الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنـــــــوان المـــــــذكّرة

الفهم السمعي للنصوص وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الخامسة ابتدائي كنموذج.

مذكرة لاستكمال شهادة الماستر في الأدب العربي.

تخصّص:لسانيات عربية.

إعداد الطالبتين:

- ***عروس نسرين.***
- ***غبريوي سعاد.***

إشراف الأستاذة :

•بـن دلالــي زهـوة .

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرحمان الرحيم

قال الله تعالى:

« قَالوُاْ سُبحَانَكَ لاَ عِلْمَ لنَا إِلاَّ مَا عَلَمْتَنَا إِنَّكَ أنْتَ اَلْعَلِيمُ الحَكِيمُ»

البقرة 32

شكر وتقدير

بسم الله والصلاة على أشرف خلق الله محمد عبده و رسوله.

نحمد الله الذي أعاننا في انجاز هذا العمل المتواضع، ونرجو أن يكون محلّ إفادة لكلّ من يطّلع عليه.

كما نتقدّم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذتنا، الأستاذة المشرفة علينا: «الأستذة بن دلالي زهوة» على انجاز هذه المذكرة والتي أفادتنا بتوجيهاتها العملية و نصائحها و ارشاداتها القيّمة.

وندين بكلّ عبارات الشكر والتقدير إلى أساتذتنا اللذين تتلمذنا على أيديهم، وإلى كل من مدّ لنا يد المساعدة و أعاننا في مذكرتنا سواء من قريب أو بعيد، وجعلها الله في ميزان حسناتهم.

إهداء

قال تعالى:" وقل اعلموا فيسرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" .

أهدي ثمرة الجهد والعمل إلى منبع الحب والحنان إلى بسمة الحياة وسّر الوجود"أمي" التي كانت عوناّ لي وسندي فبفضل دعائها كان سّر نجاحي.

إلى من وهبه الله الهيبة والوقار إلى من علمني العطاء دون انتظار، أرجو من الله أن يمدّ في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها" أبي العزيز" .

إلى من يقاسموني في الدّم والرّفع إخوتي.

إلى الأستاذة المشرفة"بن دلالي" التي كانت جزءا من هذا الجهد.

إلى كل من لم تسعهم مذكراتي ولكنهم في ذاكرتي أهدي هذا العمل.

سعاد

إهـــداء

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد:

إلى من شجعني على المثابرة طوال مساري الدراسي أبي الغالي .

إلى من بها أعلو وأسمو والدتي العزيزة.

إلى من كانوا خير سند لي أخواتي وأخي الكريم وإلى جميع صديقاتي

:حسيبة،ليدية،ليلة،ثيزيري، كاتية، ليليا، كريمة.

وإلى جميع الأساتذة الذين تداولوا على تدريسي خلال الفترة الجامعية.

إليكم أهدي هذا العمل المتواضع.

نســـريـــــن

مقدمـــة

تعدّ اللّغة العربية أكثر لغات العالم ثراءًا، ويكفيها رفعة وشرفا بأنّها لغة الكتاب المقدّس مصداقا لقوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢﴾[سورة يوسف٢].

ومن المتعارف عليه أنّ اللّغة العربية مفتاح لبقية العلوم على مستوى التّعليم، إذ يعتبر عبد السلام المسدي المصطلحات مفاتيحا للعلوم، إذا تمكّن التّلميذ منها (اللغة) أصبح قادرا على دراسة باقي المواد الدراسية بجدارة، وهي من وسائل الاتصال والتّفاهم بين المتعلم وبيئته، ويعتمد عليها كلّ نشاط يقوم به التلميذ سواء كان عن طريق الاستماع أو القراءة والكتابة والتعبير.

وفي هذا البحث أخصّ بالذكر الفهم السمعي باعتباره السّبيل الذي يحيل المتعلم إلى تحقيق غايات وأغراض متنوعة، فهو يعوده الشجاعة والجرأة في المواجهة، إضافة إلى أنّ الكلام أسبق من الكتابة وفيه يتجسد كمال اللّغة.

وانطلاقا من الوعي بأهمية الفهم السمعي والتطورات التي طرأت على هذا النشاط بالخصوص، عالجنا اشكالية تطرح السؤال التالي، ماهي أهمية الفهم السمعي للنصوص وأهميته في تعليم اللغة العربية وتعلّمها –السنة الخامسة ابتدائي كنموذج؟

وتندرج تحت هذا الإشكال الجوهري العديد من الإشكاليات الفرعية؛ أهمها ما يلي:

1- ما المقصود بالفهم السمعي؟ وما هي مساراته العقلية؟

2- هل أولت مناهج تعليم اللغات أهمية للفهم السمعي؟

3- فيما تتمثل هذه المناهج؟

4- كيف يتجلى الفهم السمعي من خلال تعليمية النصوص الأدبية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

5- ما الفرق بين الفهم السمعي والقرائي؟ ماهي اللّغة المسموعة ومناهج تعليم اللّغات؟ وما دور الاستماع في الفهم السمعي؟ ماهي طرق تنمية مهارة الفهم السمعي في المرحلة الابتدائية؟ ماهي طرق نجاح مهارة الفهم السمعي في المرحلة الابتدائية؟

يكتسي هذا الموضوع أهمية بالغة، إذ هو محاولة لتقصّي جملة من المفاهيم ذات الصلة بالفهم السمعي خلال العملية التعليمية وما لمهارة الاستماع -بوصفها من أهم مقتضيات العملية التعليمية والتعلمية، وباعتبار الاستماع أساسا أوليا ليس لعملية التواصل وحسب، وإنّما في التحصيل العلمي، واكتساب جملة المهارات الأخرى كالقراءة والتحدث وغيرها- من دور فعال في حدوث الفهم.

أما سبب اختيارنا الموضوع بحثنا، فهو أولا من المواضيع المهمة في الجانب التعليمي، فللفهم السمعي دور في تعلم وتعليم اللّغة العربية سواءا الأولى أولا أو الأجنبية، أمّا السبب الآخر فيتجلى في رغبتنا الشديدة في الاطلاع على خبايا العملية التعليمية، والاحتكاك مع التلاميذ ومحاولة معرفة مهمة المعلم في اكساب المتعلم المهارات والنجاح في ممارستنا والاستفادة من هذه التجربة، بحكم أننا نطمح لممارسة هذه المهنة مستقبلا.

والغرض من دراستنا هو تبيان أهمية تنمية مهارة الاستماع بالتالي الفهم السمعي، ومدى نجاح التلاميذ

في ممارستها في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.

اقتضت الدراسة اتباع الاجراء الوصفي المدعم بالمنهج التحليلي الذي يقوم على دراسة الواقع بشكل دقيق للغاية كما هي في الواقع، حيث يتعرّف الباحث على الأسباب التي أدّت إلى حدوث الظاهرة ويساهم في اكتشاف الحلول لها.

وهذا الإجراء هو الأنسب لموضوع بحثنا لأنّنا بصدد ابراز دور الفهم السمعي للنصوص وأهمية في تعلّم وتعليم اللغة العربية وطرق تقديم دروس فهم المنطوق.

وكانت طبيعة الموضوع تقتضي أن نقسّم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة فصول وخاتمة.

الفصل الأول تطرقنا فيه إلى مهارة الفهم السمعي ومساراته العقلية، والذي بدوره قسّمناه إلى مبحثين، المبحث الأول أدرجناه تحت عنوان مفاهيم اصطلاحية، والمبحث الثاني خصصناه لأنواع الفهم اللّغوي والفرق بين الفهم القرائي والسمعي، أما الفصل الثاني، والذي بدوره يندرج تحت عنوان اللّغة المنطوقة وأشكالها، والثاني بعنوان مناهج تعليم اللّغات المنطوقة ووسائل التعليم السمعي والبصري، أمّا بخصوص الفصل الثالث التطبيقي الذي خصصناه لدراسة الكتاب المدرسي سنة خامسة ابتدائي الجيل الثاني، عالجنا فيه المبحث الأول الذي يتضمن الكتاب المدرسي، أهمية وطريقة وصفه وتحدثنا أيضا عن النصوص المنطوقة وطريقة تدريسها، أما المبحث الثاني ينطوي على تحليل استبيانات تعالج تعليمية النص المنطوق داخل القسم.

وختمنا بحثنا بمجموعة من الحلول والتوصيات.

ولقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

1 – هاتر جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية التأويلية الفلسفية.

2 – السعيد عواشرية، أثر استخدام الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي المسائل الرياضية اللفظية في أداء حلها لتلاميذ السنة الثامنة والتاسعة أساسي.

3 – جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم.

وخلال دراستنا هذه واجهتنا صعوبات أدّت إلى عدم الإلمام بكلّ جوانب الموضوع والذي يعتبر مهم في بحثنا، وهذا راجع إلى ضيق الوقت ونقص المراجع المتعلقة بالفهم السمعي، وصعوبة تقصي الحقائق قدر المستطاع من خلال الاستبيانات التي تم احصاء معلوماتها.

وفي الأخير من واجبنا أن نسدي الشكر والعرفان لمن يستحقه ولذا لنا الشكر الجزيل لمن قدم لنا يد المساعدة في هذا البحث، كما أننا نعتبر بجميل أستاذتنا المشرفة.

الفصل الأول

عندما نريد أن ندير مفتاح الفهم لعقل ما، لابدَّ أن نصنع المواقف ونثير لدى صاحبه حوافز التعبير ثمّ ندعه يتكلم على سجيته دون أن نتدخل إلا بمقدار ما تدعو الحاجة إليه ذلك، وسوف يعرب لك عن عقله إعرابا تاما يجسد صورته كاملة. وليس غريباً أن نعتبر الكلمة قواما للشخصية أو أنها رديف للعقل أوعاطفة وإحساسا. من خلال ما تقدم يتضح للباحث أن الأساليب الكلامية تعيش على طرائق تكوين الكلمات حيث تصف لنا استعمالات الكلمة، ومن خلال هذه الاستعمالات يتحدد الأسلوب بل الأساليب التي تترجم الإنسان.

فالطفلُ يستجيب في مستهل حياته لأي شيء يلامس جسمه ثمّ يأخذ في تحديد الاستجابات فيأخذ في إظهار أصواتٍ معينة لشعوره بالبرد أوالجوع أو الألم...وفي الشهر الثاني: يشعر بصوت المتكلم فيبكى لاقتراب وجه غريب عنه، وفي الشهر الثالث: يبتسم في مواقف اجتماعية معينة كأن يرى وجه أمّه أو أبيه، وتصدر عنه أصوات تدل على سروره وابتهاج،وفي الشهر الرابع: يضحك بصوت مسموع ويناغي نفسه في حركات تلقائية، وفي الشهر الخامس يدير رأسه إذا سمع صوت إنسان، كما يعبر عن عدم ارتياحه عند ما تأخذ منه شيئا معينا، وفي الشهر السادس: ينطق بعض المقاطع الكلامية المحددة، ويعبر عن معرفته لوجوه مألوفة له وفي الشهر التاسع: يقول كلمة بابا–ماما–دادا... وفي نهاية السنة الأولي ينطق بعدد من الكلمات لايزيد عن ست كلمات، كما يستجيب للأوامر اللفظية.

