الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الرحمن بن خلدون *تيارت *
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

الموسومة بـــ :

الرّصيد اللغوي الوظيفي وأهميته في اكتساب اللّغة عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

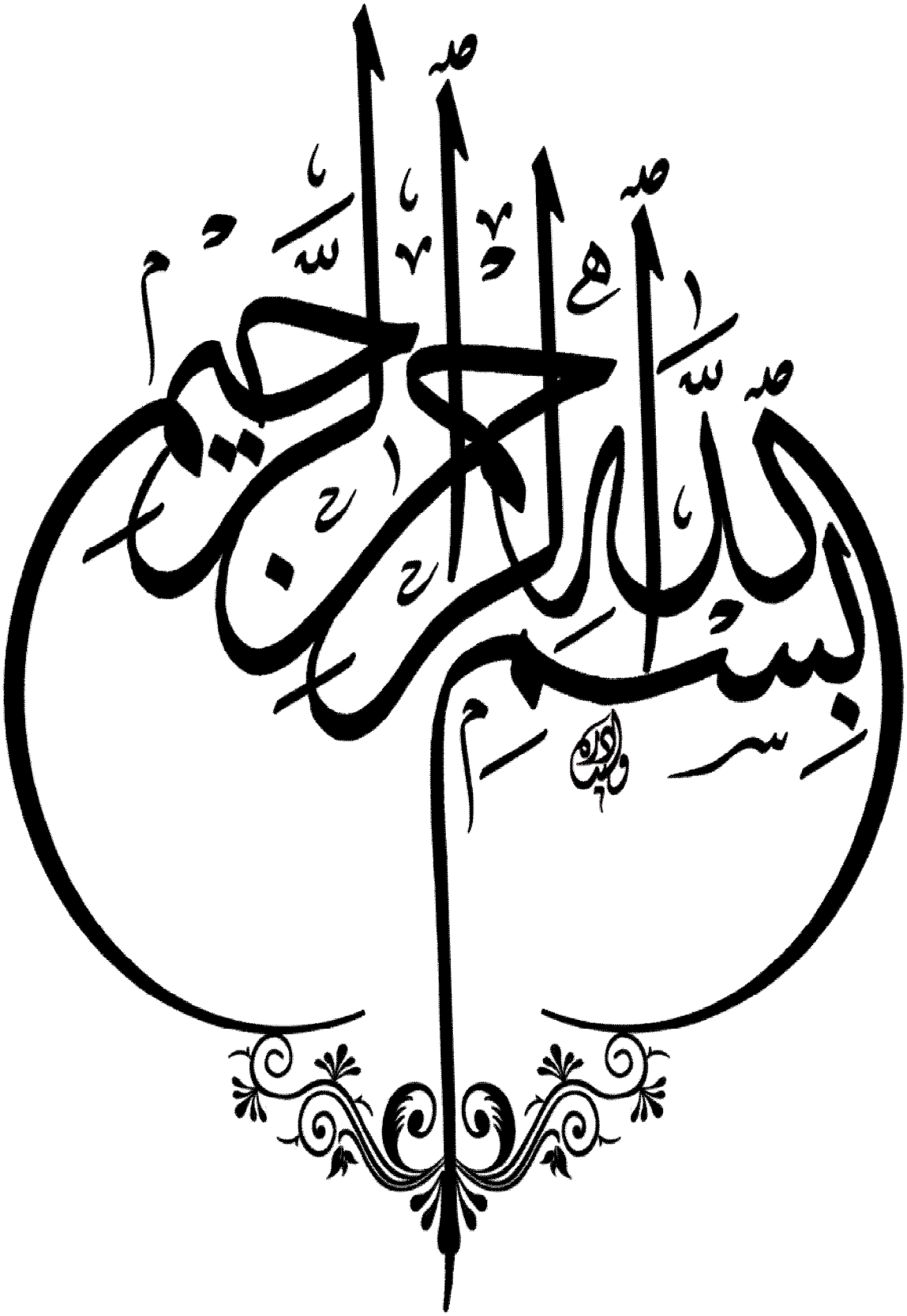
الطالبان:

✓ تاهو نزة لطفي
✓ تاهو نزة سهام

الأستاذ المشرف:

د. عدّة قادة

السنة الجامعية :1440|1441هـ * 2019|2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل :

إلى والدي العزيز: سائلا اللّه سبحانه وتعالى أن يرحمه ويغفر له ويسكنه فسيح جنانه.

إلى والدتي الكريمة: حفظها الله وبارك لها في عمرها بركة تهنأ بها في الدّنيا والآخرة.

إلى العائلة الكريمة : زوجتي و أولادي ، ندعو الله لهم دوام الصّحة والعافية في الدّنيا والآخرة .

إلى أستاذي المشرف: حفظه اللّه ورعاه ، وأن يحفظ عائلته الكريمة .

إلى كل زملائي طلبة ماستر تخصص " تعليميّة " دفعة 2020/2019.

اللهم ألهمنا السّداد في الفكر والقول والعمل .

تاهونزة لطفي

إهداء

أهدي هذا العمل :

إلى والدي: الذي كان له الفضل الكبير في مدّ يد العون في إنجاز هذا البحث،جزاه اللّه عني كلّ خير.

إلى والدتي الكريمة :التي سهرت وتعبت وبذلت الغالي والنّفيس من أجلي، حفظها الله.

إلى زوجي وعائلته : الذين قدّموا لي الدّعم المتواصل في إتمام دراستي ، أدعو الله لهم دوام الصّحة والعافية في الدّنيا والآخرة .

إلى إخوتي : أدعو اللّه لهم التوفيق في دراستهم وأن يحفظهم الله بحفظه.

إلى كلّ زميلاتي : طلبة ماستر تخصص " تعليميّة " دفعة 2020/2019.

إلى أستاذي المشرف: حفظه اللّه ورعاه ، وجزاه اللّه عنّا كل خير .

اللهم ألهمنا السّداد في الفكر والقول والعمل .

سهام تاهونزة

شكر

يسعدنا، بعد حمد الله وشكره أن نتقدم بخالص الشّكر والتّقدير وبأخلص آيات الاحترام والعرفان بالجميل للأستاذ الفاضل

﴿ عدّة قادة ﴾

الذي أنار لنا الطّريق بعلمه وتوجيهاته السّديدة، وإرشاداته القيّمة وروحه الطيّبة والذي كان له الفضل في انجاز هذا البحث.

كما نتوجه بوافر التقدير والامتنان والاعتراف لكل من ساهم من قريب أو بعيد و مدَّ لنا يد العون.

وأخيرا نتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير وجميل العرفان لأغلى شيء في هذا الكون ، لأسرتنا الكريمة ، لكل ما قدّموه في صبر وصمت ليكتمل هذا البحث ويرى النّور.

تاهوتزة لطفي / تاهوتزة سهام

بسم الله

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على نبينّا محمّد، وعلى أصحابه ومن اتّبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعد.

فإنّ الحديث عن الواقع اللّغوي في الجزائر والبلدان العربية ، ألهم الباحثين و المفكّرين دراسة ظواهر التواصل اللّغوي و مشكلات اكتسابها ، مما أدّى إلى ظهور نظريات كثيرة تفسّر مفهومها واكتسابها وتعلّمها لدى المتعلّمين.

ومن أهمّ المشاكل التي تعيق تعليم اللّغات، هو اختيار المادّة اللّغوية التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليوميّ والمهنية ، ممّا دفع علماء اللّغة في أوروبا بمحاولات كثيرة خلال القرن الماضي لإصلاح هذا الخلل بجعل ما يحتوي عليه التّعليم اللّغوي يستجيب لحاجات المتعلّم.

أما في البلدان العربية ظهر مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي الذي جاء به مجموعة من الباحثين العرب بقيادّة الباحث عبد الرحمن الحاج الصالح الذي كان له الفضل في تطوير و ترقية تعليميّة اللّغة العربية من خلال توحيد مفرداتها بين دولّ المغرب العربي خاصّة ، و نظرا لأهمية هذا الموضوع ، ارتأينا أن نختار موضوع "الرّصيد اللغوي الوظيفي وأهميته في اكتساب اللّغة عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح " وهو موضوع ببحث في مجال الاكتساب اللّغوي عند الطّفل عن طريق تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي لكلّ مستوى تعليميّ مما يتوافق مع احتياجاته التعبيرية التواصلية .

ومن الإشكالات التي يطرحها الموضوع وتقتضي الإجابة:

ما هي المراحل الّتي يمّر بها الطّفل للوصول إلى مرحلة التمكّن اللّغوي؟ و ما هي العوامل المؤثّرة في عمليّة الاكتساب ؟ و فيم تكمن أهميّة الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تصوّر عبد الرحمن الحاج صالح؟ وكيف يسهم الرّصيد اللّغوي الوظيفي في التمكّن من اللّغة في تصوره ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اتّبعنا خطّة سّهلت لنا القيام بهذه الدراسة ، فقسّمنا هذا البحث إلى مقدّمة ومدخل وفصلين ، وهو ما يمثل البحث في شقّه النّظري و التّطبيقي ، وقد اشتمل الجانب النّظري على مدخل تناولنا فيه إسهامات الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح العلمية في ترقية اللّغة العربية، والفصل الأول فعنونّاه بـ : الاكتساب اللّغوي عند الطّفل و قّسمناه إلى مبحثين :

تناول المبحث الأول مفهوم الاكتساب اللّغوي، عوامله و مراحله ، وعالج المبحث الثاني نظريات الاكتساب اللّغوي.

أّما الفصل الثاني فقسمناه إلى مبحثين: أّولهما عالج مفهوم الرّصيد اللغوي وأهميّته، أما المبحث الثاني تناول دراسة وصفية لكتاب مقّرر على السّنة الثّانية ابتدائي بالمغرب الأقصى بعنوان "الفصحى"، ووصف تفصيلي لنشاطات لغوية من هذا الكتاب.

وخلصنا في نهاية البحث إلى خاتمة رصدنا فيها أهّم النّتائج ذكرناها حيث الأهميّة في البحث و اتّبعناها بقائمة المصادر و المراجع و فهرس للموضوعات .

و قد اتّبعنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفي التّحليلي، حيث يتّمثل الوصف في الجانب النّظري ، أّماالمنهج التّحليلي فيتجلّى في الجانب التّطبيقي .

ومن أهّم المصادر التي شكّلت مرجعية البحث : "الرّصيد اللغوي للطّفل العربي و أهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصّر الحاضر" للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، و"كتاب الرّصيد اللّغوي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي" الذي أصدرته الجنة الدّائمة للّرصيد اللّغوي و"كتاب آليّات اكتساب اللّغة وتعلّمها"لبلقاسم جيّاب ، و"كتاب اكتساب و تّنمية اللغة" لخالد الزواوي .

أما بالنسبة للصّعوبات الّتي واجهناها في إعداد هذا البّحث فهي قلّة المراجع و المصادر المتعلقة بالّرصيد اللّغوي الوظيفي و ذلك لقلّة ا لدّراسات السّابقة في هذا المجال.

و لا يفوتنا في ختام هذا التقّديم أن نشكر أستاذنا المحترم "عدّة قادة" الّذي أشرف على هذه الرسالة إذ كان لتوجيهاته القيمّة وأفكاره النيّرة، ودعمه النفّسي و المعنوي، أكبر الأثر في إثراء الدراسة فجزاه الله عنّا كّل خير.

_ نسأل الله التّوفيق والسّداد.

تاهونزة لطفي تاهونزة سهام

مدخل

إنّ الحديث عن اكتساب اللّغة وتعلّمها عرف إشكالا عائقا في الحقل اللّغوي ممّا دفع أهل الاختصاص إلى وضع أسس ونظريات ودراسات لتذليل وإزالة هذه العوائق.

ولعلّ ظهور النّظريات المختلفة التّي تهتمّ باللّسان البشري وكيفية اكتساب اللّغة خاصّة المدارس اللّسانية لدليل على أهميته للفرد في التّواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

وأغلب البحوث التي عالجت صعوبات اكتساب اللّغة بُنيت على أسس لسانية ، نفسية، اجتماعية وتربوية، ساهمت مساهمة إيجابية في تذليل هذه الصّعوبات، وبخاصّة في مجال ما تعلّق منها باكتساب اللّغة الثّانية .

ومن أبرز روّاد هذا المجال الباحث الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح الملقّب بـــــ "أبو اللسانيات " و"الرّائد في لغة الضّاد"، حيث كرّس حياته في البحث و التنقيب في مجال اللّغة العربية لأنّه ببساطة كان عاشقا لها .

أولا : التأليف العلمي لعبد الرحمن الحاج صالح

ترك الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح – رحمه الله – كثيرا من المؤلّفات ومن الأبحاث والدّراسات في اللّغة واللّسانيات باللّغتين العربية والفرنسّية، ومن أهمّ أعماله تأسيسه للدّرس اللّساني في الجامعة الجزائرية و مشروعه اللّساني "**الذخيرة اللغويّة العربية**" ومعاجم علوم اللّسان ، وكان أوّل عالم يدعو إلى البرمجة الحاسوبية وإنشاء " **غوغل عربي**" وأيضا من جهوده العلمية المتميّزة في تحليله النّظرية الخليلية النحوية وعلاقتها بالدّراسات اللّسانية المعاصرة ودفاعه عن أصالة النّحو العربي وغيرها من المؤلّفات التي وظّفت في اكتساب اللّغة برصيد لغوي ثريّ.

من المعلوم أنّ العلّامة عبد الرحمن الحاج صالح استطاع قراءة الفكر اللّغوي العربي بغية استثمار كنوزه وما يزخر به من أفكار تُعيد للّسانيات العربية قوّتها ومناعتها الدّاخلية ليلقّح التراث اللّغوي العربي باللّسانيات الوظيفية الحديثة فتنتج عنه فهم أعمق لقواعد اللّغة العربية ، فهو يعتقد أنّ علاقة لسانيات التّراث باللّسانيات الحديثة هي علاقة امتداد وتطوّر ، فكانت دراسته لأعمال هؤلاء العلماء غاية في العمق والموضوعية لا يشوبها أيّ تحيّز وتخلو

من حكم جاهز "فكان لا يتعصّب للقديم باسم التّراث ولا يناصر الغربيّين باسم الحداثة ، لأنّ الأصالة عنده تقابل التقليد لا الحداثة "[1] ، والتقليد يؤدّي إلى الجمود والتّشويه .

وفيما يلي نحاول أن نقف بالتّفصيل والتّحليل على أهمّ جهود الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح التي تكرّس العمل على ترقية استعمال اللّغة العربية وسبل تطوير تدريسها بالاستعانة بالنظريات اللّسانية ، ومن أهمّ هذه النّظريات " النظرية الخليلية " التي كانت مصدر إلهامه وبداية منطلقاته في هذه الجهود .

ثانيا :الإسهامات العلمية

أ- **الأستاذ الحاج صالح والنظرية الخليلية :**

ساهم الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بفكره اللّساني مساهمة جليلة في مجال اللّغة من خلال توضيحه لمبادئ النّظرية الخليلية التي سعى إلى تطويرها واستثمارها ، وتعتبر النّظرية الخليلية الحديثة للعالم اللّغوي حاج صالح من أقوى النظريات اللّسانية في الفكر اللّغوي المعاصر وذلك من خلال إعادة صياغة الأشكال النّحوية الخليلية والبحث عن القواعد الريّاضية المعتمدة عند العالم الكبير الخليل بن أحمد الفراهيدي .

إنّ الملاحظات العميقة التي وقف عليها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في فكر الخليل هي التي أرست قواعد النّظرية الخليلية ابتداء من معجم العين التي تحدّث عن وضع المصطلحات العلميّة ووصف الحروف وصفا دقيقا وتحديد مخارجها " جعل عبد الرحمن الحاج صالح محلّ إعجاب بفكر الخليل وأرائه التي تبنّاها في محاضراته ومقالاته اللّغوية التي نشرها بعنوان "مدخل إلى علم اللّسان الحديث " في مجلّة اللّسانيات التي صدرت ما بين

1- ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح ، تكنولوجيا اللّغة والتّراث اللّغوي العربي الأصيل ، بحث قدّم في الفكر الإسلامي العشرين ، سطيف ، الجزائر ، 1986 ،نشر في الكتاب للمؤلف ،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1 ،2007 .

1971و 1974 بمعهد العلوم اللّسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر "[1] تحت إشرافه ، وفي النّظرية الخليلية التي طوّرها فيما بعد، وظهرت صور هذا الإعجاب في العناصر التّالية أهمّها :

أنّه تبنى بعض مصطلحاتهم كمصطلح "علم اللّسان " الذي فضّله على المصطلحات التي ظهرت عند العرب في العصر الحديث الذين أطلقوا عليه في بداية الأمر" فقه اللّغة " إذ هو بحث أسرار اللّسان ثم "أطلقوا عليها مجموعة من الأسماء مثل علم الفقه اللّسانيات ،الألسنية، اللّغويات الحديثة ،الدراسات اللّغوية ..."[2] وكذلك تفضيله لمصطلح "البنوية " عن مصطلح "البنيوية " الشائعة عن اللّغويين العرب المحدثين وأرجع سبب ذلك في قوله :" اتّبعنا في هذه النسبة رأي يونس بن حبيب النحوي الذي يقول في ظبية "ظبوي" وهو أخفّ من "ظبيّ " ووجّهه الخليل"[3].

استخلص الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح من النّظرية الخليلية منهج نظرية قائمة بذاتها مبنية على قواعد المعتمد عليها في الدرس اللّساني المعاصر وهي : الاتّساق و المنطق ، الشمول ، الامتداد في الزّمان والمكان ، تكوين المريدين ، قبول النّظرية للتكيّف .

ومن أهمّ المعالم التي ركّز عليها الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح من النظرية الخليلية : اللّغة وضع واستعمال، مفهوم الباب ، مفهوم المثال ،مفهوم القياس ، مفهوم الأصل والفرع ، مفهوم الانفصال والابتداء ، مفهوم اللفظة والعامل .

[1]- منصوري ميلود، الفكر اللّساني عند الدكتور عبد الرحمن حاج صالح، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع7، جانفي 2005، ص3 .

2- تمام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، نحو، فقه اللغة، بلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1982، ص271.

3- المرجع نفسه، ص271.

أُعجب الباحث حاج صالح بالجهود اللّغوية لعلماء النظرية الخليلية التي يراها الأقرب إلى المفهوم العلمي الحديث، فيقول متحدّثا عن العلامة العدمية " هي عند العرب أصل مهم من أصولها المنهجية لا بالنسبة إلى اللّغة فقط بل بالنسبة إلى جميع العلوم الدّقيقة والتجريبية، و هي مفهوم ريّاضي ، وترجّح أن الخليل هو أوّل من استخرجه من مفهوم الصفر بعد أن أدرك دوره في علم العدد فطبّقه على علوم العربية وبالخصوص النّحو والعروض."[1]

ويرى الباحث عبد الرحمن الحاج صالح " أنّ العرب لم يكتفوا في بناء أصول علومهم على استقراء النّصوص المكتوبة مثل القرآن الكريم بل تعدّوا ذلك إلى ما يمكن مشاهدته مباشرة مثل قراءات القرآن وإنشاد الشعر الجاهلي والشعر الأموي وبالخصوص كلام فصحاء العرب"[2]

تأثّر الباحث الحاج صالح بالنظرية الخليلية ومبادئها، لم يُخف إعجابه الكبير بها وبعلمائها وفي مقدمتهم الخليل وسيبويه وأبو علي الفارسي وابن جنّي ، واعتبر نفسه من منتسبيها و المدافعين عنها ضدّ اللّغويين الذين حكموا على العربية بأنّ ليس لكلماتها أصول في اصطلاحهم .

ثالثا : الجهود التعليمية:

لم يكن العلاّمة عبد الرحمن الحاج صالح لغويا لسانيا ، بل ذلك المربّي المعلّم الذي خشي من تراجع وضعف اللّغة العربية في القطاع التربوي إلى الحضيض ، فأرسى مبادئ وأسس لإصلاحها ومن هذه الجهود الكبيرة نذكر على سبيل المثال ما يلي :

- ✓ **التأكيد على إصلاح الملكة اللّغوية** : يتحقق إصلاح الملكة اللّغوية في رأي الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح عن طريق التعليم ويميّز في هذا مرحلتين لتعليم اللّغة العربية :

[1]- منصوري ميلود ، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ، ص5 .

2- تمام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، نحو، فقه اللغة، بلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص271.

المرحلة الأولى : هي القدرة على التعبير السّليم والتصرّف العفوي في البُنى المعرفية.

المرحلة الثانية :يتمّ فيها اكتساب المهارة على التبليغ الفعّال فيقول في هذا السيّاق"على أنّ لا يتمّ الانتقال إليها إلاّ بعد أن يكون المتعلّم قد اكتسب الملكة اللّغوية الأساسية. "[1]

وهذا يشير إلى أنّ جوهر استعمال اللّغة والتمكّن من توظيفها للتعبير عن الأغراض ،لا يمكن أن يستكمل ما لم ندرّب المتعلّم على استعمال اللّغة في ظروف الكلام الطبيعي ومراعاة مقتضيات حال التخاطب .

ويرى الدكتور حاج صالح في هذا الصدد أنّ اكتساب الملكة اللّغوية لا يتمّ إلاّ بالتركيز على الاستعمال الفعلي في واقع الخطاب فيقول "وعلى هذا، فالاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية، ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كلّ منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المربي كما يلمّ بها اللّغوي ."[2]

كما ربط الأستاذ حاج صالح بين النّحو والبلاغة وأكّد على عدم الفصل بينهما فيقول " فالنّحو كهيكل للّغة وهو بذلك صورتها وبنيتها شيء والنظرية البنيوية التي هي علم النّحو شيء آخر، وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة فهي تقابل النّحو في أنّها كيفية استعمال المتكلم للّغة والنّحو فيما هو مخبر فيه لتأدية غرض معيّن،فهي امتداد للنّحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة، فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنّظرية التحليلية لكيفية تخبر المتكلّمين للألفاظ بغاية التأثير شيء آخر."[3]

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، 2012 ، ج2 ، ص54 .

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية واللّغوية لبناء لمناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التعليمية ، جامعة الإمام محمد بن سعود، الريّاض ، ونشر في المجلة العربية للتربية الأليسكو، سبتمبر ، 1985 مج5، ع2، ص19 .

