الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان –
كليـــــة الآداب واللغـــات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص اللسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة:

اللـغة والـهوية في برامج تعليم اللغات في الجزائر
-المرحلة الابتدائية أنموذجا-

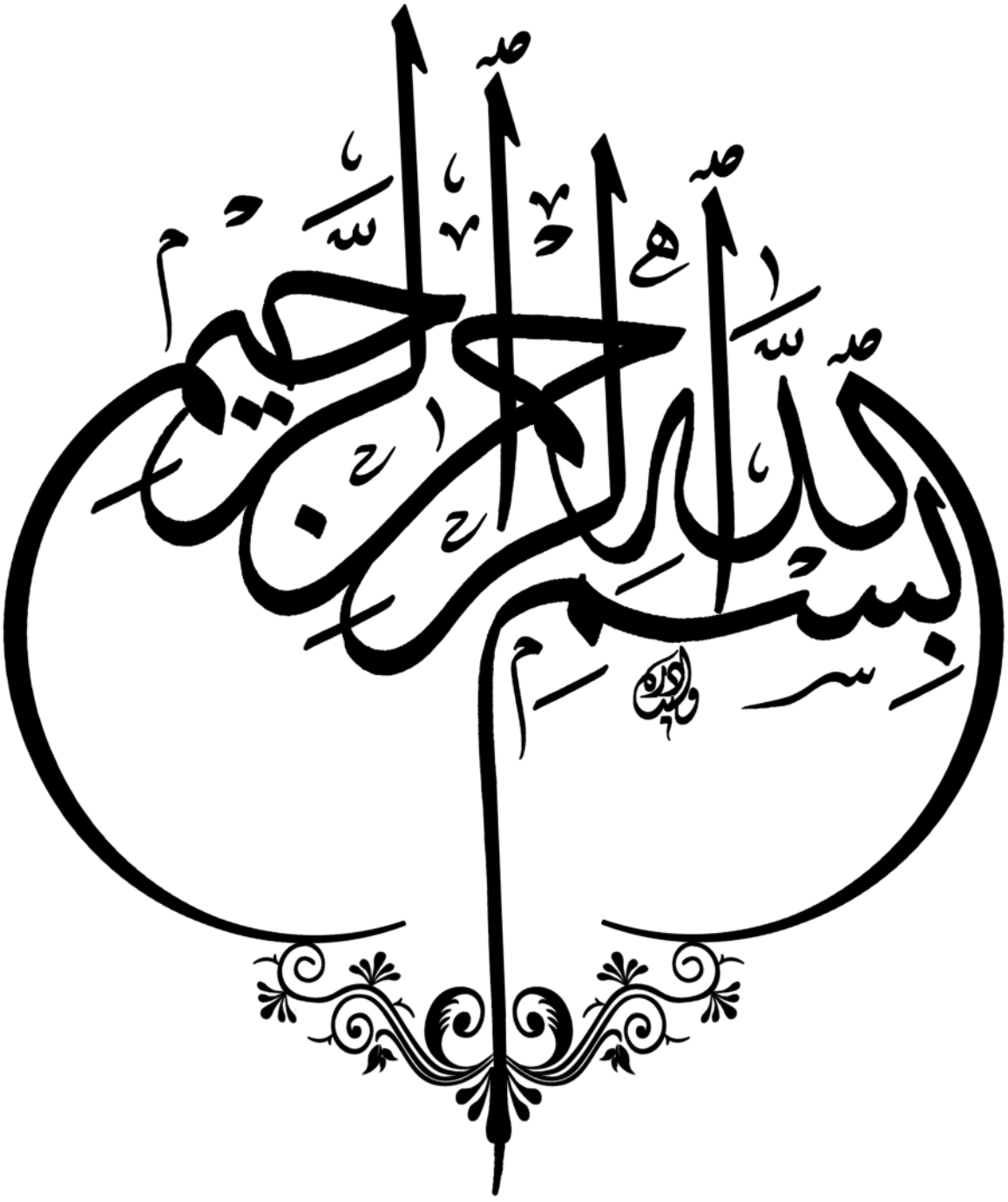
إعداد الطالب:
سفيان عيساوية

إشراف:
أ.د هشام خالدي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. محمد مذبوحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
أ.د عبد الحليم بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 1	مناقشا
أ.د محمد سعيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د عبد القادر أقصاصي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أدرار	مناقشا
د.سفيان شايدة	أستاذ محاضـــر"أ"	جامعة معسكر	مناقشا

السنة الجامعية: 1443–1444 هـ / 2021–2022 م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي إلـــى:

الوالدين الكريمين....

الإخوة والأخوات...

كل أفراد العائلة....

الشكر والتقدير

قال الحبيب المصطفى: «لا يشكر الله من لا يشكر الناس».
من تمام شكره عزّ وجلّ شكر من كان لي عونا ومرشدا في طريق الإنجاز عرفانا بالفضل وإقرارا بالحق، أتقدم بجزيل الشكر وصدق الامتنان إلى المشرف على إعداد هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور «هشام خالدي» الذي كان موجها ومرشدا وداعما وناصحا، فله مني كل التقدير والعرفان والامتنان.

المقدمة

الحمد لله وكفى والصّلاة والسّلام على النبيّ المصطفى وعلى آله وأصحابه أهل الوفاء، والتّابعين ومن بهداهم اقتفى.

وبعدُ:

ارتبط مفهوم الهُويّة منذ ظهوره بمصطلح اللّغة، فهي أعظم إنجاز بشري إلى جانب أنّها من بين مظاهر التّعبير، سواء عن الفرد أو الجماعة، أضف إلى ذلك أنّها عنصر هام من العناصر المشكّلة للهُويّة،كما أنّها من أهمّ وسائل التّواصل لما تحمله من قيم وتاريخ للمجتمعات.

وتعدّ مشكلة تعليم اللّغات في المؤسّسات التّعليمية بجميع مستوياتها خاصّة المرحلة الابتدائية عميقة، وازدادت تعقيدا مع تنوّع وتغيّر البرامج والمناهج التّعليمية، ممّا جعل المنظومة التّعليمية في الجزائر تتخبّط في مشكلات عميقة تعوق تقدّمها نحو اكتساب المعرفة وإنتاج اللّغة والوصول إلى خطاب لغوي ناجع وسليم يسهّل عمليّة التّواصل لدى المتعلّمين.

كما أنّ للمناهج والبرامج التّعليمية انعكاسا واضحا على هُويّة الفرد وواقعه اللّغوي، ما قد يجعله غير قادر على استعمال لغته الأمّ، فتعترضه صعوبات عند استخدامها أثناء التّواصل والتّحاور والخطاب، فيلجأ إلى لغات أخرى غير لغته الأمّ، ممّا قد يسبّب له الكثير من الخلط وعدم اكتسابه للغته الأمّ وإتقانها والتّخاطب بها.

وانطلاقا من هذه المعطيات، ارتأيت الوقوف على برامج تعليم اللّغات في الجزائر من خلال موضوعي هذا الموسوم: "**اللّغة والهُويّة في برامج تعليم اللّغات في الجزائر–المرحلة الابتدائية أنموذجا–**"، وقد جاء اختياري للسّنة الثّالثة من المرحلة الابتدائية باعتبارها السّنة المفصليّة والمهمّة في تكوين ونشأة هُويّة المتعلّم في بعض جوانب البحث، وبالمزيد من البيان والتّفصيل لباقي السنوات الأخرى للمرحلة الابتدائية في جوانب أخرى من هذه الدّراسة والتقصّي.

وأنا أبحث في موضوع اللّغة والهُويّة، دفعني إلى مقاربة الإشكالية من خلال الأسئلة التّالية:

هل يمكن للّسانيات أن تأسّس لعلاقة واضحة بين اللّغة والهُويّة ؟ وكيف تساهم برامج تعليم اللّغات في تحصين هُويّة الأفراد واستمرارها ؟ وهل من علاقة بين ما يتمّ باسم تطوير البرامج وجوهر مشكلة التّعليم وانعكاساتها على هُويّة الأفراد؟ وهل يؤثّر تطوير البرامج على هُويّتنا العربية الإسلامية؟

هذه الأسئلة وما ماثلها كانت السّبب الذي جعلني أرتبط بالبحث والتقصّي في السّياسة التّعليمية في الجزائر الّتي تعيش تحدّيات كبيرة، لاسيما بعد التّطوّر الرّهيب لوسائل الاتّصال وتدفّق المعلومة من خلال شبكة المعلومات، إذ أنّ ترسيم هذه السّياسة اللّغوية في ميدان التعليم لا يكون إلا بتحديد الغايات والأهداف التّربوية والتّعليمية، مع المحافظة في الوقت نفسه على هُويّة الفرد ومقوّماته الشّخصية والمجتمعية.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن أعالجه ضمن ثلاثة فصول مسبوقين بمدخل جاء بعنوان **"تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية المتعلّقة بالموضوع"** لعلّ أهمّها: اللّغة والهُويّة وعناصر العملية التّعليمية التّعلمية. وبعد ذلك بدا الطريق ممهّدا للفصل الأول الذي عنونته بـ:**"تعليمية اللّغة والهُويّة بين التّراث اللّغوي واللّسانيات الحديثة"** وقسّمته إلى مبحثين فأمّا الأوّل فاخترت له عنوان: **"التّعليمية والاكتساب اللّغوي في التّراث"** خصّصته لتبيان اكتساب اللّغة الأم مقابل اللّغة الثّانية وتوضيح الفرق بين خصائص كلّ لغة، وكذا بناء هُويّة المتعلّم وعلاقتها باللّغة الأم، وتحصين هذه الهُويّة في ظلّ التّعدّد اللّغوي، أمّا المبحث الثّاني فاخترت له وسما: **"هُويّة المتعلّم واللّسانيات الحديثة"** وخصّصته لتحديد أثر اللّسانيات التّطبيقية في هُويّة المتعلّم واستثمارها في ميدان التّعليمية وألحقته بواقع البحث اللّساني العربي ومستجدّاته من خلال هُويّة الخطاب اللّساني عند العرب.

أمّا الفصل الثّاني فأردت أن يكون امتدادا لما سبق من العرض واخترت له عنوانا: **"تعليمية اللّغة وتيسير العلوم النّحوية واللّسانية"** قسّمته إلى مبحثين، جاء الأوّل تحت عنوان: **"تعليمية اللّغة وتيسير العلوم النّحوية"** خصّصته للنّحو العلمي وتدريس وتيسير القواعد النّحوية وتبيان جهود

القدماء والمحدّثين في مسألة تيسير العلوم النّحوية، أمّا الثّاني فوسمته بـ: **"تعليمية اللّغة وتيسير العلوم اللّسانية"** تناولت من خلاله عناصر أهمّها: **"إجراءات العمليّة التّعليمية التعلّمية في حقل تعليم اللّغات"** واختتمته بـ **"نماذج من النّحو التّعليمي"** للّغة العربية والفرنسية للسّنة الثّالثة من المرحلة الابتدائية.

وأمّا الفصل الثّالث وهو الجانب التّطبيقي من الدّراسة والّذي جاء بعنوان: **"تجسيد الهُويّة في برنامج اللّغة العربية واللّغة الفرنسية"**، فكان اختبارا لفرضيّات البحث وفق منهجية علمية دقيقة وهذا من خلال برنامج التّحليل والإحصاء SPSS الّذي تمّ اعتماده في الجانب التّطبيقي.

وأردفت ذلك كلّه بخاتمة كانت عبارة لأهمّ النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها من خلال جميع جوانب البحث النّظرية منها والتّطبيقية.

واعتمدت في إنجاز هذا الموضوع على جملة من المصادر والمراجع لعلّ أهمّها: **"اللّغة بين القومية والعالمية"** لإبراهيم أنيس، **"دروس في الألسنية العامّة"** لفرديناند دي سوسير، **"مبادئ في اللّسانيات العامّة"** لأندريه مارتيني، **"دراسات في اللّسانيات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات–"** لأحمد حساني، **"من يصنع هويّتي"** لنبيل سمعان يعقوب، **"الهُويّة الوطنية، الحقائق والمغالطات"** لأحمد بن نعمان، **"قضايا ألسنية تطبيقية"** لميشال زكريا، **"أزمة الهُويّة والتعصّب"** لهاني الجزار، **"إشكالية الهُويّة والتعدّد اللغوي في المغرب العربي"** لإلياس بلكا ومحمد حراز، **"اللّغة والهُويّة في الوطن العربي، إشكاليات التّعليم والتّرجمة والمصطلح،"** لمجموعة مؤلفين، **"اللّغة والهُويّة في الوطن العربي، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية"** لمجموعة مؤلفين، **"أسئلة اللّغة، أسئلة اللّسانيات"** لحافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، **"علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية"** لعبده الراجحي، **اللسانيات العربية الحديثة"** لمصطفى غلفان، **"تيسير العربية بين القديم والحديث"** لعبد الكريم خليفة، وفي الأخير لابد لكلّ دارس أن يسترشد بكتب هي دعامة ومرجع في البحث

وأهمها: "**الخصائص**" لابن جني و"**مقدمة ابن خلدون**" و"**كتاب الرد على النحاة**" لابن مضاء القرطبي.

وتهدف هذه الدّراسة إلى إبراز أهميّة البحث في موضوع اللّغة والهُويّة وعلاقتهما بالبرامج التّعليمية، فالموضوع قديم حديث ارتبط بجدلية العلاقة بين اللّغة والهُويّة في ضوء التّداخل اللّغوي والتّجاذبات المعرفية الّتي تتعلّق بالأصول الثّقافية للمجتمعات اللّغوية من ناحية، وتأثير التّداخل على الهُويّات اللّغوية من ناحية أخرى؛ فقضيّة الهُويّة وعلاقتها باللّغة هي من القضايا الهامّة الّتي تثير جدلاً فكرياً ومعرفياً كبيراً، نظراً لما يحمله المصطلحان من مفاهيم، في ظلّ العولمة الثّقافية والغزو اللّغوي الغربي للبلاد العربية.

كما سبق البحث في جوانب الموضوع في العديد من البلدان العربية، على غرار مجموعة من المؤلّفين للمركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات حيث بحثوا في الإشكالات التّاريخية والثّقافية والسّياسية للّغة والهُويّة في الوطن العربي ثم تلوه بمقاربة إشكاليات التّعليم والتّرجمة والمصطلح للّغة والهُويّة وهي من أهمّ الدّراسات العربية.

إلّا أنّ الجديد في الموضوع ينظر إليه من خلال عمليّة تطوير البرامج التّعليمية، وخاصة برامج تعليم اللّغات، فعملية التّطوير عملية هامّة لا غنى عنها، لدرجة أنه أصبح من يتولّى بناء البرامج في أيّامنا هذه يضع في نفس الوقت نصب أعينه أسس تطويرها وعلاقتها بالبيئة والمجتمع والثّقافة والنّظريات التّربوية.

وحيث أنّ كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التّغير المتلاحقة، فلا المتعلّم ثابت على حاله، ولا البيئة ساكنة دون حراك، ولا المجتمع صامد في مكانه، ولا الثّقافة صلبه متحجّرة، ولا نظريّات التّعليم باقية على حالها، فينتج عن ذلك أنّ تطوير المنهج يصبح أمرا لا غنى عنه، ولا مفر منه، وهذا كلّه مبني وملازم للحفاظ على الهُويّة اللّغوية للفرد والمجتمع.

وقد فرضت طبيعة الموضوع الاعتماد على عدّة مناهج علمية كالمنهج التّحليلي والمنهج الوصفي باعتبارهما الأنسب لمثل هذه الدّراسات اللّغوية التّحليلية، حيث يقومان بإضاءة جوانب البحث الغامضة ليقف المنهج التّحليلي عند حدود الظّاهرة. وقد استند البحث كذلك إلى مناهج أخرى من أجل إمداده للوصول إلى تحقيق نتائج أفضل كالمنهج التّاريخي والمنهج الإحصائي.

وكأيّ بحث لم يخل من الصّعوبات لعلّ أهمّها:

- تداخل المصطلحات وتعدّدها من حيث المفهوم والدلالة.

- تشعّب موضوع البحث وتفرّعه إلى عدّة مجالات.

وفي الأخير لا يسعني إلّا أن أتقدّم بخالص الشّكر والعرفان لأستاذي الفاضل «**هشام خالدي**» الّذي آمن بهذا البحث وأشرف عليه وتابعه وصحّحه وصوّبه جزاه الله كلّ خير وبارك في أهله وصحّته، كما لا يفوتني شكر وتقدير أعضاء لجنة المناقشة لقراءة البحث وتصويبه.

وفي الأخير أسأل الله عزّ وجلّ أن أكون قد وفّقت في هذه الأطروحة، وأنّني لم أبلغ حد الكمال فالكمال لله عزّ وجلّ، وصلى الله على سيدنا محمّد وعلى آله وصحبه إلى يوم الدين.

سفيان عيساوية

الثلاثاء يوم 18 ربيع الثاني 1443 هـ الموافق لـ 23 نوفمبر 2021م

المدخل

I- الأهداف والفرضيّات:

إنّ اللّغة في ارتباطها بالهُويّة تتخطّى معناها اللّغوي، فهي المستودع الأمين لنقل كلّ ما يخصّ الفرد في المجتمع،كما وجب التّذكير في أنّ البحث عن أصل اللّغة كان من الأسباب الّتي أدّت إلى نشأة علم اللّغة، والّذي بدوره أدّى إلى حدوث تراكمات علمية ومعرفية لها، ساهمت بصفة أساسية في عمليّة تطوير علم اللّغة إلى ما يعرف حاليا باللّسانيات الحديثة، وهذه اللّسانيات بدورها انبثقت عنها عدّة حقول ومجالات كحقل تعليميّة اللّغات، والّذي يعتبر حقلا محوريا في الدّراسات التّطبيقية من أجل الوصول إلى حلّ مشكلات تعليم اللّغة وتعلّمها.

ويندرج هذا البحث في مجال اللّسانيات وتعليميّة اللّغة، حاولت من خلاله الإجابة على إشكاليات للوصول إلى أهداف متوخّاة لعلّ أهمّها:

- ✓ تبيان أهميّة اللّغة كمقوّم رئيس في تشكيل الهُويّة من خلال استثمار الخطاب اللّساني.
- ✓ استثمار الدّراسات الحديثة في مجال التّعليمية، ومعرفة ما مدى تأثير اللّغات الأجنبية في الحفاظ على هُويّة البرامج التّعليمية.
- ✓ تطوير البرامج التّعليمية في ظلّ التّنوّع اللّغوي.
- ✓ ضبط العلاقة بين اللّغة والهُويّة ومدى تأسيس اللّسانيات لحدود هذه العلاقة.
- ✓ معرفة واقع اللّغة العربية ودورها في الحفاظ على الهُويّة في ظل انتشار التعدّد اللّساني.
- ✓ ما مدى نجاعة التّعليم المتعدّد اللّغات وتأثيره في بناء هُويّة المتعلّم خاصّة في المرحلة الابتدائية.
- ✓ أهميّة التّعليم باللّغة الأمّ وأثره في بناء هُويّة المتعلّم.
- ✓ الوصول إلى وضع حدود فاصلة بين التعلّم باللّغة الأمّ، وتعلّم اللّغات، وهُويّة الأفراد.

ولعلّ أهمّ فرضيات البحث هي:

الفرضيّة الأولى: مساهمة التّراث اللّغوي في تعلّم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلّم وتطوير ذاته.

الفرضيّة الثانية: تأثير اللّسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليميّة تتماشى وهُويّة المتعلّم.

الفرضيّة الثالثة: تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأمّ واللّغة الثانية.

II- ضبط المصطلحات والمفاهيم الأساسية:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات شرط أساسي من شروط البحث العلمي وأهمها ما يلي:

1- اللّغة:

1-1 مفهومها:

أ- التّعريف اللّغوي:

لقد وردت بعض التّصاريف لكلمة "لغة" في القرآن الكريم في عدّة مواضع منها قوله تعالى: ﴿**لَا تَسمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً**﴾ [1]، وقال عز من قائل: ﴿**لاَ لَغْوٌ فِيهَا وَلَا تَأثِيمٌ**﴾ [2]، وقوله عزّ وجلّ: ﴿**لاَ يَسمَعُونَ فِيهَا لَغوًا وَلَا كِذَّابًا**﴾ [3] وقد فسّر هذه الآيات الكريمة "ابن كثير" (1301-1373م) بقوله: أي لا يسمع في الجنّة الّتي هم فيها لغو ولا تأثيم وكذب فهي دار السّلام [4].

---

[1]- سورة الغاشية، الآية: 11.

[2]- سورة الطور، الآية: 23.

[3]- سورة النبأ، الآية : 35.

[4]- ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص1988.

واللّغة كلمة مشتقّة من الفعل «"لغا"، واللّغوُ واللِّغَا: السَّقَط وما لا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحمل منه على فائدة ولا على نفع» [1]، «والتّهذيب هو: اللّغو واللّغا واللّغوى ما كان من الكلام غير معقود عليه» [2]، وقال "الأزهري" (895-981م): «واللّغة من الأسماء النّاقصة، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلّم» [3].

ب- التعريف الاصطلاحي:

تتنوّع تعريفات اللّغة من النّاحية الاصطلاحية وتتباين أحيانا وفقا للتطوّر الفكري والدلالي عبر التّاريخ، ولعلّ أشهر هذه التّعريفات ما جاء به "ابن جني" (941-1002م) في كتابه الخصائص بقوله في باب القول على اللّغة وما هي: «أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، هذا حدّها» [4]. وعرفها ابن خلدون (1332-1406م) في مقدمته، حيث قال: «اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده» [5]. وجاء عند "ابن الحاجب" (1175- 1249م) أنها: «كل لفظ وضع لمعنى» [6]. وقد تضمّن تعريف "ابن جني" مجموعة من خصائص اللّغة الإنسانية وسماتها التي اتّفق عليها كثير من العلماء المحدّثين ولعلّ أهمّ هذه العناصر ما يلي [7]:

1. اللّغة ذات طبيعة صوتية.
2. اللّغة وظيفة اجتماعية.
3. اللّغة متنوّعة بتنوّع الأقوام والمجتمعات الإنسانية.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج 15، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، 2008م، ص250.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ابن جني، الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2006م، ص33.

[5]- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار جميل، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص336.

[6]- ابن الحاجب المالكي، مختصر المنتهى الأصولي،كردستان العلمية، القاهرة، مصر، دط، 1908م، ص16.

[7]- ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، مصر، دط، دت، ص10.

ج- مفهوم اللّغة من المنظور اللّساني:

هناك العديد من التّعريفات الّتي حاولت تقريب مفهوم اللّغة وتفسيره وتبسيطه من منظور لساني، وقد اختلفت التّعريفات باختلاف زاوية النّظر للّغة [1]، ولعل أهم هذه التّعريفات ما يلي:

التعريف الأوّل:

يرى اللّساني الأمريكي "إدوارد سابير" (1884-1939م) أنّ اللّغة: «وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية، لتوصيل الأفكار والانفعالات والرّغبات بواسطة رموز تصدر اختياريا» [2].

ومن خلال هذا التّعريف نصّ "سابير" صراحة على أنّ اللّغة وسيلة من وسائل الاتّصال في المجتمعات، فهي من أقدم الظّواهر الاجتماعية، واللّغة عند "سابير" إنسانية خالصة، وليست غريزية، تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرّغبات من خلال نظام من الرّموز يختاره المجتمع [3].

التعريف الثّاني:

يقول اللّسانيان الأمريكيان "بيرنارد بلوخ" (1949م) و"جورج تريتجر" (1906-1992م) في كتابهما: «أنّ اللّغة نظام من الرّموز الصّوتية العشوائية الّتي تتعاون عن طريقها جماعة ما» [4]، وتضمّن هذا التّعريف بصورة ضمنية وظيفة اللّغة الابلاغية، وجاء مشابها لتعريف "ابن جني" للّغة فيما

---

[1]- ينظر: عبد المجيد الطيّب عمر، منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية، جامعة أم درمان، السودان، 2010م، ص17.

[2]- Edward Sapir, le langage « introduction a l'étude de la parole », traduit de l'anglais par s.m guillemin, s.e, 1921 ,p17

[3]- ينظر: نور الدين بليبل، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، ط1، 2001م، ص47.

[4]- Bernard Bloch et George L. Trager, outline of linguistic analysis, linguistic society of america, baltimore, USA ,s.e ,1942, p05.

يخصّ الخاصّية الاجتماعية، وقد ألحّا على هذه الوظيفة الاجتماعية وحصرا وظائف اللّغة في المجتمع، ونظرا إليها من منظور اجتماعي [1].

التعريف الثّالث:

يعرّف اللّساني الأمريكي المعاصر "روبرت هول" (1911-1997م) اللّغة فيقول: «هي الكيان الّذي يتواصل به بنو الإنسان ويتفاعلون عن طريقه مستخدمين رموزا نطقية سمعية عشوائية اعتادوا على استعمالها» [2]، وقد علّق "جون ليونز" (1932-2020م) على تعريف "هول" أن عبارة "اعتادوا" تعوّدوا على استعمالها لأسباب تاريخية نتيجة تأثر اللّسانيات العامّة وعلم اللّسانيات النّفسية بالمدرسة السّلوكية [3]. ويتوافق "هول" و"سابير" باعتبار أنّ اللّغة كيان إنساني خالص، كما أنّه أفرد خاصية العشوائية بالذّكر الصّريح [4].

التعريف الرّابع:

أمّا اللّساني البريطاني "روبرت هنري روبنز" (1921-2000م) فلم يُعرف اللّغة تعريفا اصطلاحيا، فقد صرّح في كتابه على لسان الفيلسوف البريطاني "روجر بيكون" (1220-1292م) الّذي كتب قواعد اللّغة اليونانية، أنّ هذه القواعد اللّغوية قواعد واحدة وهي نفسها في كل اللّغات من حيث الجوهر، وأنّ الخلافات بين اللّغويين سطحية وهي مجرّد خلافات عرضية [5].

---

[1]- ينظر: يحي عبابنة وآمنة الزعبي، اللسانيات المعاصرة "المقدمات والتطبيقات والمناهج"، دار الكتاب الثقافي، الأردن، دط، دت، ص16.

[2]- يحي عبابنة وآمنة الزعبي، علم اللّغة المعاصر "مقدمات وتطبيقات"، دار الكتاب الثقافي، الأردن، دط، 2005م، ص10.

[3]- ينظر: يحي عبابنة وآمنة الزعبي، اللسانيات المعاصرة "المقدمات والتطبيقات والمناهج"، ص10.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- ينظر: روبرت هنري روبنز، موجز تاريخ علم اللغة "في الغرب"، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997م، ص136-137.

ويعتبر "روبنز" أن اللّغات باعتبارها أنظمةٌ رمزية تكاد تقوم كلّيّا على عُرفٍ بحتٍ أو عشوائي لكنّه يؤكّد على مرونة هذه اللّغات وقابليتها للتكيّف، فالنّظريات العامّة للّغة هامّة في صياغة هذه التّعريفات اللّغوية [1].

التعريف الخامس:

يُعرّف اللساني الأمريكي "نعوم تشومسكي" (1928م) من خلال كتابه "البنية التّركيبية" فيقول التّعريف: «سأعد اللّغة مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كل جملة طولها محدود ومؤلّفة من مجموعة متناهية من العناصر» [2]، ويضيف كذلك «كلّ اللّغات الطّبيعية في شكليها المنطوق والمكتوب هي لغات بهذا المعنى وذلك لأنّ كلّ لغة تحتوي على عدد متناه من الفونيمات أو الحروف ومع ذلك فإنّ عدد الجمل غير متناه» [3]، فكلّ فرد نشأ في بيئة ما يستطيع التعبير بلغة هذه البيئة، ممّا يمكّنه من فهم عدد غير متناه من الجمل وصياغتها رغم أنّه لم يسبق له سماعها من قبل [4]. إن إيمان "تشومسكي" الواضح حول قدرة المتكلّم النّاضج لإنتاج جمل جديدة وملائمة، وفي نفس الوقت قدرة المتكلّمين الآخرين على فهم تلك الجمل رغم أنها جديدة بالنّسبة إليهم خلق عنده ثورة لغوية [5].

إن هذا التّعريف جاء مختلفا عن التّعريفات السابقة، فقد شمل أشياء كثيرة إلى جانب اللّغة الطّبيعية.

---

[1]- ينظر: يحي عبابنة وآمنة الزعبي، اللسانيات المعاصرة "المقدمات والتطبيقات والمناهج"، ص17.

[2]- أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005م، ص209.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية "الجملة البسيطة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص07.

[5]- ينظر: هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص72.

إنّ تعريف "تشومسكي" للّغة جاء حسب "جون ليونز" مختلفا من حيث الأسلوب والمضمون للتّعريفات السّابقة لأنّه استثنى من خلال تعريفه وظيفتين للّغة وهي الإبلاغ والرّمزية للّغات، سواء أكانت طبيعية أو غير طبيعية، فركّز على إبراز الخصائص التّركيبية للّغات، والإيحاء بإمكانية دراسة هذه الخصائص من زاوية رياضية دقيقة [1].

1-2 خصائصها:

اللّغة سمة بشرية تميّزت من بين لغات العالم بارتباطها بالعقل البشري، مما جعلها تتفوّق على باقي اللّغات الأخرى كلغة الحيوانات وغيرها [2]، وهذا التّميّز ارتبط بمجموعة من الخصائص ساهمت في إبداع ورقيّ لغة البشر، ومن أهمّ هذه الخصائص ما يلي:

أ- النّظامية:

للّغة نظام تخضع لقواعده، فهي تتألّف من أشياء مترابطة فيما بينها، واللّغة نظام معين في توزيع أصواتها ونماذج محدّدة في بناء كلماتها وجملها [3]، فهذه القواعد أو الأنظمة تصف مجموعة لا نهاية لها من الجمل، وكلّ جملة لها معنى يقترن بسلسلة من الأصوات [4]، فنظامية اللّغة لا يؤدي بها للانقسام بقدر التّماسك تحت نظام لغوي واحد [5]، وقد اتّضح هذا النّظام اللّغوي حتى في أكثر اللّغات بدائية فكان نظام كلامهم والتّماثل بين أفراده في كيفية إصدار الأصوات وتكوين العبارات مذهلا،

[1]- ينظر: يحي عبابنة وآمنة الزعبي، علم اللّغة المعاصر "مقدمات وتطبيقات"، ص10.

[2]- ينظر: هروم البشير، ملاحظات على قواعد النحاة، الدار التونسية للكتاب، تونس، دط، 2014م، ص6.

[3]- ينظر: إبراهيم أنيس، اللّغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، دط، 1970م، ص11.

[4]- ينظر: عبد العزيز محمد محسن، مصادر البحث اللغوي، دار الثقافة العربية، مصر، دط، 2000م، ص9.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بالرّغم أنّهم لا يكادون يدركون خصائص كلامهم [1]، فاللّغة هي: «منظومة تنطوي على سلسلة من العناصر الّتي يؤثّر بعضها في البعض الآخر» [2].

يعتبر النّظام الهيكل العامّ للّغة، فإذا خرج عنصر من عناصر اللّغة من هذا الهيكل فقد قيمته، فالتّرابط بين عناصر النّظام اللّغوي يشبه البناء المتكامل بكلّياته وجزئياته.

ب– العرفية:

لقد انصرف معظم اللّغويين في الوقت الحاضر عن البحث في مجال النّشأة الأولى للّغة الإنسانية، وأصبحوا يرونه أشبه بالبحث الغير المجدي، ولن أتعرّض إلى الصّراع الفكري بين فلاسفة اليونان والعرب حول اصطلاحية اللّغة أو توقيفيتها [3]، فالعلاقة بين اللّفظ وما يشار إليه علاقة عرفية، واختيار لفظ معيّن بين أفراد الجماعة يمكنه أن يتغيّر من أجل الإشارة إلى فكرة معيّنة [4] فما أطلقوا عليه كلمة "حجر" كان بإمكانهم إطلاقه على كلمة أخرى لها أصوات مختلفة [5]، وما يهمّنا في خاصية اللّغة أن اللّغة يحكمها العرف الاجتماعي [6].

وللّغة علاقة وطيدة بالمجتمعات والنفس البشرية فتبيان العلاقة بين اللّغة والإنسان ونفسيته له أثر مهم في بيان مختلف الظواهر اللغوية [7]، فاللّغة "سلوك اجتماعي يحكمه العرف، ويجب أن نفرق بين

---

[1]– ينظر: إبراهيم أنيس، اللّغة بين القومية والعالمية، ص11.

[2]– فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، ط3، 1985م، ص9.

[3]– ينظر: إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص15.

[4]– ينظر: علي عبد السميع قورة ووجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة وجامعة الأزهر، مصر، دط، دت، ص25.

[5]– ينظر: جاسم محمد الحسون وحسن جعفر خليفة، طرق تعلم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، دط، 1996م، ص18.

[6]– ينظر: إبراهيم أنيس، اللّغة بين القومية والعالمية، ص16.

[7]– ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1997م، ص11.

بين عرف وعرف، فهناك عرف متأصل الجذور مر عليه زمن طويل قد يحسب بالقرون، وآخر حديث نسبيا لا يكاد يجاوز عشرات من السّنين" [1]، "فالعرف في اللّغة يكتسب مع الزّمن ما يشبه بالقداسة، لاسيما بعد أن نزلت باللّغة الإنسانية الكتب المقدّسة وكتبت بها روائع الأدب في العالم" [2]، فانحلال الأمّة يبدأ بانحلال لغتها وأعرافها، فهناك ترابط متين بين قوّة الأمّة ولغتها [3].

ج- الإنتاج والازدواجية:

لقد اختلف اللّغويّون منذ القدم حول جوهر خصائص اللّغة [4]، فاللّغة لا نهائية عند المتكلّم، فهناك ملايين الجمل سواء كانت قديمة أو جديدة تقال في كلّ لغة من لغات العالم [5]، وأنّ إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل والعبارات، وإن لم يسمعها المتكلّم من قبل يعدّ من أبرز السّمات وخصائص اللّغة الإنسانية، وهذا الإنتاج يشمل عديد المستويات، وخاصة الصوتية منها، ممّا يمكن المتكلّم من استخدام عناصر المستوى السّابق وفق قواعد معيّنة لإنتاج جمل صحيحة [6]، واللّغة الإنسانية غنيّة بالوحدات الصّوتية [7]، فقد يفقد المتكلّم تلك الألفاظ والعبارات ومع ذلك يبقى محتفظا بلغته شريطة فهمه ما يسمع من تلك الدّلائل الصّوتية [8].

---

[1]- إبراهيم أنيس، اللّغة بين القومية والعالمية، ص17.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: محمود أحمد النشوى، نشأة اللغات وحاجة الأمة للمجمع اللغوي، مكتبة المعاهد العلمية، مصر، ط1، 1934م، ص14.

[4]- ينظر: مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة "تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص14.

[5]- ينظر: محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللغة، دار الفلاح للتوزيع والنشر، الأردن، د ط، 2000م، ص24.

[6]- ينظر: عبد المجيد الطيّب عمر، منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة، ص23.

[7]- ينظر: جين إتشسن، اللسانيات "مقدمة إلى المقدمات"، ترجمة عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2016م، ص53.

[8]- ينظر: فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دط، 1985م، ص35.

د- التّعبير والإشارة:

إنّ "استخدام الإنسان للّغة مكّنه من تجاوز حدود الحاضر زمانا ومكانا وأصبح بإمكانه الإشارة إلى الأشياء البعيدة في الزّمان والمكان، كما مكّنته اللّغة من الرّجوع إلى الماضي وإلى أحداث حدثت قبل مدّة طويلة من الزّمن" [1]، فهي "ليست مجرد نمط للاتصال وإنما هي أيضا التجلي الصريح لنمط الفكر وهو نمط غير مألوف، أي التعبير الرمزي، إذ بدون الرمز يغدو كل هذا العالم الخائلي الذي تحدثت عنه بعيد المنال" [2]، فالرمزية جانب مهم من جوانب اللّغة وتعتبر القدرة على الترميز من أسس إنتاج الكلام [3].

1-3 وظائفها:

أ- الوظيفة التواصلية:

تعتبر وظيفة التّواصل من أهمّ الوظائف اللّغوية، فهي مهمّة بالمقارنة مع باقي الوظائف الأخرى، فاللّغة تعتبر أساسية في نقل المعلومات وكلّ لغة تتكوّن من وحدات صوتية صغرى لها خصائص فيزيائية بعض هذه الأصوات ذو طابع وظيفي، فقد تغيّر هذه الوظيفة من طبيعة الخطاب كقولنا سال خيره-زال خيره الجهر ينقل السّين إلى الزّاي فيتغيّر المعنى [4]، فاللّغة وسيلة أساسية بين البشر وأداة تعامل لا غنى عنها في تعاملاتهم [5].

---

[1]- عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة، ص23.

[2]- تيرنس دبليو ديكون، الإنسان-اللغة-الرمز "التطور المشترك للغة والمخ"، ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص27.

[3]- ينظر: عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية "اللغة في الدماغ (رمزية-عصبية-عرفانية)"، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، دط، 2019م، ص11.

[4]- ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص12.

[5]- ينظر: حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق، دط، 1989م، ص132.

وللّغة عدّة وظائف قد تكون وظائف كبرى وقد تتفرّع إلى صغرى، لعلّ أهمّها:

ب- الوظيفة الاجتماعية:

إنّ "اللّغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الآخرون، وتدوّن التّراث الثّقافي، وتحتفظ به جيلا بعد جيل كما أنّها تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع" [1].

ج- الوظيفة النّفسية:

يتكلّم الكثير من "النّاس حتّى يفرجوا عن أنفسهم الضّغوط العصيبة وهي الوظيفة الّتي نعاينها حين نرى بعض النّاس يتمتمون مع أنفسهم مغضبين ومحبطين" [2].

د- الوظيفة الفكرية:

"إنّنا لنحترز من أن ننسى أنّ اللّغة تستعمل لوظائف أخرى غير تلك الّتي يتمّ بها التّفاهم بين متكلّميها. فاللّغة تستعمل في المقام الأول –تقريبا- كعماد للفكر إلى الحدّ الّذي فيه نتساءل عن جدوى أي عمل ذهني يعزوه الإطار اللساني" [3].

[1]- حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص132.

[2]- جين إتشسن، اللسانيات "مقدمة إلى المقدمات"، ص66.

[3]- أندريه مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، دار الآفاق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، دت، ص14.

هـ- الوظيفة النّفعية:

وتسعى هذه الوظيفة لكلّ من يستخدم لغة معيّنة في مجتمعه بالتّعبير عن رغباته من خلال البيئة المحيطة به، فنلاحظ أنّ الأطفال منذ سنّهم المبكّر يعبّرون عن حاجتهم باستخدام الجانب النّفعي للّغة [1].

و- الوظيفة التعبيرية:

"اللّغة وسيلة للتّعبير عن الحاجات والآراء والحقائق بين الناس" [2]، و"باللّغة نعبّر عن حاجاتنا ونطالب بحقوقنا ونعبر عن آرائنا ومواقفنا أو اعتراضينا" [3]، فهي "أفعال كلامية يعبر بها المتكلّم عن مشاعره في حالات الرّضا والغضب والسّرور والحزن والنّجاح والفشل، وليس من اللّازم أن تقتصر هذه الأفعال على ما هو خاصّ بالمتكلّم من الأحداث، بل تتعدّاها إلى ما يحدث للمشاركين في الفعل" [4].

ز- الوظيفية التّبليغية:

"توجد طرائق مختلفة لتوصيل الفكرة كبعض الحركات والإشارات والإيماءات وغيرها من الوسائل المعروفة، إلّا أنّ اللّغة تبقى الوسيلة الوحيدة القادرة على إبلاغ الفكرة من المتحدّث إلى السّامع بسهولة ويسر وبسرعة فائقة لأنّ اللّغة أقدر الوسائل على التّبليغ والتّوصيل" [5].

---

[1]- ينظر: سوزانا ميلر، سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين إسماعيل، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1987م، ص20.

[2]- محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللغة، ص12.

[3]- المرجع نفسه، ص15.

[4]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2002م، ص104.

[5]- حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص137.

اختلف علماء اللّغة القدماء والمحدّثين حول تصنيف وظائف اللّغة، إلا أنّ بعض المحدّثين يرفضون حصر وظيفة اللّغة في التّواصل بينهم، ويعتبرونها أحد وظائفها وليست وظيفتها الأساسية، كما أنّني تطرّقت لأهمّ الخصائص العامّة الّتي تشترك فيها اللّغات البشرية.

2- اللّغة واللّسان والكلام:

تعتبر اللّغة واللّسان والكلام من المصطلحات الأساسية في الدّرس اللّساني، وهذا التّفريق بين هذه المصطلحات أعطى قيمة جديدة في البحث اللّساني، وحقل اللّسانيات بصفة عامّة، فما هي أهمّ الفروق بين هذه المصطلحات الثّلاثة:

يميّز العالم السويسري "فرديناند دي سوسير" (1857-1913م) بين هذه المصطلحات التي كانت مألوفة في الفكر الإنساني فيقول:

اللّغة (Langage): "هي الملكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الأخرى التي تسمح له بالانجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات" [1]، فهي ظاهرة عامة يختص بها كل إنسان ويتفرد بها دون غيره من الكائنات فهي ملكة التعبير [2].

أما اللّسان (Langue): "هو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم – مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس" [3]، كما يراد باللسان كل لغة معينة كالعربية والاسبانية والروسية وغيرها من مختلف الألسنية [4].

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص06.

[2]- ينظر: حسني خاليد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة آنفو برانت، فاس، المغرب، دط، دت، ص25.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص06.

[4]- ينظر: حسني خاليد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، ص25.

أمّا الكلام (Parole): "هو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع" [1]، فإنتاج أفراد المجتمع من خطابات وغيرها يسمى كلاما ولا يشترط فيه أن يكون منطوقا، فقد يكون مكتوبا [2].

وقد فرّق "دي سوسير" بين هذه المصطلحات ووضع تصوّرا خاصا به يتضمّن:

أ- إن ما يسميه "دي سوسير" "اللّغة" (Le Langage)، هو اللّغة في أوسع معانيها فهي وظيفة إنسانية عامة تبدو في أشكال نظم إنسانية [3].

ب- إن ما يدعوه "دي سوسير" (La Langue)، هو اللّغة المعيّنة كالعربية أو الفرنسية أو غيرها من اللغات، حيث أكد "أن اللّغة العربية تختلف عن الإنجليزية، وهذه الأخيرة تفترق عن الفرنسية إلا أن ثمة أصولا وخصائص جوهرية تجمع ما بين هذه اللغات" [4]، و"أن كل منها نظام اجتماعي معين تتكلمه جماعة معينة بعد أن تتلقاه عن المجتمع وتحقق به وظائف خاصة" [5].

ج- أمّا تصور "دي سوسير" الذي يعبّر عنه بكلمة "الكلام" (La Parole): فيعني به إظهار الفرد "للغة" (La Langue) وتحقيقه إياها عن طريق الأصوات الملفوظة أو عن طريق العلامات المكتوبة، وما يدعوه "دي سوسير" "الكلام" (La Parole)، فردي وهو واقع تحت سيطرة الفرد [6].

وقد عزّز "حنفي بن عيسى"(1875-1945م) ما جاء به "دي سوسير" في قوله: "إنّ الباحث إذا ما تصدّى لدراسة لسان قوم فإمّا أن يكون موضوعه هو اللّغة كظاهرة اجتماعية وكأداة يتمّ

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص06.

[2]- ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، ص08-09.

[3]- ينظر: محمود السعران، علم اللغة "مقدمة للقارئ العربي"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، دت، ص52.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص49.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللّغة والفكر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1985م، ص45-46.

بواسطتها التّفاهم بين أبناء الأمّة الواحدة أو أن ينصرف إلى دراسة الكلام وهو نوع من السلوك الفردي ويتجلى عن طريق كل ما يصدر عن الفرد من أقوال ملفوظة أو مسطورة" [1].

الفرق بين الكلام واللّغة: هما وجهان متناظران لظاهرة لغوية واحدة، فالكلام جانب فردي من السّلوك اللّفظي، واللّغة سلوك اجتماعي.

أمّا اللّسان: "فهو النموذج الاجتماعي الذي استقرت عليه اللّغة أو السلوك اليومي لأغلبية عظمى من أبناء الأمة الواحدة، وذلك لأن الفرد حينما يتكلم فإنه ولا شك ينحرف قليلا عن لسان قومه" [2]،كما أننا "نجد أنّ الفرد يحاول أن يكون لسانه قريبا من الفصحى لأنّها النّموذج المثالي الّذي يسعى إليه الفرد، ونجد أنّ لسان أمة من الأمم يشمل على عدّة لغات، واللّغة في حدّ ذاتها تتألف من كلام كلّ فرد، فاللّسان العربي مثلا يتضمّن عدّة لغات وإن كانت هذه لا تختلف إلّا من حيث الجزئيات" [3].

هذه أهمّ الفروق بين الكلام واللّغة واللّسان، فهذه المصطلحات تعتبر من الأساسيات في علم اللّسانيات، فالتكلّم بلسان قوم قد يشتمل على عدّة لغات واللّغة تتألف من كلام كلّ فرد على حدة.

3- الهُويّة:

أ- تعريف الهُويّة لغة:

إن المعاجم التالية: مقاييس اللّغة "ابن فارس" (941-1004م)، القاموس المحيط "الفيروز آبادي" (1329-1415م)، كتاب العين "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (718-789م)، لسان العرب "ابن منظور" (1232-1311م)، الصحاح "الجوهري" (940-1002م)، أساس البلاغة "الزمخشري"

[1]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2003م، ص70.

[2]- أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللّغة والفكر، ص47.

[3]- صاحب عبد مرزوك الجنابي، علم النفس المعرفي، دار اليازوري العلمية، الأردن، دط، 2019م، ص63.

(1074–1143م)، تخلو من التعريفات اللغوية للهُوِيَّةِ التي يراد فهمها في الوقت الحاضر، وقد ضمّن "الجوهري" في "الصحاح" تعريفا للهَوِيَّةِ -بفتح الهاء وكسر الواو – فقال: "وهَوِيَ بالكسر يَهوَى هَوَ، أي أحَبَّ" [1]، وكذلك قال: "وكذلك الهُوِيُّ في السير إذا مضى .وهَوَى وانهَوَى بمعنىً" [2]، ويشتق المعنى اللغوي لمصطلح الهُويّة من الضّمير "هو"، وقد جاء في المعجم الفلسفي لمجمع اللّغة العربية "يراد بالهو هو أساسا ما يبقى دائما ثابتا بالرغم مما يطأ عليه من تغيرات فالجوهر هو هو وان تغيرت أعراضه" [3]، وجاء في لسان العرب أن الهُويّة بضم الهاء وكسر الواو وتشديد الياء المفتوحة نسبة لمصدر اللفظ " هُوَ" [4]، وقيل: "هُوَيَّةٌ تصغير هُوَّةٍ ،وقيل الهُويّة بئر بعيدة المهْوَاةِ" [5].

ب– تعريف الهُويّة اصطلاحا:

مصطلح الهُويّة (بضمّ الهاء) يقابله في الفرنسية Identité وفي اللّغة الإنجليزية Identity، أمّا اللّاتينية فيقابله مصطلح Identitas، واسم الهُويّة ليس "هو شكل اسم عربي في أصله وإنّما اضطرّ إليه بعض المترجمين فاشتقّ هذا الاسم من حرف الرّباط يعني الذي يدل عند العرب على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره"[6]، و"هو حرف هو في قولهم: زيد حيوان أم إنسان، وذلك أن قول القائل أن الإنسان هو حيوان يدلّ على ما يدلّ عليه قولنا الإنسان جوهره أو ذاته أنّه حيوان فلمّا وجدوا هذا

[1]– الجوهري، الصحاح "تاج اللغة وصحاح العربية"، مراجعة محمد محمد تامر وأنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، دط، دت، ص1214.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1983م، ص207.

[4]– ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج6، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، دت، ص4727.

[5]– المصدر نفسه، ص4729.

[6]– ابن رشد، تفسير ما بعد الطبيعة، مج 2، تحرير موريس بويج، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، دط، 1938م، ص557.

الحرف بهذه الصّفة اشتقّوا منه هذا الاسم على عادة العرب في اشتقاقها اسما من اسم فإنّها لا تشتقّ اسما من حرف "[1].

وقال "الفارابي"(874-950م): "هوية الشيء وعينيته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد له كل واحد وقولنا إنه هو إشارة إلى هويته وخصوصيته ووجوده المنفرد له الذي لا يقع فيه اشتراك" [2].

وقال كذلك: "الهو معناه الوحدة والوجود فإذا قلنا زيد هو كاتب معناه زيد موجود كاتب" [3].

ويقول "الشريف الجرجاني"(1339-1413م): "الهُويّة السارية في جميع الموجودات ما إذا أخذ حقيقة الوجود لا بشرط شيء ولا بشرط لا شيء" [4].

ج- أنواع الهُويّة:

يمكن القول أنّ هناك مستويات أو أنواع مختلفة للهُويّة هي:

3-1 الهُويّة الفردية:

يمكن تحديد الهُويّة الفردية على أنها: "ذلك الإحساس الداخلي للفرد على أنه هو نفسه في الزمان وعلى أنه منسجم مع نفسه باستمرار" [5].

ومن الجانب التعليمي يرى المربي "يوهان هربرت"(1776-1841م) أن مفهوم الهُويّة الفردية من حيث آثاره وانعكاساته على الملتقي للعمليّة التعليمية، تطغى عليه النزعة الفردية في تحديد وظيفة

[1]- ابن رشد، تفسير ما بعد الطبيعة، مج 2، ص557.

[2]- الفارابي، التعليقات، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، دط، 1928م، ص21.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط، دت، ص216.

[5]- مسلم محمد، الهوية في مواجهة الاندماج، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2009م، ص39.