إذن فاللغة مظهر من مظاهر القدرة العقلية العامة التي يتمتع بها الإنسان، وتأخذ حيز التطبيق من خلال الاتصال بأقرانهِ والتفاهم معهم، ومعناه لابد أن يستعد الإنسان لتحقيق غرض الاتصال والتواصل اللغويين،وهذا الاستعداد هو القدرة على معالجة الأفكار والمعاني،عن طريق استخدام الألفاظ لأنها (الألفاظ رموز مجسمه وقوالب تصب فيها الأفكار وبدائل عن أشياء وأحداث وصفات وعلاقات)أي عن طريق الكلام؛ الذي ما هو إلا صورة من

صور اللغة، يستعمل فيها الإنسان الأصوات المحددة المتصلة (الكلمات) للتعبير عن أفكاره ومشاعره، أو هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان ببيئته، ويعبر عن أفكاره ورغباته وميوله كما أنه وسيلة لفهم البيئة الخارجية فاللغة في مفهوم علم النفس(سلوك مركب، تغلب عليه الصبغة العقلية المعرفية، بأنواع(سلوك حركي آلي)سلوك وجداني (عاطفي) سلوك عقلي سلوك معرفي)،والكلام صورة من صور اللغة يستغل فيها الإنسان الأصوات المحددة المتصلة بالكلمات للتعبير عن أفكاره،و في هذا الفصل سنتطرق إلى مسألة فهم اللغة، ومختلف آلياته،كما سنتعرض إلى الفهم من خلال المستويات اللغوية الأربعة: الصوتي والإفــرادي والتركيبي، وصولا إلى مستوى الخطاب.

1- مفهوم الفهم اللّغوي:

الحقيقة أن تحديد مفهوم مثل هذا، يتضمن تحديد مفاهيم أخرى أعمّ وأشمل منه، فالفهم اللّغوي ما هو إلا خصوصية من الفهم عامة، لذلك سوف نتدرج خلال تحديد هذا المفهوم،ونستهل بالتعريف اللغوي فالفهم لغة هو:« معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته...وتفهّم الكلام: فهمه شيئا بعد شيء...»،[1]وهومن الناحية النفسية، وحسب (Françoise Raynal) وآخرين«إعطاء معنى لوضعية أو موقف معين، بشكل يمكّن الفرد من معالجة ما يتمخض عن هذا الموقف من مشاكل، وتكون المعالجة –هذه- بطريقة متميّزة، ومن شأن هذه المشاكل أن تكون إما نظرية (épistémique) تحتاج حينها إلى مجرّد تعميق في المعارف، كما يمكن لها أن تكون تطبيقية (pratique)، فيحتاج الأمر عندئذ إلى إقامة علاقات بين المتغيرات من أجل استخراج الأسباب والنتائج.. »،[2]

[1] : ابن منظور: تهذيب لسان العرب، المكتب الثقافي لتحقيق الكتب، إشراف: علي مهنا،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2، 1993 ص340.

[2] : Françoise Raynal, Alain Rieunier: Pédagogie, Dictionnaire des concepts des apprentissage formation, psychologie cognitive, 3ème Ed, Paris, 1997, pp80.81.

أوهو: «معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد، وإدراك هذا الوقف ككل مترابط»[1]،ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح(compréhension).

أما الناحية الخاصة باللغة وفهمها أو بالأخرى الفهم اللغوي، فيقابلها في اللغة الفرنسية،مصطلح (compréhension linguistique) ،وقد جاء في معجم " تعليمية اللغات" أن الفهم « حينما يتعلق الأمر بالتواصل اللغوي، هو تلك العملية العقلية الناتجة عند فك شفرة رسالة لغوية ما، من شأنه أن يسمح لأي قارئ (فهم المقروء)، ولأي مستمع(فهم المسموع)أن يستوعب المعاني التي تحملها الأدلة المكتوبة والمسموعة»،[2] ويتضمن فهم اللغة خلال تعلم لغة أولى أو تعلم لغة ثانية ما يلي:[3]

. فهم أية حقيقة أو مفاهيم، يتم إرسالها عن طريق المراجع والمدلولات، ويكون الفهم في هذا المستوى تقريبيا، نظرا لتعدد الحضارات والثقافات...

. فهم أماكن الأدلة اللغوية المفترضة ضمن مجموعة النظام اللساني، أوما هو واقع تحت النظام وأين توظف هذه الأدلة اللغوية.

. فهم الشروط السوسيولسانية؛التي يجري فيها توظيف الأدلة اللغوية،ومختلف ظروف هذا التوظيف.

كما أشار كذلك كل من (غاليسون وكوست) في معجميهما، أن الفهم خلال التعلم اللغوي قد يكون كليا (globale)،أوجزئيا (partielle)، أوتقدميا(progressive)[4] إلا أن الجشطلطيين يؤكـــدون على ضرورة

[1] : السعيد عواشرية: أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية في أداء حلها لتلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة أساسي –دراسة ميدانية- مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 01، أفريل2004، جامعة فرحات عبـــاس (سطيف)، ص160.

[2] : R. Galisson- D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p110.

[3] : R. Galisson- D.Coste: Ibid, p110.

[4] : R. Galisson- D.Coste: Ibid, p110.

أن يكون الفهم خلال التعلم كليا،« فالجشطلطية في جوهرها ترفض كل تعلم سطحي للعنـاصر المعزولة عن بقية العناصر المفترض تعلمها، فالتعلم عندهم لا يكون فعالا إلا حينما ينبني علـى عناصر موضوعة ضمن عناصر أخرى تشكل مجموعة، إذ لا تحمل العناصر أية دلالة وهي معزولة عن غيرها»[1] فالفهم عند الجشطلط إذن يقوم على إدراك البنية الكلية للغة.

وفي سبيل بلوغ هذه الغاية يقترحون ما يسمى بالتمارين النظامية بدلا من التمارين المباشرة فالأولى قادرة على تنمية اكتساب العناصر المستهدفة من التعلم، وذلك من خلال إدراك بنياتها، أما التطبيقـــات المباشرة، فرغم قدرتها على إكساب المتعلمين العناصر المرغوب تعلمها، إلا أنها فاشلة في جعل هـؤلاء المتعلمين يستعملون ما تعلموه في سياقات مخالفة للسياقات التي جرى خلالها تعلمها[2].هذا عن استعمـــال المصطلح في مجال تعلم اللغة.

أما ما يتعلق بتحديد هذا المفهوم (الفهم اللغوي) من الناحية الإجرائية أو البيداغوجية، فيبدو أن له تعريفات كثيرة، نستهلّها بتعريف(جيلفوردGuilford)1951، الذي اعتبر الفهم اللغوي هو تلك «القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار»،[3]وتشاطره هذا التعريف الباحثة (وفاء عبد الخالق)1985 التي قصدت كذلك بالفهم اللغوي: « الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات ».[4]

والملاحظ من خلال التعريفين أعلاه، أن كلا الباحثين، قد جعلا الإدراك مرادفا للفهم اللغوي إلا أن الباحثة (وفاء عبد الخالق) خصّت الإدراك، فقصدت ذلك الإدراك الواعي الشعوري مستبعدة بذلك أي إدراك تلقائي غير واعي، لا شعوري، فمجالات الإدراك واسعة وكثيفة. وليس كلّ الأشياء التي ندركها مادية معينة، فنحن ندرك الأصوات كأصوات الموسيقى والإيقاع، كما ندرك ونفهم ما يجري حولنا من أحداث، وما نعمل وما ندرس، وفي

[1]: Daniel Gaonnac’h : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier- Crédif. Paris

[2] : Daniel Gaonnac’h : Ibid, p81.

[3] : السعيد عواشرية: المرجع السابق، ص160.

[4] : المرجع نفسه، ص160.

بعض الحالات قد لا ندرك الشيء في ذاته فحسب، وإنما ندركه أيضا على أنه يمثل الفئة أو المجموعة التي ينتمي إليها، وفي مثل هذه الحالة لا يشير المعنى إلى الشيء ذاته بل إلى الفئة أو المجموعة كلها...[1] وعليه فقد قصدت (وفاءعبد الخالق) بالإدراك الواعي الشعوري، ذلك (الإدراك الحسي)، الذي يعتبر بوابة الفرد إلى العالم الخارجي.

أما (هنت Hunt) 1987، فقد ركّز تعريفه للفهم اللغوي على أهم مظاهره والتي تتجلّى في القدرة وهذا حسب رأيه، إذ يعرف الفهم اللغوي بأنّه« القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدّة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات، والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على التعرف على الأبنية النحوية...»،[2] وما يعاب على مثل هذا التعريف هو قول(هنت): "القدرة المقاسة..." فالقدرة مثلما هو معروف لا تخضع للقياس، إنما يقاس الأداء فالقدرة تشير إلى المعرفة المخبوءة لأي شخص عن نظام أو حدث أو حقيقة، وهذه المعرفة هي القدرة التي لا تخضع للملاحظة،وهي التي تمكن الإنسان من عمل أي شيء... أما الأداء فهو المتحقق الملموس الظاهر للقدرة إنه العمل الفعلي لشيء ما... والقدرة فيما يخص اللغة هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة وقواعدها ومفرداتها وكلّ أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء،أما الأداء، فهو الإنتاج الفعلي: الكلام – الكتابة[3] وبناء عليه ما كان على(هنت) أن يقول عن الفهم اللغوي أنه القدرة المقاسة، وقد أشار(دوجلاس براون) إلى الخلط بين الفهم والإنتاج من ناحية والقدرة والأداء من ناحية أخرى، إذ يظن الكثيرون أن الفهم هو القدرة وأن الإنتاج هو الأداء، وهذا غير صحيح، وقد احتجّ (براون) لذلك بأنّ: من المفروض أن تمكن القدرة صاحبها على أداء ما قدر عليه إلا أنه في المجال اللغوي يظهر غير ذلك « فالأطفال يفهمون أكثر ممّا ينتجون فعلا»[4] فلو كان الفهم قدرة لاستطاع هؤلاء الأطفال أن ينتجوا كلّ ما فهموه.

[1] : جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دط،دار الكتاب الحديث، الكويت، د س، ص384.
[2] : المرجع السابق، ص379.
[3]: دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، (تر): عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1994م، ص44.
[4] : المرجع نفسه، ص45.

أما عن الفهم اللغوي في المجالات المدرسية أو التعليمية فيحدده باختصار (بلوم) بقـوله«حال من الإدراك أو تصوّر ذهني، يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة بالضرورة علاقة بينهما أو إدراكها كليّا»،[1]ويلعب فهم اللغة في المجال البيداغوجي دورا جد مهم إذ يدل في هذا المجال عموما على « معرفة كيفية استقبال وتلقي اللـغة وهذا يعتبر أساسا من أسس تعلم اللغة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة...»،[2] وللفهم اللغوي علاقة وثيقة بعلم النفس اللغوي، وذلك باعتباره جزءا من عمليتي تلقي وإنتاج اللغة، يعتبر فهم اللـغة «إجراء استقبال وتلقي للغة، ينطلق من معطيات صوتية أوكتابية، وينتهي بالإنتاج...»،[3]وسنفصل لاحقا للفهم اللغوي في هذا المجال في عنصر لاحقا.