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج2 ، ص149 .

فالغاية من هذا القول هو العناية الأكيدة والضرورية بالنّحو والبلاغة فهما متلازمان لا يمكن الانفصال بينهما وتفضيل أحدهما على الآخر يعتبر إجحاف وتعقيم للّغة .

- ✓ **وعي معلم اللّغة العربية بأهميّة الاستعمال اللّغوي :** يرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أنّ تأدية اللّغة العربية الفصحى والتركيز على سلامتها وجمال التعبير ذلك هم الاستعمال الحقيقي والفعلي لمعلم اللّغة العربية ،حيث نبّه باستعمال العامية لأنّها تتّصف باختلاس الإعراب و الحركات فيقول " و تجاهل النّاس هذا المستوى المستخف من التعبير العفوي لشدّة غيرتهم على الصحّة اللّغوية حتى أدّاهم ذلك إلى اللّحن وذلك مثل الوقف، فإنّ الطّفل العربي لا يعرف أن النّطق بالحركة والتّنوين في الكلمة المسكوت عنها هو شيء غريب في العربية، وذلك لأنّ الوقف هو قبيل للمشافهة وهو حذف الإعراب والتنوين فكأنّه مسّ بالعربية التي تتمايز بالإعراب والتنوين ."[1] ، من خلال هذا القول يبعث الأستاذ الحاج صالح رسالة للمعلمين بالاستعمال الصّحيح والسّليم للّغة العربية .

و لم يخف نقده للواقع اللّغوي والكشف على مشكلات تدريس اللّغة العربية حيث حاول تطوير طرائق تدريسها وتسهيل استعمالها مركّزا على ثلاثة ميادين :

- **الميدان الأول** :كيفية اكتساب لغة المنشأ عند الطّفل أو اللّغة الثانية عند الراشد .
- **الميدان الثاني :** معالجة آفات التعبير كالحبسة والحبكة وغيرهما من العلل التي تعيق الطّفل أو المتعلّم على التعبير أو على فهم ما يتلقاه من الخطابات .
- **الميدان الثالث :** وهو ميدان لغوي تربوي وفيه يتمّ معاينة طرائق التّدريس المختلفة وممارسات المعلّمين وكيفية اكتسابهم للّغة أي الملكة اللّغوية .

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج2 ، ص75 .

من شروط المعلّم الواعي في نظر الأستاذ الحاج صالح أهميّة الاستعمال اللّغوي والتي ترتكز على شروط أهمّها:

- **الملكة اللّغوية الأصلية** :أيّ يجب أن يكون قد تمّ اكتساب للملكة اللّغوية الأساسية التي سيكلّف بإبلاغها لمتعلّميه .
- **أدنى كميّة من المعلومات النظرية في اللّسان**: أن يكون للمعلّم تصوّرا سليما للّغة حتّى يحكّم تعليمها ولا يمكن ذلك إلاّ بالاطّلاع على اللّسانيات العامّة واللّسانيات العربية بصفة خاصّة .
- **ملكة تعليم اللّغة** وهي الهدف الأسمى بالنسبة له بمعنى أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللّغة، ولا يتحقق هذا إلاّ إذا استوفى الشرطين السابقين، و لم يتوقف الأستاذ الحاج صالح في ذكر هذه الشروط الثلاثة بل تجاوز ذلك إلى التّركيز على المتعلّم في اكتساب اللّغة من خلال التّخطيط و التّنظيم للمادّة اللّغوية وضبط المصطلحات حسب كل مرحلة من مراحل التّعليم .
- **التركيز على المتعلّم** : يجب على المعلّم التركيز على المتعلّم لا على المادّة اللّغوية على حدى ومعزولة عنه أيّ على معرفة احتياجاته الحقيقيّة ، وهي تختلف باختلاف السّن والمستوى العقلي، ذلك أنّ تعليم اللّغات هو "إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل على ترسيخها " [1]
- **التركيز على اكتساب اللّغة** :أكّد الأستاذ الحاج صالح في هذا الصدد أنّ المعرفة العلمية للّغة لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوز إلى إدراك في السّماع والقراءة ثم التّرسيخ ، فهو ليس فقط محصورا على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها بل في خلق القدرة على التصرّف منها .
- **التّخطيط للمادة اللّغوية:** ينبّه الأستاذ الحاج صالح المعلّم بالتخطيط والتنظيم للمفردات وحسن انتقائها، وأفضل نمط يضبط به التراكيب هو النمط النّحوي الذي وصفه النّحاة الأوّلون واعتبره نمط أساسي في بناء المناهج بعيدا عن الموضوعات النّحوية الحديثة .

[1]- عبد الرحمن حاج صالح، الأسس العلمية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، مجلة اللّغة العربية ، مارس 2003، ع3 .

✓ **ضرورة ضبط المصطلحات** : يتساءل الأستاذ الحاج صالح عمّا تقدمه المدرسة للمتعلّم من مادة لغوية من حيث النّوع ومن حيث الكمّ في مختلف مستويات اللّغة مفرداتها ، تراكيبها و قواعدها فهو يقول عن تشخيصه لواقع اللّغة العربية " إنّ اطّلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تُقدّم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا – معشر اللّسانيين في المغرب العربي – عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصوّرها المربّي فمن حيث الكمّ :تُقدم للطفل غالبا كميّة كبيرة جدّا من العناصر اللّغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما نسمّيه بالتخمة اللّغوية... ومن حيث الكيف فإنّ الكلمات التي يحاول المعلّم تلقينها تكاد تشمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية "[1]

ومن المبادئ التي أكّد عليها أنّ الاستعمال الشّفهي للّغة أولى من الاستعمال الكتابي ، وهو مبدأ أقرّته النّظريات اللّسانية الحديثة ، ويعلّل ذلك بكون "اللّغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها ، فالمنطوق ومن ثمّ المسموع هو المنبع الأوّل الذي يستقي منه الإنسان وخصوصا الطّفل والأميّ ،وأنّ اللّغة أصوات مسموعة قبل أن تكون مكتوبة." [2]

من خلال هذا القول أعطى الأستاذ الحاج صالح أهميّة كبيرة للاستعمال الشّفهي الذي يُؤهل المتكلّم بالتّعبير السّليم في مختلف المواقف والأحوال الخطابية وكلّ ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يُكنّه من غرض .

رابعا :تأسيس مشروع الذّخيرة اللغويّة العربية : العلاّمة عبد الرحمن الحاج صالح من أبرز الباحثين العرب الذين تبنّوا المنهج الذّخيرة اللّغوية العربية باستعمال البرمجة الحاسوبية، فقام بداية الأمر بالتعريف بهذا المشروع من حيث الأهداف ومجال العمل وطبيعته و بالفوائد العظيمة التي يمكن تحقيقها من خلاله ، فأقنع الهيئات والمؤسسات الدّولية المختصّة في هذا المجال بمدى أهميّة هذا المشروع بعد أن عرض فكرة الذّخيرة اللّغوية العربية أوّل مرّة على المؤتمر

[1]– ينظر: خيرة بلجيلالي،إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، ع17، 2017، ص53. https://annales.univ-mosta.dz/index.php/archive/322.html

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللّغة العربية ، ص29 .

الذي انعقد بعمّان سنة 1986 ، ثم عرضته الجزائر على المجلس التنفيذي للمنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم في ديسمبر 1988، فحُضي بالموافقة من طرف أعضائه وتبنّيه في حدود إمكانيات المنظّمة .

وبقناعة منه بأهميّة هذا المشروع استمرّ الباحث على تنظيم ندوات دوّلية وإقليمية شارك فيها خبراء المؤسسات العلمية العربية .

ومن أهمّ تلك النّدوات والملتقيات، النّدوة المنعقدة بالجزائر من الثالث إلى الخامس من شهر نوفمبر 2001، شاركت فيها عدّة دوّل عربية، خلُصت إلى توصيّات هامّة كقرار إنشاء لجنة دائمة للإشراف على المشروع ومتابعته مع توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة لخدمة المشروع.

كما تبنّاه المجمّع الجزائري للّغة العربية وعقد ندوة تأسيسية يومي 26و27 ديسمبر2001.بمشاركة مختلف الجامعات الجزائرية ، كما ترأس الأستاذ الحاج صالح العديد من الملتقيات الوطنية في مختلف الجامعات الجزائرية كالعاصمة ، تلمسان ، الأغواط و عنّابة بمشاركة خبراء من معظم الجامعات للانتقال من مرحلة الإقناع بالمشروع إلى مرحلة الإنجاز الفعلي .

وفي الاجتماع الذي انعقد في السودان بجامعة الخرطوم سنة 2002 ،تقرّر أن يُقترح على جامعة الدّول العربية للتكفّل بالمشروع ،أين تمّ استبدال تسمية المشروع بـــــ " مشروع الذّخيرة اللّغوية العربية " لأنّ المشروع تجاوز الجانب اللّغوي إلى جوانب مختلفة ، كالعلوم الإنسانية ، الاجتماعية و التكنولوجيا لأنّ اللّغة هي وسيلة الباحث في العلوم .

وفي الرابع عشر من شهر سبتمبر2004 ، تبنّى المجلس الوزاري لجامعة الدّول العربية المشروع على أن تكون في كلّ بلد لجنة وطنية يترأسها مسؤول محلّي ، وكلّ واحد من هؤلاء يُمثّل دولته في الهيئة العليا للمشروع ومقرّها المجمّع الجزائري للّغة العربيّة .

وفي يومي 27 و28 جوان من شهر جوان 2009 تمّ تنظيم اجتماع بالجزائر شاركت فيه معظم الدّول العربية وهيئة جامعة الدّول العربية من أجل تبنّيها للمشروع بشكل رسمي نظرا لأهميّته العلميّة والفكريّة والحضارية وعُيّن العلاّمة عبد الرحمن الحاج صالح رئيسا للمشروع .

خامسا :المساهمة الفعّالة في إعداد المعاجم اللّغوية : إنّ الغاية من إعداد المعاجم اللّغوية وتنويعها هي حاجات الدّارسين والمتعلّمين لها والتي تتماشى مع متطلبات العصر.

لقد كان إعداد " المعجم الموحّد" لمصطلحات اللّسانية سنة 1989 في مقدّمة مساهمات وجهود الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في الصّناعة المعجمية ، حيث أشرف مكتب تنسيق التعريب التّابع للمنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على وضعه بالمشاركة مع معهد العلوم اللّسانية والصوتية سابقا الذي ساهم هذا المعجم للوصول إلى لغة علمية موحّدة ، يستعمل فيها المصطلح الواحد للمفهوم الواحد " حتّى تستجيب لحاجات التّعليم في كلّ مراحل التّعليم العام والجامعي ولحاجات الإنتاج في مراكز البحوث العلمية ." [1]

إنّ الاستعمال الفعلي للّغة في نظر الأستاذ الحاج صالح شرط ضروري في صناعة المعاجم ، ويعتبره أصل الأصول في أيّ بحث يهدف إلى تطوير اللّغة العربية .

لقد استغرب الأستاذ الحاج صالح بعدم تأثّر العلماء العرب بالغربيين المحدثين في مسألة الصّناعة المعجمية لأنّهم يعتمدون على المطرد في الاستعمال ، وينطلقون من عيّنة كبيرة منه ويُخضعونها إلى القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم ، ويقدّم في ذلك مثالا بذخيرة اللّغة الفرنسيّة. Trésor de la langue française

[1]- ينظر : محي الدّين صابر ،المعجم الموّحد ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،تونس 1989 ، ص6.

التي تعطي ما استعمله النّاطقون بالفرنسيّة مدّة قرنين من الزّمن حيث يقول " منذ عشرات السّنين كنت أتساءل باستمرار لماذا يقلّد العرب في عصرنا الغربيين في كلّ شيء – بدون تمحيص غالبا – إلاّ في ميدان واحد وهو صناعة المعاجم ووضع المصطلحات . "[1]

غير أنّ هذه المدونة اللّغوية الضّخمة غير ممكنة لأيّ فرد من الأفراد مهما اجتهد ومهما كانت المدّة الزمنية للبحث والرصد والتنظيم ، لذلك رأى الأستاذ حاج صالح الاستعانة بأجهزة الحاسوب وتعتبر بنك معلومات تسهّل للباحث العربي البحث عن المعلومات مقتصدا الجهد والزمن .

سادسا :تأسيس مشروع الرصيد اللّغوي الوظيفي :

إنّ مبدأ الاستعمال الحقيقي للّغة العربية الذي اعتمده الأستاذ الحاج صالح كان المنطلق الأساسي " للمعجم الخاص بالطفل العربي " الذي شارك في انجازه بعض من علماء المغرب العربي كأحمد العبد من تونس ولخضر غزال من المغرب ، واتّفقوا على تسميته بمشروع " الرصيد اللّغوي الوظيفي " ويضمّ مجموعة من المفردات والعبارات و ما كان على قياسها .

أُنجز هذا العمل سنة 1979 وكان غرضه توحيد الألفاظ والمصطلحات التي يستعملها التلميذ في البلدان الثلاثة (الجزائر ، المغرب ، تونس) وصولا إلى لغة مشتركة ، وكان هذا العمل يدخل في إطار توحيد الجهود المغاربية لإحلال العربية المقام الأوّل في التعريب .

أبدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رغبتها في توسّع ونشر هذا الرّصيد من المغرب العربي إلى جميع الدوّل العربية ، فتبنّته 16 دولة عربية واستعمال هذه المصطلحات في برامج ومناهج التّعليم حتّى يُحقق الانسجام اللّغوي بيم أبناء الوطن العربي .

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1 ، ص139 .

اتّسم مشروع الرصيد اللّغوي بمزايا وفوائد كثيرة أهمها:

- توحيد لغة الطّفل والشباب العربي .
- الاستجابة لما تقتضيه نواميس التربية السّليمة .
- تثبيت الصّلة بين اللّغة والمدرسة من جهة وبين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى.
- تمكين المتعلّم من التعبير عن كل ما يختلج في نفسه وعن متطلبات العصر بسهولة ويسر.

اختصر الأستاذ الحاج صالح كلّ هذه الفوائد في قول وجيز ومفيد " إنّ هذا الرّصيد هو الذي يحتاج إليه أيّ متكلّم في عصرنا في حياته اليومية ، وهو يُلائم التّلميذ ومدى نضجه العقلي ، ويستجيب لمتطلّبات العصر والدّقة العلمية ،ويُسهّل الاتصال بين جميع العرب ، فهذا القدر هو الذي يجب أن يتعلّمه المتعلّم قبل أيّ نوع آخر ." [1]

وختاما بعد ما استعرضنا لأهم الجهود التي قدّمها الباحث عبد الرحمن الحاج صالح في الحقلين اللّساني اللّغوي والتربوي خلصنا أن الأستاذ أحدث طفرة كبيرة على القارئ الجزائري خاصة والقارئ العربي بصفة عامة ، وأرسى قواعد متينة نهضت بها المؤسسات التربوية في الاتجاه الصّحيح و الكشف عن العيوب الحقيقية التي يعانيها تعليمنا للغة العربية .

ونرى أنّ الإسهام الأخير" الرصيد اللّغوي الوظيفي " يعدّ من أهمّ الإسهامات العلمية والتعليمية خدمة للّغة العربية، فما دوافع هذه الفكرة ؟ وما أسس بنائها ؟ وما أهميتها في اكتساب اللّغة العربية؟

[1]– وثيقة المنظمة العربية حول الرصيد ، تونس 1981 ، ملتقى الرصيد اللّغوي .

الفصل الأوّل

"الاكتساب اللّغوي ونظرياته"

المبحث الأوّل: الاكتساب اللّغوي

- المطلب الأول: مفهوم اللّغة .
- المطلب الثاني : مفهوم الاكتساب اللّغوي .
- المطلب الثالث : عوامل الاكتساب اللّغوي ومراحله.

المبحث الثاني: نظريات الاكتساب اللّغوي

- المطلب الأول: النّظرية السّلوكية.
- المطلب الثاني : النّظرية البنائية.
- المطلب الثالث :النّظرية المعرفية.

إنّ اللّغة من أفضل السّبل لمعرفة شخصيّة الأمة وخصائصها، وهي من أهمّ وسائل التّفاهم والتواصل بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وهي البيئة الفكريّة الّتي تربط الماضي والحاضر والمستقبل، كما أنّها أداة تعبير عن الرّغبات والمواقف والأحاسيس والمشاعر، فالبحث عن حقيقة الإنسان وعن طبيعة مدركاته لا يكون إلا بواسطة اللّغة، وانطلاقا من هذه الأهميّة لظاهرة اللّغة كان لابدّ للباحث والمتعلّم من البحث عن بيان طبيعة اللّغة وفهم حقيقتها والكشف عن أهميّتها، وكيفية اكتسابها.

أولا :مفهوم اللّغة:

لقد اختلف العلماء في تعريف اللّغة، وليس هناك اتّفاق شامل على مفهوم محدد لها، و تعود كثرة التّعريفات وتعددها إلى ارتباط اللّغة بكثير من العلوم، فصياغة تعريف دقيق للّغة ليس بالعمليّة اليسيرة، ولذلك سنحاول أن نقف عل أهم ما مناسبا:

نجد في لسان العرب لابن منظور: في مادّة (ل غ و) اللِّسن، وحدّها أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فُعلة من **لغوتُ** أي تكلّمت ، أصلها **لُغوة** ككُرة وقُلّة، كلّها لاماتها واواتٌ ،أصلها **لُغى** أو **لُغوٌ** ، والهاء عوض ، وجمعها **لُغىً**، مثل بُرةٍ وبُرًى، وفي الجمع لغات، لُغُون"[1] واللّغو النطق، يقال هذه لغتهم أي يلغون بها أي ينطقون.

ونجد أيضا في معجم العين: "مادة (ل،غ،و) اللّغة واللغات واللّغون: اختلاف الكلام في معنى واحد، ولغا يلغو لغوا يعني اختلاط الكلام في الباطل"[2]، وفي قوله عزّ وجلّ: ﴿وَٱلَّذِينَ لَا يَشۡهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغۡوِ مَرُّواْ كِرَامٗا ٧٢﴾[3] ويقصد به الباطل.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، مادة (ل،غ،و)، ص4050.

[2]- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، دار الكتب العلمية، تح عبد الحميد هنداوي، ط1، 1424هـ، ج1.

[3]- الفرقان، الآية 72.

اختلفت مصادر تّعريف مصطلح اللّغة ، فمعناها يختلف من استعمال لآخر ، ولا يفهم إلاّ بحسب السيّاق الذي وردت فيه .

ولعلّ أقدم تعريف للّغة وأشهره في التّراث العربي نجده عند ابن جنيّ "أما حدّ اللّغة فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]

ومن خلال هذا التّعريف نجد ابن جنيّ يتعرض للطبيعة الصوتية للّغة وكذلك وظيفتها الاجتماعية، في الحياة البشرية وبالتّالي نميّز فيها شعبا عن آخر باختلاف لغاتهم.

ويعرفها الدّكتور جمعة سيّد يوسف كونها:"ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التّفاهم بين النّاس"[2]،أمّا الدّكتور صالح بلعيد فيعرفها أنّها :" هي وسيلة للتّعبير والتواصل والوجود"[3]،ويذهب العالم اللساني دوسوسير فيعرفها بقوله :" مؤسسة اجتماعية متميّزة هدفها التّواصل"[4]

ومن خلال التّعاريف السّابقة يمكننا القول أن اللّغة هي الوسيلة التي يتم بها التخاطب والتواصل، وتبادل الأفكار والأحاسيس ، فكانت الأداة التي لا يستغني عنها الإنسان البتّة، فما من إنسان يمتلك اللّغة إلاّ وتكون له القدرة على التعامل مع العالم الخارجي، على نحو يجعله يحقق غايته وأغراضه.

[1]- ابن جنيّ، الخصائص، تح محمد علي النجار، ط1، دار الكتاب، القاهرة، ص33.

[2]- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، 1990، ص51.

[3]- صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص3.

[4]- دوسوسير، دروس في اللسانيات العامة، ص109.

ثانيا: مفهوم الاكتساب اللّغوي

يعتبر اكتساب اللّغة من أهمّ موضوعات علم اللّغة النفسّي ، الذي يُعنى بدراسة مراحل النموّ اللّغوي عند الطّفل ، منذ ولادته إلى أن يكتسب لغة مجتمعه .

ويعرفه عبده الراجحي بقوله :"الاكتساب اللّغوي يحدث في الطفولة ، فالطّفل هو الذّي يكتسب اللّغة وهو يكتسبها في زمن قصير جدا ويتشابه الأطفال في كلّ اللّغات في طريقة اكتسابهم للّغة ممّا يدّل على هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللّغوي العام "[1]

ويُعرف أيضا بأنّه : " العملية اللاّشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والّتي تُنمّي عنده مهارات اللّغة"[2]

أمّا خالد الزواوي فيذهب إلى أنّ:" عملية اكتساب الطّفل للّغة متطابقة مع قوانين اكتساب العادات والتّقاليد الأسرية والاجتماعية ضمن إطار العلاقات المثيرة والاستجابات، كما يرى السّلوكيون أمثال واطسون وسكينر وتكون القدرة على اكتساب اللّغة في أوج نشاطها – كما يرى بعض علماء اللّغة – قبل السّنة الخامسة، ويبدأ الطّفل في اكتساب الكلمات وتحصيلها كجزء من اكتسابه العام للغة منذ طفولته"[3]

فالاكتساب اللّغوي كما يذهب إليه أعلام اللّغة مرتبط ارتباطا وثيقا بالمحيط الذي يعيش فيه الطّفل، إذ كلّما كان محيط الطّفل اللّغوي واسعا (تعدد أفراد العائلة) كانت قدرة اكتسابه للّغة عالية،حيث يرى ستيفن كراشن أنّ : "الاكتساب يرتبط بالعمليات التّعليمية التي تتمّ داخل محيط لغوي تواصلي دون

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ، مصر (د،ط) ،1995 ،ص21.

[2]– رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيّد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص31.

[3]– خالد الزواوي ، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2005، ص24.