المفهوم، فالتربية عنده قبل أن تكون من أجل الحفاظ على المجتمع، فهي موجهة من أجل الحفاظ على الفرد ذاته [1].

ويقول كذلك هي تكوين الفرد من أجل ذاته، بأن نوقظ فيه ميوله المتنوعة [2].

وقد يطلق على الهُويّة الفردية الهُويّة الذاتية وهي"إدراك الفرد لذاته بأنه كائن متميز عن غيره بما يحمله من صفات طبيعية، أو مكتسبة، يشعر من خلالها أنه مقبول ومعترف به، كما هو من طرف الآخرين، أو من الثقافة التي ينتمي إليها" [3].

فهذا الفرد الذي يدرك أنه مختلف عن الآخرين فتتشكل لديه الهُويّة الفردية وهذه لحظة مهمة لأنها خطوة يتخلى فيها عن مكونات ذات طابع شخصي [4].

3-2 الهُويّة الاجتماعية:

هي تلك الهُويّة التي يكتسبها الشخص "في البداية من خلال انتمائه للجماعة الأولى، وهي العائلة، ثمّ تتغير عندما ينتمي إلى جماعة جديدة في جماعة المدرسة، ثم تتغير عندما ينتمي إلى دائرة الجيران والأقارب، ثم تتغير عندما ينتمي إلى جماعة جديدة في الجامعة أو في مكان العمل، وفي كل مرحلة متقدمة يتخلى الشخص عن بعض الأمور التي اكتسبها من الهُويّة السابقة" [5].

ويرى رشاد عبد الله الشامي أنها الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه، في علاقاته بالجماعة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها وعن طريقها يتعرف عليه باعتباره منتميا إلى ذلك [6].

---

[1]- ينظر: علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1993م، ص17.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[3]- نبيل سمعان يعقوب، من يصنع هويتي، مطبعة باب توما، دمشق، سوريا، ط1، 2007م، ص13.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص13-14.

[5]- المرجع نفسه، ص30.

[6]- ينظر: رشا عبد الله الشامي، إشكالية الهوية في إسرائيل، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997م، ص7.

وقد دخل مفهوم الهُويّة من خلال دراسات علم النفس ومن ثم علم النفس الاجتماعي إلى عدة مجالات أخرى في إطار الهُويّة الاجتماعية وذلك بتطبيق هذه النظرية على عدة موضوعات [1].

3-3 الهُويّة الوطنية:

وتعرف كذلك بالهُويّة القومية، فهي وطنية نسبة إلى الوطن أو الأمّة التي ينتسب إليها شعب متميّز بخصائص هُويّته [2] وكتعريف إجرائي للهُويّة الوطنية أو القومية فإننا نقول إن هُويّة أي أمة من الأمم هي مجموعة من الصفات أو السمات الثقافية العامة التي تمثل الحدّ الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إليها والتي تجعلهم يعرفون ويتميزون بصفاتهم تلك عما سواهم من أفراد الأمم الأخرى [3].

وقد أكد العالم الألماني "يوهان فك" (1894-1974م) على أن العربية الفصحى برهنت ولا زالت تبرهن لما حفظته للإنسانية من تراث حضاري خالد على أنها أقوى من كل محاولة يقصد بها زحزحتها عن مقامها [4].

ومن أهم عناصر الهُويّة الوطنية أو القومية:

- ✓ الموقع الجغرافي [5].
- ✓ الاقتصاد [6].

---

[1]- ينظر: أحمد زايد، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات "قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات"، شركة مطابع المجموعة الدولية عالم المعرفة، العدد 326، الكويت، 2006م، ص15.

[2]- ينظر: أحمد بن نعمان، الهوية الوطنية "الحقائق والمغالطات"، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والإشهار، برج الكيفان، الجزائر، دط، دت، ص11.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ينظر: يوهان فك، العربية، ترجمة عبد الرحمان النجار، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، دط، 1950م، ص234.

[5]- ينظر: دعاء أحمد البنا، دراما المخابرات وقضايا الهوية الوطنية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019م، ص70. ص70.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- ✓ الراية الموحدة [1].
- ✓ الحقوق والواجبات المشتركة بين الأفراد [2].

3-4 الهُويّة الثقافية:

يتميز مفهوم الهُويّة الثقافية بتعدد معانيه وانسيابيته وهو ذو ظهور حديث، وقد شهد الكثير من التعريفات وإعادة التأويل [3] وكانت "الولايات المتحدة الأمريكية هي التي شهدت خلال الخمسينات، مفهمة "الهُويّة الثقافية" كان الأمر يتعلق حينها بالنسبة إلى فِرق بحثٍ في علم النفس الاجتماعي بالعثور على أداة مناسبة تمكن من الإحاطة بمسائل اندماج المهاجرين لاحقا" [4].

تمّ "تجاوز هذه المقاربة التي كانت تتصور الهُويّة الثقافية على أنها محدّدة لسلوك الأفراد وثابتة إلى هذا الحدّ أو ذاك، نحو تصور أكثر ديناميكية لا ترى في الهُويّة معطى مستقلا عن السياق العلائقي" [5].

فالهُويّة الثقافية هي "أفضل معبّر عن الخصوصية التاريخية لمجموعة ما، أو أمة ما، كما تعتبر أفضل معبّر عن نظرة هذه المجموعة أو الفرد إلى الكون، والموت والحياة، ومهام الإنسان، وحدوده، وقدراته، والمسموح له، والممنوع عنه" [6].

وثمة علاقة وثيقة بين الهُويّة والثقافة بحيث يتعذر الفصل بينهما، وإذ أن ما من هُوية إلا وتختزل الثقافة وقد تتجدد الثقافات في الهُويّة الواحدة، وذلك ما يعبّر عنه بالتنوع في إطار الوحدة [1].

---

[1]- ينظر: فاتن أحمد برهم الجرف، أزمة الهوية وتداعياتها على الاستقرار السياسي في الوطن العربي، دار الجندي للنشر والتوزيع، القدس، فلسطين، ط1، 2018م، ص71.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة الطاهر لبيب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص148.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- نبيل سمعان يعقوب، من يصنع هويتي، ص40.

3-5 الهُويّة الدينية:

إن تحديد مفهوم الهُويّة الدينية لا يخرج عن نطاق باقي مستويات الهُويات الأخرى من حيث المفاهيم المهمة في البحث العلمي، فالهُويّة الدينية نستطيع أن نقول أنها تعني [2]: "الإيمان بعقيدة أمة ما، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قيمها الحضارية والدينية وإبراز شعائرها والتمسك بها والشعور بالتميّز والاستقلالية الفردية والجماعية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس وهي أيضا محصلة ونتاج التجربة التاريخية لأمة من الأمم وهي تحاول إثبات نجاحها في هذه الحياة" [3].

4- التعليمية:

لا يختلف اثنان في أنّ "التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية" [4]، وهذا من أجل "استثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين" [5].

ولهذا "فإنّ ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطوّر بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية" [6].

---

[1]- ينظر: عبد العزيز التويجري، الحفاظ على الهوية والثقافة الإسلامية، ص8.

[2]- ينظر: خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، بغداد، العراق، ط1، 2009م، ص45.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص130.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومصطلح "Didactique" قديم جديد، استخدم في الأدب التربوي منذ بداية القرن السابع عشر ميلادي، كما تغيرت مدلولاته في الوقت الراهن لتطور المفاهيم المتعلقة به [1]، ويقابل مصطلح الديداكتيك عدّة مصطلحات في اللّغة العربية ويعود ذلك إلى ظاهرة الترادف اللغوي، ولعل من أهم هذه المصطلحات: علم التعليم، علم التدريس، التعليميات، التدريسية، الديداكتيك [2]، ويعتبر مصطلح التعليمية من المصطلحات التي شاع استعمالها أكثر [3]، رغم أنّ بعض الباحثين فضلوا استعمال بعض المصطلحات الأخرى كعلم التدريس والتعليمية إلا أن منهم من استعمل مصطلح الديداكتيك تجنبا لأي سوء فهم باعتباره الترجمة الحرفية لمصطلح "Didactique" باللّغة الفرنسية [4].

[4].

كما توصف العمليّة التعليمية في المفاهيم الحديثة بأنها "عمليّة تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر، فإن العمليّة التعليمية ليست في جوهرها إلا عمليّة تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل البناء الهرمي" [5].

وكذلك من المعلوم أن التعليمية حديثة النشأة وترسخ مفهومها في الثمانينيات من القرن الماضي وهذا من خلال الأبحاث والدراسات التي تبنت استعمال هذا المصطلح [6].

[1]- ينظر: رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان، مصر، دط، دت، ص224.

[2]- ينظر: فاضل حسين عزيز، التربية الرياضية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص25.

[3]- ينظر: بلقاسم سلاطنية وآخرون، الفعالية الإدارية في المؤسسة "مدخل سوسيولوجي"، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013م، ص23.

[4]- ينظر: مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيات الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص110.

[5]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2000م، ص44.

[6]- ينظر: غالب الفريجات، مستقبل التربية والتنمية المستدامة، الآن ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، دط، 2019م، ص87.

وفي "إطار العلاقة الجامعة بين علوم التربية والتعليم واللسانيات التطبيقية كثيرا ما يشار الى المثلث التعليمي (Triangle Didactique) الذي يوضح علاقة أركان العمليّة التعليمية وخصائصها وشروطها وأسئلتها المبدئية، من نعلم؟ (المتعلم/المستهدف) وماذا نعلم (المادة التعليمية)؟ وكيف نعلم؟ (الطريقة والوسائل والبيداغوجيا)، ولماذا نعلم ؟ (الأهداف والغايات)، وذلك من خلال وصف العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والمحتوى" [1].

4-1 المعلم:

هو كل خبير في التعامل مع تلاميذه، وكل من له القدرة على الوصول إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من العمليّة التعليمية، ويكون لكل معلم طريقة تدريس تعبر عن شخصيته وتساعده في توفير المعرفة والمهارات للتلاميذ، وهذه القدرة يجب أن تكون متجانسة مع مجموعة من الصفات الخلقية والتربوية والنفسية [2].

4-2 المتعلم:

هو كل شخص يملك القدرة على الاهتمام والانتباه والاستيعاب والاستعداد لتطوير واكتساب رصيد علمي ومعرفي يحقق الارتقاء من خلاله [3].

4-3 المحتوى التعليمي:

يضم جميع الأفكار والمفاهيم، وكل أنواع المعرفة التي تكون على شكل مواد تعليمية ومقررات دراسية ويطلق عليه المادة التعليمية [1].

---

[1]- نعمان عبد الحميد بوقرة، معالم بحثية في اللسانيات التطبيقية وتطبيقات اللسانيات الموسعة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2021م، ص31.

[2]- ينظر: جمال الهنيدي وآخرون، بناء المفاهيم الأصلية لعلوم الأمة، ج1، مركز أركان للدراسات والأبحاث والنشر- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، مصر، ط1، 2018م، ص22.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص142.

4-4 التربية:

هي عمليّة ضبط التعلّم وتوجيهه من أجل تحقيق أهداف محددة في حياة المتعلمين مع ضرورة وجود منهاج دراسي بمواد وطرائق صحيحة [2].

4-5 التعليم:

هو "اتّصال منظّم ومخطّط له في شكل مناهج ومقرّرات دراسية ضمن نظام تربوي معيّن تخطط له هيئات مسئولة وينفّذه المعلّمون، المديرون، الموجّهون، ويتطلّب فترة دراسية معيّنة" [3].

4-6 التّدريس:

هو "عمليّة مخطّط لها مسبقا يقوم فيها المعلّم بنقل معلومات ومهارات إلى المتعلّم وفق أهداف تعليمية محددة خاضعة للتقويم في ظل بيئة تؤثر وتتأثر في عمليّة التعلّم" [4].

4-7 البيداغوجيا:

البيداغوجيا (La Pedagogie) : هي "تدبير واختيار لطريقة التدريس وتحديد إجراءاتها وتقنياتها في ارتباط بوضعية تعليمية تعلّمية أو هي طريقة لتذليل الصّعوبات الّتي تعترض المتعلّم وهو يمارس عمليّة التعلّم" [5].

---

[1]- ينظر: مصطفى يوسف كافي، التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، د ط، 2009م، ص66.

[2]- ينظر: وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، مقدمة في التربية، دار المعتز، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص26.

[3]- هناء محمد جمال الدين وعائشة بليهش العمري، المدخل إلى تقنيات التعليم، مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2008م، ص68-69.

[4]- وضاح طالب دعج، استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2020م، ص21.

[5]- عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية "نحو منهجية تدريس وظيفي"، المنهل، دط، 2018م، ص25.

ومنهم من اعتبر أنّ "البيداغوجيا مرادفة للديداكتيك غير أن البيداغوجيا أعم من الديداكتيك، فالأعم يشمل مواد متعدّدة، تتقاطع في قيم محدّدة، كقيمة المواطنة الّتي تتقاطعها مواد اللّغة العربية والتّربية الإسلامية والاجتماعيات، ومهارة الحساب الّتي تتقاطعها الموادّ العلمية من رياضيات وفيزياء وعلوم الحياة والأرض، بينما الديداكتيك خاصّ بمادّة بعينها كديداكتيك اللّغة العربية" [1].

5- البرنامج والمنهاج:

يعرف البرنامج التّعليمي بأنه كل ما يتلقّاه الفرد داخل المؤسّسة التّعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري، وقد يتنوّع البرنامج التّعليمي ذاتيا فرديا أو جماعيا [2].

5-1 تعريف البرنامج:

يعد البرنامج من أكثر العناصر التّعليمية ارتباطا بالأهداف التّربوية العامّة، حيث يتمّ اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدّة معايير من بينها السّياسة التربوية للمجتمع [3].

أما ما يقصد بالبرنامج التعليمي للمنهاج فهو "المعارف والمعلومات المنظّمة على نحو معيّن والّتي تتضمّنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التّربوية المرجوة" [4].

---

[1]- عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية "نحو منهجية تدريس وظيفي"، ص25.

[2]- ينظر: ماهر إسماعيل صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعلم، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2002م، ص154.

[3]- ينظر: حثروبي محمد صالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012م، ص26.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2005م، ص82.

والبرنامج التّعليمي ببساطة هو المواضيع والمعرفة التي يراد تعليمها وفق سياسة تعليمية تختلف من نظام تعليمي لآخر.

5-2 تعريف المنهاج:

للمنهاج تعاريف عديدة نحاول أن نذكر منها:

أولا: حسب تعريف التربوي "جيلبرت دولاندشير" (1921-2001م) "G. De Landsheer": "المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطّرة" [1].

ثانيا: حسب "بيار داينو" (1935م) "P. Dhainaut": "هو كلّ ما تقدّم المدرسة لتلاميذتها لتحقيق نموّهم الشّامل نموّا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتّزان" [2].

المنهاج وثيقة رسمية بيداغوجية تصدر عن وزارة التّربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسة ما.

المنهاج هو كل خبرة تهيأ للمتعلم وتساعده على نمو شامل وكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين على اعتبار أن المنهاج هو أهمّ أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق النموذج الذي يراد أن يكون عليه الجيل النّاشئ.

5-3 الفرق بين البرنامج والمنهاج:

إن الفرق مردّه إلى سببين اثنين:

---

[1] – النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، 2004م، ص132.

[2] – Louis d' Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 4 éme édition, 1985, p25.

أ– "الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة Programme بمعنى الدال على المنهاج، أما المدرسة الإنجليزية فاستعملت مصطلح Curriculum للدلالة على المنهاج" [1]، و"قد ظهر في القرن السابع عشر في مصطلح التربية الإنجليزية برنامج دراسات المنظومة التربوية أو لهيئات مدرسية وعند الستينات توسع مدلول المناهج التعليمية والتعلّمية وشمل كل من: الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية، نشاطات التعليم والتعلّم، المحيط التربوي، الموارد البشرية، المواقيت، الطرائق، التقسيم" [2].

ب– "المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنّه يتضمّن أهدافا عامّة وطرائق شاملة وتوزيعها للوقت وتحديد مبادئ التّكوين والتّسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أو المقرّر قد يكتفي بتحديد المحتوى وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطّرائق وأساليب التّقسيم" [3].

[1]– النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص133.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الأول

توطئة:

تعدّ اللّغة مكوّنا أساسيا في بنية الهُويّة لأيّ مجتمع من المجتمعات، فهي المميز للإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي وعاء للتّفكير، ووسيلة للحفاظ على خصائص الأمّة ومميّزاتها، فالعلاقة بين اللّغة والهُويّة علاقة وثيقة، فكلاهما مكمّل للآخر، ولا يمكن الفصل بينهما بأيّ شكل من الأشكال.

وقد عرف حقل التّعليمية تطوّرا ملحوظا مقارنة مع بقية العلوم التّطبيقية الأخرى، وهذا لحاجة المجتمعات البشرية إلى تعليم اللّغات وضرورة إتقانها من أجل الوصول إلى الجودة العلمية التي تحتاجها الأمّة لرفع مستويات التواصل والتطوّر والإبداع.

فالتّدريس اللّغوي الشّامل لابدّ أن ينطلق من إرادة سياسية مبنية على برامج تعليمية تحافظ على هُويّة الفرد والجماعة وكيان الأمّة وخصوصياتها، ويعتبر التّراث اللّغوي العربي غنيا بماضيه، فقضايا التّعليم والتعلّم تمّ التطرّق إليها من علماء ودارسون في اللّغة منذ القدم، وحملت هذه العملية التّعليمية شروطا ومواصفات كانت تهدف إلى الوصول إلى مستويات متقدّمة من التعلّم والحفاظ في نفس الوقت على الهُويّة اللّغوية للأمّة.

ولم يعرف علم اللّغة وتعليمها والبحث في مجالاتها التّطبيقية في التراث اللّغوي الاهتمام المطلوب من قبل الباحثين المعاصرين بالرّغم من كونه زاخرا بالدّراسات في هذا الميدان وما درسه الخليل بن أحمد الفراهيدي (718–786م)، وسيبويه (765–796م)، والجاحظ (775–868م) في هذا الميدان وغيرهم من علماء اللّغة العرب، هو نفسه ما حذا إليه علماء أوروبا وأمريكا في هذا الحقل من علم اللّغة التطبيقي، ولو استناروا واستندوا على آراء هؤلاء لكانت النتائج المتحصل عليها في حقل التّعليمية أسرع ممّا تمّ التوصّل إليه في الدّراسات اللّسانية الحديثة.

إن ثنائية "اللّغة والهُويّة" لها علاقة تأثير وتأثر مع التراث اللّغوي واللّسانيات الحديثة، مما قد يؤدي إلى إنتاج مقاربة لسانية تعليمية تهدف إلى تحقيق الأفضل على مستوى حقل تعليم اللّغات.

المبحث الأول: التّعليمية والاكتساب اللّغوي في التّراث العربي.

إنّ اللّغة هي إحدى خصائص تكوين المجتمعات فهي تجمع أفراد المجتمع الواحد باعتبارها طريقة تواصل بينهم، وتعدّ اللّغة الأمّ من بين مقوّمات اكتساب الهُويّة لدى أفراد المجتمعات فهي هُويتهم في الماضي وزادهم في المستقبل للحفاظ على خصائصهم المجتمعية.

I- اكتساب اللّغة التراثية:

1-1 تعريف اللّغة الأم:

مما لا شك فيه أن هناك لغة واحدة في هذا العالم هي لغة الإنسان، وهي تختلف عن جميع وسائل التواصل الأخرى بين أفراده [1]، فكل فرد قادر على اكتساب لغة مجتمعه بسهولة ويسر باعتبارها لغته القومية أو لغة قومه [2] ، وتعتبر مبادئ وشروط وقواعد أي لغة نظاما مشتركا بين سائر لغات البشر واختلافها يكون باختلاف الأمة [3]، فاللّغة الأم هي التي تشترك بالتفاهم بها جميع مكونات الأمة رغم اختلاف مشاربهم [4].

ومسألة اللّغة الأم ليست مسألة لسانية أو لغوية أو أدبية فحسب بل هي مسألة انتماء وهُويّة [5]، وهي تراث يكتسبه الفرد بعد ولادته من طرف الجماعة البشرية للبيئة التي ولد فيها كالوالدين [6]، والتي يسمعها من طرف المحيطين به رغم أنهم لا يقدمونها في شكل تراكيب لغوية كاملة إلا أن الفرد

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية "تعليمها وتعلمها"، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1978م، ص19.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[3]- ينظر: محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، اللّغة "دفاتر فلسفية نصوص مختارة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005م، ص51.

[4]- ينظر: عبد العالي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم "عن واقع اللّغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية"، مراجعة علي العايد الحسين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 2013م، ص4.

[5]- ينظر: ويندي ليسير، عبقرية اللّغة "حكاية اللّغة الأم يرويها خمسة عشر كاتبا"، ترجمة حمدي الشمري، دار أثر للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م، ص10.

[6]- ينظر: أحمد الوالي العلمي، في اللّغة وأنماط التواصل، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، ط1، 2001م، ص6.

يتعلمها ويفهمها [1]. وإنّ كلّ ما يميز اللّغة الأم لفئة دون أخرى ما هو إلا نتاج انتماء هذه الفئة إلى جنس بشري معين وأمة واحدة [2].

1-2 اللّغة الثانية مقابل اللّغة الأم:

يستعمل مصطلح اللّغة الثانية في مجال الدّراسات التّطبيقية للدلالة على مفاهيم كثيرة ومتعددة، فهو دال على تعلم الفرد لغة ثانية إلى جانب لغته الأم كتعلم اللّغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية إلى جانب اللّغة العربية في الجزائر [3] .

وتعد مسألة تعليم اللّغة الثانية دعامة أساسية لمجابهة التطورات لتحقق كل أمة نهضتها وتحافظ على هُويتها دون المساس بالأقليات اللّغوية مما يحقّق مكاسب متنوعة ويجذب نخبة المجتمع من أجل تعلم اللّغة الثانية إلى جانب اللّغة الأم [4] .

وباعتبار مجال تعلم اللّغة الثانية من المجالات الحديثة في حقل التعليميات [5] فتعلم اللّغة الثانية من منظور مجموعة من التطبيقيين المؤيدين لاتجاهات قديمة كالاتجاه السلوكي البنيوي الذي كان ينظر إلى اكتساب اللّغة بوصفها عادة سلوكية وجزء من السلوك الإنساني العام هي بناء عادات لغوية جديدة في مقابل عادات اللّغة الأم [6] فكل فرد ينقل لغة بيئته إلى أن يصل لمرحلة المحاكاة والإلمام

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى "المناهج وطرق التدريس"، ج1، سلسلة دراسات في تعليم العربية، المملكة العربية السعودية، د ط، 1986م، ص86.

[2]- ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1978م، ص198.

[3]- ينظر: سمير شريف ستيتية، اكتساب اللّغة الثانية "الكفايات والمشكلات"، مجلة جذور، جدة، المملكة العربية السعودية، ج18، مج8، 2004م، ص132.

[4]- ينظر: الخولي أحمد عبد الكريم، اكتساب اللّغة النظرية وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014م، ص45.

[5]- ينظر: سوزان جاس و لاري سلينكر، تعلم اللّغة الثانية، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص103.

[6]- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللّغة الأم باكتساب اللّغة الثانية "دراسة نظرية تطبيقية"، مجلة جامعة الإمام محمد محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللّغة العربية،الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 28، 1999م، ص197.

بلغته [1] كما أن متعلم اللّغة الثانية قد يملك قدرة أكثر في حل مشكلات التعليم في حقل اللّغات مما يكسبه مهارة أخرى [2] .

1-3 الفرق بين اكتساب اللّغة وتعلمها:

قبل التطرّق لنظريات الاكتساب اللّغوي لدى المتعلّم، لابدّ من تحديد لساني لمصطلحي الاكتساب والتعلّم لأنّ كلاهما يختلف عن الآخر من منظور اللّسانيات، وسنبيّن ذلك الاختلاف بين هذين المصطلحين من خلال ما يلي:

أ- إن اكتساب اللّغة (Language acquisition) عملية تلقائية يقوم بها المتعلّم دون قصد منه، ومن غير اطلاع على قواعد وقوانين لغته، فهو يملك قدرة كامنة تلازمه بلا وعي منه، كما تسمح له بأن يفهم وينتج عددا غير محدود من الجمل الجديدة [3].

ب- أما تعلّم اللّغة فهو (Language learning) عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدّم للمتعلّم من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به المتعلّم نفسه من أجل تعزيز هذه المعارف، ثمّ تحسينها باستمرار، فالمتعلّم يعتبر جزء هاما في نجاح العملية التّعليمية في تعلّمه للغة وخاصة اللّغة الأمّ [4].

---

[1]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية "الجملة البسيطة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص50.

[2]- ينظر: جون جاسون، التعليم البيني الفعال "دليل الآباء في مساعدة الأبناء"، ترجمة عزو إسماعيل عفانة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص124.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص139.

[4]- ينظر: حسام البهنساوي، علم اللّغة النفسي واكتساب اللّغة، مكتبة الغزالي، الفيوم، مصر، د ط، د ت، ص32.

ج- إنّ اللّغة الأمّ تكتسب ولا تلقن، فالمتعلّم يكتسبها من محيط الأمّ باعتبارها أقرب ما يكون أمامه في مرحلة الطفولة [1]، أما اللّغات الأخرى باعتبارها لغات ثانوية فتعتمد على قوانين ونظم لغوية يحتاجها المتعلّم لتلقّيه هذه اللّغة [2].

ويمكن إجمال الفرق بين الاكتساب والتعلّم في الجدول التالي:

اكتساب اللّغة	تعلم اللّغة
مرحلة سابقة	مرحلة لاحقة
تلقائية	ديناميكية
لغة المحيط	لغة ثانية
عملية غير منظمة	عملية منظمة

1-4 مراحل اكتساب اللّغة الأمّ:

تعتبر اللّغة الأم أوّل لغة يكتسبها الطفل في بيته، وهي تستخدم في التواصل المنزلي وخارج المنزل، واكتساب اللّغة بصفة عامة يساهم في تنمية القدرة اللّغوية لدى الإنسان، والطفل بصفة خاصة [3]، ولعلّ أهمّ مراحل اكتساب الطّفل للغته الأمّ ما يلي:

أ- المرحلة الأولى: "اكتساب الأصوات"

تمتدّ هذه المرحلة من ولادة الطفل إلى شهره الرابع أو الخامس، حيث تتكوّن بعض ملامح المستوى الصوتي فتظهر بعض الأصوات الوجدانية، والطفل في هذه المرحلة يعبّر عن انفعاله الطبيعي

[1]- ينظر: محمد السيد عبد الرحمن، نظريات النمو "علم نفس النمو المتقدم"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، دط، 2000م، ص35.

[2]- ينظر: حامد عبد السلام زهوان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال "أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص34.

[3]- ينظر: جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، اللّغة الأم، مجلة تناولت مقالات في اللغة الأم، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005م، ص88.

بالأصوات وبعض الحركات كالبكاء والصياح والابتسام واحمرار الوجه، وتختلف هذه التعبيرات في موعد ظهورها فأوّل ما يظهر من أنواعها الصوتية الأصوات الدالة على الألم الجسمي والجوع [1]، ثم تظهر بعد ذلك في أواخر الشهر الثاني تقريبا الأصوات المعبرة عن الحالات السارة كالفرح والطمأنينة والشبع والتي لا تبدوا إلا في منتصف هذه المرحلة أو في أواخرها [2].

يقول أحمد حساني: "هي المرّة الأولى التي يصغي فيها الطفل إلى صوته، وهذه أوّل خطوة نحو إدراك الأصوات، ولهذا الفعل أثر إيجابي في تطوّر اللّغة عند الطّفل" [3].

وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الصراخ الذي يعتبر مظهرا محددا للأصوات فهو مادته الخام [4]، أو تعرف كذلك بمرحلة ما قبل الكلمة الواحدة، فالطفل يكون غير قادر على إصدار الكلام باعتبار أن جهازه الإدراكي غير قادر على بلوغ مرحلة التكلّم.

ب- المرحلة الثانية: "اكتساب العرف"

تبدأ هذه المرحلة بداية من الشهر الخامس أو السادس لولادة الطفل، وتمتاز عن سابقتها من الناحية الصوتية بظهور نوع جديد من الأصوات وتعرف بأصوات التمرينات التّطبيقية أو اللعب اللفظي، ومعظم الأصوات تكون لينة كحروف المدّ، ثم تكثر فيما بعد إلى أصوات ذات المقاطع (الحروف الساكتة)، وقد تظهر لديه في هذه المرحلة بعض الأصوات يحاول بها محاكاة ما يسمعه [5].

---

[1]- ينظر: عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللّغة والطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص215.

[2]- ينظر: عبد الواحد وافي، علم اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط9، 2004م، ص128-129.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص106.

[4]- ينظر: شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ج1، سلسلة سفير التربوية، شركة سفير للطبع والنشر، القاهرة، مصر، دط، دت، ص18.

[5]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ص129-130.

هذه المرحلة من مراحل اكتساب اللّغة الأم هي:"سلسلة متكرّرة من الأصوات الصامتة والصائتة في عمر 06 إلى 10 شهور والمناغاة ليست لغة حقيقية فهي لا تحمل معنى للطفل إلا أنها تبدأ بأخذ أشكال أشبه بالكلمة" [1].

واستنادا إلى ما سبق ذكره فيما يخص أنواع التعبير لدى متعلمي اللّغة الأم "فلا يظهر منها لدى الطفل أي نوع جديد ولكن ترقى لديه الأنواع القديمة التي تكلمنا عليها في المرحلة السابقة، وبخاصة الإرادي منها، فتكثر محاكاته الإرادية لوسائل التعبير الفطري وتتهذب طرق تعبيره بالإشارة ويتسع نطاقه، وتضبط دلالاته" [2].

تنتهي هذه المرحلة في أواخر السنة الأولى، وتستطيع القول أنّ هذه المرحلة هي الطريق إلى اكتساب اللّغة ففيها يحاول الطفل أن يحاكي بأصواته الآخرين.

ج- المرحلة الثالثة: "اكتساب التراكيب النّحوية"

تبدأ هذه المرحلة مع نهاية السنة الأولى عندما يبدأ الطفل في نطق أصوات متمايزة في صورة كلمات أولى، وهذه الكلمات الأولى لها في الغالب قوة الجمل الكاملة ويشار إليها بجمل الكلمة الواحدة [3]، فكلمة (ماما) مثلا قد تعني: ماما، تعال أو تعني هذه ماما، فالنحو لا يكون نشطا هنا، ونسميه كذلك النحو السلبي [4].

---

[1]- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللّغة "التشخيص والعلاج"، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2005م، عمان، الأردن، ص41.

[2]- علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ص130.

[3]- ينظر: رافع النصير الزغلول و عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، دط، دت، ص241.

[4]- ينظر: جلال شمس الدين، علم اللّغة النفسي "مناهجه ونظرياته وقضاياه"، ج2، المؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، دت، ص167.

وكذلك "يتّسم قاموس الطفل في السنة الثانية بالتّطوّر السريع، فهو ينمو ويتّسع لكلمات جديدة، ويشمل كذلك مفاهيم مهمّة، فيزداد فهم الطفل، واستجابته للأوامر والأسئلة، ويستخدم الكلمات وهو يدرك معناها، ويمكن تفسير كلامه وذلك بصورة أوضح" [1].

كما تعرف هذه المرحلة بمرحلة التقليد اللّغوي [2] ويقوم الطفل بمحاكاة [3] أصوات ومظاهر الطبيعة بقصد التعبير عن مصادرها أو عن أمور تتصل بها، ومحاكاة الكلمات بقصد التعبير عن مدلولاتها [4].

وبظهور هذين النوعين من الأصوات يظهر نوعان جديدان في تعبير الطفل وهما: [5]

أ- التعبير عن المعنى عن طريق محاكاة صوت الحيوان.

ب- التعبير عن المعنى عن طريق محاكاة صوت اللّغة.

هذه المرحلة من مراحل اكتساب اللّغة تستمر إلى غاية السنة الخامسة أو السادسة وحتى السابعة، فمدّة هذه المرحلة تعتبر طويلة مقارنة بالمراحل السابقة كما أنها تختلف من متعلّم عادي إلى غيره فامتدادها متوقف على طبيعة الطفل وقدراته الأدائية والفطرية [6].

---

[1]- علي أحمد مدكور، لغة الطفل، تأليف شاكر عبد العظيم، شركة سفير، القاهرة، مصر، دط، دت، ص44.

[2]- ينظر: خالد الزواوي، إكتساب وتنمية اللّغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م، ص27.

[3]- ينظر: عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص91.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص90.

[5]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ص128.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، ص132.

د- المرحلة الرابعة: "اكتساب المفردات"

هذه المرحلة آخر محطة في اكتساب الطفل للغته الأمّ تبدأ من سن السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعا لاختلاف الأفراد، وبدخول الطفل في هذه المرحلة تستقرّ لغته وتتمكّن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الملائمة لطبيعتها الخاصة [1]، ويمكنه استعمال اللّغة الوصفية بسهولة ويسر [2].

وفي هذه المرحلة يتلقى المتعلم صعوبات كبيرة في تعلم اللّغات الأجنبية وخاصة فيما يخص النطق بالكلمات المشتملة على أصوات لا يملك لها نظير في لغته الأمّ أو في أصوات لغته الأمّ [3].

إنّ اكتساب أي طفل للغته الأمّ لابدّ أن يلقى تفاعلا اجتماعيا من الأهل وخاصة الأمّ باعتبارها على علاقة مباشرة معه خاصة في المراحل الأولى من نموّ لغته [4]، فتفاعلها معه وإعطائه جوّا جوّا ملائما للتعلّم يساهم في إسراع عملية الاكتساب اللّغوي للطفل، وبالتالي توثيق رابطة الهُويّة مع اللّغة الأمّ للحفاظ على مكتسباتها [5].

1-5 عوامل اكتساب اللّغة الأمّ:

يتأثر الطفل في مراحل اكتسابه الأولى للغته الأمّ بعدّة عوامل، قد تكون تكوينية نابعة من ذاته وقد تكون بيئية نتيجة إثارة أفراد أسرته والمحيطين به من أبرزها ما يلي:

أولا: العوامل الوراثية المؤثرة في اكتساب اللّغة:

---

[1]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ص100.

[2]- ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تعليم اللّغة للأطفال، الكتاب الشهري السابع، دار البعث، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، دط، 2008م، ص17.

[3]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة ، ص100.

[4]- ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تعليم اللّغة للأطفال، الكتاب السابع، ص17.

[5]- ينظر: مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، دط، 2002م، ص84.

أ– الجنس:

تشير أغلب الدّراسات والأبحاث إلى وجود فرق بين الإناث والذكور في عملية اكتسابهم للغتهم الأم، وقد أوضحت هذه الدّراسات من خلال النتائج المتوصل إليها إلى وجود ثبات في هذه النتائج فيما يخص نسبة استجابة الإناث عن الذكور في عملية الاكتساب اللّغوي، خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللّغة [1]، وكما وضّحت هذه الدّراسات أنه "في كل مرة قورن فيها التطوّر اللّغوي لمجموعة من الفتيات والفتيان متكافئة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والذّكاء وغيرها من المتغيرات، يظهر دائما فرق له دلالة لصالح الإناث، وقد وجد هذا الفرق سواء في العمر الذي يصل عنده الطفل لكلّ من المراحل المميزة للتطوّر اللّغوي أو في السنّ التي ينطق عنها الكلمة الأولى وكذلك في جميع المؤشرات الدالّة على التطوّر اللّغوي مثل طول الجملة والحصيلة اللّغوية وفهم الكبار لحديث الطّفل وغيرها" [2].

ب– الذكاء:

يعتبر موضوع الذكاء من المواضيع الحيوية التي اهتم بها علماء اللّغة لارتباطه بعديد المجالات [3] فهو ينتقل بين أفراد الأسرة الواحدة حسب تسلسل السلالة التي ينحدر منها هؤلاء الأفراد [4] ويرتبط كذلك بقدرة الفرد على حل المشكلات اللّغوية من خلال امتلاك هذه القدرات [5] فهو صفة

[1]– ينظر: الخويسكي زين الكامل، لسانيات من اللسانيات، دار المنتخب للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1995م، ص172.

[2]– معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللّغة عند الأطفال، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2010م، ص56–57.

[3]– ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م، ص239.

[4]– ينظر: فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1965م، ص17.

[5]– ينظر: معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللّغة عند الأطفال، ص60.

صفة في المتعلم وليس بكينونة [1] يساهم في زيادة تحصيل لغته الأم وهذا باختلاف نسبة الذكاء المرتبطة بمتعلم اللّغة [2] فالقدرة على اكتساب اللّغة الأم والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها كلها تندرج في إطار العملية التّعليمية [3].

ثانيا: العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب اللّغة:

إن دور العوامل البيئية وأثرها على اكتساب اللّغة الأم عند الطفل هو غاية في الأهمية، فكلما كانت البيئة الاجتماعية والاقتصادية جيدة ازدادت خبرة الطفل في اكتسابه للغته، فهذه البيئة المنزلية والشارع المحيط به قاعدة أساسية في مجال اكتساب الخبرات، وأثر فعال في الممارسات اللّغوية عند الطفل فكلما غابت الحوافز المكسبة للخبرة الصاقلة لتجربة الطفل، نشأ ضعيفا في قدرته اللّغوية بشكل متميز عن الآخر [4].

ومن شروط اكتساب اللّغة الأم أن "ينشأ الطفل نشأة اجتماعية سوية يحتاج إلى أسرة تسودها علاقات الود والمحبة والتعاطف والدفء في العلاقات بين الزوجين فيما بينهما، وبينهم وبين الأطفال إلى جانب علاقات التقبل والمحبة والتعاون والصداقة والإيثار بين الإخوة" [5].

1-6 آراء في اكتساب اللّغة عند بعض علماء التّراث:

لقد كان موضوع اكتساب اللّغة الأمّ من أهمّ المواضيع التي شغلت اللّغويين العرب القدامى رغم أنّ اكتساب المتعلّم للغته الأمّ كان يتم في يسر وكفاءة عالية وطريقة طبيعية [1]، فالمتمعّن في نصوص

---

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003م، ص101.

[2]- ينظر: طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص280.

[3]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهظة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، 1994م، ص98.

[4]- ينظر: عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص94.

[5]- هدى محمود الناشف، الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص24.

التراث اللّغوية العربية عند محاولته قراءة هذه النصوص بمنظور معاصر تظهر له أنّ مسألة اكتساب اللّغة قد أثارت اهتمام علماء اللّغة والكلام والفلاسفة العرب رغم أنّهم لم يولوها عناية مباشرة إلّا أنّهم أعطوها نصيبا من الدراسة [2]، ومن أبرز هؤلاء العلماء القدامى:

أ- الجاحظ (776-868م):

تحدث الجاحظ عن اكتساب اللّغة الأم بقوله: "والميم والباء أوّل ما يتهيّأ في أفواه الأطفال كقولهم: ماما، وبابا، لأنّهما خارجان من عمل اللّسان، وإنّما يظهران بالتقاء الشّفتين" [3]، وقد زاد اهتمام الجاحظ بتعليم اللّغة الأمّ سواء لأهلها أو لغيرهم لما تبرزه هذه اللّغة من هُويّة وخصائص لأفراد المجتمع الواحد حيث يقول: "ونفع الكلام يعمّ ويخصّ، والرواة لم ترِ سكوت الصامتين، كما روت كلام الناطقين، وبالكلام أرسل الله أنبياء لا بالصّمت، ومواضع الصّمت المحمود قليلة، ومواضع الكلام المحمودة قليلة، ومواضع الكلام المحمودة كثيرة، وطول الصّمت يفسد اللّسان" [4].

ويختم قوله قائلا: "علّم علمك، وتعلّم علم غيرك، فإذا أنت قد علمت ما جهلت، وحفظت ما علمت" [5].

ب- ابن فارس (941-1004م):

تطرق ابن فارس إلى اكتساب اللّغة الأمّ في باب القول في مأخذ اللّغة بقوله: "تؤخذ اللّغة اعتيادا كالصبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ من الأوقات، وتؤخذ تلقّنا

---

[1]- ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، دط، 2003م، ص49.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص105.

[3]- الجاحظ، البيان والتبيان، ج1، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ص62.

[4]- المصدر نفسه، ص274.

[5]- المصدر نفسه، ص272.

من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرّواة الثّقات ذوي الصدق والأمانة" [1]، وبما أنّ السماع السليم للغة له أهمية في تحصيل لغة سليمة، "فالملكة أو الكفاية التبليغية تحصل بسماع اللّغة الصحيحة وتكرارها، حيث إنّ اللّغة الصحيحة تتكوّن لدى المتعلّم بسماعه النماذج الفصيحة ومن المعايشة المستمرّة للنطق بها في بيئته اللّغوية وقد كانت هذه حالة العربي الأولى الذي تعلّم العربية على السليقة حين كان مناخه اللّغوي صالحا لتلقي هذه الملكة" [2].

كما أيّد السيوطي قول ابن فارس في أخذ اللّغة فيما يخص السماع والتلقين بنقل العدل الضابط عن مثله إلى منتهاه على حدّ صحيح الحديث [3].

ج- عبد القاهر الجرجاني (1009-1078م):

يعتبر الجرجاني من العلماء العرب الذين سبقوا الغرب حول اللّغة واكتساب الإنسان لعناصرها وكيفية استخدامها، وهذا من خلال ما جاءت به نظرية النظم عند عبد القاهر حيث اعتبر أن نظم الكلام يكون بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات، يقول في باب تحرير القول في الإعجاز والفصاحة والبلاغة "لو كان النظم يكون في معاني النحو، لكان البدويّ الذي لم يسمع بالنحو قطّ، ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا ممّا يذكرونه، لا يتأتّى له نظم كلام، وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدّم في علم النّحو" [4].

وقد علّل عبد القاهر الجرجاني أنّ معرفة مدلول العبارات أهمّ من معرفة العبارات في قوله: "فإذا عرف البدويّ الفرق بين أن يقول: "جاءني زيدٌ راكباً"، وبين قوله: "جاءني زيدٌ الرّاكبُ"، لم يضرّه أن لا يعرف أنّه إذا قال: "راكباً"، كانت عبارة النحو فيه أن يقولوا في "راكب": "إنه حال"، وإذا قال:

---

[1]- ابن فارس، الصاحبي، تحقيق عمر فاروق الطبّاع، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص64.

[2]- رابح بومعزة، التراكيب النّحوية العربية "صورها وأساليب تطوير تعليمها"، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، دط، 2014م، ص41.

[3]- ينظر: جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، مكتبة دار التراث، القاهرة، مصر، ط3، دت، ص58.

[4]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دط، دت، ص418.

"الرّاكبُ" أنه صفة جارية على "زيد" [1]. وكذلك فإنّ اكتساب اللّغة عند عبد القاهر الجرجاني أو تعلّمها إنّما هو عملية ذهنية واعية تهدف إلى اكتساب السيطرة على هذه الأنماط الصوتية والنّحوية والمعجمية والسياقية من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفيا [2].

إضافة إلى ذلك تنقسم قواعد تعليم اللّغات إلى نوعين: قواعد نظرية صريحة وقواعد ضمنية [3]، فالاتجاه الأول الصريح يرى أنّ من المنهجية في تعليم أي لغة الاعتماد على العرض النظري والمباشر لقواعدها [4]، وأمّا الاتجاه الضمني فيرى أنّ تعلّم اللّغة عن طريق عرضها بشكل غير مباشر وذلك بالتركيز في أنماطها على قواعد نظرية مرنة [5].

وهذا ما يؤكد رفض عبد القاهر الجرجاني تعلم قواعد اللّغة.

د- ابن خلدون (1332-1406م):

فرّق ابن خلدون بين تعلم اللّغة الأمّ واكتسابها حيث بيّن أنّ الاكتساب اللّغوي هو الّذي يحصل من خلاله الطفل أو المتعلّم على ملكة لسانية دون تعلّم قواعد هذه اللّغة، يقول في مقدّمته: "وهذه الملكة كما تقدّم، إنّما تحصل لممارسة كلام العرب وتكرّره على السمع، والتفطّن لخواص

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر ، ص418.

[2]- ينظر: حسين عبد الرحيم صافي، تقويم برنامج إعداد معلمي اللّغة العربية في النحو والصّرف، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص13.

[3]- ينظر: رابح بومعزة، التراكيب النّحوية العربية "صورها وأساليب تطوير تعليمها"، ص35.

[4]- ينظر: إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، موسوعة تعليم القراءة والقرائية في جميع المراحل الدراسية، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2017م، ص89.

[5]- ينظر: محمد صاري، الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، العدد 305، 2002م، ص70.

تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها" [1].

وقد تناول ابن خلدون أهمية اكتساب اللّغة من منظور واحد حيث اعتبرها ملكة طبيعية لكل طفل فقال: "إلا أنّ اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلّمها ممكنا، شأن سائر الملكات" [2].

فمثلا لو فرضنا أنّ صبيا نشأ بين العرب وترعرع بينهم فإنّه ممّا لاشكّ فيه يسهل تعلّمه للغتهم فيحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتّى يستولي على غايتها، رغم أنّه ليس من علمه القانوني والقواعدي أي شيء، وإنّما بحصول ملكته في لسانه ونطقه [3].

1-7 نتائج:

✓ يختلف اكتساب اللّغة عن تعلمها من منظور اللّسانيات باختلاف المنهج والأدوات الإجرائية والأطر التّطبيقية.

✓ عملية الاكتساب اللّغوي للطفل يوثق رابطة الهُويّة مع لغته الأم بمساعدة عدة عوامل أخرى.

✓ العوامل الوراثية والبيئية لها دور هام وتأثير مباشر في عملية الاكتساب اللّغوي عند الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه للغة.

✓ تناول الكثير من العلماء العرب القدامى موضوع الاكتساب اللّغوي وكانوا سباقين عن الغرب في هذا المجال.

---

[1]- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد السلام الشدادي، ج3، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص265.

[2]- المصدر نفسه، ص259.

[3]- ينظر: البخاري القِنَّوجي، أبجد العلوم، ج1، منشورات وزراة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، دط، 1978م، ص278.

✓ مصطلح "الملكة اللّغوية" كان مرادفا لمصطلح "الاكتساب اللّغوي" عند القدماء العرب من علماء اللّغة.

✓ اهتم الجاحظ بتعليم اللّغة الأمّ مبرزا الدور الهام لها في الحفاظ على هُويّة الأفراد وخصائصهم المجتمعية.

✓ يعتبر عبد القاهر الجرجاني من العلماء العرب البارزين والسباقين في دراسة موضوع اكتساب اللّغة الأم من خلال ما جاءت به نظرية النظم.

II- الهُويّة وتعلّم أصل اللّغة:

1-1 بناء الهُويّة وعلاقتها باللّغة الأمّ:

إن إشكالية تشكّل الهُويّة باعتبارها قضية مهمومة بين التّراث اللّغوي القديم والحديث، أصبحت مسألة تطرح نفسها بقوّة وبصفة رئيسية في الكثير من فروع المعرفة على اختلاف مستوياتها، خاصة اللّغوية منها ممّا جعل العلاقة بينهما –أي اللّغة والهُويّة- تزداد تأثيرا وتأثّرا فكلاهما مكمّل للآخر [1].

وتعرض الهُويّة لأزمات في مراحل تشكّلها قد يساهم في بناء الفرد لشخصيته اللّغوية، فالهُويّة لها علاقة وطيدة بلغة الفرد الأصلية [2]، فهي "علاقة جدلية شديدة التعقيد بين تشكل هُويّة المجتمع، وإعادة تشكلها أو إنتاجها، واللّغة الأمّ التي يتحدّث بها سكانه، فإذا كانت اللّغة هي الأساس الصلد الذي تنهض عليه قصة الأمّة" [3]، فقد أكد العالم اللّغوي "ستيفن روبرت أندرسون" (1943م) بأن

[1]- ينظر: هاني الجزار، أزمة الهوية والتعصب، هلا للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2011م، ص23.

[2]- ينظر: كلود دوبار، أزمة الهويات، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص287.

[3]- بسام بركة وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2013م، ص298

الهُويّة في واقع الحال ما هي إلا بناء لكينونة هذه الأمة [1]، وبلغت أهمية اللّغة بالنسبة إلى الهُويّة أن أكّد بعض الباحثين على غرار المؤلف "ماريج سماتس" أنّ اللّغة هي التي تولّد الهُويّة [2]، وأنّ الهُويّة في جوهرها وعمومها "مسألة لغوية أو ظاهرة لغوية، ومن ثمّ لابدّ من أن تشكل اللّغة المكوّن الأهمّ في أيّ اقتراب منهجي منظّم من إشكالية الهُويّة الجماعية لأيّ تكوين اجتماعي قائم" [3].

وتعتبر اللّغة "الأساس الذي يقوم على مخيال الأمة، بحسب عالم اللّغة "أندرسون" (1943م)، ومن هذا الجانب نفهم أهمية اللّغة المعيارية، وضوابط التّأويل في لغة الخطاب" [4]، وهكذا، فإنّ المنظومة اللّغوية هي "منزلة الكائن البشري، فيها ينظم أمور معاشه، ويخزن رموزه وثرواته. إنها تأويه وتحفظ أسراره ومن مشكاتها يرى العالم ويدركه، وهذا ما حدا بالأديب الفرنسي "ألبير كامو" (1913-1960م)، إلى أن يقول: نعم لي وطن، إنّه اللّغة الفرنسية" [5].

إن حدوث مشكلات في علاقة الهُويّة باللّغة الأمّ في مراحل تعلّمها واكتسابها ينعكس سلبا على تطوّر ونموّ المجتمعات، فاللّغة الأمّ تأكيد لهُويّة الفرد وأصالته، وتعزيز لإدراكه وتواصله داخل المجتمع [6].

