يدعوا الشاعر في الأبيات 07و 08	96	12		لغوي	في البيتين 07و08
110	و اشراقة...لأزهر	97	20	لاحظ قول الشاعر	مطبعي	و اشراقة.....الأزهر
111	تعلمت أن المصدر اسم ...حدث مجردا	97	22	تعلمت	لغوي	تعلمت أن المصدر اسم ...حدث مجرد
112	الاضطهاد و لعزلة التي....	99	4	تقديم النص	مطبعي	الاضطهاد و العزلة التي....
113	فقد يؤدي عينيك	100	27	النص	مطبعي	فقد يؤذي عينيك
114	هل ترى في النص ما يدل على أن مالك	102	04	أناقش المعطيات	مطبعي	هل ترى في النص ما يدل على أن مالك
115	فمعنى ذلك أن الإنسان	102	09	استثمار المعطيات	مطبعي	فمعنى ذلك أنّ الإنسان
116	أول دولة إنفصلت	103	03	تقديم النص	لغوي	أول دولة انفصلت

117	فبغلت بذلك حياة فكرية	103	03	تقديم النص	لغوي	فبلغت بذلك حياة فكرية
118	الدولةالأولى	103	14	النص	مطبعي	الدولة الأولى
119	لقد كان للرستميين دور بارزا	103	16	النص	لغوي	لقد كان للرستميين دور بارز
120	في المعارف و العمران و الحضارة	103	22	النص	مطبعي	في المعارف و العمران و الحضارة
121	الأباضيون	104	01	النص	كتابي	الإباضيون
122	كان يحب ألأداب	104	11	النص	كتابي	كان يحب الآداب
123	و يرى نفس المصدر أن النشر الأباضي	104	22	النص	مطبعي	الإباضي
124	(و مستودعها كل)	106	07	مجال المعارف	علمي- معرفي	و مستودعها كل
125	عدونا ماله ملجأ	106	11		كتابي	عدونا ماله ملجأ
126	و في إحدى الليالي الشديدة البرد	107	04		لغوي	شديدة البرد لأن المضاف لا يقترن بـ ال و له حكم غير
127	اللإختصاص	108	09	عناوين الأنشطة	مطبعي	الاختصاص
128	بعد بلدة	108	16	النص	لغوي	بلدة
129	هبت رياح النص	108	16	النص	مطبعي	هبت رياح النصر
130	و سَرنا	108	23	النص	مطبعي	و سرنا
131	و كان الفتح يرج	108	24	النص	مطبعي	...يرجو...
132	صفت صفوفنا	109	03	النص	مطبعي	صفت صفوفنا
133	لعبدِ الواد	109	03	النص	لغوي	لعبدِ الواد
134	لقد جدلوا في الحرب كل مُزاحم	109	03		لغوي	لقد جدلوا في الحرب كل مَزاحم
135	فرمت مرينُ	109	04	النص	لغوي	فرمت مرينِ
136	حتى تضرم ...و تساقط	109	05	النص	مطبعي	حتى تضرم ...و تساقط
137	و الصوارَم	109	08	النص	مطبعي	و الصوارم
138	أثر رصيد اللغوي	109	10	أثري رصيدي اللغوي	مطبعي	أثري رصيدي اللغوي
139	أردت أن تصنع كرسَيا	110	25	إدماج أحكام الدرس	مطبعي	أردت أن تصنع كرسيا
140	ذهبت إلى الضيعة فبوغت...علمت أن...	111	16	النص	مطبعي	ذهبت إلى الضيعة فبوغتُ...علمت أن...
141	فبوغت...أظن أنه...إنه	111	16	النص	مطبعي	فبوغت...أظن أنه...إنه
142	قال لي الناظر	112	22	النص	مطبعي	قال لي الناظر
143	أذكر الشخصيات	113	09	اكتشف المعطيات	مطبعي	أذكر الشخصيات
144	عبد الأعلى بن السمح	115	16	النص	كتابي	عبد الأعلى ابن السمح
145	عبد الرحمان بن رستم	116	01	النص	كتابي	عبد الرحمان ابن رستم
146	الصورة المرفقة	117			الصور و الموضحات عدم الانسجام بين الصورة و النص	اختيار الصورة الأنسب و تحديد المنطقة
147	الخارطة	120			الصور و الموضحات الخارطة صماء	تحديد البيانات على الخارطة
148	و أرعن طماح الذؤابة	121	15	النص	كتابي	و أرعن طماح الذؤابة
149	لاحظ:أراحم أخوك	124	01	اكتشاف	كتابي	لاحظ:أراحم أخوك الضعفاء؟