2- أنواع الفهم اللغوي:

إن للغة جانبان: جانب منطوق* وجانب مكتوب، وما دامت نظرتنا إلى اللغة– حسب(عبد الجليل مرتاض)- ترتكز على أربعة مفاهيم أساسية هي: التكلم، الفهم، القراءة، والكتابة. فإن هذا يجعل من التكلم والفهم مفاهيم ذات« سمة اللغة المعبّر عنها بواسطة إحدى الدعامات الشفوية... أما القراءة والكتابة فلهما سمة اللغة المعبّر عنها بواسطة إحدى الدعائم البصرية».[4]

يمكننا إذن أن نصرح بأنّ للغة نظامان أساسيان،أحدهما رئيسي، أو أولي يسمى بالنظم السمعية اللفظية، إذ يعتبر نظام الاتصال الرئيسي، الذي يتضمن الاستماع، وتتمثل مهمته في استقبال الرسالة الشفوية وتتمثل مخرجاته في الحديث أو الكلام، أما الثاني فثانوي، وهوذلك المسمّى بالنظم البصرية اللفظية، الذي يعتبر نظام اتصال ثانوي، تتمثل

[1] : السعيد عواشرية: أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية في أداء حلها لتلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة أساسي – دراسة ميدانية- مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ع 01، أفريل 2004م، جامعة فرحات عباس، سطيف ص160، نقلا عن مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، دون دار نشر، د س، د ط، ص50.

[2]: Danielle Bailly : Les mots de la didactique des langues, le cas de l'Anglais lexique, Ophrys .1998. p. 45.

[3]: Danielle Bailly : Ibid, p. 45.(.8

[4]: عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي)، دار هومة، 2003، ص103.

مدخلاته في القراءة ومخرجاته في الكتابة[1]، وإن تشقق اللغة إلى هذين الشقّين، جعل الفهم بالمثل، إذ سيقع حتما فيهما وهذا أدّى إلى وجود نوعين من الفهم اللغوي هما: فهم قرائي، وفهم سمعي.[2]

2– 1 فهم المسموع:

يقع مثل هذا النوع من الفهم ضمن النظام الأولي للغة، والمسمى بالنظم السمـعية/اللفظية

وهو« مقابل للتعبير الشفهي، الذي يمثل أصل الرسالة الموجهة للسماع،ويقوم على مهارة الاستماع الدالة على المعرفة بالنظام الفونولوجي (الصوتي) للغة المعبر بها،وكذلك المعرفة الوظيفية والدلالية للأبنية النحوية، والصرفية، والوحدات المعجمية لهذه اللغة»،[3] وهذا الفهم إذن يعتمد بشكل أولي على ما ينطق به الإنسان أو يسمع به، وأن حاسته الأساسية هي الأذن المدركة لهذه العناصر المسموعة، والتي تتجسد في الأصوات، سواء استقبلتها الأذن بصورة مباشرة أثناء المحادثات، الخطب، المحاضرات، أو بصورة غير مباشرة أي مسجّلة في الإذاعة، أوالتلفزيون،أو مختلف أجهزة التسجيل الصوتي،ففهم المسموع يعني استيعاب المواد المسموعة بحيث تمّ من خلاله إدراك المعنى وتصوره، وهو كذلك التفكير الذي يحاول حلّ الرموز المسموعة، واستنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية في المواد المسموعة، وهو كذلك القدرة على تتبع تسلسل الأفكار الواردة في النص المسموع، أو أي شكل آخر يأتي به هذا المسموع.

2–2 الفهم القرائي:

يقع مثل هذا النوع من الفهم اللغوي في ذلك النظام الثانوي للغة، والذي سمّاه الباحث(عبد الحميد سليمان السيد) بالنظم البصرية/اللفظية، ذلك أن مثل هذا الفهم، يستمد مادته الأولية من ما تركه حاسة البصر(العين)، وتتمثل هذه المدركات بطبيعة الحال في المواد المقروءة والتي تجسدها الحروف المكتوبة أو الظاهرة للعيان، سواء أكان

[1]: السيد عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000 ص155-156.

[2]: السعيد عواشرية: المرجع السابق، ص160.

[3]: R. Galisson- D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p110.

ذلك بخط السيد، أم في شكل مطبوعات. والفهم القرائي،هو « مقابل للتعبير الكتابي، الذي هو أصل الرسالة الموجهة للقراءة، ويقوم على مهارة الكتابة؛ التي بدورها تدل على المعرفة بالنظام الكتابي للغة المعبر بها، وكذلك المعرفة بالقيمة الوظيفية والدلالية للأبنية النحوية،والصرفية والوحدات المعجمية لهذه اللغة»،[1]كما أنه كذلك «تجاوز مجرّد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل، إلى استيعاب المادة المقروءة، لاستخلاص معاني الكلمات الجمل، الفقرات، المعنى الإجمالي الصريح والضمني »،[2] وهو عند الباحث (فهيم مصطفى) «استيعاب المواد المقروءة بحيث يتم من خلاله إدراك المعنى وتصوره، وهو الشرح والتفسير، وهو كذلك التفكير الذي يحاول حل الرموز المكتوبة واستنتاج الأفكار الواردة في النص المقروء ».[3]

والملاحظ من خلال هذين التعريفين: اقتران كلمة الفهم بكلمة أخرى هي (الاستيعاب)* فالباحث (عواشرية) يرى أن الاستيعاب مفهوم يجاوز الفهم، أما الباحث (فهيم مصطفى)، فيرى أن الفهم هو نفسه الاستيعاب وهذا الأخير، رأي غير صائب، ذلك أن الفهم مختلف عن الاستيعاب ويظهر ذلك سواء من ناحية النشاطات العقلية المتدخلة في كل منهما أو من ناحية مجال فعالية كل منهما، فمن ناحية النشاطات العقلية المسخّرة في فهم اللغة هي كما يلي:

. العزل: وهو قدرة مستخدم اللغة على عزل وحدات متميزة في التتابع الصوتي المستمر للجملة وهو نشاط يتعلق بالمستوى الأول في اللغة، والمتمثل في المستوى الصوتي.

. التصنيف: هي قدرة مستخدم اللغة على تصنيف العناصر اللغوية إلى أصناف ويتعلق هذا النشاط أولا بالمستوى الصوتي للغة وذلك باعتبار أن الأصوات الواردة إنما تقارن بصور صوتية مجردة معروفة من قبل، حيث ينتج عن ذلك

---

[1]: R. Galisson- D.Coste : Ibid, p110.

[2] : السعيد عواشرية: المرجع السابق، ص160.

[3]: فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام،رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي (المتوسط)،الثانوي، ط1، دار الفكرالعربي، 2002، ص101.

* كلمة الاستيعاب مشتقة من الأصل العربي الثلاثي (و ع ب)، نقول وعب الشيء وعبا واستوعبه : أي أنه أجمع (كلّه)، واستوعب المكان والوعاء الشيء: وسعه...والاستيعاب : الاستئصال والاستقصاء في كل شيء...(ينظر: ابن منظور: تهذيب اللسان، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ج2، 1993م، ص746.)

الحكم بأنها إما(a)، وإما (0)... وثانيا يتعلق هذا النشاط (التصنيف) بالمستوى الثاني من مستويات اللغة والمتمثل في المستوى المعجمي، أما التصنيف فيه فيتمثل في إلحاق الصور اللفظية(المورفيمات) بالصور المعينة للأصوات. وثالث مستوى يطبق فيه هذا النشاط، هو المستوى التركيبي، ويكون من خلال تصنيف الوحدات اللغوية إلى أبوابها المتمثلة في الأسماء– الأفعال – الحروف.

التأليف: يتعلق هذا النشاط بالمستوى التركيبي من اللغة باعتبار أن الوحدات اللغوية تأتلف فتتركب مع وحدات أخرى، ويتمثل هذا النشاط في قدرة مستخدم اللغة على إدراك هذه المؤلفات سواء في صورتها البسيطة (كلمة مع كلمة) أو في صورتها المركبة (مؤلف (مركب) مع آخر).

. التفسير: إنه النشاط الذي يتعلق بالمستوى التركيبي للغة وكذلك دون أن ننسى المعجمي والمقصود به هو إلحاق معنى معين، محدد عرفيا بصيغة الكلمة، وأجزاء الجمل، والجمل.[1]

. أما النشاطات المتدخلة في عملية الاستيعاب فهي نفسها المذكورة أعلاه لكن يضاف إليها نشاط آخر والمتمثل في التنشيط، وهو«البحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للمرافق المفكوكة...ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف أو مقطعا لفظيا بعد مقطع، ولكن بشكل شامل يتمثل في الإطار العام الذي ترد فيه تلك المعلومات»،[2] ولعل إضافة هذا النشاط العقلي إلى عملية الاستيعاب، يعود بالدرجة الأولى، إلى أن هذا الأخير، ما هو في الحقيقة إلا عملية إلحاق المعاني بعلامات لغوية لذلك فهو عملية تتعلق أساسا وأولا بالمعلومات ثم باللغة، خلافا لعملية الفهم، التي يمكننا اعتبارها عملية إلحاق العلامات اللغوية بمعانيها (صوتية، حرفية، نحوية، دلالية تداولية).

وإن المتأمل في تعريف النشاط عند (آندريه وديتشين)بقوله (أنه لا يجري حرفا بعد حرف أو مقطعا بعد مقطع، ولكن بشكل شامل يتمثل في الإطار العام الذي ترد فيه تلك المعلومات) سيدرك لا محالة الفرق بين الفهم

[1] : تون أ. فان دايك: علم النص (مدخل متداخل للاختصاصات)، (تر) : سعيد حسن بصري، دار القاهرة، 2001م، ص261-262.
[2] : آندريه جاك ديشين: استيعاب النصوص وتأليفها، (تر): هيثم لمع، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشـر والتوزيع،1991، ص53-54.

والاستيعاب من جهة، ومن جهة أخرى يدرك مجال فعالية كل منهما إذ تكاد عملية الاستيعاب تكون لصيقة بالبنيات اللغوية الكبيرة التي تنتظم في (بناءات شاملة للخطاب)* على عدة هيئات كالمقالات والروايات،والقصص،ومختلف الخطابات(الخطاب التعليمي الديني...).

فمن أجل استيعاب المعلومات الواردة في بنية من هذه البنى، لا بدّ إضافة إلى عمليات الفهم اللغوي من الاعتماد على نشاط آخر هو التنشيط، والتي من خلاله « يتم انتقاء المفاهيم الملائمة ويتم تحديد المضمون الإعلامي للنص ضمن مجموعة المضامين المختلفة، ذلك أنه ليس لكلمة دائما المعنى نفسه بل يتبع الإطار الذي تستعمل فيه، كما يتضمن هذا التنشيط أيضا انتقاء (المخططات)** الملائمة،وبهذا التنشيط تبنى مدلولات معينة تدريجيا على مستوى مجموعات الكلمات، الجمل والعبارات، ثم الفقرات وأخيرا مجمل النّص وتبنى هذه المدلولات عن طريق بناء جمل دلالية نموذجية تسمح بالربط بين المحتويات، هذه الجمل لا تتخذ من معلومات منبثقة مباشرة عن النص وحسب، ولكن أيضا إضافات تعديلات، أو تحويلات».[1]

ويمكننا تلخيص عملية التنشيط المتعلق بالاستيعاب فيما يلي :

. تحديد المضمون الإعلامي المحتمل للبناء اللغوي، وذلك وفقا للإطار الذي ورد فيه (معلومة 1).

. تحديد المفاهيم الملائمة لهذا الإطار (معلومة 2).

. انتقاء المخططات الملائمة والمسهلة للفهم والاستيعاب، وهذا يقتضي بالدرجة الأولى فهم لغة هذا البناء اللغوي، والذي تتم عند جملة أخرى من المعلومات (معلومة 3).

