جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل.ت/47

إعداد الطالبة:
وئام بدري

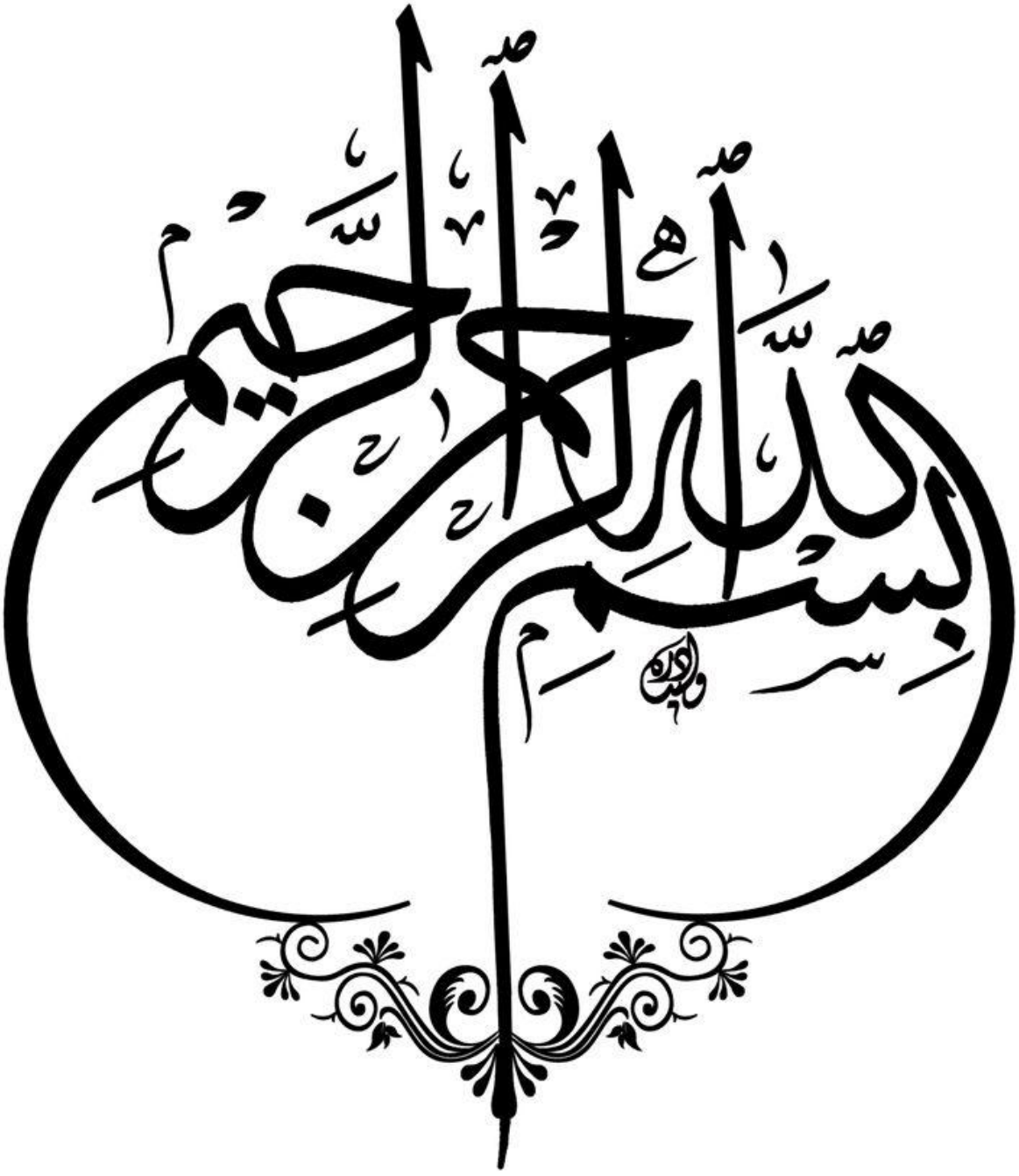
يوم: 27/06/2022

أثر نظرية النّحو التّوليدي التّحويلي لتشومسكي في طرائق التدريس الحديثة

لجنة المناقشة:

صالح حوحو	ا.م. أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
محمد بودية	ا. م. ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
نورة بن حمزة	ا.م. أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية : 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال النبي ﷺ : "من لا يشكر النّاس لا يشكر الله" .

الحمد لله الذي أنار لي درب المعرفة، وأعانني على إنجاز هذا العمل، ووفّقني إلى أداء هذا الواجب.

أتوجّه بجزيل الشكر والامتنان إلى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل.

وأخصّ بالذكر الدكتور المشرف: ((محمد بودية)) الذي تفضل بقبول الإشراف على هذا البحث ولم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه التي كانت عونا لي في إتمام هذا العمل.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى كلّ أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بسكرة الذين قدّموا لي يد العون.

ولا يفوتني أن أشكر العاملين بمكتبة قسم اللغة والأدب العربي، ومكتبة تكامل علوم اللغة الالكترونية، ومكتبة المتنبي الرقمية.

لهؤلاء جميعا نقول: شكرا على عطائكم الذي ذلّل لي الصعوبات.

إهـــداء

الحمد لله رب العالمين الذي هدانا لنعمة العلم، وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أهدي هذا العمل:

إلى من أوصانا القرآن الكريم ببرّهما (وقضى ربّك ألاّ تعبدوا إلاّ إيّاه وبالوالدين إحسانا).

إلى أحبّ النعم لقلبي، إلى من وجوده يخفف ويجمل الحياة بطريقة ما صاحب السواعد المكافحة أبي الغالي.

إلى شمعة الأمل التي لا تستكين ليأس، إلى من سقتني الدعاء أمي الحبيبة.

إلى ورثة الأنبياء، إلى كلّ من علمني وأضاء لي الدرب في سبيل تحصيل العلم ولو بقدر بسيط من المعرفة، إلى كل المعلمين والأساتذة الكرام ما نضب عطاؤكم.

إلى رفقاء الدّرب وزملاء الدراسة.

إليكم وبأسمى معاني التقدير والوفاء أهدي هذا العمل.

مـــقدّمة

لقد فرض عصر العولمة والانفجار المعرفي على قطاع التربية والتعليم مواكبة التطور الحاصل في شتّى ميادين وفروع الحياة، ذلك أنّ دأب الإنسان منذ القدم التطلّع للأحسن، فجندت على إثر ذلك مختلف الوسائل والعوامل والمناهج التي تصبّ في حقل العملية التربوية التعليمية كونها بمثابة الحجر الأساس في بناء وتقدّم الدول، فتمّ الاهتمام بمختلف جوانبها وعناصرها الفعالة والنشطة خاصة المعلم والمتعلم والطريقة والمنهاج.

فتغيّر دور كل من المعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة، وتطورت طرائق التدريس هي الأخرى وفقا لمتطلبات الحياة المعاصرة، فأصبح مفهومها يركز على الأسلوب والكيفية التي يوجه بها المعلم نشاط متعلميه توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم.

ولا تتعزز طرائق التدريس إلا باستثمار الحصيلة العلمية للنظريات اللسانية والنفسية، فإذا تأملنا العطاء الفكري اللساني المعاصر نجده قد سلك السبيل المنهجي في تناول الظاهرة اللغوية ممّا أثر في دفع حركية العلوم الإنسانية مهيّئا بذلك رصيدا ضخما من المفاهيم والأدوات الإجرائية، مما جعل اللسانيات تدخل معترك كثير من الحقول المعرفية من بينها حقل التعليم من حيث كونها منوالا لدراسة الظاهرة اللغوية ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه فكان الاستثمار يصب في صالح العملية البيداغوجية، ومن أهم النظريات اللسانية التي أثرت في الساحة اللغوية تأثيرا قويا نظرية تشومسكي اللغوية، بل وتحولت إلى موضوعات ساخنة في ميادين أخرى وتناولها الباحثون بالتحليل وحاولوا تطبيقها في ميدان العملية التعليمية التعلمية، ومن هنا جاء بحثنا الموسوم ب: "**أثر نظرية النحو التوليدي التحويلي لتشومسكي في طرائق التدريس الحديثة**".

للإجابة على الإشكال التالي: ما مدى استفادة طرائق التدريس عامة وطرائق تدريس اللغات خاصة من نتاج المدرسة التوليدية التحويلية ؟

وللإجابة على هذا التساؤل هيكلنا البحث بخطة مجزّأة إلى فصلين يحتوي كل منهما على عنصرين بثلاثة عناصر فرعية لكل عنصر، تتقدمهم مقدمة وتذيلهم خاتمة، فاحتوت المقدمة على عرض موجز للموضوع وإشكاله وشرح للخطة والمراجع المعتمدة.

أما الفصل الأول والمعنون ب: نظرية النحو التوليدي التحويلي وطرائق التدريس (المفاهيم والأسس)، فتعرضنا فيه إلى دراسة مفاهيم نظرية النحو التوليدي التحويلي في العنصر الأول؛ متناولين نعوم تشومسكي والنظرية التوليدية التحويلية، ثم الأصول المعرفية ومراحل التشكل، وأخيرا مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية، خصصنا بعدها العنصر الثاني لطرائق التدريس (المفاهيم والضوابط)، فتطرقنا إلى مفهوم طرائق التدريس وتطورها زمنيا، ثم تصنيف طرائق التدريس وأهميتها، وبعدها اختيار طريقة التدريس كآخر جزئية في الفصل الأول.

وكان الفصل الثاني الموسوم ب: استثمار نظرية النحو التوليدي التحويلي في طرائق التدريس في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة يعرج بأوّل عنصر إلى استحداث طرائق تدريس عامة ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تناولنا فيه ماهية المقاربة بالكفاءات، ثم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والنظرية التوليدية التحويلية، وبعدها طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، بينما احتوى ثاني عنصر على استحداث طرائق تدريس خاصة بتعليم اللغات، وتعرضنا فيه إلى كل من الطريقة المعرفية والطريقة الاتصالية والطريقة الطبيعية. ثم ذيلنا البحث بخاتمة فيها ثمار ما توصلنا إليه من نتائج.

ولما كانت طبيعة الموضوع هي من تفرض المنهج المعتمد، كان المنهج الوصفي هو الأنسب لهذا النوع من الدراسات، فالوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على ما قدمته الدراسات اللسانية من إسهامات جلية في خدمة العملية التعليمية، مستعينين بمجموعة هامة من المراجع نذكر منها: اللسانيات

النشأة والتطور لأحمد مومن، والنظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية لعبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، و المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لرشدي أحمد طعيمة.

ومن الطبيعي أن لا تخلوا أي دراسة من الصعوبات، إلا أنّها لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يتعرض لها أي باحث مبتدئ، من صعوبة في إيجاد الأبحاث التي تناولت شقا من الموضوع نظرا لجدته، أو عدم توفر بعض المراجع في مكتبة القسم والمكتبات الالكترونية، لكن بعون الله وتوفيقه تجاوزنا هذه العقبات.

وفي النهاية أتوجه بالشكر لأستاذي الفاضل محمد بودية لتوجيهاته القيمة، كما أتوجه بالشكر إلى كل من أسهم في إنجاز هذا البحث، وأعانني بكتاب أو معلومة أو ملاحظة كانت سببا في إتمامه.

الـــفصل الأول

نظرية النحو التوليدي التحويلي
وطرائق التدريس (المفاهيم والأسس)

- أولا: نظرية النحو التوليدي التحويلي – دراسة في المفاهيم.
- ثانيا: طرائق التدريس – المفاهيم والضوابط.

أولا: نظرية النحو التوليدي التحويلي – دراسة في المفاهيم

1. نعوم تشومسكي والنظرية التوليدية التحويلية :

1.1- ترجمة نعوم تشومسكي: [1]

ولد "أفرام نعوم تشومسكي" في مدينة فيلادلفيا بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، في السابع من ديسمبر عام 1928 كنف عائلة روسية الأصل؛ يهودية الديانة يسارية الفكر.

تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي ببنسلافيا، ثم التحق بجامعتها حيث تابع دروسه في علم اللغة والرياضيات والفلسفة، وتتبع دروس أستاذ اللغويات **هاريس** الذي كان لفكره تأثير واضح على تشومسكي، وفي سنة 1951 التقى الألسني "موريس هال" والألسني "رومان جاكبسون"، حيث ساعداه في الحصول على مركز باحث في المختبر الالكتروني بمعهد ماسشيوست التكنولوجي، حيث درّس هناك اللغتين الفرنسية والألمانية للطلاب الذين يتخصّصون في مجال العلوم. ثم عيّن أستاذا بقسم اللغويات والفلسفة بنفس المعهد بعد حصوله على دكتوراه الفلسفة في اللغويات عام 1955 .

ظل يترقى في حياته العلمية إلى أن حصل على كرسيّ الأستاذية في علم اللغات الحديثة. كما حصل على عدة درجات فخرية من جامعات ومعاهد مختلفة. ففي 1967 حصل على درجة الدكتوراه الفخرية من جامعة شيكاجو، وفي العام نفسه حصل على مثل هذه الدرجة من جامعة لندن، وفي عام 1970 منح نفس الدرجة من جامعة دلهي، وفي

---

(1) ينظر – حسني خاليد، **مدخل إلى اللسانيات المعاصرة**، مطبعة آنفو، د ط، فاس، المغرب، د ت، ص76 –77.

- أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015، ص202.
- جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية مصر، 1985، ص11.
- نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، د ط، القاهرة، مصر، د ت، ص129.

1973 حصل عليها من جامعة المعهد التكنولوجي ماسشيوست. وعمل تشومسكي أستاذا زائرا في عدّة جامعات أمريكية وأوربية .[1]

نشر تشومسكي مقالا في مجلة اللغة Language سنة 1955 بعنوان "علم التراكيب الرياضي وعلم الدلالات: ملاءمتها الألسنية" ردّا على مقال بار هيل "علم التراكيب الرياضي وعلم الدلالات" حيث يؤكّد في مقاله هذا أن الألسنية تتعامل مع علم المنطق على الصعيد المنهجي فقط، وفقا لمتطلبات بناء النظرية الألسنية[2].

ممّا جعله يعتبر أن العلاقة بين النحو التوليدي والمنطق تكمن في مستوى بناء النظرية العامة للبنية اللغوية والتي تقع على: التركيب المنطقي، والاستدلال المنطقي[3].

وفي سنة 1955 حضّر كتابا بعنوان "البنية المنطقية للنظرية الألسنية"، يركّز فيه على استقلالية البحث اللساني، كما جسّد أبحاثه وأفكاره اللغوية في مقالات وكتب تعتبر بمثابة المرجعية في البحث اللساني، نذكر منها: البنى التركيبية والتراكيب النحوية 1957، ملامح النظرية التركيبية 1965، اللسانيات الديكارتية 1966، اللغة والفكر 1968[4]. كما ألف في مجال الإعلام والسياسة والحروب مما ينمّ عن عبقريته وسعة اطلاعه.

"في ميدان تخصصه العلمي؛ يوصف تشومسكي بأنه "أب اللسانيات الحديث" وصاحب نظرية "النحو التوليدي" التي تعدّ أهم إسهام في مجال النظريات اللغوية في القرن العشرين... كما يعتبر منشئ نظرية "تسلسل تشومسكي" الخاصة بالتحليل اللغوي

---

(1) جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، ص11 – 12.

(2) ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986، بيروت، لبنان، ص10

(3) طه عبد الرحمن، **المنطق والنحو الصوري**، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 1983، ص45

(4) ينظر حسني خاليد، **مدخل الى اللسانيات المعاصرة**، ص79. وميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، ص10 –11.

... صُنف في استطلاع للرأي قام به الفيلسوف الأميركي بريان ليتر في المرتبة العاشرة ضمن أهم الفلاسفة في العالم الناطقين بالإنجليزية خلال 1945-2000"[1].

2.1- النظرية التوليدية التحويلية :

أ) مفهوم مصطلح النظرية:

لم ترد لفظة النظرية في لغة العرب قديما، إنما ورد أصلها الذي اشتقت منه وهو النظر؛ بمعنى التوقع والتأمل والتفكّر والمعاينة[2]، ويمكن تعريف النظرية لغة على أنها ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم، وفي الفرنسية تعني "بناء أو نسق" متدرج من الأفكار يتم فيه الانتقال من المقدمات إلى النتائج[3].

أمّا اصطلاحا فهي في أبسط معانيها: "مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات، لها علاقة ببعضها البعض والتي تقترح رؤية منظمة للظاهرة وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها، أي إنها تضع تفسيرا علميا لموضوع معين، مما يكسبه معنى واضح في الذهن"[4].

---

(1) مقال بعنوان: **نعوم تشومسكي المفكر المناهض لسياسة أميركا**، على موقع الجزيرة (2015/10/5)، https://www.aljazeera.net/encyclopedia/icons/2015/10/5/%D9%86%D8%B9%D9%88%D9%85%D8%AA%D8%B4%D9%88%D9%85%D8%B3%D9%83%D9%8A%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%B6%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9 تمت زيارة الموقع 2022/03/25 سا 9:30

(2) جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، د ط، بيروت، لبنان، ج 5، د ت، (ن ظ ر)، ص 216-217

(3) كريمة عساسي وأمال باي، مقال بعنوان: **الجدوى العلمية لنظريات الاتصال في بحوث الإعلام والاتصال**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر، 19 أفريل 2016، ص01

(4) وشنان حكيمة، **النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي (البحث الاجتماعي أنموذجا)**، مجلة آفاق للعلوم، ع7، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017، ص266

كما تعرف بأنها: "مجموعة من البنى أو المفاهيم المتفاعلة، والتعاريف، والافتراضات، والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما والتنبّؤ بها، من خلال إيجاد علاقات بين متغيراتها بهدف تفسيرها وفهمها وضبطها"[1].

ب) التوليد:

يدلّ مصطلح التوليد على "الجانب الإبداعي في اللغة؛ أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل"[2] .

ويحاول تشومسكي من خلال هذا المبدأ على حدّ تعبير محمد محمود غالي الوصول إلى القواعد البديهية التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه، فهو يرى أن كلّ صاحب لسان ولد فيه يجيد الحديث به واستظهار قواعده دون تلقين، ويقرّ بوجود قواعد لسانية استظهرها الطفل قبل ولادته بداهة وهي التي يتحدث لسانه بمقتضاها[3].