	الضعفاء			الأحكام		
150	و إن كانت مجردة عملت بشرطين	124	09	بناء الأحكام	لغوي	و إن كانت مجردة علمت بشروط منها...
151	صغ مما يأتي ...و اجعل كلا منه	125	02	مجال المعارف الفعلية	لغوي	صغ مما يأتي ...و اجعل كلا منها
152	نقرأ فيه مند	127	04	النص	مطبعي- كتابي	نقرأ فيه منذ
153	و انثر الأبيات	133	09	إدماج أحكام الدرس	لغوي	و انثر البيتين
154	و ثلاثة صيغ	134	07	بناء الوضعية	لغوي	و ثلاث صيغ
155	بطيب العيشُ	136	02	النص	مطبعي	بطيب العيش
156	و أهد...فأسأل	136	0405	النص	كتابي	و أهد...فاسأل
157	أين جيان	136	05	النص	كتابي	أين حيان؟
158	و صُلبان	136	10	النص	كتابي	و صلبان
159	في منازلهمْ	136	14		كتابي	في منازلهمْ(حتى يستقيم الوزن)
160	أحبه: مكتوبة بالخط العريض	136	20		كتابي	تكتب بالخط العادي لأنها ضمن الشرح
161	ما الغرض من الأستفهام في البيتين الرابع و الخامس؟	137	04	اكتشاف المعطيات	منهجي	تكرر السؤال نفسه في عنصري اكتشاف معطيات النص و مناقشتها
162	ألأسلام	137	21	أتفحص الاتساق	كتابي	الإسلام
163	و لحوق تاء التأنيث بالعامل منه جائز	138	08	أكتشف أحكام القاعدة	لغوي	إعادة صياغة الفقرة بما يتوافق مع طبيعة الأحكام
164	يا خليلي	139	02	مجال المعارف الفعلية	كتابي	يا خليليّ
165	الصورة	139			الصور و الموضحات	تحديد المنطقة
166	مع حمار الحكيم التي كانت فكرته	140	07	تقديم النص	لغوي	مع حمار الحكيم الذي كانت فكرته
167	قال ل	140	10	النص	مطبعي	قال لي
168	و ما هي دقائق إلا حتى	140	13	النص	لغوي	و ما هي إلا دقائق حتى
169	اقترح أنت موضوعا؟	141	23	النص	كتابي	اقترح أنت موضوعا
170	و ألقى علي الكرى رداءا أسود	140	14	النص		ضرورة العودة
171	كم اعتدت تفعل	141	07			إلى النص
172	قلت له أنت حمار مصري و أفكارك مصرية	141	17			

173	لا تقوى معدنا	141	18	النص		الأصلي
174	أن نبحث فيه	141	22			
175	ولكن لا بأس	141	22			
176	اقترح أنت موضوعا؟	141	23			
177	فلا نتكلم	141	25			
178	عجبا تعيشون بدون نساء...؟	142	04			
179	دعنا من هذه...فا إن لي	142	04			
180	أرى أن نحتفض بها لنحدث فقهاء	142	06			
181	دين تشرف عليه	142	11			
182	تعلم لتجهل ...أن تفهم...أردف	142	16و 17			
183	ما يريدون مطالعته	142	23			
184	و إلى القاء	143	01			
185	وهو يردد : حمار عجيب	143	03			
186	و أرى كتاب	143	05			
187	و ذكر صاحب نفح الطيب أن...	144	22	النص	لغوي- علمي	و ذكر صاحب" نفح الطيب" أن...
188	...إذا الغيث هما...	148	11	النص	لغوي	...إذا الغيث همى...
189	ننقل الخطوى على ما ترسم	148	12	النص	لغوي	ينقل الخطو على ما ترسم
190	لذ النومِ	148	20	النص	لغوي	لذ النومُ
191	ثم انه خرج ثم ان الصياد	150	24 17	النص	كتابي	ثم إنه خرج ... ثم إن الصياد
192	و أطلعها على البر	151	02		كتابي	و أطلعها على البَر
193	و أي قتلت تقتلها	151	24		كتابي	و أي قتلة تقتلها
194	له ثلاثة حاجات	152	07	النص	لغوي	له ثلاث حاجات
195	و جانب لغويي	154	07		كتابي	و جانب لغوي
196	ثم تطور آخر	154	20	النص	لغوي	ثم تطورا آخر
197	لماذا أطقت	155	17	أناقش المعطيات	كتابي	لماذا أطلقت
198	كيف يبني	155	20	أناقش المعطيات	كتابي	كيف يبنى
199	من المخصوص بالمدح؟	156	10	أكتشف الأحكام	لغوي	ما المخصوص بالمدح؟
200	و المخصوص بالدح	157	05		مطبعي	و المخصوص بالمدح
201	ثلاثة حالات	159	09	بناء الوضعية	لغوي	ثلاث حالات

هذه بعض الأخطاء التي وردت في كتاب–الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة–للسنة الثانية من التّعليم العام و التكنولوجي، و ما هي إلا نموذج من نماذج كثيرة من الكتب المدرسية، أصبح الخطأ ظاهرة شائعة فيه .

إنّ مثل هذه الأخطاء تقف حجر عثرة بين التلميذ و بين تعلمه، فلو كانت مطبعية لهان الأمر، ولكن إذا كانت معرفية و لم يتداركها الأستاذ فما النتيجة؟

الخاتمة

خاتمة:

إن اللسانيات من أقرب الحقول المعرفية إلى تعليمية اللغات، لأنها التخصص الوحيد الـــذي يتخذ الظاهرة اللغوية موضوعا له. فتعليمية اللغات، إذاً، ميدان وثيق الصلة باللسانيات، فهي مـــن ميادين اللسانيات التطبيقية، و لهذا الجانب المعرفي دور فعال، إذ يسهم في ترقية العملية التعليميـــة، و يعد من أهم المجالات التي ظهر فيها أثر اللسانيات التطبيقية.