---

[1] – ينظر: فرايز إيغرتون، الجهاد في الغرب "صعود السلفية المقاتلة"، ترجمة فادي ملحم، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، ط1، 2017م، ص82.

[2] – ينظر: جون جوزيف، اللّغة والهوية "قومية-إثنية-دينية"، ترجمة عبد النور خراقي، عالم المعرفة، الكويت، دط، 2007م، ص17.

[3] – بسام بركة وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح"، ص298.

[4] – إلياس بلكا ومحمد حراز، إشكالية الهوية والتعدّد اللغوي في المغرب العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2014م، ص22.

[5] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] – ينظر: بسام بركة وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعلّم والترجمة والمصطلح"، ص298.

1-2 دور اللّغة الأمّ في الحفاظ على الهُويّة:

إنّ "لغة الأمّ تشكل عاملا رئيسيا في هُويّة الفرد المنتمي إليها، وهي من خلال هذا تؤهل الفرد لكي يلتحق بجماعة أكبر تنتمي إلى نفس اللّغة، بدءا من الجماعة الصغيرة في الأسرة الواحدة وامتدادا إلى الجماعات الأكبر في القرية أو الإقليم أو القبيلة أو المنطقة أو الولاية أو الدّولة أو غيرها من مسمّيات التجمّعات البشرية" [1]، مما يجعلنا نشعر جميعا أنّه "حتى داخل اللّغة الواحدة، تتشكّل ملامح للهُويات الجماعية الصغيرة من خلال الملامح اللهجية والخصائص الصوتية، التي تمثل ملامح "لغة الأمّ" ويحوي الاعتزاز بها والتعرف على الهُويّة من خلالها " [2].

كما تشهد "عمليات التحديث العلمي والتربوي والمجتمعي باللّغات الأمّ في كثير من الدّول المتطوّرة في الشّرق والغرب مثل الدّول الاسكندينافية والبرازيل وكوريا واليابان وغيرها، وتقدّم كلّها نماذج، لا باعتبار أنّ اللّغة الأمّ لا تتعارض مع التطوّر والتّحديث فحسب، بل على أنّها كما يبدو، شرط هذه العملية، وهو ما أثبتته تجارب هذه الدّول" [3].

إنّ الحفاظ على تطوّر اللّغة الأمّ من خلال الاعتماد على دعائم وعوامل اجتماعية أصلية، سيساهم في الحفاظ على المميّزات والخصائص الهوياتية للفرد أو المجتمع، وعملية انتقال اللّغة من جماعة إلى أخرى أو من فرد لآخر تقتضي بالضرورة انتقال هُويّة هذا الفرد أو هذه الجماعة وفق أسس ومرجعية سليمة [4].

---

[1]- أحمد درويش، إنقاذ اللّغة "إنقاذ الهوية"، نهضة مصر، مصر، ط1، 2006م، ص19-20.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- رمزي منير بعلبكي وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص13.

[4]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، اللّغة والمجتمع، شركة مكتبة عكاظ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط4، 1983م، ص48.

إنّ اللّغة الأمّ لا يمكنها أن تتطوّر وهي منعزلة عن باقي التأثيرات الخارجية المحيطة بها، فاحتكاكها باللّغات الأخرى والعالم الخارجي قد يؤثر على بناء هُويتها، وهذا من خلال ما يحدث من تبادل لغوي بينها وبين اللّغات الأخرى، وبالتالي فالاهتمام باللّغة الأمّ وحمايتها ضرورة حتمية للحفاظ على كينونة المجتمع وأصالته [1].

تعد اللّغة مؤسسة اجتماعية هامة على الرغم من وجود عدة نقاشات حول كونها المكون الرئيس لهُويّة الفرد، إلا أن هناك شبه إجماع من علماء الاجتماعيات على كون اللّغة ثقافة وحضارة وليست وسيلة للتواصل والفكر فقط [2]، بل إنها "الفكر بذاته، وهي مرشحة بالتالي لأن تشكل إحدى أهمّ الهُويات للفرد المعاصر المتعدّد الهويات، بل إن الهُويّات الأخرى كلّها تصاغ بواسطتها" [3].

إن الهُويّة عنوان للفرد وميزة له، فهي ليست أداة لتفكيره بل هي نواته التي يحافظ من خلال لغته الأصل على جوهره وكيانه الحضاري والاجتماعي، وقد بحث الفرد منذ بدايات تكوينه على مرآة يعكس فيها صورة هُويته فوجدها في اللّغة [4].

1-3 الهُويّة وهيمنة التعدّد اللّغوي في التراث:

إن المتعلم "للغة جديدة لا يستطيع أن يعزلها عن مضمونها الثقافي، إذ إنّ جوهر اللّغة اجتماعي، فلابدّ أن يعيش تجربتها بالكامل، ممتزجا بها، فقد أكّدت الدّراسات الميدانية أنّ الدّارس

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، تاريخ اللّغة العربية في مصر والمغرب الأدنى، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1992م، ص120.

[2]- ينظر: رمزي منير بعلبكي وآخرون ، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية"، ص14.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ينظر: جان فرانسوا ماركيه، مرايا الهوية، الأدب المسكون بالفلسفة، ترجمة كميل داغر، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص13.

الذي لا يحترم حضارة اللّغة التي يتعلمها لن يستطيع التقدّم في تعلّم هذه اللّغة" [1]، وتعتبر اللّغة "جزء من الثقافة، والثقافة جزء من اللّغة، لا تنفصل إحداهما عن الأخرى، ومن تمّ فإنّ اكتساب لغة أجنبية يعني اكتساب ثقافة أجنبية والخطورة تكمن في ثقافة اللّغة المهيمنة، فإنها غالبة، ممّا ينشأ عنه تناقض واضح بين ثقافة لغته الأم وثقافة اللّغة المهيمنة التي تعلّمها، حيث تؤثر على تفكيره ونمط سلوكه، بما يؤثر سلبا على ثقافة اللّغة الأمّ" [2].

كما أنّ "التنمية والاستقرار لا يتمّان إلّا بالتفرّد اللّغوي/الأحادية اللّغوية، أكثر من غيرها لفطرة الأفراد، إذا جبلوا على التواصل، وعلى الاقتصاد في الجهد، فاستغنوا باللّغة الواحدة عن اكتساب غيرها، لأنّ في اكتساب أداتين من أجل استعمالهما للوظيفة نفسها بذلا لجهد إضافي، ونقضا للجبلة" [3].

إنّ ما يحدث من تحوّلات فكرية ولغوية ساهم في فقدان بعض الحضارات والمجتمعات التقليدية لجزء من هُويتهم بسبب بروز بعض اللّغات التي أثرت على اللّغة الأمّ لهذه المجتمعات [4]، وهذا بدوره ما أدى إلى ظهور عدة إشكالات، فبعض المتعلمين تحيط بهم أسر متعدّدة اللّغات فنجد أنّ بعض الأفراد لغتهم الأمّ ليست لغة أحد آبائهم وإنما اللّغة المهيمنة هي لغة المجتمع المحيط بهم، وهذا ما يطرح تساؤلا حول إن كانت اللّغة المعيار الوحيد في تحديد هُويّة شعب من الشعوب أو أمّة من الأمم [5].

---

[1]- محمد محمد عواد، اللّغة كيف تحيا؟ ومتى تموت؟، دار نهضة مصر، مصر، دط، 2012م، ص173.

[2]- المرجع نفسه، ص173-174.

[3]- رمزي منير بعلبكي وآخرون ، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية"، ص277.

[4]- ينظر: داريوش شايغان، أوهام الهوية، ترجمة محمد علي مقلد، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م. ص5.

[5]- ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص205.

إنّ سهولة الاتصال بين أفراد المجتمع الواحد ونجاعته، قد تتأتّى بالهُويّة اللّغوية، فاللّغة ليست مجرّد مفردات ولا مجرّد معان حرفية، فهي وعاء لحفظ هُويّة الأمم [1]، كما أنّ بعض المجتمعات "لا تكتسب هويتها إلا من خلال صلتها بغيرها" [2].

1-4 ترجمة التراث اللّغوي وأثره في إظهار الهُويّة:

تعتبر الترجمة وسيلة ناجعة للتواصل بين أصالة الشعوب وحاضرهم على صعيد الفكر واللّغة والثقافة، فهي تتيح لكل شعب الإطّلاع على هُويّة وخصائص الآخر، ممّا يساهم في إثراء هُويّة المجتمعات في جميع المجالات [3]، فالانقسام حول دور الترجمة في نقل مفهوم الهُويّة من التراث اللّغوي سيساهم لا محال في تقديم عدة قراءات حول أصالة اللّغة الأمّ في الحفاظ على الهُويّة وخصائصها [4].

ومنذ زمن بعيد أَهَمَّ علماء اللّغة بنقل المعاني وترجمة النصوص من لغة إلى أخرى، وفي الكثير من الحالات كانت الترجمة حرفية أو ذات صبغة أدبية، ممّا أخضع هذه النصوص للتحليل الدقيق فطرحت عدة مشكلات بخصوص حفاظها على المعاني عند عملية النقل خاصة في المجال الثقافي للمجتمع، فإظهار الهُويّة بمعناه الحقيقي لكل أمّة عملية دقيقة تساهم الترجمة التراثية في إبرازها ووضعها في إطارها الفكري واللّغوي الصحيح [5].

---

[1]- ينظر: شريف كناعنة، دراسات في الثقافة والتراث والهوية، تحقيق مصلح كناعنة، مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، فلسطين، دط، 2011م، ص382.

[2]- علي حرب، خطاب الهوية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط2، 2008م، ص41.

[3]- ينظر: محي الدين صابر، دراسات عن واقع الترجمة في الوطن العربي، القسم الثاني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دط، 1987م، ص05.

[4]- ينظر: ماجد الغرباوي، الهوية والفعل الحضاري، مؤسسة المثقف العربي، دار أمل جديدة، دمشق، سوريا، ط1، 2019م، ص171.

[5]- ينظر: جورج مونان، علم اللّغة والترجمة، ترجمة أحمد زكريا إبراهيم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص43.

ولكي نقوم بإبراز دور الترجمة ونحدّد مكانتها في السلسلة التي تمتدّ من المعرفة إلى الهُويّة داخل المجتمع الواحد، فنضرب مثال بالعودة إلى تاريخ ترجمات الكتب في التراث اللّغوي العربي وما ظهر من حقائق بعد نشرها في تلك الحقبة السالفة الذكر، وكذا ذكر العوامل التي كان لها الفضل في دفع الأعمال المترجمة التي أدّت إلى تطوير الفكر وبناء المعرفة مع المحافظة في نفس الوقت على كيان الهُويّة العربية الأصيلة [1].

ولا يمكن للترجمة أن تكون بمفردها العامل الوحيد في تطوير الفكر وبناء الهُويّة، إنما هي عامل من عوامل التطوير والتقدم في مجال الفكر والمعرفة، أي أنها يمكن أن تكون بمنزلة انطلاقة لوضع لبنة من لبنات البناء الفكري والثقافي في المجتمع الذي يتلقاها.

1-5 الكفاءة اللّغوية وتحصين هُويّة الفرد:

إن تحصين هُويّة أفراد المجتمع هي من حماية الجماعة، وتعتبر كفاءة اللّغة وسيلة تجمع خصائص ومميزات الجماعة الواحدة وبالتالي المساهمة في الحفاظ على هُويّة هؤلاء الأفراد يكون بالحفاظ على لغتهم وتحصينها، يقول فلوريان كولماس: "إن أفعال اللّغة هي أفعال الهُويّة" [2]، فالرابط هنا "قوي بين اللّغة والهُويّة فهما وجهان لعملة واحدة، فروح الانتماء إلى الجماعة مسألة تجعل من أن اللّغة تستخدم رمزا للانتماء إلى جماعة بعينها Group-membership symbol of، فالناس يستخدمون الكلام حتى يحدّدوا الجماعة الاجتماعية التي ينتمون إليها (أو التي يرغبون في الانتماء إليها)، وبالتالي يقوم الآخرون بتقييم المتحدّثين حسب تقييمهم لهذه الجماعات" [3].

[1] - ينظر: بسام بركة وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح"، ص48.

[2] - المرجع نفسه، ص49.

[3] - فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، ترجمة خالد الأشهب، ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2009م، ص679.

وتعتبر الكفاءة اللّغوية ومدى جودتها عند الفرد من بين "عوامل تحصين الهُويّة إذا استخدمت اللّغة الأمّ في جميع مجالات الجماعة أو المجتمع، فاستعمالها يزيد من قوّتها، ممّا يجعل من أمر اللجوء إلى اللّغات غير الأمّ لأي مجتمع إضافة وليس خطرا يمهّد لاندماج الأمة في مجتمعٍ وثقافةٍ غير ثقافتها ومحو هُويتها بطريقة اندماجية لا شعورية" [1].

إن كفاءة الفرد اللّغوية هي من أساليب تحصين هُويته بالإضافة إلى أساليب أخرى لعلّ أهمها [2]":

أولا- تجسيد الوعي اللّغوي من خلال تعزيز روح الانتماء إلى الأمّة وأصالة لغتها الأمّ.

ثانيا- تعزيز استعمال اللّغة الأمّ في جميع مجالات المجتمع.

ثالثا- حماية التراث اللّغوي للأمة بانتهاج سياسة لغوية قومية تحافظ على هذا المكتسب وتساهم في الاستفادة منه.

رابعا- الاعتماد على ترجمة الأعمال التراثية من اللّغة الأمّ إلى اللّغات الأجنبية للحفاظ على مكتسبات الأمّة".

1-6 فقدان لغة الأصل في ثقافة التراث:

إن فقدان اللّغة الأم في تراث الشعوب لا يكون إلا بفقدان آخر المتحدثين بها، فغياب اللّغة أو فقدانها عند جماعة من المتخاطبين لن يحدث إلا إذا تمّ تحويل لغتهم إلى أخرى أو استبدالها بلغة

[1]- هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1990م، ص304.

[2]- حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللّغة "أسئلة اللسانيات"، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص91.

أجنبية عن لغتهم الأصل، وبالتالي فقدان لغتهم يؤدي لا محال لفقدان هويتهم في مجتمعهم الواحد [1].

قد تتعرض اللّغة الأصل في بعض الحقبات الزمنية إلى أزمات فتتراجع قيمتها من حيث التواصل المجتمعي، وبالتالي يساهم تعليم قواعد هذه اللّغة في صياغة الفكر اللّغوي والمحافظة على تراثه وخصائصه اللّغوية الأصلية [2].

وكما سبق ذكره، اللّغة وعاء لحضارة الأمّة وثقافتها، وهي الأداة الفعّالة لبناء النهضة والحضارة، وهي الواسطة التي تجعل من الأمة مجتمعا متماسكا، يروى أنه في سنة 1492م قام العالم اللّغوي الإسباني "أنطونيو دي نيبريغا" (1444-1522م) "Antonio de Nebrija" بوضع كتاب في نحو الإسبانية وصرفها بمناسبة اكتشاف أمريكا، وقدّمه إلى المملكة "إيزابيلا Isabella" لأول مرة في تاريخ اللّغات الأوروبية، اندهشت الملكة، ثم سألته: "وما فائدة هذا الشيء؟" فأجاب: "يا صاحبة الجلالة: إن اللّغة هي الأداة الفعّالة في بناء الإمبراطوريات [3]، كل شعب يفرض ذاته ويتطور انطلاقا من لغته وبفضلها، فاللّغة هي التي تمنحه خصوصيته وتشكل بطاقة هُويته، وتصبح وسيلة للمعرفة والانفتاح على العالم، فاللّغة هي الهُويّة، هي الأصالة، وازدهار لغة ما دليل على تماسك أهلها ورفعة حضارتهم، كما أنّ ضعف لغة ما دليل على ضعف أهلها وتراجعهم، فاللّغة بأهلها قوة وضعف" [4].

إن هذا الإضعاف سيؤدي لا محال إلى فقدان تدريجي للهُويّة ومثال ذلك في التراث اللّغوي العربي وما يظهر على اللّغة العربية من تشوّهات بفعل مفردات وعبارات دخيلة عليها، ممّا يؤدي إلى

[1]- ينظر: محمود أحمد السيد، النهوض باللّغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللّغة العربية بدمشق، سوريا، ط1، 2013م، ص35-36-38.

[2]- ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص206.

[3]- ينظر: أحمد درويش، إنقاذ اللّغة من أيدي النحاة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1999م، ص78.

[4]- محمد محمد داود، اللّغة كيف تحيا؟ ومتى تموت؟، ص71.

اعتياد الفرد العربي على اللّغات الأجنبية فيصبح مع مرور الوقت غريبا عن لغته الأصل فتضيع اللّغة ويضيع معها الإرث الثقافي التربوي ممّا يعني فقدان الهُويّة بكل بساطة وسهولة [1].

1-7 نتائج:

✓ اللّغة الأم تؤكد هُويّة الفرد وتحافظ على مكتسباته فهي مقياس هام من مقاييس الهُويّة بجميع مستوياتها.

✓ اللّغة الأم لا تتعارض مع التقدم والمحافظة على هُويّة الفرد، فاليابان من النماذج الحالية التي تبرز دور اللّغة الأم في الرقي والازدهار في جميع المجالات بما فيها المجال التعليمي.

✓ لا يمكن لأي لغة أن تتطور دون احتكاكها بعوامل خارجية، فالتواصل لا يشمل أفراد اللّغة الواحدة بل يتعداه إلى أفراد اللّغات الأخرى.

✓ اكتساب المتعلم للغة أجنبية يجعله يكتسب ثقافة أجنبية مما قد يشكل خطرا على هُويته الثقافية، فعملية الاكتساب هامة في التأثير على شخصية الأفراد سواء بالسلب أو الإيجاب.

✓ الترجمة وسيلة ناجعة في نقل الثقافة بين الشعوب إلا أنها سلاح ذو حدين قد يشكل خطرا أثناء عملية النقل في إظهار هُويّة الفرد.

✓ الحفاظ على هُويّة الأفراد والمجتمعات يكون بتحصين لغتهم من الأفكار الهدامة وأخذ كل ما هو مفيد في عملية التطوير من اللّغات الأجنبية.

✓ فقدان اللّغة الأصل يؤدي لا محال لفقدان تدريجي لهُويّة الأفراد، وقد تتراجع جوانب من هُويتهم على حساب أخرى مما قد يساهم في طمس هُويتهم الدينية.

[1]- ينظر: إميل منذر، اللّغة العربية الفصحى "مشكلاتها ومشاريع تسييرها"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2016م، ص278.

المبحث الثاني: هُويّة المتعلم واللّسانيات الحديثة.

تعدّ اللّسانيات الحديثة حقلا مرجعيا هامّا في مجال البحث الديداكتيكي، فهي من المحاور الرّئيسية في العملية التّعليمية بعامّة وتعليم اللّغات بخاصة، فاستثمارها له علاقة وطيدة بتطوير العملية التّعليمية التعلّمية.

I- أثر اللّسانيات التّطبيقية في هُويّة متعلم اللّغات:

1-1 اللّسانيات التّطبيقية:

أ- مفهومها:

يعتبر السويسري "فرديناد دي سوسير" "Ferdinand de Saussure" مؤسس اللّسانيات الحديثة، وقد كانت دراسته علمية وصفية مختلفة عن باقي الدّراسات اللّغوية والنّحوية من أجل الوصول إلى العلمية والموضوعية الدقيقة [1]، فهي من منظور علماء اللّغة المحدّثين "العلم الّذي يدرس اللّغة دراسة علمية" [2]، فهي علم حديث أرسى قواعده في بداية القرن العشرين [3]، وقد تطبق اللّسانيات التطبيقية في حالة وجود مشكلات عملية وهذا من أجل تحقيق توازن بين العلم ونظرياته والتطبيق العملي لهذه النظريات [4].

وتشير أكثر المصادر إلى أنّ مولد علم اللّسانيات التّطبيقية -بوصفه مصطلحا- كان عام ستة وأربعين وتسعمائة وألف (1946م) [5]، وقد كان وراء ظهور مشكلة تعليم اللّغات للأجانب

---

[1]- ينظر: خوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص09.

[2]- حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002م، ص09.

[3]- ينظر: حسني خالد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعه آنفو برانت، فاس، المغرب، دط، دت، ص09.

[4]- ينظر: شارل باتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، سوريا، دط، دت، ص08.

[5]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1992م، ص08.

استقلالية اللّسانيات التّطبيقية واعتبارها علما مستقلا بذاته في جامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية [1]، ويعتبر كل من الثنائي شارلز فريز (1887-1967م) وروبرت لادو (1915-1995م) من أشهر رواد هذا العلم [2].

ب- مجالاتها: تتعدد أوجه تخصصات اللّسانيات التّطبيقية منها:

* **تعليم اللّغات وتعلمها**: وهو أهم مجالات اللّسانيات التّطبيقية ويهتم بكل ما له صلة بتعليم اللّغات وطرائق تدريسها وإعداد مقررات وبرامج تعليمية [3].

* **التخطيط اللّغوي**: وهو كل حل لمشكلات الاتصال اللّغوي على مستوى هيئة الدولة، وهذا من خلال تقديم خطط علمية ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات اللّغوية [4].

* **أمراض الكلام وطرق علاجها**: ويقصد بها حالات الإضراب المبكرة في الكلام بعد سن السنة والنصف [5]، وقد تتنوع هذه الأمراض وتتفاوت من شخص لآخر.

* **الترجمة**: تواجه عملية ترجمة المصطلح من لغة لأخرى عدة معيقات تتمثل في صعوبة ضبط المقالات الدقيقة. وتنشأ هذه المعوقات في واقع الأمر من اللّغات ذاتها لأن كل لغة تمثل كيفية خاصة في تقطيع وتسمية تجربة لغوية ما مع أنها مشتركة عند جميع الناس [6].

---

[1]-ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، دط، 2003م، ص11.

[2]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص08.

[3]- ينظر: توفيق محمد شاهين، علم اللّغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1981م، ص32.

[4]- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص80.

[5]- ينظر: زينب محمود شقير، اضطرابات اللّغة والتواصل "الطفل الفصامي، الأصم، الكفيف، التخلف الفعلي"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط2، 2001م، ص75.

[6]- Georges Mounin, Linguistique et traduction, Dessart et Mardaga, 1976, p82.

* **صناعة المعاجم والمعجمية:** "يهتم علم المفردات أو المعجم الذي هو فرع من معجم اللّغة النظري باشتقاق الكلمات وبنائها" [1]، أما فيما يخص "صناعة المعجم فهي جمع المعلومات والحقائق، وترتيبها" [2].

في الأخير ننوه إلى أنه من الصعب حصر مجالات اللّسانيات التّطبيقية.

1-2 المبادئ الأساسية للسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغة:

"يقتضي الحديث عن التطبيقات اللّسانية في ميدان تعليمية اللّغات بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغات" [3].

أ- المبدأ الأول: الأولوية للغة المنطوقة على المكتوبة.

تأثرت الحركة العلمية بأصوات اللّغة مما أعطى أولوية للغة المنطوقة، وقد عمّت معظم أنحاء العالم فترة طويلة، وقد عمد الاتجاه السمعي الشفوي إلى إخفاء صورة الكلمات عن الدارس مقتصرا على تدريب الأذن وأعضاء الكلام، وإذا كان من حسنات هذا المدخل السمعي الشفوي أنه أجل الكتابة، فقد أجل القواعد الصريحة أيضا واكتفى بأن يتقن الدارس الاستماع، ثم الفهم والتحدث، فهي طريقة تتميز بإعطاء الأولوية لمهارة الحديث والتركيز على الاستماع والنطق [4].

ويعتبر الكلام "أداة من أجل إنتاج اللّغة فهو نشاط يتم في العقل بعد استقبال الكلام كمعطى حسي، بغية فهمه أو التخطيط لإنتاجه" [5].

---

[1]- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000م، ص102.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص131.

[4]- ينظر، حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1987م، ص82.

[5]- جلال شمس الدين، علم اللّغة النفسي، ج2، ص112.

ب- المبدأ الثاني: اللّغة وسيلة اتّصال تسهل على متعلمها اكتساب المهارات المختلفة من أجل اندماجه في الوسط اللّغوي.

والتواصل يعتمد على "المرسل (المعلم)، والرسالة (المادة المدرسة)، والمتلقي (المتعلم)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل التّعليمية، والمدخلات (الأهداف والكفاءات)، والتغذية الراجحة (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)" [1].

ومن بين الأهداف المتوخاة من"التدريب والتواصل أنها ترتبط بطبيعة المقرر الذي يتمّ تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى توعية التقنيات التّعليمية من حيث توافرها وعدم توافرها" [2].

ج- المبدأ الثالث: شمولية الأداء الفعلي للكلام.

يتعلق هذا المبدأ "بشمولية الأداء الفعلي للكلام إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي" [3].

فكل عملية "غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب" [4] لها دور هام في تحقيق الفعل اللّغوي.

د- المبدأ الرابع: الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني.

إن العملية التّعليمية "الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللّغة الأجنبية، حتى وإن

---

[1]- جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، الجزائر، ط1، 2015م، ص29.

[2]- تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة أهرام الشرق، القاهرة، مصر، دط، 2004م، ص25.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص132.

[4]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق، رام الله، المنارة، فلسطين، ط1، 2005م، ص138.

كانت اللغتان متقاربتان جداً، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية" [1].

1-3 استثمار اللّسانيات التّطبيقية في تعلم اللّغة:

تعتبر اللّسانيات التّطبيقية محركا لـمّاما للمعرفة الأساسية بصفة عامة وتعلم اللّغة بصفة خاصة فهي تأصيل للمناهج وتنظيم لطرق التعلم، وتعكف على دراسة اللسان وتتخذ اللّغة مادة لها، وموضوعا هاما في دراستها، فالكلام هو مميز أساسي للإنسان، فقد ساهمت اللّسانيات التّطبيقية في حقل تعليم اللّغات مساهمة رئيسية باعتبارها صمام أمان وحل لمشاكل لغوية جعلت من اللّسانيات التّطبيقية علما يدرك العلوم الأخرى ويلتحق بركب المعارف الصحيحة [2].

فاللّسانيات الحديثة لها علاقة بإعادة القواعد النّحوية لكن من منظور آخر فتقدّمها بطرق أكثر فاعلية ونجاعة من أجل تعلّم وتعليم اللّغة [3].

1-4 الهُويّة بين التداخل اللّساني والتّعليمية:

لقد ساهمت اللّسانيات التّطبيقية في تشكيل الهُويّة واشتغلت اللّغة على جميع مستوياتها مما ساهم في مقاربة اللّسانيات التّطبيقية للاتجاه إلى المظهر اللّغوي [4]، كما أن هناك بعض المحدّثين الذين اكتسبوا العديد من اللّغات في آن واحد منذ الطفولة، لأنهم تربوا في بيئات ثنائية اللّغة أو

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص133.

[2]- ينظر: عبد السلام بن عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1986م، ص09-10.

[3]- ينظر: الحناش محمد، البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1980م، ص06.

[4]- Laurent Filliettaz, La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle, 2009, p1.

متعدّدة اللّغات [1] مما يؤثر على هُويتهم، وعليه فإنه من حق تعليم اللّغات أن يكون له وجوده المستقل ليس باعتباره مجرّد فن وإنما باعتباره علما يستفيد من علوم إنسانية متنوعة [2].

إن علاقة الهُويّة باللّسانيات التّطبيقية قد تتجلى من خلال تطوير لغات المجتمع وتعليمها فتدريس اللّغة مرتبط بثباتة اللّغة والهُويّة، وتحقيق التواصل مع أبناء هذه اللّغة، والمحافظة على هُويّة أفرادها له علاقة هامة مع تحقيق المساعي العلمية والمعرفية لتعليم هذه اللّغة [3].

1-5 من التطبيق اللّغوي إلى التّعليمية:

قد تفتقر في الغالب الأعم المؤسسات التكوينية للمدرسين إلى الأسس الفكرية والنماذج التّعليمية والتربوية الملائمة، وقد تعاني من بعض الغموض في المرجعيات اللّغوية لبرامجها التّعليمية وخاصة تعلم اللّغة، مما يجعل أي محاولة لتحديد وإيجاد الطريق والمنهج المناسب من أجل الوصول إلى تعليم وتعلم اللّغات انطلاقا من مرجعية واضحة لهذه العملية التعلّمية التّعليمية ضرورة حتمية [4].

كما أن "وضع أسس مشروع نموذج لساني -تدريس تفاعلي" [5]، سيساعد في تسهيل عملية فك الغموض بين اللّسانيات التّطبيقية وتعليم وتعلم اللّغات في المجال التربوي [6].

---

[1]- ينظر: صلاح ناصر شويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017م، ص25.

[2]- ينظر: لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللّغة العربية "إشكاليات وتحديات"، مجلة التواصل في اللغات والآداب، العدد 37، الجزائر، 2013م، ص131.

[3]- ينظر: نصر الدين بن زروق، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، سلسلة دروس اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دط، دت، ص01.

[4]- ينظر: محمد الدريج، ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية "تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي"، منشورات مجلة لدراسات تربوية، تيطوان، المغرب، دط، 2014م، ص3.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وكما أنّ موضوع اللّسانيات الأساسي هو اللّغة فاكتشاف أفراد المجموعة اللّغوية الواحدة لمستويات اللّغة سيساهم في تحديد خصائص التعلّم، وعليه فالتدرّج، من التطبيق اللّغوي إلى تعلم اللّغة له أسس ومبادئ تبنى عليها اللّغات من خلال حقل تعليمها [1].

والتطبيق اللّغوي هو إجراء تدريسي منصب على التمرين والمعالجة في صياغة نماذج تعليمية، فإنتاج المعلّم لخطاب تعليمي قصد الوصول إلى ردة فعل المتعلم هدفه قياس ما مدى تعلّم الفرد للغة [2]، كما أن التطبيق اللّغوي في ميدان التّعليمية (اللّغات) يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية لإنتاج اللّغة وفق مرجع لساني يكون أساسيا في عملية تعلم اللّغات [3].

1-6 الغرض التواصلي وتأثيره على هُويّة المتعلم:

إن "المقاربة التواصلية لم تدخل سوق ديداكتيك اللّغات كطريقة تعليمية، ولكنها دخلت في البداية كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللّغة" [4]، "فامتلاك اللّغة في المقاربة التواصلية ينظر إليه كنتيجة وضعية، وتحديد لقدرات متعدّدة، قدرات تفاعلية، قدرات ذات طبيعة صورية، قدرات ثقافية، وكل قدرة من هذه القدرات تتطلب معرفة باللّغة المستهدفة" [5].

قد يستعمل التواصل اللّغوي من خلال لغات أخرى قصد الإضرار باللّغة الأم وتحقيق أغراض منافية للهُويّة الوطنية والدينية وغيرها من أصناف الهُويات، "إن برزت بصورة طبيعية نابعة من متطلبات المجتمع المتطلع إلى معرفة الإنسانية فهي ظاهرة صحية، وإما أن يسلك التعدّد اللّغوي

---

[1]- ينظر: سلمان عباس عيد، تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص112.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص99.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص147.

[4]- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية "مقاربات وتقنيات"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م، ص27. ص27.

[5]- المرجع نفسه، ص28.

مسلكا إيديولوجيا سياسيا تحت أقنعة مختلفة ظاهرها الرحمة وباطنها من قبله العذاب فذلك هو المسخ الثقافي والحضاري، والاستعمار في شكله الجديد" [1].

إنّ "تلقين لغتين في آن واحد يؤدي إلى تدافعهما وعدم استقرار نسقيهما في العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللّغوية المكتسبة" [2].

1-7 نتائج:

✓ تعدد المشكلات في ميدان تعليم اللّغات ساهم في ظهور اللّسانيات التّطبيقية، وأسس لمنهجيات في حقل تعليمها.

✓ الحديث عن التطبيقات اللّسانية في ميدان تعليم اللّغات يقتضي بالضرورة تعليم مبادئ علم اللّغة.

✓ اكتساب اللّغة في البيئة الثنائية قد يؤثر على هُويّة المتعلم في حال إهماله من طرف البيئة المحيطة به، سواء الأسرية أو الخارجية.

✓ المرجعية اللّغوية لبرامج التعليم تساهم في تحديد طريقة تدريس اللّغة، فالاعتماد على النصوص التراثية يعزز الهوية للمتعلم.

[1]- ديدوح عمر، الصراع اللغوي في الجزائر: تأزيم الهوية، مجلة المعرفة، العدد 176، 2009م، ص19.

[2]- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ط1، 2002م، ص59.

II- البحث اللّساني العربي المعاصر وخطاب الهُويّة:

1-1 واقع البحث اللّساني العربي:

إن "المباحث اللّسانية التي تحتاج إليها الثقافة العربية اليوم في المقام الأول تلك التي تستطيع أن تستنبط أصولها ومبادئها وقواعدها من اللّغة العربية مع انسجام تام مع ما تقدمه اللّسانيات الحديثة من فرضيات نظرية ومنهجية لتحليل اللّغات الطبيعية" [1]، و"لتحقيق النهضة اللّسانية ينبغي السعي أولا نحو بناء منهجي ونظري فعال وعملي يقارب وصف واقع اللّغة العربية بما يطرحه لنا من إشكالات تستدعي إعادة النظر في المنظور اللّساني السائد حاليا" [2]، كما ينبغي أن نعرف أن الدّراسات اللّغوية العربية الحديثة كثيرة غير أنها "دراسات تقليدية تساق فيها المعلومات والآراء دون غربلة وتمحيص، حتى أن من يطالعها يحس وكأنها فقدت عنصر التجديد فيقف الباحث محاولا أن يجد فيها المعلومات القيمة فيعرض عنها لأنها مملوءة بالتعليلات المزهقة وبالألغاز والتمويه" [3]، فالجمع بين التراث اللّغوي العربي واتجاهات البحث اللّساني الحديث أساس البحث اللّساني العربي.

ومن أهم الأسباب التي تثير خروجنا بحصيلة في مجال اللّسانيات العربية غياب الشعور والحس بأن هناك زمنا علميا أو تراكما أو متابعة للحدث العلمي، أو تقدما فيما نسميه بالثقافة اللّسانية العربية [4]. وبالرغم من هذا التوجه فإن ما يغلب على مراجعات الكتب في ثقافتنا مجاملة المؤلف

---

[1]- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة "دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية"، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1998م، ص08.

[2]- غنية طيبي، اللسانيات العربية "الواقع والآفاق قراءة في تصوّر مصطفى غلفان"، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، مج 16، ع 3، 2019/09/30م، ص195-196.

[3]- ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1972م، ص10.

[4]- ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار المغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص11.

لصداقه قائمة بينه وبين المراجع [1]. وتبقى إسهامات اللّسانيات العربية في اللّسانيات العالمية محدودة جدا ولا يكاد يذكر من اللّسانين العرب إلا من لهم كتابات باللّغات الأجنبية [2].

1-2 اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربية:

ظهرت اتجاهات حديثة ومتعدّدة في تعليم اللّغات، وبالرغم من أن الحديث عن تعلم اللّغة العربية سواء أكان للناطقين بها أو لغير الناطقين بها، يؤدي بمعلم هذه اللّغة من منظور منهجي إلى مراعاة المبادئ التي تدعو إليها اللّسانيات العامة وتلك المبادئ ما هي إلا النّظريات التي توصّل إليه علماء اللّسانيات [3].

إن توظيف واستثمار الحصيلة اللّسانية من قبل المعلمين يجعل المتعلم يكتسب رصيدا معرفيا ويستخدمه في التعبير باللّغة العربية في المجتمع اللّغوي الذي ينتمي إليه [4]، وقد انفتحت برامج تعلم اللّغة العربية "على الدرس اللّساني بمختلف ظواهره (الصوتية والفنولوجية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية) بهدف اكتساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل بصورة مثمرة" [5].

إن من إشكاليات الكتابة اللّسانية العربية الحديثة يقول "الفاسي الفهري" (1947م) "ليست اللّغة العربية كما يدعي بعض اللّغويين العرب لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الغربية التي بنيت لوصف اللّغات الأوروبية، بل العربية لغة كسائر اللّغات البشرية فاللّغة العربية بصفتها لغة تنتمي إلى مجموعة من اللّغات الطبيعية

---

[1]- ينظر: سعد مصلوح، في صوتيات العربية "لمحيي الدين رمضان"، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الأردن، دت، ص275.

[2]- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللّغة "أسئلة اللسانيات: حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية"، مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص29.

[3]- Sadek-Khalil, Apport de la linguistique a la pédagogie et apport de la pédagogie a la linguistique, Eds Papyrus montreuil, France, 1977, p2.

[4]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص155.

[5]- آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجية نموذج النحو الوظيفي، السلسلة البيداغوجية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص09.

وتشترك معها في عدد من الخصائص (الصوتية والتركيبية والدلالية)، وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللّغات" [1]، وقد لاحظ علماء اللّسانيات البنيوية أن اللّغة سلوك والتعلم أيضا سلوك وهو ما تشترك فيه لغات العالم بما فيها اللّغة العربية [2].

1-3 مستجدات البحث اللّساني العربي:

يرجع الارتباك والغموض في تحديد مجال البحث اللّساني إلى: "المصادر التي تعتمدها بعض الكتابات التمهيدية، وهي مصادر عامة بعيدة نسبيا عن اللّسانيات بمعناها العلمي الدقيق" [3].

و"اللّسانيات العربية هي الميدان الذي يضم كل الجهود العلمية المنهجية التي اتخذت اللسان العربي موضوعا لها، والجهد الذي تنطبق عليه صفة العلمية هو ذلك الذي يحدد القائمون عليه المجال الذي يعالجونه من ظاهرة اللسان، ويوضحون الإجراءات والخطوات المنهجية المعتمدة في الكشف والتحقيق" [4]، ويعتبر عبد الرحمن الحاج صالح * أبو اللّسانيات في الجزائر بناء على ما أولاه من اهتمام لهذا العلم [5].

إن النظرة السائدة في انعدام بحث لساني عربي جديد في العهد الحديث يضاهي به الغربيون لا يختلف في شيء، إذ يشكّل ما تراكم حتى الآن من التأليف في اللّغة وما حولها من القديم والحديث في

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربية، ج1، منشورات توبقال، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 1986م، ص56.

[2]- ينظر: الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007م، ص194.

[3]- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة، ص110.

[4]- المرجع نفسه، ص120.

* عبد الرحمن الهواري الحاج صالح (1927 - 2017).

[5]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ورقة الغلاف).

مختلف اللّغات الأكثر انتشارا في عالمنا العربي عقبة لا تقل حدتها عن صعاب الفقر المعرفي في نفس الميدان، إذ كلاهما يشكل عائقا يحد من وتيرة نمو العلم في الاتجاه السليم [1].

وتتسق الخصائص الأساسية لتطور اللّسانيات مع خصائص العلم في القرن العشرين على وجه الإجمال، وتتمثل هذه الخصائص في تحقيق إنجازات ثورية في مجال المنهج العلمي وتبعت بتطوّر آفاق التفكير العلمي إلى حد كبير مما أدى إلى الوصول إلى نتائج عملية قدّمت إسهامات متميزة لثقافتنا [2].

1-4 هُويّة المصطلح اللّساني عند العرب:

يسعى الباحثون العرب إلى توحيد المصطلحات اللّسانية العربية لأن الغرض من التوحيد هو تهيئة الأرضية اللّغوية الصالحة لوحدة الأمة من الناحية الفكرية والاجتماعية والسياسية [3].

إنّ "الشعور بضرورة توحيد المصطلحات العلمية أصبح في البلاد العربية شعورا عاما، والآراء متضاربة في الوسائل التي يجب التوسل بها لبلوغ هذه الغاية" [4].

إنّ "القيمة الحقيقية لأي مصطلح لا تتحقق إلا بشرطين أحدهما التوحد، وثانيهما الشيوع" [5].

---

[1]- ينظر: محمد الأوراغي، الوسائط اللّغوية "أفول اللسانيات الكلية"، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2001م، ص31.

[2]- ينظر: ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح-وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، دط، 2000م، ص103.

[3]- ينظر: علي القاسمي، تخطيط السياسة اللّغوية في الوطن العربي ومكانة المصطلح الموحد، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد 23، 1983م.

[4]- الأمير مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، سوريا، ط2، 1965م، ص141.

[5]- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، مجلة فصول في النقد، مج 7، العدد 3-4، 1987م، ص99.

"عندما نكون نحن العرب في وضع استعمال هذه المصطلحات ونقلها إلى لغتنا واستعمالنا النّقدي لها، فإننا لا ننقل فقط كلمات ولكن علاوة على ذلك مفاهيم مثقلة بحمولات تاريخية ومعرفية واستعمالية" [1].

وكأنّ الأزمة في الأصل هي أزمة حضارة، تمس الهُويّة والشخصية العربية، فكان المشكل الاصطلاحي عنوانا ظاهرا لهذا المشهد الحضاري القلق [2].

1-5 الوصف في اللّسانيات العربية:

يهدف الوصف والتاريخ لجمع اللّغات بما فيها اللّغة العربية وكذا دراسة الأسر اللّغوية إلى إعادة بناء اللّغات الأم لكل أسرة من هذه الأسر [3]، وتبرز اللّسانيات الوصفية عن طريق تضافر مناهجها ظواهر متنوعة تجاهلها النحو التقليدي سواء بالقليل أو الكثير، ونذكر على سبيل ذلك المثال أو ما يسمى الآن بالوظيفة الحجاجية [4].

وقد تطرق إبراهيم أنيس في رحاب الأصوات اللّغوية حيث توخى الغاية من خلال نقطتين أساسيتين:

---

[1]- حمزة بن قبلان المزيني، التحيز اللغوي وقضايا أخرى، مؤسسة اليمامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2004م، ص204.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: مصطفى العادل، صارة أضوالي، اللسانيات والدرس اللغوي القديم "قراءة في ضوء جدلية الاتصال والقطيعة"، مركز نماء للبحوث والدراسات، دط، دت، ص16.

[4]- ينظر: روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري، مراجعة الطيب البكوش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص57.

أولهما "رفع اللبس عن كثير من المفاهيم والآراء التي أتى بها المتقدمون من علماء اللّغة، والتي تكرّرت عند المتأخرين دون فهم أو نظر فيها" [1]، وثانيهما "ترتبط بمشروع تبناه اللّسانيون العرب جميعهم، وهو لنشر ثقافة لسانية في أوساط المشتغلين بالدّراسات اللّغوية" [2].

وعليه "يمكن الحكم على مؤلفات إبراهيم أنيس في الدّراسات اللّسانية العربية أنها شكلت رافدا أساسيا في الحركة اللّغوية العربية الحديثة مساهمة بتنصيب وافر في التعريف باللّسانيات الوصفية" [3].

اهتم اللّسانيون العرب منذ ظهور اللّسانيات الوصفية باللّغة العربية، وقد كان كتاب تمام حسان اللّغة العربية معناها ومبناها من أهم الكتب القيمة في هذا الباب، ولم يكن هم اللّسانيين العرب الوصفيين خدمة اللّغة العربية وإنما هدفهم وصف نواقص النحو التقليدي [4].

وقد جاء اللّساني "أحمد المتوكل" (1942م) بفكرة مفادها أنه لا توجد قطيعة بين النحو العربي واللّسانيات الحديثة الوظيفية [5].

1-6 تعدّد المصطلحات اللّسانية العربية ونتائجها اللّغوية:

إن علم اللّسانيات أوضح مثال على فوضى المصطلحات ففي سوريا وفلسطين يطلقون عليه (الألفية)، و(علم اللسانة) للدلالة على الحرفة في لبنان، وفي مصر والعراق فيطلقون عليه (علم اللّغة)، وهناك من يطلق عليه اسم (علم اللسان) وهذا في المغرب، أما في الجزائر فكان شائعا بمصطلح اللّسانيات [6]، ويعدّ المصطلح من أهم المميزات التي يتخصص بها أي علم من العلوم، ففيه يتحقق

---

[1]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، ص3.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة "دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية"، ص281.

[4]- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي، النحو العربي واللسانيات الوصفية "قراءة تحليلية نقدية"، مجلة فكر ونقد، العدد 72، 2005م، ص72.

[5]- ينظر: أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللّغة العربية، ص12.

[6]- ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، دت، ص20.

الاتفاق والتواضع وتوحيد الفكر والمعرفة من طرف الجماعة اللّغوية إذ أنه الأشهر والأكثر تداولا بين الناس من المجالات العلمية المختلفة [1] وقد تتعدّد المصطلحات اللّسانية بسبب طبيعتها اللّغوية والثقافية [2].

وقد ساهمت ترجمة اللّسانيات السوسيرية [3] إلى اللّغة العربية من زيادة اهتمام العرب في العصر الحديث بهذا العلم مما أدى إلى تشكل المعجم اللّساني العربي الحديث.

وقد أدى إقبال بعض اللّسانيين والباحثين العرب إلى ترجمة الرصيد الهائل من المناهج والنظريات اللّسانية والنقدية إلى إنتاج عدد هائل من المصطلحات والمفاهيم التي دخلت معجم المتلقي العربي بشكل متسارع، فانغلقت مدلولاتها على معظم الدارسين [4].إلا أنها لا تمت بصلة بالبحث اللساني باعتبار أنها لا تعبر عن مضمونها [5].

[1]- ينظر: محمد أمهاوش، قضايا المصطلح في الفقه الإسلامي الحديث، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2010م، ص56.

[2]- أحمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2007م، ص24.

[3]- نسبة إلى فرديناند دو سوسور، عالم لغوي سويسري شهير، عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث.

[4]- علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، العدد 6، دار الطليعة، بيروت لبنان، 1982، 1982، ص61.

[5]- المرجع نفسه، ص61.

1-7 نتائج:

- ✓ توحيد المصطلحات اللّسانية العربية هو تهيئة الأرضية اللغوية لوحدة الأمة فكريا.
- ✓ الوصف يساهم في إعادة بناء اللّغات الأم، فوصف أي لغة ما هو إلا تعبير عن ما تحويه من أفكار ومعارف.
- ✓ ساهمت الترجمة العشوائية في خلق فوضى للمصطلحات اللّسانية العربية، مما أثر بدوره على المفاهيم اللّسانية عند العرب.

الفصل الثاني

توطئة:

إن تأثّر علم النّحو وقواعد تعلم اللّغة بعدّة علوم ساهم في إضعاف الملكة اللّغوية للمتعلّم حيث أصبحت القواعد اللّغوية غاية لا وسيلة لإصلاح الألسن، وقد لقي موضوع تيسير القواعد النّحوية في ميدان تعليم اللّغات في العقود الأخيرة، لاسيما بعد النتائج التي حقّقتها الدراسات اللّغوية الحديثة على مستوى البحث اللّساني اهتماما كبيرا من قبل الدارسين والعلماء.

ورغم أن العديد من اللغويين ألفوا الكثير من الكتب والأبحاث في هذا المجال، إلا أنهم لا يزالون يفكرون في قضية التيسير باعتبار أن القدماء يزعمون أن هذه النظرية تعتمد على البساطة والوضوح، مما جعل الكثيرين منهم يتبنونها باعتبارها قاعدة ومقياس، وليست ضرورة من أجل تسهيل عملية تعليم اللّغة سواء كانت لغة أم أو لغة ثانية.

وعلى الرغم من جهود العلماء منذ القدم في مجال تدريس النّحو إلا أن المتعلم لا يزال يتلقى صعوبة في مجال تعليمية اللّغة، مما جعل تيسير هذه العلوم أولوية عند بعض المحدثين من أجل الوصول إلى تسهيل عملية التلقي والخطاب في ميدان اللّغة.

وقد توصّلت اللّسانيات التّعليمية الحديثة إلى عدة نظريات في مجال الاكتساب اللغوي عامة والنّحو التعليمي بخاصة، مما ساهم في بلورة العملية التّعليمية التعلمية في ميدان اللّغة وانفتاحها على عدة مجالات كعلم النفس وغيره.

وتعتبر عملية التنسيق لمحاولات تيسير العلوم النّحوية واللسانية بين الأفراد والمؤسسات التّعليمية هامة جدا، وهذا من أجل تبسيط النّحو وتجديد طريقة تعليمه، مما يساهم في بناء عملية تعليمية لغوية، تشتمل على كل عناصر النجاعة اللّغوية وتكون مفتاحا لتذليل الصعوبات التي تواجه متعلم اللّغة، سواء كانت اللّغة الأولى أو اللّغة الثانية.

المبحث الأول: تعليمية اللّغة وتيسير العلوم النّحوية.

I- النّحو العلمي:

1-1 تعريف علم النّحو:

أ- لغة:

النّحو" هو القصد نحو الشّيء، نحوتُ نحوه، أي قصدت قصده وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربية، فقال للنّاس: انحو نحو هذا، فسمّي نحوا ويجمع على الأنحاء" [1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور (1232-1311م): "نحاة الأزهري: ثبت عن أهل يونان، فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه نحوا" [2].

وكذلك النّحو "القصد والطريق يكون ظرفا ويكون اسما" [3].

وذكر ابن فارس (941-1004م) في مقاييس اللّغة: "نحو النون والحاء والواو كلمة تدلّ على قصد ونحوت نحوه" [4].

وممّا هو متفق عليه من خلال هذه التعريفات أنّ النّحو لغة هو القصد.

---

[1]- الفراهيدي، كتاب العين، ج4، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص201.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مج 15، ص309.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، دط، 1979م، ص403.

ب- اصطلاحا:

قال أبو بكر محمد بن السري بن سهل [1] (1256-1320م): "النّحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم أنّ الفاعل رفع، والمفعول به نصب" [2].

وعرّفه ابن جني (941-1002م) في الخصائص في باب القول على الإعراب أنه: "الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول" [3].

وأشار الشريف الجرجاني (1339-1413م) في كتابه التعريفات على أنّ النّحو إنما "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها وقيل النّحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإحلال وقيل علم بأصول يعرف بها صحيح الكلام ومفاده" [4].

