



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي



مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر
في ميدان اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات

طرائق تعلم اللغة وأثرها في الاكتساب اللغوي - السنة الرابعة ابتدائي - أنموذجا

إشراف الأستاذ:

بن خولة كراش

إعداد الطالبتين:

✓ إسمهان بن عمران

✓ سارة قداري

اللجنة المناقشة

الصفة	الرتبة	الإسم واللقب
رئيسا	أستاذ محاضر - أ -	د. محمد مزيط
مشرفا ومقررا	أستاذ التعليم العالي	أ.د. بن خولة كراش
مناقشا	أستاذ التعليم العالي	أ.د. عيسى حميداني

السنة الجامعية:

1442هـ/1443هـ

2021/2022م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله على نعمائه، والصلاة والسلام على صفوة خلقه وأنبيائه، وعلى آله وأصحابه، وبعد:

يطيب لنا وقد منّ الله علينا بإكمال هذه المذكرة أن نرد الجميل لأهله، وننسى الفضل لأصحابه، فالشكر لله أولاً وأخيراً على نعمه العظيمة على ما يسر لنا من إنجاز هذه المذكرة، فله الحمد والثناء.

وانطلاقاً من قول المصطفى، صلّى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" (رواه أحمد والترمذي)، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للصرح العلمي الشامخ بجامعة ابن خلدون، تيارت.

وبأصدق العبارات وأوفاهما نقدم شكرنا وتقديرنا للدكتور الفاضل "كراش بن خولة" المشرف على هذه المذكرة، على ما أولانا به من اهتمام، ونصح وإرشاد، وإفادته لنا من مكتبته، فجزاه الله خيراً ما جرى به استاذنا عن طالبه كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للجنة المناقشة، وهذا احتراماً لتصويباتهم وملاحظاتهم القيمة لكي يجعلوا هذا البحث عمل متكامل بإذن الله. كما لا يفوتنا أن نتقدم بكل الشكر والامتنان لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولو بدعاء.

وأخيراً نسأل الله العظيم أن نكون قد وفقنا في هذه الرسالة، فما من توفيق فمن الله، وما كان من خطأ فمن أنفسنا ومن الشيطان.



إِهْدَاء

إلى من مهد لي طريق النجاح **** ورسخ في عقلي معاني الكفاح **

إلى من حصد الأشواك عن دربي **** ليمهد لي طريق العلم **** إلى القلب

الكبير والدي العزيز: "عابد".

إلى من لا يعرف دعائها حدود **** ولا عطائها قيود *** إلى رمز الحنان ونبع

العطاء والإلهام **** إلى القلب الناصع بالبياض **** والدي الغالية: "زهرة".

إلى من يصب معه همي وتعيي **** ويسري في عروقه دمي أخي: "يوسف".

إلى من جمعتني بهم الأقدار **** وصدقت معهم المشاعر **** ورسخت معهم أجمل

وأحلى الذكريات **** إلى من جعلها الله أختي بالله ومن أحببتها صديقتي: "سارة".

إلى من يجمع بين سعادتني وحزني **** إلى من أتمنى أن تبقى صورهم

في عيوني "إكرام، سعاد"

وفي الأخير اهدي هذا العمل إلى كل من عرفني.

إِكْرَام



إِهْدَاء

إلى الذي باع راحة شبابه ليشق لي الطريق ***** إلى من كان في حياتي شمعة ساطعة البريق
إلى من غرس فيّا مكارم الأخلاق ***** وتحمل لأجلي المشاق، إلى مدرستي الأولى في الحياة
إلى الحنون الغالي إليك أبي "الحاج فريد"، أطال الله عمرك وجعلك دائما تاجا على رأسي.
إلى التي قال في حقها صلوات الله عليه وسلامه أمك ثم أمك أمك ***** إلى التي وهبت فلذة
كبدها كل العطاء والحنان إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود ***** إلى التي حملتني وحمّنتني ومنحتني
الحياة إلى من كان دعائها سرّ نجاحي ***** إلى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهي
نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب والعين "فاطمة"، جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.
إلى إخوتي الذين هم عزّي ومفخرتي وسندي في هذه الحياة وبهم أحتمي وأتكئ إليك "بختة، طاهر
أمين، شيماء سلسبيل، والى صغير العائلة "محمد".

إلى من أنقاسم معها حُلُوّ الحياة ومُرّها ***** إلى من ساندت ظهري وقت الحاجة ***** توأم روحي
وأختي الثانية "ماريا".

إلى من ربطتني بها عشرة المكان ***** إلى من تميزت بالوفاء والعطاء ***** رفيقة دربي "إسمهان".

إلى ذراع الأيمن *** القريبة من قلبي ابنة خالتي "جيهاد"

إلى من سعدت برفقتهم *** إلى أعزّ صديقاتي "إكرام، سعاد".

إلى كل من يعرفني من قريب أو من بعيد ***** إلى كل من وسعته ذاكرتي

ولم تسعه مذكرتي.

تَسْلِيمًا



مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضللّ فلا هادي له، والصلاة على النبيّ المصطفى محمد صلّ الله عليه وسلم.

وبعد:

اللغة هي الركن الأول في عملية التفكير ووعاء المعرفة وهي الوسيلة الأولى للتواصل والتفاهم والتخاطب، وبثّ المشاعر والأحاسيس، وهذا القدر من أهمية اللغة مشترك بين الإنسان وبين اللغات في كل مكان وزمان، إلا أن اللغة العربية امتازت عن سائر لغات البشر بأنها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لوحيه، وكونها لغة القرآن الكريم والسنة المطهرة وكونها جزءاً من ديننا بل لا يمكن أن يقوم الإسلام إلا بها. إن الوعي بأهمية تدريس هذه اللغة في القديم والحديث، نعني بها الطرائق المختلفة من قديم الزمان إلى وقتنا الحاضر، ولكل منهما خصائص يخالف بعضها عن غيرها، وتلك الاختلافات كانت من حيث الغرض المدخل التقويم، فإن معرفة المدرس بطرائق التدريس القديمة والحديثة وقدرته على استعمالها تساعده في معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي.

إذ تصبح عملية التعليم محبة وممتعة للمتعلم و وثيقة الصلة بحياته اليومية واحتياجاته وميوله ورغباته وتطلعاته المستقبلية.

وموضوعنا هذا لم نتردد لحظة في اختياره، ذلك لما له من أهمية في أداء كل مدرس لمهنة التدريس هذه المهنة التي سنتشرف بممارستها يوماً إن شاء الله، ولأن معرفتنا بالطريقة الجيدة والناجحة التي ستجعل منّا



معلمتين ناجحتين بلا شك، وضمن هذا الاهتمام يندرج موضوع الدراسة الموسوم ب: " طرائق تعلم اللغة

وأثرها في الاكتساب اللغوي - السنة الرابعة ابتدائي - أنموذجا".

وتتمحور هذه الدراسة حول مجموعة من الإشكالات أبرزها:

✚ ما هي طرائق تعلم اللغة بالمفهوم اللساني؟

✚ فيما تتمثل طرائق تعلم اللغة في النظام المغلق؟

✚ فيما تتمثل طرائق تعلم اللغة في النظام المفتوح؟

ولالإجابة على هذه الإشكالات وغيرها كان لابد من تقسيم يشمل هذه الدراسة الذي جاء على

النحو الآتي:

* مقدمة

* مدخل: عنواناً ب: مفاهيم أساسية حيث قسمناه إلى ثلاثة مباحث:

- المبحث الأول: مفهوم الطريقة لغة واصطلاحاً، مفهوم اللغة، مفهوم التعلم، مفهوم اكتساب اللغة.

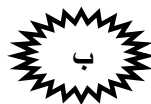
- والمبحث الثاني: مفهوم النظام المغلق وخصائصه، مفهوم النظام المفتوح وخصائصه.

- أما المبحث الثالث حول: أقسام اكتساب اللغة.

* الفصل الأول: وسم بطرائق تعلم اللغة العربية في النظام المغلق، وقسم الفصل إلى ثلاث مباحث رئيسية:

- المبحث الأول: مظاهر النظام المغلق في خصائص النحو العربي، خصائص النظام الصربي، خصائص

النظام النحوي.



- المبحث الثاني: مظاهر الانغلاق في النظام النحوي.

- المبحث الثالث: أنواع طرائق التدريس في النظام المغلق (قديمًا).

* **الفصل الثاني:** وسم بطرائق تعلم اللغة في النظام المفتوح، وقسم الفصل إلى ثلاثة مباحث رئيسية:

- المبحث الأول: مظاهر النظام المفتوح في خصائص النحو العربي.

- المبحث الثاني: مظاهر الانفتاح في السياق اللغوي، مظاهر الانفتاح في السياق المقامي.

- المبحث الثالث: مفهوم الانغماس اللغوي لغة واصطلاحًا، شروطه وأهدافه.

- المبحث الرابع: أنواع طرائق التدريس في النظام المفتوح (حديثًا).

* **أما الفصل الثالث:** فيمثل الدراسة التطبيقية حيث قمنا فيه بتحليل الاستبيان الذي قمنا بتوزيعه على

مجموعة من المعلمين في الطور الابتدائي سنة الرابعة، حيث اخترنا مدرستي "رداح محمد" و "زنداق خلف الله

" بدائرة السوقر ولاية تيارت، فوضعنا لكل سؤال منهما جدول إحصائي وتمثيل بياني (الدوائر النسبية) ثم

علقنا عليه، وكل هذا من أجل الحصول على النتائج العلمية الدقيقة التي تخدم البحث.

وأخيرا تم إنهاء البحث بخاتمة خلصنا فيها إلى أهم النتائج النظرية والتطبيقية المتوصل إليها والتي كانت

عبارة عن إجابات للأسئلة التي كانت في المقدمة ونتائج أخرى.

واقترضت طبيعة الدراسة اعتماد المنهج التجريبي القائم على التحليل والإحصاء لملائمة طبيعة البحث

وأهدافه، وخاصة الجانب الميداني التطبيقي منه، وذلك لوصف طرائق تعلم اللغة وأثرها في الاكتساب، حيث

حاولنا استقراء نتائج استبيانات إلى إجابة عن الأسئلة وتحليل معطياتها.



وقد تعددت مشارب البحث التي استقينا منها مادتنا العلمية، فنذكر على سبيل المثال لا الحصر ما

يلي:

- كتاب: خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، للطيب دبة.
- كتاب: منهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري.
- كتاب: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، لرشدي طعيمة.
- كتاب: الانغماس اللغوي التنظير والتطبيق أعمال الملتقى الوطني.

ومن الدراسات السابقة في هذا الموضوع نذكر:

- طرائق تدريس اللغة العربية القديمة والحديثة، جامعة بني فتاح الإسلامية جمباغ المجلة العربية الدولية للتربية والتعليم.

ولما كان لكل بحث علمي صعوبات تعترض الباحث، فقد واجهنا بدورنا غياب بعض المصادر والمراجع المعتمدة في طرائق تعلم اللغة وأثرها في الاكتساب، خصوصا طرائق تدريس اللغة في شقها اللساني وليس البيداغوجي، وأيضا ضيق الوقت بالنسبة للدراسة الميدانية، إذ تتطلب دراسة استطلاعية واسعة و توزيع الاستبيانات وجمعها وشرح مفهوماها والتحقق منها، كل هذا يتطلب متسعا لا بأس به من الوقت لكننا بالاستعانة بالله وبالفريق الإداري في كلا المؤسستين استطعنا التغلب على عدة صعوبات والحمد لله أولا وأخرا.



ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر لكل من أسهم في انجاز هذا العمل، وبعظيم الثناء والعرفان الجميل لأستاذنا المشرف الدكتور "كراش بن خولة" الذي علمنا سبل البحث المنهجي العلمي، ولم ييخل علينا بمد يد العون والمساعدة بالكتب والنصائح القيّمة، فله منا جزيل الشكر والثناء، وجزاه الله عنا كل خير، كما نتقدّم بأسمى عبارات التقدير و الاحترام لأعضاء اللّجنة المناقشة شاكرين لها لمجهوداتها المبذولة عسى الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

كما نقدم شكرنا الكبير إلى موظفي المكتبات الجامعية، وذلك لما قدموه لنا من عون وتسهيل في إعاره الكتب التي احتجنا إليها لإتمام هذا العمل، وإلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها دون استثناء. وفي الأخير نسأل الله التوفيق وأن يبيد خطانا ويوفقنا لما فيه صلاح حالنا.

الطالبتان: 

بن عمران اسمهان. ❖

قداري سارة. ❖

يوم: 15 ذو القعدة 1443 هـ

الموافق ل: 2022/06/14

جامعة ابن خلدون - تيارت -



مدخل

مفاهيم الأساسية

- مفهوم الطريقة
- مفهوم التعلم
- مفهوم اللغة
- مفهوم اكتساب اللغة
- مفهوم النظام المغلق
- خصائص النظام المغلق
- مفهوم النظام المفتوح
- خصائص النظام المفتوح
- أقسام اكتساب اللغة

لقد ركّز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية على طرائق التدريس، لأنّها من أهم مجالات العلوم التربوية وأوسعها، وأكثرها قابلية للتطوير والنمو، ذلك لأنّها تمثل دائما المحصلة النهائية لنتائج وآثار الدراسات والبحوث والممارسات المختلفة في مجالات العلوم المتعددة.

1. مفهوم الطريقة لغة واصطلاحا:

يعتبر تدريس اللغة من أهم الفعاليات التي يجب على المعلمين السير على نهجها لتحقيق أهداف المناهج وهي تستهدف التعليم الفعال، وتستهدف إثارة واقعية للمتعلمين، ومنها:

❖ **الطريقة لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور، أن لفظة طرائق تعني:

جمعها طرائق، السيرة أو المذهب، أي الخط في الشيء¹، وفي القرآن الكريم في قصة فرعون في قوله

تعالى: ﴿ قَالُوا إِنْ هَذَا لَسَاحِرَانِ يُرِيدَانِ أَنْ يُخْرِجَاكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِمَا وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُثَلَىٰ ﴾

طه - الآية: 63.

وتجمع لفظة طرائق في معجم الوسيط على: "خطأ على طرق و حقيقة أنّ الطرق جمع طريقة"².

والطريقة يجمعها ابن منظور في لسان العرب على طرائق لقوله تعالى: ﴿ كُنَّا طَرَائِقَ قَدَدًا ﴾ الجن - الآية: 11

أي كنا فراقا مختلفة وهي المذهب و المسلك الذي تسلكه للوصول إلى هدف معين³.

ويتضح لنا من خلال المفاهيم اللغوية أن الطريقة هي جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية

معينة.

1- محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ط: 3، دار الصادر، بيروت، 1990، ص. 1.

2- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط: 2، دمشق، (د.ت)، ص 556.

3- راتب قاسم عاشور (وآخرون)، المنهج بين النظرية والتطبيق، ط: 1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004، ص 293.

الطريقة اصطلاحاً: للطريقة عدة تعريفات اصطلاحية منها:

يقصد بطريقة التدريس "الكيفية التي يتناولها المعلم في تنفيذ العملية التدريسية، بصورة تميزه عن غيره من ثم ترتبط أساسياته بالخصائص الشخصية للمعلم"¹، وما فاد هذا أن طريقة التدريس تختلف من معلم إلى آخر.

إضافة إلى ذلك "الطريقة هي مجموعة الأنشطة و الإجراءات، التي يقوم بها المدرس والتي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ"².

ففي تعريف لبيب رشدي باعتباره طريقة التدريس: "أنها عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس لتحفيز التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية، التي تتصف بالجفاف والجهود حيث لا تنفصل الطريقة عن المادة الدراسية ويصبح بذلك المنهاج مادة وطريقة"³.

ونستخلص من هنا أن طريقة التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً و جد مباشر بالمادة الدراسية العلمية.

2. مفهوم التعلم

وللتعلم عدة مفاهيم أهمها: "التعلم هو مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة المجالات الناتجة للمعلومات"⁴، فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم ويؤدي فيه المتعلم عمله الذي يتعلق بالسلوك .

- 1- فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله (وسائل التعلم والتعليم)، (د.ط)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2005، ص 6.
- 2- صليحة مكي، كريمة أشتيت، البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2006، ص 8-9.
- 3- لبيب رشدي (وآخرون)، الأسس العامة للتدريس، ط:1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص 52/51.
- 4- عبد الحميد ياسين حجازي، وائل سليم، مفاهيم أساسية في التربية، (د.ط)، دار المعترف للنشر والتوزيع، 2016، ص 92.

ويعتبر التعلم أيضاً: عملية شبه دائمة في سلوك الفرد و لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة للممارسات فيظهر في تغيير أداء الفرد¹.
ومن هنا يمكن القول بأنّ التعلم غاية، والتدريس هو الوسيلة، فالنظرية السلوكية "behaviorisme" ترى التعلم تعديل، وتغيير في السلوك الناتج عن خبرة، أو نشاط، أو تدريب، لذا فالتعلم عملية معقدة ومتشعبة العناصر ومتعددة الجوانب.

3. مفهوم اللغة

لكل قوم أغراض وأنظمة خاصة بهم، فاللغة تعتبر من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وللغة تعريفات مختلفة نذكر منها:

اللغة في رأي **دي سوسير** هي: "كل ما يمكن أن يدخل في نطاق النشاط اللغوي من رمز صوتي أو كتابي، أو إشارة، أي أن اللغة تعني الكيان العام الذي يضم النشاط اللغوي الإنساني في صورة ثقافية منطوقة، أو مكتوبة معاصرة أو متوازنة"².

عرفها **ابن خلدون** بقوله: "اعلم أنّ اللغة في المعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تعتبر ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان"³.

ومن هذا نرى أنّ اللغة مفاهيم عديدة حيث اللغة مرتبطة بشكل أو آخر بالعلوم الأخرى، فبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي.

1- عبد الحميد ياسين حجازي، وائل سليم، مفاهيم أساسية في التربية، المرجع السابق، ص 93.

2- محمد توفيق شاهين، علم اللغة العام، ط:1، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، 1980، ص 16.

3- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط:1، دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ص23.

4. مفهوم اكتساب اللغة

للإنسان قدرة على استقبال واستيعاب اللغة، ويكتسبون ذلك من خلال عملية تسمى بالاكتساب اللغوي، لذا: "يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منظمة في قواعد اللغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة ومستوى رفيع"¹.

لذا فالأكتساب هو المرحلة التي من خلالها يدخل المتعلم المادة المتعلمة إلى الذاكرة التي تتميز بحفظ المعلومات.

5. مفهوم النظام المغلق "القديم"

هو نوع من النظام الذي لا يتفاعل مع البيئة المحيطة له حيث: يتميز هذا النوع من الأنظمة بالتوقع على نفسه فهو من النظم التي لا تتبادل المدخلات والمخرجات مع بيئتها ومما يبرز له فضل التقييد في النظام المغلق أنه يعصم اللغة من أن ينفرط عقد وحداتها، فيختل في ميزان الوظائف و تتحول إلى تعبير فوضوي لا صلة له بغرض الإبلاغ والتواصل².

لذا يتجاهل هذا النظام أية مؤثرات خارجية التي تؤدي إلى التأثير عليه.

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، مج:7، ع:1، 2015، ص 160.

2 - Ducrot et Todorov dictionnaire encyclopédique des sciences du langage; P:48.

مجلة الدراسات اللغوية، مج:8، ع:2، (ربيع الثاني - جمادى الثانية 1427 هـ/ ماي- جويلية 2006م)

فالنظم المغلقة تتميز بأنها محاصرة ضمن حدود، تجدد من مرونتها و تفاعلها أي تحمل في استقلال وانعزال عن البيئة، بأن طبيعة النظام لا تسمح بذلك فهي تميل إلى التوقع على الذات متجاهلة الاعتبارات¹.

ومن هنا نستنتج، أن التعليم المغلق هو نظام تعليمي يساهم في التفاعل مع المحاضرة، أي أثناء المحاضرة فقط، ويتقيد بمدة زمنية محددة للدراسة.

6. خصائص النظام المغلق

- لا يتأثر بالتغيرات الخارجية.
- لا يتم فيه تصحيح الأخطاء أو تحليل النتائج لأنه لا يحتوي على عملية التغذية الراجعة المعلوماتية.
- تكون مدة النظام والحصول على الهدف فقط.
- لا يعيد تنظيم مكوناته بحسب الظروف البيئية.
- لا يميل إلى المحافظة على استقراره و توازنه.
- يمكن التنبؤ بدقة كبيرة بمخرجاته و خاصة الأنظمة الميكانيكية لا يوجد فيها انغماس لغوي.

7. مفهوم النظام المفتوح "الجديد":

هو نظام يتفاعل مع البيئة المحيطة به و يعتمد على مجموعة من المدخلات الخاصة بالأمور المرتبطة به وهو النظام الذي تأثر بالعوامل الخارجية والبيئية المحيطة فيه، حيث تكون له علاقات مستمرة وفعالة مع بيئته فيؤثر فيها ويتأثر بها².

1- ينظر: منتدي عبد السلام دائل، (الأنظمة المفتوحة الأنظمة المغلقة) لعبد القوي سعيد الحسامي، مقال نشر في 2012/7/11، على الساعة: 18:40. الرابط الالكتروني: <https://ictuse.yoo7.com/t3259-topic>

2- ينظر: النظام المفتوح النظام المغلق(أرشيف المدونة الالكترونية) لعطية الغامدي، مقال نشر يوم الأربعاء 20 ماي 2009، على الساعة: 08:34 صباحا، الرابط الالكتروني: <http://pad322aalghmdi.blogspot.com/2009>

ومن هنا نرى أن التعليم المفتوح عبارة عن نظام تعليمي يهدف إلى توفير التعليم للطلاب مهما كانت أعمارهم أو ثقافتهم أو مكان وجودهم كما يعرف بأنه نوع من أنواع التعليم يعتمد على فكرة استخدام جهاز الحاسوب والتي تسمى بالدراسة عن بعد حيث يتقيد بمكان معين ووقت محدد للمحاضرات مما يساهم في استخدام التعليم المفتوح بين العديد من الطلاب.

8. خصائص النظام المفتوح "الجديد"

- يتيح النظام المفتوح عملية الاستفادة من المخرجات من خلال عملية التغذية الراجعة المعلوماتية.
- يتيح الاستفادة من الأنظمة الأخرى وتبادل الطاقات والموارد معها.
- استيراد الموارد الأساسية في المجتمع أو البيئة المحيطة.
- ترابط الأجزاء في النظام وتكامله.
- الاستمرارية الديمومة و البقاء.
- التوازن الحركي حيث يهدف النظام أن يكون دائما في حالة توازن فهو لا يتوقف عن الحركة¹.