و التعليمية بعامة، تعتبر نظاما متكاملا، تحكم مكوناته مجموعة من العلاقات، هدفها إنشـــاء أفراد قادرين على مواجهة الحياة. تجري هذه العملية داخل قاعات دراسية، يقوم بها المعلم و المتعلم عبر عمليات تواصل و تفاعل مستمرين، كما تهتم بالتفاعل بين طرفي العملية التعليميـــة في أثنـــاء تواصلهما، وتقوم بتحليل عملية التعليم للوصول إلى حلول للمشاكل التي تعترضها، فمجالهـــا إذاً تطبيقي.

تتكون العملية التعليمية من عناصر تتمثل في: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الطرائق، والوسائل التعليمية، فإن أصاب أحد هذه العناصر عطب ما، أدى إلى اضطراب العملية التواصلية بين المعلـــم و المتعلم. و نوجز ما توصلنا إليه من معوقات للعملية التلفظية فيما يلي:

إن المتعلم هو لب العملية التعليمية، تسهم في بنائه مجموعة من العوامل الجسمية و النفسية و البيئية، فينبغي أن يكون سليم الحواس، يتمتع بصحة جيدة، و من الضروري أن تســـاعد كـــل الظروف المحيطة به في استقراره النفسي من أسرة و مدرسة و مجتمع خارجي.

من المعوقات التي تعترض سبيل المتعلم الدراسي المعوقات الفيزيوجية المتمثلـــة في العيـــوب البيولوجية من نقص في جهازي السمع و البصر، و الاضطرابات الكلاميـــة بأنواعهـــا المختلفـــة، كاللجلجة و التأتأة و غيرهما. و يكون علاج هذه الأخيرة حسب حالة المتعلم، فقد تكون معالجـــة طبية محضة، كنقص القدرة الذهنية أو بالعلاج النفسي الذي يهدف إلى إصلاح شخصية المـــتعلم، و إزالة ما يعانيه من انفعالات داخلية، أو بالعلاج البيئي الذي يبحث في الظروف الاجتماعية، و ما يسودها من مؤثرات.

إن مرور المتعلم بظروف تجعله يشعر بعدم الأمن، كالخوف و القلق، اللذين يقللان من قدرته على التفاعل و التواصل في الوسط التعليمي يعتبر من المعوقات النفسية. فتقدم المتعلم العلمي في الموقف التعليمي يتوقف على عدة عوامل تتفاعل مع بعضها، و منها شعوره بالأمن.

تعد البيئة من أهم معوقات العملية التلفظية، سواء أكانت أسرية أم تعليمية، فالأسرة تلعب دورا هاما في حياة المتعلم، فإن كانت الظروف المحيطة به مضطربة، لا شك أنها ستعيقه عن تعليمه.

إن الظروف الأسرية التي يعيشها المتعلم تؤثر إيجابا و سلبا على سلوكه و تحصيله العلمي؛ فالظروف الاقتصادية السيئة ينتج عنها التهاون في تلبية حاجات المتعلم، وفي علاج صحته الجسدية.

و قد يؤدي انخفاض المستوى الثقافي للوالدين إلى عرقلة مشوار المتعلم الدراسي، و ذلك لقلة معرفتهما بأهمية التعليم و قيمته، و بدورهما اتجاه هذا المتعلم.كما يترك كل شقاق عائلي أو تفكك أسري أثرا على سلوكات المتعلم و تحصيله الدراسي.

من أجل ذلك كله، وجب تهيئة الأسرة للمتعلم ليخرج بنفسية مرتاحة إلى البيئة التعليمية، تغمرها دوافع للتعلم لنصل إلى تواصل تعليمي ملائم.

للبيئة التعليمية دورها هي الأخرى، و للمعلم –الذي يعتبر مسيرا لها–دوره في ارتفاع المستوى التحصيلي أو انخفاضه؛ فإن أجدنا اختيار المعلم الكفء حققنا أهداف العملية التعليمية، أما إذا كان غير مؤهل نكون قد وضعنا عقبة أمام المتعلم.

إن مما يعيق التلميذ عن الالتحاق بالركب التعليمي، عدم كفاءة المعلم، و النقص في شخصيته، و عجزه عن منح مهنته حقها من الرعاية و العناية، و الجهل بأصول التعليم الصحيح، و عدم اطلاعه على الحقول المعرفية المختلفة، و قلة موارده العلمية، و عدم ملاءمة طريقته في التدريس، وكذا عدم توافر العلاقات الإنسانية بينه و بين تلامذته، و عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.