. بناء جمل دلالية رابطة للمعلومات 1، 2، 3، إضافة إلى معلومات أخرى مستنبطة.

*: البناء الشامل للخطاب: هو الأسلوب المميز الذي يبرز طريقة تنظيم المعلومات في الخطاب، إذ هنالك أساليب مختلفة لكن من المحاضرات والمواعظ والمقالات... (ينظر: نازلا إبراهيم عبد الفتاح: مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة التقني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2002م، ص86.

**: المخطط عبارة عن بنى شاملة للمعرفة، وتعتبر كسند إدراكي لنشاطات تذكر المعلومات واسترجاعها... (هذا العنصر سيأتي مفصلا في نقطة البناء الشامل للخطاب من هذه الدراسة).

[1] : آندريه جاك ديشين: المرجع السابق،ص55.

وبناء عليه، فإن عملية التنشيط تعتمد على نشاطات أخرى كالاستدلال والاستباق (التكهن) فالاستدلال هو« سيرورة إدراكية تستعمل المعلومات الموجودة بحوزة القارئ بغية إعطاء المعلومات الموجودة في النص أو إكمالها أو تحويلها،ويبلغ الاستدلال أهمية خاصة من أجل اكتشاف وحلّ الخلط، أو عدم الترابط المنطقي أو الالتباس»،[1] أما الاستباق أو التكهن فهو« نشاط إدراكي يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوفرة، وهدف هذا النشاط هو التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي... إنه يقدم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأوثق».[2]

وما نقصده ببناء الجمل الدلالية النموذجية هو« انتقاء عبارة موضوع لتلخيص فقرة أو عدة فقرات أو على اختراعها إن لم تكن موجودة في النص».[3]وإذا كان الفهم يعتمد بالدرجة الأولى على المعالجة التدريجية للمستويات اللغوية قصد التوصل إلى المعاني، فإن الاستيعاب يعتمد على« معالجة المعلومة معالجة محلية للتوصل إلى تأويل شامل للنص»،[4]وقد سبق وأن ذكرنا أن الاستيعاب يرتبط كثيرا بالبنيات اللغوية الكبيرة، وبالتالي فمعالجة مثل هذه البنيات لا بدّ أن تكون محلية (مكانية). إذ يصعب تخزين هذه البنيات في الذاكرة نظرا لطولها، بالتالي لا بد من الرجوع إليها كل مرة خلال المعالجة، وذلك يكون من خلال أشكالها المكتوبة، وهذا ما يفسر ارتباط عملية الاستيعاب ارتباطا كبيرا بعملية القراءة. وتتحقق إذن مثل هذه المعالجة المحلية عن طريق تجريد وتحويل الجمل الدلالية وفقا لقواعد اختصار وتركيز المعلومات مثل قاعدة الحذف التي تستبعد خلالها المعلومات الثانوية والزائدة، وقاعدة استبدال لوائح العناصر بأسماء فئات أو طبقات، وقاعدة تلخيص الفقرة أو الفقرات.[5]

وما يمكننا أن نقوله عن الفهم والاستيعاب هو أن الفهم عبارة عن عملية إلحاق العلامات اللغوية بالمعاني (صوتية، حرفية، تركيبية، تداولية...)من خلال عمليات عقلية كالعزل، التصنيف التأليف التفسير أما الاستيعاب فهو إلحاق المعاني بالعلامات اللغوية(الجمل الدلالية النموذجية) اعتمادا على عمليات الفهم والتنشيط.

[1] : المرجع السابق، ص55.
[2] : آندريه جاك ديشين: المرجع السابق، ص55.
[3] : المرجع نفسه، ص56.
[4] : المرجع نفسه، ص55-56.
[5] : المرجع نفسه، ص56.

أما الحديث عن الفرق بين فهم المسموع والفهم القرائي، يقودنا إلى إلقاء نظرة سريعة على طبيعة العلامة اللغوية، فما هذه الأخيرة سوى مجموعة من الأصوات، تواضع أهل اللغة عليها للإشارة إلى شيء معين، وهي مشروطة بالمواضعة، وبدون هذه المواضعة، لن تدل العلامة.[1] والفهم اللغوي أساسا يقوم على إدراك هذه المعلومات،وما دامت هذه الأخيرة إما منطوقة/مسموعة أو مكتوبة، فإن فهمها يكون إما سمعيا إما قرائيا، وبالتالي فإن إدراكهما إما إدراك استماعي ولم نقل سمعي، ذلك أن بين السمع والاستماع لفرقا جسيما، إما إدراك بصري، والإدراك الاستماعي هو التعرف على اللغة من خلال خصائصها المسموعة من نبرات سكنات، نغمات، أما الإدراك البصري للغة، فهو التعرف على وحداتها من خلال معرفة رموزها المكتوبة،من حروف وعلامات وقف،ويرى الباحث(سيزا قاسم) أن الفرق بين الإدراك الاستماعي والإدراك البصري يكمن في أن الأول يعتمد أساسا على عامل الزمن، أما الثاني فيعتمد على عامل المكان[2] وأن مثل هذا الفرق، هو في الحقيقة مستمد من نوع الخطية التي تحكم كلا من اللغة المسموعة والمكتوبة فبالسمع ندرك تسلسل العناصر اللغوية، وذلك بصفة خطية زمانية،« وتتمثل هذه الخطية في تعاقب الأصوات ضمن السلسلة الكلامية، ذلك التعاقب الخطي الزمني سيبعد إمكانية نطق عنصرين صوتيين في آن واحد».[3] أما بالبصر، فنحن ندرك تسلسل الوحدات اللغوية، بشكل خطي مكاني « باعتبار الحروف تدخل في سلسلة من التعاقبات التتابعات المنتظمة مكانيا بشكل لا يمكن فيه كتابة حرفين في مكان واحد».[4]

لكن، أليس في رأي (سيزا قاسم) عن نوع الإدراك المتدخل في فهم المسموع، وفي الفهم القرائي رأيا جزئيا يميل إلى الخطأ أكثر منه إلى الصواب، فهو يرى أنه يقوم على الإدراك السمعي، في حين أن الدراسات الحديثة أثبتت أكثر من ذلك، ففهم المسموع يعتمد إلى جانب الإدراك السمعي على الإدراك البصري كذلك، وما ندركه بالبصر هو تلك الحركات النطقية عند إنتاج المتكلم لمنطوقه، وهذا ما تثبته النظرية الحركية (motor-théory) والتي

[1] : سيزا قاسم: القارئ والنص، العلامة والدلالة، المجلس الأعلى للثقافة، 2002، ص205.
[2] : المرجع نفسه، ص195.
[3] : الطيب دبه: مبادئ اللسانيات النبوية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001، ص76.
[4] : المرجع نفسه، ص76.

تقوم على أساس فكرة « أن الإدراك ينطلق بالإشارة إلى الإنتاج، بمعنى أن الحركات النطقية عند إنتاج المنطوق تثير إدراك السامع، وتخول له بمعرفته النطقية المطلقة بكيفية إنتاج الأصوات»،[1]وقد لخصت الباحثة (نازك إبراهيم عبد الفتاح) هذه الحركات النطقية في[2]: استدارة الشفتين، رفع الفك والتي سمتها بالإيماءات الصوتية (الفونيتيكية) الخاصة بالمتكلم.

3- أهمية الفهم في عملية التعلّم:

طولب القائمون على عملية التعلّم مهما كان، ابتداء من الأنبياء إلى الأساتذة والمربين، بأن يخاطبوا الناس على قدر عقولهم، وأن يتدرّجوا في عملية إفهامهم، فالفهم إحدى أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم، وفي هذا الصدد، يرى(الغزالي) أن سبب اختلاف الناس في الجبلات وفي سرعة تحصيل العلم والمعرفة يعود إلى عنصر الفهم، فيقول :« فالإنسان لا يدرك إلا ما هو واصل إليه»،[3] حتى إنّ الرسول الكريم (ص) أشاد بهذه الأهمية في حديثه: «لا خير في عبادة ليس فيها تفقه ولا علم ليس فيه تعلم، ولا قراءة ليس فيها تدبّر»[4] (رواه الدارمي). فليس على المعلّم إذن أن يعلم طلابه إلا ما يقدرون على فهمه واستيعابه أو على حد تعبير(الغزالي):« إلا ما يتحمّله».[5]

وفي الدراسات الحديثة، يبرز اهتمام الباحثين المتخصصين بمجالات التعلم والتعليم بعنصر الفهم من خلال العديد من أعمالهم، فكانت أعمال الجشطلط* في الإدراك والتعلم تعكس مدى أهمية عنصر الفهم فيما يتعلق بمجال التعلم عامة، فهو قائم على الاستبصار**،ويتوقف التعلم بالاستبصار على قدرة الفرد العقلية وعلى درجة نضجه،

---

[1] : نازك إبراهيم عبد الفتاح: مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2002

[2] : المرجع نفسه، ص87.

[3] : حمانة البخاري: التعلّم عند الغزالي، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991م، ص58.

[4] : علي القاسمي: معجم الاستشهادات، ط1،مكتبة لبنان، ناشران، 2001م، ص245.

[5] : حمانة البخاري: المرجع نفسه، ص59.

*: اعتمد الجشطلطيون على تفتيت الإدراك إلى ذرات صغيرة، باعتبار أن إدراك الفرد ما هو إلا حزمة من الإحساسات أو كما يقولون(Bundle of sensation وذكروا أن الفرد يدرك الموقف ككل أو كوحدة، فأنت إذا رأيت صورة جميلة أدركتها كوحدة ذات معنى وأعجبت بها ككل ولا تدرك اللون وحده ثم الشكل والحجم ... ثم تجمع بين كل هذا فيما يسمى صورة (ينظر: رمزية الغريب: التعلم (دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1997، ص 263.)

**: بدأ الجشطالتيون باستخدام كلمة (استبصار) في أواخر الربع الأول للقرن العشرين، ولم يعتموا في بداية الأمر بتحديد المصطلح تحديدا علميا دقيقا؛ فكان مثلا (كوهلرKohler) يستخدمه ليصف به الحل الذي يتوصل إليه الفرد في موقف ما بنوع من العمليات العـقلية وإدراك العلاقات دون أن يعنى بتفسير ماذا يقصد بإدراك العلاقات، وكيف يحدث هذا الإدراك، كما كانت الكلمة تعني؛ مستويات مختلفة من المفاهيم أو المدركات

فكلما كان الفرد أكثر ذكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار في تعلمه، وكذلك كلما كان أنضج عقلا ساعد ذلك على استخدام الاستبصار في تعلمه ونفس الشيء بالنسبة للخبرة،[1] والحقيقة أن الاعتماد على الاستبصار خلال التعلم يتطلب من المتعلم أداء عمليات عقلية،أهمها:التفاضل والتكامل،فالتفاضل أوالتمايز(Différenciation) وهو«مصطلح من المصطلحات الرياضية استخدمت في علم النفس مع بعض التعديل في مدلولها فعني بها: عملية إدراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التي تؤدي إلى إيضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل المختلفة المتعلقة بالقوى المتفاعلة في الموقف التعليمي، سواء أكان هذا الموقف خاصا باكتساب خبرات معرفية أو بنمو أو نضوج انفعالي واجتماعي»،[2] والجدير بالذكر أن العلاقة بين النضج العقلي والتفاضل هي علاقة طردية فكلما تقدم الطفل في السن،ازدادت قدرته على معرفة التفاصيل،وتوضيح المعاني، فمثلا لو عرف وهو في سن الرابعة من العمر المقعد بأنه شيء يجلس عليه، كانت إجابته صحيحة، بينما لن تقبل هذه الإجابة ممن هم أكبر منه عمرا، وذلك لأنه إذا ما تعدى الطفل هذا العمر العقلي، أصبح من المنتظر منه أن يأتي بتعريف أرقى من مجرد الاستعمال، تظهر فيه الخصائص المميزة للشيء المعرف[3]، كأن يقول مثلا: " المقعد هو مجسم خشبي ذو أربعة قوائم وبه مسند.