9. أقسام اكتساب اللغة:

(أ) - اكتساب اللغة غير اللفظية:

تبدأ مظاهر الحياة عند الطفل "بصيحة الميلاد وتطور هذه الصيحة تطورا سريعا مع نمو الطفل حتى تصبح معبرة عن بعض رغباته، وتصبح وسيلة من وسائل اتصاله مع أمه أو مربيته"²، فإن الطفل

1- ينظر: منتدى عبد السلام دائل، (الأنظمة المفتوحة الأنظمة المغلقة) عبد القوي سعيد الحسامي، المرجع السابق.
2- سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، ط:1، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1986، ص 184.

العادي يستعمل سبعة أصوات مختلفة متباينة قرب نهاية الشهر الثاني من عمره، ثم يزداد عددها إلى سبعة وعشرين صوتا حينما يبلغ عمر الطفل 5 أو 6 سنوات.

ب) اكتساب اللغة اللفظية:

يبدأ الكلام عند الطفل العادي من العمر خمسة عشر شهرا بالتقريب، وهذا مقياس الانتقال من غير اللفظية إلى اللفظية:

- ألا يكون فهم الألفاظ التي يستعملها الطفل قاصرا على ذوي قرباه المتصلين به، بل إن كانت ألفاظه واضحة و مفهومة للآخرين.

- أن ترتبط ألفاظ الطفل ارتباطا صحيحا بمعانيها، وقد يتأخر النمو اللفظي عن بعض الأطفال إذا لم يجدوا ما يدفعهم إلى الكلام¹.

• نظريات اكتساب اللغة

لقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تصغ في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي تتراوح من الأنساب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة، "فعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتساب اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون الأطفال لديهم استعداد وتهيؤ بيولوجي لاكتساب اللغة"²، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية فهي تلعب دورا في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية.

1- سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 184.

2- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 161.

و فيما يلي عرض لإبراز النظريات:

أولاً: النظرية السلوكية

تفترض النظرية السلوكية عامة أنه ينبغي أن تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على العمليات الداخلية التي تورد الأبنية اللغوية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور هي أنه نظراً أن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فإنها لا يكمن أن تعرف أو تقاس.

"فالسلكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، يرون أنه لا يكمن دراسة مالا يمكن أن تلاحظه"¹، ومن ثم فالسلكيون يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي.

ويرى السلكيون أن اللغة هي شيء يفعلها الطفل وليس شيء يمتلكه الطفل ويرون أن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد و التعزيز، ومن هنا نستنتج بأن التعزيز و التقليد يلعبان دوراً فعالاً في نمو اللغوي إلا أنه من الصعوبة أن نعتبره التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي.

ثانياً: النظرية الإدراكية المعرفية

أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختيار في الاستعمال اللغوي وتعديلها؛ أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعد تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار².

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 162.

2- المرجع نفسه، ص 162.

ثالثا: النظرية البيولوجية

تتلخص النظرية في أن هناك خصائص بيولوجية تتوافر في الإنسان و لا توجد عند غيره من سائر أنواع الحيوان، وبهذا يتمكن الطفل من اكتساب اللغة، وقد خلص أصحاب هذه النظرية إلى القول بأن المهارات الأساسية اللازمة لاكتساب اللغات المختلفة (عند الأطفال) هي واحدة على الرغم من وجود اختلافات بين أجناس البشر من النواحي الفسيولوجية والبيولوجية¹.

رابعا: النظرية التفاعلية

تعتبر وجهة النظر التفاعلية نظرة توفيقية، بين النظرة السلوكية التي تعتبر البيئة عامل هام في اكتساب اللغة، والنظرة الفطرية التي ترى أن الأبنية الفطرية الداخلية هي المحددات الأولى في اكتساب اللغة². ومن هنا نرى أن اكتساب اللغة حسب رؤية هذه النظرية يعتمد بشكل كبير على عناصر كلا العاملين، حيث تتفاعل هذه العناصر مع بعضهما وتعديل كل منهما الأخرى.

● العوامل المؤثرة على اكتساب ونمو اللغة

يتأثر اكتساب ونمو اللغة منذ الطفولة بعوامل مختلفة، وتنقسم هذه العوامل إلى قسمين³:

أ.العوامل الداخلية:

هي العوامل المؤثرة على اكتساب اللغة بالتكوين العضلي النفسي، يعني يتأثر النمو اللغوي بنسبة الذكاء، فقال: "تشومسكي" أن الطفل يولد بألة لاكتساب اللغة، بما يمكنه أن ينال لغة الأم أو اللغة الأولى بدون أن يتعلم قواعد اللغة بعمد.

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 163.

2- المرجع نفسه، ص 163.

3- سيد أحمد، منصور عبد المجيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 149.

ومن العوامل الداخلية المهمة منها¹:

- **الذكاء:** تدل الأبحاث على أن الطفل العادي يبدأ الكلام حينما يبلغ من العمر 8 أشهر والقصد يبدأ نطق الألفاظ بطريقة صحيحة وفهم معناها.
- **المرض:** ترى بعض الدراسات أن المرض الذي ينتاب الطفل في السنين الأولى من حياته يؤخر نموه اللغوي إلى حد ما، ويرتبط مدى التأخر اللغوي عند الأطفال بنوع المرض الذي يصابون به².
- **الفروق الجنسية:** الإناث محافظات في استعمال اللغة أكثر من الذكور.
- **عدد الأطفال أو عدد الأسرة:** عدد الأطفال أو عدد الأسرة الكثيرة يبذل المزيد من التطوير السريع للغة الأطفال مقارنة مع عدم وجود العديد من الأعضاء.
- **موقف مولد نظام الطفل:** إن تطوير اللغة للأطفال المولودون في موقف الأوسط تكون أسرع من تطور اللغة لدى أصغر أو أكبر طفل.

ب. العوامل الخارجية:

تدل الدراسات العلمية المختلفة على أن أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع وأدق وأقوى من أطفال البيئة الاجتماعية الدنيا، ويتأثر النمو بمدى اختلاط الطفل بالبالغين الراشدين لاعتماد اكتساب اللغة ونمو اللغة على التقليد.

ولغة الراشدين تعتبر أفضل النماذج اللغوية الصالحة لتعلم الطفل، لهذا تساعد على اكتساب المهارة اللغوية.

1- سيد أحمد، منصور عبد المجيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 151-153.

2- إبراهيم السيد صبري، علم اللغة الاجتماعي، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995، ص 219.

ومن العوامل الخارجية المهمة هي:

1. البيئة الاجتماعية

تشير بعض الأبحاث بأن الأطفال الذين ينتسبون إلى البيئات الاجتماعية الممتازة يتكلمون تلقائياً ويعبرون بوضوح عن آرائهم، وأن أطفال البيئات الفقيرة يصيحون ويضحكون في ألعابهم الحرة ولا يميلون كثيراً إلى الحوار.

2. البيئة اللغوية

يعتمد الطفل على التقليد في تعلمه اللغوي فإذا اتصف بعض ذوي قرياه بعيوب لغوية خاصة كان تقليد الطفل وفق ذلك.

3. السلوك المضاد

يبالغ بعض الآباء في تدريب أطفالهم على الكلام في سن مبكرة وذلك قبل وصولهم إلى مراحل النمو المناسبة لتعلم الخبرة الجديدة.

3. الازدواج اللغوي

الأطفال الذين يراد بهم تعلم لغتين مختلفتين في سن مبكرة، يتأخرون في تقدمهم اللغوي، لأن لكل لغة صفاتها الخاصة التي تميزها عن أية لغة أخرى.¹

ومن هنا نستخلص أن كلا من العوامل الخارجية والعوامل الداخلية لها تأثير جد فعال على اكتساب ونمو اللغة لدى الطفل، فبالرغم على اختلاف العوامل والتأثيرات إلا أن الهدف وراء ذلك هو اكتساب الطفل للغة اكتساباً واضحاً وفعالاً.

1- سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 149.

● مراحل اكتساب اللغة:

يكتسب الطفل اللغة غير اللفظية واللفظية منذ الميلاد، وفي مراحل العمر المختلفة حتى يصل إلى المستوى اللغوي المناسب والذي يمكنه من استخدام اللغة بسهولة ويسر في تعامله الاجتماعي.

ومن المراحل التي تنمو فيها اللغة ويمكن اكتسابها والتي تتمثل في مرحلتي الطفولة والمراهقة، والنمو له مراحل تختلف في أبعادها في مظاهرها التي تميز كل مرحلة عن غيرها من المراحل الأخرى، في أشكال السلوك وفي الدوافع النفسية وهذه المراحل هي:

● مراحل ما قبل الميلاد، وتبدأ من لحظة التلقيح إلى تكوين الجنين قبل الميلاد، ومدة هذه المرحلة 28 يوم.

● مرحلة المهد من لحظة الولادة إلى نهاية العام الثاني.

● مرحلة الطفولة من 3 إلى 12 سنة.

● مرحلة المراهقة من 13 إلى 17 سنة.

● مرحلة الشباب من 18 إلى 26 سنة.

● مرحلة أواسط العمر وهضبته من 26 إلى 50 سنة.

● مرحلة الشيخوخة المبكرة من 51-65 سنة.

● مرحلة الشيخوخة المتأخرة من 66 إلى نهاية المطاف¹.

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 167.

أ.مرحلة الطفولة:

أولاً: مرحلة الوليد والرضيع

أهم الخصائص التي تميز هذه المرحلة والتي تؤثر في مقدرة الطفل على اكتساب اللغة هي:

1- بصفة عامة يتأثر النمو اللغوي في تطوره بمظاهر نمو المهارات الأخرى.

2- يتأثر التكوين العقلي للوليد بالنمو الحركي لديه فقط، لوحظ أن الذكاء في مستوياته العالية يرتبط بصفة

عامة بسرعة النمو الجسمي، في حين يقترن الضعف العقلي بالتخلف في نمو الجسم.

3- التكوين العقلي للوليد له دور كبير في اكتساب اللغة، ولهذا قبل أن توضح كيف يكتسب الطفل اللغة

ويبدأ في الكلام¹.

• مرحلة الصراخ:

تبدأ حياة الطفل بعد الولادة مباشرة بصراخ وهناك أسباب الصراخ عند الطفل، منها الألم المتعلق

بالتغذية والإخراج، المنبهات القوية، الأوضاع الغير مريحة، الاضطرابات القوية أثناء النوم، التعب، الخوف².

• مرحلة الثرثرة/ المناغاة/التنغيم/المنازعات:

فلمناغاة أصوات لا تحمل انفعالات ولا معنى، وإنما هي من اللعب بالأصوات الغير هادف والذي

يجد الطفل فيه سرورا و ارتياحا.

1- سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص 165.

2- أحمد قاسم، أنس محمد، مقدمة في سيكولوجية اللغة، (د.ط)، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000، ص110.

- مرحلة التقليد:

يسمع الطفل الكلمة وقد يفهم لها معنى واستعماله لها إنما يكون تقليدا للراشدين، وتقليد آذاك لا يكون كاملا لعدم تكامل الجهاز الصوتي لديه.

- مرحلة المعاني:

يستطيع الطفل فهم لغة الأفراد المحيطين به قبل أن يستطيع التعبير عما يدور في نفسه تعبيرا لفظيا صحيحا.

- مرحلة الكلمة الواحدة:

مرحلة تعبيرية غامضة للسامع.

- مرحلة الكلمتين:

الكلمتان تغلب عليهما الأسماء وتدخلها الأفعال قليلا، والتعبير هنا سليم من الناحية الوظيفية وغير صحيح من ناحية التركيب اللغوية.

- مرحلة الجملة القصيرة البسيطة:

تدخلها عناصر حروف الجر وضمائر.

- مرحلة الجملة الكاملة:

يستطيع الطفل تأليف جمل صحيحة من كلمات متعددة تؤدي المعنى بأسلوب موجز سهل¹.

- ثانيا: مرحلة الطفولة المبكرة (3-5 سنوات):

تتمثل خصائص هذه المرحلة ب:

1- أحمد قاسم، أنس محمد، مقدمة في سيكولوجية اللغة، المرجع السابق، ص111.

✓ التكوين العقلي واكتساب اللغة بالنسبة للتكوين العقلي فإن إدراك الطفل في هذه المرحلة إدراك حسي

مادي، فالطفل يعلل الأشياء بأسبابها المادية، والطفل في هذه المرحلة يميل إلى الخيال الوهمي.

✓ نمو المفردات اللفظية.

✓ يعرف الطفل العدد¹.

ثالثا: مرحلة الطفولة المتوسطة (6-8 سنوات):

تتميز هذه الفترة المتوسطة بنضوج بعض القدرات العقلية وعملياتها الإدراكية ومن خصائص هذه

المرحلة:

1/ التفكير بواسطة الصور البصرية.

2/ لعب الخيال العلمي.

3/ التفكير المجرد في القدرة على الكتابة وتعلم الحساب والأعداد.

4/ بداية قدرة الطفل على الكتابة والقراءة.

رابعا: مرحلة الطفولة المتأخرة (9-21 سنة):

خصائص هذه المرحلة:

1/ مهارة الكتابة: محاولة الطفل في تحسين الخط.

2/ نمو الرصيد اللغوي والقراءة: الطفل عن طريق القراءة يستفيد الكثير من المفردات.

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 169-170.

3/ نمو التعبير الشفوي والتحريري: الطفل يميل في حوار مع والدته وأقرانه إلى استخدام الجمل القصيرة وفي حوار مع البالغين الراشدين يصوغ عبارته في جمل طويلة.

خامسا: مرحلة المراهقة (31-71 سنة):

من أهم مظاهر هذه المرحلة:

1/ يتأثر إدراك المراهق بنموه العضوي البيولوجي العقلي والانفعالي والاجتماعي.

2/ التذكر وهو إحدى العمليات العقلية الهامة في التعلم.

3/ التفكير عند المراهق أكثر تنافسا وانتظاما عنه في عالم الطفولة لذلك المراهق يستمتع بنشاطه العقلي¹.

1- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المرجع السابق، ص 169-170.

الفصل الأول

طرائق تعلم اللغة العربية في النظام المغلق

- مظاهر النظام المغلق في خصائص النحو العربي

- خصائص النظام الصرفي

- خصائص النظام النحوي

- مظاهر الانغلاق في النظام النحوي

- أنواع طرائق التدريس في النظام المغلق (قديمًا)

1. مظاهر النظام المغلق في خصائص النحو العربي:

أ). في خصائص النظام الصرفي:

إن من مظاهر الانغلاق في اللغة العربية النظام الصرفي، فموضوعه لا يتعلق بدراسة الكلمات من جهة معانيها المعجمية، ولا من جهة معانيها النحوية أو السياقية أو التعبيرية المختلفة، وإنما من جهة صياغها وأوزانها ومتغيرات أبنيتها اللفظية.

وإن كان هنالك حديث عن المعاني في الدرس الصرفي فهو من جانب المعاني الصورية المجردة التي يمكن أن تدل عليها الصيغ الصرفية دالة نموذجية "مغلقة"، فكل صيغة إنما وضعت لتدل على معنى صرفي عام، ومن الأمثلة على ذلك: صيغة "أفعال" تدل على مصدر الفعل الرباعي "افعل" مثل: "إكرام" من "أكرم"، وصيغة "انفعل" تدل على أحد الأفعال الثلاثية المزيدة، ومن معانيها الصرفية العامة كذلك معنى المطاوعة مثل: "انكسر" و "انفتح" وصيغة "فاعل" تدل على أحد الأفعال الثلاثية المزيدة، ومن معانيها الصرفية العامة كذلك معنى المشاركة مثل: "جالس" و "خاصم" ... الخ¹.

للنظام الصرفي وظائف رئيسية أهمها:

- تشكيل العناصر التي يتألف منها نظام اللغة.
- إبراز سماتها، وصياغة بناها.
- تحديد معانيها الصرفية في إطارها النموذجي المغلق.

1- الطيب دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، مجلة التراث العربي، مج:28، ع:108، سوريا، 2007، ص 203.

وفي ظل هذا التوزيع والترتيب يقسم النحاة الوحدات الصرفية، تقسيماً يخضع لاعتبارات مختلفة يبدو

أن أشهرها ذلك الاعتبار الذي أسفر عنه التقسيم الثلاثي المعروف للكلمة العربية: اسم وفعل وحرف¹.

ومن التقسيمات الصرفية للوحدات ما يسميه النحاة بالأسماء المبنية و الأسماء المتمكنة أي التقسيم

الثنائي بين الوحدات المبنية والوحدات المتصرفة، ومنها كذلك تقسيم الوحدات إلى صيغ و علامات

ومبنيات.

هذا عن صور الوحدات الصرفية من حيث هي أصول نموذجية كبرى لأنواع الكلام و يمكن

أن نرجعها- في ضوء تأملنا لتقديرات النحاة وتحديداتهم لها- إما إلى تحديدات مفهومية وإما لتحديدات

لغوية².

أما عن صورها من حيث هي فروع لتلك الأصول الكبرى فهي الصيغ و الأوزان الأبنية الصرفية

المختلفة، كأن نقول: الاسم يتفرع إلى جامد و مشتق، والجامد ما لم يؤخذ من غيره، والمشتق ما يؤخذ

من غيره، والجامد ما كانت صيغته وأوزانه سماعية، والمشتق ما رجع في صيغة إلى توزيع قياسي مطرد: "فاعل"

هي صيغة اسم الفاعل من الثلاثي و "مفعول" هي صيغة اسم المفعول من الثلاثي، و "افعل" هي صيغة اسم

التفضيل... الخ، والفعل يتفرع إلى فروع مختلفة في ضوء اعتبارات صرفية مختلفة، فهناك الثلاثي وغير الثلاثي

(الرباعي والخماسي، والسداسي)، والمجرد والمزيد، والمتصرف والجامد، والصحيح والمعتل والمهموز... الخ.

1- عبد الجبار توامة (وآخرون)، تقويم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، (د.ط)، الدار العربية، غرداية،

د.ت، ص18.

2-Pour aborder la linguistique ; Roland Uluerd; (T1).les éditions ESF; Paris; p:79

"ومما يتميز به النظام الصرفي العربي انطاؤه على قدر كبير من الدقة و الانتظام في توزيع وحداته عبر تفريعاته الاشتقاقية و تقابلاته الصرفية المختلفة"¹، وهذه الخاصية كانت سببا هاما لوضع الصرفيين والنحاة وحدة نموذجية مقدرة سموها المثال التي استخرجت من بنية كل كلمة.

وقد كان غرضهم من ذلك تصنيف الوحدات وتتبع مراتب صياغتها، ووضع نماذج عامة لقياس أبنيتها وذلك يضم المتشابه منها بعضه إلى بعض في مجموعات محددة متباينة لكل مجموعة مثال يختزلها ويكون وسمها تقاس به، ويستدل عليها بصورته².

ومن هنا نرى أن خصائص النظام الصرفي يعتمد على دراسة أوزان الكلمات وصياغتها ومتغيرات أبنيتها اللفظية وهذا ما يعتبر في حد ذاته مظهر من مظاهر النظام المغلق.

ب). في خصائص النظام النحوي:

إن صور المعنى أو صور كلام العرب كما يسميها النحاة هي أبرز مظاهر الانغلاق الذي يمكن ملاحظته في نظام النحو العربي، يقول أحد شراح "أوضح المسالك"، تتبع النحاة كلام العرب فوجدوه يرد على ست صور إجمالا - وهي إحدى عشرة صورة تفصيلا- وذلك أنه إما أن يتألف من اسمين، وإما من فعل واسم وإما من جملتين، وإما من فعل واسمين، وإما من فعل وثلاثة أسماء وإما من فعل وأربعة أسماء فهذه ست صور على وجه الإجمال³.

1- المراد، المقتضب، ط:2، تح: عبد الخالق عزيمة، ج:1، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1994، ص30.

2- سيبويه، الكتاب، ط:3، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1408هـ - 1988م، ص17.

3- محمد محي الدين عبد الحميد، عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، ط:1، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، د.ت، ص11.

ويقول عبد القاهر في نفس السياق: "معلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكلام بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض، والكلمة ثلاث: اسم وفعل، وحرف، وللتعلق فيما بينهما طرق معلومة وهو لا يعدو ثلاثة أقسام - تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما"¹.

ثم يمضي في تفصيله مفرعا عن هذه الصيغ التركيبية أصول جميع الصيغ التركيبية الممكنة في النظام البنيوي المغلق للنحو العربي .

وإن تقسيم النحاة للجمل إلى جمل فعلية واسمية هي من صور التركيب في النحو العربي، فالفعلية ما تصدرها فعل على رأي البصريين، والاسمية ما تصدرها اسم على رأي الكوفيين.

وفي مسألة صور الأصول في الجملة العربية رأي متميز لفاضل صالح السامرائي، فهو يرى أن الجملة العربية إنما ترجع في أصلها إلى صورتين اثنتين: فعل مع اسم، واسم مع اسم، وبالتعبير الاصطلاحي فعل و فاعل أو نائبه، ومبتدأ أو خبر نحو: "اقبل سعيد"، و "سعيد اقبل"، وكل التعبيرات الأخرى إنما هي صور أخرى لهذين الأصلين².

إن إشارة لمثل هذه الصور من طرف النحاة القدماء والمحدثين، تعد محاولة لحصر جميع الأبنية الممكنة في النحو العربي -سواء كانت صور الأصول التي يتحول بها المتكلم عن أصولها- بالتقديم والتأخير أو الحذف، أو الزيادة للتعبير عن أغراضه وانفعالاته، عن تلك التي تشير إلى حدود النظام المغلق، الأبنية التركيب العربي.

1- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط:1، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، د.ت، ص57.

2- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ط:1، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1420هـ/2000م، ص15.

ولعل أبرز معلم من معالم الانغلاق في تلك الصور- بما فيها صور التراكيب الفرعية المتحولة عن الأصول- أن المتكلم لا يمكنه، بأي حال من الأحوال، أن يخرقها أو أن ينشئ نظماً للوحدات على غير حديها، وقد بلغ من اهتمام النحاة بهذه الصور على مستوى المعنى أن جعلوها موضوع النحو سواء أكان ذلك في إطار ظاهرة الإعراب أم في إطار نظرية العامل¹.

لكن النحاة لم يعتنوا بغير الصور النموذجية التي تشكل نظام النحو العربي في مجال المغلق، كأن نفرق مثلاً بين ما يعود فيها إلى ترتيب أصلي وما يعود فيها إلى ترتيب يخالف الأصل بالتقديم أو التأخير فقط تعهدوا بتصنيف جميع صور الجملة العربية وبالتفريق فيما بينها، وإن اعتنوا بالصور التحويلية المتفرعة عن الأصول مثل ما هو الحال في جمل التوكيد والنفي والاستفهام وغيرها فلا يزيدون عن تحديد معانيها الصورية وتتبع حالات إعرابها، وصور أبنيتها التركيبية، أي أنهم لا يراعون معانيها التعبيرية التي يقصدها المتكلم ولذلك لم يتعرضوا لظواهر التقديم والتأخير إلا من قبيل الجواز فالوجوب على ما يسمح به كلام العرب من التراكيب -في بعدها السكوني- أو لا يسمح، ولم يراعوا من معانيها إلا معنى واحداً، هو معناها العام سموه الاهتمام بأمر المتقدم.