لذا، على معلم اللغة، عند ممارسته لمهنته، أن يكون على دراية بالوسط التعليمي الذي هو عنصر ضروري فيه، و أن يكون ملما بمادته التعليمية التي يريد إيصالها، و ينبغي التأكد من سلامة الوسائل المساهمة في نقل الخبرات و المعارف، و استعمالها استعمالا جيدا لضمان الإدراك التام

و التعليم الحسن. و أن يكون على اطلاع دائم بما تقدمه اللسانيات بجانبيها النظري و التطبيقي، و أن يستثمر النظريات اللسانية في تعليمية اللغة. ليس هذا فحسب بل كذلك المجالات المعرفية الأخرى و خاصة منها علم النفس لما لها من أهمية في العملية التعليمية.

و تعتبر صعوبة المادة التعليمية من المشاكل التي يواجهها المتعلم ؛ فإشكالية اللغات الأجنبية–مثلا–في التعليم المتوسط و الثانوي، علتها بعد معلمي المرحلة الابتدائية عن التخصص، و عدم اكتسابهم للكفاءات التي تؤهلهم إلى تعليم هذه اللغة. من هنا، وجب إعادة النظر في توجيه المعلمين و إصلاح ما ينبغي إصلاحه.

إن عدم ملاءمة المنهاج و المقررات الدراسية لقدرات المتعلمين و ميولهم و سمات شخصياتهم، و ظروف معيشتهم، يحول دون تأقلمهم معه و تفاعلهم مع المعلم. فينبغي إعداد منهاج يناسب ميول المتعلمين و اهتماماتهم، و يجعل من اللغة أداة حية صالحة للاستعمال، و أن يكون هذا المنهاج وثيق الصلة بأشخاص و أشياء و أنشطة، يتعامل معها المتعلم بالفعل مما يزيد من اهتمامه باللغة.

كما أن عدم كفاية الوسائل التعليمية، و سوء استعمالها أو عدمه، و استخدام طرائق تدريس غير ملائمة يؤدي إلى عرقلة مسيرة العملية التعليمية، و كذا الإدارة المدرسية إن سادها التسيب التساهل و الإهمال.

فعلى معلم اللغة أن يختار من الوسائل ما يحقق الغايات المرجوة، و أن ينتقي منها الأنسب للموقف التعليمي، و أن يعمل بالطريقة التي اقترحها الديداكتيكيون، و المتمثلة في اختيار العناصر المفيدة من كل طريقة، حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

إن الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي تقف حجر عثرة بين التلميذ و بين تعليمه، خاصة إذا كانت معرفية و لم يتداركها المعلم. فينبغي تأليف كتاب اللغة الذي يستثير اهتمام المتعلمين، و يلبي حاجاتهم و يشبع رغباتهم الثقافية.

إن الظروف المحيطة بالمتعلم قد تعوقه عن تعليمه، كنقص الإمكانيات المدرسية، من تكتل للمتعلمين على مقعد واحد، و ضيق القاعات، و ضعف الإضاءة، و قلة التدفئة. كما أن زيادة عدد تلاميذ القسم الواحد على العدد المطلوب يخلق جواً تسوده الفوضى، و يمنع المعلم من أداء مهمته.

يتضح من كل ما سبق، أن معوقات العملية التلفظية عديدة، و يعود أغلبها إلى البيئة، و يمكن الحد منها أو القضاء عليها بإصلاح البيئتين الأسرية و التعليمية.

و إذا ما أعدنا مراجعة هذه النتائج، وجدنا معظمها خاص بالمتعلم، فالكفة مالت إليه دونما شعور، و لعل هذا يفتح مجال بحث آخر فيما يعترض سبيل المعلم.

و لا أدعي أن هذا البحث قد وفى المطلوب لأن بعض القضايا لا تزال عالقة، و لكن حسبي الاجتهاد في تناول بعض هذه القضايا.و الله من وراء القصد.

الملحق

استبيان خاص بالمتعلّم

الجنس: ذكر□ أنثى□

المستوى التّعليمي الثّانوي: السّنة الأولى□ السّنة الثانية □ السّنة الثالثة □

عدد أفراد الأسرة.....

ترتيبك بين الإخوة.....

هل أسرتك مترابطة □ مفككة□، هل التفكك ناتج عن طلاق□ وفاة □ إهمال□

المستوى الاجتماعي للأسرة : ضعيف□ متوسط□ حسن□ جيد□

المستوى الثقافي للأب.....

المستوى الثقافي للأم.....

ما طبيعة الجو الأسري؟ مرح□ هادئ□ يسوده الخوف□ يسوده التسلط□ يسوده الحوار

ما دور الأسرة في حياتك التّعليمية؟ مشجّع□ لامبالي□

هل مراقبة الأسرة لحياتك التّعليمية دائمة□ آنية□ منعدمة□

هل مستواك التّحصيلي ضعيف□ متوسط□ حسن□ جيد□ ممتاز□

ما هو عدد تلاميذ قسمك؟.....

هل ذهابك إلى المدرسة اختياري□ اضطراري□

أيّ اللّغات الثّلاثة تجيد العربيّة□ الفرنسية□ الانجليزية□

ما علاقتك بأستاذ اللغة العربية.....الفرنسية.....الانجليزية.....