وهنا يحق لنا أن نسأل السؤال التالي: هل يمكننا الاكتفاء بعملية التفاضل حتى نحقق التعلم الفعال؟الجواب طبعا هو لا، فمعرفة التفاصيل وتوضيح المعاني أمر غير كافي لاكتساب الخبرات بل يجب ربط هذه المعارف المفصلة بالقدرة على جمعها كلها في وحدات أكبر، وذات مغزى، وهذا هوالتكامل وأصله «اصطلاح رياضي... استعير في علم النفس مع شيء من التحفظ، لأن التكامل في الرياضيات ضد التفاضل، ولكنه في علم النفس عملية تساعده وتكمله... وهو القدرة على الجمع بين التفاصيل والفروق في وحدات جديدة ذات معنى لخدمة

دون تمييز واضح بينها، وهذا أدى إلى اللبس في كلمة استبصار، كما دلت كذلك على مجرد فهم الفرد للموقفو تفاديا لكل هذا الخلط، اقترح الباحث(فيناك Vinacke) 1952 استخدام هذه الكلمة مع ضرورة التفريق بينها وبين التعلم بالمحاولة والخطأ من جهة ، ومن جهة أخرى، أن نفرق بين طريقتين للاستبصار؛ الأولى مبنية على قيام الفرد بعملية استكشاف رئيسية لما في الموقف من قوى وعلاقات، وقد تكون هذه المحاولة عشوائية، الثانية مبنية على المعالجة الذكية للموقف ووضع خطوات للحل فكر فيها الفرد بإمعان وهي بعيدة عن العشوائية... (ينظر: رمزية الغريب: المرجع السابق، ص ص 267، 268.)

[1] : رمزية الغريب: المرجع السابق، ص 286.

[2] : المرجع نفسه، ص 350.

[3] : المرجع نفسه، ص350.

هدف أو غرض ما »[1]، إن التفاضل والتكامل هما في الحقيقة عمليتان آنيتان بمعنى تقعان وتحدثان في نفس الوقت تسيران جنبا إلى جنب، فتعريف الطفل للمقعد تعريفا أكثر من مجرد ذكر منفعته العملية يتطلب التمييز بالمقعد كمقعد وبين صندوق من الخشب يمكن أن يجلس عليه كما أنها عملية تتضمن فهم ومعرفة الأشياء والمعدات التي دخلت في صناعة المقعد...[2]

أما حينما نتحدث عن تعلم اللغة وتعليمها، فإن للفهم اللغوي نفس القدر من الأهمية، التي عنده في تعليم العلوم، ذلك أن تعليم اللغة، يهدف بالدرجة الأولى إلى إكساب المتعلمين مهارات لغوية أربعة معروفة، وهي التالية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. وهذا طبعا من خلال تعريفهم بمختلف العناصر اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب ودلالات، فمن دون فهم المتعلمين لهذه المستويات اللغوية الأساسية لن يتمكنوا أبدا من اكتساب مهارات اللغة الجاري تعليمها إياهم فهذه العناصر تمثل المادة الأولية لتلك المهارات اللغوية، وإن لم يدركها المتعلمون فلن يرقوا إلى درجة امتلاك ناصية اللغة، ونظرا لأولوية المسموع عن المقروء، فقد اهتم الباحثون به كثيرا،ومادام السمع أبو الملكات اللسانية، فقد ظهرت أبحاث تشيد بضرورة تعليم مهارة الاستماع من خلال تعليم استراتيجيات فهم المسموع؛ باعتبار أن هذا الفهم ففهم المسموع«كفاية تهدف إلى تحقيق هدفين: أولهما إكساب المستمع استراتيجيات الاستماع بصفة تدريجية وثانيهما إفهامه الملفوظات الشفهية...فهذا المتعلم المستمع سيستثمر كل ما سبق أن تعلمه داخل القسم أو خارجه لبناء فرضيات حول ما سمعه سلفا، إذ يملك هذا الأخير في نظامه اللغوي الخاص جملة من الاستراتيجيات التي سيختبرها في اللغة الفرنسية(اللغة المتعلمة)، وإنه خلال ذلك يجب أن يعلم أن هذه الاستراتيجيات محدودة الفعالية، إلا أنه وبفضل تمارين الفهم سيتمكن من تطوير استراتيجيات جديدة وضرورية لتعلم اللغة».[3]

[1] : رمزية الغريب: المرجع السابق، ص 350.
[2] :المرجع نفسه، ص 354.
[3] : Jean Michel Ducrot Sylla : L’enseignement de la compréhension orale, 2005.

وتجدر الإشارة إلى أن الفهم اللغوي، كان محل اهتمام المختصين في تعليم اللغات، ويبدو ذلك من خلال قيام العديد من مناهج التعليم المركزة على مثل هذا العنصر، نذكر منهج حلّ الرموز (الفهم) ومنهج القراءة (مايكل وست).

ظهر منهج حل الرموز لعلاج النقص أو العيب في المنهج الذي سبقه والمتمثل في المنهج السمعي الشفوي الذي حصر اهتمامه في الشكل اللغوي وفي البناء الخارجي، أما حل الرموز فحاول أن يعالج ناحية الفهم، من خلال عدم تركيزه على ترديد العبارات الثابتة، بل من خلال محاولة تنمية قدرة الدارس على استخدام ما درسه من قواعد في صياغة عبارات مختلفة وغير محدودة للاتصال بغيره من المتحدثين باللغة.[1]

أما منهج (مايكل وست) (القراءة)، فقد ارتكز أساسا على عنصر هام هو الفهم القرائي ذلك أنه يركز اهتمامه على مهارة القراءة، وبالذات القراءة الصامتة، وتدريب الدارسين على فهم المقروء[2]، وقد أسسه الإنجليزي (مايكل وست)نظرا لضعف مستوى الدارسين بالمنهج المباشر في مهارتي القراءة والكتابة ونظرا كذلك لعدم انضباط العملية التعليمية وتشتتها في تعليم المهارات دون إتقان بعضها إتقانا كافيا. ويتلخص هذا المنهج في « قيام الدرس بقراءة المفردات الجديدة، ثم قراءة النص وتدريب الدارسين عليه قراءة صامتة، وفهم المضمون، ثم الإجابة على الأسئلة بصوت عال للتأكد من الفهم، ثم عرض القاعدة بشكل موجز، وعمل بعض التدريبات عليها ».[3] وما يعاب على هذا المنهج ما يلي:[4]

. إهمال مهارتي الاستماع والنطق.

. إهمال مهارة التعبير الشفوي بشكل عام، وما يتبع ذلك من إهمال للتنغيم والنبر والوقف.

[1]: حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي القاهرة 1987 ص57-58. (بتصرف)
[2] : المرجع نفسه، ص55-56.
[3] : المرجع نفسه، ص56.
[4] : المرجع نفسه، ص56-57.

. التركيز على المفردات دون التراكيب، وعدم عرض تلك المفردات في مواقف طبيعية، بحيث تمكن الدارس من استعمالها فقي مواقف مشابهة...

أما في المجالات المدرسية فنجد في مصنّف بلوم للأهداف العقلية-المعرفية في مجال التعلم المدرسي اهتماما بالغا بعنصر الفهم، وهو« تصنيف يحاول تحديد المهارات وأوجه النشاط العقلي-المعرفي، التي نسعى إلى تحقيقها لدى التلاميذ، ويقوم هذا المصنّف الخاص بالجانب العقلي الأهداف التالية :المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم».[1]

ومثلما هو ملاحظ، يبدو أن الفهم، يعتبر الهدف الثاني على مستوى النشاط العقلي، وهو الذي يجب علينا أن نضعه نصب أعيننا خلال جميع مراحل التعليم، والمقصود بالفهم في مصنف (بلوم) هــو« العملية التي يتمثل بها الفرد الكلام وغيره من المعطيات ويدركه... »،[2] ويحدد (بلوم) مؤشرات أو مظاهر حصول الفهم فيما يلي:[3]

أ. التحويل:

وتدل على إمكانية التعبير اللفظي عن شيء ما، أو تغيير الكلمات والمصطلحات بالتعبير عن معناها بكلمات جديدة أو بلغة أخرى. وذلك وفق مقاييس كالأمانة والدقة في التعبير عن المضمون دون أي تحريف، أي الحفاظ على المحتوى رغم ما يطرأ من تغييرات في الأسلوب، ويتم ذلك ب:

. تفسير الاستعارات والتراكيب المجازية وإعطاء معانيها الواضحة.

. أن يتمكن التلميذ من تحويل مشكلة مصاغة بعبارات ومصطلحات تقنية أو مجردة بأخرى مشخصة أو أقل تجريدا وأكثر شيوعا.

[1] : محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، دط، قصر الكتاب، الرباط،2000م، ص43. (بتصرف).
[2] : المرجع السابق، ص48.
[3]: المرجع نفسه، ص48-49. (بتصرف).

. إمكانية تحويل العلاقات المعبّر عنها باللغة إلى رموز، أو العكس.

. إمكانية الترجمة من لغة إلى أخرى.

. إمكانية تحويل معلومات معروضة بكيفية مفصّلة، وذلك بالتعبير عنها بجمل مختصرة،أومصطلحات مجرّدة.

ب– التأويل: هو درجة أخرى من الفهم، تعتمد على التحويل، فالتلميذ مطالب هنا، بالتعرّف على الأفكار الرئيسية في (نص مثلا)، وبإدراك العلاقة الموجود بينها، على أن يتخذ موقفا حذرا حتى لا تتدخل آراؤه الشخصية، كما أنه مطالب بتجاوز مجرّد الترديد والتكرار، على أن يظل في نفس الوقت مقيدا في استخلاصه للنتائج بحدود النص.

جـ– التعميم أو الاستكمال:

تتطلب هذه الدرجة كُلا من التحويل والتأويل، كما تتطلب كذلك الاستكمال، وهو نوع من تعميم الآراء والأفكار، وسحبها على مجالات أوسع من نطاق المعطيات التي تمت معرفتها وفي نفس الوقت إدراك حدود التعميم، أي إمكانية السحب والتطبيق، وهكذا، فالتعميم، هو العملية العقلية التي تكمن في الانتقال من الجزئي إلى الكلي، أو من الخاص إلى العام، وعادة ما يتجلى في إمكانية توقّع النهاية أو الخاتمة التي يسعى إليها المؤلف أو المتحدث وكذا في إمكانية استخلاص النتائج الممكنة أو المحتملة أو استكمال نتيجة من مجموعة من البراهين والأدلة...