ومعنى هذا أنّ الإنسان لديه مقدرة فطرية إبداعية تمكنه من إنتاج وفهم كل الجمل الممكنة في اللغة من خلال اتّباع قواعد نحوية، وتعتبر فكرة الإبداعية من أسس قيام النظرية التوليدية التحويلية، ومن هنا وسمت القواعد التوليدية بتفسيرها للعمل الخلاق الذي

(1) مجدي عزيز ابراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2009، ص1070.

(2) أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص206.

(3) ينظر محمد محمود غالي، **أئمة النحاة في التاريخ**، دار الشروق، ط1، جدة، السعودية، 1976، ص9.

يتيح لمتكلم اللغة عملية إنتاج عدد لا محدود من الجمل استنادا لعدد لا محدود من القواعد [1].

وتعتبر القاعدة التوليدية جزء من جهاز توليد الجمل، وتتخذ شكل قاعدة إعادة الكتابة؛ أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى، ومثال ذلك: اشتمال جملة على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به، يتمثل بالقاعدة التالية:

ركن فعلي ⟵ فعل + ركن اسمي (فاعل) + ركن اسمي (مفعول به)

ويمكن على نفس النسق استبدال الركن الإسمي بتتابع الرموز:

ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم [2]

ومنه فإنّ هذه القواعد التوليدية: " تتخذ شكلا رياضيّا يتجلّى من خلال مجموعة من الرموز المتوالية تدعى قواعد إعادة الكتابة؛ أي حيث تعاد كتابة كل رمز من اليمين إلى اليسار بالتدرّج حتى يتوصل إلى آخر سلسلة من الرموز التجريدية التي لا تقبل الاشتقاق"[3].

ورغم تعدد تعريفات القواعد التوليدية، إلا أنها تشترك جميعها في نقاط معينة منها: القدرة اللامحدودة في إنتاج الجمل (الصحيحة نحويا)، وأيضا اتخاذ هذه القواعد شكل إعادة الكتابة من خلال مجموعة من الرموز.

(1) ينظر عبد الوهاب حنك، **القواعد التوليدية التحويلية، والمكون الدلالي عند راي جاكندوف**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والانسانية، م20، ع3، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، 2021، ص207.

(2) ينظر ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، ص19.

(3) شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، أبحاث للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2004، ص42.

ج) التحويل:

يعرف التحويل بأنه: "عملية نحوية تجري على سلسلة تملك بنية نحوية وتنتمي إلى سلسلة جديدة، ذات بنية نحوية مشتقة"[1]. ومنه فالقواعد التحويلية تربط بين البنية العميقة (التمثيل الأولي) والبنية السطحية (التمثيل النهائي أو المشتق)، "فأية قواعد تعطي لكل جملة في اللغة تركيبا باطنيا وتركيبا ظاهريا، وتربط التركيبين بنظام خاص، يمكن أن تكون قواعد تحويلية. ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف؛ فالربط بين التركيب الظاهري والباطني هو التحويل"[2].

وقد ربط **ميشال زكريا** مفهوم التحويل بملاحظة هامة حين قال: " يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط أن نلحظ الصّلة القائمة بينها"[3]. وبالتالي لتفسير العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بد من تعدّي دراسة العلاقات بين الوحدات إلى دراسة العلاقات القائمة بين التراكيب التي ترتبط بعضها ببعض. ومثال ذلك:

(1) كتب التلميذ الدرس .

(2) التلميذ كتب الدرس .

(3) الدرس كتبه التلميذ .

لتفسير العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بدّ لنا من مفهوم يتيح لنا البحث في علاقات الجمل بعضها ببعض ويسمح لنا بإعادة تركيبها، ويقول ميشال زكريا في هذا الصدد: "يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال إذ ينص على إمكانية تحويل جملة معينة

(1) شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، ص56.

(2) المرجع نفسه، ص56.

(3) ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، ص14.

إلى جملة أخرى، واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل"[1].

فيمكننا القول أن الجملتين (2) و(3) هما جملتان متحولتان من جملة (1) عبر إجراء ينقل اسم (التلميذ) في الجملة (2) و(الدرس) في الجملة (3) إلى موضع الابتداء [2].

وعليه فإن مفهوم التحويل يفيد عندما تدلّ أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته بالرغم من اختلاف تركيبها، فنقول إنّ هذه الجمل متحولة من جملة واحدة موجودة على مستوى البنية العميقة.

ومن بين أهم عناصر التحويل التي تقوم بها القواعد التحويلية نذكر:[3]

- **الحذف:** ويعني أي نقص في البنية السطحية مقارنة بالبنية العميقة، ويعبّر عنه في النظرية التوليدية التحويلية بالمعادلة: أ + ب = θ + ب
- **التعويض:** إحلال عنصر محل آخر، ويعبّر عنه بالمعادلة: أ = ب
- **التمدد أو التوسع:** يقصد به توسيع مجال أحد العناصر ليصبح عنصرين، ويعبّر عنه بالمعادلة: أ = ب + ج
- **التقلص أو الاختصار:** وهو عكس التمدد حيث يتم تقليص أو اختصار عنصرين، ويترجم بالمعادلة: أ + ب = ج

---

(1) ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، ص14.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص14.

(3) ينظر حسام البهنساوي، **القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي**، مكتبة الثقافة الدينية، د ط، القاهرة، مصر، د ت، ص98-99.

- أحمد سليمان ياقوت، **في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية**، دار المعرفة، د ط، الاسكندرية، مصر، 1985 ، ص69.

- **الإضافة أو الزيادة:** ويقصد بها الزيادة في الملفوظ، ويؤشّر لها بالمعادلة: أ = أ + ب

وقد ذكر محمد علي الخولي عدة مبررات لاستخدام القواعد التحويلية، من بينها أنّ القواعد التحويلية تنظر إلى الجملة على أنها مشتقة من تركيب آخر عبر عملية تحويل خاصة، كما أنها تستطيع تقديم التفسير المقنع لقدرة المرء على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل الجديدة وتهتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي[1].

2. الأصول المعرفية ومراحل التشكل

1.2- الأصول المعرفية للنظرية التوليدية التحويلية:

تعدّدت الخلفيات والأصول التي استمدّت منها النظرية التوليدية التحويلية مبادءها ومفاهيمها النظرية.

والواضح أنّ نشأة تشومسكي العلمية كانت في ظل المدرسة البنيوية، فقد كان تلميذ "زليغ هاريس" رائد المدرسة التوزيعية والذي كان بدوره تلميذ "بلومفيلد" رائد المدرسة السلوكية النفسية، وبالتالي لا يمكن إنكار تأثره بالبنيويين، إلا أنه حاول تجنّب ما وقعت فيه نظرياتهم من أخطاء عبر غربلتها ونقدها ليعطينا نموذجا يفسر الظاهرة اللغوية منتقلا بذلك من المرحلة الوصفية إلى المرحلة التفسيرية، الأمر الذي عدّه الكثيرون بمثابة ثورة ثانية في تاريخ الدرس اللغوي[2].

كما أقام تشومسكي نظريته مرتكزا على أسس الاتجاه العقلي متأثرا بالفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت"، حين اعتبر العقل مصدر كل معرفة، وأنّ اللغة نتاج عقلي

(1) ينظر محمد علي الخولي، **قواعد تحويلية للغة العربية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، د ط، الأردن، 1999، ص9 – 10.

(2) ينظر محمد حداوة، **النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية**، مجلة مقامات للدارسات اللسانية والأدبية والنقدية، ع4، معهد الآداب واللغات، الأغواط، الجزائر، 2018، ص17.

خاص بالجنس البشري، ذلك أنه مهما بلغت بلادة الإنسان وغباوته فإنه يستطيع تركيب كلمات ينقل بوساطتها أفكاره، وهذا ما لا يقدر عليه الحيوان مهما كان كاملا، فالإنسان يولد مزوّدا بمعرفة فطرية مجسّدة فيما يسميه تشومسكي بجهاز اكتساب اللغة[1].

وتقودنا نظرة تشومسكي العقلية للغة إلى قضية مهمة هي قضية اكتساب اللغة وتعلمها، حيث يعتقد تشومسكي أن الإنسان قد وهب ملكة فطرية تؤهله للتعرف على ما يسمعه من كلام يتردّد حوله وهذه الملكة الفطرية هي جزء مما نسميه العقل، فهناك متصورات مسبقة مكتسبة دون تجربة يقوم العقل من خلالها بتفسير معطيات التجربة على اعتبار أن الطبيعة الإنسانية تتطور من داخلها. معارضا بذلك المذهب السلوكي الذي تناول قضية الاكتساب اللغوي في إطار مبادئ تحكمها عوامل خارجية كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد، على اعتبار أنّ العقل لوح أملس تقوم التجربة برسم بصماتها عليه [2].

إضافة إلى الآراء الفلسفية العقلانية تأثر تشومسكي بالنحو العربي، فقد درس الآجرومية واشتغل على بعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية، وربما يكون تشومسكي قد تأثر بعلماء العربية الذين ربطوا اللغة بالجانب العقلي، أمثال عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) وابن جني (ت392هـ) والزمخشري (ت538) ، إلى جانب تأثره بالنحو التقليدي الذي عده أقرب إلى الطبيعة الإنسانية في دراسته للغة [3].

كما تأثر أيضا بعلم النفس، حيث كان دائم الحديث عن الصّلة التي تربط علم اللغة بعلم النفس، فيقول في هذا الصدد : "إنّ من أهم الأسباب التي تدفعنا إلى دراسة اللغة

---

(1) ينظر عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث – بحث في المنهج**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ط، بيروت، لبنان، 1989، ص121.

(2) ينظر أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص204 – 205.

(3) ينظر: نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص 130. و محمد حداوة، **النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية**، ص20.

دراسة علمية ودراسة النحو التحويلي بخاصة، أن هذه الدراسة ذات قيمة واضحة في فهمنا وإدراكنا للعمليات العقلية ومن هنا فإن اندماج علم اللغة مع علم النفس واتحادهما معا إنما هو من أجل النتائج الهامة التي سيسفر عنها هذا الاندماج، وليس من أجل تغير موضوعات علم اللغة أو مناهجه"[1].

والملاحظ أن تعدد الخلفيات النظرية لتشومسكي هو ما يكسب آراءه طابعا مميزا فهي تجمع بين القضايا اللغوية والفلسفية والنفسية.

2.2- مراحل تشكل النظرية التوليدية التحويلية :

إنّ المتتبع للمسار التاريخي للنظرية التوليدية التحويلية يجدها مرت بثلاثة مراحل عرفت من خلالها عدة تحولات، فمؤسّسها تشومسكي كان دائم التطوير لها، وتتمثل هذه المراحل في: المرحلة التأسيسية، مرحلة النظرية النموذجية، مرحلة النظرية النموذجية الموسعة.

1.2.2- المرحلة التأسيسية (1957-1965)

وتبدأ بظهور كتابه الثوري "البنى التركيبية"، واستطاع في هذه المرحلة تحديد الإطار النظري لمسار الدراسات اللسانية، وأصبحت النظرية اللسانية في نظره تعنى بتبرير القواعد وتسويغها، وصار الهدف استكشاف البنى التركيبية وتعليل الآلية الضمنية الكامنة وراء بناء الجمل[2]، وقد تميزت هذه المرحلة بما يلي:[3]

- التركيز على النحو الشكلي، والتفريق بين النحو والمعنى.
- التأكيد على الميزة الإبداعية للغة وفكرة الحدس.

---

(1) جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، ص212.

(2) ينظر أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص 213 – 214.

(3) ينظر نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص144 – 145.

- التحول في مسار الدراسة من الوصف والتحليل إلى التفسير والتعليل.
- التحول من المنهج السلوكي إلى المنهج العقلي الذهني.

والجانب الأصلي والمهم الذي ميّز النظرية التوليدية التحويلية في مرحلتها الأولى حسب أحمد مومن، راجع أساسا إلى نماذج التحليل النحوي الثلاثة التي قدمها تشومسكي بطريقة رياضية ودقة متناهية[1]، فقد ميز نعوم بين ثلاثة أنواع من القواعد :

أ/ القواعد المحدودة للحالات: *finite state grammar*

يرى **جون ليونز** أنّ هذا النموذج يقوم على مبدأ يقول بأن: " الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات تبدأ من اليسار إلى اليمين، أي عند الانتهاء من اختيار العنصر الأول فإن كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر التي سبق اختيارها مباشرة، وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي للجملة"[2]، ويعتبر أبسط النماذج النحوية التي قدمها تشومسكي، ويسعى إلى توليد الجمل عبر سلسلة من الاختيارات التي تتم في السياق الخطي للكلام، على اعتبار أن الاختيار اللاحق مرهون بالاختيار الذي يسبقه مباشرة.

ب/ القواعد المركبية: *phrase structure grammer*

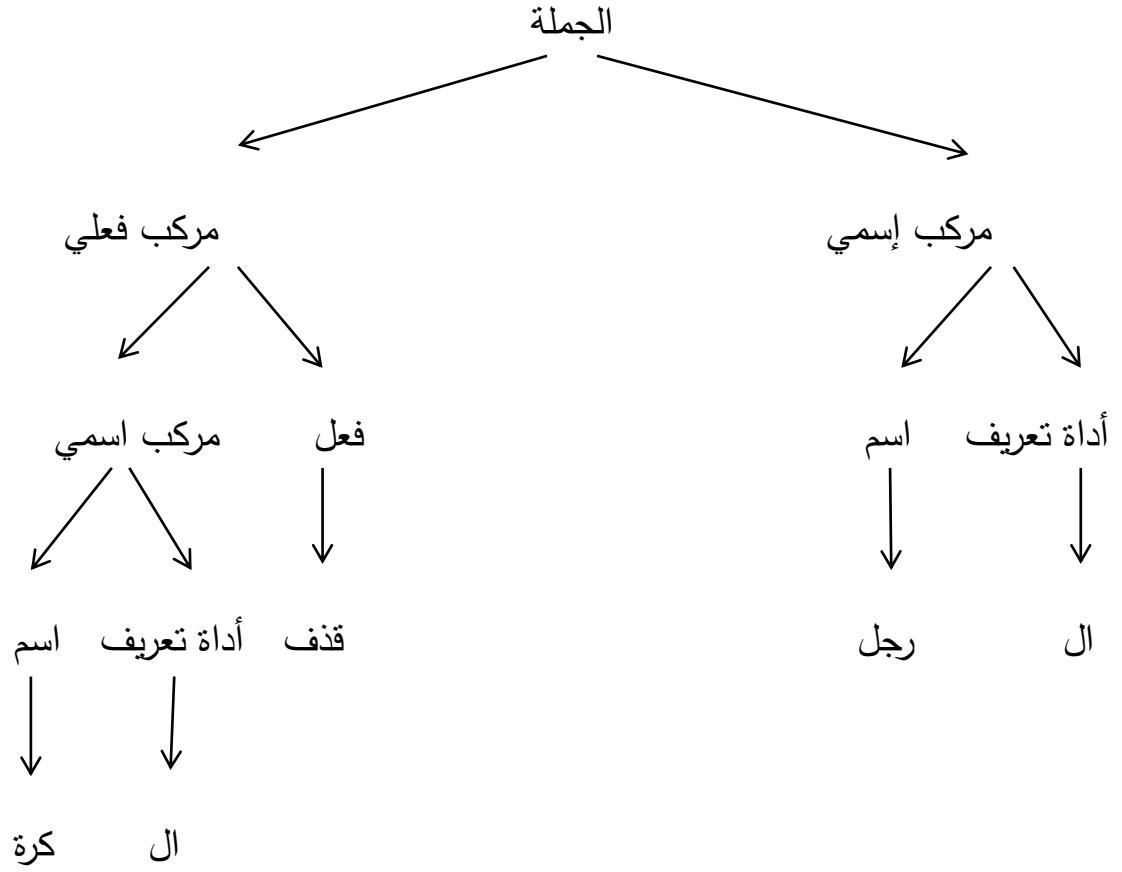
يقترح **تشومسكي** في النموذج الثاني تمثيلا يعرف بالمخطط المشجر، وتنقسم فيه القواعد إلى قسمين: منها ما يتعلق بالنحو؛ لأنّ النحو يدلنا على أن الجملة تحلل إلى مكون اسمي، ومكون فعلي، وأنّ المكون الفعلي يتكون من فعل + مكون اسمي. ومنها ما يتعلق

(1) ينظر أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص 215.

(2) جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، ص103.

بالمعجم؛ لأنّ المعجم يعرفنا أنّ كلمة أكل فعل، وأن كلمة طعام اسم، وأن ال أداة[1]. ويمكن أن نطبق هذه القواعد على المثال التالي:[2] (الرجل قذف الكرة)

الشكل رقم (01): المخطط المشجر لنموذج تشومسكي



المصدر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص222.

يتّضح لنا أن هذا النموذج لا يصلح لتوليد الجمل التي حصل فيها حذف أو تبديل بعض العناصر، كما يتعذّر فيه تحليل العلاقات القائمة بين الجمل المكونة عن طريق العطف، كونه قائم في الأساس على تحليل المكونات المباشرة[3].

(1) ينظر حنان محمد خلف مقدادي، **النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي**، مجلة آداب ذي قار، ع32، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 2020، ص163.

(2) أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص222.

(3) ينظر حنان محمد خلف مقدادي، **النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي**، ص163.

ج/ القواعد التحويلية *transformation grammar*

التحويل من الآليات التي وظفها تشومسكي في مدونته اللغوية، وقد فضله تشومسكي على غيره ويعلل تفضيله على أساس أن القواعد التحويلية تعكس حدس أصحاب اللغة وتولّد عددا لا حصر له من الجمل وتولي اهتماما كبيرا بالمعنى وتفكّ أقفال اللبس التركيبي، وتهدف القواعد التحويلية إلى تحليل التركيب الباطني المجرد وكيفية تحوله إلى تركيب ظاهري، وذلك من خلال الربط بين البنية العميقة والبنية السطحية، وتأخذ هذه القواعد في الحسبان الأسماء في حالة الإفراد والمثنى والجمع، وتدخل في الاعتبار أزمنة الأفعال، والصيغ [1].

2.2.2- مرحلة النظرية النموذجية (1965)

برزت النظرية النموذجية من خلال توسيع في المبادئ التي تبنتها المرحلة التأسيسية، وتدعيمها ببعض الأسس التي كانت قد أغفلتها (أو لم تتوسع فيها) سابقتها، ويؤرخ لهذه المرحلة بظهور كتاب "مظاهر النظرية النحوية" سنة 1965 حيث تدارك فيه تشومسكي بعض النقائص والتطور الحاصل في هذه المرحلة هو ثمرة أبحاث قام بها كل من تشومسكي ورفاقه وتلاميذه في قسم الألسنية بمعهد ماساتشوست[2].