اللّجوء إلى أنظمة تربوية وتعليمية معيّنة، حيث يمتلك المتكلّم ملكة شفوية تعطيه القدرة على استعمال اللّغة بفضل إجراء الاكتساب اللّغوي في مواقف وظيفية مختلفة بيسر وسهولة أكثر"[1]

فالاكتساب اللّغوي في نظر السّلوكيين وبعض علماء اللغة عملية موازية لاكتساب بعض السّلوكيات المختلفة خاصة في السّنوات الأولى من عمر الطّفل أين تكون الحصيلة اللّغوية بدأت في النّمو.

ثالثا-عوامل الاكتساب اللّغوي ومراحله

كما يرى الدّكتور محمد حولة أنّ اكتساب اللّغة يرتكز على عاملين أساسين يتمثل أحدهما في:[2]

أ. **العامل العضوي** المكوّن من حاسة السمع والجهاز النطقي الّذين يعملان من خلال أوامر الجهاز العصبي بصفة مباشرة حيث نجد بينهما توافقا وانسجاما.

ب. **المحيط** أي الوسط الاجتماعي وخاصة الأسرة التي تحقق شروط وميكانيزمات استعمال الأعضاء السابقة للتكلم بلغة صحيحة، لما توفره من التبادل العاطفي المشجّع للنشاط اللّغوي.

من خلال ما سبق ذكره نجد أن عمليّة الاكتساب اللّغوي مرتبطة بالطفل وأسرته وبيئته التي تساعده على قابلية الاكتساب.

وهناك عوامل أخرى يمكن اعتبارها مكملّة في عمليّة اكتساب اللّغة ونموها أهمها:

أ-**الذكاء:** أظهرت عدة أبحاث أن هناك علاقة قوية بين اللّغة والذكاء ،حيث أن الأطفال المتفوقون عقليا يبدون الكلام قبل غيرهم ، فالطفل الذكيّ يتصف بسرعة الاستجابة في استخدام لغة الحديث "إنّ

[1]- ينظر: يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014، ص14.

[2]- ينظر، محمد حولة، الأرطفونيا، علم اضطراب اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، د ط، 2007، ص21.

الأطفال الأذكياء هم أكثر اكتسابا للّغة،ويتميزون بالنموّ السريع ،وللطّفل القدرة العقلية الممتازة ميزات بقدرته على الملاحظة، وإدراك العلاقات وفهم المعنى، وإدراك الفروق بين المعاني المختلفة "[1]

ب-الأسرة والمحيط: تعدّ الأسرة من أهمّ العوامل المؤثّرة في الاكتساب اللّغوي للطّفل، فهي النواة الأساسية التي تحتضنه وترعاه في بدايته " فتلعب دورها في النموّ اللّغوي والشخصي عند الطّفل ،فيكون دور الأسرة فعّال جدّا عندما يحاكي لغة والديه ،ممّا تساعده المحاكاة على نموّه العقلي واللّغوي "[2] ، فالأسرة الغنيّة المثقّفة بتراثها تساعد على نموّ مفردات الطّفل اللّغوية أفضل من البيئة الفقيرة . كما أنّ المحيط الغنيّ بالمثيرات الثّقافية ، تتوافر فيها المجلاّت و الجرائد والكتب وأجهزة الإعلام وغيرها،كما هناك بيئة فقيرة بالمثيرات الثّقافية ، فهي محرومة من هذه المثيرات وبالتالي تكون معيشة الطّفل في البيئة الأولى تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب اللّغة"[3] .

إذن الأسرة والمحيط اللذان تتوفر فيهما العناصر الاجتماعية والثّقافية اللاّزمة تساعد على الاكتساب والنموّ اللّغوي السّليم .

ج- النضج البيولوجي :" تعتمد عملية اكتساب اللّغة إلى حدّ كبير على النّضج البيولوجي من جهة فالطّفل بشكل عام لا ينطق الحروف إلاّ بعد أن تتوفر الشروط البيولوجية و الاجتماعية، ومن حيث النموّ و نضج الأوتار الصوتية و الاحتكاك بأفراد المجتمع ومن جهة أخرى النضج العقلي كما أن النّضج العقلي من الجوانب الهامة للنموّ اللّغوي، لأنّ اللّغة ترجمة حقيقية للفكر و الفكرة تلتمع في الذّهن ثم تترجمها إلى ألفاظ ، فإذا كان الفكر قاصرا تكون اللّغة قاصرة عن التعبير أيضا ، كما يتأثر النّضج بالعمر الزمني إذا توفرت الظروف السابقة للفرد بشكلها الجيّد، نضج فكره ونمت لغته باستمرار فطفل المرحلة

[1]- ليلى لطرش ، دور القرآن الكريم وسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللّغوية، رسالة لنيل شهادة الماستر ، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية ، ص475 .

[2]- نابي نسيبة ، دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التعليميّة ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،مخبر الممارسات اللّغويّة ، الجزائر، ديسمبر 2010.

[3]- أحمد مفتش مقدوم باحمد ، مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة. https://zh-cn.facebook.com.

الابتدائية ترتبط أفكاره بالحسيات، ثم ينتقل إلى الربط بين المحسوسات و المعاني المجردة، ثم يدرك المعاني المجردة دون ارتباطها بالحسيات في نهاية المرحلة الإعدادية وبداية الثانوية"[1].

ومنه نصل إلى أن النّضج يلعب دورا هاما في اكتساب اللّغة،فلغة الطّفل تتطور تبعا لدرجة النضج التي يصل إليها ، كما أنّه كلما زاد عمر الطّفل ازدادت عدد المفردات والكلمات التي يستخدمها .

د-**الصّحة** :الحالة الصحيّة للطّفل تؤثّر في عملية نموّه ، فكلّما كان الطّفل سليما من الناحية الجسمية كان أقدر على اكتساب اللّغة عكس الطّفل المريض ،وأكدّ باحثون في علم النّفس وعلم التشريح على أهمية امتلاك إلى :

- آلية جسدية للكلام تتمثل في جهاز النّطق.
- أداة سمع تقدم له التغذية من أجل ضبط وتنظيم أصواته وتمكينه من سماع أصوات الآخرين .

إذن يمكننا القول أنّ اكتساب اللّغة مرتبط بسلامة الأجهزة الحسيّة والسمعية والبصرية و النطقية للفرد.

إنّ عملية اكتساب اللّغة لدى الطّفل تمرّ لعدّة مراحل تدريجيا وهي تتطور شيئا فشيئا حسب العوامل المؤثرة التي ذكرناها سابقا ، ونذكر في هذا الصدد مرحلتين هامتين :

1-مرحلة ما قبل اللّغة

وهي مرحلة استعداد تشمل :

أ-**الصراخ** :" وتمتدّ هذه المرحلة منذ الولادة إلى الأسبوع الثّامن ،ولها أهميّة كبيرة في التّمرين الكلامي للطّفل ،فهو يعبّر عن متطلبات كثيرة منها : الجوع،العطش ، الخوف ، وهذا ما يدفع المحيطين به القيّام بالسّلوك الّذي يخفف ألمه أو إرضاء أو ارتياحه ،إذن فالوظيفة الّتي يؤدّيها الصّراخ هي وظيفة اللّغة في

[1]- زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللّغة العربية ندار المعرفة الجامعية ،ط1 ، 1999،ص70.

أبسط صورها"[1]، وبناء على هذا ، فالصراخ وسيلة تواصل بين الطّفل وأمّه ، فهو يُعدّ مرحلة تمهيد واستعداد لمراحل غير لغوية لاحقة .

ب-المناغاة :" وتبدأ مرحلة المناغاة من سن 4-6 أشهر إلى 12 شهرا فيتلفّظ الطّفل بعض المقاطع الصوتية يتّخذها الطّفل لا يعبّر بها وإنّما ليلهو بترادها ، وفي هذا السّن يكون الرّضيع في حيوية وفطنة تمكّنه من تلّم الصوت اللّغوي للغته والكلمات المعتادة في الأسرة "[2]، و هكذا فمناغاة الطّفل هو تلفّظ إرادي لبعض الأصوات لأنّ جهازه الصّوتي في الشهر السادس لم ينضج بعد،وعلى الأمّ أن تناغي ابنها ليناغي أصواتا أخرى جديدة .

ج-التّقليد:في هذه المرحلة يكون الطّفل قادرا على تقليد الكلمات والحروف التي ينطقها من حوله ،وهي مرحلة همزة وصل بين مرحلة ما قبل اللّغة والمرحلة اللّغوية "فيردّد كلمة تكون من مقطعين متكررين مثل "بابا "و"ماما" وهذا يظهر أول نتائج التّدريب والتّعلم من قبل المحيطين به"[3]

2- المرحلة اللّغوية

في هذه المرحلة يبدأ الطّفل في فهم الكلام الحقيقي والاستخدام الصّحيح لها ، ويفهم الدلالات والألفاظ ومعانيها ، وتنقسم هذه الفترة إلى مرحلتين أساسيتين :

أ-**تعلّم المفردات :** "إنّ أول ما يتعلّمه الطّفل هو اسم أمه وأبيه وأسماء الأشياء والمأكولات ...كما أنّ المحيط الأسري الواسع من الجدّين والأعمام واحتكاكه به و يؤثر إيجابا في لغته وإثرائها ، كما أكّدت دراسات "سميث" التي أجرتها على أساس مقارنة عدد المفردات عند مختلف المواليد حتى سنّ العامين ونصف ، تتزايد من مفردة إلى 446 مفردة "[4].

في هذه المرحلة يبدأ الطّفل في إنتاج كلمات مفردة ، ويعتقد الباحثون أنّ الطّفل يستخدم الكلمة الواحدة مشيرا بها إلى أشياء مختلفة ويغطّي عددا من المثيرات والمفاهيم ويكمل الجمل النّاقصة ،كما يعرف أجزاء

[1]- ينظر: أحمد صومان ، أساليب تدريس اللّغة ، دار زهران اللنّشر والتّوزيع ،الأردن ، ط1،2012،ص39-40.

[2]- أحمد عبد الكريم الخولي ،اكتساب اللّغة نظريات وتطبيقات ، دار مجدلاوي للنّشر والتوزيع ، الأردن ،ط1،2014،ص22.

[3]- إيناس خليفة خليفة، مراحل النموّ تطوره ورعايته ،دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع ، الأردن ،ط1،الإصدار الثاني ،2011،ص32.

[4]- المرجع نفسه ، ص32.

جسمه ،فهو يريد أن يحقق غرضا إبلاغيّا يرتبط ببنية تركيبية كاملة غير ظاهرة في كلامه ، والسيّاق التي ترد فيه هذه الكلمة هو الذي يساعدنا على فهم مقصوده .

ب-**تركيب الجمل:** لا يمكن للطّفل أن يؤلف جملة إلاّ بعد أن يكتسب حدّا أدنى من المفردات " فإنّ الذّخيرة اللّغوية لدى الطّفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب ، بل كذلك يحسن استعماله لها ولذلك فلا بدّ من أن ننظر في مقدرة الطّفل على تركيب الجمل"[1] ، وهنا ننتبه إلى أنّ وحدة الكلام عنده ليست هي الكلمة كما قد يتبادر إلى الذّهن بل هي الجملة ،وهذا الأمر يشمل الطّفل الصّغير و الكبير معا، "وفي بعد العام الثاني يستطيع الطّفل التّعبير عن أفكاره في جمل قصيرة وبسيطة ، فإدراك الأسماء واستعمالها يسبق إدراك الأفعال واستعمالها ،و يرجع ذلك إلى ما في طبيعة الفعل من تعقيد ، كما يزيد استعمال الطّفل للجملة كلما تقدّم في السنّ ، فهي بين العاشرة والحادي عشر من العمر يميل إلى استعمال الجمل الطويلة في حديثه وكتاباته"[2].

إذن في هذه المرحلة يصبح الطّفل قادرا على تكوين جمل واضحة ،وبالتالي يصبح لديه قاموس لغوي رصيده حوالي من 2500 إلى 3000 كلمة وتقترب لغته من لغة الراشد.

إجمالا لما سبق ذكره نستنتج أنّ اللّغة عند الطّفل تمرّ بمراحل متتبعة لكلّ مرحلة خصوصياتها ، يكتسب فيها الطّفل قدرا معيناّ من الرّصيد اللّغوي .

ثالثا :نظريات الاكتساب اللّغوي

حاول علماء النّفس واللّغة صياغة مجموعة من الفرضيات والنظريات ، واعتبروها مهمّة في النموّ اللّغوي ، فكلّ نظرية تؤكّد على بُعد معيّن في نموّ واكتساب اللّغة ، فيُقصد بالنظرية" في علم النّفس المسلمات الأوليّة التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان ، ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم ذات الحدّ الأقصى من التجريد التي تسمى عادة تكوينات فرضية ، تقرر لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين المثيرات من ناحية (المتغيّرات المستقلّة) ومتغيّرات الاستجابة والسّلوك (المتغيّرات التابعة) من

[1]- حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النّفس اللّغوي ، ص157.

[2]-خليل ميخائيل معوض سيكولوجية النموّ: الطّفل والمراهقة ، دار الفكر الجامعي ،القاهرة 1983 ، ص141.

ناحية أخرى"[1]، فالنظرية تمدّنا بالأسئلة التي تبحث لها عن إجابة ،ولها قدرة عالية على التعامل مع الأشياء.

إذن إنّ الاطّلاع على نظريات اكتساب اللّغة يساعدنا في إعادة النّظر في اكتساب اللّغة عند الطّفل، ومن أهم النّظريات التي أسهمت بالبحث في الاكتساب اللّغوي :

1-النّظرية السّلوكية

يرى أصحاب هذه النّظرية بأنّ السّلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلّمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموّه المختلفة ، ويتحكّم في تكوينها قوانين الدّماغ التي تسيّر مجموعة الاستجابات الشرطية ، ويُرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد والسلوكيّة مدرسة تجمع فريقا من علماء النّفس من أشهر روادها بافلوف ،سيكنر، بان دورا وواطسون، هؤلاء يفسّرون سلوك الكائن من وجهة نظر معيّنة ، ويُعرّف واطسون السلوكيّة بأنّها العلم الطّبيعي الذي يدرس كل سلوك و التكيّف البشري وذلك بطرائق تجريبية يقصد سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم "[2] ، وتدور هذه النّظرية حول محور عمليّة الاكتساب ، ولذا فإن السّلوك الإنساني مكتسب عن طريق التّعلم ،وإنّ سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليميّة معيّنة ،كما " تؤكّد المدرسة السلوكيّة على الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه عمليّة تحليل السّلوك من خلال المثير والاستجابة وهو الافتراض القائل بأنّ أنجح طريقة لفهم نشاطات الطّفل وكيفية حدوثها هو تحليلها إلى المكوّنات الأربعة التالية :(الإثارة المسبقة ، المتغيّرات العضوية وتتضمن دوافع الفرد وحالاته النّفسية البيولوجية ، الاستجابات ، النتائج المعزّزة " [3].

ومن هنا يتّضح أنّ النموّ لا يقع ضمن أهداف المدرسة السلوكيّة ،فيبقى اهتمامها منصبّا على التعلّم .

[1]- محمد مصطفى زيدان ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق ، عمّان،ص75.

[2]-محمد مصطفى زيدان ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص75.

[3]- كريمان محمد بدير، مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها ،دار المسيرة ، عمّان ، ص19.

وأعطت هذه النّظرية اهتماما كبيرا في مجال علم النّفس من خلال أعمال واطسون " الذي كان سلوكيّا داعيا إلى أن تقتصر الدّراسة على السّلوك الظّاهر ،وكان أيضا بيئيا ، فقدمّ هذا الاقتراح الشّهير: اعطني مجموعة من الأطفال الأصّحاء ، جيّدي التكوين ، ومن بيئة محدّدة لتوفير النموّ لهم ،وإنّي لأضمن لك أن تأخذ أيّ واحد منهم عشوائيا وندرّبه على أن يكون أيّ اختصاص نمطي نريده ، طبيبا ، محاميا فنانا، لصّا، تاجرا ، رئيسا ، بصرف النّظر عما لديه من مواهب أو ميول أو قدرات أو ما أخذه من أسلافه"[1].

من خلال هذا الاقتراح نجد هذه المدرسة تهتم إلى حدّ كبير بدراسة عمليّة التعلّم، فموضوع العادات وتكوينها هو المحور الأساسي لعلم النّفس عندها.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير.

كما أوضح سكينر" أنّ تعلّم معنى اللّفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما"[2]، أي أنّ اكتساب اللّغة يتمّ بطرق و سلوكات مختلفة أهمها : المثير والاستجابة ،التكرار ، الاقتران والتعزيز أو التدعيم... وغيرها.

أ-**المثير والاستجابة** : اكتشف بافلوف ظاهرة الإشراط الكلاسيكي بالصدفة وهو يدرس عمليّة الهضم عند الكلاب ، وقد توصّل من خلالها إلى عدة مفاهيم تفسّر عملية التّعلم في العمليّة التّعليمية :

-**الإشراط الكلاسيكي** : "هو نوع من التّعلم الذي من خلاله يتعلّم من خلاله الكائن الربط بين مثير محايد ومثير طبيعي(غير شرطي) ، وعليه يصبح المثير المحايد مثير شرطي والاستجابة الطّبيعية استجابة شرطية، وهذا التّعلم يزيد من احتمالية ظهور الاستجابة عند التّعرض للمثير الشّرطي"[3].

وقد أشار إلى أهمية هذا المبدأ في رعاية الطّفل ،بالعودة إلى واطسون ،فإنّه "اعتبر أنّ الفهم الكامل لسلوك الإنسان سيتطوّر في النّهاية بتحليل الظواهر النّفسية على أنّها سلسلة معقّدة من المثيرات

1- مريم سليم ، علم نفس النموّ ،دار النهضة العربية ، بيروت ،ط 1، 2002 ، ص79 .

2- كريمان بدير ، استراتيجيات تعليم اللّغة برياض الأطفال ،دار عالم الكتب ، القاهرة ،ط1 ،2004 ، ص19.

3- زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة ،تصميم التدريس بين النّظرية و التطبيق ، ص116 .ينظر : شعبان علي حسين السيسي ، علم النّفس أسس السّلوك الإنساني بين النّظرية والتطبيق ،ص209.

والاستجابات ، وقد أفاد واطسون في دعم هذه الفكرة بتجارب بافلوف التي نتج عنها التّعرف إلى ما يسمّى بالاشتراط الكلاسيكي الذي يجري فيه استجابة طبيعية "[1]

هذه الطريقة تقوم على سؤال المعلّم وجواب المتعلّم ، أيّ المثير والاستجابة ، فيصبح سؤال المعلّم مثيرا للمتعلّم الذي سرعان ما يستجيب بإجابته ، وعليه " هذه النّظرية تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة، فالمعلّم اعتاد تعوّد على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلّما ظهر نفس المثير"2.

-**المثير غير الشرطي (الطّبيعي):** هو أي مثير فعّال يؤدي إلى إثارة أية استجابة غير متعلمة منتظمة، ويُعرّف المثير عند بشير أبرير وآخرون بأنّه " عنصر يحدث استجابة شرطية مثل ربط رؤية الطّعام بصوت الجرس وإفراز اللّعاب عند استجابة شرطية سماعه ، وفي التمارين البنيوية التي تهدف إلى خلق آليات أو عادات عند المتعلّم ،فإنّ المثير في الإشارة اللّغوية التي تحدث استجابة متوقّعة من المتعلّم "[3].

-**المثير الشرطي** :أو المثير غير الطّبيعي وهو الأصل مثير محايد ليس له القدرة على إحداث أية استجابة، وهم الذي أصبح قادرا على أن يستجرّ الاستجابة والتي تُعرف بالاستجابة الشرطية نتيجة لاقترانه بالمثير غير الشرطي عدة مرّات ، أيّ أنّ هذه الاستجابة يتمّ تعلّمها وفق مبدأ الاقتران ، أيّ أنّه اكتسب خصائص المثير الطّبيعي من حيث قدرته على أن يستجرّ الاستجابة وفي غياب المثير الطّبيعي [4]، وإذا أتبع المثير الشرطي بالمثير الطّبيعي أدّى لتقوية الارتباط بين المثير الشّرطي والاستجابة الشّرطية [5].

1- محمد فوزي بني ياسين ، اللّغة ونشأتها ، خصائصها،مشكلاتها ،قضاياها ، دار المسيرة ، عمّان ط1، 2010 ، ص77.

2- محمد فتحي ، علم النّفس العام ،ص145.

3- ينظر: بشير أبرير ، مفاهيم التعليمية بين التّراث والدراسات اللسانية الحديثة ، مخبر اللسانيات و اللغة العربية ، دار المعارف، دط، عنابة 2009، ص178.

4- ينظر : أحمد يحي الزّق ، علم النّفس ، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2 ، 2008 ،ص142.

5-ينظر : أنور أنور محمد الشرقاوي ، التّعلم و نظريات وتطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط1، 2012،ص41 .

الاستجابة غير الشرطية (الطّبيعية): هي الاستجابة الحتميّة التي يستجرّها المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قويّة يستدعيها وجود مثير غير الشرطي،كطرفة العين عند التعرض للهواء ... كلّها استجابات غير شرطية طبيعية فطرية [1].

الاستجابة الشرطية : تعرف بالاستجابة الطبيعية لأنّها تشبهها في كونها أنّها تصدر عن المتعلّم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي لعدّة مرات فتصبح عادة انعكاسية لمثير الشرطي بمجرد التعرض إليه ، وهذا الاقتران بينهما هو أحد المقوّمات الأساسية في الإشراط البافلوفي [2].

ب-التّكرار : وهذا الأسلوب من الأساليب القديمة في الحصول على المعلومة والاحتفاظ بها، وكذلك بقاء أثر التّعلم بشكل أكبر، وهي طريقة فعَّالة يحصل بها التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم ،فالتّكرار يؤدي إلى الوصول للكمال في الشخصية أو العملية التعليمية مع الاستفادة من الأخطاء السابقة والخبرات المكتسبة، فالتّكرار المفيد هو التّكرار القائم علي أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد ، أما التّكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة وحول الارتفاع المستمر بمستوي الأداء والإنجاز في العمليّة التعليمية .