لماذا؟.....

هل طريقة أستاذ اللّغة العربية تساعدك على التّحصيل العلمي؟ نعم□ لا□

هل طريقة أستاذ اللّغة الفرنسية تساعدك على التّحصيل العلمي؟ نعم□ لا□

هل طريقة أستاذ اللّغة الانجليزية تساعدك على التّحصيل العلمي؟ نعم□ لا□

هل أستاذ اللّغة العربية متسلّط□ حواري□

هل أستاذ اللّغة الفرنسية متسلّط□ حواري□

هل أستاذ اللّغة الانجليزية متسلّط □ حواري□

ما طبيعة الجوّ السائد في مادة اللّغة العربية؟ ممل□ ممتع□

ما طبيعة الجوّ السائد في مادّة اللّغة الفرنسية؟ ممل □ ممتع□

ما طبيعة الجوّ السّائد في مادّة اللّغة الانجليزية؟ ممل□ ممتع□

هل يشاركك أستاذ اللّغة في مشاكلك الخاصّة؟ نعم□ لا□

هل تساعد أستاذ اللّغة في تفعيل الدّرس؟ نعم □ لا□

ما ردّة فعل أستاذ اللّغة على الإجابة الصّحيحة..... الخاطئة.....

هل تعاني من صعوبات في فهم مواد اللّغة؟ نعم □ لا□

إذا كانت الإجابة بـــ نعم هل يعود ذلك إلى : طريقة الأستاذ□ صعوبة المادة□ قلة اهتمامك□

ما مدى ارتباط الموضوعات المقرّرة بمحيطك؟ إلى حدّ كبير□ إلى حدّ ما□ لا علاقة له به□

هل تستفيد من الموضوعات المقرّرة في حياتك اليوميّة؟ إلى حد كبير□ إلى حد ما□ لا علاقة له به□

هل القاعة صالحة من حيث:الاستماع.....الإضاءة.....النظافة.....التدفئة.....التهوية

ما هي اقتراحاتك لتحسين مستواك في اللغات

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبيان خاص بالمعلّم

الجنس: ذكر□ أنثى□

المستوى العلمي: ليسانس □ ماجستير□

متخرّج من المدرسة العليا للأساتذة□ الجامعة□

اللّغة المدرّسة: عربية □ فرنسية □ انجليزية□

هل توجهك إلى التخصص كان اختياريا□ اضطراريا□

لماذا؟.....

هل كان البرنامج الجامعي قادرا على تزويدك بمعارف كافية للتّدريس؟

إلى حدّ كبير□ إلى حدّ ما □ لا علاقة له به□

هل ترى أنّ المواد التي درستها في الجامعة قد حققت الأهداف التي كنت تطمح إليها

نعم□ لا□

إذا كان الجواب بالنّفي حدّد الأسباب .....

.....

هل يمكن الاستغناء عن بعض الوحدات التي درستها في الجامعة؟ نعم□ لا□

إذا كان الجواب بـــ نعم اذكرها مع تحديد السّبب .....

.....

هل تعتقد أنّ الجامعة زوّدتك بآليات ممارسة المهنة؟ نعم □ لا□

إذا كان الجواب بالنّفي فما هي الجوانب التي لم تؤهّلك الجامعة لها؟ .....

.....

هل قمت بتدريب ميداني في الجامعة؟ نعم □ لا□

ماذا تمثّل لك مهنة التّعليم؟ رسالة□ منصب مالي □ مكانة اجتماعية□

هل يؤثّر وضعك الاجتماعي على ممارستك لمهنتك؟ نعم□ لا□

هل توجّهك للمهنة كان اختياريا□ اضطراريا□

هل تلاقي صعوبات في ممارستك لمهنتك؟ نعم □ لا□

إلام يعود ذلك؟ .....

هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين في تعاملك معهم؟ نعم□ لا□

أتشارك التّلاميذ في مشاكلهم الخاصّة؟ نعم □ لا□

هل مشاركة التّلاميذ في تفعيل الدّرس: ضعيفة□ متوسطة□ حسنة□ جيدة□

إلام يعود ذلك؟ .....

ما هو تعليقك على إجابات التّلاميذ الصّحيحة .....الخاطئة.....

كيف تتعامل مع التّلميذ المشاغب، غير المبالي، المغرور، الانطوائي، شديد الذكاء؟

.....

.....

هل طريقتك في تقديم المادّة حوارية□ تلقينية□

هل الوسائل المستخدمة في تقديم المادّة موجودة□ غير موجودة□ كافية□ غير كافية□

هل قمت بقراءة جميع محتويات المنهاج الذي ستقوم بتدريسه؟ نعم□ لا□

هل موضوعات المنهاج مناسبة لأعمار التّلاميذ و خصائصهم؟ نعم□ لا□

هل هناك تسلسل و ترابط بين موضوعات المنهاج؟ نعم□ لا□

ما مدى ارتباط موضوعات المنهاج بالبيئة المحيطة بالتّلاميذ؟

.....

هل تعتبر الإدارة المدرسيّة معينا لك في أدائك لوظيفتك أم معيقا؟ لماذا؟

.....