ومن المسائل التي تم الفصل فيها في هذه المرحلة:[3]

- التمييز بين البنية العميقة والبنية السطحية.
- التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.
- التمييز بين الجملة الأصولية وغير الأصولية.

---

(1) ينظر احمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص 223 – 228.

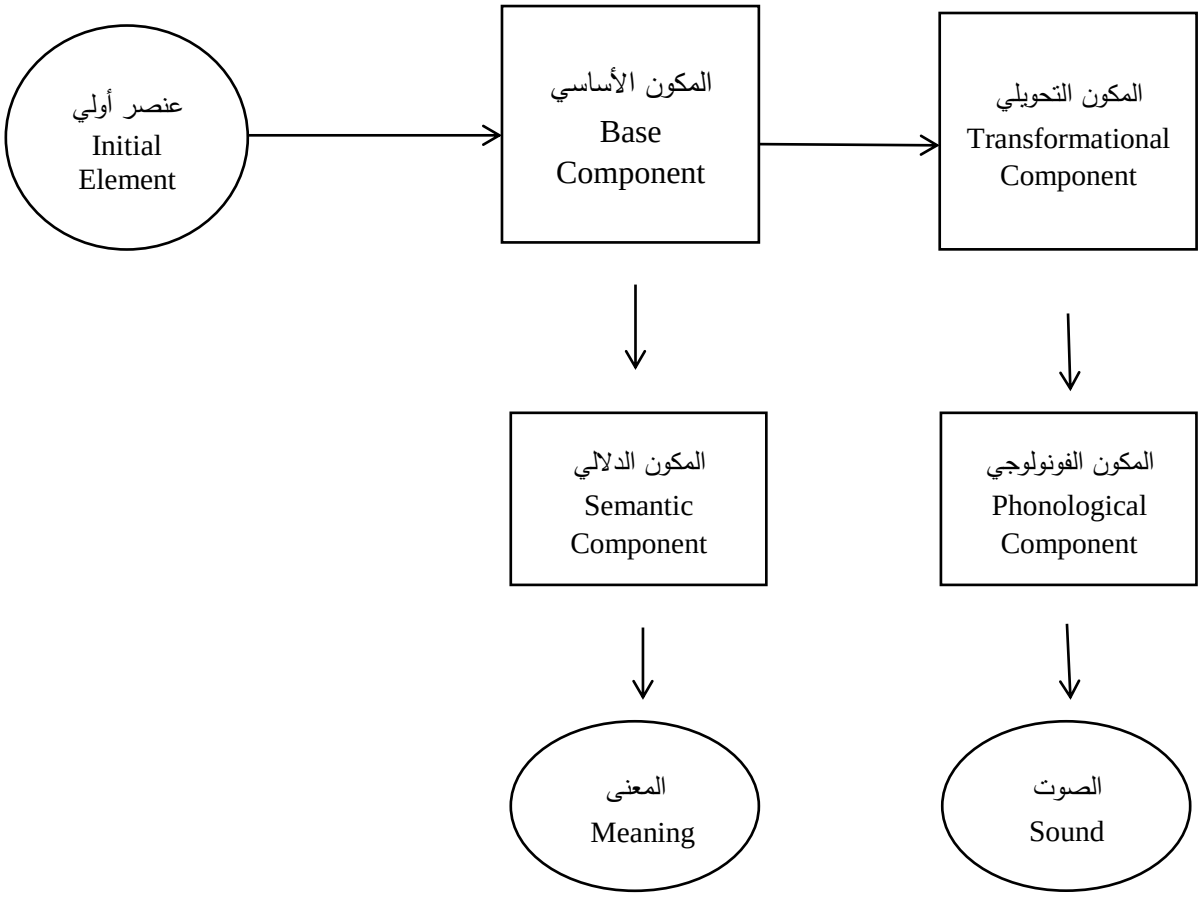
(2) ينظر نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص150.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص150.

- إدخال المكون الدلالي في الدراسة.
- إدراج المعجم في المكون الأساسي .

وانتهى بذلك إلى ما يمثله الرسم البياني الآتي:[1]

الشكل رقم (02): يبين مظاهر النظرية النحوية عند تشومسكي



المصدر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص231.

فالعنصر الأولي يمثل البنية العميقة للجملة، و" الصندوق الثاني والثالث يمثلان معا الوصف الدقيق لبنية الجملة العميقة، وهما اللذان يحدّدان العناصر التي تتكون منها

(1) احمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص231.

الجملة، ثم يتوارى بعد ذلك كل من المكون الدلالي والمكون الفونولوجي من حيث كونهما مفسران، فالمكون الدلالي يفسّر معنى الجملة والمكون الفونولوجي يفسّر الصورة الصوتية للجملة"[1].

3.2.2- مرحلة النظرية النموذجية الموسعة (1972)

لم يكن تشومسكي راضيا عما توصل إليه خاصة بعد الانتقادات التي وجهت إليه من قبل علماء الدلالة، فأعاد النظر من جديد في نظريته وعدّلها، وذلك بوضع فرضيات جديدة لتبسيط القواعد التوليدية التحويلية، وربط التمثيل الدلالي بالبنية السطحية والبنية العميقة على السواء[2].

وقد تم طرح نظريتين دلاليتين في هذه المرحلة: "النظرية الدلالية التفسيرية" لكارتز، والتي تعطي للدلالة الدور التأويلي، و"النظرية الدلالية التوليدية" لغروبر التي ترى بأن المكون الدلالي مسؤول عن توليد الجمل واتّخاذها الشكل الذي تتخذه في التركيب[3].

كانت هذه لمحة سريعة عن المراحل التي مرت بها النظرية التوليدية التحويلية في تطورها، والمسار الذي سلكته في تطوير ترسانتها المفاهيمية من خلال جهود معمّقة قام بها الألسني تشومسكي كلّ هذا للبحث في قدرة المتكلم على إنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل ومحاولة تفسير هذه القدرة .

---

(1) جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، ص 159.

(2) ينظر نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص161.

(3) ينظر: عبد المجيد جحفة، **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص78، و عادل فاخوري، **اللسانية التوليدية التحويلية**، دار الطليعة، ط1 ، بيروت، لبنان، 1980 ، ص53 – 61.

3. مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية

تسعى كل نظرية جديدة إلى إثبات مكانتها ضمن الساحة المعرفية التي تكونت فيها، وذلك بتبني جملة من المبادئ والمفاهيم التي تمنحها إطارها النظري وتكسبها طابع التجدد من جهة وتثبت مشروعيتها وتؤصل لها من جهة أخرى، وهذا ما قامت به النظرية التوليدية التحويلية التي استطاع مؤسسها أن يأتي بمجموعة ضخمة من المفاهيم تعد بمثابة المرجعية في الدرس اللساني الحديث، ولعلّ أهمّ ما يمكن التطرّق إليه من بين ترسانة المفاهيم التشومسكية يتمثل في:

1.3- الفطرة اللغوية:

يعتقد تشومسكي أنّ الإنسان مزوّد منذ ولادته بقدرات فطرية، تمكّنه من تقبل المعلومات اللغوية، التي يكوّن من خلالها البنى، وهذا يعني أنه مهّيأ بطريقة ما لتكوين قواعد لغته الأم من خلال ما يسمعه من كلام، وأن يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك حين ترفض المبدأ السلوكي القائم على اعتبار الطفل صفحة بيضاء، فتنظر إلى ذهنه نظرتها إلى آلة مبرمجة هيئتها الطبيعة البشرية لتعلم اللغة[1].

وتتم عملية الاكتساب وفقا لتشومسكي عن طريق ما يسمعه الطفل من المحيط من مادة لغوية لا تحمل درجة عالية من التنظيم، لذا فعمل الطفل هنا ذاتيّ خلاّق وخاصية إنسانية مميزة، تقوم على اكتساب القواعد الخاصة بلغة منشأه والتي تمكنه من عمليتي الإنتاج والفهم، يقول تشومسكي: "من الواضح أنّ الطفل الذي تعلم لغة ما قد طوّر تمثيلا داخليا لنظام القواعد التي تحدد كيفية تكوين الجمل، وطريقة فهمها واستخدامها...ويمكننا

(1) ينظر حنان محمد خلف مقدادي، **النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي**، ص155 – 156.

القول أن الطفل قد طور تمثيلا داخليا لقواعد نحوية توليدية، على أساس ملاحظة ما يمكن تسميته بالبيانات اللغوية الأولية"[1].

ويبدو أن فكرة الفطرة اللغوية هي النقطة الأساسية في نظرية تشومسكي والتي قادت تفكيره إلى ما تبعها من أفكار، فهي الفكرة التي تؤكد عقلانية العنصر البشري[2].

2.3- القدرة الإبداعية:

يشير أغلب الباحثين إلى مفهوم القدرة الإبداعية في اللغة عند الحديث عن الاتجاه العقلي الذي يعتبر من المبادئ التي سار عليها تشومسكي، لأنّ هذه القدرة هي نتيجة مترتبة عن الاتجاه العقلي، وقد عرّف جون ليونز هذه القدرة بقوله: "الإبداع أو القدرة الإبداعية أي قدرة اللغة الإنسانية غير المحدودة ونعني بها الطاقة أو القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير بل غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط"[3].

معنى هذا أنّ السّمة الإبداعية تظهر بوضوح في قدرة المتكلم على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل، وتعد هذه السّمة خاصية من خصائص الجنس البشري دون سواه.

ونلحظ اهتمام تشومسكي بالقدرة الإبداعية للإنسان في اللغة، في قوله: "لقد حاولت أن أوحي بأنّ دراسة اللغة يمكن أن تقدم –كما أفترض– تقليدا منظورا متميزا لدراسة العمليات العقلية البشرية، فالجانب الإبداعي في استعمال اللغة عندما يدرس بعناية واحترام للحقائق يظهر أنّ الأفكار الحالية عن العادة والتعميم كعاملين محددين للسلوك

(1) Noam Chomsky, **Aspects of the theory of syntax,** the M.I.T press, pr 14, Cambridge, England, 1985, p25.

(2) ينظر أحمد خليل عمايرة، **في نحو اللغة وتراكيبها**، مكتبة لسان العرب، ط1، جدة، السعودية، 1984، ص55.

(3) جون ليونز، نظرية **تشومسكي اللغوية**، ص57.

أو المعرفة غير وافية أبدا، وتعزّز تجريدية البنية اللغوية هذا الاستنتاج، كما تضيف أنّ العقل في كل من الإدراك والتعليم يقوم بدور فعّال في تحديد ماهيّة المعرفة المكتسبة"[1].

والواضح أن تشومسكي رفض اتجاه الوصفيين والسلوكيين الآلي، وركّز على أن اللغة ظاهرة إنسانية خاصّة، تقوم على نظام مفتوح من العناصر محكوم بعدد محدود من القوانين التي يدركها المتكلّم، تتيح له القيام بعملية الفهم والإنتاج معا، ممّا يكسب اللغة الطابع التجدّدي الابتكاري غير المقيد بالعوامل الخارجية كما يفترض السلوكيون.

فيمكن القول باختصار: "إنّ الإبداعية هي استعمال لنظام اللغة استعمالا ابتكاريا، تجدديا لا مجرد تقليد سلبي لقواعده"[2].

3.3- الكفاءة والأداء:

يميز تشومسكي بين ما يسميه الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي؛ فهو يرى أنّ اللغة تتكون من جانب ذهني يتمثل في الكفاءة أو القدرة، وجانب عملي يتمثل في الأداء أو الإنجاز اللغوي.

ويتحدد مفهوم الكفاءة بأنها: "المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته؛ وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكنه فيما بعد من إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة ... إنتاجا ابتكاريا"[3]، وبالتّالي فهي بمثابة نظام مجرد من القواعد التي تحدد شكل ومعنى عدد لا نهائي من الجمل.

---

(1) جهاد يوسف العرجا وآخرون، **الركائز والمبادئ الاساسية في النظرية التوليدية التحويلية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، ع35، غزة، فلسطين، د ت، ص197.

(2) شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية**، ص47.

(3) المرجع نفسه، ص44.

ويكمن الهدف من دراسة الكفاءة في وضع نسق من القواعد قائم على ثلاث مستويات: المستوى التركيبي، الفونولوجي، والدلالي يساعد على توليد واستنباط كل العبارات والجمل في اللغة[1].

" أمّا الأداء فإن أدق وصف له هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتّحد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي. وبذلك يكوّن هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة"[2].

فهو تحقيق للكفاية اللغوية وإنجازها؛ أي "ما يقوم به المتكلم عند إحداث الكلام"[3]، وبتعبير آخر فهو الاستعمال الآني للغة في سياق معين.

4.3- الكليات اللّغوية:

"يعد هذا المفهوم المرتكز الذي تستند عليه النظرية التوليدية، ذلك أنّ الهدف من الاتجاه التوليدي عامة –حسب تشومسكي– معرفة الآليات والعلاقات الجامعة والموحّدة بين الأنحاء الخاصة والرابطة فيما بينها في إطار مايسمى النحو الكلي الذي يفيد وجود علاقة وثابت مشترك بين جميع الأنحاء المختلفة"[4].

وبالتالي فإنّ هذه الكليات تحتوي القواعد الواجب توفرها في كل اللغات، وترجع أهميتها في الدراسات اللغوية إلى إسهامها في تطوير نظرية اكتساب المعرفة التي تراعي

(1) ينظر محمد حداوة، **النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية**، ص21.

(2) سمير شريف استيتية، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، ط2، عمان، اربد، الأردن، 2008، ص178.

(3) خولة طالب ابراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص104.

(4) محمد حداوة، **النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية**، ص23.

النشاط الذهني الذاتي، إضافة إلى توضيحها لطريقة استخدام نحو اللغات المختلفة وكذا تزويدنا بالرسم التخطيطي المحدد الذي تلتزم به كل اللغات[1].

وينصّ تشومسكي على ثلاثة أنواع من الكليات اللغوية:[2]

أ. **الكليات الجوهرية:** وتتكون هذه الكليات الجوهرية من مجموعة فئات مثبتة، تؤخذ منها العناصر الخاصة بكل لغة.

ب. **الكليات الصورية:** وهي عبارة عن القوانين المشتركة بين اللغات.

ج. **الكليات التنظيمية:** تظهر الطريقة التي تنتظم بها قواعد كل مستوى من مستويات اللغة، وكذا تداخل العلاقات فيما بينها.

5.3- البنية العميقة والبنية السطحية:

تقسم الجملة عند تشومسكي من حيث بنيتها إلى قسمين: البنية العميقة والبنية السطحية، ويقرّ تشومسكي بنسبة هذين المبدأين لنظريته التي تدرس الجملة المنجزة في الواقع الكلامي، وتفسر آلية تكونها.

1.5.3- البنية العميقة:

تذهب شفيقة العلوي إلى أنها "التركيب الباطني المجرد، الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا. وهي أوّل مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة. إنها التركيب المستتر الذي يحمل عناصر التفسير الدلالي"[3].

---

(1) ينظر جهاد يوسف العرجا وآخرون، **الركائز والمبادئ الاساسية في النظرية التوليدية التحويلية**، ص202 – 203.

(2) ينظر حنان محمد خلف مقدادي، **النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي**، ص 159.

(3) شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، ص52 – 53.

فهي إذا حقيقة عقلية يعكسها التتابع اللفظي للجملة، أو هي "الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي"[1].

ومنه فالبنية العميقة –أو البنية الباطنية التحتية كما يسميها البعض– تتعلق بالعمليات الذهنية الكامنة خلف الجمل المسموعة أو المقروءة، أي أنّها إفراز للمعنى كون النّحو التوليدي يتحرك داخليا من العمق إلى السطح اعتمادا على قوانين التحويل.

تتميز البنية العميقة بجملة الخصائص الآتية:[2]

- تعتبر البنية الأولى المولدة في قاعدة النحو عن طريق القواعد المركبية والقواعد المعجمية.
- يمكن إخضاعها للتأويل الدلالي.
- قابلة للتحويل إلى بنى سطحية سليمة البناء.

2.5.3– البنية السطحية:

" هي البنية النهائية الظاهرية المستخدمة في سياق ما في سلسلة أفقية من الكلمات، ذات سمات صوتية أو كتابية، ولذلك تحتوي على كل المكونات الفونولوجية اللازمة للتفسير الصوتي"[3].

معنى هذا أن البنية السطحية –أو الظاهرية– تتمثل في الأداء الواقعي للجملة،وتشكل الحالة النهائية في الخط التحويلي للتوليد، وهي نتيجة للبنية العميقة مما يؤكد التكامل بين المستويين.

---

(1) أحمد خليل عمايرة، **في نحو اللغة وتراكيبها**، ص58.

(2) ينظر عبد القادر الفاسي، **اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية**، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص68.

(3) نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص157 – 158.

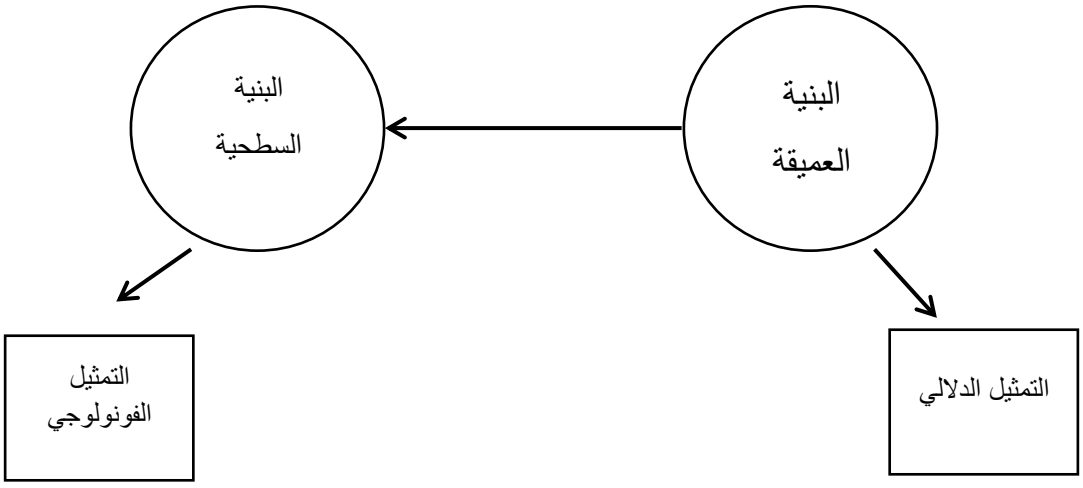
وتتميز البنية السطحية بأنها:[1]

- تتابع العملية التوليدية التي يقوم عليها المكون التركيبي.
- تمثل الشكل الصوتي النّهائي للتباع الكلامي المنطوق.
- يتم تحديد التفسير الصوتي للجمل عبرها.