1-2 نشأة علم النّحو:

نشأ النّحو "أوّل أمره صغيرا شأن كل كائن، فوضع أبو الأسود [5] منه ما أدركه عقله، ونفذ إليه تفكيره، ثمّ أقرّه الإمام على ما وضعه وأثار عليه أن يقترضه، فقام بما عهد إليه خير قيام" [6].

---

[1]- يعرف بابن السراج من مشاهير النحاة وأئمة الأدب في بغداد.

[2]- ابن السراج، الأصول في النحو، ج1، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م، ص35.

[3]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص35.

[4]- الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، 1985م، ص259.

[5]- أبو الأسود ظالم بن عمرو بن سفيان الدؤلي الكناني (603-688م)، مؤسس علم النحو، عالم نحوي وأول واضع لعلم النحو في اللغة العربية وشكّل أحرف المصحف على الاصطلاح القديم بوضع النقاط على الأحرف العربية التي أصبحت فيما بعد، وكان ذلك بأمر من الإمام علي بن أبي طالب.

[6]- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص34.

وعندما "كانت العلوم في الأمم لا تظهر فجأة، بل تأخذ في الظهور رويدا رويدا حتى تستوي على سوقها، كان ذلك مدعاة في كثير من الأمر لأن تغمض نشأة بعض العلوم، وأن يختلط على الناس واضعوها المبكرون. وهذا نفسه ما حدث فيمن نسبت إليهم الخطوات الأولى في وضع النّحو العربي" [1].

وتعد قصة بنت أبي الأسود الدؤلي الأشهر في تاريخ النّحو: "فقد دخل عليها أبوها في وقدة الحر بالبصرة فقالت له: "يا أبت، ما أشدُّ الحر" رفعت "أشد" فظنها تسأله وتستفهم منه: أي زمان الحر أشد؟ فقال لها: "شهر ناجر". فقالت: "يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك" [2].

وقد اختلفت الآراء فيمن نسبت إليهم الخطوات الأولى في وضع النّحو، فمنهم من قال أنه أبو الأسود الدؤلي ومنهم من صعّده إلى علي بن أبي طالب (599-661م) [3]، إذ يروون أن أبا الأسود نفسه "دخل عليه وهو بالعراق، فرآه مطرقا مفكرا، فسأله فيما يفكر؟ فقال له: سمعت ببلدكم لحنا، فأردت أن أصنع كتابا في أصول العربية، وأتاه بعد أيام فألقى إليه صحيفة فيها: "بسم الله الرحمن الرحيم. الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل" [4].

فلأبي الأسود الفضل في الإرهاصات الأولى للنحو والمساهمة في ازدهاره [5] وبناء لبناته الأساسية،كما أن حاجة العرب إلى هذا العلم كان الدافع إلى اكتماله وسرعة نشاطه، وهذا على غرار بعض العلوم التي قد تستغرق زمنا طويلا لاكتمالها [6].

---

[1]- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، دت، ص13.

[2]- سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت، ص10.

[3]- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص13-14.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]-ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص34.

[6]-ينظر: المرجع نفسه، ص35.

1-3 أهمية علم النّحو:

شعر علماء اللّغة بأهمية النّحو فمنهم من قال: "ما الفائدة في تعلُّم النّحو، وأكثرُ الناس يتكلمون على سَجِيَّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيَفْهمون ويُفهِمون غيرَهم مِثلَ ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال له: الفائدة فيه: الوصولُ إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة؛ صوابًا غير مُبدَّلٍ ولا مُغَيَّر" [1].

وقد أخبر أَبُو إِسْحَاق الزّجاج عن أبي الْعَبَّاس الْمبرد قوله: "كان بعضُ السَّلَف يقول: عليكم بالعربيَّة؛ فإنَّها المروءة الظَّاهرة، وهي كلام الله عَزَّ وَجَلَّ وأنبيائه وملائكته" [2].

كما أن علم النّحو هو أن تعرف"كيفيّة التركيب فيما بين الكلم لتأدية المعنى مطلقاً بمقاييسَ مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنيّة عليها، ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفيّة" [3].

وسبق عبد القاهر الجرجاني في قوله: "واعلم أن ليس النظم [4] إلَّا أن تضع كلامك على الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرفَ مناهجه التي نُهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها" [5].

ويقول ابن خلدون في مقدمته :"اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك

---

[1]- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979م، ص95.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987م، ص75.

[4]- النظم هو توخي معاني النحو وفقا للأغراض التي يصاغ منها الكلام.

[5]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق محمود محمد شاكر، ص81.

بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب. فإذا حصلت الملكة التّامّة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير ومراعاة التّأليف الّذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال" [1].

وأضاف ابن خلدون بقوله:"أن اللّغة للعرب بالطبع أي: بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم ثم إنه فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم" [2].

1-4 طرائق تدريس القواعد النّحوية:

يعتبر الأسلوب الطبيعي في تدريس القواعد النّحوية والذي يعتمد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة من الأساليب اللّغوية التي تساعد المتعلم في اكتساب أنماط لغوية صحيحة [3] وعليه فقواعد اللّغة لها طريق طبيعي تسلكه في مختلف المستويات والعمليات التعلمية لدى التلميذ [4] وقد أكد هذه الطريقة ابن خلدون من خلال ما سماه محاكاة الأساليب اللّغوية السليمة، وصنف الأسلوب الطبيعي باعتباره الأنسب في التدريس [5].

ومع ذلك فإنّ من أهمّ الطّرق التقليدية الشّائعة في تدريس النّحو ما يلي:

1. الطريقة القياسية:

تقوم هذه الطريقة على أساس "البدء بحفظ القاعدة، ثمّ إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكّدة لها والموضّحة لمعناها" [6]، فالمتعلم ملزم بعملية الحفظ ثم يليه عرض الأمثلة للتوضيح، فهو ينتقل من

---

[1]- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المطبعة البهية المصرية، مصر، دط، دت، ص409.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، دط، 1991م، ص337.

[4]- ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، دط، 2008، ص329.

[5]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص337.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الكل إلى الجزء [1] وهذا هو الأساس الّذي تبنى عليه هذه الطّريقة حيث ينتقل فيها أثر التّدريب، كما تهدف إلى تحفيظ القواعد وتبيانها باعتبارها غاية وليست وسيلة [2].

من مميزاتها [3]:

- ✓ سهولة عرضها.
- ✓ لا تحتاج للجهد.
- ✓ سرعتها من حيث الأداء.

ومن عيوبها أنّها [4]:

- ✓ تغرس في المتعلم الميل إلى الحفظ.
- ✓ تشجعه على الاعتماد على غيره.
- ✓ تضعف في التّلميذ ملكة الابتكار .

وفي الأخير يجدر التنويه أن المواد التّعليمية قد تقسم إلى مواد علمية وأخرى فنية، وقد تتداخل هذه المواد في بعض الأحيان [5]، وما يميز إحداهما عن الأخرى بروز صفة دون سواها، فإن برزت صفة العلم، فالعلمية غالبة لا محال، ومثال ذلك في القواعد النّحوية [6].

---

[1]- ينظر: سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسيها، دار وائل للنشر ، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 228.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص337

[3]- ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 2005/2004م، ص229.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- ينظر: محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط8، 1999م، ص14.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2. الطريقة الاستنباطية:

هي طريقة طبيعية للوصول إلى النتائج، إذ ينتقل المتعلّم في عملية الفهم من الجزء إلى الكلّ، أي من المثال إلى القاعدة وهذا عكس الطريقة القياسية [1]، ويقوم المعلم في هذه الطريقة بالشرح ومناقشة الأمثلة على السبورة لاستنباط القاعدة النّحوية [2]، وتعتمد هذه الطريقة بكثرة في المراحل الثانوية في أغلب الدول العربية، وتكون أقل اعتمادا في المراحل الأساسية والابتدائية حيث يتم استخدام فهم النص كاملا ثم الانتقال إلى الشواهد وتختم العملية التعلمية باستخراج القاعدة [3].

ومن مميزاتها:

✓ إنها من "طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول إلى الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة وعلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة وفيه ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام" [4].

✓ تحفز المتعلم من أجل المشاركة في بناء الدرس والوصول إلى الحقائق النّحوية [5].

✓ "تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتّخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة" [6].

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، دط، 2003م، ص39.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص338.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص339.

[4]- فهد خليل عبد الله زايد، الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرائق معالجتها، معالجتها، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2007م، ص199.

[5]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2005م، ص223.

[6]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، عمان، الأردن، دط، دت، ص262.

ومن عيوبها أنها:

✓ تعتمد على الأمثلة المتقطعة التي لا وجود لصلة فكرية أو لفظية بينها [1].

✓ بطيئة في إيصال المعلومة إلى ذهن المتعلم، وقد تكتفي في بعض الأحيان بمثالين لاستنباط القاعدة النّحوية [2].

✓ لا يلتزم العقل في الكثير من الأحيان بهذا الترتيب الفكري [3].

إن دراسة قواعد النّحو في معزل عن المتعلم وجعلها أمرا غريبا عنه ستنفره عن تعلم هذه القواعد لا محال [4]، ولهذا فعلى المدرّس الناجح أن يجعل النّحو مادّة حيّة مألوفة في العملية التّعليمية لدى المتعلم، وهذا ما يقتضي اكتساب المعلم شخصية مزدوجة تجمع بين كثرة المادّة واختيار طريقة مرنة في تقديمها [5].

1-5 صعوبات تدريس القواعد النّحوية:

لقد أراد "ابن مضاء القرطبي" (1120-1196م) من خلال كتابه الرد على النحاة أن يخلص النّحو من كثرة الفروع والتأويلات فيه [6]. فقام في بادئ الأمر برفض نظرية العامل التي جعلت النحاة النحاة يكثرون التقدير [7]، وهو تقدير"يؤدي إلى عدم التمسك بحرفية -أي الذّكر الحكيم-، تلك

[1]- ينظر: محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص129.

[2]- ينظر: سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسيها، ص228.

[3]- ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، ص230-231.

[4]- ينظر: علي جواد الطاهر، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف، العراق، دط، 1969م، ص59.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- ينظر: عباس علي الأوسي، الدرس النحوي في الموصل، دار الفرابي، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص302.

[7]- ينظر: المرجع نفسه، ص303.

الحرفية التي كان يعتدّ بها أصحاب مذهب الظاهر، وأيضا فإنّه اقترض منهم ما يذهبون إليه من نفي العلل والقياس في الفقه، ونادى بتعميم ذلك في النّحو، حتى نتخلص من كل ما يعوق جريانه وانطلاقه في العقول والأفهام" [1].

إن اتساع الدرس النّحوي إلى حقل علمي شامل، ومضاعفة نشاطه الفردي منح فرصة التنافس والتباري بين علمائه، فقد حاول كل واحد منهم أن يقيم لنفسه مجالا يستنبط من خلاله عللا وأقيسة الهدف منها كان في البداية تعليميا [2]، ولكنه في المرحلة اللاحقة صار النّحو"من أعقد الحقول المعرفية عندما داخلته أمور ليست منه، وكثر فيه التأليف، وأقحم الدرس النّحوي في متاهات واسعة" [3]، كما أن السعي للحفاظ على اللّغة العربية ساهم بشكل كبير في اكتساب علماء النّحو رغبة جامحة في البروز والظهور [4].

واعلم أن المشكل ليس في اللّغة "إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعاً عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة" [5].

إن صناعة النّحو من خلال تعليم وتعلم قواعده، وعدم اعتباره سبيلا من سبل اكتساب الملكة اللّغوية أدى إلى الابتعاد عن تعلم هذه القواعد والنفور منها مما انعكس سلبا على الناشئة مساهما في إضعافها بصفة عامة [6].

ومن الأسباب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة ما يأتي:

---

[1]- ابن مضاء القرطبي، كتاب الردّ على النّحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1947م، ص09.

[2]- ينظر: علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب "أصوله ومناهجه"، تقديم عبد الله الجبوري، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص105.

[3]- مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره دراسة وصفية تحليلية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، دط، دت، ص20.

[4]- ينظر: علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب "أصوله ومناهجه"، ص105.

[5]- رابح بومعزة، التراكيب النحوية العربية، ص157.

[6]- ينظر: على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص326.

– طريقة تدريس القواعد رسخ في ذهن المتعلم أن هذه القواعد هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لغاية تعليم اللّغة العربية [1].

– عدم تحويل قواعد النّحو من قواعد جافة ومنعزلة عن سياق الاستعمال إلى قواعد وظيفية في محيط المتعلم [2].

– الاعتماد على الطريقة القديمة في تدريس القواعد والتي تعتمد على محاضرة المعلم واستماع المتعلم دون فهم للمادة وتطبيقها رغم كثرة الحفظ والسماع [3].

إن طريقة تدريس القواعد إذا لم تستند على أساليب التعلم الذاتي، فهي لا تستدعي من المتعلم القيام بجهد منظم لكي يتعلمها وينمي مهاراته [4]، كما أنه يستطيع بواسطة هذه الأساليب أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن تمّ التّطبيق من خلال قراءاته وكتاباته [5].

لقد غرس بعض النّحويين في أذهان الناشئة من المتعلمين للغة أنّ النّحو صعب ومعقّد مما ساهم في خلط الكثير من المباحث اللّغوية والنّحوية بعضها ببعض.

1-6 تيسير النّحو:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "تَيَسَّرَ لفلان الخروج واسْتَيْسَرَ له، بمعنًى، أي تهيَّأ، ابن سيده وتَيَسَّر الشيء واسْتَيْسَر تَسَهَّل. ويقال: أَخذ ما تَيَسَّر وما اسْتَيْسَر وهو ضدّ ما تَعَسَّر والْتَوَى" [1].

---

[1]– ينظر:

Al-Lugah al-'Arabiyyah Tharaiquha wa Wasail Ta'limiha, Dr. Kartini, M.Pd, Muhaemin, M.A, Mustafa, S.Pd.I., M.Pd.I, 2019, Foreign Language Study, p22.

[2]– ينظر: عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية "نحو منهجية تدريس وظيفي"، ص45.

[3]– ينظر: كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2003م، ص66.

[4]– ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص408.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص409.

ليس بتيسير الدرس النّحوي تبسيطا أو اختصارا له [2]، بل لا بد أن تكون لأي محاولة لتيسير العلوم النّحوية لبنة متينة تقوم على الفهم السليم لما وصل إليه النّحويون القدامى في هذا المجال[3]، فغالبية الباحثين يمثل التيسير عندهم التسهيل والاختصار وتذليل الصعاب وتمهيد الوعر وتقويم المنحرف [4]، ومازال النّحو مثار الشكوى والضجر من المعلم والمتعلم وكل من له علاقة بالعملية التّعليمية [5].

وقد علق بعض النّحويين على أن سبيل النّحو كان "موحشاً شاقاً، وكان الإيغال فيه ينقض قواي نقضاً، ويزيدني من الناس بعداً، ومن التقلب في هذه الدنيا حرماناً. ولكن أملاً كان يزجيني ويحدو بي في هذه السبيل الموحشة" [6]، وأن تبديل منهج البحث النّحوي في أصول اللّغة العربية [7] يسهّل تقربنا من هذه اللّغة، وينير لنا سبل تيسير وحفظ قواعدها [8].

ومن أمثلة ذلك: "(دعاؤكم) مبتدأ مرفوعا، والخبر محذوف، والتقدير موجود، كما يقول النحاة، لأن هذا يعود بنا إلى التقدير والتأويل وإنما نكتفي في ذلك بأن نقول (دعاؤكم) شبه جملة مرفوعة" [9].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ص296.

[2]- ينظر: كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص58.

[3]- ينظر: أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، دط، 2006م، ص7.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص15.

[5]- ينظر: سعدون حمادي وآخرون، اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص71.

[6]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعلم والثقافة، القاهرة، مصر، دط، 2014م، ص13.

[7]- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة "دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص29.

[8]- ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص13.

[9]- ابن مضاء القرطبي، كتاب الردّ على النّحاة، ص67.

فترتيب أشباه الجملة المرفوعة كما هو موضح في المثال السابق بشكل دقيق وجعله في أبواب وفصول منتظمة شيء يسير ويسهل إيجاده بسرعة، عكس ما قد يبعثره الآخرون في كتب متفرقة من النّحو ويصعب البحث عنه [1].

وفي الأخير ننوه أنه "قبل ظهور ما يمكن اعتباره محاولات للإصلاح في هذا الجانب، كان هناك إرهاصات أو ملاحظات عابرة تمثلت فيما روته كتب تاريخ النّحو والنحاة عن ضيق البعض بما جره إدخال المنطق في دراسة النّحو من تعقيد وتعنت" [2].

1-7 جهود القدماء والمحدثين في تيسير النّحو:

تردّدت بين بعض النّحاة عدّة مصطلحات كالتّجديد والتّبسيط وغيرها، وهو ما لمسناه بوضوح في قول أحد دعاة التّجديد: "رأيت حين عهد إليّ بتدريس النّحو العربي بدار العلوم، أن في مجرّد تفسير عبارات النحاة نوعا من الاجترار العقلي لا يليق بعصرنا الذي نعيش فيه، ولا بنهضتنا العقلية في هذا الدور الحاسم من أدوار الثّقافة العربية" [3].

وقد عانى المتعلم في البلاد العربية صعوبة تعلم النّحو منذ القدم، ثم تطور في العصر الحديث حيث أصبح النّحو مشكلة من مشكلات التعليم المطروحة في هذا المجال [4] حيث وقع بين متناقضين، فهو إما دراسة سطحية وغير دقيقة لا تساهم في تطوير العملية التّعليمية [5]، وأما دراسة

---

[1]- ينظر: ابن مضاء القرطبي، كتاب الردّ على النّحاة، ص67.

[2]- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي "دراسة نقدية"، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1985م، ص46-47.

[3]- عبد الرحمن محمد أيوب، في دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح، الكويت، دط، دت، ص (كلمة المؤلف صفحة د).

[4]- ينظر: الحريري، اللمحة في شرح الملحة، شرح ملحة الإعراب للحريري، تصنيف شمس الدين محمد بن الحسن الصائغ، تحقيق محمود أمين السيد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص9.

[5]- ينظر: سعدون حمادي وآخرون، اللغة العربية والوعي القومي، ص71.

تقليدية لا روح فيها وغير مرتبطة بين ثنائية فكر المؤلف والدارس، فهي بعيدة عن صلب هذه العلاقة [1].

ومن منظور آخر فإن"التيسير لن يكون، في النّحو العربي نفسه، فهذا أمر ليس بمستطاع، إذ استقرت أحكامه ووضعت ركائز النّحو على نحو أسسه نحاة العرب على النّحو الذي عرفناه في طبيعة مشكلات تدريسه" [2]، فالابتكار لا يكون في النّحو ذاته، بل إن وجد "تيسير فهو تيسير في تعلم النّحو، بل الأمر الذي ينبغي أن يشغل المعنيين بتعلم اللّغة بدءا من اشتقاق أهدافها وانتهاء بأساليب تقويم تعليمها" [3].

وفي السياق نفسه فقد "أحس النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا، فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار الناشئين" [4].

وقد قدموا كذلك دراسة النّحو والتأليف على اختلاف أنواعه باعتباره مادة خصبة لإثراء اللّغة العربية على جميع مستوياتها [5]، وفي خضم هذه الدراسات ظهرت مؤلفات أخرى تعنى بتيسير العلوم العلوم النّحوية حيث ركزت على تيسير تعلم النّحو وحاولت إحياء الغاية الأساسية التي نشأ من أجلها وهي الوصول إلى كلام العرب [6].

---

[1]- ينظر: أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير، ص10.

[2]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2015م، ص66.

[3]- المرجع نفسه، ص67.

[4]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص326.

[5]- ينظر: عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986م، ص44.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1-8 الأهداف من تيسير تدريس القواعد النّحوية:

تعرض النّحو على عكس جميع مستويات اللّغة الأخرى للنقد والانتقاد، وجعلوه السبب الرئيسي في فشل تعليم اللّغة العربية [1]، بل زادوا على ذلك وامتدت الحملة على النّحو حيث"جمعت حقا وباطلا، وهو جم النّحو بما فيه، وبما ليس فيه، وحملت عليه أوزار غيره من جوانب اللّغة وظروف المجتمع، ومن هنا كانت محاولات إصلاح الكتاب النّحوي وتيسيره، وكانت أيضا محاولات إصلاح النّحو نفسه منهجه ومادته" [2].

تنقسم القواعد النّحوية إلى صنفين :الأولى نظرية والثانية وظيفية، ويختلف الهدف باختلاف صنف القاعدة [3]، أما الأهداف النظرية لتدريس القواعد فهي "ترمي إلى تعليم تعميمات عاملة شاملة عن اللّغة، ويعدّ هذا هدفا رئيسا في تدريس القواعد، لأنّ لهذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب" [4]، أما الأهداف الوظيفية فهي ترمي "إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع" [5]، وعليه "فتعليم تلك التعميمات في إطار إطار من المواقف اللّغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم، وأهداف تدريس القواعد لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنها متداخلة" [6].

ويمكن إجمال أهداف تدريس القواعد النّحوية والفوائد التي تتحقق من تدريسها فيما يلي:

---

[1]- ينظر: كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص52.

[2]- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي "دراسة نقدية"، ص87.

[3]- ينظر: نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص169.

[4]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 406.

[5]- المرجع نفسه، ص407.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

✓ يصحح المعنى والمفهوم واعوجاج اللسان عن الطريق بتدريب المتعلمين على الاستعمال السليم للألفاظ والجمل [1].

✓ تمكين المتعلم من القراءة والكتابة والتكلم بصورة صحيحة [2].

✓ جعل محاكاة اللّغة عند المتعلمين مبينة على أساس مفاهيم مما ييسر عملية تعبيرهم وإدراكهم بكل وضوح [3].

✓ توقف المتعلم على أوضاع اللّغة وصيغها لأن القواعد النّحوية ما هي إلا وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها [4].

✓ التعمق في فهم بعض السمات الأساسية للنحو والصرف من جانبها الفكري [5].

✓ معرفة المصادر والمشتقات وعملها في اللّغة وتحديد دلالتها [6].

✓ التمييز بين الخطأ والصواب في التراكيب [7].

✓ "استكمال دراسة القضايا الأساسية في القواعد والصرف التي عولجت" [8].

---

[1]-ينظر: نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، ص169.

[2]- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية "النظرية والتطبيق"، وكالة الصحافة العربية ناشرون، مصر، دط، 2021م، ص95.

[3]- ينظر: فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010م، ص10.

[4]- ينظر: نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، ص170.

[5]- ينظر: سامح الرواشدة، مغاني النص "دراسات تطبيقية في الشعر الحديث، نقد-أدب"، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص151.

[6]- ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص407.

[7]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، ط2، 2001م، ص57

[8]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 406-407-408.

وموضوع "الدرس النّحوي هو الكلمة مؤلفة مع غيرها، أو هو الجملة، وتدرس الجملة فيه من حيث نوعها، ومن حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم وتأخير، أو ذكر وحذف، أو إضمار وإظهار" [1]، وكذلك من حيث ما "يطرأ عليها -أي الجملة- من استفهام أو نفي أو توكيد، كل هذا مما يرتبط ارتباطا بموضوع درس النّحو، -أعني الجملة- ارتباطا وثيقا، لا يصلح إغفاله أو إهماله" [2].

1-9 نتائج:

- ✓ اللّغات هي ملكات شبيهة بالصناعة، ينظر إليها من حيث التراكيب فتمامها هو تمام للمعرفة.
- ✓ يعتبر الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللّغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة من أسهل طرق تدريس اللّغات.
- ✓ النّحو العربي هو علم تعليم وتعلم القواعد النّحوية وليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية.
- ✓ ساهم كل من القدماء والمحدثين بأبحاثهم في محاولات تيسير النّحو.

[1]- المخزومي، في النحو العربي "نقد وتوجيه"، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1983م، ص28.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

II- النّحو التعليمي:

1-1 الدرس النّحوي في الكتاب المدرسي:

في بعض الأحيان ينظر إلى جانب واحد في الكتاب المدرسي على" أن أكثر هذه الجوانب خطأ تلك التي تدور حول منهج تأليف الكتاب التعليمي، لأنها في تصورنا ذات تأثير جوهري يمس العملية التّعليمية في جوهرها، وقد تكون بعض الصعاب الأخرى أشدّ منها ظهورا وأوضح منها أثرا" [1].

إضافة إلى أن الكتاب"المضطرب كفيل بإعاقة هذه العملية بدلا من أن يقود نموها، بيد أن هذه جميعا تظل في نهاية الأمر صعابا عرضية، لأن من الممكن قهرها متى غيرت العناصر غير الصالحة فيها" [2].

أهداف استعمال الكتاب المدرسي:

إن استعمال الكتاب المدرسي استعمالا فعالا يحقق الأهداف التّعليمية الآتية:

* تعليم اللّغة وهي من أهم أهدافه [3].

* يعزز عملية التعلم ويشعر الطالب بالألفة اتجاه محتوى الكتاب [4].

* ملائمة المادة التّعليمية لمستوى المتعلم ووصوله إلى إدراك المفاهيم [5].

✓ محاولة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتداركها [1].

---

[1]- علي أبو المكارم، تعلم النحو العربي "عرض وتحليل"، ص123.

[2]- المرجع نفسه، ص123.

[3]- ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2013م، ص212.

[4]- ينظر: رعد مهدي رزوقي ونبيل رفيق محمد، التفكير وأنماطه، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص254.

[5]- ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، ص212.

- ✓ يعزز الدافعية في العملية التّعليمية [2].
- ✓ يساعد المتعلم في اكتساب رؤية سليمة حيال التقديرات الدراسية [3].
- ✓ تنمية وتطوير قدرة المتعلم على التفكير على جميع المستويات [4].
- ✓ تلبية كل حاجات المتعلمين خاصة التربوية منها والتّعليمية [5].

أما فيما يخص العرض ولغة الكتاب فيجب أن تتوفر فيه العناصر التالية:

1- أن يخلو الكتاب من الأخطاء النّحوية والعلمية [6].

2- أن يتوفر الكتاب على عنصر التشويق باختيار أساليب عرض مناسبة [7].

3- ضرورة خلو المحتوى من الحشو والتكرار [8].

---

[1]- ينظر : منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، 2009م، ص81.

[2]- ينظر: خالد جويس الشراري، المشكلات التربوية التي تواجه أقطاب العملية التربوية، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، دط، دت، ص148.

[3]- ينظر: ماريلين وايمر، التدريس المتمركز حول المتعلم "خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس"، ترجمة رشا صلاح الدخاخني، مراجعة محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداوي سي آي سي، المملكة المتحدة، دط، 2017م، ص215.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ص379.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- ينظر: فخري الفلاح، معايير البناء للمنهاج وطرق تدريس العلوم، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص311.

[7]- ينظر: محمد وليد صالح، محتوى الاتصال في العلاقات النوعية العامة، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص15.

[8]- ينظر: المرجع نفسه، ص381.

1-2 موقع النّحو في تعلم اللّغات:

اهتمت و"احتفت اللّغات القديمة بنحوها وصرفها وأولتها اهتماما مقدرا يليق بدورها في حفظ الألسن والأقلام من الخطأ والانحراف، وفي هذا الإطار نذكر اللّغة الإغريقية واللاتينية واللّغات الهندية التي اتخذت من الدرس النّحوي مادة أساسية لدراسة اللّغة" [1]، وقد "احتفت به أيما احتفاء، وأقامت لذلك المدارس الخاصة والمعاهد العامة، التي لم يكن لها هم يسبق اهتمامها بأمر النّحو وتدريس قواعده وأسسه التي يتعين على الخطابة والكتابة، وطرح النظريات الفلسفية والعلمية، وذلك من عهد أرسطو وأفلاطون وغيرهما" [2].

ولما كانت "اللّغات الحديثة قد اعتراها كثير من التبديل والتحوير، كان من البداهة القول بأن النّحو اللاتيني واليوناني جعل هناك فجوة مقدرة ما بين القواعد الموضوعة نظريا والمشتقاة بصورة مباشرة من النّحو اللاتيني، وما بين الاستخدام الحقيقي في تلك اللّغات" [3].

1-3 تعريف النّحو التعليمي:

لقد "واصل التأليف في النّحو مسيرته عبر القرون منذ أرسى قواعده "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (718-786م) بوضعه علما كاملا في مؤلفه المعروف بالكتاب حتى يومنا هذا" [4]، ولما "سار النّحو في هذه المسيرة الطويلة في مسربين متوازيين، يمثل أحدهما التآليف العلمية المتخصصة بدقائق النّحو وغرائب اللّغة، ويمثل المسرب الآخر التآليف التّعليمية التي تهدف إلى تيسير النّحو وتسهيل تعليمه للشاذين من أبناء العربية، وللأعاجم الراغبين في تعلمها" [5].

---

[1]- عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، ص140.

[2]- المرجع نفسه، ص140-141.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص81

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

"سيطرة الهدف التعليمي على الدراسات النّحوية منذ أول نشأتها مما كان سببا في حصر تفكير النحاة وجهودهم في هذا النطاق أو المستوى المحدود فلم يتمكنوا من درس النّحو درسا منهجيا موضوعيا كنظام متكامل يصف قواعد اللّغة ونظمها" [1].

كما أن الجدير "بالذكر أنّ هناك علماء النّحو العرب قبل العصر الحديث لم يدركوا من هذه العيوب والصعوبات إلا القليل وعلى مستوى معين في فهم طبيعة النّحو ووظيفته هو المستوى العملي أو التعليمي" [2].

1-4 نشأة النّحو التعليمي:

إن الكثير من العلوم تحتاج إلى النّحو وقد ساهمت صعوبة تعليمه منذ العصور المبكرة في خلق إشكالات لهذه العلوم [3] ورغم أن تعلم النّحو بمرور الأزمنة أصبح مستقرا نوعا ما، خاصة في أواخر القرن الثاني إلا إن النحاة واجهتهم مشكلات متجددة رغم حرصهم على تعلم العلوم النّحوية [4]

وقال أبو علي الفارسي (900-987م): "إن كان النّحو ما يقوله الرماني فليس معناه منه شيء، وإن كان النّحو ما نقوله نحن فليس معنا منه شيء" [5].

ويقول ابن مضاء القرطبي (1116-1196م) في هذا الشأن: "وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصياغته عن التفسير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أمّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر

---

[1]- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي "دراسة نقدية"، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص21.

[3]- ينظر: علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي "عرض وتحليل"، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1993م، ص35.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج2، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، حلب، سوريا، 1965م، ص181.

الكافي فيما أوردوه منها، فتوعّرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها" [1].

ويرى ابن خلدون: "أن بعض النحاة أجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا، وقطعوا النظر في التفقه في كلام العرب، إلا أن أعربوا شاهدا أو رجّحوا مذهبا، من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه، فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته" [2].

وتلك القوانين التي صاغوها "إنما هي وسائل للتعليم لكنهم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها" [3].

1-5 أهداف تدريس النّحو التعليمي:

يختلف تعليم النّحو في الوقت الحاضر عن تعليمه في العصور الماضية، فتغير الظروف المحيطة بالعملية التّعليمية في الحياة المعاصرة ساهم في اختلاف طريقة تعليم هذه العلوم النّحوية [4] ورغم وجود هذه التغيرات إلا أن جزء من جوهر النّحو بقي ممتدا رغم هذه المؤثرات المحيطة به [5] ويتمثل هذا الجزء من الجوهر في "(المادة) العلمية، موضوع التعليم، و(المادة) اللّغوية غاية هذا التعليم وهدفه النهائي، وأعني بالمادة العلمية قضايا النّحو ومسائله وأحكامه وضوابطه" [6].

ومن أجل ذلك "جرت محاولات غير قليلة لإصلاح النّحو أو تيسيره لكنها جميعها أخطأت البداية فلم تصل إلى غاية، ذلك أنها ظنت أن تيسير النّحو ييسر تعليمه، وهذا غير صحيح، فقد بيّنا

---

[1]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، ص64.

[2]- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج3، ص317.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006م، ص273.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أنّ ثمّة فرقا جوهريا بين النّحو وتعليم النّحو" [1]: ويتمثل هذا الفرق في اعتبار علم النّحو "علم يقدّم وصفا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار التعميم، والتجريد، أما تعلّم النّحو فشيء آخر نشأ له علم أشرنا إليه باسم النّحو التعليمي Pedagogical Grammar، وهو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النّحو" [2] و"لكنه لا يأخذه كما هو إنما يطوّره لأغراض التعلم ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللّغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد وبعلم اللّغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلوم التربية في نظريات التعلم وإجراءات التعلم، وكل ذلك كان غائبا عن محاولات الإصلاح والتيسير" [3].

وتعتبر المرحلة الابتدائية مهمة في مسار العملية التّعليمية التعلّمية للغة إذ "الصفوف الأربعة من المرحلة الأولى يناسبها النّحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، وهو بهذا المعنى يتغير بتغير الاستعمال" [4].

فوظيفة النّحو تعني "أن يتعلم التلميذ ما له دور وظيفي في الاستعمال ويترك ما عداه، أما النّحو التقليدي: وهو الذي يتضمن الأسس المنطقية، والقوانين الضابطة للاستعمال اللغوي، فهذا النوع يمكن أن يقدم لتلاميذ ما بعد الصف الرابع من التعليم الأساسي" [5].

1-6 خصائص النّحو التعليمي وموضوعاته:

بداية ننوه أن انطلاق "أغلب الأبحاث التي تناصر السلطة النّحوية في الثقافة العربية من اعتبار أساس، وهو أن كل انفتاح على الدرس اللساني حكم بالضياع على النّحو العربي للتعارض القائم بين

---

[1]- علي أبو المكارم، تحليل النحو العربي "عرض وتحليل"، ص155.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995م، ص102.

[5]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريب اللغة العربية، ص273.

مبادئ النّحو ومبادئ اللّسانيات والواقع أن النّحو واللّسانيات ليسا ضدين بالمعنى المبدئي للتضادّ" [1].

إن اللّسانيات يمكن أن تساهم في تطوير قضايا النّحو وتحديثها، ومنه لا يوجد أي تعارض بين اللّسانيات والنّحو، ومن الأمور التي يمكن أن تقدّمها اللّسانيات للنحو ما يلي:

- ✓ وضع قواعد لغوية ملائمة تفسر أصولية التراكيب أو لحنها [2].
- ✓ اختيار المبادئ العامة التي تقوم عليها البنية الذهنية للغة الطبيعية، وتجسيد الآليات المعرفية والإدراكية لهذه اللّغة [3].
- ✓ اللّسانيات تساعد في الكشف عن حقيقة البنى النّحوية بشكل أعمّ وأوضح وأبسط وبالتالي الوصول باللّغة إلى علم جديد يجمع فيه الدقة والصحة والوضوح والبيان [4].
- ✓ تقديم فهم عميق للغة في حد ذاتها مما يمكن معه إعادة النظر في كثير من الأفكار الموروثة مثل التراكيب اللّغوية [5].

قبل الكلام عن موضوعات النّحو التعليمي في هذه الفترة يجب التذكير في البداية بماذا نقصد بالمؤلفات التّعليمية [6]، ونعني بهذه الأخيرة كل"الكتب التي تعرض للمادة النّحوية سواء أكان المقصود من التّأليف مبتدئا أم متوسطا أم متخصصا ولا نريد بالطابع التعليمي كتب النّحو الخاصة

---

[1]- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص93.

[2]- ينظر: هروم البشير، ملاحظات على قواعد النحاة، ص13.

[3]- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص94.

[4]- ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دراسة في النشاط اللساني العربي، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص60.

[5]- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص94.

[6]- ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2007م، ص213.

بتعليم المبتدئين، وإنما تعني به ما صنف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات" [1].

ومن خصائص هذه المؤلفات التّعليمية :

- ✓ الانصراف عن التعريفات الذهنية [2].
- ✓ عدم الإكثار في التقسيم والتعليل [3].
- ✓ "الاكتفاء بالقاعدة مجملة دون تفصيل" [4].
- ✓ "البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية" [5].
- ✓ "عدم العناية بالشواهد" [6].
- ✓ "الانتقاء من المذاهب أيسرها للطالب" [7].

ومنه نستنتج أن "كل ما يعرض للقاعدة النّحوية فهو كتاب تعليمي، وإن اختلف المستوى التعليمي" [8]، وكل "كتب النّحو التعليمي التطبيقي، الكتب التي اهتمت بتطبيق القاعدة النّحوية على النصوص اللّغوية بمستوياتها المختلفة" [9].

---

[1]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير ، ص213.

[2]- ينظر: سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص97.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير، ص213.

[5]- سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، ص97.

[6]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير، ص213.

[7]- سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، ص97.

[8]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير، ص214.

[9]- المرجع نفسه، ص215.

1-7 النّحو الوظيفي:

يعتبر "النّحو الوظيفي Functional Grammar الذي اقترحه سيمون ديك في السنوات الأخيرة، في نظرنا، النظرية الوظيفية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة ولمقتضيات "النمدجة" للظواهر اللّغوية من جهة أخرى،كما يمتاز النّحو الوظيفي على غيره من النظريات التداولية بنوعية مصادره" [1].

فالتداولية "درس جديد وغزير، إلا أنه لا يمتلك حدودا واضحة [2]، كما "تقع التداولية كأكثر كأكثر الدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية، إلا أنها غير مألوفة حاليا" [3].

ويسعى "العلم إلى تفسير الواقع، وللقيام بذلك فإنه يقوم باستخدام الرموز والألفاظ التي تمكنه من الاستقراء والاستنباط، ولهذا لابدّ من الاستعانة بمفردات خاصة قادرة على وصف العمل العلمي بأكثر دقة ممكنة، ويمكننا بفضل هذه الألفاظ إعداد النظريات فيما بعد" [4].

قد "لا يظهر بوضوح كيف يرتبط عنصر في نسق بغيره" [5] وهذا "لغموض نوع العلاقة التي تشدّه إلى باقي العناصر التي تكوّن النسق وهو حال الأهداف التي ينبغي أن يوافق كل منها قسما من العناصر التي تؤلف اللّسانيات" [6].

---

[1]- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م، ص09.

[2]- فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مكتبة الأسد، مقدمة المؤلف، ص57.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية "تدريبات عملية"، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006/2004م، ص52.

[5]- محمد الأوراغي، الوسائط اللّغوية "أفول اللسانيات الكلية"، ص48

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما يمكننا بمحاولة "رفع الالتباس عن مصطلح الوظيفة الذي واكبت استعماله مفاهيم مختلفة، الالتباس أدى في بعض الأحيان إلى التقريب بين أنحاء متباينة كالنّحو الوظيفي والنّحو المعجمي الوظيفي مثلا" [1].

تعنى اللّسانيات الوظيفية في إعطاء "الجانب التداولي الأولوية، على الرغم من إقرارها بأهمية الجانبين التركيبي والدلالي، إذ تعتبرهما آليات لخدمة الجانب الأوّل، ولتحقيق التواصل، ومن المهام التي يناط باللساني القيام بها أيضا، إن هو أراد استكمال البحث في القدرة التواصلية" [2].

أما فيما يخص نظرية النّحو الوظيفي "التي تهمنا هنا فهي، كباقي النظريات ذات التوجه الوظيفي، أقرب إلى النزعة الثانية منها إلى النزعة الأولى إذ أنها تقارب أشكال اكتساب اللّغة على أساس أن هذا الاكتساب مسلسل تدريجي قائم على تفاعل الطفل النامي مع محيطه اللغوي"[3]، كما" أنه لا يصح أن نستنتج من هذه المقاربة أن النظريات الوظيفية ترفض العامل الفطري رفضا تاما بل إن كل ما يسوغ استنتاجه هو أن هذه النظريات تغلّب عامل المحيط اللغوي وتعلم الطفل اللّغة من خلال تفاعله مع هذا المحيط على حساب العامل الفطري الذي ترجئه" [4].

[1]- أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية "قضايا ومقاربات"، ص21.

[2]- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص346.

[3]- أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، مطبعة الكرامة، الرباط، المغرب، ط1، 2003م، ص63.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1-8 نتائج:

- ✓ الكتاب المدرسي محور هام في العملية التّعليمية التعلمية باعتباره جزءا مهما من البرنامج.
- ✓ الهدف التعليمي أساسي في الدراسات النّحوية.
- ✓ اللّسانيات يمكن أن تساهم في تطوير قضايا النّحو وتحديثها، ومن ثمة لا تعارض بين اللّسانيات والنّحو.
- ✓ اللّسانيات تساعد في الكشف عن حقيقة البنيات النّحوية بشكل أعمّ وأوضح وأبسط.

المبحث الثاني: تعليمية اللّغة وتيسير العلوم اللسانية:

I- إجراءات العملية التّعليمية التعلمية في حقل اللّسانيات:

1-1 القواعد اللسانية العلمية والتّعليمية البيداغوجية:

لا يمكن أن ننكر من هذا المقام "التشريف الذي حظيت به اللّغة العربية، بيد أن التمييز واجب بين دراسة اللّغة بوصفها نموذجا معينا، ودراسة اللّغة من حيث هي معطى بشري وظاهرة كونية وهو منطلق البحث الأساسي فيما يسمى باللّسانيات النظرية" [1].

وقد كانت مهمة "النّحو العلمي أو النظري منحصرة في الكشف عن المبادئ التي بواسطتها يرتبط اللفظ بوصفه رمزا، بالذهن البشري من جهة وبالشيء الذي يدلّ عليه من جهة أخرى هذه المبادئ تصورات ثابتة وكلية، لكن المتسائل عن تلك المبادئ الثابتة الكلية التي لها وظيفة الربط المذكورة قد لا يظفر بجواب يحدّد أصلها ويصوغ كيفية عمل أولوياتها وهي تؤدي وظيفتها" [2].

وعلم اللّغة "هذا ليس المقابل "النظري" لعلم اللّغة "التطبيقي" على ما أشرنا آنفا، وإنما هو العلم الذي يدرس اللّغة على منهج "علمي" مقدما "نظرية" لغوية و"وصفا" لظواهر اللّغة" [3].

كما أن "اللّسانيات هي أحيانا وصفية، وأحيانا نظرية، وأحيانا عامة، فلسفية أو تاريخية، ويمكن أن تكون أيضا اختصاصا تطبيقيا، بل إن تطبيقاتها كثيرة التنوّع جدّا" [4].

---

[1]- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة "دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته"، ص93.

[2]- محمد الأوراغي، الوسائط اللّغوية "أفول اللسانيات الكلية"، ص69.

[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص17-18.

[4]- روبرت مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، ص165.

إن اللّسانيات "كما يشير إلى ذلك غ.برغونيو: تشكلت علما عندما لم يعد وصف لغة ما (أي صورتها الأصواتية، وتنظيمها التركيبي، ومضمونها الدلالي)، يتم عن طريق تحليل داخلي متأصل، بل عن طريق المقارنة بلغات مختلفة" [1].

يتفحص "الباحث لسانه من خلال استبطانه للكلام عندما يتكلم اللغة العربية، فكلمة بيت هي كلمة عربية، فما عليه إلا أن يبحث في ذاته عما تمثّله هذه الكلمة وبالتّالي سيحدّد معناها" [2].

ونظرا لكون "اللّسانيات العامة وصلت إلى وضع الخصائص المشتركة لكل حالات التعبير عن الفكر، فيمكن لها أن تأخذ من جديد شكل نحو عام، نجد هذه العبارة في مؤلفات علمية حديثة" [3].

ويكاد "اللغويون اليوم يسلمون بداهة بضرورة إعادة وصف اللّغات عموما حتى تكتشف نواميسها الخفية من جهة" [4].

لقد أشار الباحث اللساني "كور دير" (1918-1990م) في بحثه مدخل إلى اللغويات التطبيقية إلى أن تعليم اللّغات كثيرا ما يعتبر فنا، فإذا كان المقصود أنّ تعلّم اللّغات نشاط يقتضي مرانا عاليا يكتسب بالدرجة المتواصلة فذلك من نافلة القول ولكن ما ينطوي عليه مثل هذا التقرير هو أننا نطلق عبارتي العلم والفن في ضرب من التبادل، إذ لا يسع العلم أن ينجدنا في تعلم اللّغات ولذلك نطلق مفهوم الفنّ على كل نشاط عملي لا ترتبط نجاعة ممارسته بجملة من القوانين المضبوطة [5].

---

[1]- ماري آن بافو، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن الى الذرائعية، جورج إليا سرفاتي، ترجمة: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص18.

[2]- أندريه مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص36.

[3]- جون بيرو، اللسانيات، ترجمة الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر العاصمة، دط، 2001م، ص101.

[4]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص135.

[5]- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص187.

يتفق "اللسانيون في القرن العشرين على أنّ اللّسانيات هي الدراسة العلمية للغة ولكنهم يختلفون فيما يمكن أن يوصف بأنه علمي، أو غير علمي، الأمر الذي ترتب عليه تفاوت فيما بينهم في تحديد نطاق العلم وحدوده" [1].

1-2 أهم النظريات اللسانية في حقل تعلم اللّغة:

اللسانيات الكلية والمعرفة النظرية: "لا بأس من إشارة تاريخية، ولو باقتضاب إلى أن بناء المواد النظرية التي يستعان بها في البحث اللغوي بدأ في الثلاثينات من القرن الماضي في مدرسة أبراغ على يد "تروبتسكوي وياكوبسون"، وكان استخدام النظرية حينئذ مقصورا على "الفص النصي" من اللّغة أو على مستواها الفنولوجي، ومنذ الخمسينيات من القرن نفسه، طفرت النظرية في اللّسانيات الأمريكية، فعمت اللّغة بجميع فصوصها واكتمل بناؤها على يد شومسكي باعتباره ممثلا للفلسفة الاصطلاحية في ميدان اللّغة وعلمها" [2].

"اللّسانيات النسبية نظرية لغوية تؤسسها "فرضية مراسية" تفيد أن اللّغات البشرية "ملكات صناعية كسبية". ويلزم عن محتوى هذه الفرضية أن تتميز بخصائص ثلاث:

أولاً: كونها قضية واقعية تحيل على موجودات في المحيط الخارجي يتم اقتناصها مراسياً.

ثانياً: كون اللّغة داخلةً في الملكات الصناعية يترتب عليه أن تكون موضوعة بالاختيار.

ثالثاً: اللّغة إذا حلت بالعضو الذهني المهيّإ خلقَة للانصياغ، شكّلته ببنيتها وكوَّنت له القدرة على فعل الكلام" [3].

---

[1]- محمد محمد يونس علي، مدخل الى اللسانيات، ص43.

[2]- محمد الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية "دواعي النشأة"، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010م، ص177.

[3]- المرجع نفسه، ص194-195.

اللسانيات الخاصة والمعرفة العادية: "تتميز اللّسانيات الخاصة، بالمقارنة مع اللّسانيات الكلية واللّسانيات النسبية، بخصائص تنفرد بها عن الضربين السابقين. وهذه الخصائص تَمَسُّ موضوع الدراسة، والمنهجية المتبعة في هذا الضرب من التفكير اللساني، وأخيراً المعرفة المستحصلة من دراسة ذاك الموضوع بتلك المنهجية" [1].

من مميزات النظرية اللسانية حاليا "اضطرارها إلى المشاركة في معالجة "قوى النفس الإنسانية"، وبذلك ظهر نوع اللّسانيات النفسية من قضايا هذا الفرع الذي يهمنا الآن دراساته العلمية المنجزة حول "العدة الذهنية" التي تزوّد بها الإنسان، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللّغة" [2].

إن أي محلل "لما يجري على مستوى البحث اللغوي سيلاحظ بدون شك سرعة تعاقب النظريات، وكثرة المصطلحات وتضارب المفاهيم ولكن رغم هذا الاختلاف في الرؤى وأحيانا الصراع بين المدارس فهناك مكتسبات على مستوى المنهج والمفهوم لا يمكن إنكارها" [3].

لقد "حتّمت الوضعية الخاصة للسانيات العربية من جهة أنها محاولة لنقل النظرية اللسانية الغربية الحديثة فعلى اللسانيين العرب أن يفردوا جزءا بارزا من نشاطهم لتقديم هذه النظرية وعرضها، أي تقديم ذلك الخط النظري الذي ارتبطت به اللّسانيات العربية ارتباطا وجوديا للقارئ العربي" [4].

اللّغة "نسق من العلاقات المجرّدة الصوتية والفونولوجيا والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية، وأداة للتّواصل والتّفكير والتأمل والتعبير ولا غنى عنها في أي مجال، لذا فإنّ لها وضعا اعتباريا مزدوجا فهي في نفس الوقت موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على ممارسات، ومعرفة

[1] – محمد الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية "دواعي النشأة"، ص212.

[2] – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010م، ص258.

[3] – مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، ص113.

[4] – فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث "دراسة في النشاط اللساني العربي"، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص22.

لغة هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوكيات وتمثل لتجربة إنسانية، لذا شكّلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتعلم اللّغة" [1].

3-1 الإجراء اللساني وأهميته في تعلم اللّغة:

إن البيداغوجيا "التقليدية لتعلم اللّغات لم تعتمد على نظرية واضحةٍ للتعلم ذاتُ أسسٍ سيكولوجية وبيداغوجية ثابتة وواضحة، وهذا لا يحطّ من قيمتها لأن كثيرا من نتائجها ما زالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن" [2].

لقد "أخذت النظرية اللسانية المعاصرة خصوصيتها المميزة منذ أن ظهرت إلى الوجود الأفكار العلمية التي جاء بها دي سوسير في مجال البحث اللساني، ومن هنا يعدّ دي سوسير مؤسس اللّسانيات في الثقافة الإنسانية المعاصرة دون منازع" [3].