وقد لوحظ في تجارب الإشراط لبافلوف أنّ التّكرار يلعب دورا مهمّا في عملية التعليم أيّ اقتران المثير الشرطي بالمثير الطّبيعي ،وأنّ الفعل المنعكس الشّرطي لا يتكون دفعة واحدة وإنّما بالتدريج ، وذلك لأنّ كل محاولة تزيد من قوة التّرابط فيكون في أول الأمر ضعيفا ، وأنّه لكي تظهر الاستجابة الشّرطية لا بدّ أن يحدث تكرار المثير غير الشّرطي (سماع صوت الجرس مع تقديم الطّعام) قبل أن تتكوّن الاستجابة الشّرطية[3].

يمكن القول من خلال هذه التجربة ،كلّما زاد تكرار سماع المتعلّم لكلمة ما أو تركيب ما أو جملة ما زاد احتمال التعلّم .

1- ينظر : إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته ،تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة، ط 1، 2002، ص143 .

2- ينظر : أنسي محمد أحمد قاسم ، علم نفس التّعلم ، الإسكندرية ، مصر ، ط1، 1999، ص46.

3- ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم ، علم نفس التّعلم ، ص49.

ج-**التعزيز أو التدعيم** [1]: التعزيز سلوك لفظي أو غير لفظي، يأتي عقب السّلوك سواء كان لفظيا أم غير لفظي، تعبيرًا عن مدى الموافقة أو الرفض لهذا السّلوك، فهو مكافأة بعد نجاح، أو عقاب بعد خطأ.

يخطئ كثير من المعلمين حينما يقصرون مفهوم التعزيز على أنه ثواب فقط، كما يخطئ بعضهم أيضا حينما يقصرونه على المكافآت المادية فحسب، بل التّعزيز يتضمن الثواب والعقاب، والجوانب المعنوية والمادية.

ويعتبر هذا المبدأ من أساسيات عملية التّعلم الإجرائي والإرشاد السلوكي ويعدّ من أهم مبادئ تعديل السّلوك لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة لذا يطلق عليه أسم مبدأ (الثواب أو التّعزيز) فإذا كان حدث ما (نتيجة) يعقب إتمام استجابة (سلوك) يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى يسمّى هذا الحدث اللاحق معزّز أو مدعّم .

- إنّ تعزيز الاستجابة الإيجابية للمثير أي السّلوك الإيجابي يقوّي هذا السلوك ويثبته وهذا يؤدي إلى تطبيقه وممارسته في المستقبل عند مواجهة مثير مشابه المسلمات الأساسية التي تستند إليها النظرية السلوكية: [2]
- إن السّلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية (أي بالفرد نفسه) أو الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان.
- إن السّلوك الذي يتم تعزيزه يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك الذي لا يتم تعزيزه .
- إن السّلوك الإنساني إجرائيا قابل للملاحظة والقياس والتقويم ضمن معايير محددة .
- إن السّلوك الإنساني سواء الإيجابي أو السلبي منه متعلّم أي مكتسب من عملية التعلّم والتعليم ويمكن تعديل السلوك غير السويّ من خلال تطبيقات النّظرية السّلوكية .
- إن السّلوك لدى فرد أو مجموعة أفراد ليس بالضرورة ناتج عن نفس العوامل والمؤثرات، وقد لا يؤدي نفس المؤثر بالضرورة إلى نفس الاستجابة عند الأفراد المختلفين ولا يؤدي نفس الاستجابات عند نفس الفرد تحت ظروف مختلفة .

1- أحمد حسن محمد علي ، مقالة : التعزيز في التدريس ، منتدى الألوكة الاجتماعية . https://www.alukah.net

2- ينظر : أحمد حسن محمد علي ، مقالة : التعزيز في التدريس. https://www.alukah.net

على المعلّم أن يكتشف المعزّزات الخاصة بكلّ متعلّم حتى يستطيع إيجاد أثر لهذه المعزّزات وإلاّ لا يصبح لها دور في حياة المتعلّم ومن هذه المعزّزات(المعزّزات الطبيعية، مثل: الثناء والمدح أو من خلال الأنشطة أو الأطعمة أو الألعاب) فمهما كانت المعزّزات لا بدّ من إتّباعها بمعزّزات اجتماعية وهناك أمور يجب على المعلّم مراعاتها عند استخدام التعزيز مثل :

- تقديم المعزَّز بعد السلوك المرغوب فيه مباشرة.
- تكرار تقديم المعزَّز.
- تقديم معلومات واضحة للمتعلّم عن الاستجابة الصحيحة والاستجابة الخاطئة.
- أن تتناسب المعزّزات مع قدرات المتعلّم وحاجاته.

أهمية التّعزيز : للتعزّيز أهمية كبيرة في العملية التّعليمية ، تتمثّل في :

- يقوم التّعزيز بإثارة دافعية الفرد نحو التعلّم ، ودفعه إلى بذل مجهود أكبر ، وأداء أعظم لتحقيق أهدافه .
- يساعد التّعزيز المتعلّم على تقدير ذاته، وزيادة الشّعور بالنّجاح.
- يلعب التّعزيز دورا هاما في حفظ النظام ، وضبط الفصل .
- إنّ تأثير التّعزيز لا يقف عند حدّ المتعلّم المعزَّز وحده، وإنّما يتعدّى ذلك إلى التّأثير في سلوك بقية زملائه.
- يمنع التّعزيز السلبي تكرار السّلوك غير المرغوب لدى المتعلّم.
- يعلّم التّعزيز السلبي كثيرا من القيّم والآداب والواجبات لدى المتعلّمين.

من خلال ما ذكر من أهمية التّعزيز ، تستنتج أنّ المعلّم يلعب دورا رئيسيا في خلق الظّروف التعليمية الجيّدة، كما أن سيطرة المعلّم على عمليات الثّواب والعقاب داخل الفصل تخلق إطارا مناسبا تتحقّق من خلاله أهداف العملية التّعليمية .

وبعد ذكر أهمّ ما جاء في النّظرية السّلوكية ، يمكن القول أنّ هذه النّظرية أنتجت تطبيقات مهمّة في مجال التّعليم والتعلّم ، وساهمت في بناء مفهوم جديد للتعلم ركزّ على سلوك المتعلّم و الظروف التي يحدث في ظلّها التعلّم ،حيث تغيّر ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزّز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلّم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأنّ المعلّم غير قادر على تحقيق و هذا التعزيز لوحده ،و تساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز و تنميته تربويا .

2- النّظرية البنائية

ظهرت هذه النّظرية على أعقاب النّظرية السّلوكية والتي يتزعمّها جون بياجيه والتي أحدثت ثورة في دراسة اللّغة والفكر عند الطّفل ، والذي عالج مشكلة الاكتساب لدى الطّفل في إعادة التفكير والتنظيم والبناء ، وزيادة الحاجة إلى مبادرات إبداعية في إصلاح مناهج التربية والتّعليم كقطاع إنتاجي وكسبيل وحيد لإعداد الطاقات البشرية والبنية الأساسية للمجتمع هيكلا ومحتوى ، وفي هذا يتطلب تهيئة الفرد المتعلّم للمشاركة في التعلّم النشط لبناء المعرفة واستخدامها ، ومن ضمن مبادئ هذه النّظرية أن المعرفة تقع خارج عقل المتعلّم، وهي موجودة في عقل المعلّم ،ويجب على المعلّم أن ينقلها كما هي إلى عقل المتعلّم، المصدر الوحيد في عملية التعليم والتعلّم، ومن مبادئها أيضا عامل البيئة الذي اعتبره مهما في بناء المعرفة والنموّ المعرفي ، فأنصار المدرسة المعرفيّة "يرون الطّفل لبيئته يتغيّر كيفا وكمًّا كلّما زاد نموّه، وبتعبير آخر إنّ إدراك الطّفل للأشياء لا يعتمد على الأثر التراكمي لخبراته فقط ، بل يعتمد على التغيّرات الأساسية التي تتناول طبيعة تفكيره والتي تحدث بين الطفولة المبكرة والمراهقة"[1].

فالتطوّر المعرفي في نظر بياجيه هو إعادة تنظيم العمليّات العقليّة الناتجة عن النّضج الحيوي والخبرات البيئيّة.

كما "ترتكز النظرية البنائية على ارتقاء الكفاءة اللّغوية كنتيجة للتفاعل بين الطّفل وبيئته ، وعلى الرغم من أنّ أنصار بياجيه لا يدّعون أنّ النّظرية المعرفيّة في الارتقاء يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة في تفسير

1 – كريمان محمد بدير ، مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها ،ص19.

النموّ اللّغوي ، إلاّ أنّها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفيّة الأساسية التي تسمح لها بالقيام بالدور في هذا المجال أيضا "[1]، ومن ناحية أخرى فالنظرية المعرفيّة "وإنّ كانت تعارض تشومسكي في وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلّم اللّغة ، إلاّ أنّها في الوقت نفسه لا تتّفق مع نظرية التعلّم في أنّ اللّغة تكتسب عن طريق التقليد والتّدعيم لكلمات وجمل معيّنة ينطلق منها الطّفل في سيّاقات موقفيّة فاكتساب اللّغة في رأي بياجيه ليس عملية تشريطيّة بقدر ما هو وظيفة إبداعيّة "[2] ، فالنّظرية البنائية هي محور النموّ المعرفي والقدرة على معالجة المعلومات معرفيّا ،ولكنّها في الوقت نفسه تؤكد أهمية التّفاعل الذي يجري بين الطّفل وبيئته، كما تبيّن لنا أنّ " أتباع المدرسة البنائية يعترضون على السّلوكيين، إذ يرى البنائيون أنّ الإنسان يتعدّى الاستجابة بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة، كما يرتكزون على العمليّات الفكريّة (المعرفيّة) التي تتوسّط بين المثير والاستجابة "[3] ، فهي تشمل بشكل عام لدراسة كلّ معطيات الإدراك واللّغة والنموّ المعرفي وغيرها .

كما يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ النموّ المعرفي يتأثر بعامل الثقافة ، فيقول فيجوتسكي " إنّ الإشارات الثقافيّة لها تأثير كبير على النموّ المعرفي ،وإنّ النموّ الدّاخلي أو الطّبيعي مهمّ في السّنتين الأوليتين أو ما حولهما ، ولكنّ بعد ذلك يتأثّر النموّ العقلي بقوّة الحظّ الثّقافي "[4]، فاللّغة تتطور في البداية بسبب حاجة الطّفل إلى التواصل مع النّاس في البيئة المحيطة به ، وخلال تطوّر الطّفل فإنّ اللّغة تتحوّل إلى كلام "كما تؤثر بدورها في تنميّة المهارة المعرفيّة والاجتماعيّة ،فاللّغة بالنسبة له- أيّ تتحدّد من خلال البيئة الاجتماعية واللّغوية التي ولد فيها الطّفل والنماذج اللّغوية المتاحة له ،ويقرّ أنّ الكلام يبدأ في خدمة الذكاء ، فأفكار الطّفل توجه بشكل أوّلي بواسطة قوله فوق العادة ، وتدريجيا تصبح اللّغة مستخدمة، ممّا يعني أنّ الطّفل ينغمس في حوار داخلي يساعده على حلّ المشكلات المعقّدة "[5] ، وفي ضوء هذه الدّراسة، نجد أنّ للطّفل دورا فعّالا في تعلّم اللّغة ، فهو يتعلّم المفردات اللّغوية والقواعد كي يعبّر عن

1- محمود نجيب الصبورة وآخرون ، علم النّفس التربوي ، دار الفكر الحديث ، الكويت ،1997، ص584.

2 - كريمان محمد بدير ، مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها ،ص24.

3 - محمد فوزي بني ياسين ، اللّغة ونشأتها ، خصائصها،مشكلاتها ،قضاياها ، دار المسيرة ، عمّان، دط، 2010.

4- مريم سليم،علم نفس النموّ ، ص64.

5- أنسي محمد أحمد قاسم ،اللّغة والتواصل لدى الطّفل ، دار الكتب المصرية ،القاهرة، دط ، 2011، ص88.

نتيجة استكشاف الأنشطة الفعّالة للبيئة ، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يشهدها الطّفل في حياته اليوميّة .

بعدما تطرقنا إلى النّظرية البنائية ،يمكن القول أنّها تُعدّ إحدى نّظريات التّعلم الحديثة التي اتّجه التّربويون إليها، من أجل إعادة بلورة طرائق التّدريس و مناهج التعليم .

ويرى جلاسرفيلد مُنظّر للنّظرية المعرفية الذي يعتبر واضع اللبنات الأساسية للبنائية كنظرية معرفية تمثل جوهريا المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ من الحقيقة ثمّ المفاهيم وكيفية بنائها والتي تتمثل في :[1]

- تُبنى المعرفة بسبب المتعلّم والتي تعتبر عملية تكيّف قائمة على خبرة المتعلّم .
- التعلّم يستند إلى عملية المقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تمّ تكوينها من الخبرات السّابقة .
- يتمثل دور المعلّم البنائي في إقدار التعلّم على إيجاب صلات الوصل أو العلاقات بين المفاهيم التي تسعد المتعلمين على تدوين معان مفيدة بهم .
- يتطلب قيادة الأطفال والتّلاميذ الصّغار في أنشطة ارتيادية للوصول إلى استنتاجات ومساعدته على صيّاغة هذه الاستنتاجات ذات قيمة تُسهم في إعادة تشكّل المعرفة بحيث تصبح ذات معنى .

أسس و مبادئ التعلم في النظرية البنائية : ترتكز البنائية على عدد من المبادئ الأساسيّة :

- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.
- يفسّر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناءا على ما لديه من معلومات .
- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة .
- التّعلم لا ينفصل عن التطوّر النمائي للعلاقة بين الذّات والموضوع .
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم : المفهوم لا يُبنى إلاّ على أساس استنتاجات استدلالية تستمدّ مادّتها من خطاطات الفعل .
- الخطأ شرط التّعلم : إذ أنّ الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتمّ بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة .
- الفهم شرط ضروري للتّعلم .

1- ينظر : حاج عبو شرفاوي ، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة ، دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، علم النفس العام ، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ،جامعة وهران.جامعة وهران ، 2012 ،ص23.

- التّعلم يقترن بالتّجربة وليس بالتّلقين .
- التّعلم تجاوز ونفي للاضطراب .

دور المعلّم البنائي :

البنائية نظرية في التعلّم وليست نظرية في التّعليم ، وبالتّالي لم تقدّم استراتيجيات تدريسيّة معيّنة في حدّ ذاتها ، إلاّ أنّها قدّمت معايير للتّدريس وضعت المربّين أمام تحدّيات تتعلّق بترجمة الأفكار المنبثقة منها نظرية في التّدريس تتضمّن أسئلة وتساؤلات حول إدوار المعلّم والمتعلّم المتغيّرة والمناسبة لمساعدة المتعلّمين على بناء معرفهم وخبراتهم .

المبادئ التي تقود عمل المعلّم البنائي وتوجهه :[1]

- توفير بيئة بنائية تفاعلية .
- تصميم وتبنّي استراتيجيات تدريسية وممارسات تنطلق من فكر البنائية ومعاييرها في التدريس الفعّال.
- تعرف خصائص المتعلّمين وتوفير خبرات وأنشطة ومهمات وموافق تعليمية تتّفق وهذه الخصائص وتطوّرها بشكل يجعلها أكثر ملائمة لبناء موافق تعلميّة جديدة تقود إلى فتح أبواب بحث جديدة للتعلّم .
- استخدام استراتيجيات وأساليب وأدوات التّقييم الحقيقي .
- يتطلب تحقيق التّعليم الفعّال من المعلّم البنائي جملة من الشّروط:
- على المعلّم البنائي أن يشجّع ويتقبّل ذاتية واستقلالية المتعلّم ومبادراته والتّعبير عنها بحريّة تامّة بعيد عن الخوف من الإهمال أو الاستهزاء أو الانتقاد.
- على المعلّم البنائي أن يسمح لاستجابات المتعلمين بتوجيه سير الدروس وتحفيزها وبتعديل استراتيجيات التّدريس وتغيير المحتوى .

1- ينظر:حاج عبو شرفاوي ، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة ، دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، علم النفس العام ،جامعة وهران ، 2012 ،ص23.

- المعلّم البنائي يستقصي فهم المتعلمين للمفاهيم السّابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة .
- المعلّم البنائي يسعى لتطوير الاستجابات الأوليّة المبدئية للمتعلّمين وتشكلّها وإعادة صيّاغتها بصقلها وتهذيبها ، ومن ثمّ الانطلاق في تقصّها وبحثها وفقا لاهتمامات المتعلّمين وميولهم .
- المعلّم البنائي يشجع المتعلّمين على الحوار و المناقشة والتعاون فيما بينهم وبين المفاهيم .
- المعلّم البنائي يسمح بزمن انتظار للتفكير قبل الأسئلة وتلقي الإجابات .
- المعلّم البنائي يعطي المتعلمين الفرصة الكافية لبناء العلاقات وإدراكها .

إنّ الممارسات البنائية التّعليمية ، تتّصف بخصائص وميزات مهمّة نذكر أهمّها :

- اكتساب المعرفة الجديدة وربطها بالمعرفة السّابقة المكتسبة.
- التعلّمُ التّشاركي في تبادل المعلومات والخبرات.
- تسهّل تقّييم تحصيل المتعلّم خلال الدّرس.
- إيجاد قدر من الدّافعية و التّحفيز لضمان استمرار المتعلّم في العمل وتوفير بيئة ثريّة بالمعلومات.
- هذه النّظرية مناسبة جدا في تدريس الريّاضيات و بناء المفاهيم الريّاضية .

من خلال هذه الخصائص، تعتبر البنائية في أبسط صوّرها وأوضح مدلولاتها عن أنّ المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة.

من خلال ما سبق ذكره عن النّظرية البنائية نستنتج أنّها ساهمت مساهمة فعّالة في العمليّة التّعليمية، وكذا تقديم ثمّة اجتهادات واقتراحات وأفكار في بناء المعارف بما تحتوي عليه من فلسفة تربوية تقدّم تعلّما أفضل يستحسن تطبيقها .

3- النظرية المعرفية

اعتبرت النّظرية المعرفية من أهم النّظريات التي ظهرت خلال القرن العشرين تقويضا لأسس ودعائم المدرسة السّلوكية، وهي نظرية أنشأها نعوم تشومسكي حيث وضعت القواعد الأساسية للّغة ، والتي أحدثت ثورة كبرى في الدّرس اللّغوي الحديث قائمة على مبادئ مغايرة لما سبقها من المدارس اللّسانية فهو يقول: "إنَّ كلَّ إنسان يعرف المبادئ العامّة للّغة منذ أن يأتي إلى الحياة، وهذه المبادئ ليست حكرًا على لغة دون غيرها، فهي موجودة في كلِّ اللّغات، وهي مبادئ تجتمع لتكوّن قواعد شاملة"[1].

ومن أهمّ هذه المبادئ نذكر المبدأين الأساسيين التي بهما أسّس النّظرية اللّغوية :

أ- مبدأ الاكتساب اللغوي : إن خاصيّة الاكتساب اللغوي عند تشومسكي، مرتبطة أساسا بالمنهج التوليدي ككل، وهو "منهج ذهني يجعل ملكة اللّغة قدرة فعّالة غريزية وفطرية ، وهي قدرة تخصّ الإنسان وحده"[2] لذلك يرفض تشومسكي " النظرة الآلية إلى اللّغة من حيث كونها عادة كلامية قائمة على المثيرات والاستجابات"[3] وهي النّظرة التي سادت فكر السلوكيين، وقادتهم إلى القول بأنّ اللّغة سلوك لغوي يستجيب لمثيرات خارجية، تخضع لسلطة البيئة بالدرجة الأولى، وأتى تشومسكي بعدهم ليتبنىّ رأيا مخالفا، يرجح فيه مسألة " أن الاكتساب اللّغوي يكون عن طريق امتلاك الإنسان لمعارف لغوية تتضمن قواعد كليّة"[4] .

فقد حاول تشومسكي أن يشرح اللّغة ويعلل أسبابها من الدّاخل وليس من الخارج، ذلك أن الطّفل يكون قواعد لغته بصورة خلاّقة من خلال ما يسمعه من بيئته. وعليه، فإن الطّفل يكتسب لغته انطلاقا من الآلية الضمنية التي يمتلكها، والتي تخول له إمكانية التّعلم السريع لأيّ لغة، فالطّفل على هذا الأساس

[1]- نعوم تشومسكي ، اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، 1996،ص64.

[2]- نعمان بوقرة ، المدارس اللسانية المعاصرة ،مكتبة الآداب ، القاهرة ،ط1، ص140.

[3]- أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري ، النّظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النّحو ، ص326.

[4]- إبراهيم محمد إبراهيم محمد عثمان ، جوانب من النظرية اللسانية عند نعوم تشومسكي. https://www.alukah.net/literature_language

هو الذي يكوّن مفهوم اللّغة ويخلقها شيئا فشيئا، مما يجعله مختلفا عن الحيوان الذي أجريت عليه تجارب عدّة، وبيّنت أنّه يفتقد للملكة اللّغوية الفطرية التي أودعها الخالق في عباده .

فالقول إذاً، بأنّ اللّغة عبارة عن استجابات لمثيرات خارجية، من الأمور التي يدحضها تشومسكي ويرفضها رفضا تامّا، ويصرّ في المقابل على" أن بنية التّنظيم المعرفي الذي يصل بالطّفل إلى اكتساب اللّغة هي بنية معطاة بصورة مسبّقة إلى الطّفل " [1] ، وبهذا يكون الاكتساب اللّغوي ناتج عن قدرة الإنسان الفطرية ، هذه القدرة التي يطلق عليها مصطلح الكفاية اللغوية أو القدرة الإبداعية .

ب- مبدأ الإبداعية اللغوية :كان للفكر العقلاني - الذي ساد أوروبا في القرن السابع عشر - وقع خاص على نظرية تشومسكي اللسانية، بل وقد شكل منطلقاً هاماً لتحديد طبيعة اللّغة، ولا سيّما القواعد الديكارتية التي حددت لنظريته المعالم الكبرى والخطوات الأساسية التي سيبني عليها منهجه التوليدي التحويلي.

وإذا كانت اللّغة هي خاصيّة إنسانية، تميز البشر عن غيرهم من الكائنات الحية، فإننا نفترض وجود ما يميز هذه اللّغة ويصفها. ومن أقوى الصفات التي تكتسيها اللّغة هي صفة الإبداعية، ونقصد بها" مقدرة الإنسان على إنتاج جمل لا حصر لها دون أن يكون قد سمعها من قبل "[2].