يتضح الفرق بين البنية العميقة والبنية السطحية من حيث إنّ البنية العميقة تمثل التفسير الدلالي للجملة فيما تمثل البنية السطحية التمثيل الفونولوجي.

وتحتل التحويلات التي تجري على مستوى البنية العميقة لإنتاج البنية السطحية المكانة الرئيسية في القواعد التشومسكية، فهي تربط بين البنيتين الذهنية والصورية، ويمكن تصور العلاقة التي تربط البنية العميقة بالبنية السطحية وقواعد التحويل بالمخطط التالي:

الشكل رقم (03): مخطط يوضح العلاقة التي تربط البنية العميقة بالبنية السطحية وقواعد التحويل



المصدر: من إعداد الطالبة بناء على المعلومات السابقة.

(1) ينظر نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص158.

6.3- الحدس:

اهتم نحو تشومسكي بمفهوم الحدس عند المتكلم، والذي يعد جزءً من الملكة اللسانية فهو جزء من المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، ويسمح للمتكلم بتمييز صحيح الجمل من فاسدها في لغته الأم، وبالتالي فهو ليس عنصرا ثانويا في الدرس اللغوي[1].

وهنا يتّضح الفرق بين تشومسكي والوصفيين الذي أغفلوا هذا الشيء الدّاخلي الكامن في الإنسان، ولعلّ هذا المفهوم هو الذي دفع النّظرية التوليدية التحويلية إلى انتهاج الاستبطان في التحليل .

(1) ينظر شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، ص51.

ثانيا: طرائق التدريس – المفاهيم والضوابط

1. مفهوم طرائق التدريس وتطورها زمنيا

1.1- مفهوم طرائق التدريس:

قبل عرض مفهوم طرائق التدريس لا بدّ من الإشارة إلى مصطلح الطريقة ومصطلح التدريس من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي، وسندرج المفاهيم كما جاءت عند اختصاص التربية والتعليم، حتى يتضح مفهوم طرائق التدريس لاحقا.

أ. مفهوم الطريقة *méthode-method* :

يشير المعنى اللغوي لمصطلح الطريقة في لسان العرب إلى السبيل أو السيرة أو المذهب أو الخط في الشيء [1].

أما اصطلاحا فتعني الطريقة في معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم: "المنهج أي الطريق الواضح والمستقيم الذي يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى غاية معينة"[2].

ب. مفهوم التدريس *Teaching* :

التدريس لغة مشتق من الجذر اللغوي درس، وجاء في لسان العرب "درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه" [3]، كما يحمل معنى المذاكرة والقراءة [4].

(1) ينظر جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، ج10، (ط ر ق)، ص221

(2) محمد فتحي عبد الله، **معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والانجليزية والفرنسية واللاتينية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الاسكندرية، مصر، 2003، ص138

(3) جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، ج6، (د ر س)، ص79

(4) ينظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

وتشير المعاجم الانجليزية إلى أنّ التدريس لغة يعني: عملية علمية تهدف إلى إعطاء معلومات أو توصيل معرفة من شخص ناضج إلى شخص أقل نضجا أو هو التلقين عن طريق أنشطة معينة[1].

أما اصطلاحا فيعرفه مجدي إبراهيم عزيز على أنه: " نشاط مخطط ما بين جميع أطراف العملية التدريسية، ويهدف إلى تحقيق مخرجات ومردودات تربوية بعينها من خلال النشاطات والممارسات المشتركة بين المدرس والتلميذ"[2].

ج. مفهوم طرائق التدريس:

هي "الأسلوب الذي ينظم به المعلم الموقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة. وأيضا الكيفية التي تنظم بها المواقف والكيفيات والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض لديه ويعيشها لتحقق لديه الأهداف المنشودة"[3].

كما تعرف طرائق التدريس بكونها: "الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقا لأهداف محددة"[4] .

يتضح من خلال التعريفين السابقين تضمينهما لمعظم مكونات العملية التعليمية، معلم، متعلم، الأهداف، الوسائل، الخبرات...إلخ.

---

(1) See Isola Rajagopalan, **Concept of Teaching, International Journal of Education**, vol 7, no 2, 17/03/ 2019, p 5-6.

(2) مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2009، ص250 – 251.

(3) إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد، ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2007، ص20.

(4) محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، الأردن، 2009، ص342.

وهناك من يعرف طريقة التدريس بأنها: " نظام من الأفعال الواعية والهادفة من أجل تنظيم النشاط النظري والتطبيقي للتلميذ، وتأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التعليمي"[1] .

نستشفّ من خلال هذا أن طريقة التدريس تعد بمثابة الرابط أو همزة الوصل بين المعلم والمتعلم، فتساعد بذلك في نقل المعرفة عبر خطوات منظمة ومتسلسلة، فهي كيفية أو أداة يستخدمها المعلم في إيصال المحتوى .

وهناك من يعرفها بأنها: " ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للتعلم واستعمال الأساليب التعليمية الملائمة بحيث تعمل على خلق بيئة تمكن من إحراز التعلم "[2]

نلاحظ أن هذه الطرائق ليست قوالب جامدة بل لها طابع المرونة بالنظر إلى تصرف المعلم بأسلوبه وابتكاره لما يخدم الموقف التعليمي. إضافة إلى أنّها تتحدد تبعا لنظرته إلى عملية التعليم وموقفه الفلسفي منها، فالمعلم هو الذي يصنع الطريقة ويكيفها وليس العكس.

2.1- تطور طرائق التدريس :

في ظلّ تنامي الأفكار واتساع المعارف شهد العالم تطورات مسّت كل المجتمعات على مختلف الأصعدة فلم يبق منها مجال بمنأى عن التطور، بما فيها المنظومة التربوية التي عرفت عدة تحولات في النظام التعليمي بغية الرّفع من كفاءته وتحسين جودته والقضاء على النقائص المسجلة في الواقع التربوي، فاعتمد التعليم فيها على أنواع من طرائق التدريس ضمن مجموعة من المقاربات البيداغوجية، هي:

(1) هلال محمد علي السفياني، **طرائق التدريس العامة**، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد جامعة حضرموت، ط1، المهرة، اليمن، 2020، ص13.

(2) محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، **المناهج وطرائق التدريس في ميدان التدريس**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015، ص42.

أ. المقاربة بالمضامين:

تعد المقاربة بالمضامين من المناهج التقليدية المعتمدة سابقا في الساحة التربوية العالمية التي كانت متأثرة بالنزعة السلوكية، وتقوم على أساس توصيل كم معتبر من المعارف والمعلومات للمتعلم، حيث يمثل فيها المعلم السلطة المطلقة أي محور العملية التعليمية، بينما يلعب المتعلم دورا سلبيا كونه المتلقي الذي يخزن المعلومات ويعيد استرجاعها وقت الحاجة (أي وقت الامتحان)، ويتم التركيز فيها على المحتوى التعليمي المراد إيصاله، فقد سلطت هذه المقاربة الضوء على عملية التعليم لا التعلم، واعتمدت أساسا على تنمية عقل المتعلم وصقله من خلال تكديس المعارف، وأغفلت الجانب الإبداعي لديه ومدى تأثير هذه المعارف على شخصيته[1].

وكانت طريقة التدريس الوحيدة ضمن هذه المقاربة هي طريقة الإلقاء (أو طريقة المحاضرة)، القائمة على أساس فلسفي مؤدّاه أنّ "المدرس هو الذي يعلم ولديه الحقائق والمعلومات وأنّ كل ما يقوله غير قابل للنقاش، كونه يأتي من مصدر موثوق والتلاميذ يجهلون هذه الحقائق والمعلومات وقد قصدوا المدرسة ليعرفوا"[2].

وبعد فترة طويلة من التعليم وفق هذه المقاربة، استحدثت تغييرات على مستوى المنظومة التربوية، حيث تم اعتماد مقاربة أخرى هي "المقاربة بالأهداف"، وذلك لسدّ العجز الذي وقعت فيه سابقتها.

(1) ينظر أحمد بناني، **تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة**، مجلة الموروث، ع3، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2014، ص285.

(2) شفيقة كحوا وصباح غربي، **نحو تفعيل طرق التدريس في التعليم الجامعي، طريقة المحاضرة أنموذجا**، مجلة دفاتر المخبر، ع1، مج12، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017، ص135.

ب. المقاربة بالأهداف:

كان الهدف من وراء الإصلاحات التربوية التي أدّت إلى تبني هذه المقاربة هو تنظيم العملية التعليمية التعلمية وعقلنتها تخطيطا وتسييرا، فاستندت بذلك على مبدأ مفاده الانطلاق من أهداف محددة تتناسب ومحتوى المادة، ثم اختيار الطريقة المناسبة لتسيير الدرس وكذا تحديد الوسائل التعليمية المساعدة، ثم يتم التأكد من تحقق الأهداف عبر التقييم[1]، أي أنّها تحث على التحضير والتسطير المسبق للأهداف الإجرائية لكل نشاط تعليمي والاستفادة من كل ما من شأنه تيسير الوصول إلى تحقيقها.

وقد صاحب هذه المقاربة طرائق تدريس جديدة نظرا لتغير النظرة إلى العملية التعليمية التعلمية، من بينها: طريقة المشاريع، طريقة حل المشكلات، طريقة المحاولة والخطأ[2].

من خلال الانتقادات التي وجهت للمقاربتين السابقتين، أضف إلى ذلك الانفجار المعرفي وظهور نظريات تتبنى أسسا عقلية (تنظر مباشرة إلى ذهن المتعلم وطريقة بنائه للتعلمات)، تم اعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس "الكفاءات".

ج. المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة البيداغوجية المعتمدة حاليا في الجزائر وغيرها العديد من الدول هي المقاربة بالكفاءات، لما لها من أهمية في ترقية تطوير التعليم، وذلك لتخطيها مرحلة استثمار المعارف، فأصبحت تطمح إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية ودمجه بفاعلية في حياته العملية من خلال ربط المعارف التي تقدم داخل الصف بالواقع الذي

(1) ينظر نسرين كنزة بن دحو، **بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم الترجمة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر، 2013-2014، ص46.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص68 -73.

يعيشه وكسر الحواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية، كلّ هذا من أجل إعداد فرد فعال في مجتمعه، وتستند هذه المقاربة –من حيث هي تصور ومنهج منظم للعملية التعليمية التعلمية– إلى ما أقرته النظريات المعرفية الحديثة[1].

ومن بين أهم ما يعتمد على ضوء هذه المقاربة من طرائق في التدريس، نذكر: طريقة حل المشكلات، وطريقة التعلم التعاوني، وطريقة العصف الذهني .

كان هذا باختصار مسار تطور طرائق التدريس المعتمدة في منظومة التعليم عالميا، نتيجة بحث عن أنسب ما يمكن اعتماده لتحسين نوعية ومردودية التعليم من خلال تنفيذ برامج وبيداغوجيات ملموسة في مجال تكوين المعلمين لمواكبة العصر.

2. تصنيف طرائق التدريس وأهميتها:

1.2- تصنيف طرائق التدريس:

تتعدد الميادين التي تدخل في إطارها طرائق التدريس وتتنوع، وبالتالي لا بدّ من الاعتراف بتعدد الأسس التي يتم على أساسها تصنيف الطرائق وذلك باختلاف الجهة التي تنطلق منها والبعد الذي تسلكه، فنجد منها ما ينطلق من اهتمامات المعلم، ومنها ما يقوم على أساس الدور أو الجهد الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وأخرى تنظر إلى نمط الاحتكاك بين طرفي العملية التعليمية، ومنها ما يتبع عدد المتعلمين، وطورا تأخذ بالحسبان نوع النشاط الفكري الممارس، ومنها ما يتأسس على حسب المادة أو المضمون التعليمي، وعموما يمكننا إدراج تصنيف طرائق التدريس في اتجاهات ستة هي:[2]

(1) ينظر راضية بوعقال، **من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين "المحتويات" إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، مجلة تنوير، ع3، جامعة أم البواقي، 2017، ص65.

(2) ينظر مفلح غازي، **طرائق التدريس**، جامعة أم القرى، د ط، مكة المكرمة، السعودية، د ت، ص05.

1.1.2- التصنيف حسب العصر:

أ. **طرق التدريس القديمة:** مثل طريقة المحاضرة.

ب. **طرق التدريس الحديثة:** مثل طريقة حل المشكلات، وطريقة العصف الذهني.

2.1.2- التصنيف حسب عدد المتعلمين :

أ. **طرق التدريس الجمعي:** مثل طرق الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة والتعليم التعاوني

ب. **طرق التدريس الفردي:** مثل التعليم المبرمج، أو التعليم بالحاسوب.

3.1.2- التصنيف حسب جهد المعلم أو المتعلّم :

أ. **طرق تركز على جهد المعلم:** مثل طريقة المحاضرة .

ب. **طرق تركز على جهد المتعلم:** مثل طرق التعلم الذاتي(وإن كان البعض يعتبرها طرائق تعلم لا طرائق تدريس أو تعليم) [1].

ج. **طرق تدمج بين جهد المعلم والمتعلم معا:** مثل طريقة المناقشة.

4.1.2- التصنيف حسب نوع الاحتكاك بين المعلم والمتعلّم :

أ. **طرق تدريس مباشرة:** يتعامل فيها المعلم مع المتعلم وجها لوجه، كطرق الإلقاء والمناقشة والدروس العملية.

ب. **طرق تدريس غير مباشرة:** لا يرى فيها المعلم المتعلمين، كأن يتم التعليم مثلا عن طريق برامج التلفزيون أو أشرطة الفيديو .

5.1.2- التصنيف حسب العموم والخصوص :

(1) ينظر فخر الدين القلا وناصر يونس، **أصول التدريس**، ج1، مديرية الكتب الجامعية، د ط، دمشق، سوريا، 1995، ص10.

أ. **طرق تدريس عامة:** وهي الطرق القابلة للاستخدام في كل التخصصات.

ب. **طرق تدريس خاصة:** وهي الطرق المستخدمة في تخصصات معينة دون سواها.

6.1.2- التصنيف حسب نوع النشاط الفكري :

أ. **طرق ينتقل فيها التفكير من العام إلى الخاص:** الطريقة القياسية.

ب. **طرق ينتقل فيها التفكير من الخاص إلى العام:** الطريقة الاستقرائية .

وعليه فإنّ تعدد أسس تصنيف طرائق التدريس راجع إلى تعدد واتساع جوانب هذه الأخيرة، واختلاف الفلسفات والمبادئ التربوية، والمهم هو أن يختار المعلم الطريقة المناسبة التي تتفق مع ميول المتعلمين واستعداداتهم وتؤدي إلى إطلاق طاقاتهم وتثير فاعليتهم، وتتناسب مع المادة التعليمية، وتواكب العصر، مما يجعلها قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية[1].

2.2- أهمية طرائق التدريس:

تعتبر طرق التدريس جانبا مهما من جوانب التعليم والتعلم، فهي أساس نجاح الموقف التعليمي التعلمي، والوسيلة التي توصل إلى الغاية المرجوة من التعليم في أقل وقت ممكن وأيسر جهد، كما أنها الكفيلة بتحريك طاقات المتعلمين وإيقاظ ميولاتهم نحو التعلم وتشجيعهم على التفكير مما يثير فيهم الدافع إلى المشاركة والتفاعل داخل الدرس ويؤدي إلى هضمهم واستيعابهم للمادة العلمية، فتكون استجابتهم أحيانا في صورة مناقشة أو حوار بينهم وبين المعلم، وتكون أحيانا في صورة البحث عن حلّ لمشكلات مطروحة .

وتتنوع بذلك على حسب الأهداف المراد تحقيقها وطبيعة موضوع الدرس وظروف التعلم الخارجية .

(1) ينظر عبد الله أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، خوارزم العلمية، ط1، جدة، السعودية، د ت، ص23 – 24.

كما تكمن أهميتها من خلال الدور الذي تلعبه في:[1]

- تحقيق الأهداف التعليمية التي يجب أن تحدث في سلوك المتعلمين.
- المشاركة الإيجابية الفاعلة للمتعلمين في المواقف التعليمية.
- المساعدة في ترجمة المحتوى على أرض الواقع من خلال الأهداف المحددة.
- تحديد دور المعلم من خلال التوجيه والقيام بالنشاطات المختلفة.
- تمكن المعلم من اكتشاف أوجه القصور في المنهج ومعالجتها.
- إبراز الفروق الفردية للمتعلمين أثناء سير العملية التعليمية.

3. اختيار طريقة التدريس

1.3- معايير اختيار طريقة التدريس :

للتعليم أكثر من طريقة وللمعلم حرية اختيار الطريقة المناسبة في ضوء خبرته، ونوعية الموضوع الذي يقوم بتعليمه، ومستوى قدرات المتعلمين، ولكي تحقق طريقة التدريس أهداف التعلم لا بدّ أن تختار وفق معايير مناسبة، يمكن إدراجها في ضوء المتغيرات الآتية:[2]

أ. **الهدف التعليمي:** إن لكل هدف من الأهداف التعليمية طريقة خاصة بالتدريس، مما يجعلها عاملا أساسيا يؤثر في قرار المعلم في الاختيار، فطريقة التدريس التي تستخدم في تعليم المعلومات والحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تعليم النظريات والاتجاهات، فإذا كان المعلم يهدف

(1) ينظر: محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015، ص41. ونبيهة صالح السامرائي، **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم- المفاهيم والمبادئ والتطبيقات**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، الأردن، 2013، ص89.

(2) ينظر محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ص 353.

إلى إكساب الطالب قدرا من الحلول الممكنة لمسائل مطروحة فإنه يلجأ إلى طريقة حل المشكلات أو طريقة المحاولة والخطأ، وإذا كان يرمي إلى تحصيل جملة من المعارف والمفاهيم في ذهن المتعلم فإنه يتبع طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وبالتالي لا بدّ من أن ترتبط طريقة التدريس بأهداف التعليم، وأن تكون قادرة على تحقيقها في وقت قياسي وبأقل جهد.