يقول عبد القاهر منتقداً النحاة الذين يقصرون دراستهم على الجانب الصوري للغة²:

" وهل رأيتم إذ قد عرفتم صورة المبتدأ أو الخبر، وإن إعرابهما الرفع، أن تتجاوزوا ذلك إلى أن تنظروا

في أقسام خبره، فتعلموا أنه يكون مفرداً وجملة، وأن المفرد ينقسم إلى ما يحتمل ضميراً له، وإلى ما لا يحتمل

1- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، المرجع السابق، ص 15.

2- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص 58.

الضمير (...). وإذا نظرتم في الصفة مثلاً: فعرفتم أنها تتبع الموصوف وأن مثالها قولك "جاءني رجل ظريف" ومررت بزيد الظريف، هل ظننتم أن وراء ذلك علماً وأن هنا صفة تخصص وصفة توضيح وتبيين، وأن فائدة التخصيص غير فائدة التوضيح، كما أن فائدة الشيعاء، غير فائدة الإبهام، وأن من الصفة صفة لا يكون فيها تخصيص ولا توضيح، ولكن يؤتى بها مؤكدة كقولهم (أمس الدابر)، و قوله تعالى: ﴿فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْحَةً وَاحِدَةً﴾ سورة الحاقة، الآية: 13 وصفة يراد بها المدح والثناء كالصفات الجارية على اسم الله تعالى وهل عرفتم الفرق بين الصفة والخبر وبين كل واحد منها والحال؟ وهل عرفتم أن هذه الثلاثة تتفق في أن كافتها لثبوت المعنى للشيء؟ ثم تختلف في كيفية ذلك الثبوت¹.

ومن هنا يتبين لنا الإطار النموذجي التي تحدده صور اللغة، تلك الصور التي يتخذها النحاة غاية في درسهـم النحوي ويقفون عنده، هي من حدود النظام المغلق، وهذا ما نلتمسه مما سبق في قول عبد القاهر الجرجاني الذي أشار إلى ذلك بطريقة واضحة، ومثال ذلك أن الرفع علامة إعراب المبتدأ والخبر، وأن الصفة تتبع الموصوف، وأن الصفة والخبر والحال تتفق في أنها لثبوت المعنى للشيء، لكن عبد القاهر يدعو النحاة إلى تجاوز هذه الصور المغلقة للتعرف على ما تحويه من اختلافات و فوارق يفتح بها التعبير على وجوه متعددة من المعاني والأساليب².

وهو يرى أن من لم يأخذ نفسه بالتقوى في دراسة هذه المعاني فقد أصابته الآفة العظمى بأن يكثر في غير تحصيل، وأن يحسن البناء على غير أساس، وان يقول لم يقله علماً.

1- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص 89.

2- المرجع نفسه، ص 90.

ويمكننا كذلك أن نلتبس مظاهر الانغلاق في النظام النحوي فيما سماه نحائنا القدامى بالأبواب وهنا نقف عند مسألة هامة، وهي أن تصور النحاة المهتمين بنظرية العامل لمظاهر الانغلاق في النظام النحوي يختلف عن تصور الذين يخالفونهم ممن يختلفون بالمعنى: أما الأول فقد كان مبنيًا على إلحاق النحاة للمعاني بالمباني من حيث أن المباني هي الأصل و المعاني تتبع لها وفرعا منها، وعليه تصبح صور الانغلاق في المعنى هي ذاتها صور الانغلاق في المبني، أما في التصور الثاني فنجد توسعا واضحا في بيان صور الانغلاق وتصنيفها على هدي من فكرة الاحتفال بالمعنى.

وقد تم الإشارة لمظاهر الانغلاق في المعنى من طرف تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" فقد استعرض ذلك فيما سماه بالنظام النحوي، هذا النظام الذي يتميز باحتوائه على مكونات تنتمي إلى النظام المغلق، وأخرى تنتمي إلى النظام المفتوح، ويمكن استعراضها كالتالي¹:

1- مجموعة المعاني النحوية العامة التي تسمى معاني الجمل أو الأساليب كالخبر والإنشاء والإثبات والنفي والتأكيد وكالطلب وفيه الأمر، والنهي و الاستفهام والدعاء والتمني والترجي والعرض والتحضيض وكالشرط والقسم والتعجب والمدح والذم..الخ.

2- مجموعة من المعاني الخاصة أو معاني الأبواب النحوية المفردة كالفاعلية والمفعولية والحالية... الخ.

3- مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة التي تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها وهي

ما سماه تمام بالعلاقات السياقية أو القرائن المعنوية مثل: الإسناد، والتخصيص، والنسبة، والتبعية.

1- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، (د.ط)، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1973، ص 36.

4- مجموعة من المباني والحركات والحروف التي يأخذها علم النحو من الصوتيات وعلم الصرف وهي

ما سماه بالقرائن اللفظية مثل: العلامة الإعرابية، الصيغة، الرتبة، الربط، الأداة، التضام، المطابقة، والنغمة.

5- القيم الخلافية أو المقابلات بين أحد أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أفرادها.

أما المجموعات: 2،3،4،5 فهي تنتمي إلى النظام النحوي المغلق سواء أكان ذلك من جهة أن

بعضها تنظيم معنوي صوري لأنواع الوظائف النحوية في التركيب العربي (المجموعتان 2،3)، أما من جهة أن

بعضهما تنظيم مبني يصيب الحركات والحروف وبعض المباني الصرفية الدالة على وظائف نحوية (المجموعة 4)

أما من جهة أن بعضها قيم خلافية تتحدد وظائفها بالمقابلة بين المباني المتجانسة أو بين المعاني

المتجانسة (المجموعة 5) كأن نرى " الخبر في مقابل الإنشاء أو الشرط الامكاني في مقابل الشرط الامتناعي

أو المدح في مقابل الذم، أو المتقدم رتبة في مقابل المتأخر، أو الاسم المرفوع في مقابل الاسم المنصوب

أو المتعدي في مقابل اللازم، وهدم جراً¹.

وسبب الانغلاق في هذه المكونات - سواء أكانت قرائن لفظية أم قرائن معنوية أم قيما خلافية

أم أبوابا - أنها من جهة ذات وظائف نحوية صورية لا صلة لها بالواقع الخارج عن المدى اللغوي *réalité*

extra linguistique، وإنها من جهة أخرى مما لا سبيل للمتكلم إلى التصرف فيه أو تغيير وظيفته.

أما ظاهرة تعدد الوظائف في المبنى الواحد التي يوحي ظاهرها بمبدأ الانفتاح بسبب التعدد مثل: "ما"

"التي" تصلح على إطلاقها للشرط أو الاستفهام والموصول والمصدرية، وأن تكون كافة أو زائدة...²، فإن

¹ - تمام حسان اللغة العربية معناها ومنبناها، المرجع السابق، ص 37.

² - المرجع نفسه، ص 180.

مبانيها مفاهيم صوتية وصرفية وليست نحوية بالإضافة إلى أن ما يبدو فيها من انفتاح بسبب التعدد تغلقه القرائن اللفظية والمعنوية المصاحبة للمعنى في السياق ضمن ما سماه تمام بتضافر القرائن.

ومن هنا نرى أن خصائص النظام النحوي يعتمد على صور المباني أو صور كلام العرب بالإضافة إلى تعليق هذا الكلام ببعضه البعض وهذا ما يعتبر مظهر من مظاهر النظام المغلق.

2. مظاهر الانغلاق في النظام النحوي

إن البعد سكوني يمثله النظام المغلق حيث يكون المتكلم مجبرا على الالتزام بقواعد المبنى اللغوي، "وبما يمكن أن تمنحه على وجه الأصل والافتراض من معاني صورية ينطلق في فهمها أو الإفهام بما على ما هي به في أبنيتها النموذجية وتوضعاتها الاجتماعية، وبما يبرز به فضل التقييد في النظام المغلق أنه يعصم اللغة من أن ينفرط عقد وحداتها فيختل فيها ميزان الوظائف، إلا أن فكرة الفصل بين الواقع اللغوي للمبني (وهو ما يتمثل في صورة اللغة) و الواقع اللغوي للمعنى (وهو ما يتمثل في مضمون اللغة) لا وجود لها في الواقع الاستعمالي لأنظمة اللغات، إذ لا صورة (مبنى) بلا مضمون (معنى) يحققها ويجعل منها أداة للتواصل ولا مضمون بلا صورة تكون له قانونا ينضبط به ونموذجا يحتد به"¹، ذلك لأن الصورة هي دائما صورة شيء ما، فلا تنفك أبدا عن المضمون، والمضمون هو دائما مضمون في شيء ما، فلا ينفك أبدا عن الصورة وعليه فلا ينبغي أن تقابل بين الصورة والمضمون مقابلة تفرق كما هي مقابلة المتناقضين، وإنما مقابلة تغلق كما هي قابلة المتضايقين (...). كما يصح بهذا الصدد أن نقول على طريقة "كانط" في كلامه عن علاقة المفهوم بالحدس، بأن المضمون يغير صورة عماء والصورة بغير مضمون خواء.

1- La linguistique structurale c. lepschy, petite bibliotheque payot, p:147

* أنواع طرائق التدريس:

1. الطريقة الإلقائية

وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تناسب الأطفال الصغار الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع وهي تناسبهم في موضوعات مثل: سرد القصص أو وصف بعض المشاهدات أو شرح بعض الحوادث. ويتوقف نجاح هذه الطريقة على كيفية أداء المعلم والمادة التي يختارها للإلقاء مع البراعة في استخدام الحوار والمناقشة والأسئلة المتنوعة التي تجدد النشاط وتبحث على أعمال الفكر. والطفل قبل دخوله المدرسة لا يستطيع القراءة ولكنه يستطيع فهم القصة ولهذا كانت الأم أو المربية أو المعلمة تهتم بسرد القصص المناسبة مع الابتعاد عن القصص المؤثرة أو الخزينة أو المملوءة بالخيالات الشريرة المفزعة.

وبعد دخول الطفل المدرسة يظل مدة من الزمن لا يستطيع أثنائها الاعتماد على نفسه في القراءة وهنا تظهر الحاجة إلى أن يسرد المعلم أو المعلمة القصة له...، و في سرد القصة يظهر فن آخر جميل ألا وهو فن الإلقاء والتعبير وهو مصدر متعة للسامعين، ونحن جميعا نعرف هذا ونؤمن به من مشاهدتنا للأطفال، وهم ينصتون إلى المدياع ويستمعون إلى قصة جيدة السرد حسنة الإلقاء والتمثيل أو حين يدققون النظر في مشاهدة ما يجري بالتلفزيون من أحداث تأخذ الألباب¹.

ومن هنا نجد أن المدرس في الطريقة الإلقائية يعتبر محور العملية التعليمية ومركزها.

1- محمد سامي منير الدغدي، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل"، (د.ط)، دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، 1999، ص 77-78.

2. الطريقة التركيبية

تشمل الأبجدية والصوتية، وتقوم الأبجدية على تعليم الحروف بأسمائها مستقلة... ألف، باء... إلى آخر حرف وهو الياء في اللغة العربية والتدريب على نطق هذه الحروف مفتوحة، ثم مضمومة، ثم مكسورة ثم ساكنة ثم ممدودة ثم مشدودة مع التطبيق بكلمات يقرأها الطفل حين يلحق هذه الدروس¹.
ومن هنا نرى أن هذه الطريقة تقوم على الطريقة الصوتية التي تعتمد على تعليم أصوات الحروف لأسمائها.

3. الطريقة التحليلية:

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف أي بتعليم الكل قبل الجزء، يتناول المعلم أسلوب الكلمة فيتعلم الطفل القراءة بصورتها المحملة ثم تحلل إلى حروفها، ويعرف كل حرف إما باسمه وإما بصورته ومخرجه.

ويرى أن يختار المعلم في دروس التهجّي بعض الكلمات والجمل التي تتصل ببيئة الطفل في البيت أو المدرسة والتي تتصل بما سمعه من القصص وما يراه في القسم مثل: شباك وباب وسبورة، مع معرفة قراءة وكتابة اسمه وأسماء والديه والمدرسة وهكذا ثم على المعلم أيضا أن توخى في طريقته منهجا سهلا كأن يبدأ في تعليم تلاميذه بالكلمات المستقلة الحروف في الكتابة مثل: زرع - درج - أرض².

1- محمد سامي منير الدغديدي، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل"، المرجع السابق، ص 77-78.

2- المرجع نفسه، ص78.

وقد يتناول المعلم أسلوب القصة يقصها عليهم ويكررها أن يحفظوها ثم يقوم بعضهم بحكايتها ثم يكتب المعلم الجملة الأولى على السبورة ويقوم بقراءتها لهم حتى يعرف الكلمة بصورتها وموضوعها والكلمات إلى حروفها وبعد التحليل تتركب من الحروف كلمات جديدة كذلك¹.

ومن هنا نستنتج أن الطريقة التحليلية تقوم على يسر تعليم القراءة من الكلمة إلى الحرف، وبعد التحليل يركب إلى الحروف التي عرفها الطفل كلمات جديدة ومن ثم يركب من الكلمات جملاً بسيطة ثم قصص قصيرة.

4. الطريقة المزدوجة:

يعمل فيها المعلم على الجمع في درس الهجاء بين الطريقتين التركيبية والتحليلية، فيبدأ بعرض صورة ثم يناقش الأطفال فيها حيث تعينه الصور ليصل معهم إلى معرفة الكلمة أو الجملة التي توضح هذه الصورة. ثم يقوم بعد المناقشة بكتابة الكلمة على السبورة بخط واضح يلفت انتباه التلاميذ، حيث يعتمد المعلم هذه الطريقة على طريقة (انظر وقل)، حيث يقوم المعلم بقراءة المكتوب للتلاميذ بصوت واضح في تأتي، وبعدها يكرر النطق يطلب منهم بمحاكاتهم واحدا بعد الآخر.

ويستحسن المعلم أن يلجأ إلى طريقة القراءة الواضحة الجمعية، حيث يقرأ الأطفال جميعاً، أو يقرؤون بطريقة مختلفة كالقراءة صفا صفا وذلك تشجيعاً لهم على القراءة من غير خوف وكسر حواجز الخجل².

1- محمد سامي منير الدغديدي، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل"، المرجع السابق، ص 78.

2- المرجع نفسه، ص 79.

فإذا تأكد المعلم من اقتران صورة الكلمة المنطوقة بصورتها المكتوبة أي اقتران النطق بالرمز فإنه يبدأ بتحليل الجملة إلى كلمات ثم تحلل الكلمات إلى مقاطع وحروف ينطقها الأطفال بأصواتهم بعد معرفة مخارجها، مثل: (خ،ر،ج)، (ش،ب،ك)، بعد تمرين الأطفال على هجاء الكلمات وقراءتها يكلفهم برسم الكلمات، على أن يباشرهم أثناء الكتابة ليساعد المتعثرين ويصلح من كتابتهم¹.

5. طريقة المحاضرة

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس، وهي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعاً حتى الآن، ويراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على مجموعة من الطلاب بغرض الإلمام بالمعلومات الخاصة بموضوع معين، ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض القائم على التوضيح والتفسير، كما تتميز بالأسلوب المباشر باتجاه واحد، يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلميذ².

وهي عرض شفهي مستمر يقوم به المدرس للخبرات والمعارف والآراء والأفكار على الطلبة من دون مقاطعة واستفسارات، إلا بعد الانتهاء منه إذا سمع المدرس بذلك، ويكون دور المتعلمين فيها الاستماع والفهم وتدوين الملاحظات ولا يجوز أي سؤال إلا بعد الانتهاء من الإلقاء، أو العرض كاملاً، أو على الأقل انتهاء جزء محدد منه³.

1- محمد سامي منير الدغدي، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل"، المرجع السابق، ص 79.

2- محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، ط:1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 201.

3- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط:1، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2006، ص 102.

• أساليب طريقة المحاضرة

1. أسلوب المحاضر المباشر

وبموجب هذا الأسلوب يقدم المدرس المعلومات التي يتضمنها الكتاب و المقرر الدراسي إلى الطلبة والطلبة يستمعون ويدونون الملاحظات، ثم ينتهي التقديم بالامتحانات القصيرة أحيانا، والطالب في هذا الأسلوب أكثر سلبية، وتعد حاسة السمع عنده أكثر الحواس استخداما في هذا الأسلوب.

2. أسلوب الإلقاء مع استخدام الطباشير

وبموجب هذا الأسلوب فإن المدرس يقدم المعلومات أو المادة نطقا وكتابة على السبورة، وبذلك يتيح للطلاب أن يشارك أكثر من حاسة في عملية التعلم، فهو يسمع المعلومة المنطوقة، ويقرأها مكتوبة على السبورة، وفي هذا الأسلوب تستخدم اللوحة والطباشير¹.

3. أسلوب الإلقاء بعد تقديم الملاحظات المنظمة

وبموجب هذا الأسلوب يقوم المدرس بتقديم المعلومات الأساسية في المحاضرة إلى الطلبة بصورة نقاط رئيسية مطبوعة، وهذا الأسلوب ينظم مسار المحاضرة، ويمكن لطلبة تجزئتها ليسهل عليهم استيعابها.

4. أسلوب الإلقاء والتوضيح

وبموجب هذا الأسلوب يتولى المدرس توضيح الموقف التعليمي ووصفه، وفي هذا الأسلوب يقترن العرض اللفظي بالمحسوسات، وغالبا ما يستخدم هذا الأسلوب في الدروس العملية أو التي تتعامل مع الأجهزة.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 103.

5. أسلوب الإلقاء والمناقشة

وبموجبه يجمع المدرس بين الإلقاء والمناقشة فيقدم المادة على شكل أجزاء ويناقش الطلبة بعد تقديم

كل جزء من أجزاء المحاضرة ويعطي فرصة للطلبة لإبداء آرائهم حول كل جزء¹.

• محاسن طريقة الإلقاء "المحاضرة"

تتميز الطريقة الإلقائية في التدريس التربوي بعدة مميزات تقوم على خدمة ومساعدة الشخص المتعلم

خلال عملية استخدامها وتتمثل من خلال ما يلي:

- أنها تساعد على توضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل مما في الكتب المنهجية.

- سهولة التطبيق وموافقته بمختلف مراحل التعليم.

- تنمي في التلميذ ملذة الإصغاء والانتباه والاستماع.

- تفيد في توضيح بعض النقاط الغامضة باستخدام الشرح والوصف.

- تساعد على تقديم معلومات إضافية بفضل جهد المعلم في البحث والتحضير الجيد².

• عيوب طريقة المحاضرة (الإلقاء):

على رغم ما تتميز به طريقة المحاضرة إلا أنها يعاب عليها كونها:

- تبرز سلبية المتعلم بشكل كبير، إذ يبقى دائماً في موضع المتلقي (سليبي، لا دور له، غير نشط).

1- ابراهيم محمد الشافعي (وآخرون)، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط:1، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، 1996، ص 331-332.

2- عبد اللطيف بن محسن بن فرج، طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط:2، دار المسيرة، عمان الأردن، 2009، ص 93-94.

- مشاركة الطلبة فيها محدد، إذ يكونون فيها سلبيين.
- يمكن أن تمارس بطريقة تسمح بالخروج عن موضوع الدرس.
- تعد طريقة مجهددة للمدرس.
- تتطلب مهارات عالية قد لا يمتلكها جميع المدرسين¹.

6. طريقة المناقشة والحوار

تعد طريقة الحوار والمناقشة وسيلة للاتصال الفكري بين المعلم و تلاميذه و قد يكون الحوار بين الطرفين موقفا تعليميا فاعلا، وهو أسلوب قديم في التعليم يرجع إلى "أرسطو" و"سقراط" حيث كانا يتبعان في توجه التفكير طلابهم وتشجيعهم على البحث في القضايا المطروحة عليهم.

وتعتبر طريقة الحوار والمناقشة أسلوب معدل عن طريقة الإلقاء أو المحاضرة إذ تعتمد على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وتلاميذه أثناء عرضه للمادة التعليمية².

تعالج طريقة المناقشة شيئا من سليات طريقة المحاضرة وتلك لأنها تتيح للطلاب أن يشارك، وأن يتفاعل مع المدرس في اكتساب المعارف والخبرات، فيكون ايجابيا يعمل تفكيره في ما يطرح في أثناء الدرس وتعتمد طريقة المناقشة على إثارة سؤال ومشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته، فالمدرس يبدأ بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيجيبون عنها، وقد تكون

1- سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف)، ط:1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2001، ص152.

2- عادل أبو العز سلامة (وآخرون)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط:1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2009، ص 148.

الإجابات على شكل: تعليقات - اعتراضات - أمثلة - أسباب - استنتاجات أو تعميمات، وتسير المناقشة في عدة اتجاهات من المدرس إلى الطلاب، ومن الطلاب إلى المدرس، ومن الطلاب إلى الطلاب أنفسهم بإشراف المدرس¹.

• مميزات طريقة المناقشة والحوار:

اتسمت طريقة المناقشة والحوار بالمميزات التالية:

- تنظر للمتعلم باعتباره مشاركا ليناقدش، يسأل، يحاور، يثري، يجيب.
- بيئة تربوية آمنة شعار المناقشة.
- تعزز مهارات الاتصال والتواصل لدى التلاميذ.
- استخدام اللغة (مهارات لغوية) التعبير/ الحديث.
- ديمقراطية طرح الأفكار واحترام الرأي والرأي الآخر.
- تشجيع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض، وتنمي روح الجماعة عند الفرد².

• عيوب طريقة المناقشة والحوار:

بالرغم من أن لطريقة الحوار والمناقشة من ميزات، فيضع الأدب التربوي بعض السلبيات ونواحي القصور لهذه الطريقة، ومن هذه السلبيات الآتية:

- قد يتم التشديد على طريقة المناقشة وإهمال أهداف الدرس.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 112.
2- هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، ط:1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010، ص 186.

- قد يستحوذ على المناقشة عدد من الطلبة من دون الآخرين.
- قد لا ينتبه الطلبة على كل ما يطرحه زملائهم.
- قد تتكرر بعض الأفكار والأطروحات مما يؤدي إلى الملل والسأم.
- تحتاج إلى وقت طويل نسبياً.
- لا تسمح كل المواد باختيار مشكلة صالحة للنقاش.
- تتطلب معلماً ذا مهارة عالية في ضبط الصف ولديه قدرة عالية على صوغ الأسئلة وتوجيهها.
- قد تؤدي إلى حصول بعض المشكلات في حال عدم قدرة المدرس على ضبط الصف¹.

7. طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار)

تعد طريقة التسميع من أقدم الطرائق التعليمية في التعليم، وتمثل هذه الطريقة المنفذ الوحيد للمدرس لتغطية العجز في إيصال المعرفة بالفهم، واللجوء إلى ترسيخها في أذانهم بالقوة، عن طريق التكرار وبالتالي الحفظ الآلي².

تعود جذور طريقة التسميع إلى أسلوب التعليم في الكتاب وينصب فيها الاهتمام على حفظ المتعلم موضوعاً معيناً يكلف بحفظه من المدرس أو المعلم، مثل: حفظ السور القرآنية، القصائد الشعرية، أو حفظ القوانين والقواعد والمعادلات، إذ يطلب من المتعلم استظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المدرس³.

1- الطناوي عفت مصطفى، التدريس الفعال، (د.ط)، دار المسيرة، عمان، 2009، ص170.

2- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص111.

3- المرجع نفسه، ص108.

• مجالات استخدام طريقة التسميع في تدريس اللغة العربية:

ربما تعد اللغة العربية من أكثر مجالات استخدام طريقة التسميع في التدريس إذ يمكن استخدام هذه

الطريقة في تدريس:

- النصوص الأدبية في الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- النقد الأدبي: في حفظ بعض النصوص والاستشهاد بها وتحليلها.
- في الصرف: وذلك في حفظ القواعد الصرفية المختلفة بما فيها الإعلال، الإبدال، التصغير، والنسب، وغير ذلك.
- حفظ قواعد النحو العربي المختلفة.
- في دروس البلاغة إذ يتم اعتمادها في حفظ النصوص الأدبية التي تتضمن جزئيات القواعد البلاغية¹.

• عيوب طريقة التسميع:

- هناك عدد من المآخذ على طريقة التسميع منها:
- تجعل التلميذ سطحي التفكير إلى حد كبير.
- تكديس المعلومات دون أن يكون وراء ذلك غرض.
- في هذه الطريقة يعامل التلميذ كما لو كان اسطوانة فوتوغرافية، يسجل عليها مجموعة من الكلمات، تعاد جزئياً عند التسميع.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 111.

- يجب على المعلم أن يقتصر في استعمال طريقة التسميع قدر الإمكان لما لها من عيوب واضحة.
 - لذلك وجب على المعلم أن يمزج طريقة التسميع بطرائق التدريس الأخرى¹.
- هذه الطريقة تحد من النشاط الذاتي للباحث أو الطالب، حيث تجعل التلميذ مرتبط ارتباطا وثيقا بالمعلومات المطلوب استظهارها فقط.

• مميزات طريقة التسميع

- إن بعض التعميمات والقوانين تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.
- إن الإنسان به حاجة لحفظ بعض النصوص الشعرية والأدبية والأحاديث والحكم والنصوص القرآنية وذلك لصلل لسانه وزيادة ثروته اللغوية وتنمية القدرة لديه على حسن الاستشهاد وسوق الحجج وغير ذلك فالحفظ في اللغة العربية خاصة أمر ضروري لا يمكن الاستغناء عنه عملا بمقولة: "على قدر المحفوظ تكون جودة القول"².

• خطوات طريقة التسميع على وفق الأسلوب التقليدي:

- تسير على وفق الأسلوب التقليدي كما يأتي:
- تكليف الطلبة بتحضير الدرس إذ يطلب منهم أن يحضروا مادة معينة وأن يحفظوا كذا وكذا منها.
- تسميع المادة من الطلبة للمعلم أو المدرس، إذ يطلب المدرس من بعض الطلبة استظهار ما حفظوه من المادة المطلوبة، ويتوقف مستوى الطالب على كمية ما حفظه وعدد الأخطاء التي وقع فيها، وأحيانا يطرح

1- توفيق احمد مرعي، وحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، (د.ط)، (د.ن)، (د.ب)، (د.ت)، ص 48-49.

2- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 111.

المدرس أو المعلم أسئلة تتطلب الاستظهار، ويشارك في الاستظهار عدد أكبر من الطلبة، إذ يجب كل طالب عن سؤال وعند عدم دقة الطالب في الاستظهار ينتقل إلى طالب آخر وهكذا.

- تعقيب المدرس على استظهار الطلبة للموضوع، وتأنيب من لم يستطع الاستظهار والثناء على من أجاده.
- تحديد الواجب للدرس القادم¹.

وهذه الطريقة لا تتطلب من المدرس سوى صوغ عدد من الأسئلة الاستظهارية التي تغطي جميع مادة الموضوع، تنطلق هذه الطريقة من تصور اللغة مؤداة أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، من هنا فإن الهدف الأساسي في تعليم العربية هو تمكن غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعّال بالناطقين بها².

يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي لاكتساب الأفراد لها في لغته الأولى، يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم، عن طريق الاستماع إليها أولاً ثم تقليد المحيطين به في الكلام فينطق بعض كلماته ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 109.

2- رشدي أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، (د.ط)، جامعة المنصورة، مصر، 1989، ص 133-134.

الفصل الثاني

طرائق تعلم اللغة العربية في النظام المفتوح

- مظاهر النظام المفتوح في خصائص النحو العربي
- مظاهر الانفتاح في السياق اللغوي
- مظاهر الانفتاح في السياق المقامي
- مفهوم الانغماس اللغوي
- أنواع طرائق التدريس في النظام المفتوح (حديثا)

1. مظاهر النظام المفتوح في خصائص النحو العربي

يمثل النظام المفتوح البعد الحركي فيكون المتكلم مخيراً حيث تفتح طاقاته التعبيرية، غير أن هذا الاختيار يظل مقيد بحدود العلاقات البنيوية التي يفرضها النظام المغلق.

فالمتكلم ينشر ممارسة حرته في التعبير عن فكرة، وقوانين اللغة البنيوية تشده إلى إسارها فلا يستطيع منها فكاً¹، ويكون الانفتاح في الكلام، وحتى نفهم مستويات الانفتاح وأبعاده لا بد من معرفة حدود الكلام ضمن علاقته باللغة.

يقول: "أنطوان كيلولي" A.CULIOLI: إن اللغة نظام لكنها نظام مفتوح².

ومن هنا تنطلق في تصورنا للمعنى من المنظور الوظيفي الذي يرى "أن اللغة ذات مستويات ثلاثة: المستوى النحوي، المستوى الدلالي، المستوى الكلامي الذي يتفاعل فيه المستويات الأولان في عملية التواصل اللغوي³، حيث قيم الانفتاح على معطيات وظروف الواقع الخارج في ظل المستويين الثاني والثالث على المدى اللغوي ليمكن المتكلم من استيعاب اختيارات تعبيرية.

يعتبر شارل بالي من أوائل من تحدث عن مسألة الانفتاح في الكلام، حينما استخرج من ثنائية اللغة موضحاً أن الافتراضي Actualisé والمتحقق Virtuel والكلام السوسيرية ثنائية أخرى سماها الافتراضي بتمثيل، ذلك بناء على أن وظيفة التحقيق هي تحويل اللغة إلى كلام.

1- مصطفى أميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ط:1، الشركة المصرية العالمية للنشر، الجيزة، مصر 1997، ص49.
2-sur quelques contradictions en Linguistique; culioli antoinne ; (le seul)
3- يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، مج:20، ع: 3، 1989/10/1، ص 76.

لو بحثنا في سائر أنظمة اللغات عن جميع مظاهر الانفتاح مثلما تصورها اللسانيون المحدثون خاصة الذين كان لهم اهتمام جد كبير بلسانيات الكلام "أو لسانيات التلفظ "linguistique dénonciation" نجدها تكون على مستويين: مستوى انفتاح المعنى في السياق اللغوي (السياق الداخلي)، ومستوى انفتاح المعنى في السياق المقامي (السياق الخارجي).

ولكل من هذين النوعين من الانفتاح خصائص تميزه عن غيره:

- فالأول أي السياق اللغوي يكون في النظام منفتحاً انفتاحاً داخلياً بسبب ما يطرأ من تغيير في معطيات واقعه اللغوي.

- والثاني أي السياق المقامي تتغير فيه المعاني بتأثير من الظروف الخارجة لمقام الكلام ويكون على صورتين: في الأولى تتغير المعاني وتتغير معها معطيات الواقع الداخلي للنظام، ولكن بتأثير من ظروف المقام، وفي الثانية لا تقع تأثيرات المقام إلا في المعاني¹.

2. مظاهر الانفتاح في السياق اللغوي:

مما عرف في هذا المستوى أن المتكلم لا يخرج فيه مهما بلغت درجة تصرفه في الكلام عن حدود التراكيب اللغوية في صور نظام النحو الأصلية أو الفرعية التي يسمح بها تلك " التي اتفقت عليها الجماعة فالجماعة اللغوية مثلاً: اتفقت على جعل الرفع للعمد، والنصب للفضلات، كما اتفقت على وجوب مطابقة النعت للمنعوت، وتقدم المنعوت على النعت، وتأخر المعطوف عن المعطوف عليه، كل هذا وغيره جعلته الجماعة اللغوية قرائن لفظية تعيب على إبراز المعنى².

1- الطيب دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، المرجع السابق، ص 209.

2- مصطفى أميمة، نظام الارتباط في تركيب الجملة العربية، المرجع السابق، ص 55.

يكون انفتاح النظام في هذا المستوى في سياق اللغة بطريقة تكون فيها حرية تصرف المتكلم في المعاني

إلى قيود في المباني، وإلا انتفى التواصل بينه وبين السامع، واختلفت معالم الفهم والإفهام.

وفي إطار ما سماه نحائنا القدامى التقييد بظاهر الصناعة، الذي هو الالتزام بحدود الانغلاق في نظام

التعليق بين المباني والمعاني، لا يكون قيودا ثابتا في تحليل التراكيب العربية، وإنما يعتمد عليه وفي هذا مظهر من

مظاهر الانفتاح رغم توفر المعطيات الصورية للانغلاق¹.

وفي كتاب المغني اللبيب لابن هشام معرض للجهات التي يدخل الاعتراض على المعرب من جهتها:

الجهة الأولى: أن يراعي أي المعرب ما يقتضيه ظاهر الصناعة ولا يراعي المعنى، وكثيرا ما تنزل الأقدام بسبب

ذلك.

وها أنا مورد بعون الله أمثلة متى بني فيها على ظاهر اللفظ ولم ينظر في موجب المعنى حصل الفساد

فأحدها قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرَكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا

نَشَاءُ ۗ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ﴾ هود الآية: 87، فإنه يتبادر إلى الذهن عطف "أن نفعل" على "أن نترك"

نترك"، وذلك باطل، لأنه لم يأمرهم أن يفعلوا في أموالهم ما يشاءون، وإنما هو عطف على "ما"، فهو معمول

للترك، والمعنى أن نترك أن نفعل وموجب الوهم المذكور أن المعرب يرى أن والفعل مرتين، وبينهما حرف

العطف.²

1- الطيب دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، المرجع السابق، ص 210.

2- ابن هشام الأنصاري، المغني اللبيب، تح: مزن مبارك ومحمد علي حمد الله، ط: 1، (د.ن.)، (د.ب.)، 1368هـ/1964م، ص 684-686.

ولعل من أبسط مظاهر الانفتاح في النظام النحوي أنه لا يستمد وجوده من المباني في ذاتها وإنما مما بينها من العلاقات السياقية التركيبية.

ويرى **تمام حسان**: أن النظام النحوي ليس له بنية وأنه لا يعرف من المباني غير ما يقدمه له النظامان الصوتي والصرفي¹.

تدخل جميع ظواهر الاتساع في المعاني النحو التي قصرها القدماء على البلاغة العربية في مستوى الانفتاح على السياق اللغوي (الداخلي)، وهي ما سماه **تمام حسان** بالمعاني النحوية العامة المتمثلة في المعاني الكلية للجمل والأساليب².

فمن المعاني التي تدل على أن وظيفة النحو ترتبط بتحديد المعنى وتخصيصه أكثر مما ترتبط بضبط المبنى وتنظيمه هي: التقديم والتأخير، الإنشاء والقصر، المجاز، الإثبات والنفي، والتأكيد... وغيرها.

3. مظاهر انفتاح نظام اللسان العربي في السياق اللغوي

❖ أسلوب التقديم والتأخير وأثره في الدلالة المفتوحة:

يشير عبد القاهر إلى أهمية المعاني النحوية المفتوحة بالتقديم والتأخير في كلام العرب، فيقول: "ولا تزال ترى شعرا يروك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان، وقد وقع في ظنون الناس أنه يكفي أن يقال إنه قدم للعناية ولأن ذكره أهم، من غير أن يذكر من أين كانت تلك العناية، ولما كان أهم، ولتخليهم ذلك، قد صغر أمر

1- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، المرجع السابق، ص 178.

2- المرجع نفسه، ص 187.

التقديم والتأخير في نفوسهم، وهونوا الخطب فيه، حتى إنك لترى أكثرهم يرى تتبعه والنظر فيه ضربا من التكلف، وكذلك صنعوا في سائر الأبواب، فجعلوا لا ينظرون في الحذف والتكرار، والإظهار والاضمار والفصل والوصل وفي نوع من أنواع الفروق والوجوه، وليت شعري إن كانت هذه أمورا هيئة، وكان المدى فيها قريبا و الجدى" ¹.

يسعى عبد القاهر إلى التنبيه من خلال هذا النص إلى أن مزية التقديم والتأخير ليست محصورة في العناية بالمتقدم فحسب، بل هي إجراء مبنويا اختياريا يفتح على جملة من المعاني النحوية الدقيقة. وللتقديم والتأخير في الجملة العربية صور متعددة، وهي في تعددها محكومة بنظام من العلاقات التركيبية دقيق ومحدد، لكنه من حيث المعاني التي يمكن أن يعبر عنها غير محدد والسبب في ذلك يرجع إلى أن المعاني المعبر عنها بالتقديم والتأخير صنفان:

* معان ترتبط بالعلاقات الداخلية لوحدات الجملة في السياق اللغوي ولا تتعدها.
* ومعان لا حصر لها ولا حد لأن العبارة ترتبط فيها بسياق المقام الذي تتعدد فيه أحوال التعبير بتعدد المتخاطبين وتعدد ظروف تخاطبهم.

تقديم الخبر المفرد على المبتدأ، ومن أغراضه التعبيرية: التخصيص كقولهم: "قام زيد" إذا كان المتكلم يريد التخصيص القيام بزيد خلافا لقولهم: "زيد قائم".

تقديم الخبر الظرف والجار والمجرور، ومن أغراضه التعبيرية: الاختصاص، والحصر نحو قوله تعالى: ﴿لَهُ الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ﴾ النعابن- الآية: 1، قدم الجار والمجرور ليدل بتقدميهما على معنى اختصاص الملك والحمد بالله عز وجل لا يغيره.

1- عبد القاهر جرجاني، دلائل الإعجاز (شرح وتقديم ياسين الأيوبي)، المرجع السابق، ص 148-150.

تقديم المبتدأ على الفعل، ومن أغراضه التعبيرية: تعظيم المقدم أو تحقيره، كقولك: "السلطان حضر" وقولك "الغني جاء"¹.

تقديم المفعول على الفاعل، ومن أغراضه التعبيرية: الاعتناء بأمر المقدم كقولك: "أعان خالد محمد" إذا كان المخاطب يعينه أمر خالد وكانت دلالة سياق الكلام تنصب عليه.

تقديم المفعول على الفعل، ومن أغراضه التعبيرية: التعظيم كقولك لمن سأل الله "عظيما سألت"².

هذه بعض الأمثلة التقديم والتأخير، هذا ما يدل على مدى ما يمكن أن تتحلى به الجملة العربية من المرونة في التركيب، ومن التوسع في دلالات الكلام، ومن الدقة في التعبير عن المعاني المتباينة داخل التراكيب والسياقات المتشابهة، وهو ما تفتقر إليه الكثير من اللغات البشرية.

4. انفتاح المعنى الصرفي في السياق اللغوي:

ما يمثل جهات الانفتاح في المستوى الصرفي هو خروج الصيغة عن معناها الصرفي الأصلي إلى معان فرعية يفتح بها الكلام على أغراض تعبيرية خاصة، وإن كان ورودها في الاستعمال قليلا بالقياس إلى جهات الانفتاح في النظام النحوي، ذلك أن "التصريف نظر في ذات الكلمة والنحو نظر في عوارضها"³، أي ما يعرض لها من معان تتغير بتغير سياقات والمقاصد.

وإن الفرق بين المعاني الصرفية العامة والمعاني الصرفية الخاصة، هو الفرق بين جهات الانغلاق وجهات الانفتاح في الدرس الصرفي، فكلما تعلق الحكم الصرفي بمبدأ نموذجي عام ارتبط تنفيذه بقاعدة كلية

1- الطيب بن دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، المرجع السابق، ص 12.

2- المرجع نفسه، ص 212.

3- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز (شرح وتقديم ياسين الأيوبي)، المرجع السابق، ص 127.

يكون من أبرز سماتها أن تنغلق على مجموعة من الظواهر المتشابهة أو الوحدات المتشابهة التي لا تتعداها وهذا ما يتجلى في معظم ما حكم به الصرفيين في نتائج استقراءاتهم وتحليلاتهم، ومن الأمثلة على ذلك قول الصرفيين: كل فعل على وزن "فعل" يكون المصدر منه على وزن "تفعيل" مثل: عجل، تعجيل.

وقولهم: كل فعل غير ثلاثي يصاغ منه اسم الفاعل بإبدال حرف المضارعة منه ميمًا مضمومة وكسر ما قبل آخره مثل: "متعلم" من الفعل "تعلم" و "مكرم" من "أكرم"، و "مستخرج" من "استخرج".

وكلما تعلق الحكم الصرفي بحالة خاصة كانت الدلالة الصرفية دلالة مفتوحة لأنها لا تكون حينئذ مرتبطة بقاعدة كلية ولا بدلالة صرفية نموذجية، وإنما ترتبط بحاجة تعبيرية فردية خاصة، ويبرز الانفتاح هنا في حرية المتكلم حينما يتصرف في صيغ الكلام بما يخرج بها عن الأصل ولكن في ضوء ما يسمح به النظام و تفره المواضع والاستعمال، وذلك بأن ينقص أو يزيد في مبنى الوحدة من الحروف والحركات ما يقتضي التعبير عن معنى خاص يريده مثل: استعمال أسلوب الترخيم، فقولهم: "يا احمّ" يكون الغرض منه الفراغ من النداء بسرعة، أو إظهار عجز المتكلم عن إتمام بقية حروف المنادى لمرضه مثلاً، أو إظهار الود والتعجب¹. وقد نجد في اللغة العربية صيغاً مختلفة في أبنيتها الصرفية لكنها تؤدي معنى واحد.

5. الانفتاح في السياق المقامي

يرتبط هذا المجال بالمعنى المقامي، وهو "الخيار الذي يقدم عليه المستعملون في جميع التصرفات اللسانية، ويمكن أن يكون هذا الخيار واعياً أو غير واع: لكنه يشكل انزياحاً، بين اللسان (اللغة) وتحقيقه الشخصي المكون من الكلام"².

1- السامرائي صالح فاضل، معاني النحو، المرجع السابق، ص 286.

2- بول فاير وكريستيان، مدخل الألسنية، ط:1، (تر طلال وهبة)، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992، ص 218.

ومن هنا تتصافر سائر الأحوال والقرائن المصاحبة لإنتاج الكلام في انجاز مجال المعنى المقامي.

فإذا كانت المباني (القرائن اللفظية) والمعاني النحوية الخاصة (القرائن المعنوية، ومعاني الأبواب) محدودة في النظام النحوي العربي مما يشير إلى انغلاق النظام على ما بيناه في المباحث السابقة فإن المعاني النحوية العامة، مع ما يرتبط بها من القرائن اللغوية والمقامية "كثيرة ليس لها غاية تقف عندها، ونهاية تجدد له ازديادا بعدها"¹.

ومن هنا يستطيع المتكلم في كل جماعة لغوية أو يولد عددا لا نهاية له من الجمل التي لم ينتجها ولم يتلقها من قبل باستعمال عدد محدود من المباني، والسبب في ذلك يرجع إلى أن تحويل الأبنية المفترضة إلى تحقيق كلامي ملموس يرتبط بأوضاع فردية مخصوصة، ومن هذا يصبح مبدأ التحقيق في ظل التنوعات الفردية والمقامية لكل خطاب شرطا لازما لانفتاح المعنى المقامي، إن المفهوم الافتراضي لشيء أو قضية أو صفة يجب أن يكون حتى يعد متحققا، ويكون لفظا صالحا للتلفظ، محددًا بتمثيل فعلي لدى الشخص المتكلم. أي بتمثيل فردي.

نلاحظ هنا أن انفتاح معاني النحو يحدث بسببين اثنين: الأول التغيرات التي تطرأ على المعطيات الداخلية للنظام مثل: التقديم والتأخير، وقرائن السياق اللغوي المختلفة.

والثاني هو ظروف المقام وأحواله ففي قولنا مثلا: "زيد في الدار" إخبار أولي يكون فيه المخاطب خالي الذهن، فإذا قلت: "في الدار زيد" كان المعنى أن المخاطب ينكر أن يكون زيد في الدار أو يظن أنه في المكتب مثلا: فتقول: "في الدار زيد لا في المكتب"²، فهذا من باب الاختصاص.

1- عبد القاهر جرجاني، دلائل الإعجاز، (شرح وتقديم ياسين الأيوبي)، المرجع السابق، ص 132.

2- السامرائي صالح فاضل، معاني النحو، المرجع السابق، ص 140.

إن جميع الأساليب وإن بدت في ظاهر نظمها مرتبطة بالسياق الداخلي فهي مرتبطة بالسياق المقامي، " لأن الأساليب إنما تستخدم على النحو الذي تتطلبه مناسبات القول"، وحال المخاطب فيها، فلا توكيد دون أن تشعر حال المخاطب بحاجتها إلى التوكيد، ولا نفي دون أن يلاحظ ما في نفس المخاطب من أحاسيس ساورته خطأ مما اقتضى المتكلم أن يسعى لإزالة ما علق في ذهنه منها بأسلوب النفي، ولا استفهام دون أن يراعي فيه مقتضيات الأحوال ومتطلبات القول"¹.

وهناك ظواهر أخرى تدل على انفتاح معاني النحو العربي بتأثير خارجي (مقامي) مصدره القيم العرفية الماثلة في التوضعات الثقافية والدينية للمجتمع، فعلى سبيل المثال الذي يجعل (أو) للتخيير وهو ما يتمتع فيه الجمع نحو: " تزوج هند أو أختها".