فقد نصّ تشومسكي على هذه الخاصيّة التي تعلي من شأن اللّغة الإنسانية، وأكّد على أهميتها، لأنها تمكّن المتكلّم من" فهم عدد غير متناهٍ من جمل هذه اللّغة وصيّاغته حتى ولو لم يسبق له سماعه من قبل"[3].

وهذا المبدأ يعزّز بشدّة اتجاه تشومسكي إلى دراسة اللّغة دراسة داخلية، بعدما لقيت إهمالا وتهميشا من لدن التيّارات اللسانية السّابقة، كما سارع إلى رد الاعتبار لهذه اللّغة، بل ولذات الإنسانية عامّة، فبعدما كان الإنسان موصوفا بالتقليد والمحاكاة واجترار ما يسمعه من التراكيب والصيغ اللّغوية، أتى تشومسكي ليبطل هذا الزعم، ويؤكّد أن اللّغة من أهمّ الأنشطة التي ينفرد بها الإنسان الذي لا يكتفي بتلفّظ الصّيغ

[1]- نعمان بوقرة ، المدارس اللسانية المعاصرة ،ص141.

[2] - المرجع نفسه، ص141.

[3]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1986، ص7.

الكلامية التي التقطها سمعه فحسب، وإنّما يستطيع أن يوّلد قدرا كبيرا من الجمل لم يسمعها قط، ويعبر عنها بصورة غير متناهية من التراكيب .

حيث غيّر تشومسكي جذر النظرة العلمية للّغة و طريقة البحث فيها ، حيث "يرى أن عملية اكتساب اللّغة عند الطّفل هي عملية اكتساب تنظيم من القواعد بالغ التعقيد يؤهله لتعلّم لغته من خلال تعرّضه مباشرة للمظاهر اللّغوية المحيطة به، وهذا شيء خاص بالإنسان وحده، لا يشاركه فيه مخلوق آخر، لما ميّزه الله به من عقل ومنطق عن غيره من المخلوقات الأخرى"[1].

وبذلك تكون هذه النّظرية قد هدمت كثيراً من المفاهيم السائدة قبلها في تفسير ظاهرة اكتساب اللّغة "إذ ترى أن الطّفل بصفته إنساناً يتوصّل في خلال مدّة زمنية قصيرة نسبياً إلى اكتساب الكفاية اللّغوية، وهي المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلّم اللغة"[2] . حيث يخالف هذا التّفسير الذي كان سائداً قبل ذلك، والذي يتلّخص في أن الطّفل ينقل لغة قومه، ويحاكيها إلى أن يتوصّل إلى الإلمام بها، وفي أنّ ذهن الطّفل صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة، وهذا هو التّفسير الذي تتبنّاه النّظرية السّلوكية في تفسير ظاهرة اكتساب اللّغة .

فمفهوم اللّغة من منظور التوليديين ليست سلوكا تجريبيا ، يكتسبه الطّفل نتيجة لما يقدّمه المحيط من مؤثّرات خارجية أو نتيجة لتقليد العبارات اللّغوية المستعملة التي يسمعها الطّفل ، بل إنّها صفة بيولوجية ملازمة للإنسان ، يتميز بها عن غيره من الكائنات الحيّة ، ويرى التوليديون أنّ المحيط لا يملك أي بنية متجانسة أو أساسية ، تجعله قادرا على إكساب الطّفل نظاما معقّدا في مستوى اللّغة البشرية ، وليست هنالك قوانين خارجية للاكتساب اللّغوي عند الطّفل ، بل تأتي كل القوانين من داخل البنية المعرفية عموما واللّسانية خصوصا ، ومعنى هذا أنّ كل بنية أوّلية مرتبطة بالإدراك ، سواء كانت من مصدر بيولوجي أو لساني ، فهي مفروضة من الجهاز نفسه (الاستعداد الأوّلي للكلام) على المحيط وليس العكس.

[1]- المرجع السابق ، ص7 .

[2]- المرجع نفسه، ص7.

كما أكّد التوليديون على الطابع الفطري للظاهرة اللّغوية عند الإنسان ، باعتبارها ملكة تميّزه عن باقي الكائنات الأخرى ، مستندين في ذلك إلى نزعة عقلانية تعتبر اللّغة صفة بيولوجية ملازمة للإنسان .

وكما تناول البحث اللّغوي في مجال علم النّفس المعاصر إلى التّركيز على الذّاكرة الإنسانية واللّغوية بشكل خاص ،باعتبارها عنصرا أساسيا في مختلف الوضعيات والمهام ذات الصّلة بطرائق معالجة المعلومات وتخزينها ،و بأنماط التفكير وسيروراته ، وكيفيات التّعرف على الكون والحياة ، وتتوزّع الذّاكرة على أشكال متعدّدة ، تبدأ" بالذّاكرة القصيرة المدى ذات القدرة المحدودة على الاحتفاظ بالمعلومات ، والذّاكرة العاملة التي تكون النسخة الحديثة لهذه الأخيرة ، وتضمّ الذاكرات اللفظية والبصرية والتنبؤية ، وأخيرا هناك الذاكرة البعيدة المدى ذات القدرة الهائلة على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها بصورة منظّمة "[1].

"كما تشكل الذاكرة المعجمية محور اهتمام وتقاطع عدد من العلوم المعرفية ، في مقدّمتها السيكولوجيا المعرفية والذكاء الاصطناعي وعلوم الأعصاب واللسانيات ، ما يمكن من بلورة نماذج متعدّدة لمقاربة بنيتها وطبيعة تنظيمها وآليات اشتغالها ، تمكّن من إعداد نماذج التعلّمات واستكشاف سيرورة الاكتساب وهي دراسات فتحت الباب واسعا أمام آفاق البحث في مجالات ترتبط بطبيعة اللّغة وكيفية اكتسابها وعلاقتها بباقي القدرات الإدراكية الأخرى "[2].

و هكذا ، نكون قد ألمنا بأهمّ أسس وقواعد ومبادئ النّظرية اللّغوية ، من خلالها نستخلص أنّ الطّفل يتعلّم القواعد اللّغوية المعقّدة في جميع المجالات ،وهذا يدّل على أنّ الإنسان ذو تركيب يؤهّله لاكتساب اللّغة .

وإذا كان الاكتساب اللّغوي هو تحصيل لمجموع معتبر من مفرداتها مع إدراك معانيها وحسن استغلالها وتوظيفها ،وجب التساؤل هل يمكن لما يسمى بالرّصيد اللّغوي الوظيفي أن يلعب دورا في الاكتساب اللّغوي ؟ وما تصوّر عبد الرحمن الحاج صالح لأهميّة هذا الرّصيد في اكتساب اللّغة ؟

[1]- زغبوش بن عيسى ، كتاب اللّغة والذاكرة ، عمان ، الأردن ، 2008 ،ص1.

[2]- المرجع نفسه ، ص1.

الفصل الثّاني

"الرّصيد اللّغوي وأهميّته في الاكتساب اللّغوي"

المبحث الأول : مفهوم الرّصيد اللّغوي وأهميته.

- **المطلب الأول: مفهوم الرّصيد اللّغوي الوظيفي وعلاقته بالاكتساب اللّغوي .**
- **المطلب الثاني : أهمية الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تصوّر عبد الرحمن الحاج صالح .**

المبحث الثاني : دراسة وصفية لبرنامج وفق الرّصيد اللغّوي الوظيفي .

- **المطلب الأول :وصف عام لكتاب الفصحى.**
- **المطلب الثاني : وصف تفصيلي للنشاطات اللّغوية .**

مفهوم الرصيد اللّغوي وأهميّته

مفهوم الرّصيد :

كلمة الرّصيد لغة من الفعل :رصد يرصد رصدا بالشيء: الرّاقب له والترصّد والإرصاد :الانتظار، وقيل الإرصاد : الإعداد .[1]

وجاء في معجم الوسيط :" الرّاصد يقال سبع رصيد يرصد ليثه وحية رصيد ، وهو رصيد يرصد المارّة وما يبقى للمودع في المصرف من حسابه الجاري ، وصيد الذّهب (في الاقتصاد السيّاسي) الذهب الضامن لإرصاد الأوراق النّقدية " [2]

و يعرف الرّصيد اصطلاحا بكونه :"هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النّجاح الذي يحرزه أو يصل إليه ،فهو القدرة على تطبيق النّظرية التي يتعلّمها ،وذلك في أداء واجباته العلمية اللاّزمة التي تساعده على تأدية عمله وواجباته في الواقع ، والرّصيد اللّغوي مرتبط بمادّة دراسية أو مجال تعليمي وبالأداء الدّراسي للطّلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية ."[3]

مفهوم الرّصيد اللّغوي

الرّصيد اللّغوي هو مجموع الكلمات والمعارف التي يعرفها الطّفل ويدرك مدلولاتها ،حيث يعرفه خالد الزواوي بقوله " تتمثل ثروة الطّفل اللّغوية في الكلمات التي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرأها أو يستخدمها ، وهو ينظر إلى اللّغة على أنّها تأليف بين كلمات وتعلّمه اللّغة يتطلب تعلّم الكلمات أولاّ"[4].

1 – ابن منظور ، لسان العرب ، ص177 .

2– مجمّع اللّغة العربية ، محمد توفيق رفعت،طه حسين و آخرون ، المعجم الوسيط ،القاهرة ،1998 ،ص348.

3– أولبصير مقدودة ،أثر كتب العربية ودورها في تطوير الرّصيد اللّغوي عند الطّفل في الطّور الابتدائي ، مذكّرة ماستر ، جامعة عبد الرحمن ميرة ، بجاية 2017، ص08 .

4– خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2005، ص36.

و لا قيمة للرّصيد اللّغوي ما لم يمكن توظيفه في التعبير عن الأفكار،فكمّ المفردات "لا تظهر أهميّتها ولا تظهر البراعة في استخدامها مالم تبرز معبّرة عن ثروة فكريّة أو عن حصيلة متميزة جيّدة نافعة من المعاني، ومخزون مؤثّر من العواطف وعن صور ذهنية متلائمة معها "[1] .

من خلال هذا التعريفين السابقين نستنتج أنّ الرّصيد اللّغوي هو اكتساب التّلميذ لمعلومات ومهارات وألفاظ ومفردات جديدة ليست معروفة عنده من قبل ،بمعنى أنّ ثروة الطّفل اللّغوية التي رصدها تكمن في مدى معرفة معاني الكلمات وتمكّنه في التّعبير عمّا يفكّر فيه والتواصل مع الآخرين .

مفهوم الرّصيد اللّغوي الوظيفي وعلاقته بالاكتساب اللّغوي

جاء في الرّصيد اللّغوي الوظيفي أنّه " مجموعة مفردات عربية تؤدّي مفاهيم الطّفل في سنّ معيّن ، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه، تلك التي صيغت اعتبارا لحاجاته ."[2]

كما عرّفه توفيق حدّاد ومحمد سلامة أدم على أنّه :" تحديد المفردات الأساسية أو الضّرورية لمن يستخدم هذه اللّغة في مستوى معيّن ، أو هو الحدّ الأدنى من المفردات التي يجب أن يمتلكه الطّفل في كلّ عمر من الأعمار ."[3]

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أنّ الرصيد اللّغوي الوظيفي يساهم في تكوين صورة نمطية عند التّلميذ، يرى من خلالها أنّ اللّغة العربية الفصحى لا يقتصر الحديث فيها فقط .

يمرّ الطّفل بعدّة مراحل في اكتسابه للّغة منذ ولادته إلى أن يلتحق بالمدرسة ،فيكتسب في سنواته الأولى المعرفة الأساسية للغته الأمّ وذلك تأثرا بالمحيط الأسري والاجتماعي وبالأمّ بالدرجة الأولى حيث يعدّ السّماع أحد أهمّ العوامل التي تساعده على اكتساب اللّغة يسمع كلمات وجمل ويحاول نطقها

1- المرجع السابق ، ص36.

[2]– اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغوي ' الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي ، المعهد الوطني التربوي ، الجزائر، ط1، ص1.

[3]–توفيق حدّاد ومحمد سلامة أدم ، التربية العامّة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية ، ص173.

و تكرارها ،فهو يكتسب القواعد والقوالب اللّغوية ،ثم ينتقل إلى مختلف المؤسسات التّربوية التي تعدّ منابع المهارات والمعارف الأولى التي يتلقّاها الطّفل ، وتنمو قدرة الطّفل اللّغوية عبر مراحل هي :[1]

- تحديد المعاني لكل المسميّات وكلّ ما يحيط عن طريق الحواس .
- تخزين المعاني في الذّاكرة .
- الفهم اللّغوي : يبدأ الطّفل بتكوين الصّورة لكلمات كأسماء الأشخاص والأشياء المخزونة في ذاكرته ويبدأ في الفهم ، و آخر مرحلة يصل إليها نُمو القدرة اللّغوية لدى الطّفل هي التّعبير اللّغوي فبعد تصنيف المعاني وفهم المنطوق والمحسوس وانطلاقا من الصورة الصّوتية للكلمة نشتغل المنطقة الحركية في الدّماغ الخاصّة بترجمة الرّسائل العصبية إلى أفعال منطوقة وهكذا يتمكّن من نطق الكلمة .

ويمكن القول أنّ المراحل الأولى من عمر الطّفل تعدّ من أهمّ مراحل التعليم فعليها يبني الطّفل جميع تعلّماته ومكتسباته المناسبة لقدراته العقلية .

مفهوم الرّصيد اللغّوي الوظيفي العربي

يعرّفه عبد الرحمن الحاج صالح بقوله:"ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قيّاس كلام العرب التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنّى له التّعبير على المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التّعليم."[2]

كما عرفته اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغوي الوظيفي "هو مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطّفل العربيّ في سنّ معيّنة ، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته ، وهذه المجموعة تمثل ما قد يَحسُنُ للتلميذ أن يُلمَّ به أثناء السّنوات الثلاث الأولى"[3]

[1]- بلقاسم جياب ، آليات اكتساب اللّغة وتعلّمها ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة ، ص107.https://platform.almanhal.com

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح :الرصيد الغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابة لحاجته في العصر الحاضر ، مؤتمر اللسانيات التطبيقية، 1984 ، ص11

[3]- اللجنة الدائمة للرصيد اللّغوي ،الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي ، ط1،1975،ص "ب".

كيفية انجاز الرصيد اللّغوي الوظيفي العربيّ:

عمل الحاج صالح معيّة أعضاء اللّجنة على وضع رصيد من المفردات العربية الفصيحة التي تؤدّي غرض الطّفل العربيّ خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم ، و لضبط هذا الرّصيد اتّبعت اللّجنة مجموعة من الوسائل و المناهج تمثّلت فيما يلي:[1]

1- جُرّدت جميع الكتب المستعملة في المغرب و تونس و الجزائر في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، فأحصيت مفرداتها بمعانيها و حدّد لكل واحدة منها سيّاقها و تواترها (أيّ عدد المرّات التي ظهرت فيها).

2- أُجريت تحريّات لغوية في مناطق مختلفة من أقطار المغرب العربيّ الثلاثة حسب توزيع اعتبرت فيه المعطيات الجغرافيّة و الاجتماعيّة ، فسجلّت في عين المكان محاورات تلقائية لعدد كبير من الأطفال (من سنّ الخامسة إلى التاسعة) و استجوابات و أجوبة لأسئلة معيّنة تعتمد على مناهج خاصّة في كيفية الاستنطاق و على قائمة المفاهيم .

3- نُسخ كل الكلام المسجّل بكتابة رمزية خاصّة تُلائم الآلات الالكترونية ثم أُجري تحليل إحصائي للمفردات على الرتابة ثمّ أدرجت النّتائج في لائحات جزئية بذكر التواتر بالنسبة إلى كل ناحية وكل بلد ، وجُمع كل هذا في جدول واحد ، كما رُتبت الكلمات ألفبائيا في جدول آخر حتى تسهل المقارنة و العثور على الكلمة مع تواترها (و بالتّالي على درجة شيوعها وقدرها من الاستعمال المشترك).

عندما تمّ هذا العمل بدأت لجنة الرّصيد في البلدان الثلاثة تنظر في تلك الجداول فدرست كلّ كلمة على حدة، آخذة بعين الاعتبار المقاييس التالية:

أ-مقياس تواتر المفردة :و معنى ذلك ألا تكون المفردة وردت أقلّ من عدد من المرّات.

[1]- المرجع السابق .

ب- مقياس التوزّع في الأقطار الثلاثة ن وهي أن تكون المفردات مشتركة بين الأقطار الثّلاثة أو على الأقلّ بين قطرين ، والغاية من اعتبار هذين المقياسين هو التثبّت من شيوع المفردة وحيويّتها.

ج- أن تخصّص لفظة واحدة لكلّ مفهوم إلاّ إذا شاعت الكلمتان المترادفتان شيوعا كبيرا ، ولا يُترك إلاّ القليل منه لأغراض تربوية (ولا ننسى الغرض الذي من أجله ضُبط هذا الرّصيد وهو الحصول عل أدنى عدد من المفردات يناسب هذه المرحلة).

د-مقياس الكُمون: ومعنى ذلك أنّه أُضيفت مفردات من المتّوقع وُرودها على لسان الطّفل و لكنّها لم تُبرز إلاّ بتواتر ضئيل أو لم تّبرز البّتة نظرا لأنّ عيّنة التّسجيل محدودة.

ه- اعتبار ضرورة التّدخّل : و هو اختيار أصلح الألفاظ ولو كانت في قطر واحد ، و ضبط مصطلحات تقنيّة و علميّة ،و سدّ الفراغات بالاعتماد على المقارنة بين قائمة مفاهيم التّلميذ و قائمة المفاهيم العصريّة الضروريّة تبعا لهذا المبدأ الأساسيّ و هو ألاّ يبقى مفهوم من المفاهيم التيّ هي في متناول العقول النّاشئة بدون لفظ يدّل عليه . و الغاية من هذيّن المقياسين تقديم رصيد أكمل ما يمكن بالنّسبة إلى حاجات الحياة العصريّة.

و- اعتبار ألاّ قطيعة في الزّمان و المكان: و معنى ذلك أنّ هذا الرّصيد عربيّ المحتوى لا يقطع الصّلة بالماضي و بالبلدان العربيّة الأخرى، و كان ذلك باستيفاء الشّروط التالية:

-أن توحي الكلمة المُولدّة (المشتّقة في عصرنا هذا بحسب ما يقتضيه قياس اللّغة العربيّة) بالمعنى (بقدر الإمكان لأنّ ذلك قد لا يوفر في الكلمات الشائعة في اللّغة التحرير) و أن لا توحي بمعنى آخر محظور كالفاحش مثلا .

- أن لا تتنافر مخارج الحروف في داخل الكلمة كأن تتضاد صفاتها أو تتّحد مخارجها اتّحادا.

- أن تكون الصيغة الصرفية مأنوسة غير غريبة و قابلة للتّصريف على قدر الإمكان.

أمّا المقاييس التي اعتمدها الحاج صالح في كتابه (الرّصيد اللّغوي للطّفل العربيّ وأهميّة الاهتمام بمدى استجابة لحاجته في العصر الحديث)[1] في كيفية إنجاز الرّصيد اللّغوي كانت كالأتي :

- تُحصر هذه المعطيات على شكل عيّنة كبيرة في كلّ بلد ثم يحصى تردد عناصرها في كل نوع من ذلك في كل بلد (فيما يخص الرّصيد اللّغوي العربي فقد أُحصيت بالنسبة للمكتوب :636.482 مفردة بما فيه المكرر في الكتب المدرسية وكتابات التلاميذ وبالنسبة للمنطوق المسجّل 1.600.738 مفردة عند كلام الطّفل وكلام من يحاوره من محيطه) ، ثمّ يقاس توزعها على البلدان العربية كلّها،ورودها أو عدم ورودها وكم مرّة بالتمييز بين الفصيح وغيره .
- تحصر شبكة المفاهيم العالمية التي تمثل ما يعرفه الطّفل ضرورة في البلدان الراقية من المفاهيم غير العقائدية زيادة على المفاهيم الخاصّة بالأمّة العربية والإسلامية .
- تحصى كل الخانات الفارغة في المعطيات (مدونة الطفل ومحيطه) وهي الخانات التي تملأها دائما أو غالبا لفظة غريبة في العاميّة أو لفظة أعجمية ، وتختلف من بلد إلى آخر ومن إقليم إلى آخر، وقد يعثر على لفظ فصيح هنا وهناك ، وذلك على مقياس الشبكة من المفاهيم المذكورة أعلاه.
- تضع لجنة من أهل الاختصاص الألفاظ التي ستملأ هذه الخانات بالبحث في التّراث أو فيما وضع في زماننا ، أو تجتهد في وضعها بطرق الوضع المعروفة .
- يتمّ اختيار الرّصيد بإقرار الكلمات الفصيحة أو ما هو على قيّاسها :
  - الأكثر شيوعا أو الأكثر توزعا في الوطن العربيّ .
  - الأكثر تردّدا في النّصوص بالنسبة في الوطن العربيّ.
  - الأكثر تردّدا في النّصوص بالنسبة لمرادفاتها إذا تعدّدت.
  - ما يكون أكثر إيحاء للمعنى .
  - الأكثر قولا للاشتقاق والتّصريف .

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، ص111.

أمّا المفردات الجديدة المقرحة والتي لم تدخل في الاستعمال فيطبق عليها المقياسان الثالث والرابع، وتفضل الكلمة الفصيحة التي تؤدي المفهوم المحدث إذا كانت مستعملة ولو في بلد واحد بل ولو في جهة واحدة على غيرها مما وُضع .

- تقوم لجنة من العلماء في اللّغة والتربية وتعليم العربية بعمل الاختيار المؤقت على هذه المقاييس ثم تعرض بوسائل الأعلام على الجماهير من المثقفين في كلّ بلد (تعرض على المعلّمين والأساتذة و المفتّشين في وسائل الإعلام) وتحصر الأجوبة ويتمّ الاختيار النّهائي بالاعتماد على ما اختارته الأكثرية في كافة البلدان.
- و تقام قائمة ألفبائية بالمفردات المقترحة (بعد الاختيار الأول) على شكل معجم وبالصّور وقائمة أخرى بمجالات المفاهيم ، كل مفردة تدخل في مجال من الحياة العامّة ، وتعرض هاتان القائمتان على الجمهور ممن ذكرنا .