أما اللّسانيات التطبيقية، "فتتطلب أبعادا إجرائية عملية دون شك، على أنّ هذا يجب ألا ينسينا أنّ التطبيق ليس إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة إذا اقتضى الأمر، فوضع كتاب لقواعد اللّغة أو تأليف معجم أو كتاب مدرسي في مواد معيّنة، أو رسم وسائل التدخّل لتغيير وضع لغوي، أو السعي وراء الحلول لأعراض كلامية، تلك كلها مشاكل تأخذ من جهة تأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظر للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية وتعليمية واجتماعية وزمنية" [4].

---

[1]- علي آيت أو شان، اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص29.

[2]- المرجع نفسه، ص29.

[3]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، الجزائر، ط1، 2007م، ص26.

[4]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية "نماذج تركيبية ودلالية"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1985م، ص32.

4-1 النظريات النفسية وتأثيرها على التّعليمية:

لم "يتفق العلماء على تعريف واحد محدّد لعلم النفس المعرفي وذلك لاختلاف اهتماماتهم وطبيعة الموضوعات التي يركزون على دراستها ولكن من خلال مراجعة مختلف التعاريف التي ترد في كتب علم النفس، نجد أنها تشير إلى أن علم النفس المعرفي يدرس العمليات المعرفية التي تعمل على صقل استجابات الإنسان، وأن مهمة عالم النفس هي السعي لتحقيق فهم طرق التعامل مع المعرفة من لحظة حدوث المثير حتى لحظة الاستجابة" [1].

فإذا "سمعت أحدهم ينادي اسمك فالتفت إليه، ثم بدأ في محادثتك ولكن بلغة لم تسمعها من قبل، ووجدت أنه يحاول جاهدا أن يفهمك ما يريد، ولكنك غير قادر على فهمه، فإنك في هذه الآونة تواجه مشكلة تتعلق بالتعلم" [2].

وكما "سبق لك أن عرفت، فإن العمليات النفسية الأساسية أربعة: الحس، الإدراك، التعلم الشرطي وأخيرا الدافعية" [3].

"ستفهم هذه العلاقة بطريقة أوضح إذا تعرفت على بعض نظريات التعلم، فبعضها يرى أن هناك أربعة عوامل تساعد الفرد على تعلم الشيء الذي يواجهه أو الصفات التي يتبناها ليضيفها إلى مقومات شخصيته" [4].

"وجه علماء النفس والتربية في الستينات من هذا القرن اهتماما كبيرا إلى الأهداف، إدراكا منهم لأهمية الدور الذي تلعبه في العملية التربوية، ويرى جانيه Gyyne أن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى في أي عملية تعليمية ويعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء،

---

[1]- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"، ص23.

[2]- ألفت حقي، سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفولة"، ص141.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص137.

إذ يجب على كل منهما أن يكون عمل بيّنة من أهداف هذه العملية فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا، وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعلم، وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم" [1].

لم "يلقى تصنيف الأهداف في الميدان النفسي الحركي الاهتمام الذي لقيه في الميادين المعرفي والعاطفي على الرغم من إثارة بلوم Bloum (1956م) إلى أهميته، وقد يعود ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا الميدان، أو عدم تركيز التعلم المدرسي على هذه المهارات، وبخاصة في المرحلتين الثانوية والجامعية" [2].

هو "أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس والذي يهتم بدراسة التعلم "سيكولوجية التعلم" للتعرف على طبيعة عملية التعلم والشروط الواجب توافرها فيها وعوامل زيادة كفاية عملية التعلم والنظريات المختلفة التي تعالج موضوع التعلم" [3].

يهدف "هذا الفصل إلى إمداد القارئ بأساس لفهم كيف تؤثر صعوبات التعلم سلبيا على الأداء الوظيفي الاجتماعي النفسي أو من ناحية أخرى الإسهام في ارتقاء اضطرابات الصحة النفسية" [4].

تعدّ "عملية التدريس Instruction ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية يتم من خلالها إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الأفراد وإكسابهم المعارف والخبرات والقيم والعادات وأنماط السلوك الأخرى، ولا يتوقف دور عملية التدريس على تزويد الأفراد بالمعرفة والمعلومات فحسب بل

[1]- عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص48.

[2]- المرجع نفسه، ص86.

[3]- علم النفس التعليمي : نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، ص11.

[4]- عبد السلام أحمدي الشيخ، علم النفس في مجال التعليم المدرسي، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، دط، 2004م، ص219.

يتعدى ذلك إلى تطوير القدرات والمهارات العقلية والحركية وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين"[1].

1-5 نتائج:

✓ اتفق الكثير من العلماء أن اللسانيات هي الدراسة العلمية للغة، لكنهم اختلفوا حول نطاق هذه الدراسة العلمية وحدودها.

✓ تختلف الإجراءات في ميدان اللسانيات من مبادئ دي سوسير إلى اللسانيات التطبيقية والتي تسعى لإيجاد الحلول للمشكلات اللغوية.

✓ العمليات النفسية الأساسية كالحس والإدراك والتعلم والدافعية لها أثر واضح في العملية التعليمية التعلمية.

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص30.

II- نماذج تطبيقية للنّحو التعليمي من كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي للّغة العربية والفرنسية:

هناك عدة قواعد وشروط لصياغة النّحو التعليمي في الكتب المدرسية لعل أهمها:

1-1 الواقعية:

يجب صياغة الأمثلة المتناولة في الدرس النّحوي من الواقع اللغوي، ويجب استثمارها لتعزز قيما محددة عند المتعلم [1].

الأمثلة:* اللغة العربية:

أ- "العيد يومُ المودة والألفة يتصالح فيه المتخاصمون" [2].

ب- "النساء اللواتي يقدمن الخضروات لأبنائهن واعيات" [3].

ج- "الخمول والأكل غي الصحي هما اللذان يضران بالصحة" [4].

د- "صلى المسلم صلاة العيد" [5].

فالمثال الأول من المقطع الثاني في محور الحياة الاجتماعية يحكي عن مناسبة يعيشها التلميذ كل عام في واقع حياته وهو العيد.كما أن المثال يعزز قيمة التسامح والإخاء.

---

[1]- ينظر: سلمان عباس عيد، تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص55.

[2]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017م، ص29.

[3]- المرجع نفسه، ص88.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- المرجع نفسه، ص29.

أما المثال الثاني والثالث وهما من المقطع الخامس محور الصحة والرياضة فيعززان قيمة الأكل الصحي ودور النشاط والرياضة في المحافظة على الصحة.

والمثال الرابع الذي أخذناه من محور الحياة الاجتماعية فهو أيضا يعزز قيمة ركن أساسي حياة التلميذ المسلم. وهو الصلاة. كما أن بعض الأمثلة المذكورة لتعليم قواعد اللّغة قد تكون غير موفقة في استحضار لشرط الواقعية كالمثال المذكور في المقطع السابع الذي يحاول التلميذ فيه التدرب على صيغة يوميا وأسبوعيا، فنجد مثالك "أنا أقصد مقهى الانترنت أسبوعيا" [1]، مع أن المقطع ذاته يذكر تطور الابتكار والتطور وظهور الهواتف الذكية إلا أنه يستشهد بمثال بدأ يتلاشى في المجتمع ويكاد يختفي من جراء سرعة التطور واتصال الهاتف الخاص بالانترنت سرع من اختفاء مقاهي الانترنت.

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de réalisme dans la formulation de la grammaire pédagogique:

-La rentrée des classes est en automne [2].

-C'est l'hiver, il fait froid [3].

-Le 21 mars, c'est la journée de l'arbre [4].

-La pomme est un fruit à pépins [5].

[1]- بن الصيد بوربني سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص111.

[2]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017م، ص65.

[3]- المرجع نفسه، ص66.

[4]- المرجع نفسه، ص88.

[5]- المرجع نفسه، ص92.

2-1 البساطة:

يجب أن تكون القاعدة النّحوية بسيطة وسهلة [1].

الأمثلة:* اللغة العربية:

أ- "زار الجد حفيدته في المنزل" [2].

ب- "سيارة خالي قديمة" [3].

ج- "أمي تتحدث بالهاتف يوميا" [4].

د- "كانت فرحة العائلة كبيرة بلقاء العمة" [5].

في المثال الأول كل الكلمات المذكورة في المثال بسيطة ومعروفة لدى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي وبالتالي فالمثال فيه عنصر البساطة.

وكل الأمثلة المذكورة ينطبق عليها شرط البساطة وكل المعاني فيها مفهومة فهي مادية وملموسة لا يستصعبها تلميذ الابتدائية في حين لو كان المثال فيه مجازا كقولهم "كنت اليد التي ترعاني" [6].

قد يكون هذا المجاز الذي في المثال هو ما يجعله بسيطا.

---

[1]- ينظر: حامد كامل عبد الله العربي، وداعا لصعوبة النحو، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي ش.م.م، الجيزة، مصر، ط2، 2013، ص5.

[2]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص11.

[3]- المرجع نفسه، ص17.

[4]- المرجع نفسه، ص111.

[5]- المرجع نفسه، ص88.

[6]- المرجع نفسه، ص13.

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de simplicité dans la formulation de la grammaire pédagogique:

-Karim a un joli chaton blanc [1].

-Elle mange la pomme [2].

-Les arbres sont dans les cartons [3].

-Je vais à la forêt [4].

3-1 الوضوح:

في الدروس النّحوية يتوجب الابتعاد عن صياغة أسئلة معقدة، بل يمكن استخدام أسئلة سهلة التطبيق حتى لا يحص تداخل في القواعد النّحوية [5].

الأمثلة:* اللغة العربية:

أ- "تحضر الجدة مأدبة الغذاء" [6].

ب- "بدأ الطفل عرضه المسرحي مرتاحا، يتكلم بفصاحة موجها كلامه للجمهور" [7].

---

[1]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص53.

[2]- المرجع نفسه، ص86.

[3]- المرجع نفسه، ص90.

[4]- المرجع نفسه، ص99.

[5]- ينظر: يحي عطية عبابنة، الشاهد في الدرس النحوي العربي، دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان، أربد، العراق، د ط، 2018م، ص107.

[6]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص105.

[7]- المرجع نفسه، ص101.

ج- "نفخت الريح بشدة مقتلعة القبة" [1].

د- "سار عبد القادر متوجها إلى حقله حاملا زاده" [2].

فجميع الأمثلة المذكورة واضحة للمتعلم مما يساعد على سهولة تطبيقها في القاعدة النّحوية وبالتالي يكون الفهم أكثر لهذه القواعد.

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de clarté dans la formulation de la grammaire pédagogique:

-Zineb donne les œufs à sa maman pour préparer un gâteau au chocolat [3].

-C'est l'hiver, il fait froid. Alors, j'ai mis le chien dans la cuisine [4].

-Les enfants courent entre les vignes pour une partie cache-cache [5].

-Alors, cet après-midi, nous planterons des arbres dans le jardin de l'école [6].

[6].

[1]- بن الصيد بوربني سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص63.

[2]- المرجع نفسه، ص46.

[3]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص61.

[4]- المرجع نفسه، ص64.

[5]- المرجع نفسه، ص85.

[6]- المرجع نفسه، ص88.

1-4 التراكمية:

تبنى المهارات النّحوية في الدروس النّحوية على أساس مهارات مكتسبة.ويمكن تكرار القواعد حتى تترسخ القاعدة عند الطالب، وزيادة التطبيقات النّحوية يعزز فيهم القاعدة [1].

الأمثلة:

*** اللغة العربية:**

أ- "كانت السماء صافية والشمس الدافئة تلقي أضواءها الذهبية على الأرض والحقول مرتدية أثوابها الملونة" [2].

ب- "لم تعلق المعلمة سوى لوحة أكرم" [3].

ج- "ذهبت وفاء وسناء الى المعهد الوطني للفنون حيث تتعلمان الموسيقى، فجلسنا في القاعدة الكبرى" [4].

د- لبت كل نساء القرية الدعوة إلا عائلة سي محفوظ" [5].

جميع الأمثلة الأربع المذكورة تتناول أكثر من قاعدة لغوية واحدة فهي بهذا ترسخ ما سبق دراسته وتمثل للقاعدة المراد دراستها ففي المثال الأول يتعرض لحروف العطف والجر والنعت أو الصفة.

---

[1]- ينظر: حسن شحاتة، آفاق تربوية متجددة، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3، 2009م، ص40.

[2]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص20.

[3]- المرجع نفسه، ص43.

[4]- المرجع نفسه، ص97.

[5]- المرجع نفسه، ص105.

كذلك المثال الثاني الذي جاء فيه النفي بحرف "لم" والاستثناء بـ "سوى".

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de cumulatif dans la formulation de la grammaire pédagogique:

–Bonjour Madame Lamine ! Je vais à l'école [1].

–Demain, 5 mars, je ferai du vélo [2].

–A la gare, un coup de sifflet de chef de quai annonce l'arrivée du train [3].

–Dans le salon, Nadia joue au piano [4].

1-5 المألوفة:

تصاغ المعلومات في الدروس النّحوية بطريقة مألوفة تسهل على الطالب عملية الفهم [5].

الأمثلة:

*** اللغة العربية:**

أ- "أصوات الغناء والزغاريد قريبة من المنزل" [6].

[1]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص72.

[3]- المرجع نفسه، ص83.

[4]- المرجع نفسه، ص101.

[5]- ينظر: يحي عطية عبابنة، الشاهد في الدرس النحوي العربي، ص88.

[6]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص30.

ب- "أراد الذئب إمساك الخروف" [1].

ج- "عرض كل التلاميذ أعمالهم غير تلميذ واحد" [2].

د- "ما إن ربط المسافرون أحزمتهم حتى أقلعت الطائرة" [3].

وكل هذه الأمثلة المذكورة والمستقاة من كتاب السنة الثالثة للمرحلة الابتدائية مألوفة في الحقل المعجمي وفي الواقع المعيشي عند تلميذ الابتدائية، وهذا ما يمكن المعلم من التركيز على شرح القاعدة اللّغوية دون الحاجة لشرح معنى المثال.

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de familière dans la formulation de la grammaire pédagogique:

-J'aime voir l'éléphant et la girafe [4].

-Je dois nourrir et prendre soin de mes animaux [5].

-La chienne Choupette est une bonne gardienne [6].

-Le garçon se réveille à sept heures [7].

[1]- بن الصيد بوربي سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 17.

[2]- المرجع نفسه، ص43.

[3]- المرجع نفسه، ص115.

[4]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص47.

[5]- المرجع نفسه، ص57.

[6]- المرجع نفسه، ص68.

[7]- المرجع نفسه، ص80.

1-6 غير تقنية:

أو بمعنى آخر غير رمزية أو حسابية، أي لا يمكن صياغة القواعد النّحوية صياغة رياضية أو رمزية في الدرس اللغوي [1].

الأمثلة:* اللغة العربية:

أ- "الفيفا هي المنظمة العالمية التي تشرف على كرة القدم" [2].

ب- "أريد فطيرة الشوكولاطة التي عليها حبات الكرز" [3].

ج- "تقع مدينة بسكرة جنوب شرق العاصمة" [4].

د- "نالت هذه المسرحية إعجاب هؤلاء الحاضرين" [5].

جميع هذه الأمثلة تخلو من المفردات التقنية أو الرموز التي تجعل من المثال معقدا أو غير واضح.

---

[1]- ينظر: سعد أبو الرضا، توظيف اللغة العربية بين الفن والتجاوز، مجلة الفيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 162، د.ت، ص115.

[2]- بن الصيد بوربني سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص80.

[3]- المرجع نفسه، ص34.

[4]- المرجع نفسه، ص119.

[5]- المرجع نفسه، ص101.

*** اللغة الفرنسية:**

Des exemples de disponibilité de la condition de non technique dans la formulation de la grammaire pédagogique:

-Nous dessinons des feuilles cueillies dans la campagne [1].

-L'arbre donne de l'oxygène [2].

-Il met les morceaux de la pomme dans une casserole [3].

-Je veux du lait avec beaucoup de chocolat [4].

[1]- ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص87.

[2]- المرجع نفسه، ص91.

[3]- المرجع نفسه، ص95.

[4]- المرجع نفسه، ص98.

الفصل الثالث

المبحث الأول: الطريقة والأدوات.

I- طريقة جمع البيانات.

استلزم موضوع الدّراسة الموسوم: "اللّغة والهُويّة في برامج تعليم اللّغات في الجزائر -المرحلة الابتدائية أنموذجا-" جمع البيانات والمعطيات والآراء للقيام بدراسة ميدانية، والتي كانت بطلب من جامعة أبو بكر بلقايد ممثلة في رئيس قسم اللّغة والأدب العربي إلى السيد مدير التّربية لولاية تلمسان، وهذا على مستوى المدارس الابتدائية التالية: بوطاقة قدور، تبحريتي محمد بلهادي، مشيشي عبد الله، مغنية 540، هاملي محمد، الرائد حمصالي، رحال بن عودة، الشيخ أحمد، بوعزة أحمد، الإخوة قناد، التابعة للمقاطعة السادسة لمدارس التعليم الابتدائي بدائرة مغنية ولاية تلمسان.

وبالاعتماد على أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدّراسة باعتبارها أداة من الأدوات الأساسية في جمع البيانات والمعلومات واستطلاع الآراء ووجهات النّظر المتعلقة بالموضوع، وتدعيما للجوانب النّظرية التي تم جمعها من مختلف مظان البحث، وذلك من أجل محاولة تجسيد هذه العلاقة بين اللّغة وهُويّة الفرد في برامج تعليم اللّغات في المرحلة الابتدائية، وفقا لتحليل آراء عينة من أساتذة التعليم الابتدائي التابعين للمقاطعة السادسة بمغنية.

ويتضمن هذا الجزء من الدّراسة وصفا لمنهجية الدّراسة الميدانية، حيث تم اعتماد الإجراءات التالية لجمع البيانات اللازمة من العينات:

1. تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها من الأساتذة الدائمين والمؤقتين في جميع الأطوار على مستوى المدارس الابتدائية.
2. تصميم الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها وصحتها بإخضاعها للأسس العلمية في البناء واختبارات الصدق والثبات.
3. توزيع أداة الدّراسة "الاستبانة" على أفراد العينة.

4. جمع أداة الدّراسة "الاستبانة" وترتيبها وتفريغها وتبويبها وتحليلها.

5. استخلاص النتائج وعرضها تمهيدا لمناقشتها وتحليلها والخروج بنتيجة مناسبة لموضوع الدّراسة.

1-1 مجتمع وعينة الدّراسة.

يعرف مجتمع الدّراسة بأنه مجموعة العناصر والأفراد التي ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة، أما بالنسبة لدراستي هذه فالمجتمع المستهدف يتكون من أفراد بمختلف مستوياتهم ومؤهلاتهم العلمية، حيث استهدفت الدّراسة عينة من أساتذة التعليم الابتدائي قدرت بـ 100 أستاذ، حيث وزعت عليهم استمارات الاستبانة وتم استرجاع 80 استمارة أي ما يعادل 80%، ولم تسترجع 20 استبانه ورقية أي ما يعادل 20%، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

الجدول 01: يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والمستلمة على الموظفين

الاستمارات	العدد	النسبة %
الموزعة	100	%100
الغير مسترجعة	20	%20
المسترجعة والقابلة للتحليل	80	%80

المصدر: من إعداد الباحث.

2-1 متغيرات الدّراسة.

من خلال إشكالية البحث ووفق الدّراسة التطبيقية تتحدد متغيرات الدّراسة في متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع. فمتغير الدّراسة المستقل يتجلى في "**اللّغة**"، والمتغير التابع يتمثل في "**هُويّة الفرد**".

1-3 طرق جمع البيانات.

تم الاعتماد على نوعين من المصادر:

أ- المصادر الأولية:

لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأت إلى جمع البيانات من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة كونها نموذج يضم مجموعة من الأسئلة موجهة للأفراد من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لموضوع البحث، ومن تم تفريغها وتحليلها بهدف الوصول إلى دلالات إحصائية ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدّراسة.

ب- المصادر الثانوية:

بغية معالجة الجانب النّظري للدراسة تم الحصول على البيانات من الكتب والمجلات والمقالات العلمية، والملتقيات وأطروحات الدكتوراه ، وكذلك من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث.

II- أدوات جمع ومعالجة البيانات المتعلقة بالدّراسة الميدانية.

1-1 الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

بناء على طبيعة موضوع الدّراسة وطبيعة البيانات والمعلومات المراد جمعها فإن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدّراسة واختبار فرضياتها، هي الاستبانة لتدعيم المعلومات النّظرية المتحصل عليها والمرتبطة بالموضوع، حيث اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي في بيان العلاقة القائمة بين اللّغة والهُويّة وبرامج تعليم اللغات.

هذا وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

1. إعداد الاستبانة الأولى من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.

2. عرض الاستبانة على الأستاذ المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.

3. إعادة تصحيح الاستبانة وفقا لملاحظات الأستاذ المشرف والأساتذة المحكمين.

4. توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

أ– بناء الاستبانة:

لقد تم إعداد الاستبانة بشكل يخدم أهداف الدّراسة وفق الفرضيات المقترحة حيث تضمنت:

أولا: المعلومات الشخصية للعينة وذلك للتعرف على خصائصها،

ثانيا: التطرق إلى مجموعة من الأسئلة المغلقة وأخرى مفتوحة حول موضوع البحث ومتغيرات الإشكالية.

وتم تقسيم الاستبانة كالتالي:

– **مقدمة:** وهي موجهة لعينة من أساتذة التعليم الابتدائي –المقاطعة السادسة–

– **المعلومات الشخصية:** النوع الاجتماعي (الجنس)، السن، الأقدمية، المؤهل العلمي، التخصص، صفة الأستاذ (ة)، اسم المدرسة، اسم المقاطعة.

وقمنا بتقسيمها إلى أربع محاور كالتالي:

– **المحور الأول:** تكون من 10 عبارات، تمحورت حول مساهمة التراث اللغوي في تعلم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته.

– **المحور الثاني:** تكون من 15 عبارة، تمحورت حول تأثير اللسانيات في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم.

- **المحور الثالث**: تكون من 20 عبارة، تمحورت حول تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية.

- **المحور الرابع**: تكون من 11 عبارة، تمحورت حول تقييم برامج تعليم اللّغات –اللّغة العربية واللّغة الفرنسية–.

وكما تم استخدام "مقياس ليكرت" للتدرج الخماسي في عبارات القسم الثاني من الاستبانة الموجهة لأفراد العينة، وهو يعد من المقاييس الأكثر تداولا وذلك من أجل تحديد درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم بالتحديد وبالإشارة إلى أحد الخيارات المحددة، وتكون خيارات المقياس الخماسي متدرجة حيث تم إعطاء وزن للبدائل مثلما هو موضح في الجدول التالي، ليتم معالجتها إحصائيًا على النحو التالي:

1– لا أوافق بشدة 2 – لا أوافق 3 – محايد 4– أوافق 5– أوافق بشدة

ثم يتم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة =(أكبر قيمة –أدنى قيمة)/عدد بدائل الأداة =[(5-1)/5]-0.01 = 0.79

الجدول 02: يبين الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
المجال	1,79-1	2,59-1,80	3,39-2,60	4,19-3,40	5-4,20

المصدر: من إعداد الباحث.

ب– ثبات وصدق الاستبانة:

تعني هذه الخطوة معرفة الباحث أن كل بند من بنود الاستبانة يعطي نفس النتيجة عندما نعيد تطبيقه على المفحوص نفسه، وكذلك معرفة أن الاستبيان ككل يعطي نفس النتيجة عند إعادة تطبيقه على نفس الأفراد، بمعنى ثبات نتائج الاستبيان.

وتفسر قيم معامل الثبات كما يلي:

- الفا كرونباخ ≥ 0.90 : تقدير ثبات ممتاز
- $0.90 >$ الفا كرونباخ ≥ 0.80: تقدير ثبات جيد جداً
- $0.80 >$ الفا كرونباخ ≥ 0.70: تقدير ثبات جيد
- $0.70 >$ الفا كرونباخ ≥ 0.50: تقدير ثبات قليل (يحتاج إلى المراجعة)
- الفا كرونباخ ≤ 0.50: تقدير ثبات ضعيف

الجدول 03: نتائج ألفا كرونباخ لقياس ثبات وصدق الاستمارة.

المحاور	عدد المحاور	معامل الثبات
مساهمة التراث اللغوي في تعلم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته.	10	0,568
تأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى وهُويّة المتعلم	15	0,701
تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية	20	0,954
جميع المحاور	45	0,880

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع المحاور 0.888%، وهو معامل ثبات جيد جدا وعليه تم التأكد من ثبات أداة الدّراسة، مما يجعل النتائج أكثر دقة وأقرب إلى الواقع.

1-2 طرق جمع ومعالجة البيانات.

اعتمدت في عملية جمع المعلومات المتعلقة بالدّراسة الميدانية على تفريغ وتحليل المعلومات المجمعة من الاستبانة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية أو ما يدعى بالبرنامج الإحصائي الوصفي "SPSS" وبمساعدة "EXCEL" حيث قمت باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

أ- تبويب البيانات:

بعد تفريغ البيانات قمت بحساب قيم التكرار والنسب المئوية حسب توزيع إجابات أفراد العينة لكل سؤال وعرضها في جداول وأشكال بيانية تكرارية.

ب- مقياس النزعة المركزية:

إن مقاييس النزعة المركزية تتيح التعبير عن التوزيع بدرجة تمثل المعدل أو الدرجة الخطية، أو الدرجة التي تمثل التوزيع، حيث أن الدرجة التي يتم حسابها للنزعة المركزية تمثل تمركز التوزيع أوثقله وهناك العديد من الأساليب المستخدمة لتمثيل النزعة المركزية غير أنني سوف أتناول ثلاثة منها هي الأكثر استخداما وهي الوسط، الوسيط، المنوال التي يمكن الاستفادة منها وفقا للهدف وطبيعة البيانات.

ج- مقياس التشتت:

باعتبار أن مقاييس النزعة المركزية غير كافية وحدها لإعطاء خلاصة عن البيانات لقد تم استعمال مقاييس التشتت الإحصائي فهي تساعد في فهم توزيع البيانات. ويعبر التشتت الإحصائي عن مدى احتمالية اختلاف البيانات العددية حول متوسط القيمة. أي معرفة مقدار البيانات المتجانسة أو غير المتجانسة. وبالتالي يمكنه الوصول إلى مدى ضغط أو تشتت المتغير ، حيث استخدمت الانحراف المعياري وهو أحد مقاييس التشتت لمعرفة مدى تشتت وتباعد القيم عن وسطها الحسابي.

د- مقياس الثبات: استعملت معامل "ألفا كرونباخ" وهو أداة لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة وفقراتها.

1-3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة الميدانية.

لتحليل وتفسير البيانات التي تم جمعها من الاستبانة ، تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية الكمية، وعرضها بطرق عدة مثل الجداول الإحصائية، والتكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري باستخدام برنامج SPSS، التي يمكن من خلالها التعبير عن المعطيات الكيفية بمعطيات كمية يسهل التعبير عنها وبالتالي سهولة تحليلها، كما تم التعليق على النتائج الكمية المترتبة عن العمليات الإحصائية تحليلا كيفيا، وصياغة النتائج في شكل نقاط محددة بطريقة كمية، ومن بين الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة ما يلي:

أ- حساب التكرارات والنسب المئوية:

وتكون لكل معلومة من المعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد العينة موضوع البحث، ولكل عبارة من عبارات المحاور الرئيسية لأداة الدّراسة " الاستبانة ".

ب- حساب المتوسط الحسابي:

ويكون لكل عبارة من عبارات الاستبانة استنادا إلى إجابات أفراد العينة، بهدف معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدّراسة (الأساتذة) عن كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة ، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي. وهو النقطة التي تقع في منتصف توزيع القيم سواء أكانت مرتبة تنازليا أو تصاعديا.

ج- قياس الانحراف المعياري:

وهو عبارة عن الجذر التربيعي للتباين، وبالتالي فإن طريقة حسابه هي نفسها طريقة حساب التباين مع القيام بخطوة إضافية هي الحصول على الجذر التربيعي للتباين. تم استخدامه لمعرفة مدى تشتت إجابات أفراد العينة قياسا إلى الوسط الحسابي المرجح، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الإجابات وانخفض تشتتها، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط المرجح.

د- المنوال:

في أي توزيع تكراري غالبا ما تظهر فيه درجة تتكرر بشكل أكبر من غيرها، وهو ما يسمى المنوال فالمنوال هو الدرجة الأكثر تكرارا في التوزيع.

هـ- الوسيط:

هو الدرجة التي تقع في وسط القيم بعد ترتيبها بمعنى أن نصف الدرجات تكون أقل منها والنصف الآخر أعلى منها، ففي أي توزيع يكون عدد القيم الأعلى من الوسيط مساويا لعدد القيم الأعلى منه، وفي الدرجات التي يكون عددها فرديا يكون الوسيط هو الدرجة الوسطى.

المبحث الثاني: النتائج والمناقشة.

I- نتائج الدّراسة.

إن أي دراسة علمية لابد أن تعتمد في جمع وتصنيف وتحليل البيانات على مجموعة من الأدوات بغية الوصول إلى حقائق علمية صحيحة للمشكلة محل البحث.

1-1 تحليل النتائج الخاصة بأفراد العينة.

سأحاول تحليل الخصائص الشخصية لعينة الدّراسة إحصائيا من حيث الجنس، العمر، المستوى التعليمي والخبرة المهنية باستخدام التحليلات الإحصائية الوصفية كالتكرارات والنسب المئوية معتمدا في ذلك على برنامج الحزم الإحصائية SPSS وبرنامج EXCEL في التمثيل البياني.

الجدول 05: توزيع أفراد العينة حسب المعلومات الشخصية

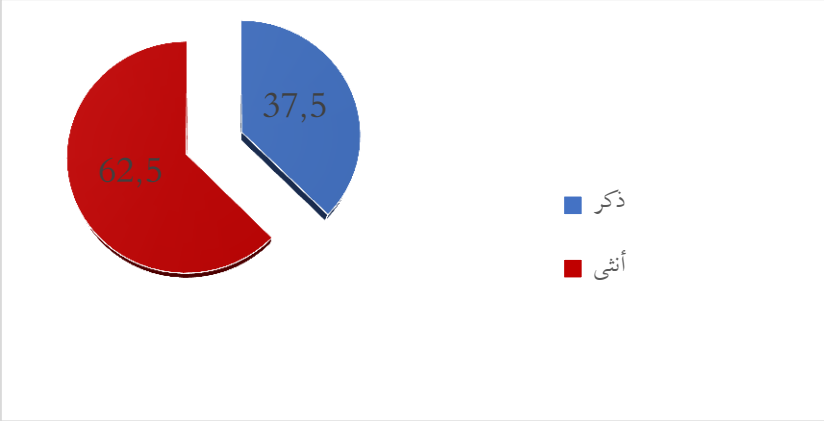
المعلومات الشخصية	الصنف	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	30	37,5
	أنثى	50	62,5
	المجموع	80	100,0
العمر	من 18 سنة إلى 35 سنة	38	47,5
	من 36 سنة إلى 50 سنة	39	48,8
	أكثر من 50 سنة	3	3,8
	المجموع	80	100,0
الأقدمية	أقل من 5 سنوات	29	36,3
	من 5 إلى 10 سنوات	30	37,5
	من 11 إلى 20 سنة	14	17,5
	أكثر من 20 سنة	7	8,8
	المجموع	80	100,0

المؤهل العلمي	ثانوي	2	2,5
	ليسانس	47	58,8
	ماستر	27	33,8
	دراسات عليا	4	5,0
	المجموع	80	100,0
التخصص	أستاذ(ة) اللّغة العربية	73	91,3
	أستاذة(ة) اللّغة الفرنسية	7	8,8
	المجموع	80	100,0
صفة الأستاذ	دائم	74	92,5
	مؤقت	6	7,5
	المجموع	80	100,0
اسم المدرسة	مشيشي عبد الله	6	7,5
	تبحرتي محمد بلهادي	3	3,8
	رحال بن عودة	5	6,3
	الرائد حمصالي	15	18,8
	بوطاقة قدور	8	10,0
	الإخوان قناد	9	11,3
	غطاس محمد	8	10,0
	الشيخ أحمد	14	17,5
	هاملي محمد	6	7,5
	بو عزة أحمد	6	7,5
	المجموع	80	100,0
اسم المقاطعة	المقاطعة السادسة مغنية	80	100,0
	المجموع	80	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاستعانة بنتائج (SPSS)

النوع الاجتماعي (الجنس): من خلال توزيع أفراد العينة حسب الجنس تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشكل 01: توزيع أفراد العينة حسب الجنس.



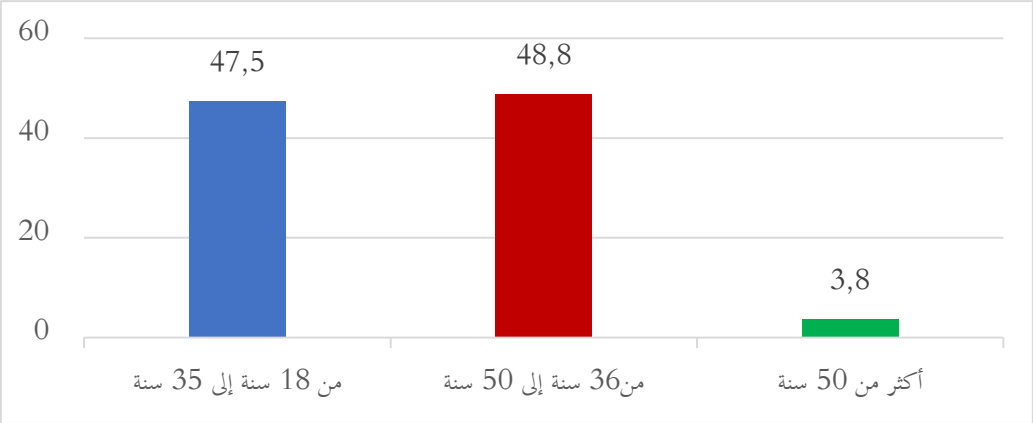
المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل: نلاحظ من الجدول والشّكل أعلاه أن أفراد العينة حسب الجنس كانت نسبة الذكور 37.5%، مقارنة بنسبة الإناث كانت 62.5%، وقد يرجع ذلك إلى نسبة مشاركة الإناث في مسابقات التوظيف أكثر مقارنة مع الذكور.

التسرب المدرسي للذكور وولوج عدة ميادين أخرى من أجل الشغل ساهم في رفع نسبة الإناث في التوظيف في ميدان التعليم.

السن: من خلال توزيع أفراد العينة حسب السن تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي.

الشكل 02: توزيع أفراد العينة حسب السن.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

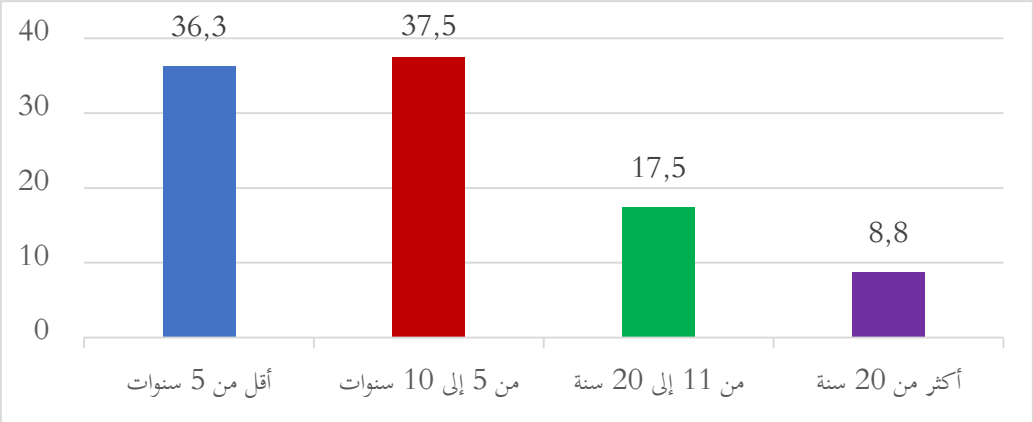
نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن معظم الأساتذة أعمارهم تتراوح بين 35 سنة و50 سنة، حيث أن الفئة الأكثر من 50 سنة تمثل نسبة 3.8% فقط.

استفادة فئة أكثر من خمسين سنة من التقاعد المسبق حسب القانون القديم للتقاعد ساهم في تقليص عدد كبير من الأساتذة من ذوي الخبرة.

الأقدمية:

من خلال توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشكل 03: توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

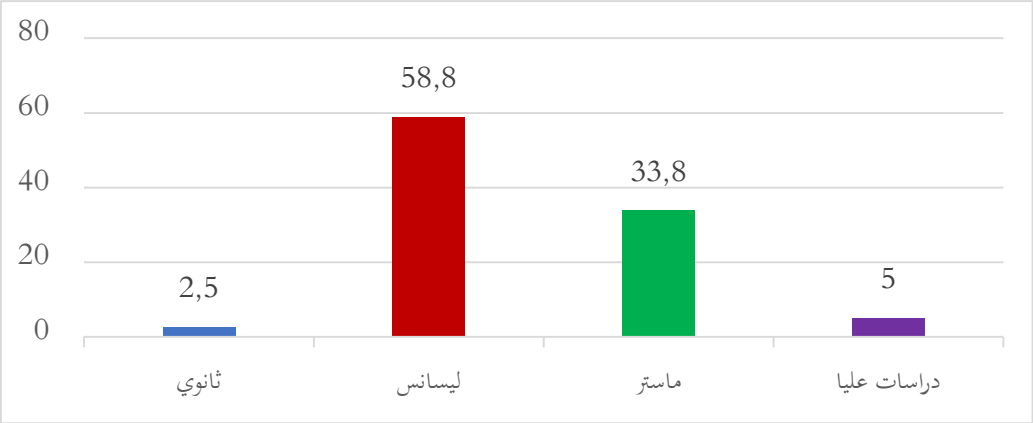
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن معظم الأساتذة أعمارهم تتراوح بين 35 سنة و50 سنة، حيث أن الفئة الأكثر من 50 سنة تمثل نسبة 3.8% فقط.

المؤهل العلمي:

من خلال توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشكل 04: توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.



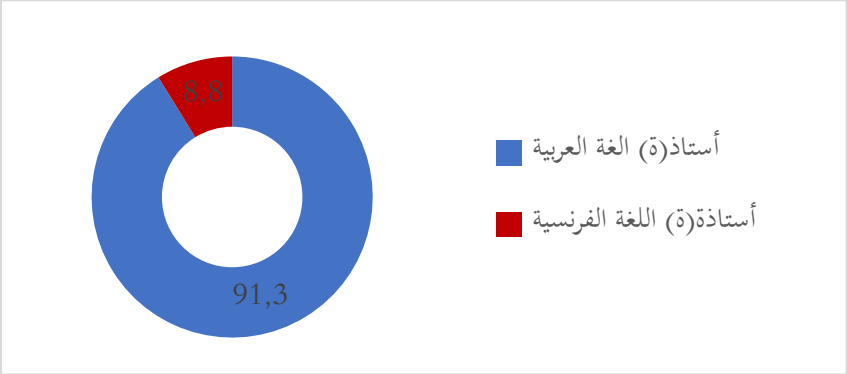
المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن أغلب الأساتذة كان مستواهم جامعيا ، وذلك نظرا لاجتيازهم مسابقة التوظيف التي اشترطت مسبقا هذا المستوى، إذ تمثل النسبة الأكبر للمتحصلين على شهادة ليسانس 58.5% تليها نسبة 33.8% للمتحصلين على شهادة الماستر ثم نسبة 5 % للدراسات العليا ، وهذا ما يدل على أن أولوية التوظيف كانت لحاملي شهادة الليسانس.

التخصص: من خلال توزيع أفراد العينة حسب التخصص تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشّكل 05: توزيع أفراد العينة حسب التخصص.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

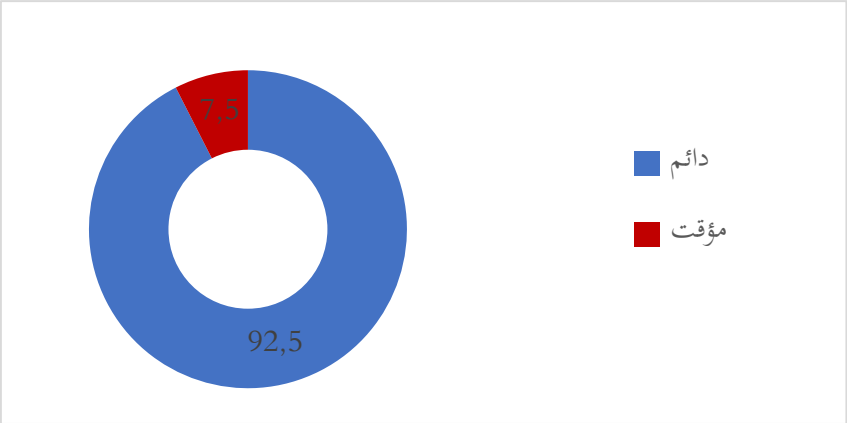
نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن أغلب الأساتذة كانوا أساتذة اللّغة العربية بنسبة 91.3%، أما أساتذة اللّغة الفرنسية فنسبتهم قدرت بـ 8.8% من مجمل عينة الدّراسة.

الحجم الساعي لأساتذة اللغة العربية أكبر من اللغة الفرنسية، كما أن تدريس اللغة الفرنسية يبدأ من السنة الثالثة.

صفة الأستاذ:

من خلال توزيع أفراد العينة حسب صفة الأستاذ تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشكل 06: توزيع أفراد العينة حسب التخصص.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

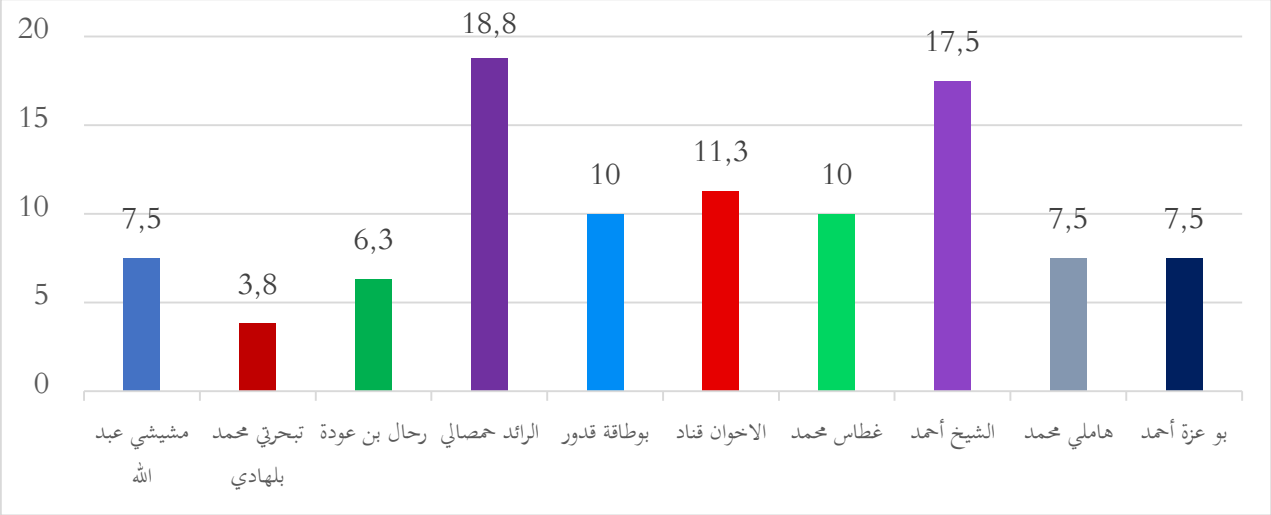
نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن أغلب الأساتذة هم أساتذة دائمون بنسبة 92.3%، أما الأساتذة المؤقتين فقدرت نسبتهم بـ 7.5% من مجمل عينة الدّراسة.

تقليص العمل بالتعاقد ساهم في ارتفاع نسبة الأساتذة الدائمين في المرحلة الابتدائية.

اسم المدرسة:

من خلال توزيع أفراد العينة حسب المدرسة التي يتم العمل فيها تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشكل 07: توزيع أفراد العينة حسب المدرسة مكان العمل.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

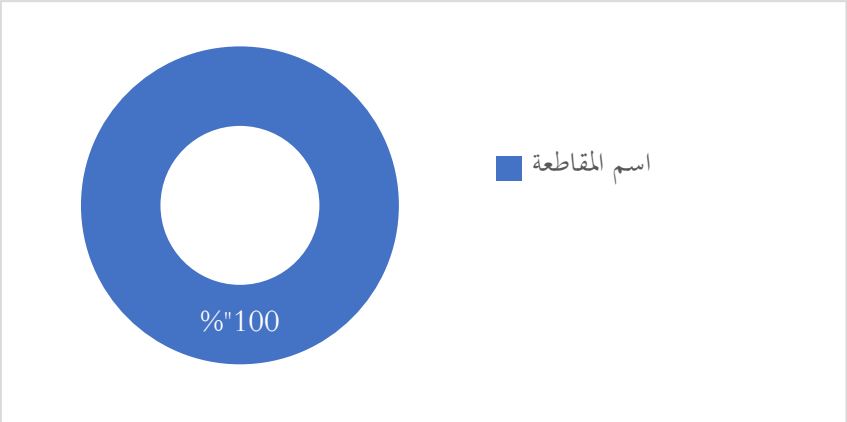
نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن أكبر نسبة للأساتذة المبحوثين حول موضوع الدّراسة تعود إلى أساتذة مدرسة الرائد حمصالي بنسبة 18.8% ومدرسة الشيخ أحمد بنسبة 17.5%، ثم تتبعهم المدارس الأخرى بنسب متفاوتة.

تختلف سعة المؤسسة التعليمية بحسب الكثافة السكانية للمنطقة.

اسم القطاع:

من خلال توزيع أفراد العينة حسب القطاع تم الحصول على التوزيع الموضح في الجدول السابق والممثل بيانيا في الشّكل التالي:

الشّكل 08: توزيع أفراد العينة حسب القطاع.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أن كل الأساتذة المبحوثين ينتمون إلى المقاطعة السادسة مغنية نظرا لأن العينة المستهدفة كلها كانت موجهة لمدارس هذه المقاطعة.

2-1 تحليل النتائج الخاصة بعينة الدّراسة.

*** تحليل العبارات الخاصة بالمحور الأول:**

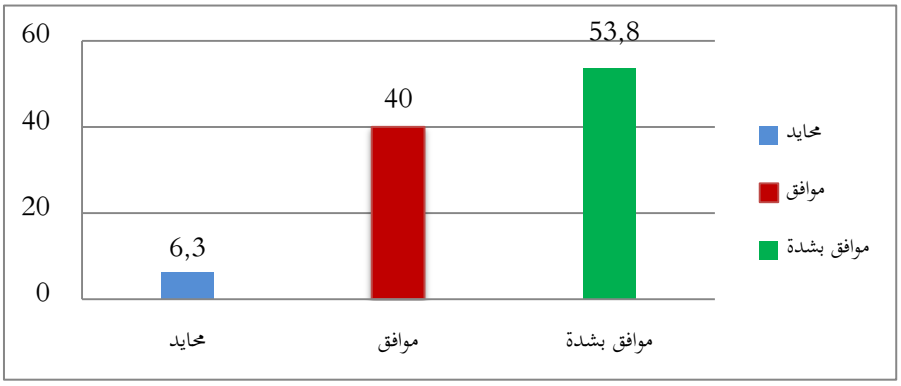
العبارة 01: تساهم قواعد النحو في الحفاظ على اللّغة

الجدول 06: مساهمة قواعد النحو في الحفاظ على اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
محايد	5	6,3
موافق	32	40,0
موافق بشدة	43	53,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 09: مساهمة قواعد النحو في الحفاظ على اللّغة.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن نسبة "الموافق بشدة" قدرت بـ 53,8% و"موافق" بنسبة 40% على التوالي، ومنه نستنتج أن كل المبحوثين يرون أن قواعد النحو تساهم في الحفاظ على اللّغة.

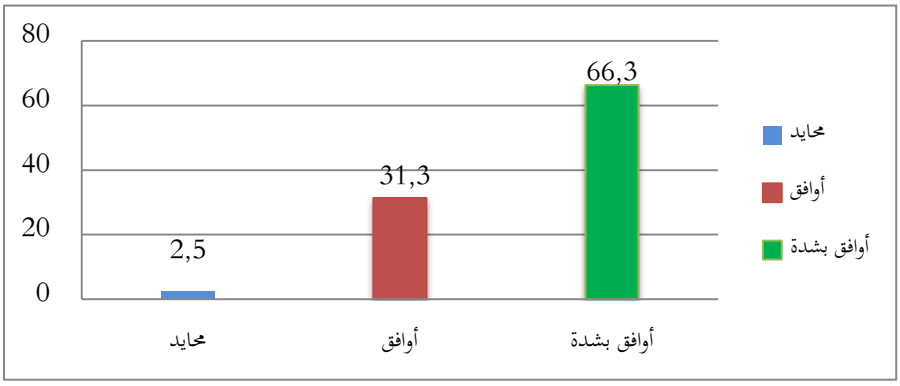
العبارة 02: منهجية التدريس التقليدية مهمة في عملية تطوير اللّغة

الجدول 07: أهمية منهجية التدريس التقليدية في عملية تطوير اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
محايد	2	2,5
أوافق	25	31,3
أوافق بشدة	53	66,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 10: أهمية منهجية التدريس التقليدية في عملية تطوير اللّغة.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أهمية منهجية التدريس التقليدية في عملية تطوير اللّغة إذ أن 66,3% من المبحوثين كانت إجابتهم "أوافق بشدة" وتليها نسبة "أوافق" والتي قدرت بـ 31,3% ثم 2,5% "محايد".