ب. **الموقف التعليمي:** بحيث لا بد أن تكون مرنة وقابلة للتعديل تبعا لمتغيرات الموقف التعليمي (الزمان والمكان) .

ج. **طبيعة المادة:** لا بد من أن تتلائم طريقة التدريس مع محتوى المادة المراد تعليمها، سواء أكانت المادة تتطلب تعليم خبرات ومهارات وسلوكات، أم تتطلب تعليم حقائق ومعارف . ولا بد من الأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة والتدرج في تعليمها.

د. **طبيعة المتعلمين:** بحيث تناسب قدرات المتعلمين واستعداداتهم، وتكون قادرة على تشجيعهم وحثهم على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج، وتستثير دافعيتهم نحو التعلم وتراعي ما بينهم من فروق وتأخذ بالأساس السيكولوجي المتعلق بشخصية المتعلمين[1].

2.3- القواعد الأساسية التي تبنى عليها طريقة التدريس:

إنّ كل عمل من الأعمال بحاجة إلى مجموعة من القواعد أو الأحكام والأسس السليمة لتنظيمه وتوجيهه نحو الأهداف والغايات المرسومة له، والتعليم يعد من الأعمال التي لا بد أن يقوم بها المعلم بطريقة مناسبة لتحقيق الاكتساب الفعلي للمعارف لدى المتعلمين، لذا فالطريقة في التعليم كغيرها من الأعمال التي تخضع لضوابط تحكمها

(1) ينظر محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ص 353.

قصد تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهذه القواعد مشتقة من الأبحاث التربوية وتجارب علم النفس، ويمكن تقسيمها على جانب نظري وآخر عملي :

أ. جانب المبادئ النظرية :

ذكر هربرت سبنسر أهم القواعد النظرية التي تحكم طريقة التدريس لتصل إلى أشرف الغايات حسب قوله [1]، والجدير بالذكر أنه من كبار فلاسفة عصره، وله في التربية والتعليم من الأعمال ما يشهد بسعة اطلاعه وغزارة فكره. وتتمثل هذه القواعد في:[2]

- **التدرج من المعلوم إلي المجهول:** إنّ هذا المبدأ هام في عملية التدريس فهو يعمل على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة المتوفرة لدى المتعلمين، مما يسهم في التطور المعرفي ونمو البنية العقلية لديهم، وتطبيق هذه القاعدة يقتضي من المعلم الاعتماد على الحقائق المعلومة والتفتيش عنها في أذهان المتعلمين قبل تقديم الجديد.
- **التدرج من السهل إلى الصعب :** تنطوي عملية الإدراك على اتّجاه تصاعدي يبدأ بالسهل ثم يرتقي تدريجيا، ويقصد بالسهل أو الصعب ما يراه المتعلم سهلا أو صعبا، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربية البدء بتعلم الجمل المبنية للمعلوم ثم المبنية للمجهول.

(1) ينظر هربرت سبنسر، **التربية**، تر محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د ط، القاهرة، مصر، 2012، ص47.

(2) ينظر وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 2005، ص33 – 34.

- **التدرج من البسيط إلى المركب** : لهذا المبدأ جذوره في علم النفس، فالفهم لدى الإنسان يأخذ الصورة الكاملة قبل البدء بتفكيكها، ومن الأمثلة على هذا البدء بقراءة الكلمة أو الجملة ثم الانتقال إلى تحليل مقاطعها[1].
- **التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد** : إنّ أول اتصال بالبيئة يكون عن طريق الحواس، ثم يرقى إلى التفكير المجرد أو المعقول، وترجمة هذا المبدأ تعني وضع الأمثلة الحسية والتجارب العملية قيد المناقشة، مثلا لإدراك الفاعل وعلاقته بالفعل لا بد من طرح التجربة الحسية أولا[2].

ب. جانب المبادئ العملية :

ذكرنا بعض القواعد النظرية التي من شأنها أن تساعد المعلم في تحقيق غرضه التعليمي، وسنأتي على ذكر قواعد عملية ينبغي عليه أن يسير بها في حجرة الصف لينجح في تطبيق الطريقة التي يختارها أيّا كانت، ومن بين هذه القواعد نذكر:[3]

- تحقيق الهدوء والنظام قبل الشروع في تقديم الدرس .
- عدم المبالغة في التنقل والحركة .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ من أجل التفكير في السؤال .
- الحرص على إيجابية المتعلمين وتفاعلهم في الحصة.
- المعاملة الحسنة مع التلاميذ والابتعاد عن القسوة والتحلي بالصبر.

---

(1) ينظر وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 2005، ص34.

(2) ينظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3) ينظر عبد السلام مصطفى عبد السلام، **مقال بعنوان أسس ومبادئ التدريس**، على الموقع:
https://sst5.com/Article/2112/33/%D8%A3%D8%B3%D8%B3%D9%88%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3 تمت زيارة الموقع يوم 17/05/ 2022 على : سا 10:00.

3.3- مهارات استخدامها وأسباب نجاحها :

لتحقيق أهداف التعليم يحتاج المعلم إلى مجموعة من المهارات التي تتطلب جهدا وعناية، وتعدّ هذه المهارات ضرورية للمعلم الذي يقع على عاتقه استخدامها في حدود ما تقتضيه مهنة التعليم. نظرا لأهميتها في تحديد مدى نجاح طريقة التدريس[1].

ومن بين هذه المهارات التي يكاد لا يخلوا أي موقف تعليمي ناجح منها، ما يلي:[2]

- **مهارة التخطيط للدرس:** ويقصد بها دراسة المحتوى، واشتقاق الأهداف التربوية وتهيئة المواد اللازمة وتحديد الأنشطة والإجراءات التي تراعي مستويات الطلبة وتدفعهم للتفاعل مع الطريقة بحماس.
- **مهارة التهيئة الذهنية:** وهي مساعدة المتعلم في تركيز حواسه وذهنه للاندماج مع الدرس، وذلك عن طريق إثارة اهتمامه بالموضوع عبر وسائل مناسبة تجذب انتباهه.
- **مهارة إدارة الوقت:** وتقتضي أن ينظم المعلم وقته في استخدام الطريقة، مع ضرورة إعطاء التلاميذ الفرصة للمشاركة والتفاعل.
- **مهارة تنويع المثيرات:** تعد هذه المهارة عاملا مهما في نجاح الطريقة، نظرا لأن أغلب المتعلمين يفقدون انتباههم بعد حوالي 20 دقيقة من بداية النشاط، وبالتالي لزم اللجوء إلى تنويع الأنشطة والمثيرات واستغلال لغة الجسد، ومحاولة ربط المعلومات مع واقع الطلاب.

---

(1) ينظر رافدة الحريري، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص133 – 134.

(2) ينظر ماجدة مصطفى السيد وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، الدار العربية للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، مصر، 2011، ص181 – 182. و ينظر وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ص89.

- **مهارة استخدام الوسائل التعليمية:** يجب التنويع في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، مع مراعاة تناسبها ومتطلبات أهداف التعليم؛ بحيث يدرك المتعلم الغاية من خلالها، وكل هذا من أجل تحقيق العوائد التربوية المرجوة.

الـــفصل الـــثانـــي

استثمار نظرية النحو التوليدي في طرائق التدريس في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة

- أولا: استحداث طرائق تدريس عامة ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
- ثانيا: استحداث طريق تدرئيس خاصة بتعليم اللغات.

أولا: استحداث طرائق تدريس عامة ضمن المقاربة بالكفاءات

1. ماهية المقاربة بالكفاءات

1.1- مفهوم المقاربة

أ) **لغة:** هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب، وتحمل في دلالتها اللغوية معنى الدنو؛ أي ضد التباعد[1].

ب) **اصطلاحا:** تعني "الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[2].

2.1- مفهوم الكفاءة

أ) **لغة:** جاء في مقاييس اللغة: "الكاف واللام والهمزة أصلان، يدل أحدهما على التساوي في الشيئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج. فالأول: كافأت فلانا، إذا قابلته بمثل صنيعه. والكُفء: المِثل"[3]. وجاء في لسان العرب: "الكُفء: النظير والمساوي"[4].

ومنه نستنتج أنّ المعنى اللغوي للكفاءة يتضمن المماثلة والمساواة.

---

(1) ينظر جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، ج1، (ق ر ب)، ص662.

(2) عبد السلام عزيزي، **مفاهيم تربوية بمنظور حديث**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2003، ص147.

(3) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، ج5، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ط، بيروت، لبنان، 1979، (ك ف ء)، ص189.

(4) جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، ج1، (ك ف أ)، ص139.

ب) اصطلاحا: يشير المعنى الاصطلاحي للكفاءة إلى:

"القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية"[1].

أما في المجال التعليمي فتعني: "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"[2].

ومن الجدير بالذكر أنّ بعضا من علماء التربية يستعمل مصطلح "الكفاءة" في حين يستعمل البعض الآخر مصطلح "الكفاية" "Competence" كما ذهب إليه التشومسكيون القائلون بقابلية تطبيقه داخل مجالات أخرى غير اللغة، على الرغم من اختلاف المصطلحين في الجذر اللغوي، فالأولى جذرها اللغوي كفا أمّا الثانية فجذرها اللغوي كفى، ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المناظرة والمكافأة، في حين تدل الثانية على القدرة والقيام بالأمر[3].

وهناك من يرجح الكفة لمصطلح "الكفاية" باعتباره الأبلغ والأوضح والأشمل – في نظرهم– في مجال العملية التعليمية التربوية، من حيث كون الكفاية مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات التي تسمح بالتكيف أمام مجموع المواقف بنجاح وفاعلية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة نتيجة التدريب، وهناك من يقول إنّ المصطلح يشوبه بعض اللبس لارتباطه القوي بفكرة الفطرة، ومجاراة للشائع عندنا فسنستعمل مصطلح الكفاءة، والكفاءات عند الجمع [4].

---

(1) محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د ط، الجزائر، 2006، ص69.

(2) المرجع نفسه، ص69.

(3) ينظر محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص50.

(4) ينظر محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، ص71.

3.1- المقاربة بالكفاءات

بعد أن تعرفنا على مفهوم كل من "المقاربة" و"الكفاءة"، نأتي الآن إلى شرح مفهوم "المقاربة بالكفاءات" بشكل عام، والذي يقابله باللغة الانجليزية:

"Competencies based approach"

المقاربة بالكفاءات هي: "مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة"[1].

كما تعرف بأنها:" مقاربة تمتاز بالحرص على النجاعة أكثر من غيرها من المقاربات، وبتكييف أحسن مع المتغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا، وذلك نظرا لأنّ تحويل واستثمار المعارف الدائمة التطور، يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية وعملية، إن مفهوم التحويل، إما بشكل واضح أو ضمني، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفاءات، المراد به تمكين المتعلم من تحويل واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلمات المجزأة"[2].

أو هي: "تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"[3].

---

(1) الوثيقة المرافقة لمناهج التربية التشكيلية لمرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية والتعليم، جوان 2011، ص7.

(2) حليمة عمارة، **مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)**، مجلة جسور المعرفة، م1، ع3، 2015/09/01، ص150.

(3) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، عين مليلة، الجزائر، د ت، ص12.

إذن من خلال هذه التعاريف يتبين أنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة تضم مجموعة من النظريات والاستراتيجيات التي تهدف إلى صقل وتنمية قدرات المتعلمين.

بمعنى آخر هي مقاربة تربط التعليم بالواقع وتمنحه معنى وجودي، بناء على منطق يولي العناية القصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات. فهي تقدم تصورا جديدا للعملية التعليمية التعلمية يسمح للمتعلمين باستثمار التعلمات للتكيف مع محيطهم على مختلف الأصعدة .

2. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والنظرية التوليدية التحويلية

لا شك في أن ظهور المقاربة بالكفاءات كان نتيجة التطور الذي عرفه علم النفس، والذي جعل البيداغوجيا من جهة والفلسفة التربوية من جهة أخرى تبحثان في كيفيات تفعيل التعلم والتعليم، محولا الوجهة من المعلم إلى المتعلم، فجاءت المقاربة بالكفاءات بهدف تطوير وتكييف النشاط العقلي والوجداني والنفسي والحركي للمتعلم، ليصبح قادرا على استثمار قدراته بشكل فعال، ولم يعد الهدف تزويده بمعلومات ومعارف جاهزة كما كان الحال في المقاربات التي سبقتها[1].

وقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الأصول النظرية لفرض شرعيتها، ومن أهم هذه الأصول النظرية التوليدية التحويلية؛ فانطلقت من المرجعية الديكارتية لتشومسكي والتي تأخذ فيها الكفاية بعد القدرة على التكيف، كما تأخذ بعد القدرة على اتخاذ القرار بشأن الهدف والإبداعية، ذلك أنّ الكفايات تسعى إلى تحقيق أعلى درجات التكيف، ففائدة دلالة الكفاية تظهر في كونها قابلة للتطبيق داخل مجالات أخرى غير اللغة، والتشومسكيون أنفسهم يقبلون بهذا الرأي[2]. فلا يخفى أن مفهوم الكفاءة في

(1) ينظر نور الدين زمام، **المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)**، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، ع10، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012، ص149.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص150.

الحقل اللساني قد طال ليشمل مجالات أخرى استعارت هذا المفهوم، حتى صار في ميدان التربية والتعليم من الكلمات المفتاحية.

كما ذهب المنظور التشومسكي إلى التفرقة بين الكفاءة (القدرة) والأداء (الإنجاز)، تذهب المقاربة الحديثة إلى الفصل بينهما لتولي العناية بالكفاءة بمعزل عن الأداء، ويوضح محمد الدريج ضرورة التفريق بين المصطلحين على مختلف المجالات حين يقول: "التمييز بين الكفاية والإنجاز (الأداء) ضروري سواء في مجال التربية والتكوين أو في غيرهما من المجالات كالمجال اللغوي، إنّ الكفاية هي البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك، إنّها نموذج مستبطن لا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات"[1]. فالكفاءة التي يسعى التعليم لتنميتها هي القدرة التي تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، وتمكن المتعلم من التصرف أما الوضعيات التي يقف عندها والمشكلات التي قد تواجهه والتكيف معها .

3. طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

بعدما انتقل الاهتمام من التعليم إلى التعلم، تغير دور كل من المعلم والمتعلم؛ إذ صار دور المعلم في العملية التعليمية يقتصر على التوجيه والإرشاد، أما المتعلم فأصبح العنصر النشط والباحث عن المعرفة، وظهرت بذلك العديد من طرائق التدريس الجديدة التي تسعى إلى تنمية المهارات المختلفة للمتعلمين وتشجيعهم على الإبداع وإنتاج المعرفة، ومن أهم هذه الطرائق:

(1) محمد الدريج، **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، ع16، منشورات رمسيس، الرباط، 2000، ص98.

1.3- طريقة العصف الذهني:

1.1.3- تعريفها:

لهذه الطريقة عدة مرادفات منها العصف الذهني، المفاكرة، إمطار الدماغ، توليد الأفكار، وتدفق الأفكار، ويمكن تعريفها على أنّها: "تشغيل للدماغ للقيام بوظائف أسرع ما يمكن وبفاعلية وبكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار، وأنماط التفكير لعلاج المواقف، وهذا يتطلب من المتعلم توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار في موضوع أو موقف معين وهذا يعتمد على مدارك المتعلم الإبداعية"[1]. فهي تقوم بإطلاق العنان في التفكير بحرية في مسألة أو مشكلة ما بحثا عن أنسب الحلول فتتدفق الأفكار بغزارة دون محاولة لكبحها ثم يتم البحث عن أفضلها دون المحاولة لتخطئة أو نقد باقي الأفكار [2].

تعمل هذه الطريقة على تنشيط الدماغ من خلال طرح أسئلة سابرة، تؤدي بالدماغ إلى إنتاج أفكار لمواجهة الموقف كل هذا من أجل مساعدة المتعلمين على تلخيص وتركيب وانتقاء الأفكار، فتعزّز بذلك التفكير غير النمطي وتؤدي إلى تفعيل الدماغ وتسريع التفكير، ممّا يكسب المتعلم استراتيجيات المعالجة العقلية ويجعله أكثر احتراما لذاته كفرد مفكر[3].

2.1.3- قواعدها:

تعتمد طريقة العصف الذهني على مجموعة من القواعد وهي: [4]

---

(1) علي الكساب، **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م27، ع10، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013، ص4.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص4.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص4.

(4) عابد بوهادي، **أهمية استرتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات**، مجلة جسور المعرفة، ع2، م1، جامعة عبد الرحمن بن خلدون، تيارت، الجزائر، 2015، ص 67 – 68.

- ضرورة تجنب النقد، والحكم على الأفكار (لأنّ ذلك من شأنه أن يجهض الأفكار قبل أن تظهر).
- إطلاق حرية التفكير، واستقبال الأفكار مهما كان مستواها.
- الكم يولد الكيف واستمطار أكبر قدر من الأفكار بغض النظر عن نوعها وقيمتها.
- التركيب والتطوير وجواز الاستفادة من أفكار الآخرين للبناء عليها.

3.1.3- إجراءات تطبيقها:

تمرّ هذه الطريقة بعدد من الخطوات أهمها:[1]

أ. تحديد المشكلة موضوع البحث والنقاش

ب. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني، وبخاصة حرية التفكير

ج. انطلاق عملية العصف الذهني(أو استمطار الأفكار).

د. إثارة المشاركين من جديد كلما أحس المنشط بنضب معين أفكارهم أو تسرب الملل إليهم.

هـ. تقييم الأفكار في آخر مرحلة قبل صياغة الخلاصة.

4.1.3- تقييم الطريقة:

أ) **المزايا:** تتجلى مزايا هذه الطريقة في التدريس في:[2]

- سهولة التطبيق والبساطة نسبيا، كما أنها لا تأخذ وقتا طويلا.
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري والطلاقة في التعبير وسرعة البديهة.
- إقتصادية، فهي لا تحتاج أكثر من مكان مريح وسبورة وأدوات للكتابة.
- توفير جو من التسامح والقبول بين الأعضاء، وإثارة روح التحدّي والنشاط.
- تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وتنوع الحلول.

---

(1) ينظر عابد بوهادي، **أهمية استرتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات**، ص68 – 69.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص70 – 71.