أمّا الطّريقة العلمية في التدوين والتسجيل للمعطيات الكتابية و الشفاهية وطريقة استجواب الأطفال ومحيطهم وأنواع الأسئلة واختيار الأماكن والأشخاص الذين سيسجل كلامهم ،و أنواع الموضوعات التي يُحتوى عليها في الاستجواب فكل هذا قد أعدّه المنجزون للرصيدين المغاربي والعربي ويمكن أن يُراجع .

ثمّ يتّم استثمار ما اتفق عليه فيدخل الرّصيد في الكتب الخاصّة للمعلّم و الخاصّة بالتلاميذ وينبغي أن تدخل في جميع الكتب : القراءة والتاريخ والجغرافيا وغيرها ولا يُكتفى بكتاب واحد أبدا وإلاّ حصلت فوضى، وهنا يجب أن تلعب وسائل الإعلام دورها الحاسم في ذيوع الرّصيد باستعمالها الواسع له ،وبعد كلّ سنة تقوم لجنة من الاختصاصيين بتقويم تجربة الرّصيد وإثرائه من جديد وبكيفية دورية .

و من ضمن المبادئ الأساسيّة التي اعتمدها المنجزون في وضع الرّصيد اللّغوي العربي ما يلي :[1]

- المرجع الأساسي هو واقع الاستعمال للطّفل ومحيطه .
- الاعتماد على ثلاث معطيات : ما يقرأ من الكتب ، ما يكتبه ،وما يسمعه وينطق به .

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح :الرصيد الغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابة لحاجته في العصر الحاضر ، ص19.

- الاعتماد على شبكة من المفاهيم العلمية لتغطية كل ما يحتاج إليه الطّفل .

أهمية الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تصوّر عبد الرحمن الحاج صالح

حرص الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح على خدمة اللّغة العربية وعُرف بغيرته على لغته وبآرائه السّديدة التي اقترحها من أجل إصلاح تعليم هذه اللّغة من خلال البحوث التي تركها ، والتي كانت خير شاهد على اهتمامه بالتعليم الصّحيح للّغة العربية في الوطن العربي ، حيث وقف ممحّصاً للوضع اللّغوي ، فسعى إلى ضرورة إصلاح الملكة اللّغوية لدى االمتعلّمين ، ودعوته إلى ضرورة إصلاح طرق إكسابها.

و لهذا كلّه يلحّ عبد الرحمن الحاج صالح أن يكون " الاستعمال الفّعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة التي تستلزمها الحياة اليوميّة هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول و الأساس في بناء كل منهج تعليميّ وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يُلمّ بها المربّي كما يلمّ بها اللّغوي"[1]، فانتقاء المادّة اللّغوية عند عبد الرحمن الحاج صالح بشكل عام يُشترط فيه مقاييس محدّدة لتسدّ حاجيات المتعلّمين لهذه المادّة على مستوى المفردات والتّراكيب بأمل وجه ، ويراعي فيها ثلاثة مظاهر أساسيّة : المظهر اللّفظي والمظهر الدّلالي والمظهر النفسي الاجتماعي .[2] حسب ما اعتمدته المنظّمة العربية للتربيّة والثقافة والعلوم في انتقاء المادّة اللّغوية وضبطها.

وبعد ذكر جّهود الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح في إصلاح تعليم اللّغة العربيّة، نذكر أهمّ الفوائد والمزايا التي تحقّقت في الرّصيد اللّغوي الوظيفي العربيّ ومن أهمها نذكر :[3]

- استعمال اللّغة العربية الفصيحة وتجنّب الألفاظ العاميّة .
- سدّ الثّغرات اللّغوية الموجودة في البرامج التّعليمية .
- التدرج والتسلسل المنطقي للعمليّات التعليمية.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي، مجلة اللّغةالعربية، ع3، 2003، ص111.

[2]- قادة عدّة ،النظرية الخليلية الحديثة، أبعادها وتطبيقاتها، جامعة يحيى فارس، المدية، 05 مارس 2019.

[3]-وثيقة المنظمة العربية حول الرّصيد ، تونس ، 1981.

- استجابة مقتضيات نواميس التربية السليمة و حضارة العصر الحديث.
- توحيد لغة الطّفل العربي خاصّة وشباب العرب عامّة .
- تثبيت الصّلة بين اللّغة والمدرسة من جهة وبين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى .
- التّخطيط لتوزيع الألفاظ على مختلف مراحل التّعليم حسب سنّ المتعلّم و مداركه ومدى نضجه العقلي.
- مواكبة العصر والتطّور التكنولوجي قصد مواكبة الحضارات الأخرى .
- تفادي الحشو الذي يثقل ذاكرة الطّفل ، ويقصد به الاقتصاد في المجهود الذّاكري أيّ توظيف الألفاظ واستحضارها حسب المقام .
- إعادة استعمال الكثير من الألفاظ القديمة فصيحة الأصل المستعملة في الحياة اليومية .
- اللّجوء إلى استعمال الألفاظ المعجمية التي لا تمسّ بسلامة اللّغة وقيمتها .
- تعلّم الغريب والشاذّ من الألفاظ وشوارد اللّغة ونوادرها .

تجلّت جهود عبد الرحمن الحاج صالح و باقي أعضاء اللّجنة في أهميّة هذا الرّصيد اللّغوي الوظيفي في توظيفه في الميدان ،من خلال وضع وزارة التّربية للمغرب الأقصى لكتاب اللّغة العربيّة ، يُدرّس برنامجه وفق هذا الرّصيد،و هذا ما سنتطرّق إليه بالتّفصيل في الجانب التّطبيقي لهذا البحث .

دراسة وصفية لبرنامج وفق الرّصيد اللّغوي الوظيفي:

وصف عام لكتاب "الفصحى" للقسم الابتدائي الثاني

يعتبر الكتاب ركيزة أساسية في عمليّة التّعلم و مرجعا معرفيّا هامّا للطّفل، يكسبه المهارات والأدوات المنهجيّة التي تمكنّه من بناء كفاءاته في مختلف ميادين المّادة بمفرده ، أو بمعيّة الأستاذ في القسم أو خارجه إذ يحتوي على أنواع من النّصوص و الموضّحات و الوثائق والصوّر والرّسوم التي تكسبه المعرفة بيُسر و سهولة، خاصّة إذا أحسن استغلالها.

من أهمّ الكتب التي تمّ بناؤها وفق فكرة الرّصيد اللّغوي الوظيفي، ممّا وقع بين أيدينا الكتاب المقرّر على السّنة الثانية ابتدائي بالمغرب الأقصى والمعنون بـــــ " الفصحى" الصادر في 5 نوفمبر 1979 في جزئه الثّالث، والموضح بالقول "يشمل الرّصيد اللّغوي الوظيفي المقرر للقسم الابتدائي الثاني " . مما يدلّ على أنّه تمّ اعتماد طريقة الرّصيد اللّغوي الوظيفي في تعليم اللّغة العربية .

يشمل هذا المقرر على ثلاثين (30) محورا يندرج ضمن كل محور مجموعة من الوحدات التعلميّة مرتبّة ومترابطة ، تتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائها المتتابعة ، تتصدرها بطاقة ألفاظ تسمى " ألفاظ الحضارة " تليها جميع مواد اللّغة العربيّة العشرة :1- اللّغة ، 2- المحادثة و التعبير ، 3- النحو ، 4- الصرف 5- الشكل ، 6- الإملاء ، 7- الخط ، 8- المطالعة ، 9- المحفوظات، 10- الإنشاء ، هذه المواد متسلسلة و تخدم بعضها البعض.

يتنوّع محتوى هذا الكتاب ليشمل مجالات متعدّدة منها: مجال الأسرة ، مجال المدرسة ، مجال الصّحة ، مجال البيئة والمحيط ، مجال المهن و الأعمال...وغيرها.

أمّا بالنّسبة لتمارين كتاب "الفصحى" فإنها تميّزت بتنوعها الثريّ الذي يهدف إلى فتح ذهن المتعلّم على ظاهرة التنوّع و اختلاف الأساليب ، فتدرّجت من السّهل إلى الصّعب ومن الجزء إلى الكلّ.

كما استثمرت الظّواهر النّحوية و الصّرفية والإملائية استثمارا فعّالا و مُلائما حسب مستوى التّلاميذ والّتي تُدرب المتعلّمين على إتقان أغلب المهارات الإملائيّة و التحكّم في شكل اللّغة المكتوبة.

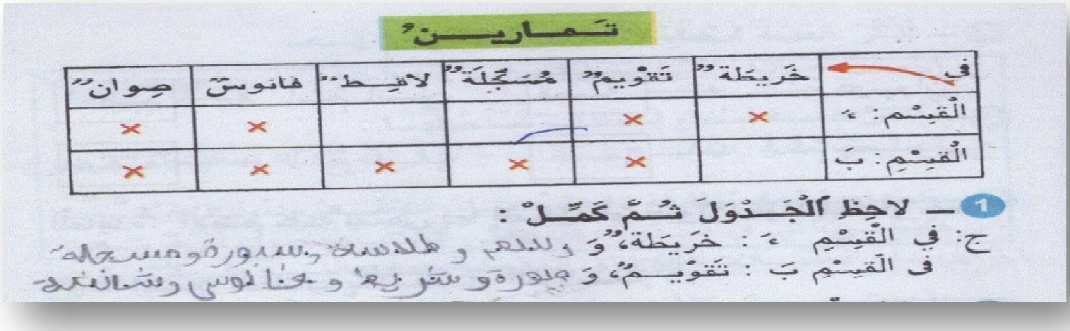
وصف تفصيلي للنشاطات اللّغويّة

كما أشرنا سابقا فإنّ برنامج الكتاب يتضمّن مجموعة من النشاطات و هي نشاط اللّغة ، و نشاط النّحو ، ونشاط الصّرف ، و نشاط الإملاء ، و نشاط المحادثة و التّعبير ... وسنحاول وصف هذه النّشاطات وصفا تفصيليّا .

أولا :نشاط اللّغة

يهدف نشاط اللّغة إلى التحكّم في أنواع المعارف و القيّم و السّلوكات المكتسبة في مختلف ميادين المادّة ، إذ تعتبر اللّغة مفتاح العمليّة التعلميّة التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره و تكوين شخصيّته و التواصل بها مشافهة و كتابة في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة ، فعن طريق اللّغة يكتسب المتعلّم المفاهيم الأساسيّة ، و يُعبّر عن ما لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسيّة المقررة ، و من ناحية ثانية فإن المواد الأخرى، تساهم مساهمة في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلم ، و تمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة. و يرد هذا النّشاط في أوّل كل محور من الكتاب و يتضمّن مجموعة التعلّمات كألفاظ أدوات القسم، أفعال التّلميذ داخل القسم ، ألفاظ الرّياضة ، ألفاظ الأسرة ، ألفاظ جسم الإنسان ، ألفاظ المرور..... وغيرها.

وهو عبارة عن مجموعة من الصور لمسميّات المحور ، حيث يتضّمن كل محور ما بين 15 صورة إلى 25 صورة، وتحت كل صورة اسمها ، و يتبع المحور دوما مجموعة من التّمارين الخاصّة بهذا النّشاط ، حيث نجد مثلا في محور أدوات القسم ، ستّة تمارين متنوّعة ، يُطلب من المتعلّم ملاحظة الجدول وملؤه ، مثل هذا الجدول الذي نجده في الصفحة 05:[1]



تمارين

في	خَرِيطَة	تَقْوِيم	مُسَجِّلَة	لاصِق	هانوسْ	صِوان
القِسْم: أ	×	×			×	×
القِسْم: ب		×	×	×	×	×

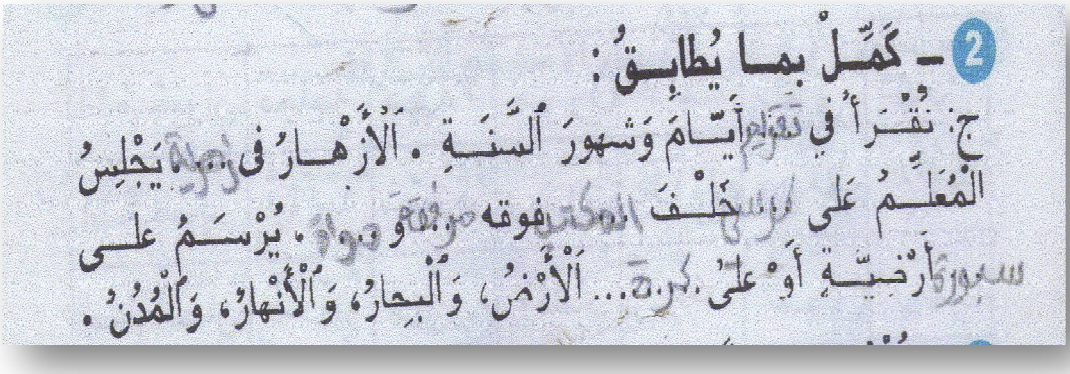
1 ـ لاحِظ الجَدْوَلَ ثُمَّ كَمِّلْ :

ج: في القِسْم أ : خَرِيطَة، وَ دفتر و طاولة و سبورة ومسجلة

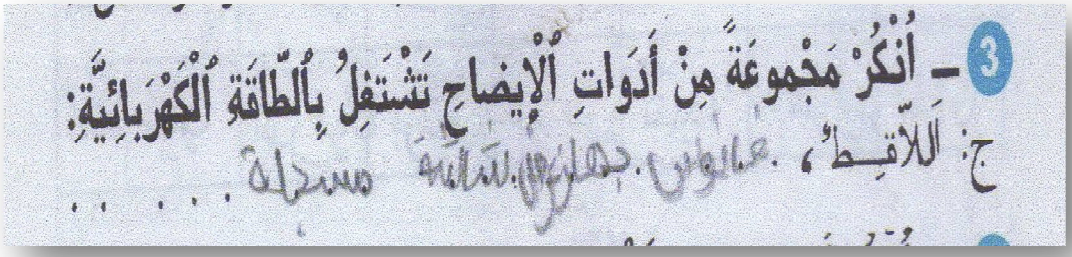
في القِسْم ب : تَقْوِيمٌ، وَ صورة و شريط و هانوس وشانطة

[1]- ينظر، أحمد بوكماخ، الفصحى، يشمل الرصيد اللغوي الوظيفي المقرر للقسم الابتدائي الثاني، ج3، ص5.

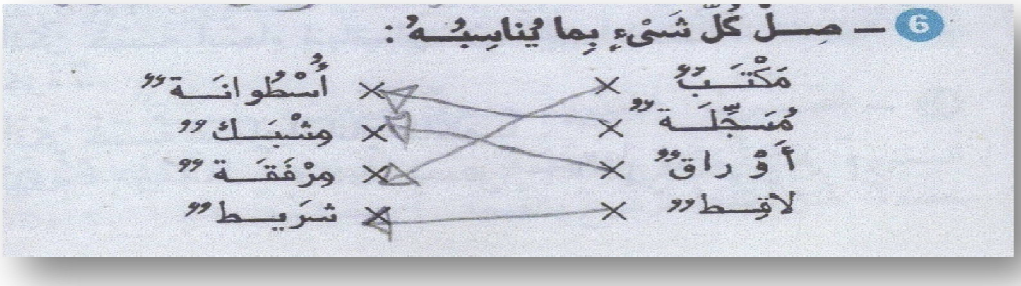
و منها أيضا تمرين "كمّل بما يطابق" ومثال ذلك [1]


2 ـ كَمِّلْ بِما يُطابِقُ :
ج: نَقْرَأُ فِي أَيّامَ وَشهورَ السَّنَةِ . الأَزْهارُ فِي ... يَجْلِسُ
المُعَلِّمُ عَلى ... خَلْفَ ... فوقه ... يُرْسَمُ على
سبورة أَرْضِيَّةٍ أَوْ على كرة ... الأَرْضُ، وَالبِحارُ، وَالأَنْهارُ، وَالمُدُنُ .

و منها أيضا تمرين"أذكر" حيث يطلب أن يذكر ألفاظا من المحور الذي يدرسه ، ومثال ذلك[2]


3 ـ أُذْكُرْ مَجْموعَةً مِنْ أَدَواتِ الإِيضاحِ تَشْتَغِلُ بِالطّاقَةِ الكَهْرَبائِيَّةِ:
ج: اللاّقِطُ، ... مسرحة ...

و منها تمرين "صل كل شيء" بما يناسبه.[3]


6 ـ صِلْ كُلَّ شَيْءٍ بِما يُناسِبُهُ :
مَكْتَبٌ — أُسْطُوانَةٌ
مُسَجِّلَةٌ — مِشْبَكٌ
أَوْ راقٌ — مِرْفَقَةٌ
لاقِطٌ — شَرِيطٌ

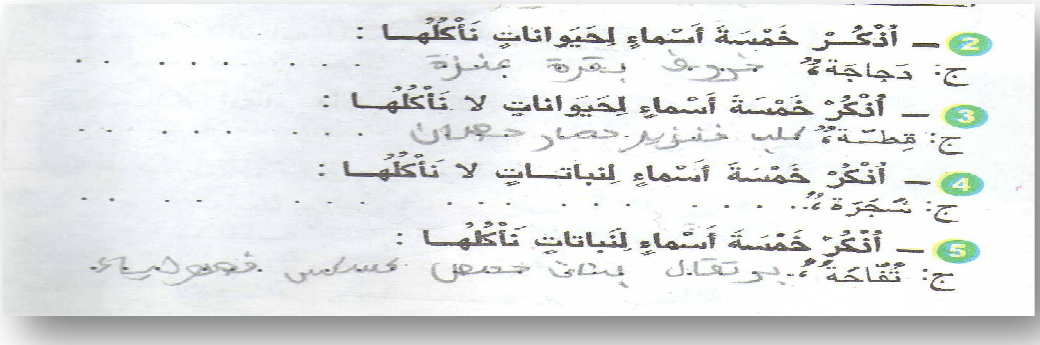
و بعدما تصفّحنا لجميع أنشطة اللّغة في جميع المحاور ، كانت على نفس المنوال للدرس الأول الذي ذكرناه، و كانت صيّغ التمارين متشابهة :" كمّل ، أذكر ، صّل ، أجب".

[1]- المرجع السابق ، ص5.
[2]- المرجع نفسه، ص5.
[3]- المرجع نفسه، ص6.

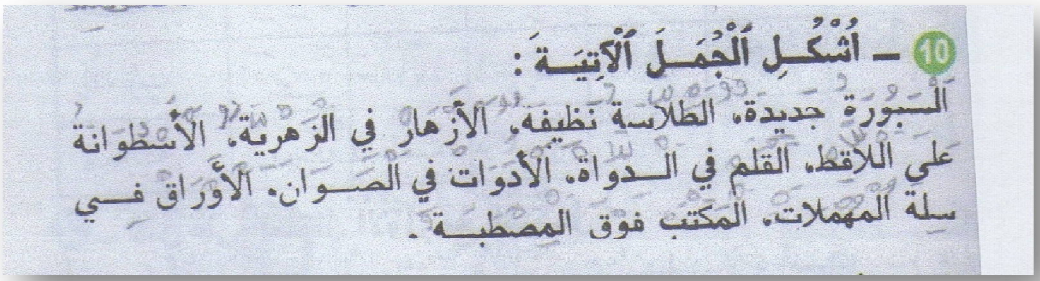
ثانيا : نشاط النّحو.

إن تدريس مادة النّحو غاية في الأهميّة ، إذ يُجنّب المتعلّم من وقوع في الأخطاء النّحويّة ، ويُنمّي رصيده اللّغوي للتحدّث السّليم ، و توظيف القواعد النّحوية في باقي المواد خاصّة التّعبير الشفوي والكتابي.

يتناول نشاط النّحو مجموعة من الدّروس كمفهوم الاسم ، و الفعل ، و الحرف ، و الجملة ، والمذكّر والمؤنّث ، و يبدأ كل درس بقاعدة مختصرة ، تذكر فيها أهمّ المفاهيم ، و يلحق الدّرس كذلك بمجموعة من التّمارين كتمرين " املأ الفراغ "، ومثال ذلك ما نجده في الصفحة 06 ، في درس الاسم من خلال التمارين 2،3،4،5: [1]


2 ـ أذكر خمسة أسماء لحيوانات تأكلها :
ج: دجاجة، خروف، بقرة، عنزة . . . . . .
3 ـ أذكر خمسة أسماء لحيوانات لا تأكلها :
ج: قطة، كلب، خنزير، حصان، حمار . . . . . .
4 ـ أذكر خمسة أسماء لنباتات لا تأكلها :
ج: شجرة، . . . . . .
5 ـ أذكر خمسة أسماء لنباتات تأكلها :
ج: تفاحة، برتقال، بطاطا، جزر، خس، فجل، بصل.

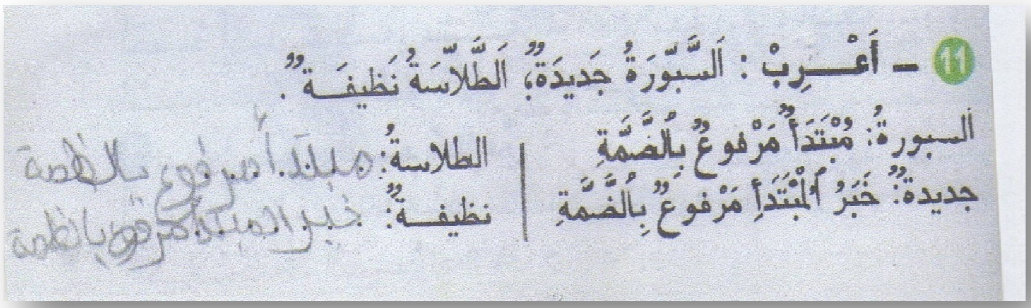
ومنها أيضا تمرين " الشّكل" حيث يطلب من المتعلّم ضبط جملا اسمية بالشكل [2]


10 ـ أشكل الجمل الآتية :
السبورة جديدة، الطلاسة نظيفة، الأزهار في الزهرية، الأسطوانة على اللاقط، القلم في الدواة، الأدوات في الصوان، الأوراق في سلة المهملات، المكتب فوق المصطبة.