طريقة التدريس التقليدية هي همزة وصل بين الطرق التراثية والطرق الحديثة .

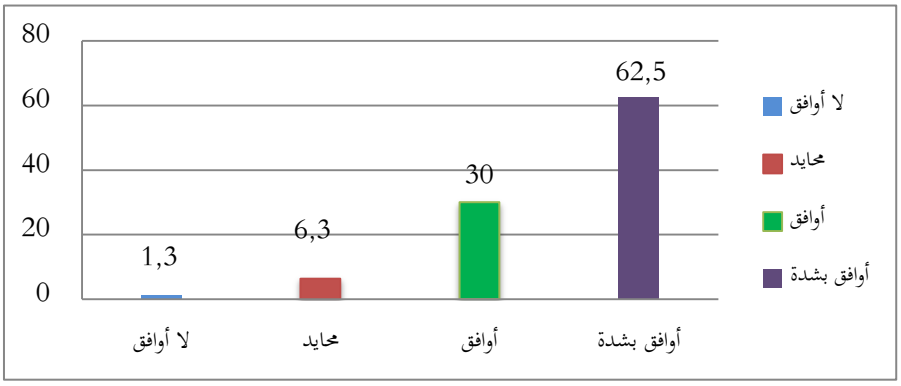
العبارة 03: البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي.

الجدول 08: البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	1	1,3
محايد	5	6,3
أوافق	24	30,0
أوافق بشدة	50	62,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 11: البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة " بـ 62,5%، ونسبة 30% لـ "أوافق "، ونسبة قليلة بـ 6,3% لـ "محايد" و1,3% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي.

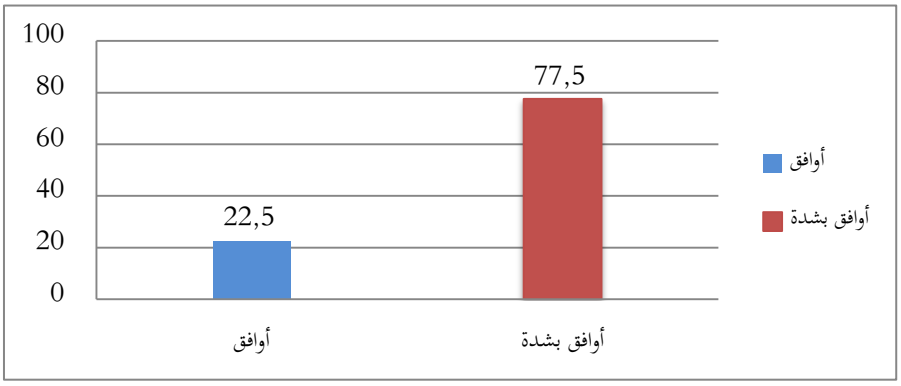
العبارة 04: تساهم النّظريات اللغوية للقدامى في تطوير علم اللّغة الحديث

الجدول 09: تساهم النّظريات اللغوية للقدامى في تطوير علم اللّغة الحديث

المقياس	التكرار	النسب %
أوافق	18	22,5
أوافق بشدة	62	77,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 12: تساهم النّظريات اللغوية للقدامى في تطوير علم اللّغة الحديث.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل :

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" بـ 77,5%، ونسبة 22,5% لـ "أوافق"، ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن نظريات اللّغة القدامى ساهمت في علم اللّغة الحديث.

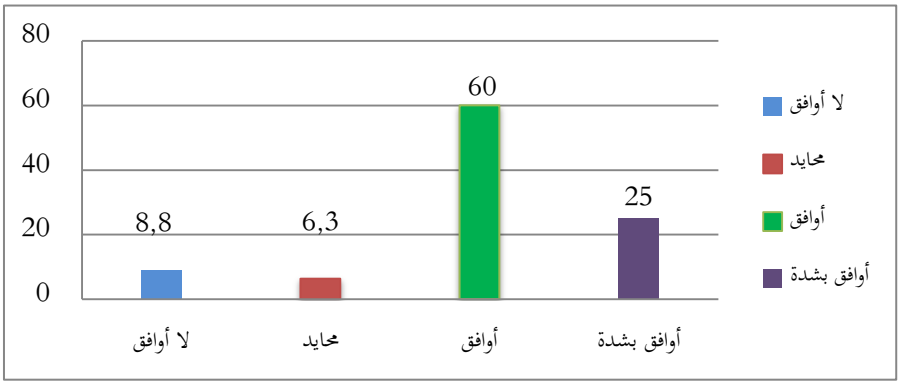
العبارة 05: القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللّغة لديه.

الجدول 10: القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللّغة لديه

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	7	8,8
محايد	5	6,3
أوافق	48	60,0
أوافق بشدة	20	25,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 13: القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللّغة لديه.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 60%، ونسبة 25% لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 8,8% "لا أوافق" و6,3% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللّغة لديه.

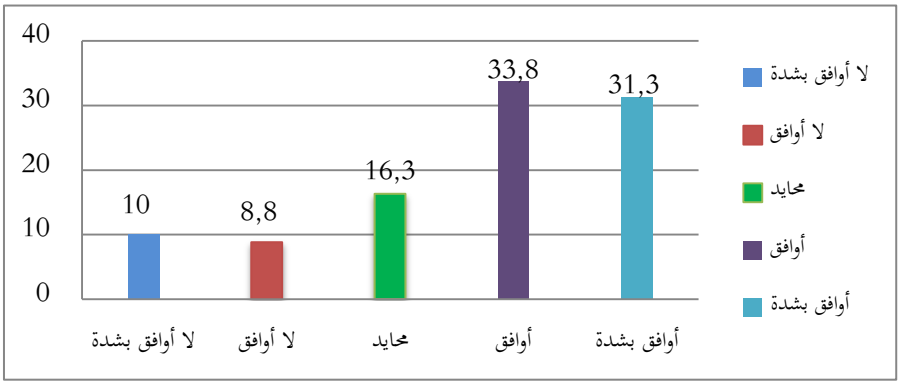
العبارة 06: يدافع المتعلم عن لغته الأم ويحافظ على جوهرها.

الجدول 11: يدافع المتعلم عن لغته الأم ويحافظ على جوهرها

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	8	10,0
لا أوافق	7	8,8
محايد	13	16,3
أوافق	27	33,8
أوافق بشدة	25	31,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 14: يدافع المتعلم عن لغته الأم ويحافظ على جوهرها.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالEXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق " بـ 33,8%، ونسبة 31,3% لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 16,3% "محايد" و10% لـ "لا أوافق بشدة" و8,8% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يدافع عن لغته الأم.

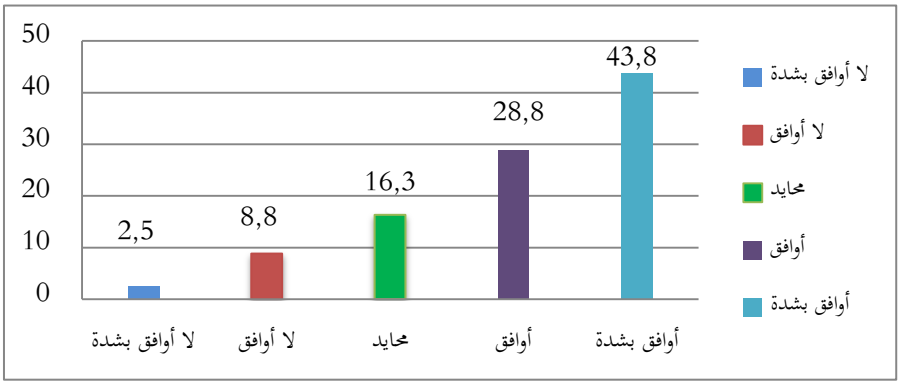
العبارة 07: يفقد المتعلم هويته بتخليه عن تراثه اللغوي.

الجدول 12: يفقد المتعلم هويته بتخليه عن تراثه اللغوي

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	2	2,5
لا أوافق	7	8,8
محايد	13	16,3
أوافق	23	28,8
أوافق بشدة	35	43,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 15: يفقد المتعلم هويته بتخليه عن تراثه اللغوي.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة " بـ 43,8%، ونسبة 28,8% لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 16,3% "محايد" و8,8% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يفقد هويته بتخليه عن تراثه اللغوي.

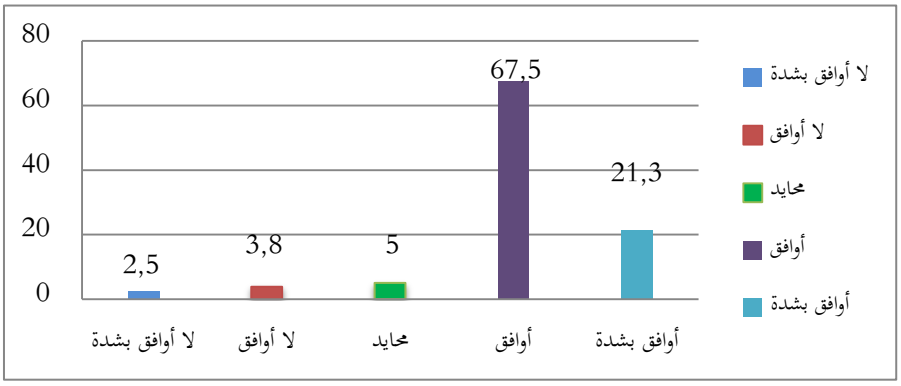
العبارة 08: استخدام اللّغة الثانية يساهم في فقدان هُويّة المتعلم.

الجدول 13: استخدام اللّغة الثانية يساهم في فقدان هُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	2	2,5
لا أوافق	3	3,8
محايد	4	5,0
أوافق	54	67,5
أوافق بشدة	17	21,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 16: استخدام اللّغة الثانية يساهم في فقدان هُويّة المتعلم.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 67,5%، ونسبة 21,3% لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 5% لـ "محايد" و"محايد" و3,8% لـ "لا أوافق" و2,5% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن استخدام اللّغة الثانية يفقد المتعلم هويته.

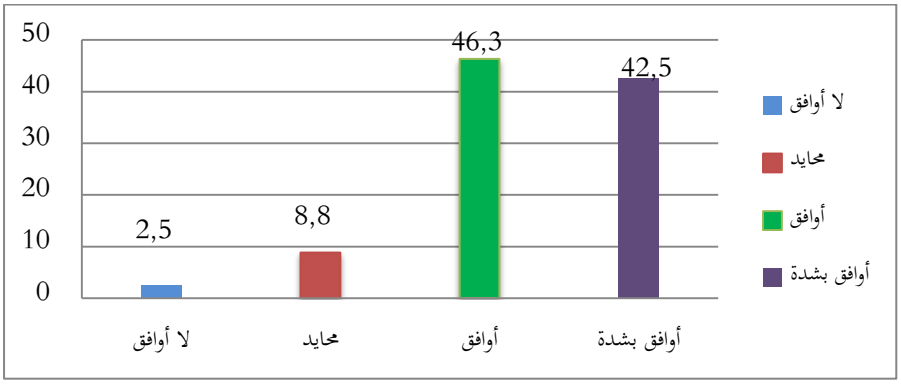
العبارة 09: أثرت طرق التدريس الحديثة في تراجع الطرق التراثية

الجدول 14: أثرت طرق التدريس الحديثة في تراجع الطرق التراثية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	2	2,5
محايد	7	8,8
أوافق	37	46,3
أوافق بشدة	34	42,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 17: أثرت طرق التدريس الحديثة في تراجع الطرق التراثية.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 46,3%، ونسبة 42,5% لـ "أوافق بشدة "، ونسبة قليلة بـ 8,8% "محايد" و2,5% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن طرق التدريس الحديثة أثرت في تراجع الطرق التراثية.

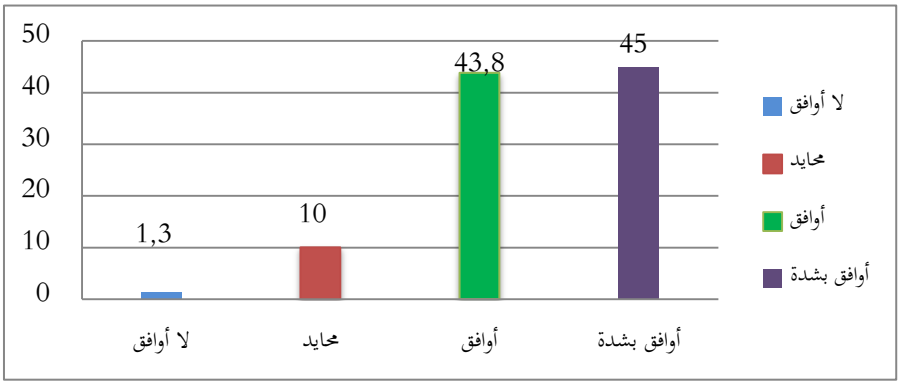
العبارة 10: إهمال اللّغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة

الجدول 15: إهمال اللّغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	1	1,3
محايد	8	10,0
أوافق	35	43,8
أوافق بشدة	36	45,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 18: إهمال اللّغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" بـ 45%، ونسبة 43,8 % لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 10% "محايد" و1,3% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن إهمال اللّغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة.

* **تحليل العبارات الخاصة بالمحور الثاني:**

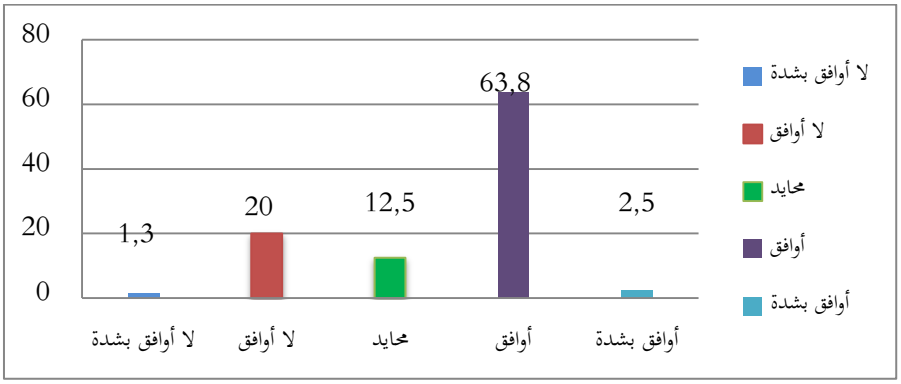
العبارة 01: استفادت برامج تعليم اللّغات من نتائج اللسانيات الحديثة في الحقل التعليمي

الجدول 16: استفادت برامج تعليم اللّغات من نتائج اللسانيات الحديثة في الحقل التعليمي

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	1	1,3
لا أوافق	16	20,0
محايد	10	12,5
أوافق	51	63,8
أوافق بشدة	2	2,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 19: استفادت برامج تعليم اللّغات من نتائج اللسانيات الحديثة في الحقل التعليمي.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 63,8%، ونسبة 20% لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 12,5% "محايد" و2,5% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن برامج تعليم اللّغات استفادت من نتائج اللسانيات الحديثة.

حقل تعليم اللغات في الوقت الحاضر هو أكثر الميادين تأثرا باللسانيات الحديثة كالبنيوية والتوليدية.

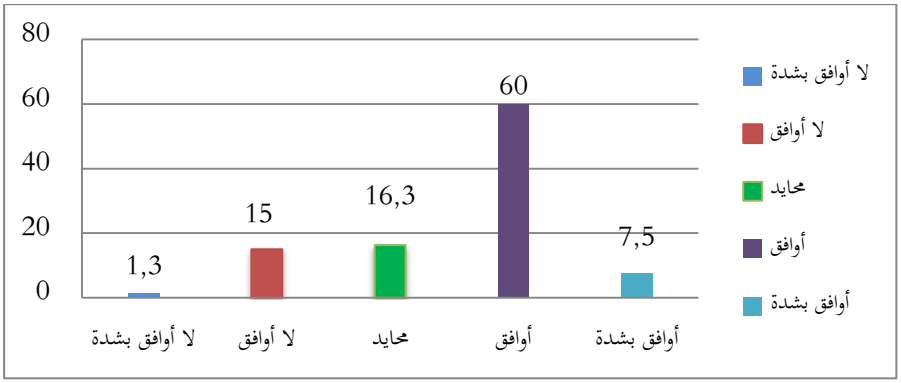
العبارة 02: الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في بناء برامج اللّغة وتدريسها

الجدول 17: الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في بناء برامج اللّغة وتدريسها

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	1	1,3
لا أوافق	12	15,0
محايد	13	16,3
أوافق	48	60,0
أوافق بشدة	6	7,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 20: الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في بناء برامج اللّغة وتدريسها.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل :

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق " بـ 60%، ونسبة 16,3 % لـ "محايد"، ونسبة قليلة بـ 15% "لا أوافق" و7,5% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في عملية بناء برامج اللّغة وتدريسها.

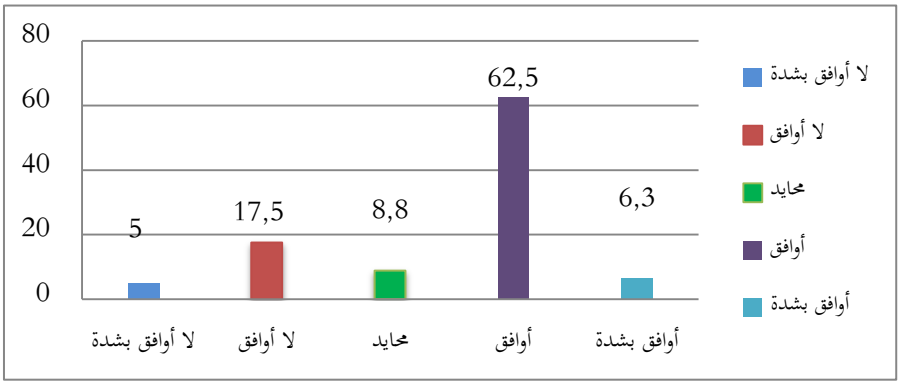
العبارة 03: استفاد التربويون من إسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللّغة

الجدول 18: استفاد التربويون من إسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	4	5,0
لا أوافق	14	17,5
محايد	7	8,8
أوافق	50	62,5
أوافق بشدة	5	6,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 21: استفاد التربويون من إسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللّغة.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق " بـ 62,5%، ونسبة 17,5 % لـ "لاأوافق"، ونسبة قليلة بـ 6,3% "أوافق بشدة" و5% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن التربويون استفادوا من إسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللّغة.

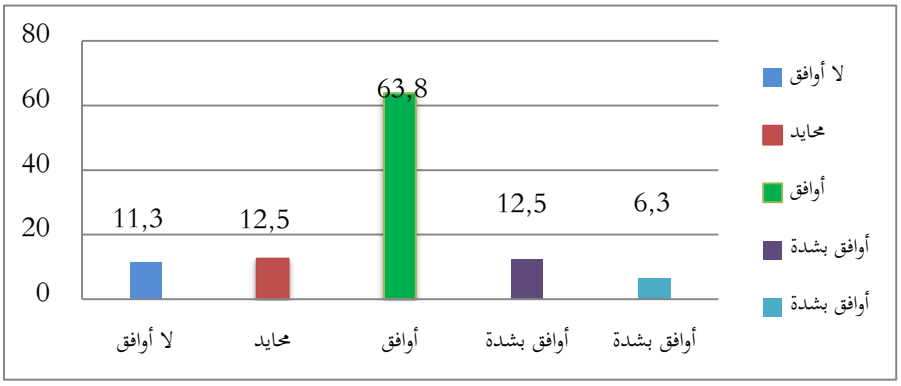
العبارة 04: العلاقة وطيدة بين حقل التّربية والتعليم واللسانيات.

الجدول 19: العلاقة وطيدة بين حقل التّربية والتعليم واللسانيات

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	9	11,3
محايد	10	12,5
أوافق	51	63,8
أوافق بشدة	10	12,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 22: العلاقة وطيدة بين حقل التّربية والتعليم واللسانيات.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 63,8%، ونسبة 12,5 % لـ "محايد" و"أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 11,3% "لا أوافق" و6,3 % لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن هناك علاقة قوية بين حقل التّربية والتعليم واللسانيات.

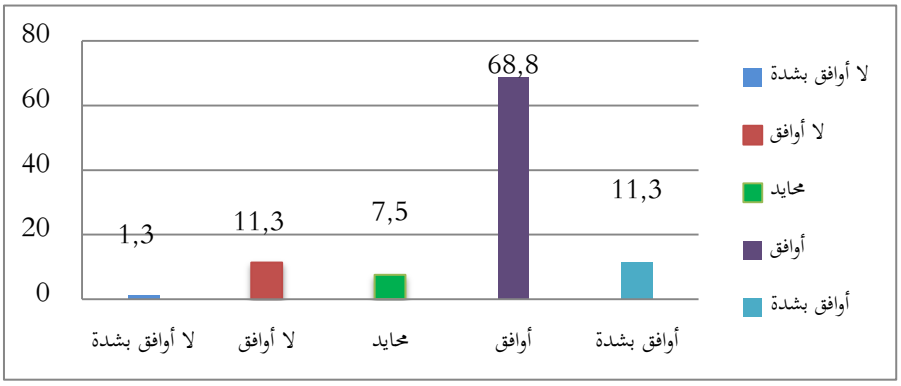
العبارة 05: اللسانيات التربوية لها دور مهم في تدريس اللّغة

الجدول 20: اللسانيات التربوية لها دور مهم في تدريس اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	1	1,3
لا أوافق	9	11,3
محايد	6	7,5
أوافق	55	68,8
أوافق بشدة	9	11,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 23: اللسانيات التربوية لها دور مهم في تدريس اللّغة.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق " بـ 68,8%، ونسبة 11,3 % لـ "لاأوافق" و"أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 7,5% "محايد" و1,3% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن اللسانيات لها دور في تدريس اللّغة.

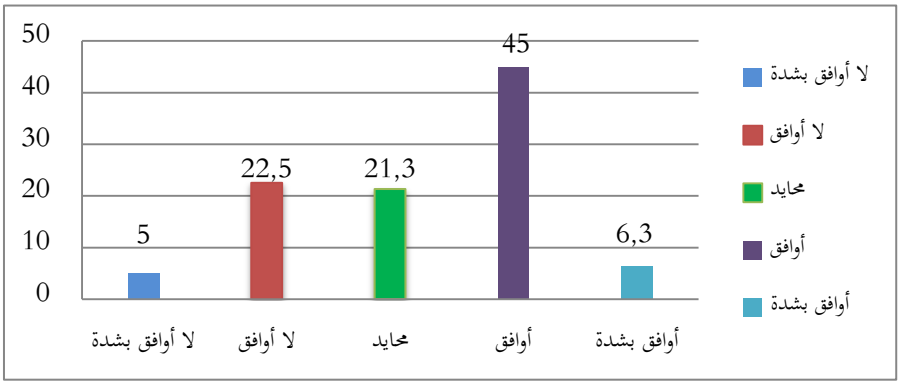
العبارة 06: جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة

الجدول 21: جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	4	5,0
لا أوافق	18	22,5
محايد	17	21,3
أوافق	36	45,0
أوافق بشدة	5	6,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 24: جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 45%، ونسبة 22,5 % لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 21,3% "محايد" و6,3% لـ "أوافق بشدة" ونسبة 5% لـ "لا أوافق بشدة". ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعليم اللّغة.

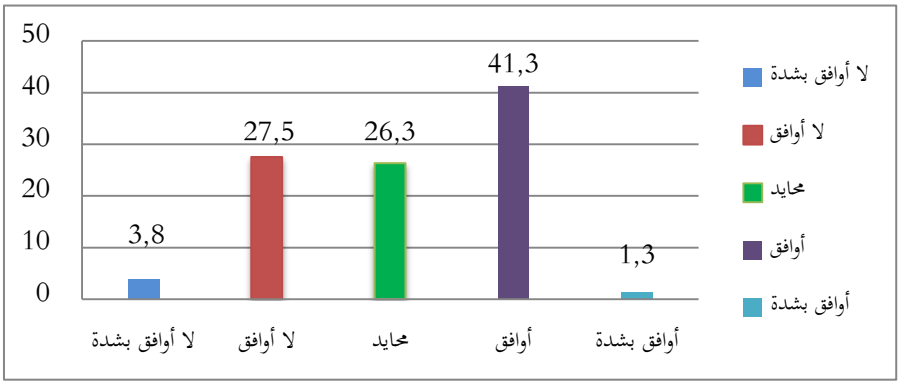
العبارة 07: جميع النّظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة

الجدول 22: جميع النّظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	3	3,8
لا أوافق	22	27,5
محايد	21	26,3
أوافق	33	41,3
أوافق بشدة	1	1,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 25: جميع النّظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل :

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 41,3%، ونسبة 27,5 % لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 26,3% "محايد" و3,8% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن جميع النّظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعليم اللّغة.

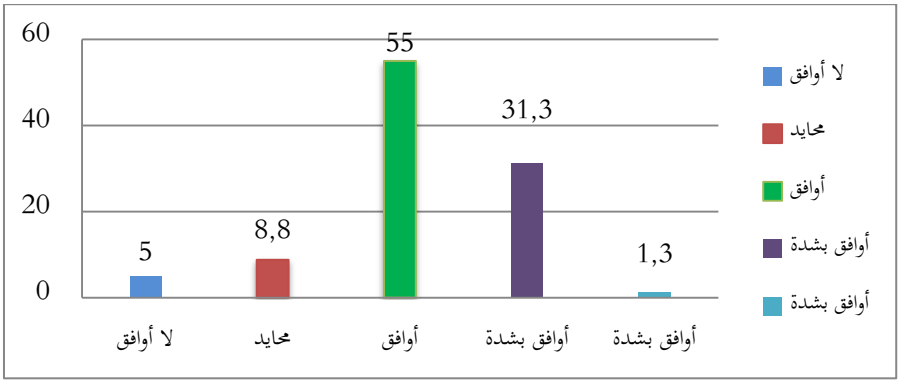
العبارة 08: بناء برامج تعلم اللّغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي (الصوتي ، الصرفي ، النحوي ، الدلالي)

الجدول 23: بناء برامج تعلم اللّغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي (الصوتي ، الصرفي ، النحوي ، الدلالي)

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	4	5,0
محايد	7	8,8
أوافق	44	55,0
أوافق بشدة	25	31,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 26: بناء برامج تعلم اللّغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي (الصوتي ، الصرفي ، النحوي ، الدلالي)



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 55%، ونسبة 31,3 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 8,8% "محايد" و5% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن بناء برامج تعلم اللّغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي.

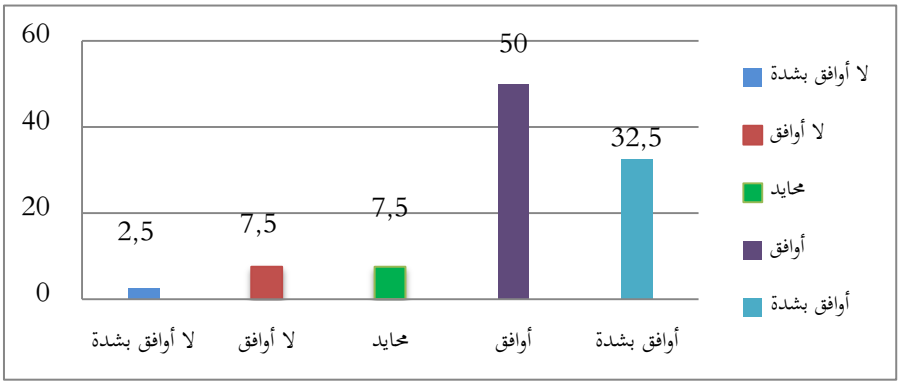
العبارة 09: الحفاظ على اللّغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها

الجدول 24: الحفاظ على اللّغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	2	2,5
لا أوافق	6	7,5
محايد	6	7,5
أوافق	40	50,0
أوافق بشدة	26	32,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 27: الحفاظ على اللّغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "موافق" بـ 50%، ونسبة 32,5 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 7,5% "محايد" و"لا أوافق" و2,5% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن الحفاظ على اللّغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها.

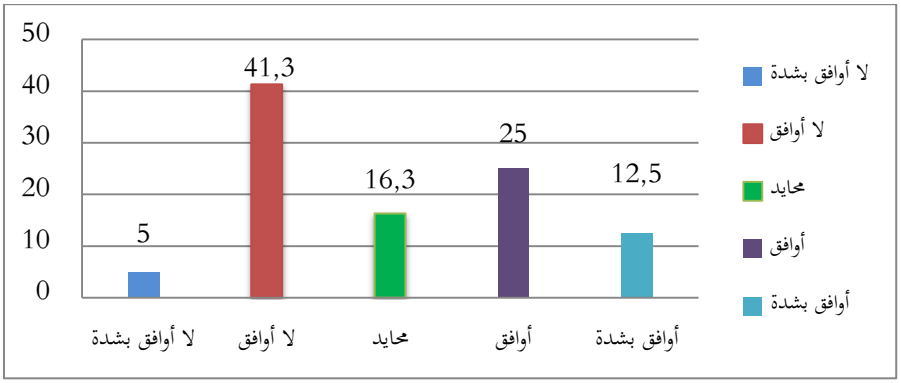
العبارة 10: تحفز برامج تعليم اللّغة الثانية على تعلم اللّغة الأم والمحافظة على هُويّة المتعلم في آن واحد.

الجدول 25: تحفز برامج تعليم اللّغة الثانية على تعلم اللّغة الأم والمحافظة على هُويّة المتعلم في آن واحد

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	4	5,0
لا أوافق	33	41,3
محايد	13	16,3
أوافق	20	25,0
أوافق بشدة	10	12,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 28: تحفز برامج تعليم اللّغة الثانية على تعلم اللّغة الأم والمحافظة على هُويّة المتعلم في آن واحد



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "لا أوافق" بـ 41,3%، ونسبة 25 % لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 16,3% "محايد" و12,5% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين لا يؤيدون فكرة أن برامج تعليم اللّغة الثانية تحفز على تعلم اللّغة الأم.

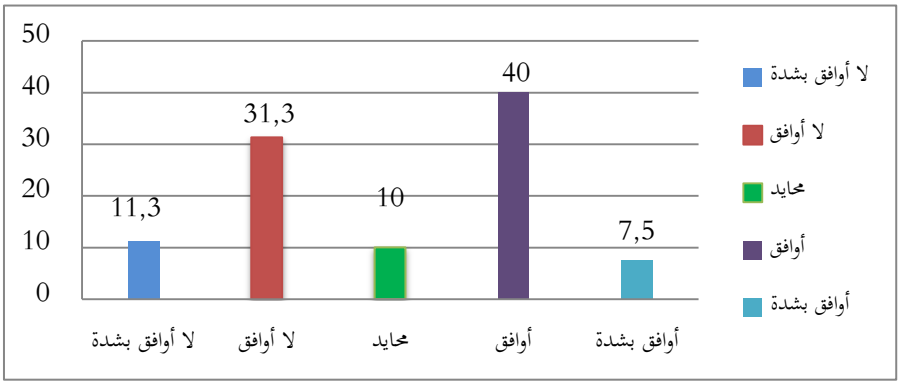
العبارة 11: تأثر برامج تعليم اللّغات على توازن العلاقة بين اللّغة والهُوية

الجدول 26: تأثير برامج تعليم اللّغات على توازن العلاقة بين اللّغة والهُويّة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	9	11,3
لا أوافق	25	31,3
محايد	8	10,0
أوافق	32	40,0
أوافق بشدة	6	7,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 29: تأثير برامج تعليم اللّغات على توازن العلاقة بين اللّغة والهُويّة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 40%، ونسبة 31,3 % لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 11,3% "لا أوافق بشدة" و10% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين لم يؤيدوا كثيرا فكرة أن برامج تعليم اللّغات تؤثر على توازن العلاقة بين اللّغة والهُويّة.

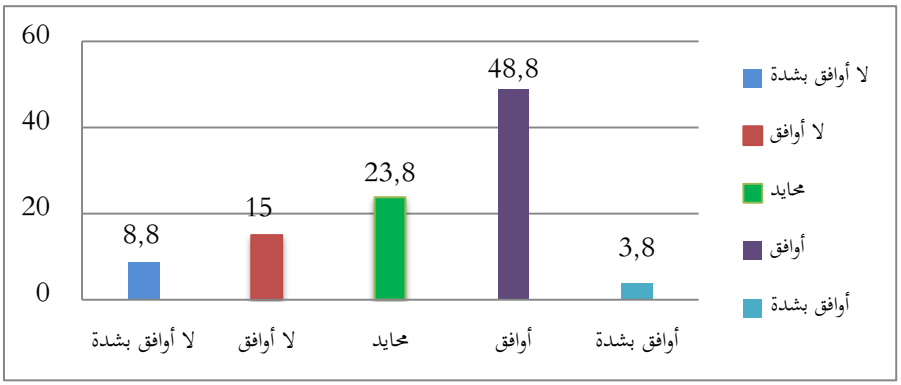
العبارة 12: ساهمت طرق التدريس الحديثة المستنبطة من المدارس اللسانية الحديثة في تطوير وبناء برامج التعلم دون الإخلال بهُويّة المتعلم.

الجدول 27: ساهمت طرق التدريس الحديثة المستنبطة من المدارس اللسانية الحديثة في تطوير وبناء برامج التعلم دون الإخلال بهُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	7	8,8
لا أوافق	12	15,0
محايد	19	23,8
أوافق	39	48,8
أوافق بشدة	3	3,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 30: ساهمت طرق التدريس الحديثة المستنبطة من المدارس اللسانية الحديثة في تطوير وبناء برامج التعلم دون الإخلال بهُويّة المتعلم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 48,8%، ونسبة 23,8 % لـ "محايد"، ونسبة قليلة بـ 15% "لا أوافق" و8,8% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن طرق التدريس الحديثة ساهمت كثيرا في تطوير برامج التعلم.

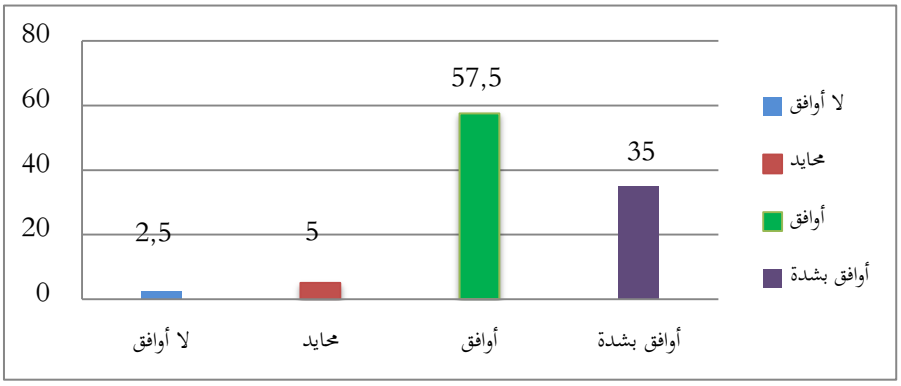
العبارة 13: المعلم له دور هام في المحافظة على هُويّة المتعلم

الجدول 28: المعلم له دور هام في المحافظة على هُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	2	2,5
محايد	4	5,0
أوافق	46	57,5
أوافق بشدة	28	35,0
المجموع	80	100,0

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 31: المعلم له دور هام في المحافظة على هُويّة المتعلم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 57,5%، ونسبة 35 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 5% "محايد" و2,5% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المعلم له دور هام في المحافظة على هُويّة المتعلم.

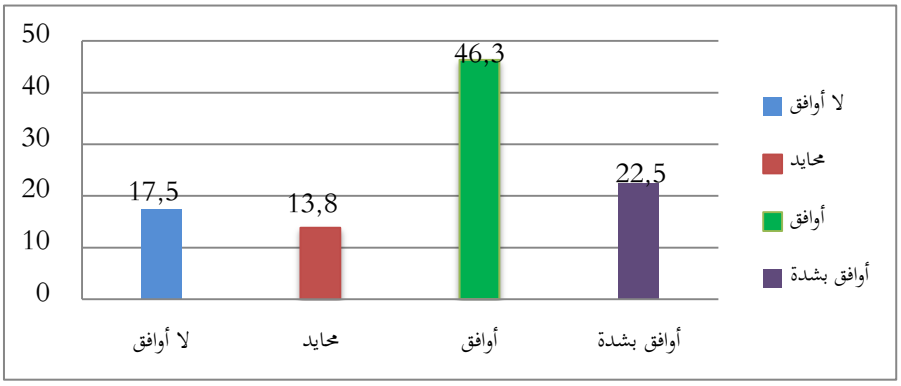
العبارة 14: المتعلم هو أساس المحافظة على الهُويّة في العملية التعليمية

الجدول 29: المتعلم هو أساس المحافظة على الهُويّة في العملية التعليمية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	14	17,5
محايد	11	13,8
أوافق	37	46,3
أوافق بشدة	18	22,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 32: المتعلم هو أساس المحافظة على الهُويّة في العملية التعليمية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالEXCEL

التحليل :

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 46,3%، ونسبة 22,5 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 17,5% "لا أوافق" و13,8% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم هو الأساس في الحفاظ على الهُويّة في العملية التعليمية.

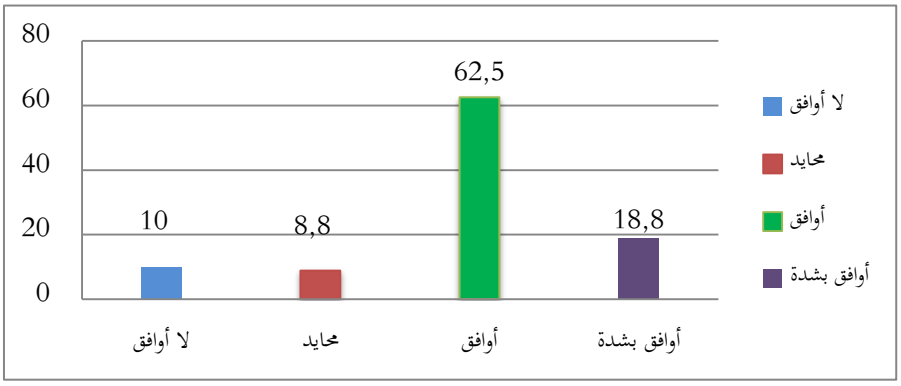
العبارة 15: الهُويّة التربوية جزء من الهُويّة المكتسبة من اللّغة الأم

الجدول 30: الهُويّة التربوية جزء من الهُويّة المكتسبة من اللّغة الأم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	8	10,0
محايد	7	8,8
أوافق	50	62,5
أوافق بشدة	15	18,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 33: الهُويّة التربوية جزء من الهُويّة المكتسبة من اللّغة الأم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 62,5%، ونسبة 18,8 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 10% "لا أوافق" و8,8% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن الهُويّة التربوية جزء من الهُويّة المكتسبة من اللّغة الأم.

* **تحليل العبارات الخاصة بالمحور الثالث:**

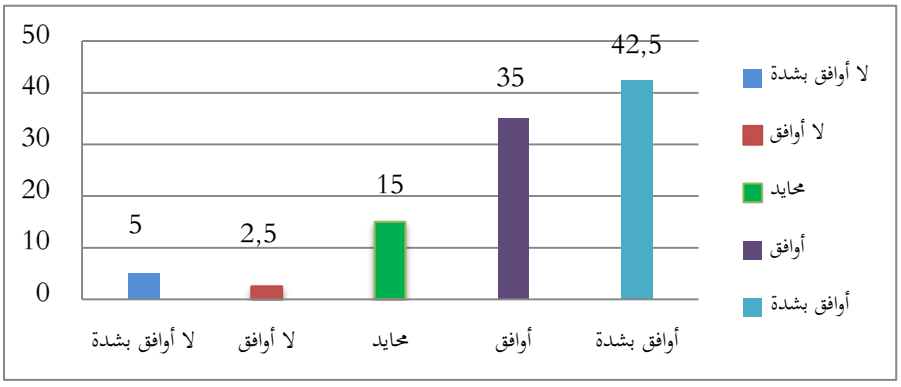
العبارة 01: يجد المتعلم متعة في الحديث باللّغة العربية

الجدول 31: يجد المتعلم متعة في الحديث باللّغة العربية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	4	5,0
لا أوافق	2	2,5
محايد	12	15,0
أوافق	28	35,0
أوافق بشدة	34	42,5
المجموع	80	100,0

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 34: يجد المتعلم متعة في الحديث باللّغة العربية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" بـ 42,5%، ونسبة 35 % لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 15% "محايد" و5% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يجد المتعة في التحدث باللّغة العربية.

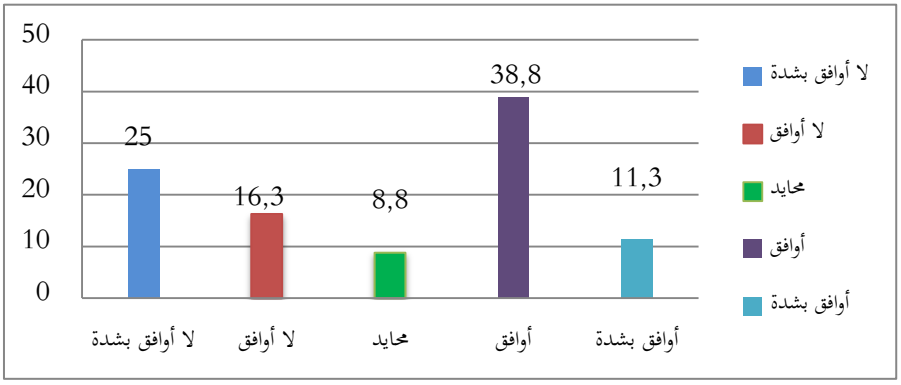
العبارة 02: يجد المتعلم متعة في حديثه باللّغة الفرنسية

الجدول 32: يجد المتعلم متعة في حديثه باللّغة الفرنسية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	20	25,0
لا أوافق	13	16,3
محايد	7	8,8
أوافق	31	38,8
أوافق بشدة	9	11,3
المجموع	80	100,0

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 35: يجد المتعلم متعة في حديثه باللّغة الفرنسية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 38,8%، ونسبة 25 % لـ "لا أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 16,3% "لا أوافق" و11,3% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يحب التحدث باللّغة الفرنسية.

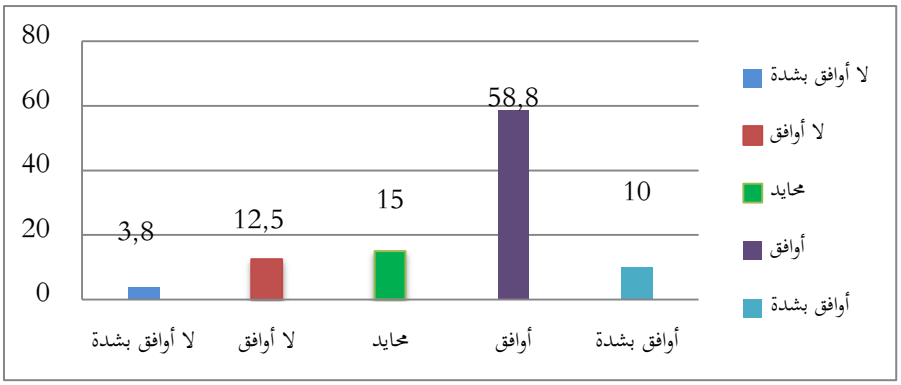
العبارة 03: ازدادت مكانة اللّغة العربية في برامج تعليمها

الجدول 33: ازدادت مكانة اللّغة العربية في برامج تعليمها

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	3	3,8
لا أوافق	10	12,5
محايد	12	15,0
أوافق	47	58,8
أوافق بشدة	8	10,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 36: ازدادت مكانة اللّغة العربية في برامج تعليمها



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 58,8%، ونسبة 15 % لـ "محايد"، ونسبة قليلة بـ 12,5% "لا أوافق" و10% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن اللّغة العربية ازدادت مكانتها في برامج تعليمها.

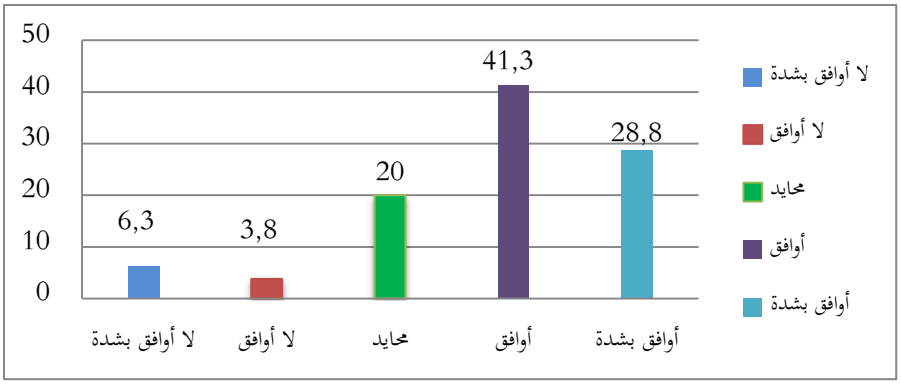
العبارة 04: تراجعت مكانة اللّغة الفرنسية في برامج تعليمها

الجدول 34: تراجعت مكانة اللّغة الفرنسية في برامج تعليمها

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	5	6,3
لا أوافق	3	3,8
محايد	16	20,0
أوافق	33	41,3
أوافق بشدة	23	28,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 37: تراجعت مكانة اللّغة الفرنسية في برامج تعليمها



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 41,3%، ونسبة 28,8 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة 20% "محايد" و6,3% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن اللّغة الفرنسية تراجعت مكانتها في برامج تعليمها.

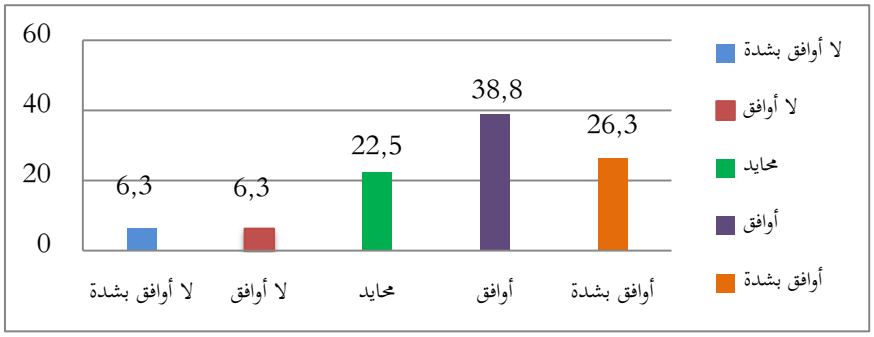
العبارة 05: اللّغة العربية جزء من هُويّة المتعلم

الجدول 35: اللّغة العربية جزء من هُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	5	6,3
لا أوافق	5	6,3
محايد	18	22,5
أوافق	31	38,8
أوافق بشدة	21	26,3
المجموع	80	100,0

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 38: اللّغة العربية جزء من هُويّة المتعلم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 38,8%، ونسبة 26,3% لـ "أوافق بشدة" ثم نسبة 22,5% لـ "محايد" و 6,3% لـ "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة"، ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن اللّغة العربية جزء من هُويّة المتعلم.

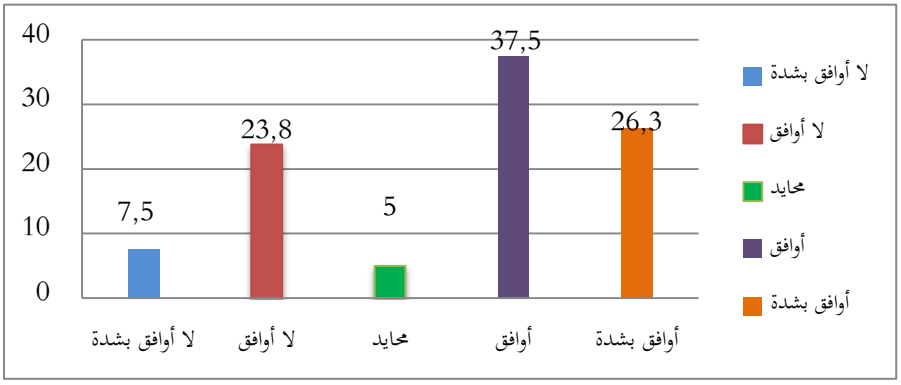
العبارة 06: اللّغة الفرنسية جزء من هُويّة المتعلم

الجدول 36: اللّغة الفرنسية جزء من هُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	6	7,5
لا أوافق	19	23,8
محايد	4	5,0
أوافق	30	37,5
أوافق بشدة	21	26,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 39: اللّغة الفرنسية جزء من هُويّة المتعلم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 37.5%، ونسبة 26,3 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة 23,8% لـ "لا أوافق". ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن اللّغة الفرنسية جزء من هُويّة المتعلم.

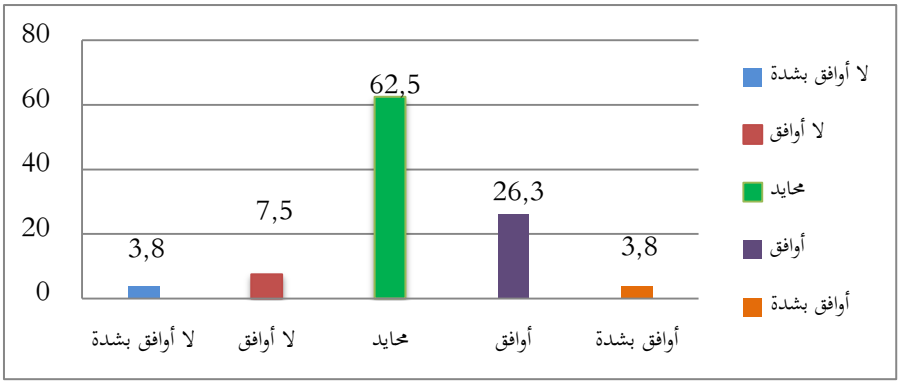
العبارة 07: ازدواجية اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ضرورة لتعزيز الهُويّة

الجدول 37: ازدواجية اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ضرورة لتعزيز الهُويّة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	3	3,8
لا أوافق	6	7,5
محايد	50	62,5
أوافق	21	26,3
أوافق بشدة	3	3,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 40: ازدواجية اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ضرورة لتعزيز الهُويّة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "محايد" بـ 62,5%، ونسبة 26,3 % لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 7,5% "لا أوافق" و3,8% لـ "أوافق بشدة" و"لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين لم يقرروا ما إذا كانت ازدواجية اللّغة الفرنسية والعربية ضرورة لتعزيز الهُويّة أم لا.