ب) العيوب: من أهم المآخذ على طريقة العصف الذهني:[1]

- صلاحيتها للعمل الجماعي أكثر من العمل الفردي.
- لا تعالج كل المشكلات، بحيث لا تصلح لبعض المواضيع (الدينية أو الرياضية).
- تحتاج إلى أن يكون المعلم واعيا بمهامه ومدربا تدريبا عاليا.
- التوجه السريع نحو وضع الحلول غالباما يؤثر على جودة هذه الحلول.

2.3- طريقة حل المشكلات:

1.2.3- تعريفها:

"هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة"[2]. والملاحظ أن هذه الطريقة تتطلب عمليات ذهنية بمستويات مختلفة بدءا من التفكير في المشكلة، ثم جمع المعلومات ووضع الفرضيات، والقيام بالتحليل والتفسير، والتوصل للنتيجة، فيكتسب المتعلم المعرفة العلمية من جهة، ويتدرب على أسلوب التفكير العلمي من جهة أخرى، مما يؤدّى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العلمية والعقلية.

2.2.3- قواعدها: من القواعد التي تجب مراعاتها عند الشروع في تطبيق هذه الطريقة:[3]

- ارتباط المشكلة بحياة المتعلمين ارتباطا وثيقا بحيث يقبلون عليها بحماس ورغبة.
- أن تراعي المشكلات قدرات المتعلمين وإمكانات المدرسة والبيئة.

---

(1) ينظر عابد بوهادي، **أهمية استرتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات**، ص71

(2) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص83.

(3) ينظر محمود محمد عبد الكريم آل كنه، **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م10، ع3، 2011/01/13، ص175.

- أن تراعي الفترة الزمنية للدّراسة؛ بحيث يتمكن الطلبة من إكمالها ضمن المدة المحددة.

3.2.3- إجراءات تطبيقها:

تتمثل الخطوات الأساسية لتطبيق هذه الطريقة حسب جون ديوي في:[1]

أ. الشعور بوجود المشكلة، والذي يولد الدافعية لحلها ويوجد نوعا من التحدي العقلي في ذهن المتعلم.

ب. تحديد المشكلة وتوضيحها بمعرفة أبعادها وخصائصها بمشاركة أطراف العملية التعليمية.

ج. توظيف الخبرات السابقة (مثل المعلومات وثيقة الصلة بالمشكلة أو الأفكار السابقة التي من شأنها تقويض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة).

د. فحص الفرضيات والحلول المقترحة على التوالي.

هـ. تقويم الحلول واتّخاذ القرار استنادا على القرائن.

4.2.3- تقييمها:

أ) **المزايا:** أوردت الأدبيات العديد من مزايا هذه الطريقة، منها:[2]

- مساعدة المتعلمين على استيعاب المعلومات وتذكرها لوقت طويل.
- تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- تعويد المتعلمين على استعمال مصادر المعرفة المتوفرة لديهم من خلال الرجوع والمطالعة.

---

(1) ينظر صباح ساعد، **طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ (مثال تطبيقي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية لتلاميذ السنة الخامسة الابتدائي)**، مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، م8، ع1، بسكرة، الجزائر، 2013، ص203 – 204.

(2) ينظر عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، ص90.

- المساعدة على على تعديل بعض المفاهيم المكنونة لدى المتعلمين وتصحيح الخاطئ منها مع تقديم الدليل.

ب) العيوب: ومن العيوب التي يمكن أن تظهر في هذه الطريقة نذكر:[1]

- صعوبة تطبيقها في كل المواقف التعليمية.
- قد لا تناسب بعض المتعلمين الذين لا تتوفر لديهم القدرات العقلية التي تمكنهم من التعلم من خلال هذه الطريقة.
- تحتاج إلى إمكانات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية
- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يمتلكها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.
- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا ، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم مع نضج التلاميذ .

3.3- طريقة التعلم التعاوني:

1.3.3- تعريفها:

هي تلك الطريقة القائمة على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق أهداف التعلم، والملاحظ أن هذا ليس بالجديد لكن ما أضافته الحركة التربوية المعاصرة على هذه الطريقة كان في إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل المجموعة، بحيث ينغمس كل أعضاءها في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة[2].

(1) ينظر محمود محمد عبد الكريم آل كنه، **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية**، ص176.

(2) ينظر توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، ط4، عمان، الأردن، 2009، ص85.

ويعتمد تشكيل المجموعات في هذه الطريقة على نوع المهمة، ويتم توزيع المتعلمين بمراعاة قدراتهم الفردية ومستوى مهاراتهم الأكاديمية.

2.3.3- قواعدها:

حتى يكون التعلم تعاونيا، يجب أن يسير على القواعد التالية:[1]

- الاعتماد المتبادل الإيجابي، بمعنى تنسيق الجهود للوصول إلى النتيجة المرغوبة مع الوعي بأنّ لكل فرد إسهامه الفريد ودوره ومسؤولياته.
- التفاعل المباشر المشجع الذي يعزز التعلم والنّجاح.
- المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية، بمعنى معرفة درجة إسهام كل عضو مع تحمله مسؤولية النتيجة النهائية لعمله، لكي تعرف المجموعة من الذي بحاجة إلى مزيد من الدعم والمساعدة.
- المعالجة الجمعية، والتي توجد عندما يناقش الأعضاء مستوى تقدمهم نحو تحقيق الهدف.

3.3.3- إجراءات تطبيقها:

بعد تقسيم المجموعات وتنظيمها تمر إجراءات تطبيق الطريقة بالمراحل الآتية:[2]

أ. مرحلة التعرف، ويتم فيها تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والعمل المطلوب والوقت المخصص لإنجازه.

ب. مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي، ويتم فيها الاتفاق على تحديد المسؤوليات وتوزيع الأدوار.

(1) ينظر توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، ص86 – 88.

(2) ينظر خالد مطهر العدواني، **التعلم التعاوني**، 2009، ص28.

ج. مرحلة الإنتاجية، ويتم فيها الانخراط في العمل بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

د. مرحلة الإنهاء، ويتم فيها عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

4.1.3- تقييمها:

أ) المزايا:[1]

- تنمية المسؤولية الفردية وروح العمل الجماعي والتعاون لدى المتعلمين.
- إعطاء المعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات المتعلمين.
- تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، وتدريب المتعلمين على احترام وجهات النظر المختلفة وتقبل الآخرين.
- تدريب المتعلمين على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة.
- تؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
- ربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة وتطوير انتباههم.

ب) العيوب:[2]

- يرى البعض أنّ هذا التعلّم لا يهتم بذاتية المتعلم ومن ثم يذوب في الجماعة.
- قد يولد عند بعض التلاميذ نوعاً من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عنهم.

(1) ينظر خالد مطهر العدواني، **التعلم التعاوني**، ص16 – 17.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص33 – 34.

ثانيا: استحداث طرائق تدريس خاصة بتعليم اللغات

إن مجالات الإفادة من النظريات اللسانية في تعليم اللغات كثيرة ومتعددة، من حيث ما تقدمه لمعلم اللغة من معارف علمية تمنحه تصورا كافيا حول بنية اللغة وتراكيبها وعناصرها ومستويات تحليلها المختلفة، فقد وضعت هذه النظريات "بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها"[1]، ويجزم "أحمد حساني" هو الآخر في ظل الحضور الواضح للسانيات في ميدان تعليمية اللغات، بأنّ تعليمية اللغات –بما فيها طرائق تدريسها– لن يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية وما توفره من إنجازات نظرية وتطبيقية تحققت في ظل المقاربة اللسانية التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية [2].

وتعدّ النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي من أهم النظريات التي تمت الاستفادة من مبادئها ومفاهيمها وآراء صاحبها في حقل تعليمية اللغات، وكان استثمارها في هذا المجال ناجعا ومجديا ويصب في صالح التعليمية، حيث أسهمت في إحداث طرائق تدريس إجرائية جديدة لتعليم اللغات، وحققت نجاحا منقطع النظير حول فهم طبيعة اللغة وأساليب اكتسابها، كما شكّكت في جدوى الطرائق على أساس سلوكي بنيوي، ورفضت بأن يكون تعلم اللغة مجرد عادات وأثرت بنظرتها الجديدة تأثيرا قويا على طرائق تعليم

(1) عبد السلام المسدي، **اللسانيات وأسسها المعرفية**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، د ط، تونس، الجزائر، 1986، ص136.

(2) ينظر أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2014، ص1 – 3.

اللغات، وإن لم يكن تأثيرها مباشرا بل ظهر في شكل أساسيات ومبادئ لغوية. فأثر بذلك تشومسكي في انتهاج الطرائق التي تعتمد الفهم والتحليل وغيرهما من الأنشطة العقلية[1].

1. الطريقة المعرفية

1.1- ملامح الطريقة المعرفية:

وتعرف أيضا بطريقة حل الرموز المعرفية، أو طريقة التعلم المعرفي، وهي طريقة تأتي ضمن المدخل المعرفي في تعليم اللغات وتعلمها، الذي يقوم على نظرية مفادها أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، والذي ليس مجرد مجموع الأجزاء، بل هو نظام مترابط متسق مكون من أجزاء متفاعلة، وهذا الكل سابق لأجزائه من الناحية المنطقية، ويعتمد التعلم الحقيقي على إدراك العلاقات والروابط بين الأشياء وفهمها، وإعادة تنظيمها وكذا الاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة[2]. فالعقل في ضوء هذه الطريقة هو المسؤول عن اختيار المدركات والمثيرات بما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، وأنصار هذه الطريقة يولون العقل والتفكير الدور الأكبر في تعلم اللغة واكتسابها، وهذا ما شكل نقطة الانفصال عن النظرة السلوكية في التعلم والاكتساب.

يمكننا القول إنّ هذه الطريقة تعنى بجميع العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم ابتداء من استقباله للمعلومات إلى معالجتها وربطها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة، وعملية تعلم اللغة –حسب هذه الطريقة– إنّما هي " العملية الذهنية الواعية لإكساب القدرة

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مجلة جامعة الإمام، ع22، 14-08-1998، ص376 – 377.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص347 – 348.

على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية وذلك بدراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفي "[1].

2.1- الطريقة المعرفية والنظرية التوليدية التحويلية

بناء على الأسس والمبادئ التي قامت عليها الطريقة المعرفية يمكننا الجزم بأنها تأثرت بالمفاهيم التي جاءت بها النظرية التوليدية التحويلية، من حيث كون هذه الطريقة عقلانية تنظر إلى العملية الذهنية المعرفية، وهذا ما ذهب إليه الاتجاه التوليدي التحويلي الذي يعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة، ويرى أن اللغة سلوك قاعدي مقنن، وأن اكتسابها يسير وفق النظرية الفطرية، ويخضع لقواعد كلية[2].

ويذهب أنصار الطريقة المعرفية إلى القول بوجود جهاز لاكتساب اللغة وهو أداة وهمية في صورة صندوق يفترضون وجوده في المخ البشري، وتتحكم هذه الأداة فيما يعرف لديهم بالقواعد الفطرية التي يستطيع بواسطتها المتعلم التوصل إلى معرفة قواعد لغته، وهذا التفسير ما هو في الواقع إلا تطبيق لنظرية القواعد الكلية التي أعلنها تشومسكي في محاضراته ومقالاته، والتي هي مجموع المبادئ والقوانين المشتركة بين معظم لغات العالم، وباختصار يمكن القول إنّ هذه الطريقة لا تنظر إلى اللغة على أساس أنها سلوك ظاهري وحسب، لكنها نظام من القواعد العميقة الكامنة في العقل التي

(1) ياسين بغورة، **دور النحو العربي في تدريس وفهم نظام اللغة العربية نظرية ابن خلدون –أنموذجا**، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، ع3، جامعة محمد البشير الابراهيمي، برج بوعريريج، الجزائر، د ت، ص107.

(2) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، ص377.

تقود المتعلم إلى فهم وإنتاج الجمل وهذا ما ذهب إليه تشومسكي في نحوه التوليدي التحويلي[1].

أما في تدريس اللغات الأجنبية فقد دعت الطريقة المعرفية إلى ضرورة النظر إلى آليات الفهم والربط والتحليل، ووجوب قيام التعلمات على معنى مهم بالنسبة للمتعلم وارتباطها بتكوينه العقلي والمعرفي ومكملا لمعلومات سابقة، كما دعت إلى ضرورة بناء الكفاية اللغوية التي تمكنه من فهم وإنتاج تعابير لغوية جديدة، بدلا من التركيز على مبدأ التكرار والحفظ، كما تنصّ الطريقة على اتّباع الأسلوب الذي يراه المعلم ناجعا ولا حرج عليه من استعمال اللغة الأمّ أو لغة وسيطة في التدريس كونها تحفز في نظرهم العمليات المعرفية في التعلم[2].

3.1- منطلقات الطريقة المعرفية:[3]

سبق لنا القول إنّ هذه الطريقة تستند إلى دراسات النحو التوليدي التحويلي وتعكس الافتراضات اللغوية التي انتهى إليها تشومسكي في ستينات القرن الماضي، كما تستند إلى دراسات علم النفس المعرفي، ويمكن صياغة منطلقاتها في هذه النقاط:

- اللّغة الحية محكومة بقواعد ثابتة. وتعلم اللغة هو عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدامها يعتمد على قدرة الفرد على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة التي لم يسبق له سماعها.

---

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، ط1، المملكة العربية السعودية، 2001، ص61 – 63.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص65 – 66.

(3) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ج1، جامعة أم القرى، د ط، المملكة العربية السعودية، د ت، ص400 – 401، و ياسين بغورة، **دور النحو العربي في تدريس وفهم نظام اللغة العربية نظرية ابن خلدون –أنموذجا**، ص107 – 108.

- إنّ قواعد اللغة ثابتة في أذهاننا، وليس السبب في قدرتنا على استعمال اللغة هو التكرار الآلي لما سمعناه، بل قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة. فقواعد اللغة مثل لعبة الشطرنج يتعلمها الفرد في موقف يمارس فيه هذه القواعد فعليا.

- إنّ تعلم اللغة صفة إنسانية، وتكاد تكون شيئا يوجد في النظام البيولوجي للإنسان، وتعلما يمكن أن يحدث في أيّ وقت من حياة الإنسان وهذا التعلم ليس شيئا يفرض عليه بل هو نشاط واع يقوم به المتعلم وهو مدرك لأبعاده.

- إنّ تعلم اللغة يتضمن التفكير فيها، والممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها.

4.1- إجراءات الطريقة المعرفية:[1]

- تعريف المتعلم بالنظام الصوتي والصرفي والنّحوي والدلالي للغة، فالأساس الأول من تمكن المتعلم من اللغة هو السيطرة الواعية على نظامها.

- البدء بشرح القاعدة ثم ضرب الأمثلة، والهداف من الأمثلة هو تدريب المتعلم على تطبيق القاعدة بشكل واع.

- إدراج أوجه نشاط لغوي تحت اسم الكفاية الاتصالية *communicative competence* تتمثل في تقديم مواقف تشتمل على حوارات وألعاب لغوية...إلخ.

- استخدام اللغة الوسيطة لشرح القاعدة، وتوضيح أبعاد النظام اللغوي.

- ليس الهدف من تدريس القواعد حصر المواقف التي يمكن أن يمرّ بها المتعلم وتدريبه عليها، إنّما تدريبه على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة، فلا

(1) ينظر رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص402 – 404.

تقاس كفاءة المتعلّم بقوة ذاكرته وترديده لما سمعه بل في قدرته على تطبيق القاعدة على عدد لا متناه من الجمل سماعا وابتكارا وإنتاجا.

- تصحيح الأخطاء جزء من النشاط اللغوي في الفصل.
- تسير الحصة في خطوات تبدأ بعرض المادة الجديدة، والتمرينات عليها ثم أنشطة لغوية تطبيقة، ويتم الحرص على تعليم كل المهارات في وقت واحد.

وتلخص خطوات الدرس كالتالي:[1]

أ. استيعاب مفاهيم نحوية يتم تقديمها بطريقة استنباطية.

ب. التدريب على بعض الأشكال اللغوية المقدّمة في سياق.

ج. دراسة بعض نصوص القراءة والاستماع وإتاحة الفرصة للطلاب لتوصيل أفكارهم إلى آخرين.

5.1- تقييم الطريقة المعرفية :

أ) **المزايا:** لهذه الطريقة شأن غيرها من طرق التدريس مزاياها الخاصة، والتي يمكن إيجازها في التالي:[2]

- تولي الطريقة المعرفية اهتماما بتعليم المهارات اللغوية الأربع معا في آن واحد، فهي تخالف في هذا سابقاتها التي تولي اهتماما ببعض المهارات اللغوية على حساب الأخرى.
- تعتبر السيطرة على نظام اللّغة شرطا لممارستها؛ ونظام اللغة يشمل القواعد النّحوية والنظام الصوتي وأنماط المفردات.

(1) ينظر رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص404.
(2) ينظر المرجع نفسه، ص407 و 408.

- تضمن الممارسة الواعية للغة وليس التّكرار الآلي لتدريبات نمطية.
- استنادها على مجموعة من المنطلقات المشجعة على تعلّم اللغة، والتي من شأنها رفع ثقة المتعلم وتدفعه لمواصلة التعلم.

ب) العيوب: مع كلّ المزايا التي تنسب للطريقة المعرفية، إلاّ أن لها سلبيات تعرض لها العديد من الدارسين، ومن بين هذه السلبيات:[1]

- تلتزم هذه الطريقة بالمنهج التقليدي المبني على الاستنتاج والذي طالته انتقادات كثيرة، وعارضته الطريقة المباشرة المبنية على الاستقراء.
- المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة، وضرورة السيطرة الواعية على أنظمتها يجعل مهمة المعلم صعبة إلى حدّ ما، وقد يدفعه إلى إهمال العادات الوظيفية المطلوبة لتحقيق الاتصال.
- التركيز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها يقلل من النظرة إلى المهارات اللغوية خاصة مهارة الاتّصال الفعلي، فالاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكون على حساب تمثّل المعاني المرتبطة بالموقف الاتصالي.

2. الطريقة الاتصالية

1.2- ملامح الطريقة الاتصالية:

الهدف الأساس من هذه الطريقة هو إكساب المتعلّم القدرة على استخدام اللغة استخداما سليما كوسيلة للتّواصل من أجل تحقيق أغراض مختلفة، فهذه الطريقة لا تنظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب الجامدة إنّما تعطي تصورا عقليا ينظر إلى اللغة على أنّها عملية اتصال هادفة تتضمن مرسلا ومستقبلا ورسالة قناة اتصال،

(1) ينظر رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص409 و 410.