[1] – المرجع السابق ، ص6

[2] – المرجع نفسه ، ص7

و منها أيضا تمرين " الإعراب " يطلب من المتعلّم إعراب جملا اسمية قصيرة[1]


11 – أَعْـــرِبْ : اَلسَّبُّورَةُ جَديدَةٌ، اَلطَّلاَّسَةُ نَظيفَـةٌ.
السبورة: مبتدأ مرفوع بالضمة | الطلاسة: مبتدأ مرفوع بالضمة
جديدة: خبر المبتدأ مرفوع بالضمة | نظيفة: خبر المبتدأ مرفوع بالضمة

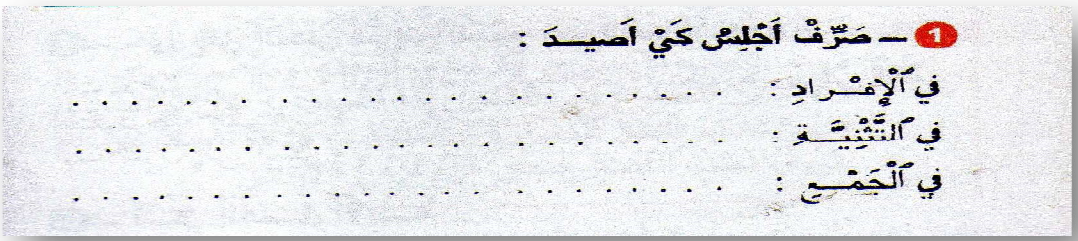
وبنفس نمط هذه الأسئلة تكرّرت تمارين نشاط النّحو في جميع المحاور.

ثالثا:نشاط الصرف.

بموازاة تدريس نشاط النّحو وُضعت قواعد نشاط الصّرف لترابطهما وتداخلهما وتوظيفهما في القواعد اللّغوية ، ويهدف هذا النّشاط إلى التفريق بين الأسماء العربية والمعجمية ، وكذا المساعدة على تطبيق القواعد في أساليب الكلام في الحياة اليوميّة .

يتناول نشاط الصّرف مجموعة من الدّروس كدرس تصريف الأفعال في الماضي والمضارع والأمر في جميع الحالات (المفرد ، المثنى ،الجمع) و (الرّفع ، النّصب ،الجر ّ الجزم) ، ودرس أنواع الفعل كالأجوف والنّاقص وتصريفهما في جميع الأزمنة ، وكذا درس الضمائر (المنفصلة والمتّصلة).

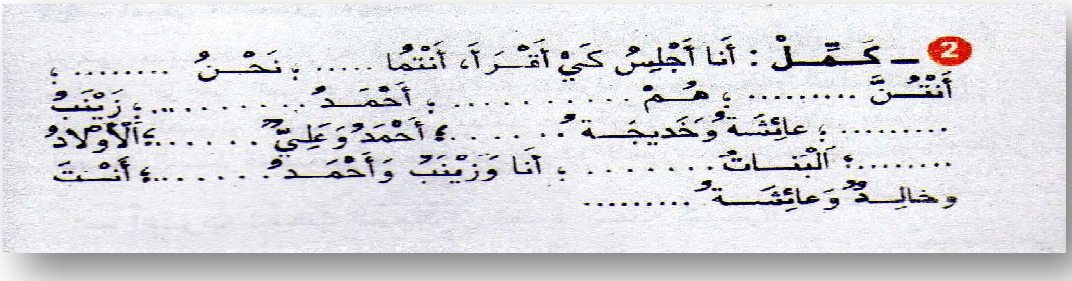
في بداية كل درس من هذا النّشاط تُذكر القاعدة الصّرفية ، وتُتبع بمجموعة من التّمارين ، ومثال ذلك في الدّرس الثالث عشر تصريف المضارع في الإفراد والتثنية والجمع ، يطلب من المتعلّم تصريف المضارع في حالتي الرفع والنّصب[2] .


1 – صَرِّفْ أَجْلِسُ كَيْ أَصيـدَ :
في الإفـراد : . . . . . .
في التّثْنِيَـة : . . . . . .
في الجَمْـع : . . . . . .

[1] – المرجع السابق ، ص7

[2] – المرجع نفسه ، ص104

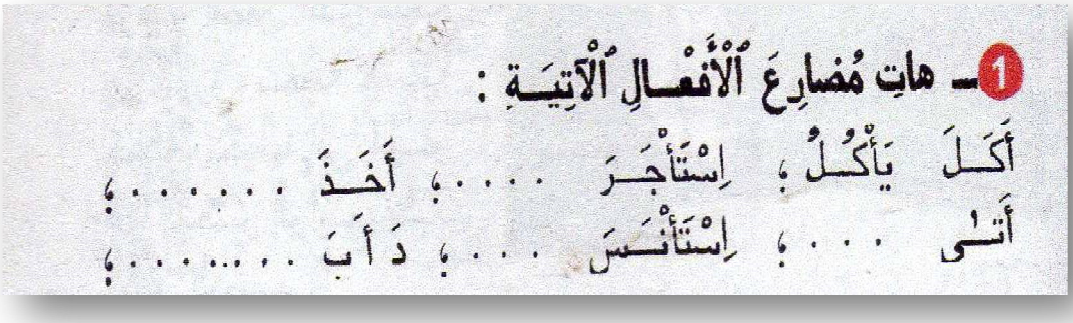
ومنها أيضا تمرين " كمّل " ومثال ذلك:[1]


2 ـ كَمِّلْ : أَنَا أَجْلِسُ كَيْ أَقْرَأَ، أَنْتُمَا ..... ؛ نَحْنُ ..... ؛ أَنْتُنَّ ..... ؛ هُمْ ..... ؛ أَحْمَدُ ..... ؛ زَيْنَبُ ..... ؛ عَائِشَةُ وَخَدِيجَةُ ..... ؛ أَحْمَدُ وَعَلِيٌّ ..... ؛ الأَوْلَادُ ..... ؛ البَنَاتُ ..... ؛ أَنَا وَزَيْنَبُ وَأَحْمَدُ ..... ؛ أَنْتَ وَخَالِدٌ وَعَائِشَةُ .....

وبنفس هذه الأسئلة تشابهت باقي تمارين نشاط الصّرف المقرّر.

رابعا : نشاط الإملاء

إنّ الغاية من تدريس نشاط الإملاء هي التّدريب على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا ، كما يُدرب الإملاء العين على الملاحظة والمحاكاة ، ويُربي الأذن على حسن الاستماع وتمييز الأصوات ورصد المتعلّم بثروة لغويّة ومن مواضيع درس الإملاء نجد مثلا : الحروف القمريّة والشمسيّة ، التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة، أنواع الهمزة واستعمالاتها ، علامات التوقّف...وغيرها.في هذا النّشاط تُقدّم القاعدة ثم تليها تمارين تطبيقية للقاعدة ، فنجد مثلا في الدرس الرابع عشر بعنوان الهمزة المتوسطة على الألف، تمرين "هات مضارع الأفعال التالية " الموضّح فيما يلي[2] :


1 ـ هاتِ مُضارِعَ الأَفْعالِ الآتِيَةِ :
أَكَلَ يَأْكُلُ ؛ اِسْتَأْجَرَ .... ؛ أَخَذَ ..... ؛
أَتَى .... ؛ اِسْتَأْنَسَ .... ؛ دَأَبَ ..... ؛

[1]- المرجع السابق ، ص104

[2]- المرجع نفسه ، ص113

ويليه إملاء استظهاري في التمرين الثاني [1]

2 ـ إملاء استظهاري

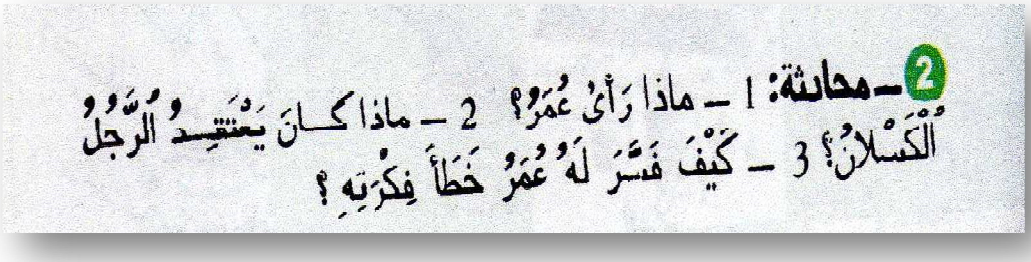
الصّيّاد والصّدفة

كانَ أحَدُ الصّيادينَ يَصيدُ السّمَكَ في قاربٍ، فَرَأى في عُمقِ الماءِ صَدفَةً تَتَلألأُ، فَظَنّها جَوْهَرَةً، وكانَ قَدْ ألقى شَبَكَتَهُ في البَحْرِ، فَاشْتَمَلَتْ عَلى سَمَكَةٍ، وهِيَ قوتُ يَوْمِهِ، فَخَلاّها وقَذَفَ نَفْسَهُ في الماءِ لِيَأخُذَ الصّدَفَةَ، فَلَمّا أخْرَجَها وَجَدَها فارِغَةً، فَنَدِمَ عَلى تَرْكِ ما في يَدِهِ، وتَأسّفَ عَلى ما فاتَهُ.

بنفس الكيفية صيغت تمارين نشاط الإملاء في جميع المحاور.

خامسا : نشاط المطالعة

وهو عبارة عن نصّ يتوافق مع نشاط اللّغة يتضمن مجموعة من ألفاظا للّغة التي تمّت دراستها ، وهدفه كما يتّضح هو اطّلاع المتعلّم على كيفية توظيف الألفاظ المدروسة في نصوص مكتوبة.، ويُتبع النّص بمجموعة من النّشاطات والتّمارين اللّغوية منها المحادثة مثلما نجد في درس المطالعة في محور المهن (المحور الرابع والعشرون) [2]

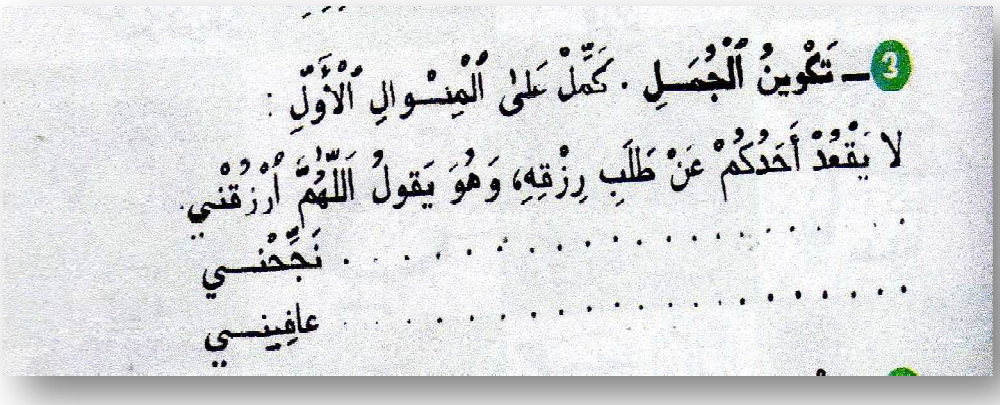


2 ـ محادثة: 1 ـ ماذا رَأى عُمَرُ؟ 2 ـ ماذا كانَ يَصْطادُ الرَّجُلُ الكَسْلانُ؟ 3 ـ كَيْفَ فَسَّرَ لَهُ عُمَرُ خَطَأَ فِكْرَتِهِ؟

[1] – المرجع السابق ، ص113

[2] – المرجع نفسه ، ص195

وكذا نجد تمرين تكوين الجمل[1]

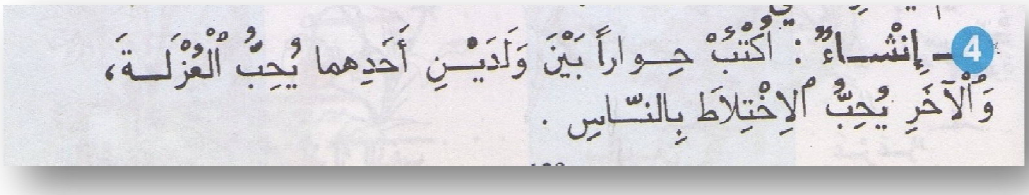

3- تَكْوِينُ الْجُمَلِ . كَمِّلْ عَلَى الْمِنْوَالِ الْأَوَّلِ :
لا يَقْعُدْ أَحَدُكُمْ عَنْ طَلَبِ رِزْقِهِ، وَهُوَ يَقُولُ اللَّهُمَّ ارْزُقْنِي.
نَجِّنِي . . . . . .
عافِنِي . . . . . .

جاءت باقي تمارين نشاط المطالعة بنفس الطّرح الذي طُرحت به أسئلة هذا الدّرس.

سادسا : نشاط الإنشاء

لنشاط الإنشاء أهميّة بالغة لدى المتعلّم إذ بواسطته تكون له القدرة على الإنتاج اللّغوي .

في هذا النّشاط يُطلب من المتعلّم كتابة فقرة أو حوار أو رسالة أو قصة أو حكاية تكون مطابقة مع المحور موظّفا القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية التي اكتسبها من قبل ، ومثال ذلك.[2]


4- إِنْشَاءٌ : اُكْتُبْ حِوَاراً بَيْنَ وَلَدَيْنِ أَحَدِهما يُحِبُّ الْعُزْلَةَ، وَالْآخَرِ يُحِبُّ الِاخْتِلَاطَ بِالنَّاسِ .

وهكذا تمّ تناول جميع أنشطة الإنشاء في جميع محاور المقرّر.

وفي آخر هذا الوصف يمكن أن نستخلص مجموعة من خصائص التدريس وفق برنامج الرّصيد اللّغوي الوظيفي :

1- الدّرس اللّغوي كيفما كان (لغة ، نحو ، صرف ، تعبير ، مطالعة...) كلّها تعتمد على النّشاط اللّغوي الذي يمارسه المتعلّم من خلال مجموعة من التّمارين التي يُكلف بها داخل حجرة الدّرس.

2- هذه الطريقة تتيح للمتعلّم ممارسة اللّغة عن طريق ما ينجزه من تمارين .

[1]- المرجع السابق ، ص195

[2]- المرجع نفسه ، ص123

3- كثرة التّمارين وتنوّعها تمكّن المتعلّم من اكتساب رصيد لغوي ثريّ ، وأن يعرف كيف يدمج مكتسباته ويختبر كفاءته.

4- خلال تقديم الأنشطة يكون المتعلّم العنصر النشط فيها ، فيما يكون المعلّم إلاّ موجّها له ، ممّا يساعده على تثبيت وترسيخ المكتسبات اللّغوية.

5- يشتمل هذا الكتاب على محاور تعليمية متنوّعة ،قُدّمت بشكل تكاملي بمراعاة عناصر الانسجام بينها لتنوع مجالاتها .

6- يتضمّن الكتاب صورا و نصوصا و أنشطة متنوعة يجد فيها المعلم و المتعلم فضاء علميا وبيداغوجيا مناسبا في كل مجال من مجالات التّعلم .

خاتمة

خاتمة

في نهاية هذا البحث، الذي أردنا من خلاله أن نسلّط الضّوء على بعض الجوانب المتعلّقة بأهميّة الرّصيد اللّغوي الوظيفي في اكتساب اللّغة ،نجمل أهمّ النّتائج المتوصل إليها كإجابة عن الإشكالية المطروحة في مقدّمة هذا البحث نلخّصها في النّقاط التّالية :

1- سعت دراسات الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح إلى إحداث طفرة كبيرة في تطوير وترقية تعليم اللّغة العربية، وكان له الفضل في إغناء المعجم التعلّمي بمصطلحات لغوية لها وزنها .

2- إلحاح الأستاذ عبد لرحمن صالح الحاج صالح على الاستعمال الفعلي للّغة العربية في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليوميّة.

3- سعي الأستاذ عبد لرحمن إلى إصلاح الملكة اللّغوية لدى المتعلّمين ، ودعوته إلى ضرورة انتهاج أنجع الطرق لاكتسابها.

4- العمل على توحيد مناهج تعليم اللّغة العربية بين البلدان العربيّة وبخاصة ما تعلّق بالرّصيد اللّغوي الوظيفي.

5- دعوة الأستاذ عبد لرحمن إلى انتقاء الألفاظ السّليمة والصّحيحة ، والابتعاد عن الألفاظ غير الملائمة لمحيط الطّفل العربي.

6- التّنويع في التّمارين اللّغويّة يُثري ويُنمّي الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وذلك ما تمّ تطبيقه في البرامج المقترحة ومن ضمنها البرنامج المدروس .

7- العوامل الذّاتية والبيئيّة لها تأثير قويّ في إثراء لغة الطّفل ، فكلّما كانت متوازنة كان دورها فعّالا في إثراء رصيده اللّغوي.

8- لا يصدر الأستاذ الحاج صالح أحكاما إلاّ بعد مناقشات علميّة مقنعة يستعمل فيها الحجج والبراهين الدّامغة.

وإن كان لنا من توصية في الأخير فإنّنا ندعو إلى ضرورة:

- إحياء فكرة الرّصيد اللّغوي وبعث التّدريس وفقها لتمكين المتعلّم من استعمال اللّغة وتوظيفها في مختلف الموقف التواصليّة.

- استثمار أفكار الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح والاشتغال بها من الجانب النّظري إلى الواقع التطبيقي ، لتطوير تعليم اللّغة العربية بتكوين معلّم اللّغة العربيّة تكوينا لغويّا ولسانيا للقدرة على أداء مهامه البيداغوجية .

ولعلّنا بهذا الجهد المتواضع لم نتطرّق إلى كلّ جوانب هذا البحث و لم نعط لجهود الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حقّه نظير ما قدّمه للّغة العربية من أجل سموّها بين مختلف اللّغات ولكن يكفي أن حاولنا أن نلقي الضّوء على جانب منها آملين أن تتواصل الأبحاث حول جهوده اللّغوية والتّعليمية

وأخيرا ، فإنّ هذا جهد بشري فإن أصبنا فمن اللّه وحده ، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ، واللّه نسأل أن يتقبّل هذا الجهد العلمي وأن يجعله في ميزان حسناتنا وأن يعمّ كلّ من قرأه .