4– شروط الفهم اللغوي السمعي:

إن الكلام مثلما هو معروف مكوّن من وحدات أوليّة تتمثل في أصوات اللغة، وإن إدراك هذه الأصوات وفهمها مرهون بعدة شروط، أهمها:

4–1 توفّر مشعرات ثابتة للأجزاء الصوتية:

والمقصود بهذه المشعرات هو تلك الخصائص الفيزيائية المرافقة للأصوات كالشّدة، التردد العلو...فهذه الأخيرة إذا توافرت بشكل ثابت ومتكرر، فإن السامع يصل بواسطتها إلى مرحلة الإدراك السمعي، ويستطيع حينئذ أن يعيد بناء الرسالة التي أرسلها المتكلم إليه، وترى الباحثة نفسها، أن هذا الإدراك السمعي مختلف من شخص إلى آخر، فهو « نشاط نفسي فردي، فقد تختلف هذه المهمة من سامع إلى آخر، فسامع يولي اهتمامه بتحديد هوية الصوت، وسامع يولي اهتمامه بخصائصه الفيزيائية من شدة وتردد ...»،[1]إلا أن كلّ هذه الاهتمامات –حسب الباحثة– تلعب دورا هاما في إدراك أصوات اللغة.

4–2 وجود المعلومات العروضية أو النغمية:

يقصد بالمعلومة العروضية، تلك المعلومات الدالة على عروض اللغة من معرفة بصوامت وصوائت اللغة، ومعرفة بقواعد النبر والتنغيم... حيث تتفاعل جملة هذه المعلومات العروضية، مع تلك المشعرات الصوتية (كالشدة والتردد...) فتدرك بذلك هوية مقاطع اللغة «...فتدرك النبرة مثلا بضم المشعرات الأكوستيكية(الصوتية) كالشدة مثلا مع المعرفة بقواعد النبر في اللغة...».[2]

4–3 تواجد سياق سليم يحوي أصوات اللغة :

إن إدراك الكلام، يكون أفضل في السياق منه منعزلا عنه، كما أن هذا الإدراك، يكون أفضل في السياق السليم من الناحية النحوية والتركيبية والدلالية منه في السياق غير السليم نحويا وتركيبيا ودلاليا ففي تجربة (1963 Miller Isard)، طلب من أشخاص، الاستماع إلى تتابعات كلمات محجوبة تتفاوت شدتها مثلا: (1) جمل صحيحة نحويا ومقبولة دلاليا، (2): جمل صحيحة نحويا وغير مقبولة دلاليا، (3) تتابعات من ترتيب كلمة محرّف

[1] : نازك إبراهيم عبد الفتاح: مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، 2002 ص83.

[2] : المرجع السابق، ص84.

لنمط الجمل الأولى، (4): تتابعات من ترتيب كلمة محرّف لنمط الجمل الثانية. وقد تبيّن أن كلا من البنية التركيبية والترابط الدلالي له دور في تسهيل التعرف على الجملة وتمكين السامع من إعادة بناء المعلومة الصوتية المحجوبة.[1]

4-4 إمكانية إدراك الكلام من خلال الحركات النطقية لأصواته:

الحقيقة أن هذه الفكرة ترتبط أيما ارتباط، بما ذهبت إليه (النظرية الحركية Motor théory) والتي ترى أن العلاقة بين النطق بالكلام وإدراكه وفهمه هي علاقة مباشرة، ذلك أن إدراك الكلام يمكن أن يحصل من خلال تعرّف المستمع على الحركات النطقية التي يستخدمها المتكلم خلال أدائه للكلام، فهذه الحركات النطقية من شأنها أن تدل السامع على هوية الكلام «حيث إن الأصوات تنطق بطرق متشابهة مع تمثيلات أكوستيكية تدرك بطريقة مشابهة... ».[2]

مثلا تتشابه الحركات النطقية لأداء صوت[0] مع تمثيلها الأكوستيكي الفيزيائي، وعليه تتمثل تلك الحركات النطقية في حركة أعضاء النطق كاستدارة الشفتين، رفع الفك، حركة اللسان،وما يثبت هذا أن الدارس حينما يتلقى دروسا في لغة أجنبية، إنما يتدرب على نطق أصوات جديدة، من خلال ملاحظاته وتركيزه على الحركات النطقية التي يؤديها المعلّم. فكأنه يحاول قراءة هذه الحركات حتى يتمكن من أدائها بالتالي النطق بتلك اللغة الأجنبية.

والحقيقة أن إدراك اللغة في هذا المستوى، يتطلب من مستخدمها عمليتان عقليتان، يتمثلان في العزل والتصنيف إلى مقولات:[3]

أ . العزل:«هو قدرة مستخدم اللغة على عزل وحدات متميزة في التتابع الصوتي المستمد للغة»،[4]أي أنه يستطيع تقطيع وتجزيء عناصر هذا التتابع، من أجل تصنيفها إلى مقولات.

[1] : : نازك إبراهيم عبد الفتاح: المرجع السابق، ص86.
[2] : المرجع السابق، ص86-87.
[3] : تون أ. فان دايك: علم النص (مدخل متداخل للاختصاصات)، (تر) : سعيد حسن بصري، دط، دار القاهرة، القاهرة، 2001، ص261.
[4] : المرجع نفسه، ص261.

ب . التصنيف إلى مقولات: إن هذه العملية، لا تقتصر فقط على المستوى الصوتي للغة، بل إنها ضرورية كذلك في المستويين: المعجمي والتركيبي، ويرتكز هذا التصنيف إلى مقولات على كلّ من التجريد والمقارنة، «فمن الناحية الصوتية ولكي تفهم العلامات يجب أن تجرّد، وحتى حين ينطق أو يسمع صوت ما من الناحية الفونيمية على نحو مباين يمكن أن يفسّر الصوت دائما بوصفه الصيغة الصوتية ذاتها... ويتضمن هذا المبدأ من الناحية السيكولوجية أنّ أصواتا واردة(جديدة) يجب أن تقارن بصورة صوتية مجردة معروفة من قبل، حيث ينتج عن ذلك الحكم بأنها إما(a) وإما (0)...»،[1] وبناء عليه، فإن عملية التصنيف إلى مقولات، هي عملية إعطاء هوية لأصوات اللغة من خلال مقارنتها بالصور الصوتية المجردة والمعروفة سابق، هذه الصور الصوتية المجردة تختلف عن الأصوات اللغوية التي تمثلها من جانب واحد، هي أنها لا تتعلق بالأداء، في حين تتعلق الأصوات به، فنطق صوت ما مثلا[ج] يختلف من شخص لآخر لأن الكلام أداء فردي، في حين أنّ الصورة الصوتية لصوت[ج] هي نفسها، وتنطبق على جميع الأداءات المتعلقة بهذا الصوت.

4-5 الاستمرارية:

إنّ الإدراك في هذا المستوى يمتاز بالاستمرارية، رغم وجود بعض العوامل الخارجية التي يمكن للبعض أن يعتبرها معيقات للإدراك. فنقول: « يستمر إدراك الكلام حتى في البيئة الضاجة كمثل حركة المرور في شارع مزدحم، والضجة الناتجة عن إغلاق باب بعنف أو عن رنين التلفون، أو عن حديث يشترك فيه كثيرون في وقت واحد...»،[2] فكل هذه المعيقات في رأيها لا تقطع إدراك الكلام، وهي محقة في ذلك بشكل محدود، فهذه المعيقات إن لم تؤثر على الإدراك فإنها حتما ستؤثر على تلقي ذلك الكلام أي على السماع و الاستماع بالدرجة الأولى، وهذا أمر خطير فإن لم نسمع فما الذي سوف نفهمه أو ندركه ؟ بالتالي يحق لنا القول أن مثل هذه العوامل تؤثر على إدراك الكلام، إنما

[1] : المرجع نفسه، ص261.
[2] : نازك إبراهيم عبد الفتاح: المرجع السابق، ص88.

بطريقة غير مباشرة تمتد إلى التأثير على مرحلة سماع الكلام أو تلقيه، أو بعبارة أخرى تتأثر عمليتي الاتصال والتواصل الشفهيين.

4_6 ضعف الإدراك بنقل الكلام:

نعني هنا بنقل الكلام، أن نخرج به من الأداء المباشر والموافق الحيّة، فننقله بأجهزة التسجيل كالإذاعة، التلفزة، والأشرطة المسجلة... ونستشهد لذلك بالمثال الذي مثلت به الباحثة(نازك إبراهيم) إذ «اتضح من عرض كلمات مستأصلة من شريط تسجيل لمتحدث أنها غير مفهومة بمعدل 50%، وفي حالة الكلام العفوي يكون معدل الفهم أكثر...»[1].

4-7 قوة إدراك المقاطع الصوتية المنبورة:

يعتبر النبر عاملا من العوامل المساعدة على إدراك الكلام وفهمه، ذلك لأن فيه من الخصائص ما يلفت ويشدّ انتباه المستمع، كما أن المقاطع المنبورة أكثر امتدادا زمنيا من المقاطع غير المنبورة «...ونظرا لأن الصوامت والصوائت في المقاطع المنبورة تنطق بصورة تختلف عن نظائرها في المقاطع المنبورة، فإن أمدها يكون أقصر...»[2].

4_8 إدراك الكلام عملية واسعة:

إن للغة أصوات كثيرة، لبعض هذه الأصوات تأديات مختلفة، أي أنه يمكن أن يكون للصوت الواحد العديد من التأديات، وهذا ما يعرف بالألوفونات أو المرادفات الصوتية وتنشأ هذه المرادفات عـن « تغيّر صوت الكلام أكوستيكيا ...»،[3] وتعود أسباب وجود المرادفات الصوتية إلى:[4]

. التغيّر الاحتمالي:

[1] : المرجع السابق، ص89.
[2] : المرجع نفسه، ص89.
[3]: نازك إبراهيم عبد الفتاح: المرجع السابق، ص90.
[4]: المرجع نفسه، ص89-90.

فإذا كرّر المرء نفس النشاط، وقام بنفس الإيماءات النطقية واتبع نفس أنماط السلوك الإنساني فإن هنالك دائما تغيّرا في هذا النشاط المتكرر، ويسبب نطق الكلمة أو العبارة نفسها بواسطة المتكلم نفسه وفي الظروف نفسها صيغا متغيرة تتخذ شكل العناقيد حول المراكز النطقية الأكوستيكية(الصوتية).

. التفاوت بين الأفراد:

وهو ما عبّر عنه(دي سوسور) بأن الكلام تأدية فردية،[1] فلكل متكلّم جهاز صوتي متميّز يؤدي إلى إيماءات نطقية مختلفة، ونتائج أكوستيكية متنوعة، وقد يتعلق هذا التفاوت بعناصر كالجنس والعمر أما الناتج عن اختلاف الجنس، فيرجع إلى اختلاف النسبة بين الجهازين الشفوي والبلعومي وأما الناتج عن العمر، فيرجع إلى الاختلافات الجوهرية فيما بين الجهاز الصوتي الخاص بالطفل والجهاز الصوتي الخاص بالبالغ.[2]

[1] : فردينان دي سوير: محاضرات في الألسنة العامة، (تر): يوسف غازي، مجيد النصر،ص65.
[2] : نازك إبراهيم عبد الفتاح: المرجع السابق،ص90.