ومن أمثلة التأثير الخارجي (المقامي) دلالة زمن الفعل حينما يرتبط بمقام المتكلم فيما سماه النحاة بصيغ العقود (عقود البيع والزواج وغيرها).

مثل: "قول الولي لمخاطب ابنته "زوجتك ابنتي" وقول المخاطب: "قبلت الزواج منها"، فالفعلان "زوجت" و"قبلت" انفتح التعبير فيهما على دلالة زمن الحاضر رغم أن صيغتهما تدلان دلالة صرفية افتراضية على زمن الماضي"²، وسبب الانفتاح هنا ملابسة الكلام لمقام خاص هو إبرام عقد الزواج.

ومما يمكن أن يعد ظواهر الدلالة في مجال المعنى المقامي العبارات الإشارية التي تتعلق بالمقام بشكل مباشر، وحركات الجسم الدالة كإشارة اليدين، وتغيرات الملامح، وغمازات العين، وغيرها.

1- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط:1، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، 1406/1986، ص 228-229.

2- الطيب دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، التراث العربي، المرجع السابق، ص 222.

وعبارات الأسلوب الفني عند الشعراء والأدباء مما ينزع إلى الغموض والانزياح ضمن مقامات فنية خاصة تقوم على المواضع المغلقة، والسبب في ذلك أن جعلها تكون مقبولة في الاعتبار النحوي وغير مقبولة في الاعتبار الدلالي.

6. مفهوم الانغماس اللغوي:

❖ مفهوم الانغماس لغة:

إن مصطلح " الانغماس " هو مصطلح عربي أصيل متجذر في كلام العرب منذ القدم، وقد ورد مفهومه في معاجم اللغة بمعان عدة، ولعل أهمها ما جاء في معجم لسان العرب: " فهو يدل على المداخلة والإرساب، والارتداء، وإطالة اللبث والمكوث والغوص.

وفي هذا المقام يقول ابن منظور: والمغامسة المداخلة في القتال، والغمس: إرساب الشيء في الشيء السيال أو الندى في ماء، أو صبغ حتى اللقمة في الخل " وَعَمَسَهُ يُعَمِّسُهُ غَمْسًا أَي مَقَلُّهُ فِيهِ، وَقَدْ انْعَمَسَ فِيهِ وَاعْتَمَسَ، وَالْمِغَامَسَةُ الْمِمَاقَلَةُ، وَكَذَلِكَ إِذَا رَمَى الرَّجُلُ نَفْسَهُ فِي سِطَّةِ الْحَرْبِ أَوْ الْخُطْبِ، وَفِي الْحَدِيثِ عَنْ عَامِرٍ قَالَ يَكْتَجِلُ وَالصَّائِمُ يَزْتَمِسُ وَلَا يَغْتَمِسُ قَالَ: علي بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللبث فيه والارتماس أن لا يطيل المكث فيه ومنه الحديث: فإنغمس في العدو فقتلوه أي دخل فيهم وغاص"¹.

تتفق معظم المعاجم اللغوية في تفسير مادة "غمس" و"غمر" على دلالة التغطية، والغموض والإطباق، وما في ذلك إشارة إلى التعمق والتغلغل في أعماق الشيء حيث يورد ابن فارس في مقاييس اللغة

1- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي في اللغة الوظيفية، التسويق اللغوي السياحي أمودجا، ندوة وطنية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2020، ص 319.

أن: " الغين والميم أصل واحد صحيح يدل على تغطية وإطباق"¹، ويضيف أيضا: الغين والميم أصل واحد يدل على غط الشيء، يقال: غمست الثوب واليد في الماء، والمغامسة: رمي الرجل نفسه في سِطَّة الحروب ويمين غموس، قال قوم عناه أنها تغمس صاحبها في الإثم، وقال قوم: الغموس، النفذة والمعنيان، وإن اختلفا فالقياس واحد، لأنها إذا نفذت فقد انغمست.

وفي ذات السياق يقول احمد مختار عمر: " غمر يغمر غمرا، فهو غامر وغمر، والمفعول مغمور (المتعدي) غمر الماء، كثر وعلا من داخله وغطاه، غمر: انغمس أو غطي وستر، غمر أصحابه بفضله: غطاهم به، انغمر في الماء، انغمس أو غطيا أو ستر"².

كما ورد مفهوم الانغماس بشكل عام في أحاديث النبي صلّ الله عليه وسلم، بالدلالة نفسها نحو: قوله في حديث الخندق: " حتى أغمر بطنه"³.

ومنها قول عبد الله بن عمر بأنه: جاء أعرابي إلى النبي صلّ الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله ما الكبائر؟ قال الإشراف بالله: قال: ثم ماذا؟ قال: ثم عقوق الوالدين، قال: ثم ماذا؟ قال: اليمين الغموس، قلت وما اليمين الغموس؟ قال: الذي يقطع مال امرئ المسلم هو فيها كاذب، قال: الإمام النووي: "سميت غموسا لأنها تغمس صاحبها في الإثم"⁴.

1- ابن فارس، مقاييس اللغة-كتاب الغين، (د.ط)، جز:4، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1979، ص 378.

2- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية العاصرة، ط:1، جز:3، علم الكتب، القاهرة، 2008، ص.1640

3- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، (د.ط)، جز:3، باب الغين مع الميم، تح: أحمد الزلوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة الإسلامية، (د.ت)، ص384.

4- محي الدين بن شرف النووي، تهذيب الأسماء واللغات، (د.ط)، جز:4، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص 63.

وعليه يشير تفسير المعجمي لهذه الصيغة إلى التغطية والستر والانهماك في الشيء ومنه فالانغماس

يفيد في:

- الاندماج والامتزاج في الشيء.

- الاحتكاك المباشر.

- العيش وإطالة البقاء.

❖ التعريف الاصطلاحي للانغماس اللغوي:

إن انتقال الفرد إلى البيئة المراد تعلم لغتها، ومكوته بها لمدة طويلة وتواصله مع أبنائها، يُكسبه ثروة لغوية كبيرة تمكنه من التواصل مع أبناء تلك البيئة بلغتهم، وكأنه فردا منها، وقد أشار ابن خلدون إلى هذه العملية، واعتبر الدارسون ما جاء في مقدمته إرهابات لما أطلق عليه بمصطلح "الانغماس"، إذ يقول: "والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبيهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب، بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعها لذلك يتحدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"¹.

1- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي في اللغة الوظيفية، التسويق اللغوي السياحي أنموذجا، المرجع السابق، ص 320.

وإن المفهوم الاصطلاحي للانغماس اللغوي لا يبتعد عن المعنى اللغوي فكما أشار إليه عبد الرحمان الحاج صالح بقوله: " فمن أراد يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة"¹.

يرى ابن خلدون إن الملكة اللسانية لا تحصل إلا بالممارسة والمباشرة وليس بمعرفة القوانين، كما يظهر من قوله: "وهذه الملكة كما تقدم أنها تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"².

ومن هنا نجد أن مصطلح الانغماس اللغوي، يركز تعريفه على محددتين أساسيتين هما: اللغة والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة.

❖ شروط التعلم بالانغماس وأهدافه:

إن تعليم المواد باللغة الثانية يدفع المتعلم إلى أن يتلقف تلك اللغة في محيطها، فيكون إزاء اندماج المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يتواصل بتلك اللغة، ويكون عندئذ مجبرا على تعلم اللغة الثانية بالطريقة نفسها التي تعلم بها اللغة الأم، فهو يسمع ويحاكي ويحاور.

ويرى ستيفن كراشن وتراسي ترال أن الطريقة الطبيعية في تعلم اللغات تقوم على أربعة مبادئ:

- 1- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (د.ط)، جز:1، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص193.
- 2- عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط:2، دار الصادر، بيروت، لبنان، 2009، ص 455.

✓ أولاً: الفهم يسبق الإنتاج وحتى يتمنى فهم ذلك لا بد جملة من الشروط أهمها ثلاثة: أولها أن يتقيد المدرس باستعمال اللغة التي بها يدرس دون غيرها، وثانياً أن يكون المدرس متمحوراً حول موضوع يجلب اهتمام المتعلم، وثالثهما أن يستعين المعلم بالإشارات والأشياء الملموسة والمرئيات لإفهام المتعلم.

✓ ثانياً: تعلم اللغة يكون بالمراحل بدءاً بالمرحلة الصامتة ويكتفي فيها المتعلم بالاستماع قبل أن يبدأ بالنطق بالكلمات ثم المركبات ثم الجمل إلى أن يصل إلى الخطاب وعلى المعلم أن لا يصلح الأخطاء التي تؤثر في الفهم.

✓ ثالثاً: الهدف من تعليم اللغة هو القدرة على انجاز محاور بالغة الثانية وعلى التعلم أن تكون أنشطة دائرة حول أنشطة تتعلق بالبنية النحوية.

✓ رابعاً: أنشطة القسم ينبغي أن تحظى بعناية التلميذ بأن تشجعه على أن يعبر عن أفكاره ورغباته وعلى المدرس أن يخلق مع طلبته جواً من الحميمية مشجعاً أو يكون جو القسم سائراً باتجاه أن يؤمن تعليماً لغوياً ميسراً للتلميذ¹.

❖ أهداف التعلم بالانغماس:

تعدد أهداف التعلم بالانغماس ويمكن أن تقتصر على الأهداف الأربعة الكبرى التي ذكرها ريبوفت وليستر عند حديثهما عن فوائد الانغماس اللغوي وهذه الأهداف هي:

1- مؤتمر أبو ظبي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تجارب وطموحات-، فندق ريتز كارلتون، أبو ظبي، 19/18 ديسمبر 2013، ص 129-130.

1/ جعل التلاميذ يمتلكون قدرات وظيفية في اللغة الثانية أي أن يتمكن متعلموا اللغة الثانية من التحوار بها وكتابتها سواء أكان ذلك في المحيط المدرس أم في المحيط الخارجي، ويتحدث بعض البيداغوجيين في سياق تملك القدرات اللغوية عما يسمونه القدرات الوظيفية الفارقة ويعنون بها قدرة لغوية ذات مستويات متعددة ومحددة بواسطة التأهل على سبيل المثال تطوير مستوى عال من الكفاءة في قراءة التقارير وعدم محاولة تطوير مستوى معادل في الحديث¹.

2/ أن يعزز لدى متعلمي اللغة الثانية تطوير طبيعي للغة الأولى، ويحافظوا عليها.

3/ دفع التلاميذ إلى تحصيل المعارف في اختصاصات المواد الدراسية في تناسب أعمارهم ومستواهم الدراسي.

4/ إن التطور لدى هؤلاء الناطقين الشبان بالانجليزية، بالموازاة مع أمثالهم مع الناطقين بالفرنسية، قدرات في فهم شعور باحترام اللغة والثقافة الثانية مع الحفاظ على هويتهم الثقافية الأصلية².

ومن هنا نستنتج أن الإستراتيجية التعليمية التي تستخدم في أثناء التعلم أو اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية هي إستراتيجية الانغماس اللغوي.

1- براهيمي أمال، الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، القسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2018/2019، ص8.
2- مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المرجع السابق، ص 130-131.

❖ اعتماد الانغماس اللغوي في المنظمة التربوية:

يعد الانغماس من انجح الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف، ذلك ما أكد عليه Roy Lyster في قوله بأنه: " وسيلة فعالة تساعد المتعلمين على إتقان لغة ثانية ضمن مجموعة متنوعة من السياقات".

بدأ تطبيقه في أول تجربة من نوعها سنة 1965م بمدرسة (سانت لاميرت) بكندا، استنادا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الانجليزية "anglogophones" في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية الفرنسية وإعداد أطفالهم بشكل فعال مع المجتمع الفرانكفوني (الفرنسي) المحيط بهم، وفي هذا الصدد طالبوا بإجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداء من رياض الأطفال، مع ضرورة الحرص على عدم عرقلة مسار تقدمهم الأكاديمي، وفي النهاية رصد باحثون في جامعة ماكجيل النتائج بعناية فائقة وقيموها، فكانت تحمل بوادر ايجابية، الأمر الذي جعل تطبيق هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد اونتاريو للدراسات في التربية والتعليم، ليعم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم¹.

إن الطفل بمجرد وصوله إلى المدرسة يصطدم بواقع غير واقعه اللغوي فيجد نفسه أمام اللغة الفصحى التي تستلزم القواعد، فيكون أمام مستويين من اللغة، لغة البيت والوسط ولغة المدرسة، لكن في قاعات الدرس يحاول جاهدا الحديث مع أنها تكاد تكون خليطا من الفصحى والعامية في آن واحد في سنوات الأولى من التمدرس.

1- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، أعمال الملتقى الوطني، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018، ص19.

في حديثنا عن أهم عنصرين في العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم) لا بد أن نشير إلى صور كل

منها في وضع أسس الانغماس اللغوي التي يفترض على المعلم إرساءها داخل حجرة المدرس وتتمثل في:

* ضرورة التعامل مع المتعلمين بواسطة اللغة العربية الفصيحة السهلة الخالية من التراكيب المعقدة، مما يدفع

المتعلم إلى التقليل في الحديث، ويتم كل هذا دون توقف المعلم عن عملية التقويم، وما نقصد به هو عدم تتبع

الأخطاء فقط وإنما إدخال عملية التشجيع كذلك.

* إضافة إلى ضرورة تعزيز المهارات اللغوية من استماع وحوار وقراءة والتركيز على المشافهة قبل الكتابة لما

يقول الحاج صالح: تتقدم المشافهة على الكتابة¹.

وفي هذا الشأن يقول ميشال زكريا: يكتسب الطفل لغته عن طريق سماعه جملها ومحاولاته تكلمها ولا

يحتاج في الحقيقة إلى من يمدّه بصورة منظمة بالمادة اللغوية².

وتعد الكتابة أيضا من أهم المهارات اللغوية إذ أن المتعلم يمسك قلما ويدون جملة أو عبارة لا يرتكب

الخطأ فيها، وهكذا تكون قد تحققت لديه الكفاءة اللغوية.

ومن هنا نستنتج أن الانغماس اللغوي هو جعل المتعلم في بيئة اللغة التي يريد تعلمها ودمجها بها كليا

من أجل الاحتكاك مع المجتمع الناطق بها، كما نجد أن أهم أسس الانغماس اللغوي هي تعزيز المهارات

اللغوية المتمثلة في السماع والحوار والقراءة والكتابة.

1- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع السابق، ص 193.

2- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط: 2، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986، ص 48.

* الطرائق الحديثة لتدريس اللغة العربية:

1. طريقة القواعد والترجمة:

❖ نشأة الطريقة:

طريقة القواعد والترجمة من أهم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، ويعزز معظم الباحثين انتشار هذه الطريقة في الماضي، (وفي الكثير من الأحيان في الوقت الحاضر أيضا) إلى أن اللغات الأجنبية التي ساد تعلمها في أوروبا منذ العصور الوسطى حتى بداية القرن الحالي¹، حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنساني الكثير إلى العالم العربي، فضلا عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوروبية، مما أشعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين فاشتد الإقبال على تعلمها وتعليمها، واتبعت في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى، ولقد كان المدخل في تدريسها هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم المهارات اللغوية الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة، ثم صار تدريس النحو غاية في ذاته، حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير، ولقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتداء من الثلاثينيات في هذا القرن².

❖ أهداف الطريقة وملاحظاتها:

من الممكن أن نوجز أهم أهداف وملاحظ طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية

فيما يلي:

1- نايف خرما وعلي حجاج، اللغة الأجنبية تعليمها وعلمها، ط:1، سلسلة عالم المعرفة، 1988، ص 115.

2- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 155.

* إن الهدف الرئيسي من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية هو تمكين الدراسيين من قراءة النصوص المكتوبة بها والاستفادة من ذلك في التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية وتذوق الأدب المكتوب والاستمتاع به مع القدرة على الترجمة من اللغة الهدف واليها.

* إن الإمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسي لممارستها.

* يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية.

* الاهتمام بالقراءة مع القدرة على الكتابة التقليدية من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف وعدم الاهتمام بمهارتي فهم المسموع والكلام¹.

2. الطريقة المباشرة:

❖ نشأة الطريقة:

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة تخلو من الحياة، ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة 1850 تنادي بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة، وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية، والمصطلح الذي انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة.

❖ أهداف الطريقة وملاحظاتها:

من الممكن أن نوجز أهم أهداف وملامح الطريقة المباشرة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية فيما يلي:

1- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط:1، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، 2002، ص35.

* إن الهدف الأساسي الذي تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر بالعربية وليس بلغته الأولى والاتصال بها مع الناس بشكل طبيعي عفوي.

* الاهتمام كثيرا بالجوانب الشفهية من اللغة وتأخير الجوانب المكتوبة منها¹.

* الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع الإنساني، ومن ثم ينبغي البدء في دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر على أن يشتمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس.

* النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه، ومن ثم يتم تعليم النحو العربي بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار.

فإن اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات واكتساب مهارة الكلام يفوق اهتمامها بجوانب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة.

3. الطريقة السمعية الشفهية:

❖ نشأة الطريقة:

ظهرت هذه الطريقة استجابة لأمرين مهمين في خمسينات وستينات هذا القرن وهما²:

* قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية الغير مكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية.

* تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها، وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية

ليس فقط لاستخدامها في القراءة وإنما أيضا لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض.

1- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص 63.

2- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 129-130.

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر إلى اللغة مفهوماً ووظيفة، لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابي فقط أو نقل التراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي، أولاً بمهارته الاستماع والكلام، يليه الاتصال الكتابي بمهارته القراءة والكتابة، وترتب على هذه النظرة إلى اللغة وفي ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللغات الأجنبية سميت بالطريقة السمعية الشفوية أو نظراً لصعوبة نطق هذا الاصطلاح وكثرة الخلط بين جزئيه، استبدله بروكس باصطلاح آخر هو audio lingual يعني تماماً ما يعنيه الاصطلاح السابق¹.

ولقد انتهت الدراسات التي قام بها اللغويون إلى عدة نتائج شقت طريقها إلى تعليم اللغات الأجنبية وتركت أثارها عليه هدفاً وطريقة، ويلخص لنا بولتون أهم المفاهيم التي جرت في تعليم اللغات الأجنبية في ضوء الدراسات اللغوية في أن: اللغة كلام وليست كتابة، وإنها مجموعة من العادات وأن اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها فعلاً وليست ما يظن أنه ينبغي أن يمارس وأن اللغات تتباين بين بعضها وبعض. كان لهذا المفاهيم أثر في ظهور الطريقة السمعية الشفوية وفي أن تكتسب الملامح التي تميزها.

❖ أهداف الطريقة وملاحظاتها:

من الممكن أن نوجز أهم ملامح الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية فيما يلي²:

* تنطلق هذه الطريقة من تصور اللغة مؤداً أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، من هنا فإن الهدف الأساسي في تعليم العربية هو تمكن غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها.

1- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 133.

2- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص 105-106.

* يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي لاكتساب الأفراد لها في لغته الأولى، يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم عن طريق الاستماع إليها أولاً ثم تقليد المحيطين به في الكلام فينطق بعض كلماتها ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها، ومن ثم نجد أن ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتي بعدهما القراءة و أخيراً الكتابة.¹

ومن هنا نجد أن هذه الطريقة تنطلق من المدخل السمعي الشفهي المنبثق من الاتجاه السلوكي البنوي في النظرة إلى اللغة وأساليب تحليلها وتعلمها وتعليمها، وتعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أو مكتوبة.

4. طريقة القراءة:

❖ نشأة الطريقة:

يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرين، إذ نشر مايكل وست كتابه *Bilingualism with special reference* إن الناس في الهند أشد حاجة لتعليم القراءة والانطلاق فيها من غير حاجة للتحدث بالإنجليزية بالإضافة إلى أنها أيسر في التعليم، وقد بدأت وست بالفعل في تأليف كتب تعليم القراءة مستنداً إلى قائمة ثورنديك في *teacher's world book* في اختيار مفرداته وضبط عددها، ولقد كانت رابطة تعليم اللغات الحديثة في أمريكا MLA قد أعدت تقريراً حول تعليم اللغة الأجنبية، خصص الجزء الثاني عشر منه للحدث عن

1- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 133-134.

طرق تعليم هذه اللغات، ولقد كتب هذا الجزء كولمان سنة 1929، وفيه اقترح إعداد برنامج للقراءة الموسعة باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أسرع كما يمكن الوقوف على مدى التقدم فيها بطريقة أدق ولقد انتشرت في ظروف كان محور العمل فيها تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها، وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى¹.

❖ أهداف الطريقة وملاحظاتها:

من الممكن إيجاز أهم ملامح طريقة القراءة فيما يلي:

* الهدف من تعليم اللغة وفقا لهذه الطريقة هو القدرة على فهم المقروء فهما دقيقا.

* الاهتمام بالقراءة الصامتة وتدريب الطلاب على الاستفادة منها.

* الاهتمام بالمفردات وتقديمها للمتعلمين بأساليب مقننة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة والشيوع.

* التقليل من شرح القواعد الصرفية والنحوية، بل عدم اللجوء إليها إلا في حالات الضرورة².

5. الطريقة المعرفية:

❖ نشأة الطريقة:

تتردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات منها: النظرية المعرفية ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز

اللغوية، ويترجمها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية ومنها المدخل المعرفي لتكوين العادات.

1- رشدي احمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 136.

2- عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص 79-80.

ولقد بدأ التفكير في هذه النظرية في منتصف الستينات كرد فعل لأمرين أولهما النقد الشديد الذي وجه للطريقة السمعية الشفوية، وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو التحويلي التوليدي ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي، ولقد استعرض كارول في دراسة موسعة له نشرت في مجلة *modern language journal* سنة 1965، ثم صدرت في كتاب فالدمان *trends in language teaching* تقول أن كارول استعرض دراسته تلك إسهامات نظريات علم النفس والبحث التربوي في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وقدم في هذه الدراسة فكرة النظرية المعرفية لتعليم الرموز. ولقد قارن كارول بين مبادئ الطريقة السمعية الشفوية ومبادئ النظرية المعرفية، وبين تصور هذه النظرية لعملية تعلم اللغة، في قوله: "إن تعلم اللغة إنما هو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية، والنحوية والمعجمية للغة الثانية وذلك من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفياً"¹.

❖ أهداف الطريقة وملاحظتها:

من الممكن أن نوجز أهم ملامح الطريقة المعرفية في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي:

* تحرص هذه النظرية على تعريف الطالب بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والدلالات العربية كلغة ثانية فالأساس الأول لتمكين الطالب من ممارسة العربية هو أن يسيطر بوعي على نظامها متفهماً له مستوعباً لحقائقه.

1- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص 140.

* يبدأ الدرس بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها، أي تتبع الطريقة الاستنباطية في تعليم اللغة والهدف من الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع.

* يساعد المعلم الطالب على تكوين أكبر قدر ممكن من التدايعيات المرتبطة بكل ظاهرة لغوية يتعلمها، سواء أكانت سمعية أو بصرية أو حركية، ليضمن بذلك جودة التعلم والقدرة على الاحتفاظ به وفي كل هذه المواقف يقوم المعلم بإبراز الملامح الأساسية لكل ما يتعلمه الدارس¹.

ومن هنا نستنتج أن هذه الطريقة تنطلق من النظرية المعرفية العقلانية وما انبثق عنها من نظريات فطرية توليدية تحويلية.

1- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص140-141.

الفصل الثالث

دراسة تطبيقية ميدانية

- تمهيد
- الطريقة والأدوات
- الدراسة الاستطلاعية
- المنهج
- عينة البحث
- طرق جمع البيانات
- عرض، مناقشة وتحليل استبيانات المعلمين
- التصور الذي يملكه المعلمون حول الطرائق الحديثة في التدريس

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الجانب النظري، الذي تناولنا فيه جملة من طرائق تعلم اللغة في النظام المغلق والنظام المفتوح، كان لزاما علينا أن نقدم تصورا آخر مكملا للشق الأول للبحث ومحققا له، ويمثله الجانب الميداني الذي يقوم على آليات وإجراءات ميدانية تسهم في البحث وهي دعائم مثبتة في الواقع تفسر إشكالية البحث المطروحة، وتطبيق الأدوات المناسبة لموضوع هذا البحث ومن بين الآليات المعتمدة في هذا الجانب الميداني نجد مايلي:

(1). الطريقة والأدوات:

- الدراسة الاستطلاعية:

إن من أهم الخطوات الأساسية للبحث هي الدراسة الاستطلاعية حيث أنها تهدف إلى التدريب الأولي من أجل الاطلاع على الميدان، وكشف الصعوبات والأخطاء التي قد تواجهنا في الدراسة. " وهاته الدراسة الميدانية للتعرف على الظاهرة، التي يريد الباحث دراستها بغرض توفير الفهم الدقيق لدراسته المطلوب بالفعل"¹، ومن أهم الدراسات الاستطلاعية نذكر مايلي:

- الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب.

- تسمح لنا بالتعرف على الميدان الذي سيتم فيه إجراء الدراسة.

- التدرب على خطوات البحث الميدانية.

1- عبد الفتاح محمد دويدار، منهاج البحث في علم النفس، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص:206.

- المنهج:

"إن كلمة المنهج تعني الطريقة أو المسلك في قواميس اللغة واصطلاحا هو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة... المنهج العلمي خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها"¹.

فالشق النظري للبحث اعتمدنا فيه على المنهج الوصفي لأنه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع فيقوم بوصفها وتوضح خصائصها اعتمادا على اختيار العينة الممثلة للمجتمع.

أما الشق الميداني، فيزيد عليه بالإحصاء والتحليل الذي يتناسب مع طبيعة هذا الجزء، فالمنهج الإحصائي يعرف كما يأتي:

- **المنهج الإحصائي:** "يعرف الإحصاء على أنه ذلك العلم الذي يدرس الطريقة العلمية والمنهجية المستعملة في الجمع والتنظيم، وكذلك عرض البيانات والمعطيات المنتقاة عن الميدان، وبما أن الباحث لا يختصر في أغلب الأحيان على الوصف فقط، فإن الإحصاء هو ذلك الذي يوفر للباحث تقنيات تجعله قادرا على تحليل النتائج المتوصل إليها، والغرض في مدلولها، وكذلك بهدف الإجابة عن مختلف التساؤلات المطروحة واختبار مختلف فروض البحث"².

1- نسيمه ناني، إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2010/2011، ص:22.

2- الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، الأساسيات التربوية لتنشيط المحيط (أعمال الندوة الوطنية للمندوبين المحليين الشباب)، ط:1 سلسلة عالم الشباب، رقم 1، ص:99.

حيث قمنا بجمع الأسئلة بعد الإجابة عنها من طرف المعلمين من نص الاستبيان الموجه لهما وجعلها في جدول يحتوي على ثلاث خانات هي: نوع الإجابة، التكرار، النسبة المئوية، فجمعنا الإجابات وحولناها إلى تكرارات والتي بدورها ترجمت إلى نسب مئوية بإتباع القاعدة الثلاثية الآتية:

- العدد الكلي للإجابة 100%.

- عدد التكرارات

$$= \frac{100 \times \text{عدد التكرارات}}{\text{العدد الكلي}} = \text{فتعطينا النسبة المئوية لـ: س}$$

واستمرينا على هذه الطريقة حتى نكمل جميع الأسئلة بتحويلها بنسب مئوية ثم ترجمتها إلى تمثيل بياني: منحى أو دوائر، أو أعمدة بيانية.

(2). عينة البحث:

" تشير إلى تلك المجموعة من أفراد المجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحصل بها احتكاكا مباشرا أثناء تنفيذه لبحثه، فقد يدرس الباحث مجتمع الدراسة ككل إذا كان هذا المجتمع يقع في حدود إمكانيات الباحث وقدراته، ويستطيع فعلا أن يغطيه كله بالدراسة، ولكن قد يحدث (وهذا الناتج دائما) أن يكون حجم مجتمع الدراسة أكبر من أن تستوعبه طاقة وإمكانات الباحث وهنا يلجأ الباحث إلى اختيار مجموعة من أفراد هذا المجتمع، ويجري عليها بحثه أو دراسته، ثم يعمم في النهاية النتائج والتوصيات التي توصل إليها على أفراد المجتمع الذي يدرسه"¹.

1- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي - انجليزي، انجليزي - عربي، ط:1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، أكتوبر 2003، ص:226.

- تتمثل مجالات الدراسة في ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

1- المجال المكاني: أجريت الدراسة في ابتدائية رداح محمد وابتدائية زندق خلف الله، وذلك في دائرة السوقر ولاية تيارت.

2- المجال الزمني: أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021-2022م.

(3) تحديد مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة السنة الرابعة ابتدائي وبلغ عدد أفرادها:

كل من مدرسة رداح محمد "الإناث 05" و "الذكور 0"، أما في مدرسة زندق خلف الله "الإناث 04" و "الذكور 01" خلال الموسم الدراسي 2021-2022 م.

(4) أدوات البحث: هي تلك الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات والمعلومات وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيات المحددة مسبقا للإجابة على التساؤلات المطروحة سابقا، استدعت منا أن نعتمد على أداة الملاحظة والتي استخدمناها من أجل معرفة الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل الفكرة للتلاميذ.

(5) طرق جمع البيانات: يعتبر الاستبيان "الأداة الأكثر استخداما في البحوث الاجتماعية والإنسانية إذ يعتبر وسيلة لجمع البيانات من خلال احتوائه على مجموعة من الأسئلة أو العبارات ويطلب من المستجوبين الإجابة عليها ويتم توزيع الاستبيان عادة باليد أو من خلال إرسالها إلى المستجوبين عبر البريد وغيرها"¹.

1- محمد حسين محمد رشيد (القادري)، منى عطاالله الشويلات، مبادئ الإحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS 20، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص:21.

من خلال هذه المرحلة قمنا بتصميم أسئلة الاستبيان بصفة بسيطة، حيث تكون سهلة وقابلة للفهم من قبل المستجوبين، بحيث تسمح لنا هذه الأسئلة بالإجابة على فرضيات البحث وقد تم إعداد الاستبيان عبر مراحل التالية:

- تجميع المعلومات من الدراسات والبحوث الجامعية السابقة.
- إعداد مجموعة من الأسئلة المبدئية بناء على استبيان أولي.
- تعديل الاستبيان الأولي بناء على تعديلات الأستاذ المشرف على الدراسة.
- الاستبيان في صورته النهائية.
- توزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة.

(6). عرض ومناقشة وتحليل استبيانات المعلمين:

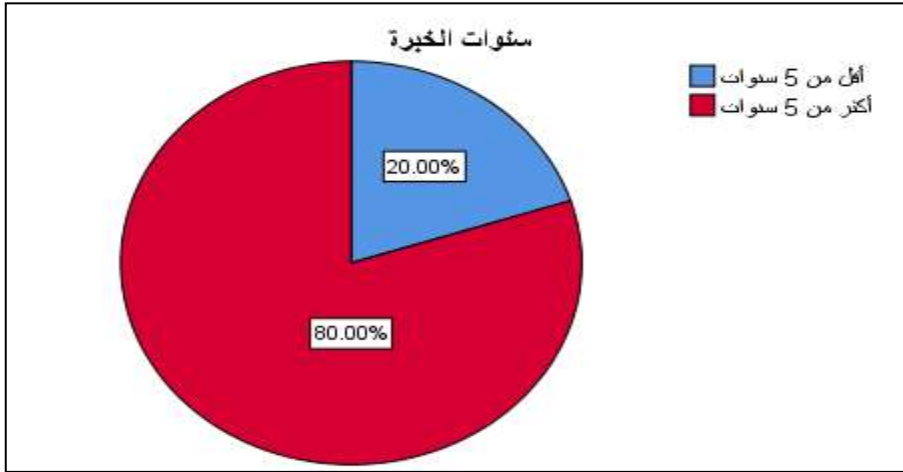
أ/ البيانات العامة:

- نسبة المعلمين من حيث الخبرة و الأقدمية: (أنظر الملحق رقم 02)

الجدول (01): يمثل نسبة المعلمين من حيث الخبرة و الأقدمية

النسبة المئوية	التكرار	سنوات الخبرة
20%	02	أقل من 5 سنوات
80%	08	أكثر من 5 سنوات
100%	10	المجموع

الشكل (01): يمثل نسبة المعلمين من حيث الخبرة و الأقدمية



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل:

نلاحظ من الجدول أن نسبة ذوي الخبرة و الأقدمية مرتفعة فقد شكلت نسبة (80%) والذين مدة عملهم أو خبرتهم أقل من 5 سنوات كانت منخفضة فقد قدرت بـ (20%)، وبالتالي كفاءة وخبرة المعلمين تلعب دورا هاما في هذه المرحلة، ويجب التنويه أن الخبرة غير الأقدمية.

- فالخبرة هي تقديم كل ما هو جديد للمؤسسة وكل ما من شأنه تخفيض تكاليفها، فخبرة خمس سنوات تقتضي أن يقدم الشخص خمس (05) سنوات من الإبداع والتطوير والتحسين، وكذا خمس (05) سنوات من الإيجابية.

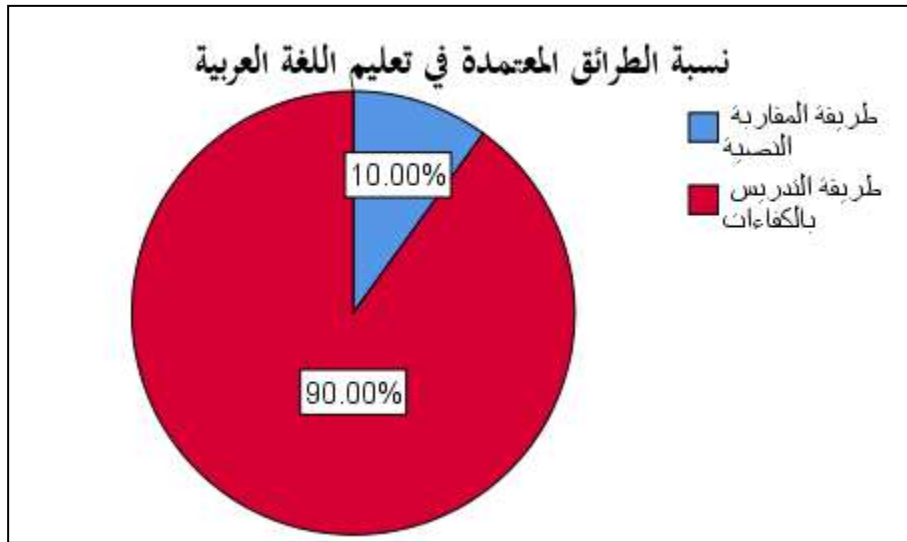
- أما الأقدمية: هي المكوث في منصب عمل لمدة معينة والقيام بنفس الواجبات يوميا وأسبوعيا وحتى شهريا وسنوياً، ولا نجد أبدا بؤادر التحسين والتطوير، لذا فمن بقي مدة معينة قد تقارب 20 سنة في مؤسسة ما فهو يملك أقدمية عشرين سنة.

- نسبة الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية: (أنظر الملحق رقم 03)

جدول (02): يمثل نسبة الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	التكرار	الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية
10%	01	طريقة المقاربة النصية
90%	09	منهجية التدريس بالكفاءات
100%	10	المجموع

الشكل (02): يمثل نسبة الطرائق المعتمدة في تعليم اللغة العربية



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل:

من خلال الجدول (02) نلاحظ أن نسبة طريقة التدريس الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية هي

طريقة التدريس بالكفاءات فقد قدرت بـ (90%)، أما نسبة طريقة المقاربة النصية كانت منخفضة حيث

قدرت بـ (10%) وهذا راجع إلى أن منهجية المقاربة بالكفاءات تعد من أنجح المناهج المساعدة

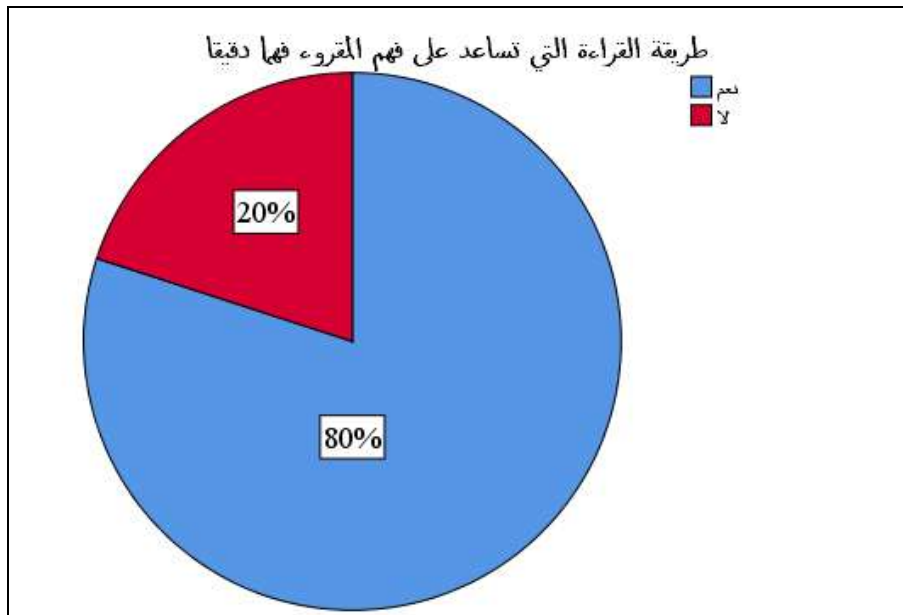
على التعليم، وذلك باعتبارها المنهج المباشر لعملية التعليم على عكس طريقة المقاربة النصية التي تعتبر طريقة غير مباشرة لعملية التعليم، مع العلم أن التدريس بالكفاءات منهجية غير طريقة.

- نسبة طريقة القراءة التي تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا: (أنظر الملحق رقم 04)

الجدول (03): يمثل نسبة طريقة القراءة التي تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا

هل طريقة القراءة تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	02	%20
المجموع	10	%100

الشكل (03): يمثل نسبة طريقة القراءة التي تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل: من خلال الدوائر النسبية الممثلة للجواب عن هذا تتضح أن المجيبين بـ (نعم) بنسبة 80% والمجيبين بـ (لا) بنسبة 20% ومنه فالإجابة بنعم أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن التلميذ يكتسب في كل مرة آلية للقراءة وأن حصة القراءة هي التي تسمح لتلميذ برفع رصيده اللغوي والفكري وهي مفتاح اللغة العربية، حيث أن النص المقروء هو المورد في بناء التعلّيمات، فمن هنا نرى أن هذه الطريقة تنطلق من فلسفة نفسية تعليمية أي أن التلميذ يتقن القراءة ويقدر على فهم المعنى من النصوص المكتوبة وهذا في حد ذاته وسيلة لإتقان المهارات الأخرى.

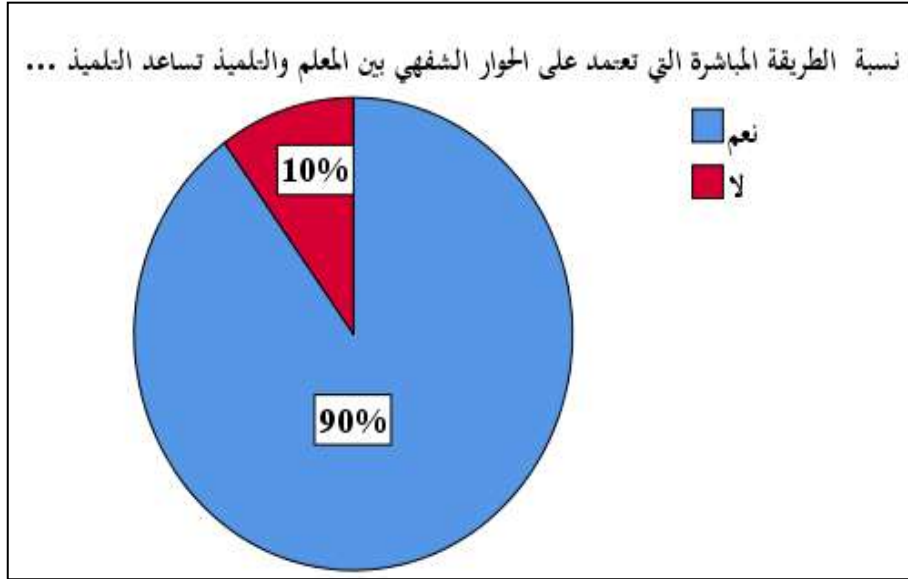
- نسبة الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ التي تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام. (أنظر الملحق رقم 05)

الجدول (04) يمثل نسبة الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ التي

تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام

النسبة المئوية	التكرار	هل الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ تساعد على اكتساب مهارة الكلام
90%	09	نعم
10%	01	لا
100%	10	المجموع

شكل (04): يمثل نسبة طريقة المباشرة التي تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

التحليل:

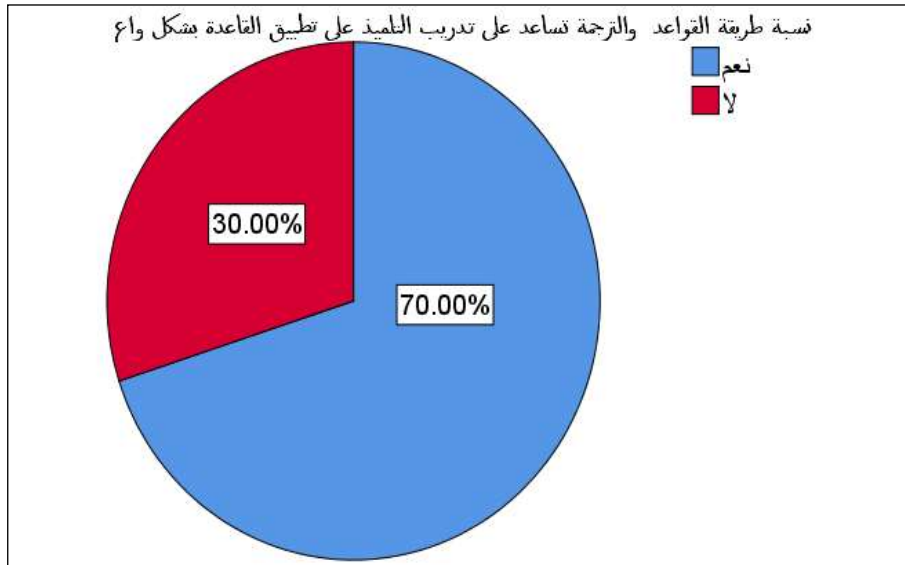
من خلال الجدول (04) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين (بنعم) بنسبة 90% والمجيبين بـ (لا) بنسبة 10% ومنه فالإجابة بنعم أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن التلميذ يسترسل في الكلام دون عقد ويعود لسانه على التعبير، حيث أنه يتعلم ذلك من خطئه و من زملائه من خلال الحوار الشفهي، حيث أن الحوار والتكرار يثبت المعارف، ومن هنا نرى أن هذه الطريقة نظرت إلى اللغة على أنها سلوك إنساني طبيعي يعتمد أساسا على الجانب المنطوق قبل الجانب المكتوب.

- نسبة طريقة القواعد والترجمة التي تساعد التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع (أنظر الملحق رقم 06)

الجدول (05): يمثل نسبة طريقة القواعد والترجمة التي تساعد التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع

النسبة المئوية	التكرار	هل الطريقة القواعد والترجمة تساعد على تدريب التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع
70%	07	نعم
30%	03	لا
100%	10	المجموع

شكل (05) يمثل نسبة طريقة القواعد والترجمة التي تساعد التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل: من خلال الجدول (05) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين

بـ (نعم) بنسبة 70% والمجيبين بـ (لا) بنسبة 30% ومنه فالإجابة بنعم أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن هذه

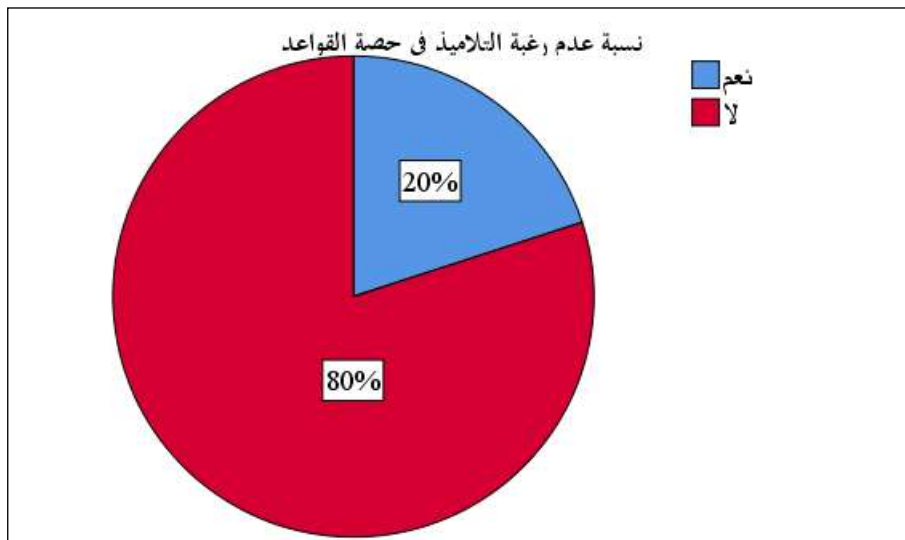
الطريقة تحفز التلميذ على اكتشاف مصطلحات معربة وجديدة ويوظفها، حيث أن التطبيق هو الذي يثبت القاعدة ويرسخها، فالتلميذ يطبق ذلك بشكل مباشر فالترجمة تبسط المعرفة، ومن هنا نرى أن هذه الطريقة يكون تعلم اللغة فيها هو تعلم تلك القواعد مع القدرة على القراءة والترجمة.