مقدمة

سلسلة أحمد بوكماخ

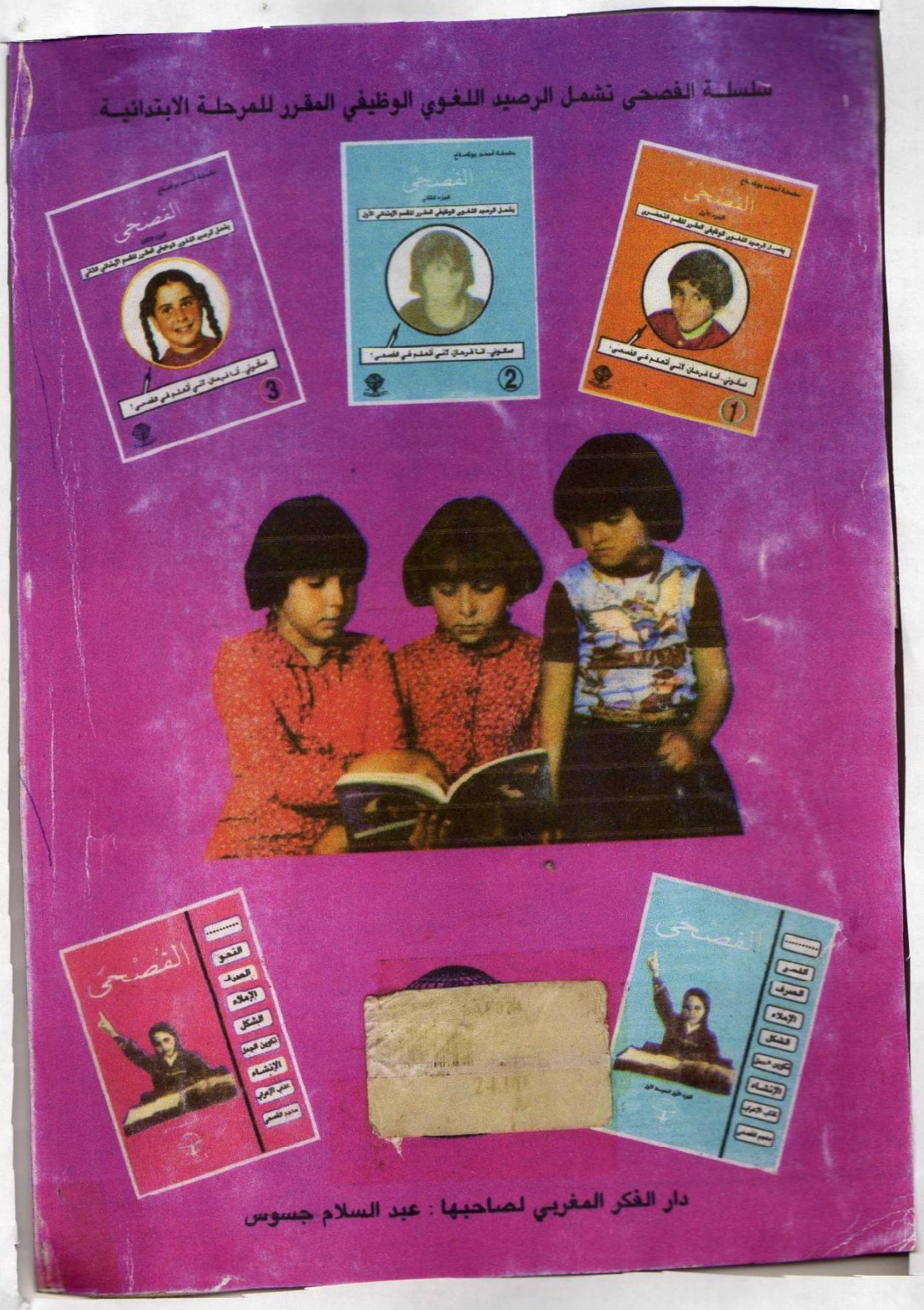
الفُصْحَى

الجزء الثالث

يشمل الرصيد اللغوى الوظيفى المقرر للقسم الابتدائي الثاني

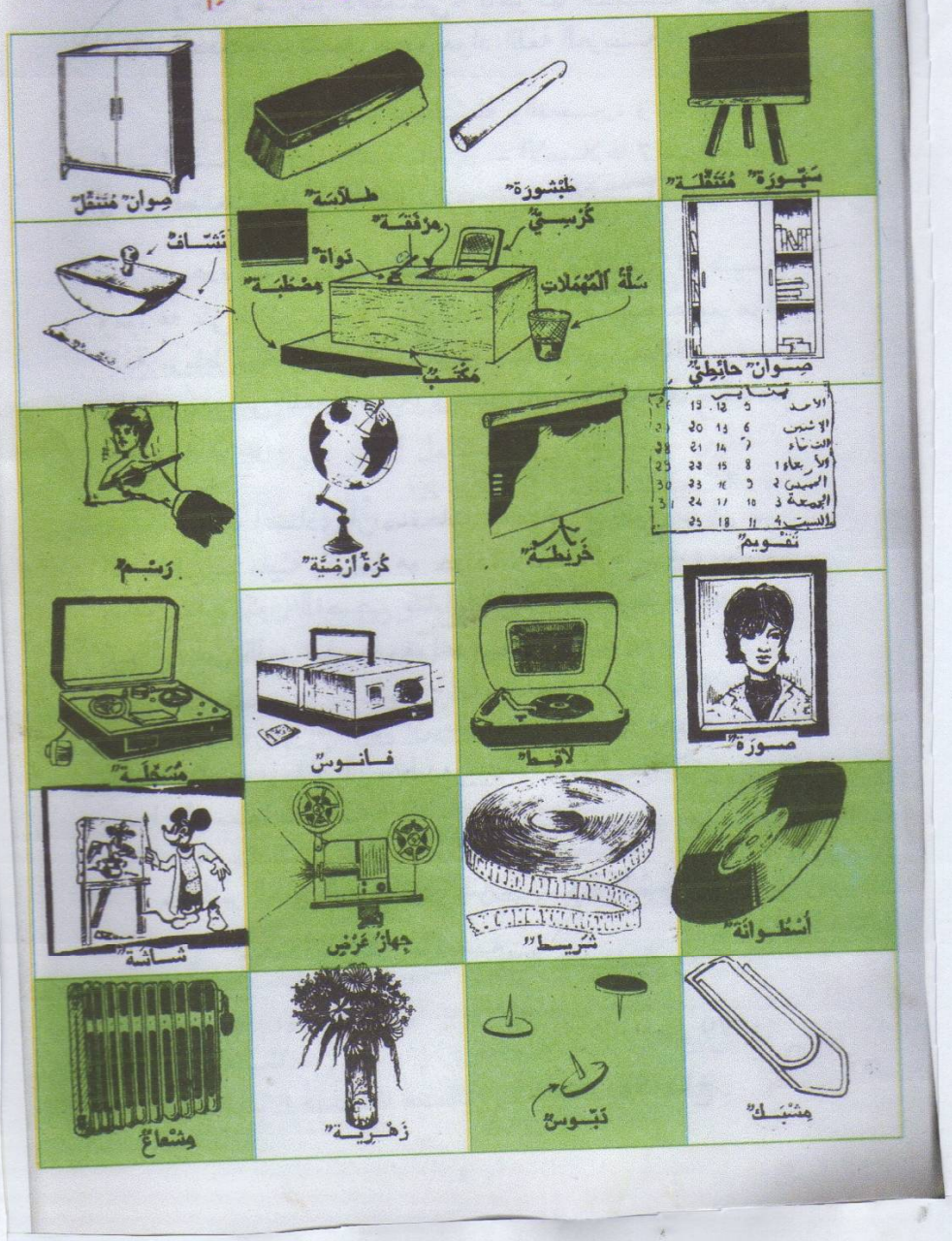
اسألوني... أنا فرحانة، لانى أتعلم في الفصحى !

3


سلسلة الفصحى تشمل الرصيد اللغوي الوظيفي المقرر للمرحلة الابتدائية
الفصحى
دار الفكر المغربي لصاحبها : عبد السلام جسوس

الفُصْحَى
موسوعة مدرسية في اللغة العربية
للمدارس الابتدائية
وفق المنهج
تتكون سلسلة الفصحى من خمسة أجزاء
وتشتمل على عشر مواد :
1 ـ لغة
2 ـ محادثة وتعبير
3 ـ نحو
4 ـ صرف
5 ـ شكل
6 ـ إملاء
7 ـ خط
8 ـ مطالعة
9 ـ محفوظات
10 ـ إنشاء
3
جميع الحقوق محفوظة للمؤلف
توزيع مكتبة دار الشروق
ساحة المسجد زنقة 22 الرقم 3
الأحباس - الدار البيضاء

لغة: الدّرس 1 : ألفاظ أنواتِ القِسمِ



لُغَـةٌ . اَلدَّرْسُ 2 : أَفْعالُ التِّلْميذِ في حُجْرَةِ الدِّراسَـةِ

نَحْـوٌ . اَلدَّرْسُ 16 : اَلْمُبْتَدَأُ وَالْخَبَـرُ

اَلْبُسْتَانِيُّ حاضِـرٌ ← كَلِمَةُ «اَلْبُسْتانيُّ» مُبْتَدَأٌ، لِأَنَّهُ اِسْمٌ بَدَأْنا بِـهِ الْجُمْلَةَ وَهُوَ مَرْفوعٌ بِالضَّمَّةِ، لِأَنَّهُ مُفْرَدٌ. وَكَلِمَةُ «حاضِرٌ» خَبَرُ الْمُبْتَدَإِ مَرْفوعٌ بِالضَّمَّةِ .

اَلْبُسْتانِيّانِ حاضِرانِ ← «اَلْبُسْتانِيّان»: مُبْتَدَأٌ مَرْفوعٌ بِالْأَلِفِ لِأَنَّهُ مُثَنّـى، «حاضِرانِ»: خَبَرُ الْمُبْتَدَإِ مَرْفوعٌ بالالف

اَلْبُسْتانِيّونَ حاضِرونَ ← «اَلْبُسْتانِيّونَ»: مُبْتَدَأٌ مَرْفوعٌ بِالْواوِ، لِأَنَّهُ جَمْعُ مُذَكَّرٍ سالِمٍ، (حاضِرونَ): خَبَرُ الْمُبْتَدَإِ مَرْفـوعٌ بِالْـواوِ .

اَلْقاعِدَةُ :

1 ـ اَلْمُبْتَدَأُ: اِسْمٌ مَرْفوعٌ تَبْتَدِئُ بِهِ الْجُمْلَةُ الْاِسْمِيَّةُ.

2 ـ اَلْخَبَرُ: اِسْمٌ مَرْفوعٌ تَنْتَهي بِهِ الْجُمْلَةُ الْاِسْمِيَّةُ.

3 ـ يُرْفَعُ الْمُبْتَدَأُ بِالضَّمَّةِ إِذا كانَ مُفْرَدًا، وَبِالْأَلِفِ إِذا كانَ مُثَنًّى، وَبِالْواوِ إِذا كانَ جَمْعَ مُذَكَّرٍ سالِمٍ .

4 ـ اَلْخَبَرُ كَالْمُبْتَدَإِ يُرْفَعُ بِالضَّمَّةِ إِذا كانَ مُفْرَدًا وَبِالْأَلِفِ إِذا كانَ مُثَنًّى، وَبِالْواوِ إِذا كانَ جَمْعَ مُذَكَّرٍ سالِمٍ .

صـــرف . اَلدَّرْسُ 13 : تَصْريفُ ٱلْمُضارِعِ مَرْفوعًا وَمَنْصوبًا

في ٱلْإِفْرادِ ← أَصيدُ كَيْ أَعيشَ، تَصيدُ كَيْ تَعيشَ، تَصيدينَ كَيْ تَعيشي، يَصيدُ كَيْ يَعيشَ، تَصيدُ كَيْ تَعيشَ .

في ٱلتَّثْنِيَةِ ← نَصيدُ كَيْ نَعيشَ، تَصيدانِ كَيْ تَعيشا، تَصيدانِ كَيْ تَعيشا، يَصيدانِ كَيْ يَعيشا، تَصيدانِ كَيْ تَعيشا.

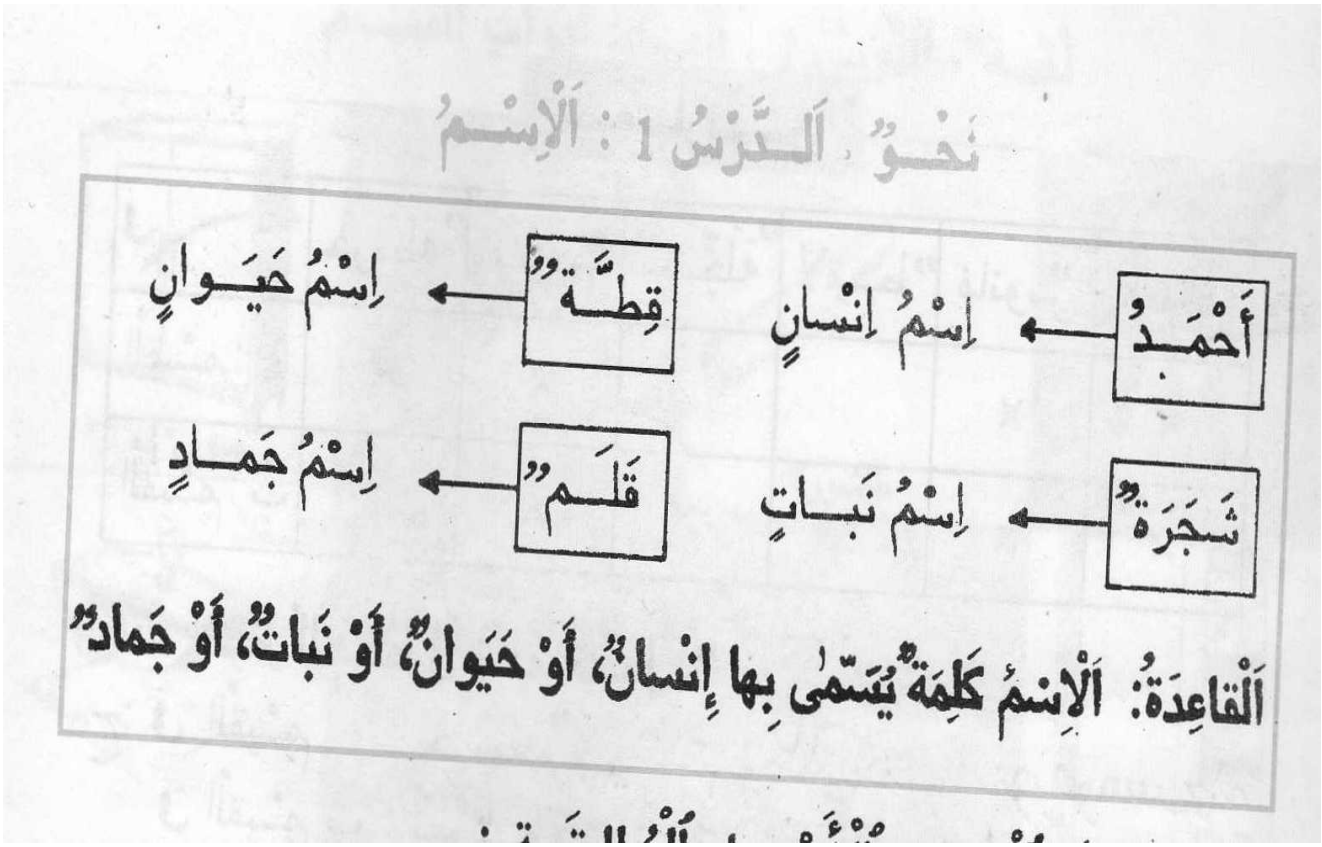
في ٱلْجَمْعِ ← نَصيدُ كَيْ نَعيشَ، تَصيدونَ كَيْ تَعيشوا، تَصِدْنَ كَيْ تَعِشْنَ، يَصيدونَ كَي يَعيشوا، يَصِدْنَ كَيْ يَعِشْنَ .

إمْـلاءٌ. اَلدَّرْسُ 14 اَلْهَمْزَةُ اَلْمُتَوَسِّطَةُ عَلى اَلْأَلِف

«هَلْ رَأَيْتَ حوتاً؟ إذا لَمْ تَكُنْ قَدْ رَأَيْتَهُ، فَهـٰذِهِ صورَتُهُ، وَقَدْ ظَهَرَ اَلْبُخارُ يَتَصاعَدُ مِنْ وَسَطِ رَأْسِهِ كَأَنَّهُ ماءٌ!»

في كَلِمَةِ «رَأَيْتَ» كُتِبَتِ اَلْهَمْزَةُ على اَلْأَلِفِ لِأَنَّها مَفْتوحَةٌ، وَقَبْلَها فَتْحَةٌ. وَفي كَلِمَةِ «رَأْس» كُتِبَتِ اَلْهَمْزَةُ عَلى اَلْأَلِفِ لِأَنَّها ساكِنَةٌ، وَقَبْلَها فَتْحَةٌ.

اَلْقاعِدَةُ: تُكْتَبُ اَلْهَمْزَةُ اَلْمُتَوَسِّطَةُ عَلى اَلْأَلِفِ إذا كانَتْ مَفْتوحَةً وما قَبْلَها مَفْتوحٌ، أَوْ كانَتْ ساكِنَةً وَما قَبْلَها مَفْتوحٌ.


نَحْوُ . اَلدَّرْسُ 1 : اَلْاِسْمُ
أَحْمَدُ ← اِسْمُ اِنْسانٍ
قِطَّةٌ ← اِسْمُ حَيَوانٍ
شَجَرَةٌ ← اِسْمُ نَباتٍ
قَلَمٌ ← اِسْمُ جَمادٍ
اَلْقاعِدَةُ: اَلْاِسْمُ كَلِمَةٌ يُسَمّى بِها إِنْسانٌ، أَوْ حَيَوانٌ، أَوْ نَباتٌ، أَوْ جَمادٌ

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا : القرآن الكريم، برواية ورش

ثانيا : المصادر و المراجع.

1- المعاجم

- إبراهيم مدكور، شوقي ضيف ، طه حسين، مجمّع اللّغة العربية ، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4 ،2004.
- صابر محي الدّين ،المعجم الموّحد ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،تونس 1989.
- الفراهيدي الخليل ابن أحمد ، معجم العين، دار الكتب العلمية، تح عبد الحميد هنداوي، ط1، ج1، 1424هـ
- ابن منظور ، أبو الفضل ، جمال الدين ،لسان العرب، دار صادر ،بيروت ، لبنان ،ط3 ،1968.

2-الكتب

- إبراهيم مدكور، شوقي ضيف ، طه حسين، اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي ، المعهد الوطني التربوي ، الجزائر ، ط 1.
- أنسي محمد أحمد قاسم ، علم نفس التّعلم،الإسكندرية ،مصر ، ط1 ، 1999.
- أنسي محمد أحمد قاسم ،اللّغة والتواصل لدى الطّفل ، دار الكتب المصرية ، ط 1،2005 .
- بلعيد صالح، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
- بوقرة نعمان ، المدارس اللسانية المعاصرة ،مكتبة الآداب ، القاهرة ،ط1،2004.
- تغزاوي يوسف ، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014.
- الحاج صالح عبد الرحمن ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، ج2،2012.

– حدّاد توفيق ومحمد سلامة ادم، التربية العامّة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية.

– حسان تمام ، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، نحو، فقه اللغة، بلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1982.

– حولة محمد ، الأرطفونيا، علم اضطراب اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، د ط، 2007.

– خليفة إيناس خليفة، مراحل النموّ تطوره ورعايته، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، الإصدار الثاني، 2011.

– الخولي أحمد عبد الكريم، اكتساب اللّغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.

– دو سوسير فردينان ، دروس في اللسانيات العامة، ترجمة يوئيل يوسف عزيز .

– الراجحي عبده ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ، مصر (د،ط)، 1995 .

– زغبوش بن عيسى ، كتاب اللّغة والذاكرة ، عالم الكتب الحديث عمان ، الأردن ، ط1 ،2008.

– الزّق أحمد يحي ، علم النّفس ،دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع ،ط2 ،2008.

– زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللّغة العربية ،دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،ط1 ، 1999.

– الزواوي خالد ، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2005.

– زيدان محمد مصطفى ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق ، عمّان، (د ط)،1982 .

– سليم مريم ، علم نفس النموّ ،دار النهضة العربية ، لبنان ، ط 1 ، 2002.

– الشرقاوي أنور أنور محمد، التّعلم و نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2012.

– الصبورة محمود نجيب، علم النّفس التربوي ، دار الفكر الحديث ، الكويت (د ط)،1997.

– صومان أحمد ، أساليب تدريس اللّغة ، دار زهران للنّشر والتّوزيع ،الأردن ، ط1،2012.

- طعيمة رشدي أحمد ومحمد السيّد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، دار الفكر العربي ، للطباعة و النشر ، القاهرة ،2000.

- العدوان زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة ،تصميم التدريس بين النّظرية و التطبيق ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ،ط1،2011.

- بن عيسى حنفي ، محاضرات في علم النّفس اللّغوي،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط1 ،1990.

- فتحي محمد ، علم النّفس الجنائي ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ط4 ،1970 .

- كريمان بدير محمد، استراتيجيات تعليم اللّغة برياض الأطفال، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004.

- كريمان بدير محمد ، مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها ،دار المسيرة ، عمّان ،ط1،2007.

- اللجنة الدائمة للرصيد اللّغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، 1975.

- محمود إبراهيم وجيه ، التعلم أسسه ونظرياته، تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ،ط1 ،2002.

- معوض خليل ميخائيل سيكولوجية النموّ: الطّفل والمراهقة ، دار الفكر الجامعي ،القاهرة 1983 .

- ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1،1986.

- بني ياسين محمد فوزي ، اللّغة ونشأتها ، خصائصها،مشكلاتها ،قضاياها ، دار المسيرة ، عمّان ط1، 2010 .

- يوسف جمعة سيد ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، 1990.

ثالثا: المقالات

- الحاج عبد الرحمن صالح ، الرصيد الغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر ، مؤتمر اللسانيات التطبيقية، 1984 .

- الصالح أسمهان وأحمد المهدي المنصوري ، النّظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النّحو العربي ، جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات العليا مج2، ع29 ،2013.

- منصوري ميلود ، الفكر اللّساني عند الدكتور عبد الرحمن حاج صالح ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ع7 ،جانفي 2005.

رابعا :الرسائل الجامعية

- شرفاوي حاج عبو ، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة ، دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، علم النفس العام ،رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ،جامعة وهران ،2012.
- لطرش ليلى ، دور القرآن الكريم وسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللّغوية، رسالة لنيل شهادة الماستر ، جامعة عبد الرحمن ميرة ،بجاية ، .
- مقدودة أولبصير ،أثر كتب العربية ودورها في تطوير الرّصيد اللّغوي عند الطّفل في الطّور الابتدائي، مذكّرة ماستر، جامعة عبد الرحمن ميرة ، بجاية، 2017.

خامسا :النّدوات والملتقيات

- الحاج عبد الرحمن صالح ، الأسس العلمية واللّغوية لبناء لمناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التعليمية ،جامعة الإمام محمد بن سعود، الريّاض ، ونشر في المجلة العربية للتربية الألسكو، سبتمبر ، 1985 مج 5 ،ع2 .
- الحاج عبد الرحمن صالح ، تكنولوجيا اللّغة والتّراث اللّغوي العربي الأصيل ، بحث قدّم في الفكر الإسلامي العشرين، سطيف ، الجزائر ، 1986 ،نشر في الكتاب للمؤلف ،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج1 2007.
- قادة عدّة ،النظرية الخليلية الحديثة، أبعادها وتطبيقاتها، جامعة يحيى فارس، المدية، 05 مارس 2019.
- نابي نسيبة ، دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التعليميّة ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،مخبر الممارسات اللّغويّة ، الجزائر، ديسمبر 2010.
- وثيقة المنظمة العربية حول الرصيد ، تونس 1981 ، ملتقى الرصيد اللّغوي .

سادسا :صفحات الكترونية

- إبراهيم محمد إبراهيم محمد عثمان ، مقال : جوانب من النظرية اللسانية عند نعوم تشومسكي

- https://www.alukah.net.

- أحمد حسن محمد علي ، التعزيز في التدريس ، منتدى الألوكة الاجتماعية.

- https://www.alukah.net

-أحمد مفتش مقدوم باحمد ، مقال في العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة.

- https://zh-cn.facebook.com.

- جياب بلقاسم ، آليات اكتساب اللّغة وتعلّمها ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة.

- https://platform.almanhal.com

- خيرة بلجيلالي،إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، ع17، 2017، ص53.

https://annales.univmosta.dz/index.php/archive/322.html

فهرستین

فهرس المحتويات

مقدمة

مدخل 01

الفصل الأّول : الاكتساب اللّغوي و نظرياته

المبحث الأّول: الاكتساب اللّغوي 14

المطلب الأول: مفهوم اللّغة . 14

المطلب الثاني : مفهوم الاكتساب اللّغوي . 16

المطلب الثالث : عوامل الاكتساب اللّغوي ومراحله. 17

المبحث الثاني: نظريات الاكتساب اللّغوي

المطلب الأول: النّظرية السّلوكية. 22

المطلب الثاني : النّظرية البنائية. 28

المطلب الثالث :النّظرية المعرفية . 33

الفصل الثاني : الّرصيد اللّغوي وأهميته في الاكتساب اللّغوي

المبحث الأول : مفهوم الّرصيد اللّغوي وأهميته. 38

المطلب الأول: مفهوم الّرصيد اللّغوي الوظيفي وعلاقته بالاكتساب اللّغوي . 38

المطلب الثاني : أهمية الّرصيد اللّغوي الوظيفي في تصوّر عبد الرحمن الحاج صالح . 45

المبحث الثاني : دراسة وصفية لبرنامج وفق الّرصيداللغّوي الوظيفي . 47

المطلب الأول : وصف عام للكتاب . 47

المطلب الثاني :وصف تفصيلي للنشاطات اللّغويّة 48

خاتمة 57

ملاحق 60

قائمة المصادر والمراجع 70

الفهرس 76