وكلّما كانت عملية الاتصال ناجحة كلما كانت الطريقة ناجحة في تحقيق أهداف تعلمها[1].

والحديث عن تدريس اللغة من أجل الاتصال ليس جديدا على ميدان تعليم اللغات؛ فكلّ طريقة من طرائق التدريس القديمة تلوح بهذا الشعار وتدعي تحقيقه، إلا أنّ العملية الاتصالية لم تكن سوى شعار، أمّا الطريقة الاتصالية التي اعتمدت على النّظريات المعرفية الحديثة والتي نحن بصدد الحديث عنها، فتهدف إلى بناء الكفاية الاتصالية المتكاملة وتكوين أساس لغوي لدى المتعلم يصل به إلى الطلاقة اللغوية[2].

2.2- الطريقة الاتصالية والنظرية التوليدية التحويلية:

تأتي الطريقة الاتصالية ضمن المدخل الاتصالي الذي جاء نتيجة تطور مفهوم الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي، والتي تعني الملكة اللغوية عند الفرد، فانطلق أصحاب هذا المدخل من نظرية لغوية ونفسية في آن واحد وهي النظرية المعرفية العقلانية لتشومسكي، ودعوا بذلك إلى الأخذ بآراءه في دراسة اللغة ونبذ السلوكية، بيد أنهم تجاوزوا آراء تشومسكي فيما يخص الكفاية اللغوية والتي اعتبروها كفاية قاصرة على المعرفة بالجوانب النحوية. فعلى الرغم من إقرارهم بوجودها إلا أنهم أضافوا إليها نوعا آخر أطلقوا عليه اسم الكفاية الاتّصالية *Communicative competence*. ويرون بأنّها أولى من سابقتها بالدراسة والتحليل؛ كونها قدرة اجتماعية حية ظاهرة للعيان في شكل رسالة، فالكفاية اللغوية تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة فقط، أمّا الكفاية الاتّصالية فهي المعرفة بأساليب الاتصال إضافة إلى قواعد اللغة[3].

---

(1) ينظر فايزة السيد عوض وآخرون، **مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية**، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2019، ص150.

(2) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، ص381 – 382.

(3) ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، ص380، و عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص362.

نتيجة للبحث في الكفاية الاتصالية وتمييزها عن الكفاية اللغوية، تبلورت مجموعة من الآراء المعرفية والاتّجاهات التي تؤمن بتفكير المتعلم ودوره في العملية التعليمية، وتدعوا إلى تعليم اللغة من منطلق اتّصالي، وترى بأنّ اكتساب اللغة وتعلمها يعني بناء كفاية اتصالية بالمفهوم الشامل والحقيقي للاتصال، وأن تدريسها يعني البحث عن أنسب ما يمكن أن يؤدي إلى بناء هذه الكفاية، علما أن بناءها يسهم بشكل واضح في الأداء اللغوي الذي نادى به التحويليون، فألفت في هذه الطريقة الكتب وصممت المناهج الخاصة التي حملت اسمها، ويمكن أن نقول أنها تمثل الوضع الراهن لميدان تعليم اللغات، متجاوزة بذلك النظرية السلوكية[1].

هذا ونجد أن التحويليين يتفقون مع رواد المذهب الاتصالي في نقطة أخرى، وهي كون اللغة وسيلة للتواصل وأنها فطرية يكتسبها الإنسان بغرض أداء وظيفة التواصل، رافضين بذلك منحى السلوكيين الذي يرون بأنّ اللغة وتعلمها هي عملية اكتساب شأنها شأن العادات الاجتماعية التي تخضع للمثيرات الخارجية، ذلك أنّ المتعلم يحاول التواصل باللغة التي يحاول تعلمها منذ بداية مراحل تعلمه.

3.2- منطلقات الطريقة الاتصالية:

تنزع الطريقة الاتصالية إلى خلق بيئة فصل مريحة تشعر المتعلم بأنه يمارس اللغة الهدف في جو طبيعي لا يختلف عن ممارسته للغته الأم، إلا أنّ هذه المرونة لا تعني العشوائية، لأنّ الطريقة التواصلية تنطلق من أسس واضحة ودقيقة نختصرها في:[2]

(1) ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، ص381، وعبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص363.

(2) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص358 – 360.

- الإيمان بأنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال الشامل، والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلا من الدقة الشكلية وتشجيع محاولات المتعلمين وإن كانت متعثرة.
- التعلّم مسألة تفاوض وتفاعل بين أطراف العملية التعليمية وعناصرها، بين المعلم والمتعلّم، بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلم والكتاب، ومنه يصير التدريب الشفوي لزاما داخل حجرة الصف، وتتبعه أساليب المناقشة والحوار.
- تعلّم اللغة الأجنبية ليس سلوكا شكليا يبنى من خلال التقليد والحفظ، ويعتمد على المثيرات الخارجية والتعزيز والعقاب، إنّما هو مجموعة من العمليات العقلية المعقدة والسلوك الخارجي هو أحد سماتها الظاهرية فقط.
- الاهتمام بالقواعد الوظيفية بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتبصير المتعلمين بالقواعد الاجتماعية اللازمة لاستعمال التراكيب، والحرص على تدريس التعابير الأساسية الواردة في الحوار .
- الانطلاق من حاجات المتعلمين الاتصالية وخلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية في تقديم المحتوى اللّغوي وتنظيمه، فالمتعلّم هو أساس العملية التعليمية؛ لهذا ينبغي مراعاة حاجاته ورغباته وأهدافه، واختيار الأنشطة التي تلائمه ويستطيع المشاركة فيها.
- ضرورة بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق من خلاله إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا، والابتعاد عن الرتابة وحفظ الحوارات وتقليد الأنماط.
- تعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي يمثّل ثقافة اللغة الهدف، والاهتمام بالتعلم الجمعي التعاوني من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.

4.2- إجراءات الطريقة الاتصالية :

تعرض المادة في هذه الطريقة على أساس التدرج الوظيفي التواصلي لا على أساس التدرج اللّغوي، ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة داخل الوحدة التعليمية. إذ تعتمد على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل: تبادل المعلومات والأفكار وتوجيه الأسئلة، واستخدام المهارات اللّغوية لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة ...إلخ [1].

ويمكن تطبيق الطريقة الاتصالية بالخطوات التالية:[2]

أ. يقدم المدّرس حوارا موجزا أو عدة حوارات مصغرة يبين من خلالها الوظائف التعبيرية والمواقف التي ترتبط بها، ولا ضرر من استخدام المتعلمين لغتهم الأم كلغة وسيطة.

ب. يقدم بعدها المدرس نموذجا لنطق الحوارات، بأن ينطق كل جملة على حدى ويحاكيه المتعلمون على مختلف المستويات بغرض تدريبهم على النطق الصحيح للكلمات الرئيسية.

ج. إلقاء مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها استنادا إلى الحوارات المقدمة والمواقف التي تدور حولها.

د. إلقاء مجموعة أخرى من الأسئلة والإجابة عليها انطلاقا من الخبرات الخاصة للمتعلمين ومواقفهم الشخصية المرتبطة بموضوع الحوار.

---

(1) ينظر عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، **دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)**، مكتبة نور، د ط، 2007، ص39.

(2) ينظر شهاب الدين، **المدخل الاتصالي وأنواعه في تعليم اللغة العربية**، قسم تعليم اللغة العربية، الجامعة الاسلامية الحكومية، ص11.

هـ. استخلاص التعبيرات الاتصالية الواردة بالحوار وتحليلها.

و. تقويم الأداء اللّغوي عند المتعلمين شفاهة أو كتابة من خلال الأنشطة الاتصالية.

وقد قسم عبد العزيز العصيلي طبيعة الأنشطة الاتصالية داخل الصف كما يلي:

أ. **التبادل المحدود للمعلومات بين الطلاب أو المجموعات :** "وفيها يقسم المعلم طلابه إلى مجموعتين يكون لدى المجموعة الأولى معلومات معينة لا تعرفها المجموعة الثانية، وعلى المجموعة الثانية السعي إلى اكتشافها بمساعدة محدودة من المجموعة الأولى؛ تتمثل في إجابات مختصرة جدا عن استفسارات المجموعة الثانية، باستعمال مفاتيح محددة؛ كالإجابة بنعم، أو لا، أو تقريبا"[1].

ب. **التبادل غير المحدود للمعلومات بين الطلاب:** وهذه الحالة شبيهة بالحالة الأولى مع توسع في التفاعل بين الطلاب، وتبادل المعلومات أثناء الحوار، بحيث لا يتم الاقتصار على الإجابات المختصرة، بل تجاوزها إلى أنماط من الاتصال الحقيقي الوظيفي من خلال الشرح وإعادة الصياغة والاستفسار ونحو ذلك، من خلال حوار وتفاعل حي وتبادل كامل للمعلومات، تستعمل فيه صيغ وتراكيب كثيرة ومتنوعة، ومن أمثلة هذا النشاط وصف النماذج والصور أو وصف طريقة الوصول إلى مبنى معين على الخريطة[2].

ج. **تبادل المعلومات بين الطلاب ومعالجتها:** وهذه الحالة شبيهة بسابقتيها، إلا أنّها تختلف عنهما من حيث العمق في الشكل والمعنى، ومن أمثلة هذا النشاط البحث عن المعلومات اللاّزمة لحل مشكلة أو بناء سلسلة قصصية من خلال الصور المتتابعة[3].

---

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 365.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 366.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص366.

د. **معالجة المعلومات:** "وفيها يضع المعلم طلابه في مشكلة ويطلب منهم حلها بأسلوب يستلزم جمع معلومات معينة وترتيبها ومعالجتها، مما يتطلب التفاعل الكامل بين الطلاب، وتبادل المعلومات، والاستفسار عن بعض الأمور"[1].

ويقوم المعلم بتدريب طلابه على هذا النمط من الأنشطة الاتصالية وظيفيا، من خلال موقف يتطلب استعمال اللغة بسرعة، من غير التفكير بالبناء الشكلي والصحة اللغوية، بهدف بناء القدرة على توصيل المعاني[2].

5.2- تقييم الطريقة الاتصالية:

أ. **المزايا** : تعليم اللغة اتصاليا هدف تسعى إليه العديد من المدارس ومراكز التكثيف اللغوي، لهذا فإنّ مزايا هذه الطريقة كثيرة ويصعب حصرها، غير أننا سنشير إلى أهمها فيما يلي: [3]

- الشمولية، فهي قائمة على تعليم اللغة اتّصاليا بالمفهوم الشامل للاتصال الذي لا يقتصر على الاتّصال الشفوي، وشاملة لجميع المهارات ومهتمة ببناء الكفايات الاتصالية بجميع مستوياتها.
- التعلم وفق هذه الطريقة محبب للطلاب الأجانب، لأنّها تسعى لتحقيق رغباتهم وأهدافهم من التعلّم من جهة، وتنوع الأنشطة داخل الفصل وخارجه من جهة أخرى.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، ومنح المعلم مجالا واسعا لاختيار النّشاط المناسب نظرا لتنوع الأنشطة التي تتبناها هذه الطريقة.

(1) عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص366 – 367.
(2) ينظر المرجع نفسه، ص365.
(3) ينظر المرجع نفسه، ص369 – 370.

- تدريس اللّغة وفق هذه الطريقة فريد من نوعه؛ فتصويب الأخطاء والتغذية الراجعة والتعزيز وغيرها، تقدم بأساليب تراعى فيها الجوانب النّفسية والاجتماعية للمتعلمين.

ب. العيوب :[1]

- إجراءات تطبيق هذه الطريقة وتنوع أنشطتها توحي إلى أنها خليط أو مجموعة من الطرائق، فهي تستفيد من المذهب المعرفي في بناء الكفاية اللّغوية، كما تستفيد من الطريقة السّمعية الشفوية في جانب الاتّصال الشفوي.
- يقتصر مفهوم الاتصال لدى الغالبية من الناس على الجانب الشفهي من اللغة لهذا يصعب على كثير من المعلمين تصوره بمفهومه الشامل للمهارات الأربع مما يؤدّي إلى قصور في تطبيق الطريقة.
- ليس في هذه الطريقة ترتيب واضح أو ثابت للمهارات اللغوية، إنّما يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يعتمد عليها، ممّا قد يؤدي إلى غياب بعض الجوانب المهمة من المهارات اللغوية في حال لم ينتبه إليها المعلم.
- هذه الطريقة تلغي كثيرا من أدوار المعلم القيادية كالسّيطرة على الفصل وتوجيه الطلاب، ممّا قد يؤدّي إلى نفور بعض المعلمين منها وانحرافهم عنها.
- صعوبة تطبيق هذه الطريقة، لأنّها تتطلب مهارات عالية وجهودا شاقة في اختيار المواد التعليمية وإعداد الدروس وتحديد المواقف اللغوية.
- يغلب على بعض أنشطة هذه الطريقة التصنع والتكلف، كنشاط التعرف على الصور وغيره من الأنشطة التي نادرا ما تحدث في المواقف الطبيعية والحياة العامة.

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص370 – 371.

3. الطريقة الطبيعية

1.3- ملامح الطريقة الطبيعية:

بدأ التفكير في أنّ تعليم اللغة الثانية على أساس أنّ الشيء الطبيعي أفضل من المتكلف. بناء على ذلك فإنّ اللغة الثانية ينبغي أن تعلم بالأسلوب الذي يكتسب به الطفل لغته الأم، وأن تهيأ له الظروف المشابهة للتي يمر بها الطفل، وترتب له المواد اللغوية ترتيبا يشبه المراحل التي مر بها أثناء اكتساب اللغة الأم، ويرى أصحاب هذه الطريقة أن اكتساب اللغة بشكلها الطبيعي أولى من تعلمها بالقواعد النحوية والصرفية، ولكي تتحقق ينبغي أن يفهم المتعلم المنطوق أولا، ثم يتحدث ثانيا، وبعدها يبدأ في القراءة والكتابة، لأن هذا هو الترتيب الطبيعي لنمو لغة الطفل، ولا ينبغي أن تدرس القواعد للمتعلم لأن تعلمها يكون نتيجة تعرضه اليومي للغة المنطوقة وقراءاته المكثفة، أما المفردات فيكتسبها في مواقف وسياقات طبيعية وسليمة بعيدا عن الحفظ والترجمة[1].

ويعود الفضل في ظهور هذه الطريقة في التعليم إلى تراسي تيريل، الذي عرض عام 1977 محاولة لتطوير تصور لتعليم اللغات مبنية على ملاحظة وتفسير كيفية اكتساب المتعلمين لكلّ من اللغة الأولى والثانية في ظروف غير نظامية[2].

2.3- الطريقة الطبيعية والنظرية التوليدية التحويلية:

لا تستند الطريقة الطبيعية في نشأتها إلى نظرية من النظريات اللغوية والنفسية المعروفة، فهي تنطلق من نظرة عامة إلى اللغة ترى أنّ اللغة سلوك إنساني طبيعي يكتسب في مواقف طبيعية، وترى بأنّ تعلم اللغة الثانية لا يختلف عن تعلم اللغة الأم ويتم

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 262.

(2) ينظر ريتشاردز جاك وروجرز ثيودور، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، تر: محمود اسماعيل صيني وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990، ص248 – 272.

بشكل طبيعي وعفوي[1]، والملاحظ هنا اتفاقها في مبدأ الفطرية اللغوية وطبيعة اللغة مع النظرية التوليدية التحويلية التي ترى بأن عملية الاكتساب اللغوي تكون عن طريق القدرات الطبيعية الكامنة في عقل الإنسان.

يقوم المدخل الطبيعي على فرضية الدخل اللغوي، والتي تعني تعرض المتعلم إلى دخل لغوي مفهوم يكون في مستوى المتعلم أو يزيد عنه قليلا، وتعتبر هذه المدخلات اللغوية أساس اكتساب اللغة الثانية[2]، فعن طريقه يحصل المتعلم على رصيد لغوي ينمي من خلاله كفايته اللغوية على مستوى البنية العميقة.

كما يقوم هذا المدخل على فرضية المصفى الانفعالي، وهو جهاز نفسي وهمي يقصد به خضوع الدخل اللغوي للحالة النفسية للمتعلم، فالعوامل النفسية تتحكم في اتّساع هذا المصفى وانقباضه أثناء التلقي[3]، وهذا يشبه ما ذهب إليه تشومسكي حول وجود جهاز مسؤول عن اكتساب اللغة عند الإنسان .

تهتم هذه الطريقة بالجوانب النفسية للمتعلم وتوليها العناية القصوى كونها قد تؤثر في الجانب الذهني أثناء تلقي الدخل اللغوي، وتتفق بهذا مع نظرة تشومسكي التي تؤكد على أهمية الجوانب المعرفية كالتفكير والتحليل والفهم.

3.3- منطلقات الطريقة الطبيعية: [4]

- الاهتمام بالجوانب الإنسانية والطبيعية لمتعلم اللغة، بعيدا عن النظريات الفلسفية والمنطقية.
- تعلم اللغة الثانية لا يختلف عن تعلم اللغة الأم.

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص293.
(2) ينظر المرجع نفسه، ص279.
(3) ينظر المرجع نفسه، ص279.
(4) ينظر المرجع نفسه، ص292 – 293.

- التدرّج في تقديم المهارات اللغوية تدرّجا يماثل المراحل التي يمرّ بها الطفل في اكتساب لغته الأولى.
- لا يشترط التحضير للدروس أو الاستعداد للمواقف، لأنّ المواقف ينبغي أن تكون عفوية طبيعية، والحرص على مخاطبة المتعلمين باللغة التي تناسب مستواهم، كما يخاطب الوالدان طفلهما.
- عدم استعمال اللّغة الأم داخل الصف مهما كانت الأسباب، والتزام الشرح باللغة الهدف فقط، ويمكن اللجوء إلى التمثيل والإشارة والرسم عند الحاجة.
- عدم تدريس القواعد إطلاقا، وتحاشي الحديث عنها بطريقة مباشرة.
- تصحيح الأخطاء قليل الفائدة، وربّما يحدث نتائج عكسية، ويمكن تنبيه المتعلمين إليها بطريقة غير مباشرة، ويفضل أن يقتصر تصحيح الأخطاء على المهارات الكتابية فقط .