هل السّاعات المخصّصة للمهنة مرهقة□ مناسبة□ هل توزيعها مناسب□ غير مناسب□

ما هي اقتراحاتك من أجل رفع مستوى التلاميذ في مادتك؟

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ_ المصادر والمراجع العربيّة :

-القرآن الكريم،برواية الإمام ورش عن نافع.

1_ إبراهيم السّامرائي، الفعل، زمانه وأبنته، مؤسّسة الرّسالة، دت.

2_ أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النّفس التّربوي وصعوبات التّعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتّوزيع، 1998.

3_ أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000

4_ أحمد عبد الرحمان الريحاني، اتجاهات التّحليل الزّمني في الدّراسات اللّغوية ، دار قباء للنّشر والطّباعة والتّوزيع، القاهرة .1998

5_ أوجيني مدانات مجدلاوي، تربويات (خصائص الطّلاب الموهوبين ومشاكلهم)،ج5، دت.

6-تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، دار الكتب الخيرية، ط03، 1418هـ-1998م.

7_ جورج كلاس، الألسنة (لغة الطفل العربي (نموذج الطفل اللبناني)، بيروت 1987.

8_ جيهان أحمد رشتي، الأسس العلمية لنظريّات الإعلام، ط2، دار الفكر العربي ،مارس 1978.

9_ حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط3،ديوان المطبوعات الجامعية.

10-خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر، 2001.

10_ زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية ، 1985.

11 _ زكية حجازي ، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية.

12 _ سعيد يقطين، تحليل الخطاب الرّوائي(الزّمن – السّرد – التّبئير)، ط3، المركز الثّقافي العربي، بيروت، 1997.

13--سهير محمود أمين، اللّجلجة، أسبابها و علاجها، دار الفكر العربي، دت.

14-صباح حنّا هرمز، سيكولوجيّة لغة الأطفال، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة ، 1989.

15-صلاح عبد المجيد ، تعلم اللّغة و تعليمها بين النّظرية و التّطبيق، مكتبة لبنان، دت.

16- الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية، دراسة تحليلية ابستيمولوجية، دار القصبة للنشـــر، 2001.

17-عاطف مدكور، علم اللّغة بين القديم و الحديث ، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعيـــة، حلب، 1407-1987.

18-عبد الرّحيم صالح، تطوّر اللّغة عند الطّفل و تطبيقاتها، ط1، دار النفائس للنشر و التوزيع، 1413- 1992.

19-عبد الجليل مرتاض، اللغة و التواصل، اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي و الكتـــابي، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر،دت.

20-عبد العزيز شرف، وسائل الإعلام و مشكلة الثّقافة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1999.

21- عطيّة سلمان أحمد، الجاحظ و الدّراسات اللّغوية ، مكتبة زهراء الشـــرق، دار الفـــردوس للطباعة، دت.

22-علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة، ديوان المطبوعات الجامعيـــة، الســـاحة المركزية، بن عكنون،دت.

23- فاخر عاقل، التّعلّم و نظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967.

24- فاطمة الطبال بركة، النّظرية الألسنيّة عند رومان جاكسون – دراسة و نصوص، المؤسّسة الجامعية للدّراسات و النّشر و التّوزيع، 1993.

25- فكري حسن زيان، التّدريس، أهدافه، أسسه، أسالبيه و تطبيقاتـــه، المطبعـــة النموذجيـــة للأوقست، عالم الكتب، دت.

26-مازن الوعر ، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، 1989.

27-مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث،ط1، دار طلاس للدّراسات والترجمـــة والنشر1988.

28-محمد محي الدين عبد الرحمان، شرح قطر الندى وبل الصدى ، دار رحاب للطباعة والنشر والتوزيع ــ الجزائر .دت.

29-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، ط2، قصر الكتاب البليدة 1991.

30 _ محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العمة للنشر، تونس، 1998.

31_ محمد صالح سمك، فن تدريس اللّغة العربيّة وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العمليّة الأنجلو المصرية، 1975 .

32 _ محمد عبد الرحمان عدس، فن التدريس دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 1989.

33_ محمد عبد الغني سليمان، حلقة تعليم اللغات الأجنبية التعليم العام و الفني في البلاد العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ،دمشق، 1974.

34-محمد عطية، التربية والإرشاد في الخدمة الاجتماعية، القاهرة ، 1966 .

35_ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في علم التعليم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

36 _ محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح ،ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، دت .

37-محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللّغة العربيّة و التّربية البدنيّة في ضوء الاتّجاهان التّربوية الحديثة.

38-محمود السّعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت ، دت.

39-محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، 1998.

40- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية ، ج2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، دت.

41-مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ط5، مكتبة مصر للطباعة ، دت.

42-مصطفى فهمي، هدى برادة، دليل المعلّم في التّربية السّمعية و التّدريب على تعليم الكـــلام، دار مصر، للطباعة، 1967

43-مصطفى منصوري، التأخر الدراسي و طرق علاجه، ط1، دار الغرب للنشر و التوزيـــع، 2002 .