- نسبة عدم رغبة التلاميذ في حصة القواعد: (أنظر الملحق رقم 07)

جدول (06): يمثل نسبة كره التلاميذ لحصة القواعد

هل يكره التلاميذ حصة القواعد	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	20%
لا	08	80%
المجموع	10	100%

الشكل (06): يمثل نسبة كره التلاميذ لحصة القواعد



المصدر: من

إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل:

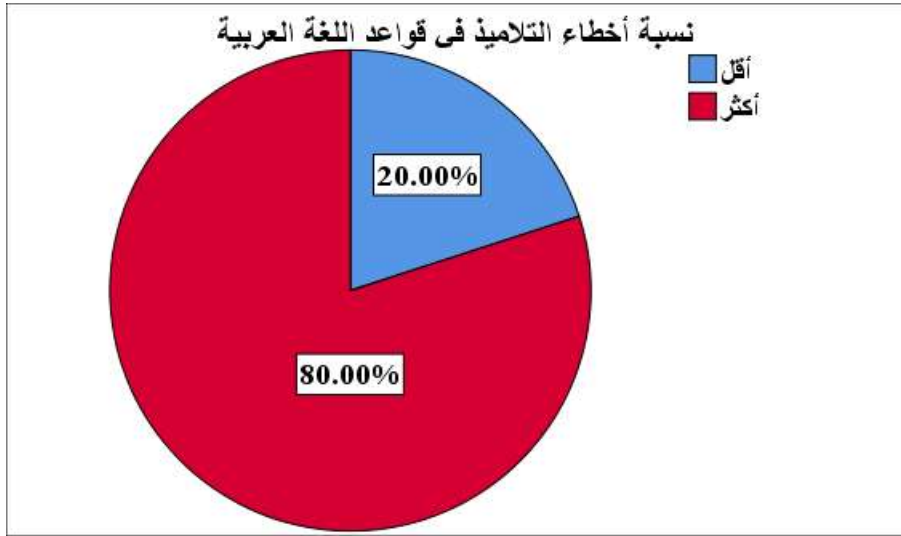
من خلال الجدول (06) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين بـ (نعم) بنسبة 20% والمجيبين بـ (لا) بنسبة 80% ومنه فالإجابة بـ (لا) أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن حصة القواعد حيوية لا يكرهها التلميذ حيث تخرجه من الروتين التلقين وتفسح له مجالاً للتعبير عن خلجاته بأسلوب لغوي مستعمل، فالتلميذ هنا يتعلم قواعد جديدة بالرغم من الأخطاء إلا أنه يكتسب أشياء جديدة كل حصة ويكتسب رصيد لغوي للتعبير عن ذاته وهذا كله راجع إلى قدرات المعلم في إيصاله المعلومة للتلميذ.

- نسبة أخطاء التلاميذ في القواعد اللغة العربية: (أنظر الملحق رقم 08)

الجدول (07): يمثل نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية

النسبة المئوية	التكرار	ما مدى نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية
20%	02	أقل
80%	08	أكثر
100%	10	المجموع

الشكل (07): يمثل نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل:

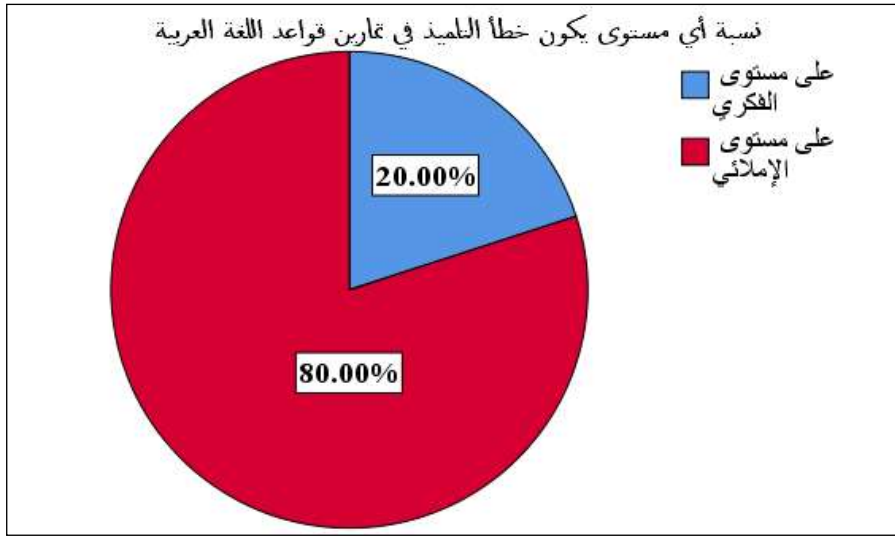
من خلال الجدول (07) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين بـ (أقل) بنسبة 20% والمجيبين بـ (أكثر) بنسبة 80% ومنه فالإجابة بـ (أكثر) أكبر نسبة من الإجابة بـ (أقل) وذلك راجع إلى عدم توافق هذه الطريقة مع مستوى التلاميذ وعدم إعطائها الوقت الكافي في البرنامج التعليمي وكذلك انعدام المطالعة من قبل التلميذ وإهمال اللغة العربية، وعدم تطبيق القواعد مع كرهه لحصة التعبير، وكذلك يعود ذلك إلى نقص استعمال اللغة العربية في الحياة اليومية.

- نسبة على أي مستوى يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية (أنظر الملحق رقم 09)

الجدول (08): يمثل نسبة أي مستوى يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية

النسبة المئوية	التكرار	على مستوى ماذا يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية
20%	02	على المستوى الفكري
80%	08	على المستوى الإملائي
100%	10	المجموع

شكل (08): يمثل نسبة أي مستوى يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل: من خلال الجدول (08) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين

بـ (على المستوى الفكري) بنسبة 20% والمجيبين بـ (على المستوى الإملائي) بنسبة 80% ومنه فالإجابة

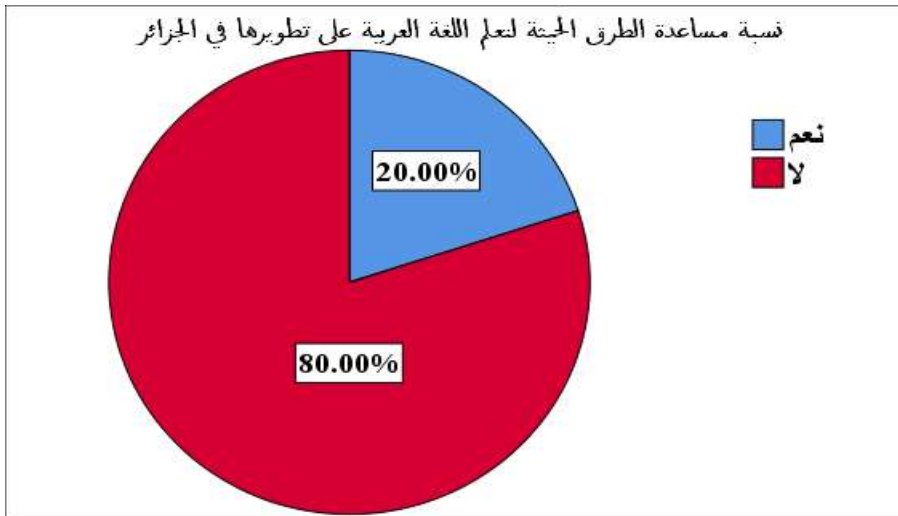
بـ (على المستوى الإملائي) أكبر نسبة من الإجابة بـ (على المستوى الفكري)، وذلك راجع إلى عدم حصول التلميذ على قاعدة صحيحة في السنوات الأولى، وعدم تطبيقه للقواعد، بالإضافة إلى اكتفائه بما يقدم في الدرس دون المراجعة وتكثيف التطبيقات.

- نسبة مساعدة الطرق الحديثة على تطوير تعلم اللغة العربية في الجزائر (أنظر الملحق رقم 10)

الجدول (09): يمثل نسبة مساعدة الطرق الحديثة على تطوير تعلم اللغة العربية في الجزائر

النسبة المئوية	التكرار	هل ساعدت الطرق الحديثة لتعلم اللغة العربية على تطويرها في الجزائر
20%	02	نعم
80%	08	لا
100%	10	المجموع

شكل (09): يمثل نسبة مساعدة الطرق الحديثة على تطوير تعلم اللغة العربية في الجزائر



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران اسمهان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

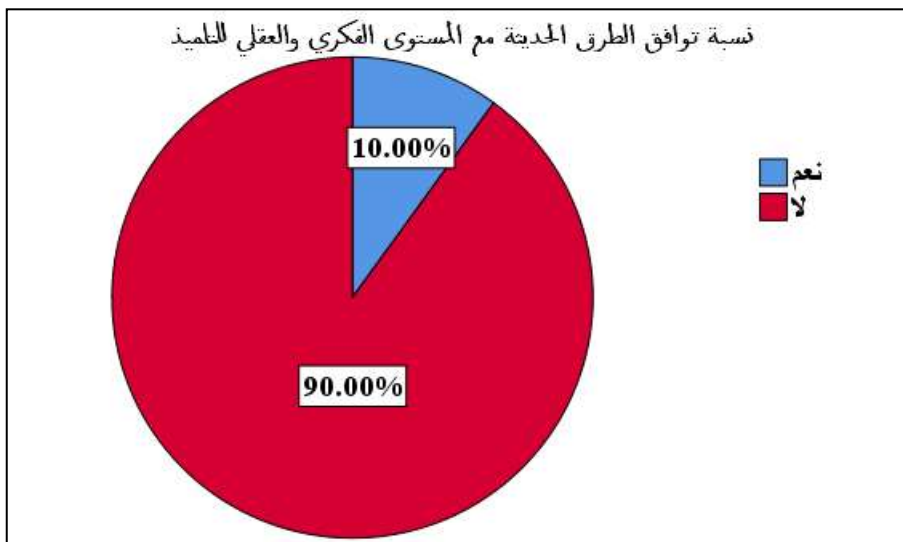
- التحليل: من خلال الجدول (09) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين بـ (نعم) بنسبة 20% والمجيبين بـ(لا) بنسبة 80% ومنه فالإجابة بـ (لا) أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن هذه الطرق لا تناسب المستوى الفكري للتلاميذ وبيئتهم، بسبب عدم تطابق المناهج المعتمدة لمستوى التلاميذ.

- نسبة توافق الطرق مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ (أنظر الملحق رقم 11)

الجدول (10): يمثل نسبة توافق الطرق الحديثة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ

النسبة المئوية	التكرار	هل هذه الطرائق متوافقة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ
10%	01	نعم
90%	09	لا
100%	10	المجموع

الشكل (10): يمثل نسبة توافق الطرق الحديثة مع المستوى الفكري والعقلي



المصدر: من إعداد الطالبتين بن عمران السهمان، قداري سارة، بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V 25

- التحليل: من خلال الجدول (10) والدائرة النسبية الممثلة للجواب عن هذا السؤال تتضح أن المجيبين بـ (نعم) بنسبة 10% والمجيبين بـ(لا) بنسبة 90% ومنه فالإجابة بـ (لا) أكبر نسبة، وذلك راجع إلى أن الطرائق الحديثة تفوق مستوى الفكري والعقلي للتلميذ حيث أن هذه الطرائق لا تتوافق مع مستوى التلميذ وخاصة في الطور الأول والثاني، وبذلك فهي لا تناسب الطابع الفكري والثقافي والبيئي لتلميذ الجزائري لأن المعارف تفوق مستواه.

- التصور الذي يحمله المعلمون حول الطرائق الحديثة في التدريس:

اختلفت آراء المعلمين في الإجابة عن هذا السؤال الذي ضمنه في الاستمارة الموجهة إليهم، حيث أن البعض أجاب أن الطريقة الحديثة المناسبة في التدريس هي طريقة المقاربة النصية، حيث أن طريقة القراءة يتعلم منها التلميذ كيفية اكتساب آليات القراءة ورفع رصيده اللغوي والفكري وأن النص المقروء هو المورد في بناء التعلّمات بالإضافة إلى طريقة القواعد والترجمة ففي نظرهم طريقة مساعدة على تثبيت القاعدة لدى التلميذ وترسيخها فالترجمة تبسط المعارف، والبعض الآخر كان له رأي مغاير فأغلبهم أجابوا بأن الطريقة الحديثة المناسبة في التدريس هي منهجية المقاربة بالكفاءات إذ المقاربة بالكفاءات غير طرائق التدريس وأن طريقة القراءة لا تساعد التلميذ باعتبار أنه أحيانا يقرأ الحروف المرسومة دون معرفة معاني الكلمات وأن لغة النص تفوق مستوى التلميذ وقدراته بالإضافة إلى طريقة القواعد والترجمة ففي نظرهم طريقة غير مساعدة للتلميذ باعتبارها غير كافية، ولكن هذا غير مطابق للمضمون.

خاتمة

خاتمة:

نلخص في خاتمة هذا البحث الذي انطلقنا فيه من الدراسة النظرية التي حوت طرائق تعلم اللغة وأثرها في الاكتساب، وكذا من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا من خلالها بدراسة إجابات المعلمين في طرائق تعلم اللغة، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج هي:

- 1/ إن التعليم خلال المرحلة الابتدائية يعتمد اعتمادا كبيرا على قدرة وخبرة المعلم.
- 2/ إن واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يزال لحد الساعة موضوعا قابلا للدراسة والنقاش.
- 3/ لا يتناسب التدريس بالمقاربة بالكفاءات مع قدرات وكفاءات التلميذ التي مازالت لم تكتمل من خلال هذه المرحلة.
- 4/ تعتمد طرائق التدريس القديمة على نقل المعلومات فقط مع إهمالها لجوانب التعلم.
- 5/ تعتمد طريقة التدريس الحديثة على خلفية نفسية ولغوية، حيث يصبح التلميذ مشاركا وفاعلا في عملية التعلم.
- 6/ لا تعتمد طريقة التدريس القديمة على أصول علم النفس أي لا تعتمد على نظرية نفسية معينة.
- 7/ لطريقة التدريس القديمة اعتماد كامل على المعلم وإهمال مشاركة المتعلمين.
- 8/ تعتبر طريقة التدريس الحديثة مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات وغيرها من جوانب التعلم الضرورية.
- 9/ من أهم مسلمات التدريس أن التدريس عبارة عن سلوك اجتماعي لا بد فيه من تفاعل المعلم والمتعلم.
- 10/ من الطرائق القديمة: طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، طريقة التسميع، والطريقة الإلقائية.

11/ من الطرائق الحديثة: طريقة القواعد والترجمة الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة القراءة.

ويعني مجال البحث في هذا الموضوع أمام الدارسين لإضافة الجديد ووجهات النظر، كما نرجو من الله

عزّ وجل أن نكون قد وفقنا في هذا العمل فإن أصبنا فذلك من نعم ربي وان قصرنا فمن أنفسنا والحمد لله

ربي.



قائمة المصادر والمراجع

✓ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع:

أولاً- الكتب باللغة العربية:

- 01- إبراهيم السيد صبري، علم اللغة الاجتماعي، دون طبعة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995.
- 02- إبراهيم محمد الشافعي (وآخرون)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، 1996.
- 03- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، دون طبعة، الجزء الثالث، باب الغين مع الميم، تحقيق: أحمد الزلوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة الإسلامية.
- 04- ابن فارس، مقاييس اللغة- كتاب الغين، دون طبعة، الجزء الرابع، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1979.
- 05- ابن هشام الأنصاري، المغنى اللبيب، الطبعة الأولى، تحقيق: منن مبارك ومحمد علي حمد الله، 1368هـ/1964م.
- 06- أحمد قاسم، أنس محمد، مقدمة في سيكولوجية اللغة، دون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000.
- 07- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية العاصرة، الطبعة الأولى، الجزء الثالث، علم الكتب، القاهرة، 2008.

- 08- الطناوي عفت مصطفى، التدريس الفعال، دون طبعة، دار المسيرة، عمان، 2009.
- 09- المبرد، المقتضب، الطبعة الثانية، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، الجزء الأول، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1994.
- 10- بول فابر وكريستيان، مدخل الألسنية، الطبعة الأولى، ترجمة: طلال وهبة، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992.
- 11- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دون طبعة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1973.
- 12- توفيق أحمد مرعي، وحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دون طبعة.
- 13- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي - انجليزي، انجليزي - عربي، ط:1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، أكتوبر 2003.
- 14- راتب قاسم عاشور (وآخرون)، المنهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004.
- 15- رشدي أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، دون طبعة، جامعة المنصورة، مصر، 1989.
- 16- سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف)، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2001.

- 17- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، الأردن، 2005.
- 18- سيوييه، الكتاب، الطبعة الثالثة، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1408هـ - 1988م.
- 19- سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1986.
- 20- صليحة مكي، كريمة أشتيت، البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2006.
- 21- عادل أبو العز سلامة (وآخرون)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2009.
- 22- عبد الجبار توامة (وآخرون)، تقييم المقرر التدريسي في النحو العربي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، دون طبعة، الدار العربية، غرداية.
- 23- عبد الحميد ياسين حجازي، وائل سليم، مفاهيم أساسية في التربية، دون طبعة، دار المعتز للنشر والتوزيع، 2016.
- 24- عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، الطبعة الثانية، دار الصادر، بيروت، لبنان، 2009.
- 25- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دون طبعة، الجزء الأول، موفم للنشر، الجزائر، 2012.

- 26- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الطبعة الأولى، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، 2002.
- 27- عبد الفتاح محمد دويدار، منهاج البحث في علم النفس، دون طبعة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.
- 28- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، الطبعة الأولى، تحقيق: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت.
- 29- عبد اللطيف بن محسن بن فرج، طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان الأردن، 2009.
- 30- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، الطبعة الأولى، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1420هـ/2000م.
- 31- فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله (وسائل التعلم والتعليم)، دون طبعة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2005.
- 32- لبيب رشدي (وآخرون)، الأسس العامة للتدريس، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983.
- 33- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، الطبعة الثانية، دمشق.

- 34- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2006.
- 35- محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.
- 36- محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الثالثة، دار الصادر، بيروت، 1990.
- 37- محمد توفيق شاهين، علم اللغة العام، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، 1980.
- 38- محمد حسين محمد رشيد (القادري)، منى عطاء الله الشويلات، مبادئ الإحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS 20، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
- 39- محمد سامي منير الدغدي، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل"، دون طبعة، دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، 1999.
- 40- محمد محي الدين عبد الحميد، عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
- 41- محي الدين بن شرف النووي، تهذيب الأسماء واللغات، دون طبعة، الجزء الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 42- مصطفى أحمدية، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الطبعة الأولى، الشركة المصرية العالمية للنشر، الجيزة، مصر، 1997.

41- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، الطبعة الأولى، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، 1406/1986.

43- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986.

44- نايف خرما وعلي حجاج، اللغة الأجنبية تعليمها وعلمها، الطبعة الثالثة، سلسلة عالم المعرفة، 1988.

45- هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010.

ثانيا: الرسائل العلمية

46- براهيمي أمال، الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، القسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2019/2018.

ثالثا: المجلات

47- الطيب دبة، خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، مجلة التراث العربي، مجلد 28، العدد 108، سوريا، 2007.

48- محمد زكي مشكور، اكتساب اللغة، المجلة العربية، المجلد السابع، العدد الأول، 2015.

49- يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، المجلد عشرين، العدد الثالث، 1989/10/1.

رابعاً: الندوات و المؤتمرات

50- الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، الأساسيات التربوية لتنشيط المحيط (أعمال الندوة الوطنية للمندوبين المحليين الشباب)، ط: 1 سلسلة عالم الشباب، رقم 1.

51- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، أعمال الملتقى الوطني، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018.

52- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي في اللغة الوظيفية، التسويق اللغوي السياحي أنموذجاً، ندوة وطنية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2020.

53- نسيم ناني، إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011/2010.

54- مؤتمر أبو ظبي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تجارب وطموحات-، فندق ريتز كارلتون، أبو ظبي، 19/18 ديسمبر 2013.

خامساً: المنتديات

55- النظام المفتوح النظام المغلق (أرشيف المدونة الالكترونية) لعطية الغامدي، مقال نشر يوم الأربعاء 20 ماي 2009، على الساعة: 08:34 صباحاً، الرابط الالكتروني:

<http://pad322aalghmdi.blogspot.com/2009>

56- منتدى عبد السلام دائل، (الأنظمة المفتوحة الأنظمة المغلقة) لعبد القوي سعيد الحسامي، مقال نشر

في 2012/7/11، على الساعة: 18:40 الرابط الالكتروني:

<https://ictuse.yoo7.com/t3259-topic>

سادسا: المراجع باللغة الأجنبية

57- Ducrot et Todorov dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.

58- La linguistique structurale c. lepschy, petite bibliotheque payot.

59- Pour aborder la linguistique ; Roland Uluerd; (T1).les éditions ESF; Paris.

60- sur quelques contradictions en Linguistique; culioli antoinne ; (le seul)

الملاحق

الملحق رقم 01:

استبيان خاص بأساتذة السنة الرابعة ابتدائي

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ماستر دكتوراه

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات أكثر من 5 سنوات

المؤسسة:

أسئلة خاصة بالعملية التعليمية التعليمية:

1- ما هي الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية؟

.....