4.3- إجراءات الطريقة الطبيعية: [1]

أ. يبدأ المعلم الحديث بأسلوب مبسط يناسب مستوى المتعلمين ويراجع معهم مفردات الحصة السابقة، ثم يختار موضوع من الموضوعات ذات الصلة باهتماماتهم، ولا يستعمل سوى اللغة الهدف في إيصال المحتوى مع تدعيم كلامه بحركات الجسم والإيماءات.

ب. من الجيد أن يلجأ إلى أشرطة الفيديو، أو الصور، أو التمثيل الدرامي والنمذجة لتعميق الفهم، ويتدرّج معهم في الحديث أكثر فأكثر كلما لاحظ أنّ المتعلمين واعون لما يقول.

(1) see Jessenia A. Matamoros and others, **English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation**, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches, Theory and Practice in Language Studies, Vol 7, No 11, November 2017, p970.

ج. الحرص على وضوح النطق وإيصال المعنى، واستعمال مفردات الحصة السابقة ودمجها بالجديدة.

د. دور المتعلمين في البداية يكون الاستماع ومحاولة فهم اللغة واستيعابها.

هـ. بمجرد أن يشعر المعلم أنّ الطلاب اكتسبوا الثقة للمشاركة والتفاعل مع الموضوع، يقوم بتحويل الفصل إلى بيئة نشطة من التفاعل والحوار.

و. استخدام بعض الأنشطة الخاصة بهذه الطريقة، مثل أنشطة المحادثات ولعب الأدوار والقراءة وتمارين المفردات ومقارنة الصور وغيرها الكثير، مما يدلّ على أن التقنيات والأساليب المستخدمة فيها غير محدودة والأمر متروك لإبداع المعلم وخياله.

5.3- تقييم الطريقة الطبيعية:

أ) المزايا:[1]

- يتم الاستفادة من هذه الطريقة في تدريس المبتدئين الذين ليس لديهم خلفية تذكر عن اللغة الهدف، وكذلك في الدورات التي تعقد لتعليم اللغة للأجانب.
- الاهتمام بفهم المعنى فهما حقيقيا من خلال ربطه بلغة الجسد.
- معظم أنشطة الطريقة تساعد على إزالة الخجل للمتعلمين، وتكسر حاجز اللغة الأجنبية.
- مفيدة لمن ليس لديهم وقت طويل للتعلم، كالسياح والدبلوماسيين ورجال الأعمال.
- مراعاة التدرج الطبيعي في اكتساب اللغة؛ يؤدّي إلى تكوين حاصل لغوي يتحول إلى لغة طبيعية مكتسبة.

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص354 – 355.

- محاولة تقديم اللغة في سياقات طبيعية من خلال الأنشطة التي تحول الفصل إلى جو شبيه بالجو العام.
- تنويع الانشطة التي تساعد على فهم المسموع والكلام باللغة الهدف، مما يكسر الحاجز النفسي بين المتعلم واللغة.

ب) العيوب:[1]

- الطريقة الطبيعية لا تصلح لجميع المراحل، فلا يستفيد منها المتعلم بعد تخطي المرحلة المبتدئة، وبالتالي لا بد من اقترانها أو اكتمالها بطريقة أخرى من طرائق التدريس.
- لا تصلح لتعليم الكلمات المجردة وبعض المفاهيم المحسوسة.
- يصعب في ضوئها شرح كثير من الموضوعات الصرفية والنحوية (أزمنة الأفعال، الضمائر...إلخ)
- هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لاعتمادها على أوامر موجهة للجميع وتتطلب منهم استجابات سريعة.
- اهتمامها بالجانب الشفهي الذي غالبا ما يقدمه المعلم دون استعانة بمنهج محدد أو كتاب، مما يجعل مهمته شاقة، ويصعب عليه عملية تقويم طلابه في جوانب لغوية كثيرة.

(1) ينظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص383.

الـــخاتمة

بفضل الله تعالى وتوفيقه توصلنا إلى ختام هذا البحث الذي حاولنا من خلاله التطرق إلى ما قدمته اللسانيات التوليدية التحويلية من أفكار ومفاهيم جديدة وما أفرزته من مبادئ كان لها الدور الملحوظ في الدفع بالعملية التعليمية، وإعادة النظر في ما يمكن تصويبه أو الأخذ به، وهذا ما يعد بمثابة نقطة التحول في مسار كل من اللسانيات والعملية التعليمية التعلمية، وطرائق التدريس بصفتها جانبا من جوانب التعليم تأثرت بهذا التحول.

وبناء على الدراسة النظرية والتطبيقية لموضوع البحث ثبتت لنا مجموعة من النتائج والملاحظات، نوجزها فيما يأتي :

- يعدّ نعوم تشومسكي أول عالم لغوي يدمج بين قضايا الفلسفة وعلم اللغة وعلم النفس.
- تعدد طرائق التدريس راجع إلى تعدد الفلسفات المرجعية والروافد المعرفية، ولذا وجب على معلم اللغة تكوين صورة ولو بسيطة على جميع هذه الطرائق لاختيار ما يتماشى مع مقرره من أجل الوصول إلى الأهداف البيداغوجية؛ التي يسعى لتحقيقها.
- إنّ التدريس ضمن المقاربة بالكفاءات جعل المتعلم محور العملية التعليمية من أجل تأهيله ليكون كفئا في محيطه الخارجي.
- أدّى الاهتمام بتدريس اللغات وتعلمها إلى السّعي لإيجاد مداخل حديثة من أجل أن تكون العملية التعليمية مبنية على أساس دقيق ومحكم، واختيار المدخل المناسب راجع إلى طبيعة اللغة وخصائصها وحاجات المتعلمين وميولاتهم الفكرية.
- قدّمت لسانيات تشومسكي معطيات وأدوات كثيرة ؛ يمكن الاستفادة منها في فهم طبيعة اللغة البشرية، ومن ثم تطبيق ذلك في تدريسها .

- تأثرت الطريقة المعرفية في تدريس اللغات بالقضايا التي طرحتها النظرية التوليدية التحويلية خاصة قضية اكتساب اللغة وعلاقتها بالعقل، فأولت اهتماما بالغا بالعمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، ورفضت الأخذ بمسلمات الاتجاه السلوكي.
- من الجلي أن الطريقة الاتصالية ليست بالجديدة على الساحة التعليمية، إلا أنها وبعد ظهور النظرية التوليدية التحويلية أصبحت تؤمن بدور المتعلم في العملية التعليمية من خلال التصور العقلي للغة، والذي تبنته من نظرية تشومسكي، وصار الهدف من استعمال هذه الطريقة بناء الكفاية الاتصالية التي توصل المتعلم إلى الطلاقة اللغوية.
- ترى الطريقة الطبيعية أن اكتساب اللغة بالشكل الطبيعي أفضل من تعليم القواعد، وقد استفادت في مبادءها من فرضيات النظرية التوليدية التحويلية كفرضية المصفى الانفعالي، والدخل اللغوي، آخذة بالحسبان الجانب النفسي للمتعلم.
- لم يخصص تشومسكي الحديث عن طرائق التدريس بطريقة مباشرة، إلا أن تفسيره لاكتساب اللغة وحديثه عن العمليات الذهنية المرافقة لإنتاج الجمل أعاد الاعتبار لبعض من طرائق التدريس القديمة وساهم في تشكيل طرائق جديدة.

كانت هذه أهم النقاط التي خلصت إليها الدراسة، فإن وقع مني خطأ فأرجو توجيهي لتصويبه، وإن وفقت في أمر فإنّما التوفيق من الله.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا: المراجع العربية

1. أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2014.
2. أحمد خليل عمايرة، **في نحو اللغة وتراكيبها**، مكتبة لسان العرب، ط1 ، جدة، السعودية، 1984م.
3. أحمد سليمان ياقوت، **في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية**، دار المعرفة، د ط، الاسكندرية، مصر، 1985.
4. أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015م.
5. إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد، ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2007م.
6. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، ط4، عمان، الأردن، 2009.
7. حسام البهنساوي، **القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي**، مكتبة الثقافة الدينية، د ط، القاهرة، مصر، د ت.
8. حسني خاليد، **مدخل إلى اللسانيات المعاصرة**، مطبعة آنفو، د ط، فاس، المغرب، د ت.
9. خالد مطهر العدواني، **التعلم التعاوني**، 2009م.
10. خولة طالب ابراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006م.

11. رافدة الحريري، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2010.

12. رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ج1، جامعة أم القرى، د ط، المملكة العربية السعودية، د ت.

13. شريف استيتية، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، ط2، عمان، الأردن، 2008

14. شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، أبحاث للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2004.

15. طه عبد الرحمن، **المنطق والنحو الصوري**، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 1983.

16. عادل فاخوري، **اللسانية التوليدية التحويلية**، دار الطليعة، ط1 ، بيروت، لبنان، 1980.

17. عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، خوارزم العلمية، ط1، جدة، السعودية، د ت.

18. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، **دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)**، د ط، 2007.

19. عبد السلام المسدي، **اللسانيات وأسسها المعرفية**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، د ط، تونس، الجزائر، 1986.

20. عبد السلام عزيزي، **مفاهيم تربوية بمنظور حديث**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2003.

21. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، ط1، المملكة العربية السعودية، 2001.

22. عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية**، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986.

23. عبد المجيد جحفة، **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

24. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث – بحث في المنهج**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ط، بيروت، لبنان، 1989،.

25. فايزة السيد عوض وآخرون، **مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية**، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2019.

26. فخر الدين القلا وناصر يونس، **أصول التدريس**، ج1، مديرية الكتب الجامعية، د ط، دمشق، سوريا، 1995.

27. ماجدة مصطفى السيد وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، الدار العربية للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، مصر، 2011.

28. محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، الأردن، 2009.

29. محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007.

30. محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، د ط، عين مليلة، الجزائر، 2002.

31. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د ط، الجزائر، 2006.

32. محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، **المناهج وطرائق التدريس في ميدان التدريس**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.

33. محمد علي الخولي، **قواعد تحويلية للغة العربية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، د ط، الأردن، 1999.

34. محمد محمود غالي، **أئمة النحاة في التاريخ**، دار الشروق، ط1، جدة، السعودية، 1976.

35. ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1986.

36. نبيهة صالح السامرائي، **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم- المفاهيم والمبادئ والتطبيقات**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، الأردن، 2013.

37. نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، د ط، القاهرة، مصر، د ت.

38. هلال محمد علي السفياني، **طرائق التدريس العامة**، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد جامعة حضرموت، ط1، المهرة، اليمن، 2020.

39. وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 2005.

ثانيا: المراجع المترجمة

40. جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية مصر، 1985م.

41. ريتشاردز جاك وروجرز ثيودور، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، تر: محمود اسماعيل صيني وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990م.

42. هربرت سبنسر، **التربية**، تر: محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د ط، القاهرة، مصر، 2012م.

ثالثا: المراجع الأجنبية

43. Isola Rajagopalan, **Concept of Teaching**, International Journal of Education, vol 7, no 2, 17/03/ 2019, p 5/6.

44. Jessenia A. Matamoros and others, **English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation**, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches, Theory and Practice in Language Studies, Vol 7, No 11, November 2017, p970.

45. Noam Chomsky, **Aspects of the theory of syntax**, the M.I.T press, pr 14, Cambridge, England, 1985, p25.

رابعا: المعاجم

46. جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، د ط، بيروت، لبنان، د ت.

47. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، ج5، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ط، بيروت، لبنان، 1979م.

48. مجدي عزيز ابراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2009م.

49. محمد فتحي عبد الله، **معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والانجليزية والفرنسية واللاتينية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الاسكندرية، مصر، 2003م.

خامسا: المجلات والدوريات

50. أحمد بناني، **تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة**، مجلة الموروث، ع3، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2014م.

51. جهاد يوسف العرجا وآخرون، **الركائز والمبادئ الاساسية في النظرية التوليدية التحويلية**، مجلة كلية الاداب والعلوم الانسانية، ع35 ، غزة، فلسطين، د ت.

52. حكيمة وشنان، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي (البحث الاجتماعي أنموذجا)، مجلة آفاق للعلوم، ع7، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017م.

53. حليمة عمارة، **مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)**، مجلة جسور المعرفة، م1، ع3، 2015/09/01.

54. حنان محمد خلف مقدادي، **النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي**، مجلة آداب ذي قار، ع32، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 2020م.

55. راضية بوعقال، **من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين "المحتويات" إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، مجلة تنوير، ع3، جامعة أم البواقي، 2017م.

56. صباح ساعد، **طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ (مثال تطبيقي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية لتلاميذ السنة الخامسة الابتدائي)**، مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، م8، ع1، بسكرة، الجزائر، 2013م.

57. عابد بوهادي، **أهمية استرتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات**، مجلة جسور المعرفة، ع2، م1، جامعة عبد الرحمن بن خلدون، تيارت، الجزائر، 2015م.

58. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مجلة جامعة الإمام، ع22، 14-08-1998.

59. عبد الوهاب حنك، **القواعد التوليدية التحويلية، والمكون الدلالي عند راي جاكندوف**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والانسانية، م20، ع3، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، 2021م.

60. علي الكساب، **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م27، ع10، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013م.

61. شفيقة كحول وغربي صباح، **نحو تفعيل طرق التدريس في التعليم الجامعي**، طريقة المحاضرة أنموذجا، مجلة دفاتر المخبر، ع1، مج12، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017م.

62. كريمة عساسي وأمال باي، **الجدوى العلمية لنظريات الاتصال في بحوث الإعلام والاتصال**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر، 19 أفريل 2016.

63. محمد الدريج، **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، ع16، منشورات رمسيس، الرباط، 2000م.

64. محمد حداوة، **النظرية التوليدية التحويلية من بدايات التأسيس إلى الترسانة المفاهيمية.** مجلة مقامات للدارسات اللسانية والأدبية والنقدية، ع4، معهد الآداب واللغات، الأغواط، الجزائر، 2018م.

65. محمود محمد عبد الكريم آل كنه، **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م10، ع3، 2011/01/13.

66. نور الدين زمام، **المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)**، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، ع10، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012م.

67. ياسين بغورة، **دور النحو العربي في تدريس وفهم نظام اللغة العربية نظرية ابن خلدون –أنموذجا**، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، ع3، جامعة محمد البشير الابراهيمي، برج بوعريريج، الجزائر، د ت.

سادسا: المذكرات والرسائل

68. نسرين كنزة بن دحو، **بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم الترجمة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر، 2013-2014.

سابعا: المواقع

69. الجزيرة (2015/10/5)، مقال بعنوان **نعوم تشومسكي المفكر المناهض لسياسة أميركا**، تمت زيارة الموقع يوم 2022/03/25 على الساعة 9:30 :

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/icons/2015/10/5/%D9%86%D8%B9%D9%88%D9%85%D8%AA%D8%B4%D9%88%D9%85%D8%B3%D9%83%D9%8A%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%B6%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9

70. عبد السلام مصطفى عبد السلام، **مقال بعنوان أسس ومبادئ التدريس**، تمت زيارة الموقع يوم 2022 /05/17 على الساعة 00:10 :

https://sst5.com/Article/2112/33/%D8%A3%D8%B3%D8%B3%D9%88%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3

ثامنا: المدونات

71. الوثيقة المرافقة لمناهج التربية التشكيلية لمرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية والتعليم، جوان 2011.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
البسملة.	
شكر وعرفان.	
الإهداء.	
مقدمة.	**أ – ج**
الفصل الأول: نظرية النحو التوليدي التحويلي وطرائق التدريس (المفاهيم والأسس)	**40 – 04**
أولا: نظرية النحو التوليدي التحويلي – دراسة في المفاهيم	**05**
1. نعوم تشومسكي والنظرية التوليدية التحويلية	05
2. الأصول المعرفية ومراحل التشكل	12
3. مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية.	20
ثانيا: طرائق التدريس – المفاهيم والضوابط	**28**
1. مفهوم طرائق التدريس وتطورها زمنيا	28
2. تصنيف طرائق التدريس وأهميتها	33
3. إختيار طريقة التدريس	36
الفصل الثاني: استثمار نظرية النحو التوليدي التحويلي في طرائق التدريس في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة	**72 – 41**
أولا: استحداث طرائق تدريس عامة ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**42**
1. ماهية المقاربة بالكفاءات.	43
2. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والنظرية التوليدية التحويلية.	46
3. طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	47
ثانيا: استحداث طرائق تدريس خاصة بتعليم اللغات	**55**

1. الطريقة المعرفية.	56
2. الطريقة الإتصالية.	61
3. الطريقة الطبيعية.	69
خاتمة.	**76-75**
قائمة المصادر والمراجع.	**86 – 77**
فهرس المحتويات.	**89 – 88**

الملخص:

يأتي هذا البحث الموسوم بـ: "أثر نظرية النحو التوليدي التحويلي لتشومسكي في طرائق التدريس الحديثة"، هادفا في دراسته إلى: معرفة ما إن كان هناك مبادئ ومفاهيم حديثة في مجال البحث اللساني الذي طرحه اللغوي والفيلسوف نعوم تشومسكي قد تم استثمارها أو استخدامها في حقل طرائق التدريس بالميدان التربوي. وهو من المواضيع الجديدة التي تستحق أن يبحث فيها، وقصد بيان العلاقة بين المتغيرين جاء البحث في فصلين، يتحدث الفصل الأول عن النظرية التوليدية التحويلية ومفاهيمها ومراحل تشكلها، كما يتناول طرائق التدريس وتطورها زمنيا وأهميتها. أما الفصل الثاني فيناقش استثمار الحصيلة اللغوية التشومسكية في طرائق التدريس من خلال الإتيان بالجديد في طرائق التدريس العامة أو الإضافة على القديم في طرائق تدريس اللغات.

Summary:

This research, tagged with: "The Impact of Chomsky's Transformational Generative Grammar Theory on Modern Teaching Methods", aims in his study to: Find out whether there are modern principles and concepts in the field of linguistic research proposed by the linguist and philosopher Noam Chomsky that have been invested or used in the field of methods. Teaching in the educational field. It is one of the new topics that deserves to be discussed, and with the intention of explaining the relationship between the two variables, the research came in two chapters. The first chapter talks about the transformational generative theory and its concepts and stages of formation. It also deals with teaching methods and their chronological development and importance. As for the second chapter, it discusses the investment of Chomskyan linguistic outcome in teaching methods by bringing the new in general teaching methods or adding to the old in language teaching methods.