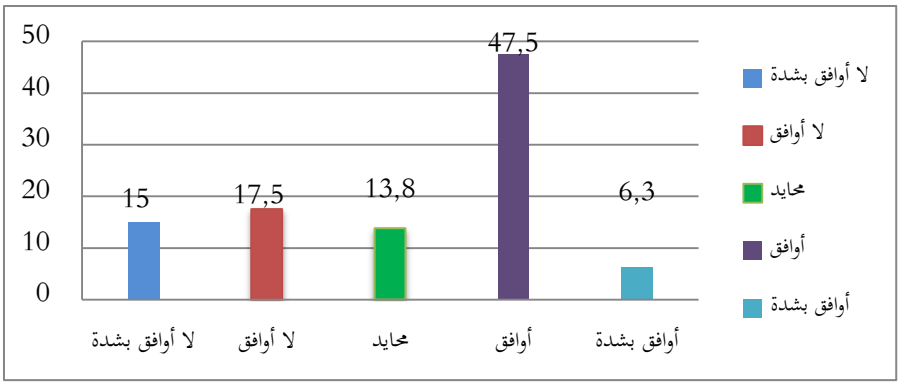
العبارة 08: سياسة التعريب هي حماية لهُويّة المتعلم.

الجدول 38: سياسة التعريب هي حماية لهُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	12	15,0
لا أوافق	14	17,5
محايد	11	13,8
أوافق	38	47,5
أوافق بشدة	5	6,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 41: سياسة التعريب هي حماية لهُويّة المتعلم.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 47,5%، ونسبة 17,5 % لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 15% "لا أوافق بشدة" و13,8% لـ "محايد" و6,3% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن سياسة التعريب هي حماية لهُويّة المتعلم.

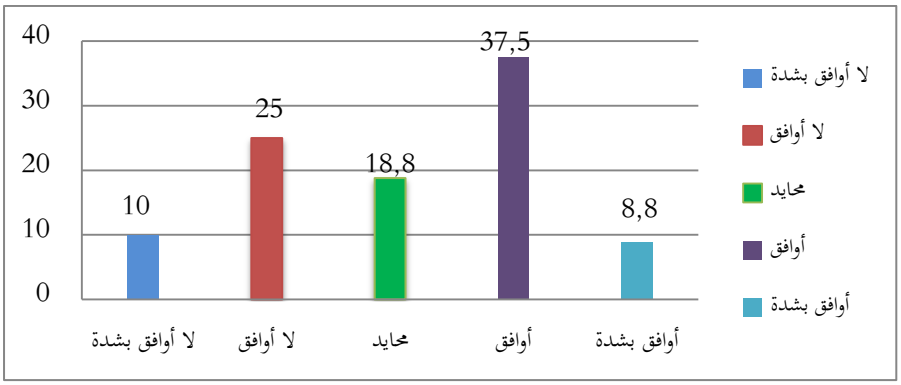
العبارة 09: الإصلاحات المتعلقة ببرامج تعليم اللّغات ساهمت في الحفاظ على هُويّة المتعلم.

الجدول 39: الإصلاحات المتعلقة ببرامج تعليم اللّغات ساهمت في الحفاظ على هُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	8	10,0
لا أوافق	20	25,0
محايد	15	18,8
أوافق	30	37,5
أوافق بشدة	7	8,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 42: الإصلاحات المتعلقة ببرامج تعليم اللّغات ساهمت في الحفاظ على هُويّة المتعلم.



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 37,5%، ونسبة 25 % لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 18,8% "محايد" و10% لـ "لا

أوافق بشدة" ونسبة 8,8% لـ "أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن برامج تعليم اللّغات والإصلاحات المتعلقة بها تساهم نوعا ما في الحفاظ على هُويّة المتعلم.

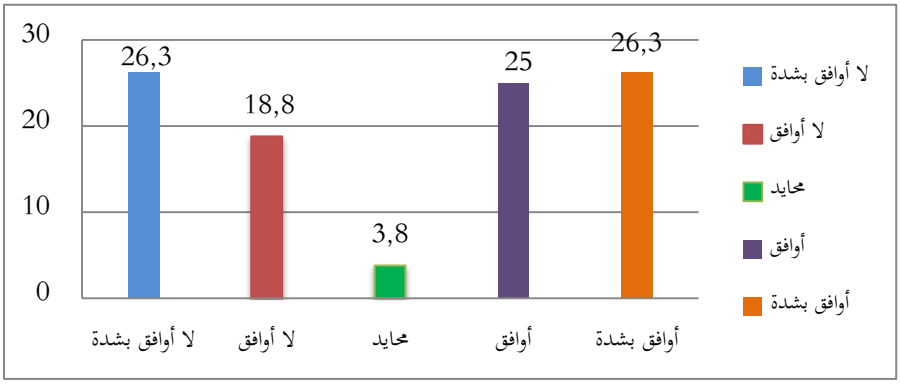
العبارة 10: يتقيد المعلم ببرنامج تعليم اللّغة أثناء تقديمه للدرس

الجدول 40: يتقيد المعلم ببرنامج تعليم اللّغة أثناء تقديمه للدرس

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	21	26,3
لا أوافق	15	18,8
محايد	3	3,8
أوافق	20	25,0
أوافق بشدة	21	26,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 43: يتقيد المعلم ببرنامج تعليم اللّغة أثناء تقديمه للدرس



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" و"لا أوافق بشدة" بـ 26,3%، ونسبة 25% لـ "أوافق"، ونسبة قليلة بـ 18,8% "لا أوافق" و3,8% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يميلون إلى فكرة أن المتعلم يتقيد ببرامج تعليم اللّغة أثناء تقديمه للدرس كما هناك نسبة معتبرة ترفض هذه الفكرة .

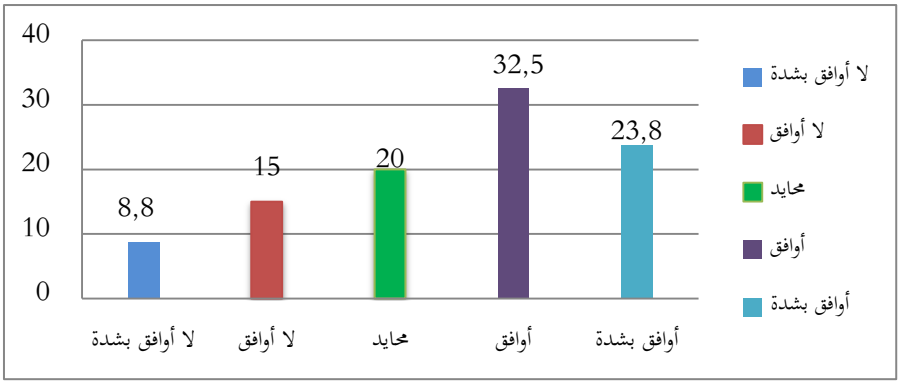
العبارة 11: طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة

الجدول 41: طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	7	8,8
لا أوافق	12	15,0
محايد	16	20,0
أوافق	26	32,5
أوافق بشدة	19	23,8
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 44: طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 32,5%، ونسبة 23,8 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 20% "محايد" و15% لـ "لا أوافق" و 8,8% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة.

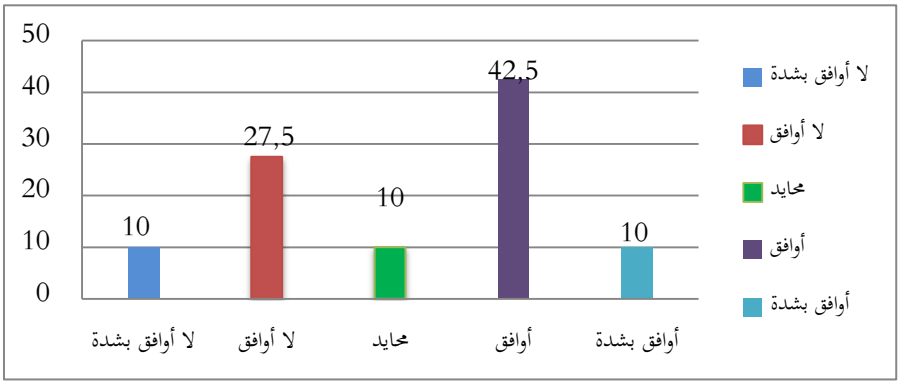
العبارة 12: الأيام الدراسية والدورات التكوينية والتربصات تناولت تطوير برامج تعليم اللّغات

الجدول 42: الأيام الدراسية والدورات التكوينية والتربصات تناولت تطوير برامج تعليم اللّغات

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	8	10,0
لا أوافق	22	27,5
محايد	8	10,0
أوافق	34	42,5
أوافق بشدة	8	10,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 45: الأيام الدراسية والدورات التكوينية والتربصات تناولت تطوير برامج تعليم اللّغات



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 42,5%، ونسبة 27,5% لـ "لا أوافق"، ونسبة قليلة بـ 10% "لا أوافق بشدة" و"أوافق

بشدة" ولـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن الدورات التكوينية والتربصات ساهمت في تطوير برامج تعليم اللّغات.

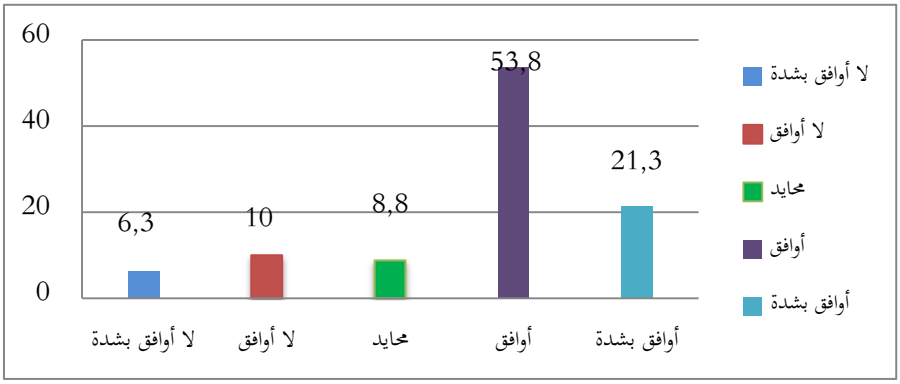
العبارة 13: تضمنت برامج تعليم اللّغات موضوع الهُويّة

الجدول 43: تضمنت برامج تعليم اللّغات موضوع الهُويّة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	5	6,3
لا أوافق	8	10,0
محايد	7	8,8
أوافق	43	53,8
أوافق بشدة	17	21,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 46: تضمنت برامج تعليم اللّغات موضوع الهُويّة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 53,8%، ونسبة 21,3 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 10% "لا أوافق" و8,8%

لـ "محايد" و6,3% لـ "لا أوافق بشدة" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن برامج تعليم اللّغات لم تتضمن موضوع الهُويّة.

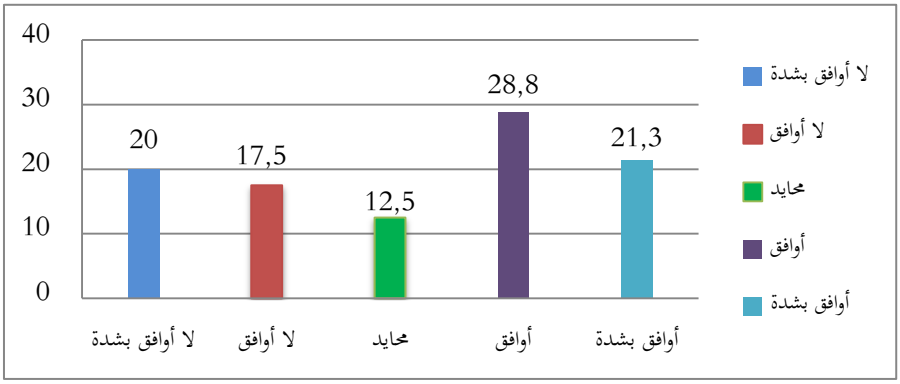
العبارة 14: اهتم الإصلاح التربوي بتكوين المعلم في حقل اللّغات

الجدول 44: اهتم الإصلاح التربوي بتكوين المعلم في حقل اللّغات

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	16	20,0
لا أوافق	14	17,5
محايد	10	12,5
أوافق	23	28,8
أوافق بشدة	17	21,3
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 47: اهتم الإصلاح التربوي بتكوين المعلم في حقل اللّغات



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 28,8%، ونسبة 21,3 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 20% "لا أوافق بشدة"

و17,5% لـ "لا أوافق" و12,5% "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن الإصلاح التربوي اهتم نوعا ما بتكوين المعلم في حقل اللّغات.

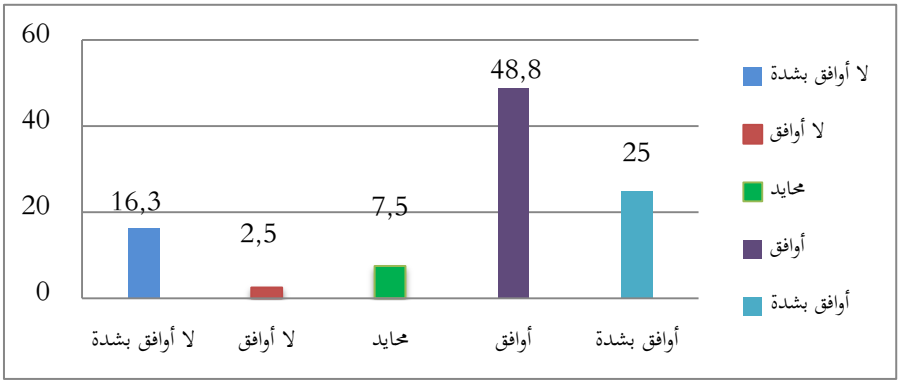
العبارة 15: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة هُويّة

الجدول 45: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة هُويّة

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	13	16,3
لا أوافق	2	2,5
محايد	6	7,5
أوافق	39	48,8
أوافق بشدة	20	25,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 48: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة هُويّة



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بالـ EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 48,8%، ونسبة 25 % لـ "أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 16,3% "لا أوافق بشدة"

و7,5% لـ "محايد" و2,5% "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم ينظر إلى اللّغة الأم كلغة هُويّة.

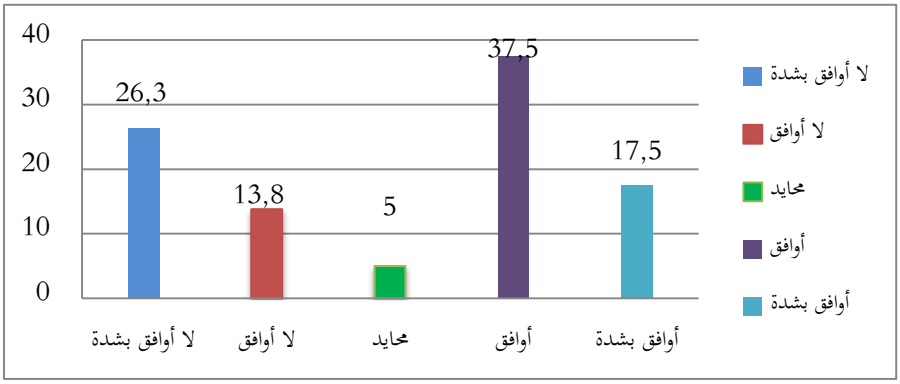
العبارة 16: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة عادية

الجدول 46: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة عادية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	21	26,3
لا أوافق	11	13,8
محايد	4	5,0
أوافق	30	37,5
أوافق بشدة	14	17,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 49: ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة عادية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 37,5%، ونسبة 26,3 % لـ "لا أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 17,5% "أوافق بشدة" و13,8% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم ينظر إلى اللّغة الأم كلغة عادية.

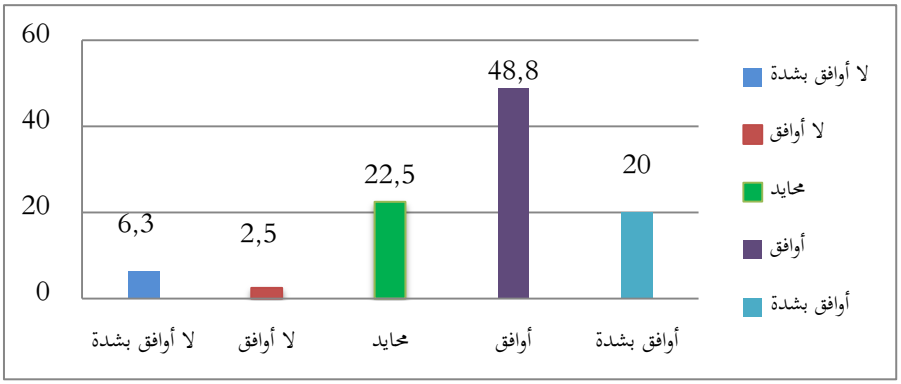
العبارة 17: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغته الأم

الجدول 47: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغته الأم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	5	6,3
لا أوافق	2	2,5
محايد	18	22,5
أوافق	39	48,8
أوافق بشدة	16	20,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 50: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغته الأم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 48,8%، ونسبة 22,5 % لـ "محايد"، ونسبة قليلة بـ 20% "أوافق بشدة" و6,3% لـ "لا أوافق بشدة" ونسبة 2,5% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يتواصل خارج القسم بلغته الأم.

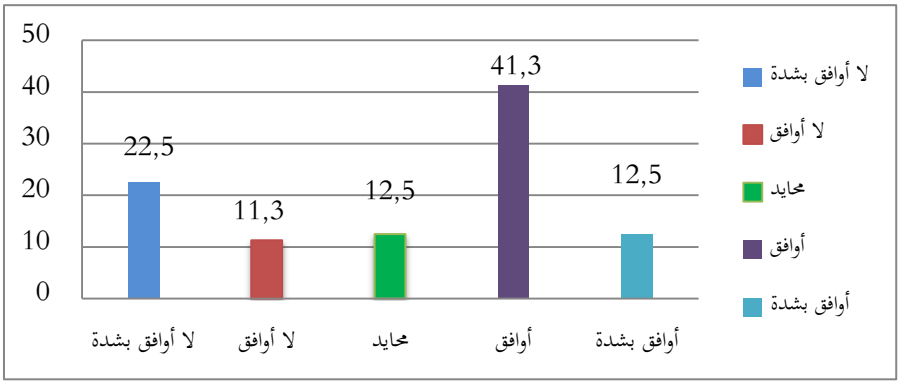
العبارة 18: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغة ثانية

الجدول 48: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغة ثانية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	18	22,5
لا أوافق	9	11,3
محايد	10	12,5
أوافق	33	41,3
أوافق بشدة	10	12,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 51: يتواصل المتعلم خارج القسم بلغة ثانية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق" بـ 41,3%، ونسبة 22,5 % لـ "لا أوافق بشدة"، ونسبة قليلة بـ 12,5% "أوافق بشدة" و"محايد" و11,3% لـ "لا أوافق" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يتواصل بلغته الثانية خارج القسم.

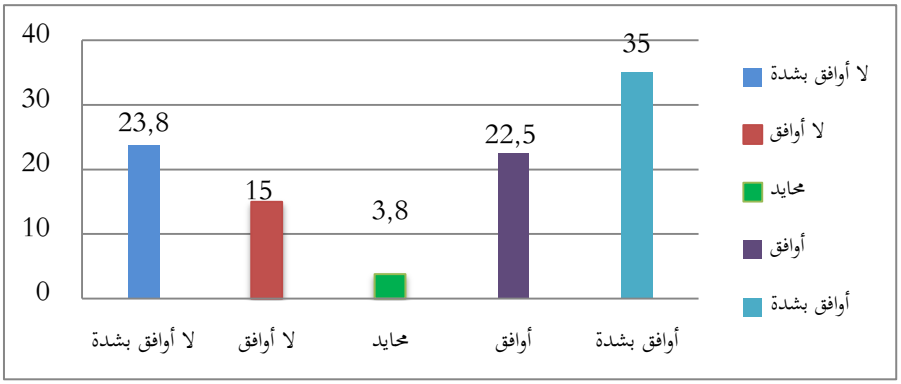
العبارة 19: يتواصل المتعلم خارج القسم بالعامية

الجدول 49: يتواصل المتعلم خارج القسم بالعامية

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق بشدة	19	23,8
لا أوافق	12	15,0
محايد	3	3,8
أوافق	18	22,5
أوافق بشدة	28	35,0
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 52: يتواصل المتعلم خارج القسم بالعامية



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل :

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" بـ 35%، ونسبة 23,8 % لـ "لا أوافق بشدة"، ونسبة بـ 22,5% "أوافق" و15% لـ "لا أوافق" و3,8% لـ "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن المتعلم يتواصل بالعامية خارج قسمه.

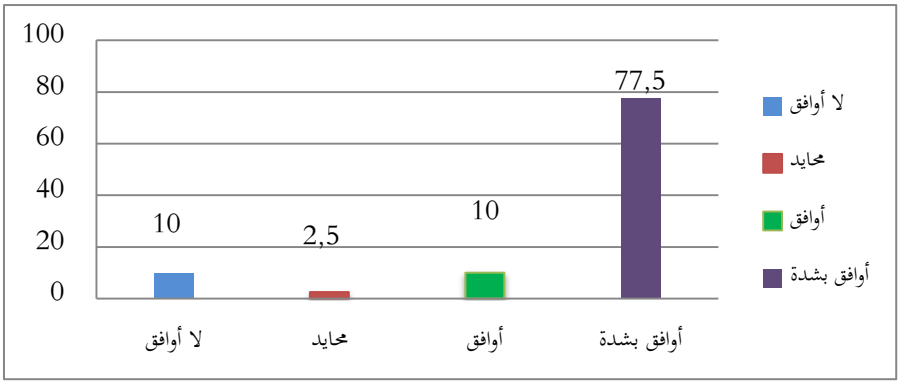
العبارة 20: البرنامج هو أكثر المعايير تحديدا لهُويّة المتعلم

الجدول 50: البرنامج هو أكثر المعايير تحديدا لهُويّة المتعلم

المقياس	التكرار	النسب %
لا أوافق	8	10,0
محايد	2	2,5
أوافق	8	10,0
أوافق بشدة	62	77,5
المجموع	**80**	**100,0**

المصدر: من مخرجات برنامج SPSS

الشّكل 53: البرنامج هو أكثر المعايير تحديدا لهُويّة المتعلم



المصدر: نتائج (SPSS) بالاستعانة بال EXCEL

التحليل:

من خلال التوزيع الموضح في الجدول والشّكل البياني للعبارة نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لـ "أوافق بشدة" بـ 77,5%، ونسبة 10 % لـ "لا أوافق" و"أوافق"، ونسبة قليلة بـ 2,5% "محايد" ومنه نستنتج أن المبحوثين يؤيدون فكرة أن البرنامج هو أكثر المعايير لتحديد هُويّة المتعلم.

*** تحليل العبارات الخاصة بالمحور الرابع:**

في محاولة لتحليل هذا المحور الذي يتكون من مجموعة أسئلة مفتوحة، أي أن الإجابات غير محددة ومقيدة قمت بتجميع هذه الإجابات وترميزها وتصنيفها للوصول إلى نتائج واضحة هي كالتالي:

ما هي أهم الفوارق بين برنامج تعليم اللّغة العربية والفرنسية؟ وما هو البرنامج الأكثر نجاعة وفعالية؟

أشارت أغلب الإجابات إلى أن الفرق بين اللغتين يكمن في صياغة النصوص ومنهجية التدريس أو من حيث المحتوى والمضمون، في حين يرى البعض أنه لا يمكن أن توضع فوارق بين اللغتين، كما أجابت فئة قليلة من المبحوثين بأنه لا يوجد اختلاف بين اللغتين من حيث المحتوى والمضمون، أما بالنسبة للبرنامج الأكثر نجاعة وفعالية فأكبر نسبة كانت للفئة التي ترى أن كلا البرنامجين لم يحقق الأهداف المنشودة، تليها الفئة التي ترى أن اللّغة العربية أكثر نجاعة وفعالية، وفي الأخير الفئة التي ترى برنامج اللّغة الفرنسية هو الأكثر نجاعة، وقد يعود هذا التفاوت في الإجابات إلى أن نسبة أساتذة اللّغة العربية من مجمل عينة المبحوثين أكبر من أساتذة اللّغة الفرنسية.

ما هي أهم العوائق التي تواجه المعلم في تنفيذه لبرنامج تعليم اللّغة؟

بعد تجميع الإجابات لاحظنا أن كل المبحوثين اتفقوا على العوائق التي يمكن أن تواجه المعلم في تنفيذ برنامج تعليم اللّغة، إذ يرى أغلب المبحوثين أن ضعف البرنامج من حيث المحتوى المعرفي

وعدم مراعته للفوارق الفردية إلى جانب كثافته مع ضيق الوقت ونقص الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، هو أكبر عائق يواجهه المعلم، كما أشار البعض إلى أن سلوكيات المتعلمين، وعدم مشاركتهم في الحصص الصفية مع عدم وجود المرافقة الأسرية لهم، هي التي تعيق العملية التعليمية.

ما هي أهم التدابير الكفيلة لحماية الهُويّة اللغوية لدى المتعلم؟

يرى أغلب المبحوثين أن إصلاح المنظومة التربوية وإعادة صياغة البرنامج كفيل لحماية الهُويّة اللغوية لدى المتعلم، كما أجاب البعض بضرورة التركيز على اللّغة الأم والتحدث بها داخل وخارج القسم، إلى جانب ذلك العمل على ترسيخ القيم والمبادئ الإنسانية والدينية ونشر الوعي اللغوي، فيما دعا البعض الآخر إلى ضرورة إصلاح المنظومة التربوية وإعادة صياغة البرنامج.

ما هو تقييمك للبرنامج الدراسي للغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من مناهج الجيل الثاني؟

ركز أغلب المبحوثين على أن البرنامج الدراسي مكثف ولا يتماشى مع القدرات الفكرية والعقلية للمتعلم، وإلى جانب ذلك فهو خالي من القيم وبعيد عن الهُويّة الدينية والوطنية.

ما هي أهم النصوص الموجودة في الكتاب من مناهج الجيل الثاني التي تتعارض مع هُويّة المتعلم؟

هناك نسبة ضئيلة من أفراد العينة الذين قاموا بالإجابة على هذا سؤال بالإضافة إلى أن الإجابات كانت من طرف أساتذة اللّغة العربية فقط حيث اتفق الجميع على نص طاحونة اللوتيس، نص سائق الأجرة أيرلندي، نص كم أحب الموسيقى، وأخيرا نص صاحب اللغز السابع، كما أجاب البعض على أنه لا يوجد هناك نصوص تتعارض مع هُويّة المتعلم وحتى إن وجدت فهنا يأتي دور المعلم في كيفية معالجة الموضوع وإيصاله بطرقة صحيحة للتلاميذ.

ما هي أهم النشاطات في تعلم اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي التي تتعارض مع هُويّة المتعلم؟

نشير هنا إلى هناك نسبة ضئيلة من أفراد العينة الذين قاموا بالإجابة على هذا السؤال بالإضافة إلى أن الإجابات كانت من طرف أساتذة اللّغة العربية فقط، حيث اجمعوا على أن الفهم المنطوق والإنتاج الشفوي هو النشاط الذي يتعارض مع هُويّة المتعلم فيما يرى أن بعض الدروس في كل من التّربية المدنية والتربية العلمية والتاريخ والجغرافيا، هما اللذان يتعارضان مع هُويّة المتعلم، كما أجابت فئة أخرى بأنه لا يوجد أنشطة تتعارض مع هُويّة المتعلم.

ما هي أهم سلبيات وإيجابيات مناهج الجيل الثاني من التعليم الابتدائي وما رأيك في هذه المناهج؟

بعد تجميع إجابات المبحوثين توصلنا إلى أهم الإيجابيات والسلبيات التي يراها المبحوث في مناهج الجيل الثاني وتمثلت في بعض النقاط :

يرى البعض أن البرنامج ساهم في تنشيط عملية التواصل بين المعلم والمتعلم مما يخفف الضغط على المعلم وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التي تظهر كفاءته وتدفعه لقيادة الدرس .كما أجاب البعض الأخر بأنه ساهم في منح الحرية البيداغوجية والمسؤولية للأستاذ في تسير العملية التعليمية.

أما بالنسبة لسلبيات مناهج الجيل الثاني فأتفق أغلب المبحوثين على أنه برنامج مكثف ولا يتماشى مع القدرات الفكرية للمتعلم، إلى جانب أنه خالي من القيم وبعيد عن الحالة الاجتماعية فهو لا يعكس الواقع الذي يعيشه، أضف إلى أنه لم يستطع ضبط الطفل والتحكم فيه تربويا مما جعله متحررا من كل شي، إذ أقصت المناهج سلطة المعلم وأصبح يظهر جليا في الهوة بين المدرسة والأسرة، فيما أنتقد المنهاج لعدم مرونة العملية التعليمية التعلمية ونقص الوسائل اللازمة لذلك.

الفرضية الرئيسية الأولى:

– مساهمة التراث اللغوي في تعليم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته.

– من أجل الإجابة على الفرضية ندرس المتوسطات الحسابية لأسئلة المحور الخاص بمساهمة التراث اللغوي في تعليم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته والمتوسط الحسابي للمحور ككل:

الجدول 51: يبين متوسطات محور مساهمة التراث اللغوي في تعليم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته.

عبارات المحور الأول	المتوسط	الانحراف	مستوى الإجابة
تساهم قواعد النحو في الحفاظ على اللّغة	4,48	,616	موافق بشدة
منهجية التدريس التقليدية مهمة في عملية تطوير اللّغة	4,64	,534	موافق بشدة
البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي	4,54	,674	موافق بشدة
تساهم النّظريات اللغوي للقدامى في تطوير علم اللّغة الحديث	4,78	,420	موافق بشدة
القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللّغة لديه	4,01	,819	موافق
يدافع المتعلم عن لغته الأم ويحافظ على جوهرها	3,68	1,281	موافق
يفقد المتعلم هويته بتخليه عن تراثه اللغوي	4,03	1,091	موافق
استخدام اللّغة الثانية يساهم في فقدان هُويّة المتعلم	4,01	,803	موافق

أثرت طرق التدريس الحديثة في تراجع الطرق التراثية	4,29	,732	موافق بشدة
إهمال اللّغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة	4,33	,708	موافق بشدة
الإجمالي			

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج SPSS

التحليل: يظهر الجدول 51 آراء العينة حول محور " **مساهمة التراث اللغوي في تعليم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته**" ، إذ جاء المتوسط الحسابي للعبارات كلها تقريبا بدرجة "موافق بشدة" أما "موافق" فهي في العبارة 5,6,7,8 ، وهذا يعني أن التراث اللغوي يساهم في تعليم اللّغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته، **أي نقبل الفرضية الرئيسية الأولى.**

الفرضية الرئيسية الثانية:

- تأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم.

- من أجل الإجابة على الفرضية ندرس المتوسطات الحسابية لأسئلة المحور الخاص بتأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم والمتوسط الحسابي للمحور ككل:

الجدول 52 يبين متوسطات محور تأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم

عبارات المحور الثاني	المتوسط	الانحراف	مستوى الإجابة
استفادت برامج تعليم اللّغات من نتائج	3,46	,885	موافق
الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في بناء برامج اللّغة وتدريسها	3,58	,883	موافق
استفاد التربويون من إسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللّغة	3,48	1,018	موافق
العلاقة وطيدة بين حقل التّربية والتعليم واللسانيات	3,78	,811	موافق
اللسانيات التربوية لها دور مهم في تدريس اللّغة	3,78	,842	موافق
جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة	3,25	1,037	محايد
جميع النّظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللّغة	3,09	,944	محايد
بناء برامج تعلم اللّغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي (الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي)	4,13	,769	موافق
الحفاظ على اللّغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها	4,03	,968	موافق
تحفز برامج تعليم اللّغة الثانية على تعلم اللّغة الأم والمحافظة على هُويّة المتعلم في آن واحد	2,99	1,175	محايد
تأثر برامج تعليم اللّغات على توازن العلاقة بين اللّغة والهُويّة	3,01	1,217	محايد

ساهمت طرق التدريس الحديثة المستنبطة من المدارس اللسانية الحديثة في تطوير وبناء برامج التعلم دون الإخلال بهُويّة المتعلم	3,24	1,046	محايد
المعلم له دور هام في المحافظة على هُويّة المتعلم	4,25	,666	موافق بشدة
المتعلم هو أساس المحافظة على الهُويّة في العملية التعليمية	3,74	1,003	موافق
الهُويّة التربوية جزء من الهُويّة المكتسبة من اللّغة الأم	3,90	,821	موافق

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج SPSS

التحليل:

يظهر الجدول 52 آراء العينة حول محور "**تأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم**"، إذ جاء المتوسط الحسابي للعبارات كلها تقريبا بدرجة "موافق" في العبارة 1,2,3,4,5,8,9,14,15 فجاءت في العبارة 6,7,10,11,12 بدرجة "محايد"، وهذا يعني أن اللسانيات الحديثة تؤثر في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم، **أي نقبل الفرضية الرئيسية الثانية.**

الفرضية الرئيسية الثالثة:

- تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية.

– من أجل الإجابة على الفرضية ندرس المتوسطات الحسابية لأسئلة المحور الخاص **تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية** والمتوسط الحسابي للمحور ككل:

الجدول 53 يبين متوسطات محور تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية.

عبارات المحور الثالث	المتوسط	الانحراف	مستوى الإجابة
يجد المتعلم متعة في الحديث باللّغة العربية	4,08	1,065	موافق
يجد المتعلم متعة في حديثه باللّغة الفرنسية	2,95	1,422	محايد
ازدادت مكانة اللّغة العربية في برامج تعليمها	3,59	,964	موافق
تراجعت مكانة اللّغة الفرنسية في برامج تعليمها	3,83	1,088	موافق
اللّغة العربية جزء من هُويّة المتعلم	3,73	1,113	موافق
اللّغة الفرنسية جزء من هُويّة المتعلم	3,51	1,312	موافق
ازدواجية اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ضرورة لتعزيز الهُويّة	4,08	,823	موافق
سياسة التعريب هي حماية لهُويّة المتعلم	3,13	1,226	محايد
الإصلاحات المتعلقة ببرامج تعليم اللّغات ساهمت في الحفاظ على هُويّة المتعلم	3,10	1,176	محايد
يتقيد المعلم ببرنامج تعليم اللّغة أثناء تقديمه للدرس	3,06	1,602	محايد
طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة	3,48	1,253	موافق
الأيام الدراسية والدورات التكوينية والتربصات تناولت تطوير برامج تعليم اللّغات	3,15	1,223	محايد
تضمنت برامج تعليم اللّغات موضوع الهُويّة	3,74	1,099	موافق
اهتم الاصلاح التربوي بتكوين المعلم في حقل اللّغات	3,14	1,456	موافق

ينظر المتعلم إلى اللّغة الأم كلغة هُويّة	3,64	1,334	موافق
ينظر المتعلم إلى اللّغة الثانية كلغة عادية	3,06	1,512	محايد
يتواصل المتعلم خارج القسم بلغته الأم	3,74	1,016	موافق
يتواصل المتعلم خارج القسم بلغة ثانية	3,10	1,393	محايد
يتواصل المتعلم خارج القسم بالعامية	3,30	1,634	محايد
البرنامج هو أكثر المعايير تحديد هُويّة المتعلم	4,55	,953	موافق بشدة

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج SPSS

التحليل:

يظهر الجدول 53 آراء العينة حول محور "**تجسيد الهُويّة في برامج تعليم اللّغة الأم واللّغة الثانية**"، إذ جاء المتوسط الحسابي للعبارات كلها تقريبا بدرجة "موافق" فهي في العبارة 1,3,4,5,6,7,11,13,14,15,17 أما درجة "محايد" في العبارات 2,8,9,10,12,16,18,19، ثم درجة "موافق بشدة" في العبارة 20 هذا يعني أن اللسانيات الحديثة تؤثر في تعليم اللّغات وبناء برامج تعليمية تتماشى مع هُويّة المتعلم، أي نقبل الفرضية الرئيسية الثالثة.

الخاتمة

إن نهاية هذه الدراسة لا يعتبر إلا بمثابة بداية لدراسات أخرى نظرا لما يحتاجه الموضوع من تعمق وإضافات وحسبنا في ذلك الوقوف عند هذه النتائج:

- يساهم تعلم قواعد النحو في المحافظة على أصل اللّغة وزيادة التحصيل اللغوي والانتفاع العملي من قواعده.
- تساعد المناهج التدريسية التقليدية في تطوير اللّغة باعتبارها المرجعية الأولى في بناء المناهج الحديثة والاستفادة منها للوصول إلى الأهداف المسطرة.
- يعتبر التراث اللغوي ميدانا خصبا لأي تفكير لساني عربي باعتبار أن القدماء من العرب كانوا سباقين من خلال نظرياتهم اللغوية في مجال اللسانيات، إلا أنهم اختلفوا في بعض التسميات والمفاهيم.
- إهمال التراث اللغوي في المنظومة التربوية لدى المتعلم هو من بين أهم أسباب الضعف اللغوي لديه، خاصة عند مختلف الفئات العمرية للأطوار الابتدائية.
- يحافظ المتعلم على جوهر لغته الأم ويدافع عنها لشعوره بالتمايز عن باقي الأجناس اللغوية الأخرى.
- يفقد المتعلم هويته تدريجيا بتخليه عن لغته الأم واستخدامه للغة الثانية.
- استفادت معظم برامج تعليم اللغات بانفتاحها على اللسانيات الحديثة من مناهج وصفية تحليلية لتسير المهارات اللغوية، وتحسين الاكتساب اللغوي وفق أسس علمية، فالوصف والتحليل أداة ضرورية لتحديد الأهداف أسست لها اللسانيات الحديثة مرجعية هامة في حقل اللغات.
- لا تعتبر جميع المدارس والنظريات اللسانية مرجعا في عملية بناء البرامج باعتبار أن بعض هذه النظريات لا تهتم بالجانب التعليمي والتربوي بل تعالج جوانب أخرى.
- الحفاظ على اللّغة الأم هو امتداد للحفاظ على برامج تعليمها وعدم ضياعها وتدريسها للأجيال الناشئة.

- يأثر تعلم اللّغة الثانية على اللّغة الأم ولا يحافظ على هُوية المتعلم، فاللّغة الأم ليست مجرد لغة فهي هُوية الفرد ووعاؤه الفكري والديني.
- بعض الطرق الحديثة في تعليم اللغات تهتم بالجانب الفني في تعلم اللّغة وتهمل الحفاظ على هُوية متعلميها، فهي تركز على الجانب التعليمي دون سواه.
- يجد المتعلم متعة في الحديث باللّغة الأم –اللّغة العربية– عكس تحدثه باللّغة الثانية – اللّغة الفرنسية–، وهذا بسبب الصعوبات النحوية التي تعترضه أثناء عملية التخاطب.
- ازدادت مكانة اللّغة العربية في عملية بناء البرامج على حساب اللّغة الفرنسية، وهذه المكانة جاءت كتحصيل حاصل لما تشهده اللّغة العربية من تزايد للاهتمام بها خارج الدول العربية كالصين وغيرها من الدول المتقدمة.
- البرنامج هو أكتر المعايير تحديدا لهُوية المتعلم باعتباره مرافقا للفرد في مختلف مراحل تعلمه سواء للغته الأم أو اللغة الأجنبية.
- صياغة النصوص ومنهجية التدريس هو المعيار الفاصل في تحديد فعالية البرنامج الدراسي سواء للغة العربية أو الفرنسية.
- ضعف البرنامج من حيث المحتوى المعرفي وعدم مراعاة الفوارق الفردية هو من أهم عوائق تنفيذه في ميدان تعليم اللغات.
- إصلاح المنظومة التربوية وإعادة بناء البرامج والمناهج وإعطاء اللّغة الأم مكانتها الحقيقية هو من أهم التدابير لحماية هُوية المتعلم.
- تعددت النصوص في برامج تعليم اللّغة العربية التي تتعارض مع هُوية الفرد ك "طاحونة اللوتيس" و"سائق الأجرة الإيرلندي" ونص "كم أحبّ الموسيقى".
- المقاربة بالكفاءات ساهمت في إعطاء أولوية للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، مما زاد من حيوية العملية التواصلية بينه وبين المعلم.

- اللّغة عنوان الوجود الديني ومستودع الهُوية الإسلامية للأفراد، ما يجعل اللّغة الثانية تشكل خطرا على هُوية الفرد من خلال استغلال البرامج التعليمية من أجل طمس الهُوية الإسلامية خاصة في المرحلة الابتدائية عند الطفل.
- لا يمكن رهن برامج تعليم اللغات بالمرجعيات اللسانية باعتبارها الأساس الوحيد المعتمد في بناء هذه البرامج، بل يجب تحديث وحل مشكلات تعليم اللغات في جوانب مختلفة كالجانب النفسي والاجتماعي للمتعلم والذي له تأثير هام على تعلمه أو اكتسابه لأي لغة.

المظانّ

❖ **القرآن الكريم**

✓ **المصادر والمراجع العربية:**

أ- الكتب:

1. إبراهيم أنيس، اللّغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، د ط، 1970م.
2. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللّغة "التشخيص والعلاج"، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
3. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006م.
4. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعلم والثقافة، القاهرة، مصر، د.ط، 2014م.
5. ابن الحاجب المالكي، مختصر المنتهى الأصولي،كردستان العلمية، القاهرة، مصر، دط، 1908م.
6. ابن السراج، الأصول في النحو، ج1، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م.
7. ابن جني، الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، د ط، 2006م.
8. ابن رشد، تفسير ما بعد الطبيعة، مج 2، تحرير موريس بويج، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، دط، 1938م.
9. ابن فارس، الصاحبي، تحقيق عمر فاروق الطبّاع، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
10. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

11. ابن مضاء القرطبي، كتاب الردّ على النّحاة، نشر وتحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1947م.

12. أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979م.

13. أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م.

14. أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، مطبعة الكرامة، الرباط، المغرب، ط1، 2003م.

15. أحمد الوالي العلمي، في اللّغة وأنماط التواصل، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، ط1، 2001م.

16. أحمد بن نعمان، الهوية الوطنية "الحقائق والمغالطات"، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والإشهار، برج الكيفان، الجزائر، د ط، د ت.

17. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.

18. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، الجزائر، ط1، 2007م.

19. أحمد درويش، إنقاذ اللّغة، إنقاذ الهوية، نهضة مصر، مصر، ط1، 2006م.

20. أحمد زايد، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات "قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات"، شركة مطابع المجموعة الدولية عالم المعرفة، العدد 326، الكويت، 2006م.

21. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، عمان، الأردن، دط، دت.

22. أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللّغة والفكر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 1985م.

23. أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، دط، 2006م.

24. أحمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2007م.

25. أحمد مختار عمر، تاريخ اللّغة العربية في مصر والمغرب الأدنى، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1992م.

26. أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005م.

27. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2000م.

28. إلياس بلكا ومحمد حراز، إشكالية الهوية والتعدّد اللغوي في المغرب العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2014م.

29. الأمير مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، سوريا، ط2، 1965م.

30. إميل منذر، اللّغة العربية الفصحى "مشكلاتها ومشاريع تسييرها"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2016م.

31. أندريه مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، دار الآفاق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، دت.

32. البخاري القِنَّوجي، أبجد العلوم، ج1، منشورات وزراة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، دط، 1978م.

33. بسام بركة وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2013م.

34. بلقاسم سلاطنية وآخرون، الفعالية الإدارية في المؤسسة "مدخل سوسيولوجي"، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

35. بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية "النظرية والتطبيق"، وكالة الصحافة العربية ناشرون، مصر، دط، 2021م.

36. بن الصيد بوربني سراب وآخرون، اللغة العربية "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017م.

37. تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة أهرام الشرق، القاهرة، مصر، دط، 2004م.

38. توفيق محمد شاهين، علم اللّغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1981م.

39. تيرنس دبليو ديكون، الإنسان-اللغة-الرمز "التطور المشترك للغة والمخ"، ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014م.

40. الجاحظ، البيان والتبيان، ج1، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت.

41. جاسم محمد الحسون وحسن جعفر خليفة، طرق تعلم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، دط، 1996م.

42. جان فرانسوا ماركيه، مرايا الهوية "الأدب المسكون بالفلسفة"، ترجمة كميل داغر، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

43. جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، مكتبة دار التراث، القاهرة، مصر، ط3، دت.

44. جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج2، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، حلب، سوريا، 1965م.

45. جلال شمس الدين، علم اللّغة النفسي "مناهجه ونظرياته وقضاياه"، ج2، المؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

46. جمال الهنيدي وآخرون، بناء المفاهيم الأصلية لعلوم الأمة، ج1، مركز أركان للدراسات والأبحاث والنشر- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، مصر، ط1، 2018م.

47. جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، الجزائر، ط1، 2015م.

48. جورج مونان، علم اللّغة والترجمة، ترجمة أحمد زكريا إبراهيم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2002م.

49. جون بيرو، اللسانيات، ترجمة الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر العاصمة، دط، 2001م.

50. جون جاسون، التعليم البيني الفعال "دليل الآباء في مساعدة الأبناء"، ترجمة عزو إسماعيل عفانة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

51. جون جوزيف، اللّغة والهوية "قومية-إثنية-دينية"، ترجمة عبد النور خراقي، عالم المعرفة، الكويت، دط، 2007م.

52. جين إتشسن، اللسانيات "مقدمة إلى المقدمات "، ترجمة عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2016م.

53. حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق، دط، 1989م.

54. الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، د.ط، 2007م.

55. حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة "دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

56. حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللّغة أسئلة اللسانيات "حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية"، مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

57. حامد عبد السلام زهوان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال "أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

58. حامد كامل عبد الله العربي، وداعا لصعوبة النحو، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي ش.م.م، الجيزة، مصر، ط2، 2013م.

59. حثروبي محمد صالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012م.

60. الحريري، اللمحة في شرح الملحة، شرح ملحة الإعراب للحريري، تصنيف شمس الدين محمد بن الحسن الصائغ، تحقيق محمود أمين السيد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

61. حسام البهنساوي، علم اللّغة النفسي واكتساب اللّغة، مكتبة الغزالي، الفيوم، مصر، دط، دت.

62. حسن شحاتة، آفاق تربوية متجددة "مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3، 2009م.

63. حسني خاليد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة آنفو برانت، فاس، المغرب، دط، دت.

64. حسين عبد الرحيم صافي، تقويم برنامج إعداد معلمي اللّغة العربية في النحو والصّرف، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2018م.

65. حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، دط، 2003م.

66. حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002م.

67. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1987م.

68. حمزة بن قبلان المزيني، التحيز اللغوي وقضايا أخرى، مؤسسة اليمامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2004م.

69. الحناش محمد، البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1980م.

70. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2003م.

71. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م.

72. خالد جويس الشراري، المشكلات التربوية التي تواجه أقطاب العملية التربوية، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، دط، دت.

73. خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، بغداد، العراق، ط1، 2009م.

74. خوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م.

75. الخولي أحمد عبد الكريم، اكتساب اللّغة النظرية وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014م.

76. الخويسكي زين الكامل، لسانيات من اللسانيات، دار المنتخب للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1995م.

77. داريوش شايغان، أوهام الهوية، ترجمة محمد علي مقلد، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

78. دعاء أحمد البنا، دراما المخابرات وقضايا الهوية الوطنية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019م.

79. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة الطاهر لبيب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

80. دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهظة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، 1994م.

81. رابح بومعزة، التراكيب النّحوية العربية "صورها وأساليب تطوير تعليمها"، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، دط، 2014م.

82. رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان، مصر، دط، دت.

83. رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، دط، دت.

84. رشا عبد الله الشامي، إشكالية الهوية في إسرائيل، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997م.

85. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2001م.

86. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى "المناهج وطرق التدريس"، ج1، سلسلة دراسات في تعليم العربية، المملكة العربية السعودية، دط، 1986م.

87. رعد مهدي رزوقي و نبيل رفيق محمد، التفكير وأنماطه، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

88. رمزي منير بعلبكي وآخرون، اللّغة والهوية في الوطن العربي "إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.

89. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1997م.

90. روبرت هنري روبنز، موجز تاريخ علم اللغة "في الغرب"، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997م.

91. روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري، مراجعة الطيب البكوش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

92. ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1972م.

93. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2005م .

94. زينب محمود شقير، اضطرابات اللّغة والتواصل "الطفل الفصامي، الأصم، الكفيف، التخلف الفعلي"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط2، 2001م.

95. سامح الرواشدة، مغاني النص، دراسات تطبيقية في الشعر الحديث، نقد-أدب، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م.

96. سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

97. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2015م.

98. سعد مصلوح، في صوتيات العربية، لمحيي الدين رمضان، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الأردن، دت.

99. سعدون حمادي وآخرون، اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

100. سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسيها، دار وائل للنشر ، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

101. سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

102. سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.

103. السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987م.

104. سلمان عباس عيد، تقويم الفكر النحوي عند اللسانيين العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

105. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2005م.