الفصل الثاني

1 – تعليم اللغات وتعلمها:

كان تعلم اللغات وتعليمها مجالا من مجالات اللسانيات التطبيقية[1*]، إلا أنه اليوم غدا علما مستقلا،فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها المصطلح(التعليمية) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر؛ فإننا سنجد ذلك يعود إلى (ماكيM.F Makey)؛ الذي بعث المصطلح من جديد للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا:« لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»[2] إذ يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من علم اللغة وغيرها من العلوم، فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه في تعليم المهارات اللغوية، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من النظريات اللغوية... كما يضع المقرر التعليمي ويصممه من حيث اختيار المادة من المفردات والتراكيب...كما يتصل بالنحو

---

* يعتبر مصطلح اللسانيات التطبيقية مصطلحا حديث العهد، يرجع ظهوره إلى حوالي سنة 1946 حيث صار علما مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان،وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الإنجليزية لغة" أجنبية" تحت إشراف العـــالمين: (تشارز فريز) و(ر. لادو)، ثم تأسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إيدنره 1958، حيث كان هذا العلم في بداية نشأته مهتما بحل مشاكل تدريس اللغات الأجنبية، ولكن سرعان ما عرف تطورا كبيرا، فتجاوزت اهتماماته تعليم اللغات الأجنبية، إلى التوعية بمشاكل تعليم اللغات الأولى، وعمل على تحسين أوضاع تعليم هذه اللغات، محاولا ربط الجوانب النظرية للغة بممارستها الفعلية بما فيها ظاهرتا الاكتســاب والتعلم.(ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 08.)

[2] Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, Paris, 1972,p09.

التعليمي... ومجمل ما يمكننا قوله عن تعليمية اللغات، أنه يصمم و يضع البرامج والطرق التي تساعد على تعلم اللغة وتعليمها، واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال.[1]

وتعليمية اللغات كما أسلفنا؛علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى مثل اللسانيات العامة وعلم التربية، وعلم النفس بأنواعه... وهو يدرس محتويات التعليم ونظرياته وطرائقه دراسة علمية

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يمكن لتعليمية اللغات أن تستفيد من النظريات اللغوية؟

لقد اختلفت الآراء حول تحديد العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي، ودور هذا العلم في ميدان التعليم، إلا أن الرأي الغالب يتفق على أن تعليمية اللغات علم لا يشتغل بمعزل عن بقية العلوم التي تربطها علاقات بالظاهرة اللغوية؛ كعلم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات النظرية وعلم التربية...، إلا أننا في هذا الصدد سنتطرق إلى علاقة تعليمية اللغات باللسانيات النظرية« إن معلم أية لغة لا يستطيع أن يعلم هذه اللغة دون أن يعرف– أولا– بعض الحقائق العلمية حول اللغة الإنسانية بشكل عام، واللغة التي يعلمها خاصة، وذلك في إطار نظرية أو نظريات لغوية معينة، ولا شك أن علم اللغة النظري هو المصدر الذي يستطيع أن يمده بهذه الحقائق العلمية».[2]

وتبدأ تلك الاستفادة انطلاقا مما قدمه (دي سوسير) في المدرسة البنوية، مرورا (بليونارد بلومفيلد) في المدرسة التوزيعية، وصولا إلى (نوام تشومسكي)من خلال المدرسة التوليدية التحويلية،[3] لكن الجانب النظري للسانيات يهمه الوصف باعتماد أسس منهجية معينة، هدفه وضع نظرية لغوية محددة في حين لا تهتم تعليمية اللغات بالوصف العلمي والمصطلحات المجردة، وإنما تبحث في هذه النظريات عما يفيدها للإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها مشكلة من

[1]: عبده الراجحي: المرجع نفسه، ص77.(بتصرف).

[2] :عبده الراجحي: المرجع السابق،ص ص74.75.

[3] : بشير إبرير:التعليمية– معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، الأعداد6،7، ص 47.

المشاكل المطروحة عند ممارسة اللغة، ومن بين المرتكزات التي استلهمتها تعليمية اللغات من النظرية اللسانية، نذكر ما يلي:

. اللغة نظام صوتي، وهي وسيلة الاتصال الشفهي، وأدى ذلك إلى رد الاعتبار للمنطوق، وأصبح المكتوب يحتل المرتبة الثانية بعد المنطوق، فيتعرض المتعلم إلى سماع الكلمات والتراكيب أولا، وبعد اكتساب قدر كاف من الألفاظ والتراكيب التي تساعده على التعبير الشفهي، ويتدرب فيما بعد على توظيف مكتسباته في القراءة والكتابة.

فالفصل بين النظامين المنطوق والمكتوب أمر قد أقره البحث اللساني نفسه، والذي يقوم على مبدأ الفصل بينهما وهذا ما يؤكده علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة...[1]

. اللغة نظام وتراكيب، وليست كلمات معزولة عن السياقات، وبالتالي تؤكد اللسانيات التطبيقية على انعدام الفائدة من تدريس أنظمة اللغة بعزلها عن بعضها .

.كل لغة لها نظامها الصوتي الخاص، وتراكيب تميزها عن باقي اللغات، لذا تؤكد اللسانيات التطبيقية عدم صلاحية تعليم لغة بلغة أخرى، لأن اختلاف التراكيب يطرح إشكاليات يصعب تجاوزها، وكذلك اختلاف الأصوات، لذا اعتمد واضعو المناهج على التدريبات النمطية *التي تساعد على تثبيت التراكيب الأساسية للغة المراد تعلمها، وهذا إن دل على شيء، فإنه يؤكد «الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، ويمتاز بها عن سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي

[1]: Denis Girard : Ibid, p17.

* نقصد بالتدريبات النمطية التمارين البنيوية مثلا وغيرها (ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، دط ، 2003 ،ص)

إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية. »[1]

ـالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل.

ـاعتباطية الدليل اللغوي، حيث إن العلاقة الرابطة بين الدال والمدلول حسب (دي سوسور) علاقة متينة واعتباطية. هذا ما يؤكد من جهة خطأ ما تبنته طرائق النحو والترجمة التي تستند إلى الترجمة كوسيلة لتعليم اللغات، ومن جهة أخرى تؤكد اللسانيات النظرية خاصة عند (آندري مارتنيه) على كون كل لغة تحلل الواقع بطريقتها الخاصة، فكل جماعة لغوية تحلل تجربتها بطريقة خاصة بها، هذا ما يجعل الترجمة معيقة للفهم، والطريقة المباشرة هي أول طريقة عوضت الترجمة بوسائل أخرى كالصـور

والحركات و الإشارات...

. لقف ساعدت ثنائيات مثل "الآنية والزمانية، اللغة والكلام، الملكة والأداء" المربين على الاهتمام باللغة في آنيتها دون الانشغال بتطورها، وأيضا إعطاء الأولوية للمنطوق قبل المكتوب وبالتالي الانحراف عن النصوص القديمة المعتمد عليها في الكتب القديمة، ثم الاهتمام بممارسة الكلام التي تساعد على التحكم في النسق اللغوي، واللغة قبل أن تكون رموزا خطية، فهي أولا لغة التواصل الشفهي والتعبير والتفاهم والتبليغ، فالكلام هو تجسيد لهذه الوسيلة، لذلك فإن التدريب على الكـلام والنطق الجيد يأتي قبل كل شيء.

هذه إذن هي أهم المرتكزات التي استلهمتها تعليمية اللغات من اللسانيات النظرية، مع محاولة تكييف كل لغة بين نظامها اللـغوي ونظامها التعليمي، ولعل هذا أيضا ما عمد إليه معدو طرائق تدريس اللغة العربية الفصحى منذ زمن بعيد، وذلك رغبة منهم في تجاوز وجهات النظر التقليدية إلى اللغة، ليس باعتبارها وسيلة للحفاظ على نظم المجتمع

[1]: Denis Girard : Ibid, p 17,18.

وثقافته، وإنما بجعلها لغة حية تمارس بالفـعل، وليس فقط في حدود المؤسسات التربوية، ويتحقق ذلك بتجديد نظمنا التربوية في ضوء التجديدات الطارئة على مختلف مجالات الحياة العصرية، ولا يعني ذلك تقليد النظم التربوية الغربية إنما الاستفادة منها وإلحاق مدارسنا بالركب الذي وصلت إليه التربية في الدول الغربية.

2- اللغة المسموعة ومناهج تعليم اللغات:

لقد مر تعليم اللغات الأجنبية بمراحل عديدة، وقد ظلت لقرون طويلة تعتمد على المناهج التقليديـة والتي انحصرت في النحو والترجمة، التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم بالإضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية، كما أن مناهج تعليم اللغات الأجنبية قد أخذت بالتنوع والتعدد منذ بداية القرن الماضي نتيجة أسباب كثيرة،منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية بازدياد الاتصال بين مختلف شعوب العالـم، ومنها أيضا الحاجة لتعلم ودراسة اللغات التي لم تكن معروفة سابقا، ومنها ظهور علم النفس وعلم الاجتماع الحديثين الذين أظهرا ذلك الترابط بين تعلم اللغات من جهة وتعليم هذه اللغات على ضوء العوامل النفسية والاجتماعية المختلفة من جهة أخرى، ومنها أيضا التقدم العلمي والتقني الحديث الذي أدى استخدامه في مجال التربية إلى ظهور أنماط من التعليم لم تكن متاحة من قبل. ولعل أهم تلك الأسباب؛ هو تزايد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية لتحقيق عدة أغراض تتناسب مع حاجات المتعلمين، ولكن قبل الشروع في إبراز كيفية اهتمام مناهج تعليم اللغات وطرائقها باللغة المسموعة، لا بد لنا أولا من الوقوف عند كلمة منهج.

2-1 في ماهية المنهج:

يخطئ كثير من الناس عندما يظنون أن(المنهج) يعني مايدرسه الطلاب على مقاعد الدراسة من مواد دراسية مشمولة بكتب مدرسية توزع على الطلاب في بداية السنة الدراسية مثل التعاريف القائلة بأنه« وصف عام لما يقدم في

مقرر ما أو مجموعة مقررات »،[1] أو كما يعرف(روبرتسون) منهج تعليم اللغة الإنجليزية بقوله:« ينبغي أن يشمل المنهج على الأهداف والمحتوى والأنشطة والمصادر ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية والبرامج المتعلقة بها».[2]

فهذا يقترب كثيرا من المفهوم التقليدي* للمنهج، والذي كان له آثار سلبية، نذكر منها:[3]

– توجيه الاهتمام للناحية العقليَّة دون الاهتمام بنواحي النمو النفسيَّة والاجتماعيَّة والعاطفيَّة.

– أصبح إتقان المادة الدراسيَّة الغاية التي يسعى إليها المعلِّم والطالب دون الاهتمام بمدى فائدتـها في حياة الطالب فأصبح النجاح بأيسر السبل هدفاً لكلٍّ منهما؛ ممَّا دعا إلى اعتماد الطالـب على معلِّمه في تبسيط المادة الدراسيَّة وضغطها بأقلِّ حيِّزٍ ممكن ممَّا قتل روح الابتكار والاطِّلاع لديهما.

– ازدحم المنهج التقليديُّ في مفهومه أو في بنائه بمجموعة ضخمة من الحقائق المفكَّكة استـناداً إلى الرأي القائل بأنَّ المعرفة هي الخير الأسمى أو الطريق إلى الخير، أي أنَّه بازدياد معرفة الفرد تزداد فضائله، وهذا رأي خاطئ؛ إذْ أنَّ مجرَّد المعرفة لا يعصم من الوقوع في الخطأ.

– انحصرعمل المعلِّم في توصيل المعلومات إلى أذهان الطلاَّب عن طريق القسر لا الإقناع فقلَّت فرص التوجيه السليم،

---

[1]: نايف خرما وعلي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، حزيران 1988، ص 195 .