44-مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد و تطبيق على المنهج العلمي الحـــديث، ط2 دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1406- 1986.

45-مهدي المخزومي، في النحو العربي ، نقد و توجيه ، دار الرائد العـــربي ، بـــيروت، لبنـــان 1406-1986.

46-مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة و النحـــو، ط3 ، دار الرائـــد العربي، بيروت، لبنان، 1406-1986 .

47-ميشال زكريا، الألسنيّة التّوليدية التّحويلية و قواعد اللغة العربية –الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، 1980 .

48-ميشال زكريا، الألسنية –علم اللغة الحديث –مبادئها و أعلامها، بيروت، 1980.

49-ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، ط1، المؤسسة الجامعيّة للدّراسات و النّشر و التّوزيـــع 1412-1996.

50-ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، المؤسسة الجامعيـــة للدّراســـات والنّشر و التّوزيع ، لبنان، 1983.

51-نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللّغوية المعاصرة ، سلسلة عالم المعرفة، 1978.

52-نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التّعلّم و التّعليم العلاجي، ط1، جامعـــة عـــين شمـــس، 2000.

2- المراجع المترجمة :

01- أندري مارتيني – مبادئ اللّسانيات العامّة، تر. أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق 1984- 1985 .

02-برنت روبن، الاتّصال و السّلوك الإنساني .

03- جون ليونز، اللّغة و المعنى و السّياق، تر.عبّاس صادق الوهّاب، ط2، العراق، 1987.

04-جيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداولية، تر. محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

05-سرجيو سيني، التّربية اللّغوية للطّفل، ترجمة فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، 1991.

06-شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية،تر: قاسم المقداد، محمد رياض المصري.

07-فان دايك، النّص و السّياق، استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي التّداولي، تر.عبد القادر فنيني، إفريقيا الشرق، دت.

08-فرا نسوان أرمينكو، المقاربة التّداولية، ترجمة سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، دت.

09-فرديناند دي سوسير،محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي و مجدي ناصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1985.

10-ماريون مونرو، تنمية وعي القراءة،الاستعداد للقراءة و كيف ينشأ في البيت و المدرسة، تر. سامي ناسد و عبد العزيز القوصي، 1961.

3- المراجع الأجنبية :

01- A.J.Greimas et J. courtes – Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage –Paris –Hachette 1979.

02-Alain Rey –Théorie du signe et du sens –Edition Klincksieck Paris 1976.

03-C.Fuchs et P. le Goffic –Initiation aux problèmes de linguistique contemporaines – librairie Hachette –Paris 1975.

04-Denis Girard –Linguistique appliquée et didactique des langues –4 edition Armand colin Paris 1972.

05-Dominique Maingueneau – L énonciation en linguistique française – Hachette livre –Paris 1994-1999.

06- Emile Benveniste – Problèmes de linguistique générale t2- Gallimard.

07-Genevére Petiot- Grammaire et linguistique.

08-Jacques Moescler , Anne Reboul – Dictionnaire encyclopédique de pragmatique , Edition du seuil.

09-Jean Cervoni – L'énonciation –1-edition –saint Germain –Paris décembre 1987.

10-J.Dubois et autres –Dictionnaire de linguistique Larousse –Paris 1982.

11-J.Lyons – linguistique générale , trad. de F. Dubois Charler et D. Robinson , paris 1970.

12- J.P. Searle – les actes de langage – Essai de philosophie de langage-Edition du seuil- Paris 1972.

13- O. Ducrot – Les mots du discours – Les éditions de Minuit1974 .

14- O. Ducrot et T. Todorov –Dictionnaire encyclopédique de sciences de langages – Edition du seuil 1972.

15-R.Galisson et D. Coste – Dictionnaire de didactique des langues librairie - Hachette 1976.

4- الرّسائل الجامعية :

1-بكري عبد الحميد، الحرمان العاطفي و علاقته باكتساب و نمو الكلام عند الطفل، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس، وهران 1993.

2-عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في النّحو العربي، الجزائر، 1994-1995.

5- المجلات :

01-أحمد بكار، علم اللغة التطبيقي و مناهج تدريس اللغات ، منجلة اللغة العربية، ع 5، 2001.

02- أحمد حساني، المرتكزات اللّسانية لتّعليميّة اللّغة العربية في وسط متعدّد الثّقافات و اللّغات، مجلة مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات العالمية، نصوص و أعمال الندوة، الجزائر، 2001.

03-أحمد يوسف، الخطاب و الملفوظ، مطارحة في المفاهيم ، مجلة الأدب و العلوم الإنسانية، العدد 01، دار الغرب للنشر، 2001-2002.

04- بشير إبرير، استراتيجيه التّبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001 .

05- بشير إبرير، التّواصل مع النّص، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة ، ع4.

06-جمال مصطفى العيسوي و حسن محمد ثاني، أثر القلق على مهارات الأداء اللّغوي، الشّفهي لدى طلّاب كلّيات المعلّمين بالمملكة العربيّة السّعودية، مجلّة العلوم الاجتماعية، مجلس النّشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 24، ع2،صيف 1996.