106. سوزان جاس ولاري سلينكر، تعلم اللّغة الثانية، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

107.سوزانا ميلر، سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين إسماعيل، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1987م.

108.شارل باتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، سوريا، دط، دت.

109.شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ج1، سلسلة سفير التربوية، شركة سفير للطبع والنشر، القاهرة، مصر، دط، دت.

110.الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط، دت.

111.الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، 1985م.

112.شريف كناعنة، دراسات في الثقافة والتراث والهوية، تحقيق مصلح كناعنة، مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، فلسطين، دط، 2011م.

113.شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، دت.

114.صاحب عبد مرزوك الجنابي، علم النفس المعرفي، دار اليازوري العلمية، الأردن، دط، 2019م.

115.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، دط، 2003م.

116.صلاح ناصر شويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017م.

117.طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2003م.

118.طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق، رام الله، المنارة، فلسطين، ط1، 2005م.

119.طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، دط، 2003م.

120.عباس علي الأوسي، الدرس النحوي في الموصل، دار الفرابي، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

121.عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللّغة والطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

122.عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المطبعة البهية المصرية، مصر، دط، دت.

123.عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج3، تحقيق عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.

124.عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار جميل، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

125.عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 2005/2004م.

126.عبد الرحمن محمد أيوب، في دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح، الكويت، دط، دت.

127.عبد السلام أحمدي الشيخ، علم النفس في مجال التعليم المدرسي، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، دط، 2004م.

128.عبد السلام بن عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1986م.

129.عبد العالي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم "عن واقع اللّغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية"، مراجعة علي العايد الحسين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 2013م.

130.عبد العزيز محمد محسن، مصادر البحث اللغوي، دار الثقافة العربية، مصر، دط، 2000م.

131.عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

132.عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربية، ج1، منشورات توبقال، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 1986م.

133.عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م.

134.عبد القادر الفاسي الفهري، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار المغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.

135.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت.

136.عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986م.

137.عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، دط، 2008م.

138.عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003م.

139.عبد الواحد وافي، علم اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط9، 2004م.

140.عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي "دراسة نقدية"، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1985م.

141.عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية "نحو منهجية تدريس وظيفي"، المنهل، دط، 2018م.

142.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995م.

143.عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1992م.

144.عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دت.

145.عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية "اللغة في الدماغ (رمزية–عصبية–عرفانية)"، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، د ط، 2019م.

146.علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي "عرض وتحليل"، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1993م.

147.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، دط، 1991م.

148.علي أحمد مدكور، لغة الطفل، تأليف شاكر عبد العظيم، شركة سفير، القاهرة، مصر، دط، دت.

149.علي آيت أو شان، اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

150.علي آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي السلسلة البيداغوجية"، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

151.علي جواد الطاهر، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف، العراق، دط، 1969م.

152.علي حرب، خطاب الهوية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط2، 2008م.

153.علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1993م.

154.علي عبد السميع قورة ووجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة وجامعة الأزهر، مصر، دط، دت.

155.علي عبد الواحد وافي، اللّغة والمجتمع، شركة مكتبة عكاظ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط4، 1983م.

156. علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب "أصوله ومناهجه"، تقديم عبد الله الجبوري، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

157.عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م.

158.عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2013م.

159.غالب الفريجات، مستقبل التربية والتنمية المستدامة، الآن ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، دط، 2019م.

160.فاتن أحمد برهم الجرف، أزمة الهوية وتداعياتها على الاستقرار السياسي في الوطن العربي، دار الجندي للنشر والتوزيع، القدس، فلسطين، ط1، 2018م.

161.الفارابي، التعليقات، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، دط، 1928م.

162.فاضل حسين عزيز، التربية الرياضية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

163.فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دراسة في النشاط اللساني العربي، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

164.فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دراسة في النشاط اللساني العربي، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

165.فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010م.

166.فخري الفلاح، معايير البناء للمنهاج وطرق تدريس العلوم، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

167.الفراهيدي، كتاب العين، ج4، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

168.فرايز إيغرتون، الجهاد في الغرب، صعود السلفية المقاتلة، ترجمة فادي ملحم، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان، ط1، 2017م.

169.فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دط، 1985م.

170.فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، ط3، 1985م.

171.فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، ترجمة خالد الأشهب، ماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2009م.

172.فهد خليل عبد الله زايد، الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرائق معالجتها، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2007م.

173.فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1965م.

174.كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2003م.

175.كلود دوبار، أزمة الهويات، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

176.لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

177.ليلى مجاهد وآخرون، كتاب اللغة الفرنسية "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017م.

178.ماجد الغرباوي، الهوية والفعل الحضاري، مؤسسة المثقف العربي، دار أمل جديدة، دمشق، سوريا، ط1، 2019م.

179.ماري آن بافو، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن الى الذرائعية، جورج إليا سرفاتي، ترجمة: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.

180.ماريلين وايمر، التدريس المتمركز حول المتعلم "خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس"، ترجمة رشا صلاح الدخاخني، مراجعة محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداوي سي آي سي، المملكة المتحدة، د.ط، 2017م.

181.محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010م.

182.محمد الأوراغي، الوسائط اللغوية "أفول اللسانيات الكلية"، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2001م.

183.محمد الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية "دواعي النشأة"، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010م.

184.محمد السيد عبد الرحمن، نظريات النمو، علم نفس النمو المتقدم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، دط، 2000م.

185.محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.

186.محمد أمهاوش، قضايا المصطلح في الفقه الإسلامي الحديث، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط 01، 2010م.

187.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2000م.

188.محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، اللّغة، دفاتر فلسفية، نصوص مختارة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005م.

189.محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط8، 1999م.

190.محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللغة، دار الفلاح للتوزيع والنشر، الأردن، دط، 2000م.

191.محمد محمد عواد، اللّغة كيف تحيا؟ ومتى تموت؟، دار نهضة مصر، مصر، دط، 2012م.

192.محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية "مقاربات وتقنيات"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م.

193.محمد وليد صالح، محتوى الاتصال في العلاقات النوعية العامة، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

194.محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

195.محمود أحمد السيد، النهوض باللّغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللّغة العربية بدمشق، سوريا، ط1، 2013م.

196.محمود أحمد السيد، طرائق تعليم اللّغة للأطفال "الكتاب السابع"، دار البعث، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، د ط، 2008م.

197.محمود أحمد النشوى، نشأة اللغات وحاجة الأمة للمجمع اللغوي، مكتبة المعاهد العلمية، مصر، ط1، 1934م.

198.محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2002م.

199.محمود السعران، علم اللغة "مقدمة للقارئ العربي"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، دت.

200.محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، دت.

201.محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، مصر، دط، دت.

202.محي الدين صابر، دراسات عن واقع الترجمة في الوطن العربي، القسم الثاني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دط، 1987م.

203.مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره "دراسة وصفية تحليلية"، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، دط، دت.

204.المخزومي، في النحو العربي "نقد وتوجيه"، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1983م.

205.مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، دط، 2002م.

206.مسلم محمد، الهوية في مواجهة الاندماج، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2009م.

207.مصطفى العادل، صارة أضوالي، اللسانيات والدرس اللغوي القديم "قراءة في ضوء جدلية الاتصال والقطيعة"، مركز نماء للبحوث والدراسات، دط، دت.

208.مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

209.مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة "دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية"، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1998م.

210.مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة "تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

211.مصطفى يوسف كافي، التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، دط، 2009م.

212.معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللّغة عند الأطفال، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، دط، 2010م.

213.مقدمة ابن خلدون، المطبعة البهية المصرية، مصر، دط، دت.

214.منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن، 2009م.

215.موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية "تدريبات عملية"، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2006/2004م.

216.مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيات الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

217.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية "الجملة البسيطة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

218.ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح–وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، د ط، 2000م.

219.نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1978م.

220.نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1978م.

221.نبيل سمعان يعقوب، من يصنع هويتي، مطبعة باب توما، دمشق، سوريا، ط1، 2007م.

222.نصر الدين بن زروق، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، سلسلة دروس اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دط، دت.

223.نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

224.النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، دط، 2004م.

225.نعمان عبد الحميد بوقرة، معالم بحثية في اللسانيات التطبيقية وتطبيقات اللسانيات الموسعة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2021م.

226.نور الدين بليبل، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، ط1، 2001م.

227.هاني الجزار، أزمة الهوية والتعصب، هلا للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2011م.

228.هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1990م.

229.هدى محمود الناشف، الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

230.هروم البشير، ملاحظات على قواعد النحاة، الدار التونسية للكتاب، تونس، دط، 2014م.

231.هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

232.هناء محمد جمال الدين وعائشة بليهش العمري، المدخل إلى تقنيات التعليم، مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2008م.

233.وائل سليم الهياجنة و عمر محمد أبو جلبان، مقدمة في التربية، دار المعتز، عمان، الأردن، ط1، 2016م.

234.وضاح طالب دعج، استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2020م.

235.وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعلم والتفسير، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2007م.

236.ويندي ليسير، عبقرية اللّغة "حكاية اللّغة الأم يرويها خمسة عشر كاتبا"، ترجمة حمدي الشمري، دار أثر للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م.

237.يحي عبابنة وآمنة الزعبي، اللسانيات المعاصرة "المقدمات والتطبيقات والمناهج"، دار الكتاب الثقافي، الأردن، دط، دت.

238.يحي عطية عبابنة، الشاهد في الدرس النحوي العربي، دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان، أربد، العراق، دط، 2018م.

239.يحي عبابنة وآمنة الزعبي، علم اللّغة المعاصر "مقدمات وتطبيقات"، دار الكتاب الثقافي، الأردن، دط، 2005م.

240.يوهان فك، العربية، ترجمة عبد الرحمان النجار، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، دط، 1950م.

ب- المعاجم:

1. إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1983م.
2. ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، دط، 1979م.
3. ابن منظور، لسان العرب، ج6، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، دت.
4. ابن منظور، لسان العرب، مج 15، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، 2008م.
5. الجوهري، الصحاح "تاج اللغة وصحاح العربية"، مراجعة محمد محمد تامر وأنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، دط، دت.

ج- الرسائل الجامعية:

1. عبد المجيد الطيّب عمر، منزلة اللّغة العربية بين اللّغات المعاصرة، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية، جامعة أم درمان، السودان، 2010م.

د- المقالات والبحوث المنشورة:

1. جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، اللّغة الأم، مجلة تناولت مقالات في اللغة الأم، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005م.
2. حافظ إسماعيلي علوي، النحو العربي واللسانيات الوصفية "قراءة تحليلية نقدية"، مجلة فكر ونقد، العدد 72، 2005م.
3. ديدوح عمر، الصراع اللغوي في الجزائر: تأزيم الهوية، مجلة المعرفة، العدد 176، 2009م.

4. سعد أبو الرضا، توظيف اللغة العربية بين الفن والتجاوز، مجلة الفيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 162، د.ت.
5. سمير شريف ستيتية، اكتساب اللّغة الثانية "الكفايات والمشكلات"، مجلة جذور، ج18، جدة، المملكة العربية السعودية، مج 8، 2004م.
6. عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، مجلة فصول في النقد، مج 7، العدد 3-4، 1987م.
7. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللّغة الأم باكتساب اللّغة الثانية "دراسة نظرية تطبيقية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللّغة العربية،الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 28، 1999م.
8. علي القاسمي، تخطيط السياسة اللّغوية في الوطن العربي ومكانة المصطلح الموحد، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد 23، 1983م.
9. علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، العدد 06، دار الطليعة، بيروت لبنان، 1982م.
10. غنية طيبي، اللسانيات العربية: الواقع والآفاق قراءة في تصوّر "مصطفى غلفان"، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، مج 16، العدد 3، 2019/09/30م.
11. لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللّغة العربية إشكاليات وتحديات، مجلة التواصل في اللغات والآداب، ع 37، الجزائر، 2013م.
12. محمد صاري، الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، العدد 305، 2002م.

13. محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ط1، 2002م.

14. محمد الدريج، ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات محلية لدراسات تربوية، تيطوان، المغرب، دط، 2014م.

هـ- الموسوعات التعليمية:

1. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، موسوعة تعليم القراءة والقرائية في جميع المراحل الدراسية، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2017م.

2. ماهر إسماعيل صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعلم، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2002م.

✓ **المصادر والمراجع الأجنبية:**

1. Al-Lugah al-'Arabiyyah Tharaiquha wa Wasail Ta'limiha, Dr. Kartini, M.Pd, Muhaemin, M.A, Mustafa, S.Pd.I., M.Pd.I, Foreign Language Study, 2019.

2. Bernard Bloch et George L. Trager, outline of linguistic analysis, linguistic society of America, Baltimore, USA, S.E ,1942.

3. Edward Sapir, le langage «Introduction A L'étude De La Parole», traduit de l'anglais par S.M GUILLEMIN, S.E, 1921.

4. Georges Mounin, Linguistique et traduction, Dessart et Mardaga, 1976.

5. Laurent Filliettaz, La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle, 2009.

6. Louis d' Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 4 éme édition, 1985.

7. Sadek-Khalil, Apport de la linguistique a la pédagogie et apport de la pédagogie a la linguistique, Eds Papyrus Montreuil, France, 1977.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
مصلحة التكويـــن و التفتيش
الرقـــم:997./م.ت.ت/ 2021

تلمسان في: 18 ماي 2021

مديـــرة التربيـــــة
إلـــــى
الطالب (ة) : عيساوية سفيان
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -
كلية الاداب و اللغات
قسم اللغة و الادب العربي

الموضوع: ب/خ الدراسة الميدانية.

المرجع : طلب جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان .قسم اللغة و الادب العربي

بناء على طلب جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . المنوه به في المرجع أعلاه .

نعلمكم بموافقتنا وبترخيصنا لكم للقيام بهذه الدراسة الميدانية .

على مستوى مدارس : بوطاقة قدور ، تبحريتي محمد بلهادي ،مشيشي عبد الله ، مغنية 540 ، هاملي محمد ، الرائد حمصالي ، رحال بن عودة ، الشيخ أحمد ، بوعزة أحمد .الاخوة قناد .

خلال الفترة الممتدة من : 17ماي2021 إلى : 30ماي2021 .

و عليه المطلوب منكم الاتصال بمديري المؤسسات المعنية و التنسيق معهم لإجراء هذه العملية.

ملاحظة: .تعتبر هذه المراسلة بمثابة ترخيص للدخول إلى المؤسسات المذكورة أعلاه .

مديرة التربية

قويد رشيدة
عميل عام مكلف

مديرية التربية لولاية تلمسان –مصلحة التكوين و التفتيش
رقم الهاتف /الفاكس 043418908
البريد الالكتروني: Serviceformation13000@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة): مدير (ة) التربية – تلمسان –

الموضوع : طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية.

نتشرف نحن السيد رئيس قسم اللغة والأدب العربي أن نتوجه إلى شخصكم الموقر بطلب قبول إجراء تربص ميداني للطالب: **عيساوية سفيان** في حضن المؤسسات التربوية التابعة للمقاطعة السادسة – مدارس التعليم الابتدائي – مغنية –

و ذلك من أجل إعداد رسالة الدكتوراه الموسومة ب :**اللغة و الهوية في برامج تعليم اللغات في الجزائر – المرحلة الابتدائية – أنموذجا –**

علما أن الطالب مسجل: **السنة الرابعة دكتوراه تخصص اللسانيات و تعليمية اللغة تحت رقم : 01**

سيدي تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير و الاحترام .

تلمسان : 2021/05/10

جامعة أبي بكر بلقايد
كلية الآداب واللغات
رئيس القسم
تلمسان

الطّالب: سفيان عيساوية تلمسان يوم: 2021/05/10

السّنة الرابعة دكتوراه الطور الثّالث (ل.م.د)

تخصّص اللّسانيات وتعليمية اللّغة

إلى السيد: رئيس قسم اللّغة والأدب العربي

الموضوع: رُخصة البحث الميداني

يطيب لي المقام أن أتقدّم إلى حضرتكم بهذا الطلب المتضمن ترخيصا إداريا للبحث الميداني بالمؤسسات التربوية التابعة للمقاطعة السادسة بمغنية، مع العلم أنني مسّجل بانتظام في إطار تحضير أطروحة دكتوراه (ل.م.د) تخصص اللّسانيات وتعليمية اللّغة،موسومة:«اللغة والهوية في برامج تعليم اللغات في الجزائر-المرحلة الابتدائية أنموذجا» بإشراف الأستاذ الدكتور: هشام خالدي.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

إمضاء وتوقيع رئيس القسم

إمضاء وتوقيع رئيس مشروع التكوين

إمضاء وتوقيع المشرف

أ.د/ هشام خالدي
أستاذ علوم اللغة العربية
جامعة تلمسان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـم العالي و البحث العلمـي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كليـة الآداب واللغـات

قسـم اللغة والأدب العربي

استمارة الاستبانة

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

الموسومة بـــ:

اللغة والهُوية في برامج تعليم اللغات في الجزائر

–المرحلة الابتدائية أنموذجا–

يشـرفني أيهـا الأسـاتذة الكـرام أن أضـع بـين أيـديكم هـذه الاسـتبانة الـتي تهـدف إلى جمـع المعلومـات لإنجـاز رسـالة دكتـوراه ،فالرجـاء مـن جميـع مـن قـدمت لهـم هـذه الاسـتبانة الالتـزام بالدقـة والموضـوعية والصـراحة الـتي تنـير لنـا طريـق العلـم، علمـا أن إجابتـك لـن تسـتغل إلا لغـرض البحـث العلمـي، كمـا أتعهـد أن البيانـات الـواردة في هـذه الاسـتبانة تبقـى سـرية ولـن تستخدم إلا لأغراض علمية.

إعداد الطالب:

سفيان عيساوية

إشراف الأستاذ الدكتور:

هشام خالدي

ديباجة الاستبانة

إن التنوع اللغوي للتلاميذ يساهم في تنوع المفاهيم لديهم، وتعلم اللغات يختلف اختلافا تاما عن تعلم المواد الأخرى، فاللغة ليست وسيلة تواصل فحسب ،بل هي أيضا المادة التي يتم تعلمها، فتعلم الفرنسية في المدارس الجزائرية مثلا يشمل دائما كافة مواد البرنامج إذ تشكل اللغة في حد ذاتها أساس التعلم، وهذا يعني أن كافة التلاميذ يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم في اللغة الفرنسية باعتبارها أنها لغة جديدة بالنسبة اليهم.

.ان العلاقة بين اللغة والهوية علاقة متينة فكلاهما مفتاح للخصوصية والتميز .فاللغة مهمة في تشكيل هوية الفرد والمجتمع.

ملاحظة : ضع علامة (X)أمام الجواب المرغوب فيه

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

السن :

18 سنة – 35 سنة ☐ 36 سنة – 50 سنة ☐ أكتر من 50 سنة ☐

الأقدمية :

أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ من 11 – 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

المؤهل العلمي :

ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

التخصص:

أستاذ(ة) اللغة العربية ☐ أستاذ(ة) اللغة الفرنسية ☐

صفة الأستاذ(ة):

دائم ☐ مؤقت ☐

اسم المدرسة :.....

اسم المقاطعة : .....

المحور الأول: مساهمة التراث اللغوي في تعلم اللغة والمحافظة على خصوصيات المتعلم وتطوير ذاته.

الفرضيات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	محايد
1- تساهم قواعد النحو في الحفاظ على اللغة					
2- منهجية التدريس التقليدية مهمة في عملية تطوير اللغة					
3- البحث في التراث اللغوي قاعدة أساسية لأي تفكير لساني عربي					
4- تساهم النظريات اللغوية للقدامى في تطوير علم اللغة الحديث					
5- القطيعة بين المتعلم وتراثه تساهم في ضعف اللغة لديه					
6- يدافع المتعلم عن لغته الأم ويحافظ على جوهرها					
7- يفقد المتعلم هويته بتخليه عن تراثه اللغوي					
8- استخدام اللغة الثانية يساهم في فقدان هوية المتعلم					
9- أثرت طرق التدريس الحديثة في تراجع الطرق التراثية					
10- إهمال اللغة الأم يساهم في إهمال التراث اللغوي المكسب للغة					

المحور الثاني : تأثير اللسانيات الحديثة في تعليم اللغات وبناء برامج تعليمية تتماشى وهوية المتعلم.

الفرضيات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	محايد
1- استفادت برامج تعليم اللغات من نتائج اللسانيات الحديثة في الحقل التعليمي					
2- الانفتاح على اللسانيات الحديثة كرس منظورا جديدا في بناء برامج اللغة وتدريسها					
3- استفاد التربويون من اسهامات اللسانيات الحديثة في حقل تعليم اللغة					
4- العلاقة وطيدة بين حقل التربية والتعليم واللسانيات					
5- اللسانيات التربوية لها دور مهم في تدريس اللغة					
6- جميع المدارس اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللغة					
7- جميع النظريات اللسانية تعتبر مرجعا في بناء برامج تعلم اللغة					
8- بناء برامج تعلم اللغة لا يتحقق إلا بتمكين المتعلم من مستويات الدرس اللغوي (الصوتي ،الصرفي ،النحوي،الدلالي)					
9- الحفاظ على اللغة مرتبط بمدى الحفاظ على برامج تعليمها					
10- تحفز برامج تعليم اللغة الثانية على تعلم اللغة الأم والمحافظة على هوية المتعلم في آن واحد					
11- تأثر برامج تعليم اللغات على توازن العلاقة بين اللغة والهوية					
12- ساهمت طرق التدريس الحديثة المستنبطة من المدارس اللسانية الحديثة في تطوير وبناء برامج التعلم دون الإخلال بهوية المتعلم					
13- المعلم له دور هام في المحافظة على هوية المتعلم					
14- المتعلم هو أساس المحافظة على الهوية في العملية التعليمية					
15- الهوية التربوية جزء من الهوية المكتسبة من اللغة الأم					

المحور الثالث: تجسيد الهوية في برامج تعليم اللغة الأم واللغة الثانية

الفرضيات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	محايد
1- يجد المتعلم متعة في الحديث باللغة العربية					
2- يجد المتعلم متعة في حديثه باللغة الفرنسية					
3- ازدادت مكانة اللغة العربية في برامج تعليمها					
4- تراجعت مكانة اللغة الفرنسية في برامج تعليمها					
5- اللغة العربية جزء من هوية المتعلم					
6- اللغة الفرنسية جزء من هوية المتعلم					
7- ازدواجية اللغة العربية واللغة الفرنسية ضرورة لتعزيز الهوية					
8- سياسة التعريب هي حماية لهوية المتعلم					
9- الإصلاحات المتعلقة ببرامج تعليم اللغات ساهمت في الحفاظ على هوية المتعلم					
10- يتقيد المعلم ببرنامج تعليم اللغة أثناء تقديمه للدرس					
11- طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة					
12- الأيام الدراسية والدورات التكوينية والتربصات تناولت تطوير برامج تعليم اللغات					
13- تضمنت برامج تعليم اللغات موضوع الهوية					
14- اهتم الإصلاح التربوي بتكوين المعلم في حقل اللغات					
15- ينظر المتعلم إلى اللغة الأم كلغة هوية					
16- ينظر المتعلم إلى اللغة الثانية كلغة عادية					
17- يتواصل المتعلم خارج القسم بلغته الأم					
18- يتواصل المتعلم خارج القسم بلغة ثانية					
19- يتواصل المتعلم خارج القسم بالعامية					
20- البرنامج هو أكثر المعايير تحديدا لهوية المتعلم					

المحور الرابع : تقييم برامج تعليم اللغات –اللغة العربية واللغة الفرنسية–

1- ما هي أهم الفوارق بين برنامج تعليم اللغة العربية واللغة الفرنسية وما هو البرنامج الأكثر نجاعة وفاعلية ؟

-.....

-.....

-.....

-.....

2- ماهي أهم العوائق التي تواجه المعلم في تنفيذه لبرنامج تعليم اللغة(العربية ،الفرنسية)؟

-.....

-.....

-.....

-.....

3- ماهي أهم التدابير الكفيلة لحماية الهوية اللغوية لدى المتعلم ؟

-.....

-.....

-.....

-.....

4- ماهو تقييمك للبرنامج المدرسي للغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من مناهج الجيل الثاني؟

-.....

-.....

-.....

-.....

5- ماهو تقييمك للبرنامج المدرسي للغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من مناهج الجيل الثاني؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

6- ما هي أهم النصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثةابتدائي من مناهج الجيل الثاني التي تتعارض مع هوية المتعلم ؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

7- ماهي أهم النصوص الموجودة في كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي من مناهج الجيل الثاني التي تتعارض مع هوية المتعلم؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

8- ما هي أهم النشاطات في تعلم اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي التي تتعارض مع هوية المتعلم؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

9- ما هي أهم النشاطات في تعلم اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي التي تتعارض مع هوية المتعلم؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

10- ما هي أهم النصوص والنشاطات الموجودة في كتب اللغة العربية والفرنسية في المرحلة الابتدائية وتعتبرها متعارضة مع هوية المتعلم حسب رأيك؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

11-ما هي أهم سلبيات وايجابيات مناهج الجيل الثاني من التعليم الابتدائي وما رأيك في هذه المناهج ؟

-.....

-.....

-.....

-.....

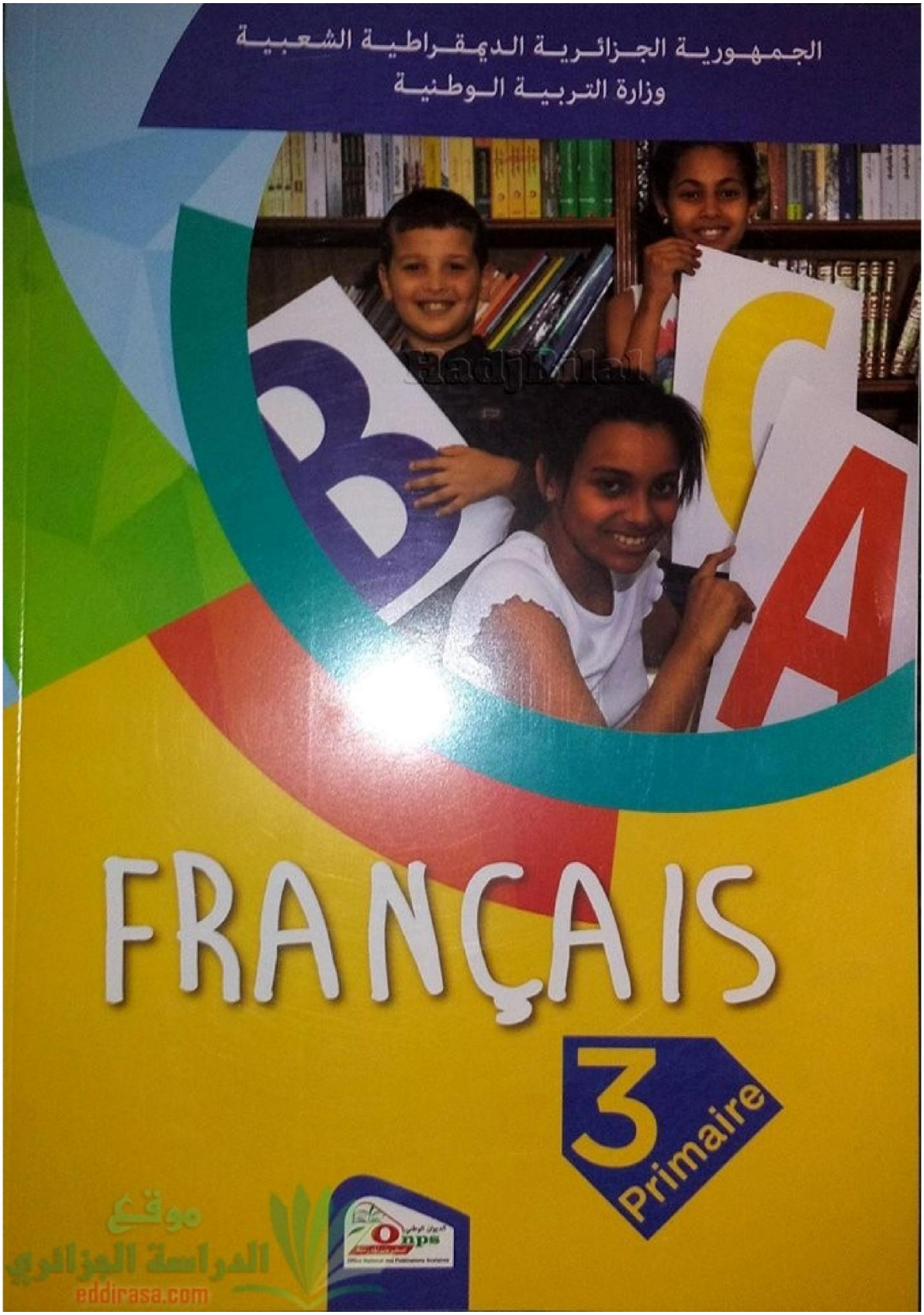
-.....

-.....

-.....

في الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

تحيـــــــاتي


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
FRANÇAIS
3 Primaire
موقع الدراسة الجزائري
eddirasa.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
3 ابتدائي
Onps

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Education Nationale

Guide d'utilisation du manuel

Français

3ème Année primaire

Auteure

Leïla Medjahed

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

دليل استخدام كتاب

اللّغة العربيّة

السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ

لجنة التأليف

إشراف وتنسيق

بن الصّيد بورني سراب

تأليف

بن الصّيد بورني سراب
مفتشة التّعليم الإبتدائي

حلفاية داود وفاء
أستاذة التّعليم الإبتدائي

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة

السّنة الدّراسيّة 2017 – 2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المديرية العامة للتعليم

مديرية التعليم الإبتدائي

المفتشية العامة للتربية الوطنية

المخطّطات السَّنوية للتعلُّمات وآليات تنفيذها

مادة : اللغة الفرنسية

المستوى: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

السنة الدراسية 2021-2022

جويلية 2021

برنامج السنة الثالثة

نص الكفاءة الشاملة		يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالّة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.			
الميادين	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعلمية	نماذج لمعايير التقييم	الزمن
فهم المنطوق	يفهم خطابات في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها. بالتركيز علي النمط السردي.	* يتفاعل مع النصّ المنطوق ويميزه عن غيره * يميّز النص السردي عن غيره *يقيّم مضمون النصّ السردي المنطوق	**الخطابات المنطوقة** **الخطاب السردي :** نصوص سردية من التراث الجزائري والمغاربي و العربي والعالمي **مقاطع شعرية** (محفوظات وأناشيد) ؛ نصوص منطوقة يغلب عليها النمط السردي **نحو النص** **خطاطة النص السردي**(هندسة النص السردي) **مقدمة ، عقدة ، خاتمة** - **المؤشرات الزمنية :** (في يوم، في أحد الأيام، في يوم من الأيام، لمآ، عندما، بعدما، الساعة، الأسبوع ،الشهر، الفصل، السنة). **الصيغ والظروف الدالة على المكان**: شرق، غرب، شمال، جنوب، بجانب، بجوار، يمين، يسار. **الروابط اللغوية (العطف**: و، أو، أم، ثمّ، ف)؛ - **حروف الاستقبال**: السين، سوف،- **الاحتمال** (قد + مضارع)، ربّما، **ضمائر الغائب**: المتحكمة في انسجام النص والنمو الموضوعاتي هو ، هي ، هما ،هم، هن ...إلخ	**وضعيات إصغاء** لمسموع سردي يبدي خلالها المتعلّم فهمه العام للموضوع. **وضعيات لاستنتاج** خطاطة النص السردي **وضعيات لتحديد** الجوانب القيمية في النص السردي	- يحدّد موضوع السرد وعناصره؛ -يتعرّف على قرائن السرد. - يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد: زمن الفعل... - يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع	24سا

[236]
الملاحق

التعبير الشفـوي	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربيّ في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة	يتواصل مع الغير مستعملا ادوات السرد *يغير مقاطع من النص سردي *يستخرج قيم ويمتثل لها	- تنوّع أزمنة الأفعال، **تقدير حجم الحدث**: **ألفاظ التقدير**: كل، بعض، نصف، جزء - **الاستمرار المطلق:** فعل مضارع + يوميا / أسبوعيا - **الاستمرار في الماضي**: كان + يفعل - **احتمال وقوع الحدث**: قد يفعل ، ربّما يفعل ،- **مقاربة وقوع الحدث**: أخذ، بدأ، شرع - **سرعة وقوع الحدث**: بعد حدث، ما ، إن ، حتّى،- **انتهاء الحدث إلى حدث آخر**: فعل ماضي + حتى + فعل ماضي (انتظر حتى جاء ...). **تعيين الحدث في الزمان مقيّدا بحال تدلّ على التدرج**: ألفاظ التدرج: شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر. **أفعال القول** **.التحية:** السلام، صباح الخير، مساء الخير **ألفاظ المجاملة**: أهلا وسهلا، هنيئا، معذرة. **.الترحيب:** مرحبا، ...**.الشكر والاستحسان:** شكرا، أحسنت **.الاعتذار:** عفوا، ...**.التهنئة:** مبارك ،... **/الجواب**: نعم، لا . **الاستفهام:** من، ما، أين، كيف، كم، ماذا، لماذا، متى . **التعليل**: لأنّ، لـ/**النداء**: يا، أيّها، أيّتها.. **التعجب**: صيغة ما أفعله **التعبير** عن الرفض، عدم الموافقة ، عن موقف، عن الاقناع **ضمائر**	**وضعيات تعبيرية** شفوية تمكّن المتعلّم من: - سرد حدث أو تجربة شخصية، - التعبير عن مشاعره، وضعيات تفاعلية (معلم متعلم)(متعلم، متعلم) ...) على انجاز انتاجات شفوية **وضعية تعلّم الإدماج:** - تلخيص حكاية مسموعة، - اتمام حكاية مبتورة النهاية	- يستخدم القرائن المناسبة للسرد. - يحدّد المكان والزمان. - يتقيّد بالموضوع. - يعبّر عن رأيه الشخصي	**48سا**

			المتكلم والمخاطب: أنا ، انت ....إلخ - **الاستدراك**: لكن. - **مفهوم الشرط**: بـ لو، لولا، من. - **مفهوم الاستثناء**: بـ إلاّ، سوى، غير. **نحو الجملة (الاستئناس بالظواهر النحوية)** - **أنواع الكلم** (الاسم، الفعل، الحرف)؛ **أنواع الجمل** : جمل اسمية ، جمل فعلية ،جمل استفهامية ..إلخ، الجمل الموصولة ،شبه الجملة ، الجملة المنسوخة **الضمائر المنفصلة**: أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي ،هما، هم، هنّ. **الضمائر المتصلة**: التاء، الواو، الياء، الكاف، الهاء، كما، هما. **ظروف الزمان:** غدا، صباحا، مساء، ليلا، باكرا، شهرا. . **ظروف المكان**: أمام، وراء، هنا، هناك، قرب، تحت...إلخ **دلالات كان وأخواتها**: كان، صار، أصبح، ظلّ. **التصرف في الجملة بتحويل الاسم فيها**: - **أحوال الاسم**: المفرد، المثنى ، الجمع - **مشتقات من الفعل الثلاثي**: صيغتا اسم الفاعل واسم المفعول. **الضمائر المنفصلة:** أنتنّ، هنّ، أنتما، هما **الأسماء الموصولة:** الذين، اللواتي، اللذان، اللتان. **أسماء الإشارة**: هذان، هاتان، أولئك. **صيغة التمني** : ليت.		
فهم المكتوب	يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمط السردي ، تتكوّن من ستين كلمة إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة.	***يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب** ***يوظف الرصيد الجديد الواردة في النص المكتوب** ***يطرح فرضيات يستعمل استراتيجية القراءة و يقيّم مضمون النص المكتوب.**	**وضعيات قرائية تمكّن المتعلّم** من قراءة صامتة واعية، وقراءة جهرية سليمة، وفهم معاني النصّ. **وضعيات قرائية بتوظيف** مختلف السندات، تمكّن المتعلّم من إنجاز مهام ونشاطات تتعلّق بـ: - التمييز بين مقاطع النصوص الحوارية والسردية والتوجيهية، - استثمار النصّ في اكتساب الصيغ اللغوية المختلفة،	- **يلتزم** بقواعد القراءة الصامتة؛ - **يحترم** شروط القراءة الجهرية؛ - **يحترم** علامات الوقف؛ - **يعبّر** عن فهمه لمعاني النصّ. السردي عن غيره. -**يميّز** الشخصيات: البشرية، الحيوانية، المادّية، الواقعية، الخيالية. - **يؤدّي** المحفوظات أداء معبّرا؛ - يميّز النص السردي من الوصفي.	120سا

وزارة التربية الوطنية

			ضمائر الغائب: المتحكمة في انسجام النص والنمو الموضوعاتي هو ، هي ، هما ،هم ...إلخ **موارد القراءة** **نصوص نثرية مكتوبة**، من التراث الجزائري والمغاربي والعربي والعالمي تتوفّر فيها مكوّنات السرد .**نصوص شعرية مكتوبة** (أناشيد) من مختلف الأنماط للقراءة والحفظ، مرتبطة بالمحاور الثقافية المدروسة. **رصيد لغوي:** كلمات مألوفة .كلمات جديدة الترادف ، التضاد الألوان الكلمات ذات الحقل المعرفي الواحد الكلمات المرتبطة بالمحور. **موارد كتابية** **الكتابة:** **كتابة الحروف** كتابة مناسبة من حيث الشكل والحجم (كل الحروف).**كتابة كلمات مألوفة مع مراعاة تأليف الحروف** (كلمات).**كتابة جمل مع مراعاة التنسيق**(جمل تتضمن كلمات مألوفة) **بداية ونهاية الفقرة**(من النصوص المدروسة). **الإملاء:** - **الرسم الصحيح** للكلمة ، التنوين بأنواعه - **الأسماء الموصولة**: الذي، التي، اللذان، اللّتان، الذين، اللّواتي.- **الأسماء** التي تشتمل على حرف مدّ **لفظا لا رسما**: هذا، ذلك، هذه، هذان، هؤلاء، لكن. **التاء المفتوحة في الأفعال**(سواء كانت أصلية أو ضميرا أو للتأنيث). **التاء المفتوحة في الأسماء .** **التاء المربوطة** في الاسم المفرد.	**وضعيات لاستظهار** الأناشيد والمحفوظات بأداء معبّر. **وضعيات تمكّن المتعلّم من استنتاج** القيم الأخلاقية المتوفّرة في النصوص المقروءة.		
التعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوصا متوسطة الطول منسجمة تتكون من 04 إلى 60 كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط السردي في وضعيات تواصلية دالـة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	*يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية *يتحكم في مستويات اللغة الكتابية	**وضعيات تمكّن المتعلّم من:** - الكتابة بخطّ واضح، احترام المسافات بين الكلمات؛ - ممارسة الرسم الإملائي (الهمزة، الألف اللينة، التاء)، - وضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة. **وضعيات تتضمّن أنشطة يتعلّم فيها التلميذ**: السرد، تلخيص فقرات	يحترم شروط العرض (المسافات، النظافة). - يحترم قواعد الكتابة (الخطّ، الإملاء). - يوظّف المعجم اللغوي المناسب للموضوع. ـ ينظّم إنتاجه وفق نمط النصّ	**96سا**

وزارة التربية الوطنية

		*ينتج نصوصا سردية ومشاريع كتابية ذات دلالات اجتماعية وادبية	**الهمزة في أوّل الكلمة. الهمزة المتطرّفة** بعد حرف مد. **الهمزة المتوسطة على الألف:** هذه، هذان، هؤلاء، لكن. **التاء المفتوحة في الأفعال**(سواء كانت أصلية أو ضميرا أو للتأنيث).. **التاء** المفتوحة في الأسماء.- **التاء** المربوطة في الاسم المفرد. - **الهمزة** في أوّل الكلمة - **الهمزة** المتطرّفة بعد حرف مد. - **الهمزة** المتوسطة على الألف.	مقروءة؛ - التصرّف في النصوص وإثرائها بأنماط مختلفة في وضعيات ملائمة وضعيات تفاعلية (معلم متعلم)(متعلم، متعلم) ...) على انجاز انتاجات **وضعية تعلّم الإدماج:** انطلاقا من سند، يتدرّب المتعلّم على كيف يجنّد موارده كتابيا باستخدام خطاطة النصّ السردي، مستعملا القرائن اللغوية والنصّية المناسبة لهيكلة النصّ.		
المشاريع		***مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة، وتكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، وتستجيب لاهتماماته .**			

الفهرس

المقدمة أ

المدخل: تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية المتعلقة بالموضوع

I- الأهداف والفرضيّات 01

II- ضبط المصطلحات والمفاهيم الأساسية 02

1- اللّغة 02

1-1 مفهومها 02

1-2 خصائصها 07

1-3 وظائفها 10

2- اللّغة واللّسان والكلام 13

3- الهُويّة 15

3-1 الهُويّة الفردية 17

3-2 الهُويّة الاجتماعية 18

3-3 الهُويّة الوطنية 19

3-4 الهُويّة الثقافية 20

3-5 الهُويّة الدينية 21

4- التعليمية 21

4-1 المعلم 23

4-2 المتعلم 23

4-3 المحتوى التعليمي 23

4-4 التربية 24

4-5 التعليم 24

4-6 التّدريس 24

4-7 البيداغوجيا 24

5- البرنامج والمنهاج 25

1-5 تعريف البرنامج 25
2-5 تعريف المنهاج 26
3-5 الفرق بين البرنامج والمنهاج 27

الفصل الأول: تعليمية اللّغة والهويّة بين التّراث اللّغوي واللّسانيات الحديثة

توطئة 28
المبحث الأول: التعليمية والاكتساب اللغوي في التّراث العربي 29
I- اكتساب اللغة التراثية 30
1-1 تعريف اللّغة الأم 29
2-1 اللّغة الثانية مقابل اللّغة الأم 30
3-1 الفرق بين اكتساب اللّغة وتعلمها 31
4-1 مراحل اكتساب اللّغة الأمّ 32
5-1 عوامل اكتساب اللّغة الأمّ 36
6-1 آراء في اكتساب اللّغة عند بعض علماء التّراث 38
7-1 نتائج 42
II- الهُويّة وتعلّم أصل اللّغة 43
1-1 بناء الهُويّة وعلاقتها باللّغة الأمّ 43
2-1 دور اللّغة الأمّ في الحفاظ على الهُويّة 45
3-1 الهُويّة وهيمنة التعدّد اللّغوي في التراث 46
4-1 ترجمة التراث اللّغوي وأثره في إظهار الهُويّة 48
5-1 الكفاءة اللّغوية وتحصين هُويّة الفرد 49
6-1 فقدان لغة الأصل في ثقافة التراث 50
7-1 نتائج 52
المبحث الثاني: هُويّة المتعلم واللّسانيات الحديثة 53
I- أثر اللّسانيات التّطبيقية في هُويّة متعلم اللّغات 53

1-1 اللّسانيات التّطبيقية 53
2-1 المبادئ الأساسية للسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغة 55
3-1 استثمار اللّسانيات التّطبيقية في تعلم اللّغة 57
4-1 الهُويّة بين التداخل اللّساني والتّعليمية 57
5-1 من التطبيق اللّغوي إلى التّعليمية 58
6-1 الغرض التواصلي وتأثيره على هُويّة المتعلم 59
7-1 نتائج 60
II- البحث اللّساني العربي المعاصر وخطاب الهُويّة 61
1-1 واقع البحث اللّساني العربي 61
2-1 اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربية 62
3-1 مستجدات البحث اللّساني العربي 63
4-1 هُويّة المصطلح اللّساني عند العرب 64
5-1 الوصف في اللّسانيات العربية 65
6-1 تعدّد المصطلحات اللّسانية العربية ونتائجها اللّغوية 66
7-1 نتائج 68

الفصل الثاني: تعليمية اللّغة وتيسير العلوم النّحوية واللّسانية

توطئة 69
المبحث الأول: تعليمية اللّغة وتيسير العلوم النّحوية. 70
I- النحو العلمي 70
1-1 تعريف علم النّحو 70
2-1 نشأة علم النّحو 71
3-1 أهمية علم النّحو 73
4-1 طرائق تدريس القواعد النّحوية 74
5-1 صعوبات تدريس القواعد النّحوية 74

1-6 تيسير النّحو 79
1-7 جهود القدماء والمحدثين في تيسير النّحو 81
1-8 الأهداف من تيسير تدريس القواعد النّحوية 83
1-9 نتائج 85
II- النحو التعليمي 86
1-1 الدرس النّحوي في الكتاب المدرسي 86
1-2 موقع النّحو في تعلم اللّغات 88
1-3 تعريف النّحو التعليمي 88
1-4 نشأة النّحو التعليمي 89
1-5 أهداف تدريس النّحو التعليمي 90
1-6 خصائص النّحو التعليمي وموضوعاته 91
1-7 النّحو الوظيفي 94
1-8 نتائج 96
المبحث الثاني: تعليمية اللّغة وتيسير العلوم اللسانية 97
I- إجراءات العملية التعليمية التعلمية في حقل اللسانيات 97
1-1 القواعد اللسانية العلمية والتّعليمية البيداغوجية 97
1-2 أهم النظريات اللسانية في حقل تعلم اللّغة 99
1-3 الإجراء اللساني وأهميته في تعلم اللّغة 101
1-4 النظريات النفسية وتأثيرها على التّعليمية 102
1-5 نتائج 104
II- نماذج تطبيقية للنّحو التعليمي من كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي للّغة العربية والفرنسية 105
1-1 الواقعية 105
1-2 البساطة 107
1-3 الوضوح 108

1-4 التراكمية 110
1-5 المألوفة 111
1-6 غير تقنية 113

الفصل الثالث: تجسيد الهُويّة في برنامج تعليم اللّغة العربية واللّغة الفرنسية

المبحث الأول: الطريقة والأدوات 115
I- طريقة جمع البيانات 115
1-1 مجتمع وعينة الدّراسة 116
1-2 متغيرات الدّراسة 116
1-3 طرق جمع البيانات 117
II- أدوات جمع ومعالجة البيانات المتعلقة بالدراسة الميدانية 117
1-1 الأدوات المستخدمة في جمع البيانات 117
أ- بناء الاستبانة 118
ب- ثبات وصدق الاستبانة 119
1-2 طرق جمع ومعالجة البيانات 121
أ- تبويب البيانات 121
ب- مقياس النزعة المركزية 121
ج- مقياس التشتت 121
د- مقياس الثبات 122
1-3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة الميدانية 122
أ- حساب التكرارات والنسب المئوية 122
ب- حساب المتوسط الحسابي 122
ج- قياس الانحراف المعياري 123
د- المنوال 123
هـ- الوسيط 123

المبحث الثاني: النتائج والمناقشة	124
I- نتائج الدراسة	124
1-1 تحليل النتائج الخاصة بأفراد العينة	124
1-2 تحليل النتائج الخاصة بعينة الدّراسة	124
تحليل العبارات الخاصة بالمحور الأول	133
تحليل العبارات الخاصة بالمحور الثاني	142
تحليل العبارات الخاصة بالمحور الثالث	140
تحليل العبارات الخاصة بالمحور الرابع	181
الفرضية الرئيسية الأولى	183
الفرضية الرئيسية الثانية	184
الفرضية الرئيسية الثالثة	186
الخاتمة	189
المظانّ	192
الملاحق	219
الفهرس	241

الملخص:

يعتبر التقدم في برامج تعليم اللغات سواء كانت لغة أم أو لغة أجنبية من العوامل التي تساهم بشكل كبير في استمرار وتطوير هذه اللغات، وأن التغيير في برامج التعليم يساعد على تحجر هذه اللغات وتخلفها أو انفتاحها وتطورها. وتعيش السياسة التعليمية في الجزائر خاصة في المرحلة الابتدائية تحديات كثيرة، لا سيما بعد التطور الرهيب لوسائل الاتصال وتدفق المعلومة من خلال الشبكة المعلوماتية، فهذه التحديات سواء كانت داخلية أو خارجية أصبحت تفرض على المنظومة التربوية والتعليمية برامج ومناهج تساهم في تطور اللغة الأم وانفتاحها على اللغات الأجنبية دون المساس بهُوِيّة الأفراد ومكوناتهم المجتمعية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: اللغة – الهُوِيّة – برامج التعليم – التعدد اللساني – الصراع اللغوي.

Résumé:

Le progrès dans les programmes d'enseignement des langues, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère, est considéré parmi les facteurs qui contribuent grandement à la pérennité et au développement de ces langues, et que le changement des programmes d'enseignement contribue à ce que ces langues prennent position opposée et leur retard ou leur ouverture et leur développement. La politique éducative en Algérie, en particulier au niveau primaire, est confrontée à de nombreux défis, notamment après le formidable développement des moyens de communication et de la circulation de l'information à travers le réseau d'information; ces défis, qu'ils soient internes ou externes, sont devenus imposants aux programmes et aux cursus du système éducatif et pédagogique qui contribuent au développement de la langue maternelle et à son ouverture aux langues étrangères sans compromettre l'identité des individus et leurs composantes sociales de base.

Mots-clés: *langue - identité - programmes d'enseignement - pluralisme linguistique - conflit linguistique*

Abstract:

Progress in language teaching programmes, whether it is a mother tongue or a foreign language, is considered among the factors that contribute greatly to the continuation and development of these languages, and that the change in teaching programmes helps in having these languages taking negative opposing position and their backwardness or their openness and development. The educational policy in Algeria, particularly in the primary stage, faces many challenges, especially after the terrific development of the means of communication and the flow of information through the information network; these challenges, whether internal or external, have become imposing on the educational and teaching system programmes and curricula that contribute to the development of the mother tongue and its openness to foreign languages without compromising the identity of individuals and their basic societal components.

Keywords: *language - identity - teaching programmes - linguistic pluralism - linguistic conflict*