2- هل طريقة القراءة تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا؟

نعم لا

3- هل الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ تساعد التلميذ على اكتساب

مهارة الكلام؟

نعم لا

4- هل طريقة القواعد والترجمة تساعد على تدريب التلميذ على تطبيق القاعدة بكل واع؟

نعم لا

(5)- هل يكره التلاميذ حصة القواعد؟

نعم لا

(6)- ما مدى نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية؟

أقل أكثر منعدمة

(7)- على مستوى ماذا يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية؟

على مستوى الفكري على مستوى الإملائي

(8)- هل ساعدت الطرق الحديثة لتعلم اللغة العربية على تطويرها في الجزائر؟

نعم لا

(9)- هل هذه الطرائق متوافقة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ؟

نعم لا

الملحق رقم 02: نسبة المعلمين من حيث الخبرة و الأقدمية

FREQUENCIES VARIABLES=سنوات_خبرة
 /PIECHART PERCENT
 /ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Statistiques

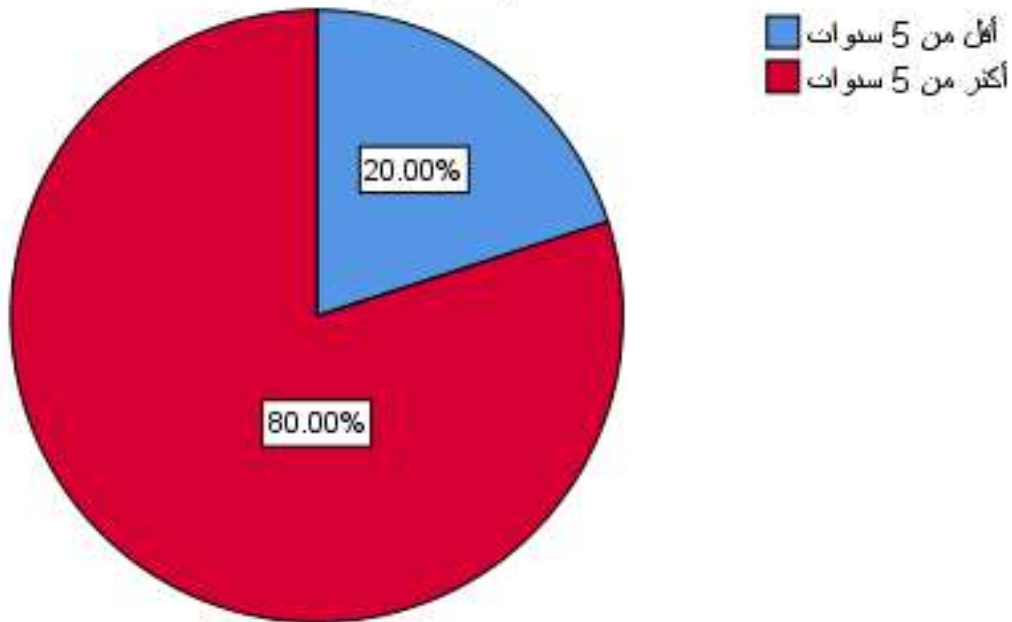
سنوات الخبرة

N	Valide	10
	Manquant	0

سنوات الخبرة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أقل من 5 سنوات	2	20.0	20.0	20.0
أكثر من 5 سنوات	8	80.0	80.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

سنوات الخبرة



الملحق رقم 03: نسبة الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم اللغة العربية

FREQUENCIES VARIABLES=1س

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Statistiques

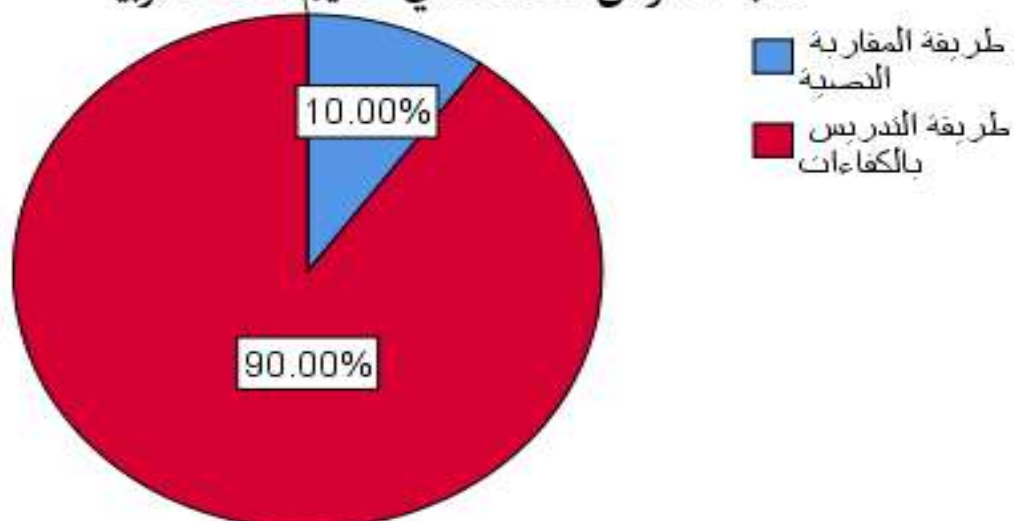
ماهي الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم

N	Valide	10
	Manquant	0

ماهي الطرائق الحديثة المعتمدة في تعليم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المقاربة النصية	1	10.0	10.0	10.0
	التعلم بالكفاءات	9	90.0	90.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

نسبة الطرائق المعتمدة في تعليم اللغة العربية



الملحق رقم (04): نسبة طريقة القراءة التي تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا

FREQUENCIES VARIABLES=س2

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

هل طريقة القراءة تساعد على فهم المقروء فهما

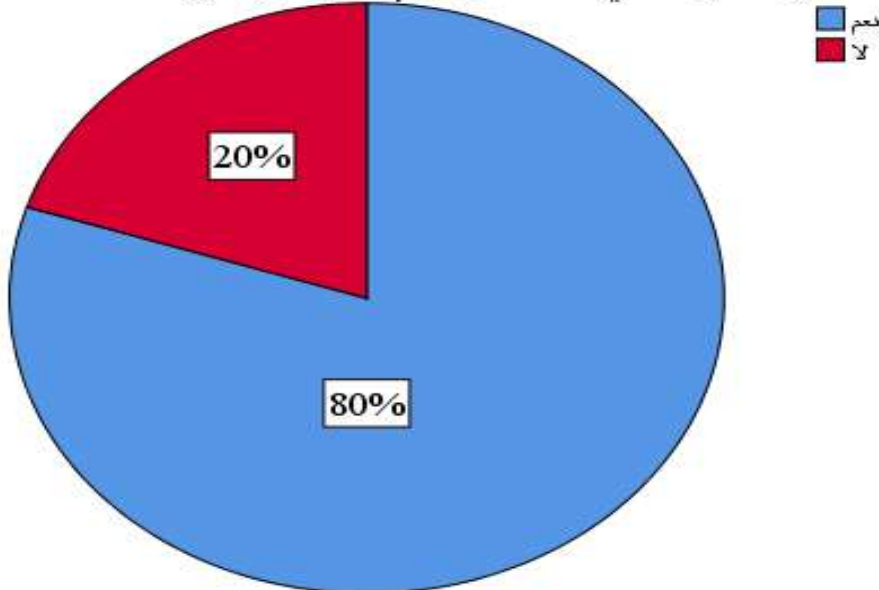
دقيقا

N	Valide	10
	Manquant	0

هل طريقة القراءة تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	8	80.0	80.0	80.0
	لا	2	20.0	20.0	100.0
Total		10	100.0	100.0	

طريقة القراءة التي تساعد على فهم المقروء فهما دقيقا



الملحق رقم (05): نسبة الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ التي تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام

FREQUENCIES VARIABLES=3س

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

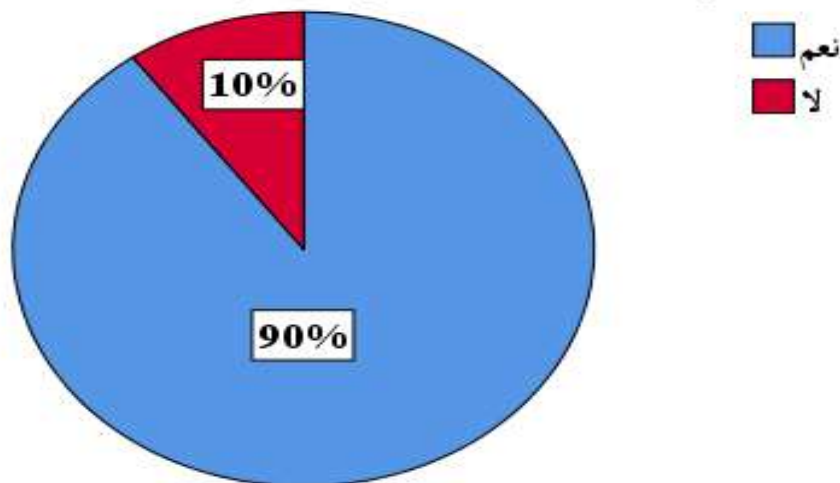
هل الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام

N	Valide	10
	Manquant	0

هل الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ تساعد التلميذ على اكتساب مهارة الكلام

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	9 نعم	90.0	90.0	90.0
	1 لا	10.0	10.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

نسبة الطريقة المباشرة التي تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والتلميذ تساعد التلميذ ...



الملحق رقم (06): نسبة طريقة القواعد والترجمة التي تساعد التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع

س4= FREQUENCIES VARIABLES

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

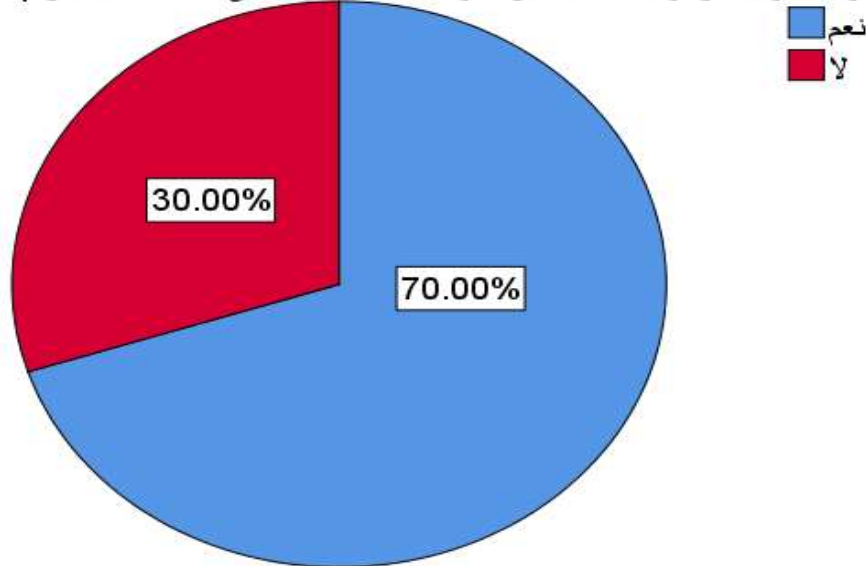
هل طريقة القواعد والترجمة تساعد على تدريب التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع

N	Valide	10
	Manquant	0

هل طريقة القواعد والترجمة تساعد على تدريب التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	7	70.0	70.0	70.0
	لا	3	30.0	30.0	100.0
Total		10	100.0	100.0	

نسبة طريقة القواعد والترجمة تساعد على تدريب التلميذ على تطبيق القاعدة بشكل واع



الملحق رقم (07): نسبة عدم رغبة التلاميذ في حصة القواعد

س5= FREQUENCIES VARIABLES

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

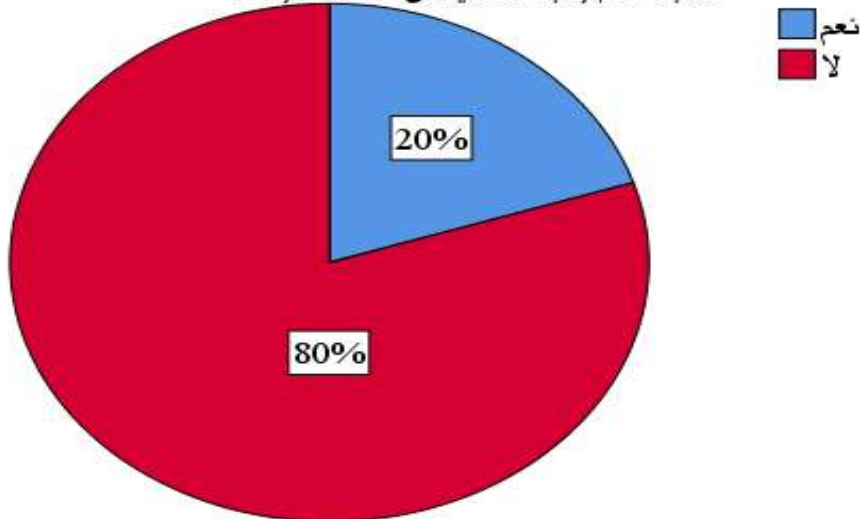
هل يكره التلاميذ حصة القواعد

N	Valide	10
	Manquant	0

هل يكره التلاميذ حصة القواعد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	2	20.0	20.0	20.0
	لا	8	80.0	80.0	100.0
Total		10	100.0	100.0	

نسبة عدم رغبة التلاميذ في حصة القواعد



الملحق رقم (08): نسبة أخطاء التلاميذ في القواعد اللغة العربية

FREQUENCIES VARIABLES=6س

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

ما مدى نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية

N	Valide	10
	Manquant	0

ما مدى نسبة أخطاء التلاميذ في قواعد اللغة العربية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل 2	20.0	20.0	20.0
	أكثر 8	80.0	80.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	



الملحق رقم (09): نسبة على أي مستوى يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية

FREQUENCIES VARIABLES=7س

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

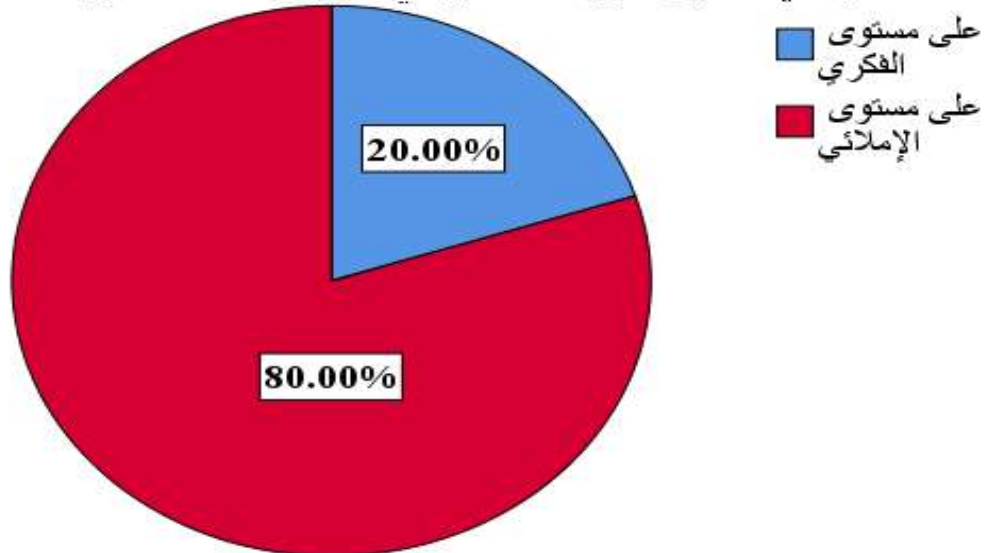
على مستوى ماذا يكون خطأ التلميذ في تمارين
قواعد اللغة العربية

N	Valide	10
	Manquant	0

على مستوى ماذا يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	على مستوى الفكري	2	20.0	20.0	20.0
	على مستوى الإملائي	8	80.0	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

نسبة أي مستوى يكون خطأ التلميذ في تمارين قواعد اللغة العربية



الملحق رقم (10): نسبة مساعدة الطرق الحديثة على تطوير تعلم اللغة العربية في الجزائر

FREQUENCIES VARIABLES=8س

/NTILES=4

/BARCHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

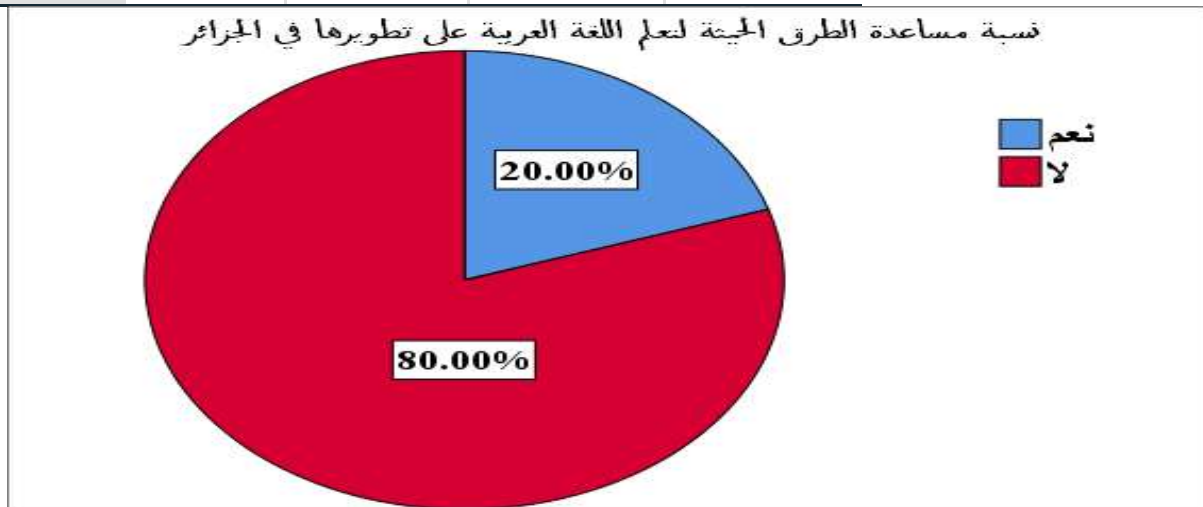
Statistiques

هل ساعدت الطرق الحديثة لتعلم اللغة العربية على تطويرها في الجزائر

N	Valide	10
	Manquant	0
Percentiles	25	1.75
	50	2.00
	75	2.00

هل ساعدت الطرق الحديثة لتعلم اللغة العربية على تطويرها في الجزائر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم 2	20.0	20.0	20.0
	لا 8	80.0	80.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	



الملحق رقم (11): نسبة توافق الطرق مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ

س9 FREQUENCIES VARIABLES=

/NTILES=4

/BARCHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

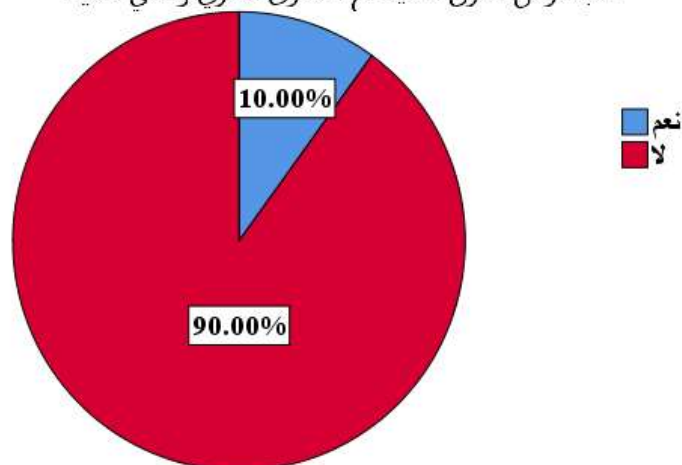
هل هذه الطرائق متوافقة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ

N	Valide	10
	Manquant	0
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	2.00

هل هذه الطرائق متوافقة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم 1	10.0	10.0	10.0
	لا 9	90.0	90.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

نسبة توافق الطرق الحديثة مع المستوى الفكري والعقلي للتلميذ



الفهرس

قائمة المختصرات

قائمة المختصرات:

تسمية الكلمة	مختصر الكلمة
دون طبعة	د . ط
الطبعة	ط
الصفحة	ص
التحقيق	تح
الترجمة	تر
المجلد	مج
العدد	ع
الجزء	جز
دون دار النشر	د ن
دون تاريخ النشر	د ت

البسمة

كلمة الشكر

الإهداء

مقدمة..... أ-هـ

المدخل: المفاهيم الأساسية

02 مفهوم الطريقة

03 مفهوم التعلم

04 مفهوم اللغة

05 مفهوم اكتساب اللغة

05 مفهوم النظام المغلق

06 خصائص النظام المغلق

06 مفهوم النظام المفتوح

07 خصائص النظام المفتوح

07 أقسام اكتساب اللغة

الفصل الأول: طرائق تعلم اللغة العربية في النظام المغلق

19 مظاهر النظام المغلق في خصائص النحو العربي

19	..... خصائص النظام الصربي
21	..... خصائص النظام النحوي
27	..... مظاهر الانغلاق في النظام النحوي
28	..... أنواع طرائق التدريس في النظام المغلق (قديمًا)

الفصل الثاني: طرائق تعلم اللغة العربية في النظام المفتوح

41	..... مظاهر النظام المفتوح في خصائص النحو العربي
42	..... مظاهر الانفتاح في السياق اللغوي
47	..... مظاهر الانفتاح في السياق المقامي
50	..... مفهوم الانغماس اللغوي
58	..... أنواع طرائق التدريس في النظام المفتوح (حديثًا)

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية ميدانية

67	..... تمهيد
67	..... الطريقة والأدوات
67	..... الدراسة الاستطلاعية
68	..... المنهج
69	..... عينة البحث

70	طرق جمع البيانات
71	عرض، مناقشة وتحليل استبيانات المعلمين
84	التصور الذي يحمله المعلمون حول الطرائق الحديثة في التدريس
86	خاتمة
89	قائمة المصادر والمراجع
98	الملاحق
111	قائمة المختصرات
112	الفهرس

تتلور هذه الدراسة حول موضوع طرائق تعلم اللغة وأثرها في الاكتساب، حيث تعني طرائق التدريس المختلفة من قديم الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما تلعب دورا أساسيا وفعالا في تنظيم الحصة الدراسية وتناول المادة العلمية، ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها، لأن من دون طريقة تدريسية لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية، ولو حللنا طرائق التدريس في الماضي وحددنا مسارها، لوجدناها متأثرة تأثيرا كبيرا بالمفهوم التقليدي للمنهاج إذ كانت تعمل هذه الطرائق على إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهاج، أي كانت تركز على توصيل المعرفة للتلاميذ عن طريق الأستاذ، أما الطرائق الحديثة فقد تعددت أهدافها و اتسعت مجالاتها إذ أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، و أصبحت تركز على جهد التلميذ و نشاطه في عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: الطريقة، التدريس، اللغة العربية، القديم، الحديث، منهاج

Search Summary:

This study crystallizes on the subject of language learning methods and their impact on acquisition, as it means different methods of teaching from ancient times to the present time. Achieving educational goals, and if we analyze the teaching methods in the past and determine their course, we will find that they were completely affected by the traditional concept of the curriculum, as these methods worked to provide students with facts, concepts, laws and theories included in the curriculum, that is, they focused on delivering knowledge to students through the teacher, while modern methods It has many goals and expanded its fields of effort and became focused on the student's effort and activity in the learning process.

Keywords: method, teaching, Arabic language, ancient, modern