07- عبد الجليل مرتاض، اللّغة العربية و الاتّصال، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال الموسم الثّقافي، الجزائر، 2000

08-عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة ، مجلة اللسانيات، العدد 4،1973-1974

كور دير، مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلّة اللّسان العربي، مج 14

09-محمد صاري، التعليمية و آثارها في تقويم تدريس اللغة العربية و ترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية ، ع 6، 2002

10-مورتيزيا محموديان، الألسنية و الأنظمة الدّلالية، ترجمة محمد علي مقلد، مجلّة العرب و الفكر العالمي، ع8

11-نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التّعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلّة إنسانيات ع 14،15، ماي – ديسمبر 2001

6-المواقع الالكترونية:

-جان سارفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد http://www.awu-dam.org

-نور الدين محمد ابراهيم، مشاكل التعليم قبل الجامعي http://www.egeptiontalks.org

سعد ناصر الدين، من مشاكل التعليم في الوطن العربي، المنتدى العربي الموحد http://www.4uarab.com

الفهرس

مقدّمة

المدخل :

تعليميّة اللّغات 01

1مفاهيم:.....02

أ – التّعلم 02

ب- التّعليم 03

ج- التّعليميّة 04

2- عناصر العمليّة التّعليميّة:.....05

أ- المتعلّم 06

ب- المعلّم 06

ج- المادّة التّعليميّة 07

د -الوسائل التّعليميّة 08

هـ- طرائق التّعليم.....09

3-تعليميّة اللّغات:.....11

أ-اكتساب اللّغة الأم 11

ب-تعليم اللّغة الثّانية.....13

ج -الفرق بين تعليم اللّغة الأم و تعليم اللغة الثانية 14

د-تأثير اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية 15

الفصل الأوّل:التّواصل التّعليمي.....17

أوّلا:التّواصل اللّغوي بين المنطوق و المكتوب.....18

1- التّواصل اللّغوي :

أ- مفهوم التّواصل.....18
ب – عناصر التّواصل.....20
ج – شروط التّواصل.....21
د- أركان التّواصل 21
هـ- أنواع التّواصل.....22
2- التّواصل في ظلّ اللّغتين المنطوقة و المكتوبة.....23
أ –التّواصل اللّفظي و التّواصل الكتابي.....23
ب–التّمييز بين التّواصلين اللّفظي و الكتاب.....26
ج- موقف النّظريات اللّسانية من اللّغتين المنطوقة و المكتوبة 29
ثانيا:العمليّة التّلفظيّة 31
1- مفاهيم 31
2- لسانيات التّلفّظ : 35
أ-السّياق 38
ب- استقامة المعنى.....40
ج-أفعال اللغة.....42
3- العلامات الشّكلية للتّلفظ:.....44
أ- الضّمائر 45
ب- أزمنة الأفعال 50
ج-الظّروف.....54
الفصل الثاني:معوّقات العمليّة التّلفظيّة.....56
أوّلا: المعوّقات الفيزيولوجية :.....57
أ- العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز السّمع.....58
ب-العيوب النّاتجة عن نقص في جهاز البصر.....59

ج-العيوب النّاتجة عن نقص في القدرة الذّهنية 59
د-الحسبة 60
و-اللّثغة 61
ز-السّرعة الزّائدة 62
ح-اللّجلجة 62
ط-الخمخمة 63
ي-شلل الأطفال.....63
ثانيا: المعوّقات النّفسية :.....64
أ- القلق..... 64
ب-الخجل.....65
ج-الغيرة 65
د-عدم الثّقة 66
هـ-الفصام 66
ثالثا،المعوّقات البيئية :.....67
أ- الأسرة.....67
ب-الوسط التّعليمي.....69
الفصل الثّالث: علاج معوّقات العمليّة التّلفظيّة.....73
أوّلا:علاج العيوب الفيزيولوجية:.....75
أ-علاج عيوب السّمع.....75
ب-علاج نقص القدرة الذّهنية.....75
جـ-علاج الحبسة.....75
د-علاج اللّجلجة.....76
هـ-علاج الخمخمة.....77

و-علاج العيوب النّاتجة عن شلل الأطفال..... 79
ثانيا:تهيئة الوسط التّعليمي: 80
أ-المعلّم..... 80
ب –الوسائل التّعليمية.....85
ج-المناهج..... 86
د-المادّة التّعليميّة.....86
هـ-الطّريقة التّعليميّة.....89
ثالثا:اللّسانيات و تعليّمية اللّغات:.....89
أ-اللّغات القومية.....90
ب-اللّغات الأجنبيّة.....91
الفصل الرابع:
دراسة تطبيقيّة لمعوّقات العمليّة التّواصلية التّعليميّة لدى متعلمي المرحلة الثانوية.....95
1 -أداة البحث.....96
2-عينة البحث.....97
3--تحليل النتائج.....102
خاتمة.....117
ملحق.....122
قائمة المصادر و المراجع.....127
الفهرس.....136

i

ii