[2]: المرجع نفسه ، ص198 .

* : كانت وظيفة المدرسة القديمة نقل التراث الثقافيِّ المتراكم عبر العصور بجهود الأجيال السابقة إلى الجيل المعاصر، فما كان على الطلاَّب إلاَّ استيعاب هذه المعلومات حتى يرضى عنهم معلِّموهم أو حتى يجتازوا اختباراتهم، فدُرِّب المعلِّمون على ملء رؤوس الطلاَّب بالمعلومات فأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقَّى منها الطلاَّب علومهم وخبراتهم، ولا يزال كثير من المربِّين والمعلِّمين يرون أنَّ عمل المعلِّم يقتصر على توصيل قدر من المعلومات إلى عقول الطلاَّب في الوقت المحدَّد لها فتصبح عمليَّة التقويم منصبَّة على مدى= =نجاح الطالب باستظهار تلك المعلومات.(ينظر:عبد الرحمن بن عبد الله الواصل: المنهج الدراسي في مفهوميه السائد و الصحيح وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.)

[3]: المرجع نفسه.

فضلاً عن ظهور النظرة العدائيَّة بين الطالب ومعلِّمه.

– بعدت المادة الدراسيَّة عن حياة الطالب فأصبحت الحياة المدرسيَّة جافَّة كريهة يحاول الطـالب الفرار منها وأصبحت بعيدة كل البعد عن الحياة الاجتماعيَّة خارجها.

– اعتمدت طرائق التدريس على الآليَّة فأصبح عمل المعلِّم هو التلقين وعمل الطالب هو الحـفظ والتسميع دون فهم.

– يفترض المفهوم السائد للمنهج المساواة بين الطلاَّب في قدراتهم واستعداداتهم وبهذا يهـــمل الفروق الفرديَّة بين الطلاَّب ويتطلَّب منهم جميعاً الوصول إلى مستوى تحصيليٍّ واحد؛ ممّـا أدَّى إلى فشل الكثيرين منهم، وما يظنُّه بعض المعلمين في المفهوم السائد للمنهج مراعاةً منهم للفروق الفرديَّة بتكرار الشرح ما هو إلاَّ تكريس لهذا المفهوم الخاطئ للمنهج بمفهوم خاطـــئ للفروق الفرديَّة.

أما المفهوم الحديث للمنهج فأوسع بكثير من ذلك حتى أن علماء هذا العلم لم يتفقوا على تعريف معين لها. لكن مع ذلك فهم يتفقون على المناهج أوسع من أن تحصر في نطاق ضيق من التعليم، بل على العكس من ذلك بأن المناهج تشمل كل شيء يتصل بالعملية التعليمية، سواء كان ذلك الاتصال اتصالاً مباشراً أو غير مباشر. ولنتعرف الآن على شي مما قاله علماء هذا العلم في تعريفهم له.

والمنهج في مجال تعليم اللغات يدل على يدل على« إما على خطوات منطقية ومبرهن عليـها وقائمة على مجموعة متناسقة ومترابطة من الفرضيات اللسانية، النفسية، والبيداغوجية التي تتلاءم مع هدف معين سلفا... وإما أن يدل على البرنامج (Manuel)... ».[1] أو هو مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة لطلاَّبها داخلها وخارجها ليتحقَّق لهم النـمو الشامل في جميع النواحي فالمنهج يعمل على إعدادهم لممارسة أنشطة المجتمع بأنجـح طريقة ممكنة، فالمنهج

[1] R.Galisson et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, : p341.

الحديث لا يقف عند حدِّ الاهتمام بالمادة العلميَّة، بل يعتبرها وسيلة من الوسائل لتحقيق أهداف التربية، فالعلاقة بين أهداف التربية والمناهج الدراسيَّة تكمن بأنَّ الأهداف التربويَّة هي الموجِّه الأكبر للمناهج، وأبرز الأسس التي يستند عليها المنهج في مفهومه الحديث هو الطالب والمعلومات والخبرات والنشاطات والمجتمع والبيئة.[1] ومادام الأمر كذلك، فإن بناء منهج يتعلق بتعليم لغة من اللغات يترتب عنه ما يلي:[2]

. تحديد الأهداف المرغوب الوصول إليها؛ كالفهم الكلي، أو التحليلي.

. الأخذ بعين الاعتبار لما يلي:

1. المبادئ اللسانية؛ كالدلالة،دورالعناصرغيراللسانية في الدلالة، والعلاقات اللغوية السياقية...
2. المبادئ النفسية؛ كتلقي المعنى عبر المعطيات المشكلة...
3. المبادئ البيداغوجية؛ كخطوات العرض...

كما تمتاز مناهج التعليم عامة بصفة الدائرية، ويصف (أولبرت ماركوارت)هذا الوضع بالرياح المتغيرة والرمال المتحركة،باعتباره نموذجا دائريا ينبثق فيه كل ربع قرن نموذج جديد، ومع كل منها منهج جديد يهجر المنهج القديم، لكنه يأخذ في الوقت نفسه من المنهج القديم جوانبه الإيجابية.[3]

ويمكننا أن نجمل كل ما ذكرناه عن مفهوم المنهج بأنه«يمثل المراح والإجراءات المؤدية إلى أحسن التعلمات، بل إنه قبل كل شيء مجموعة من الإجراءات المسخرة لخدمة المتعلم، تتضمن قائمة من المبادئ النفسية، كما يأخذ

[1] : عبد الرحمن بن عبد الله الواصل: المرجع السابق.

[2] : R.Galisson et D. Coste Ibid, p 341.

[3] : دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت،دط، 1994،ص32.

بعين الاعتبار النمو العقلي للطفل».[1] والآن سنعرض أهم مناهج تعليم اللغات؛ التي أعطت اللغة المسموعة أهمية بالغة، كما سنتعرف على الخلفيات النظرية لهذه المناهج:

3- التعليم بواسطة المناهج المعتمدة على الوسائل السمعية والبصرية:

كان من بين إسهامات التقدم التكنولوجي التي عرفها العالم بعد الحرب العالمية الثانية هو تطوير مناهج تعليم اللغات، وتدعيمها بالوسائل السمعية البصرية؛ كمخابر تعليم اللغات،والأشرطة والأفلام، والمسجل الصوتي، والصورالمختلفة، بالإضافة إلى المذياع والتلفاز فكلها أسهمت في التقليل من فاعلية المناهج التقليدية السائدة آنذاك.

والحقيقة أن دور هذه الوسائل لا يتمثل فقط في مساعدة المعلم على الشرح والتوضيح،وإنما لها دور كبير في إنجاح العملية التعليمية، كما أن خير هذه الوسائل هو ما كان من الواقع وما يحيط بالمتعلم، وفي حالة تعذر وجود هذه الأشياء يعوض عنها بما يمثلها. وأهمية هذه الوسائل التعليمية تتمثل في خلق الرغبة لدى المتعلم وتدفعه إلى التفكيروالتنقيب اعتمادا على المكتسبات السابقة لتحقيق معارف جديدة، وهي بالنسبة لتعليم اللغة، حافز أساسي لإبراز إبداعية الطفل في أساليب اللغة، وتدفعه إلى التعبير عن المواقف المختلفة، حيث إن الطفل يتعرض لمواقف يصعب استيعابها، أو التعبير عنها، لأنه يصل إلى المدرسة وهو يجهل أشياء كثيرة عن اللغة الجديدة.

والمناهج التقليدية تركز على المعارف لا على المهارات، مما جعل دور المتعلم ينحصر في التلقي فقط، في حين أن الوسائل السمعية البصرية تعتبر تعويضا للمواقف الطبيعية، كما أنها توفر إمكانيات عديدة للخلق والإبداع في اللغة، وهنالك من يشكو من صعوبة المناهج المعتمدة على مثل هذه الوسائل كونها لا تحدد مسلكا معينا يسلكه المدرس،«

[1] : Mourad Allaoua: Manuel des methods et des pédagogies de l'enseignement, palais du livre,1998 p40.

فهي ... تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه وتارة تعتمد الوسيلة المستعملة، ومرة على أساس لغوي، ومرة على أساس نفسي، ومرة ثالثة تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم الضيقة»[1]،وهذا لان مراحل تقديم الدرس تختلف باختلاف الأهداف الإجرائية من كل مرحلة، ويجد المدرس صعوبة في اختيار الوسيلة الملائمة لكل مرحلة، وقد ساعد في تطوير مثل هذه المناهج، كل من إنجازات اللسانيات التطبيقية، واهتمامات علم النفس وعلم الاجتماع بالجانب التربوي، وهذه الوسائل أبعدت السيطرة التي سادت في المناهج التقليدية، كما منحت المعلم فرصا للنشاط، كما أنها تنمي قدراته على الخلق والإبداع، وفي الواقع تفتقر مدارسنا إلى مثل هذه الوسائل الأساسية، بل وتكاد تنعدم في معظمها.

والحقيقة أن مناهج تعليم اللغات قد تطورت تطورا إيجابيا، وكان ذلك بفضل اعتمادها على الوسائل السمعية البصرية، فكان ذلك انطلاقا من فرنسا (زغرب وسانت كلود)،أين برز المنهج السمعي البصري[2]* بفضل

[1] : حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دط، دار الفكر العربي، مصر، 1987، ص 89.

*: إنه حسب ما يوحي به هذا الاسم فإن هذه الأخيرة ليست منهجية مستقلة في حد ذاتها، و إنما هي أدوات و آلات يستعان بها في التعلم لترسيخ بعض الأهداف اللغوية، وهذا ما يظهر جليا في انتشار المخابر اللغوية المجهزة بآلات التسجيل و أجهزة إلكترونية تحول المقطع الصوتي إلى صورة خطية تميز النطق الصحيح من غيره ، توضع في متناول المتعلم و المدرس ، تساهم في تذليل بعض الصعوبات التعليمية، بالتركيز على مهارات التمييز السمعي بنطق مخارج الأصوات، والتمييز بينها للتعود على نطقها نطقا سليما (ينظر: مصطفى بوشوك: تعليم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة الهلال، الرباط، ط 2، ص47.)، كما تعتمد هذه الطريقة كذلك على الحوارات الحية، ويبدو ذلك من خلال إدخال عنصر الصورة؛ التي تبين مختلف مقامات البنيات اللغوية الموجهة للتعليم، وبذلك يرقى تعبير المتعلم إلى العفوية « وقد أدخل العنصر البصري على التسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئي، مثل الصورة، أو الرسم لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها »(ينظر: خرما وعلي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988، ص 176) وتشرح الباحثة "حفيظة تازروتي" هذا القول تفصيليا باعتبار أنه إذا كان هدف الطرق السمعية البصرية هو تعليم لغة شفهية انطلاقا من الحوار الذي يمثل أنموذجا من نماذجها ، فإن هذا الحوار يتطلب حضور الوضعية التي تجسد الحديث، ولذلك يلجأ إلى الصورة في هذه الطرق لإحضار هذه الوضعية و إدخالها القسم .ينظر: حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة

أعمال مجموعة من الباحثين بداية من الخمسينات من القرن الماضي وكان هذا المنهج عبارة عن مجموعة من الفرضيات التي توسعت فيما بعد، وكانت تقوم على ما يلي:**1**

- من الناحية المنهجية:

1. اختيار لغة عصرية مع عدم تحديد المواد المختارة للتعليم، وذلك باعتبار أن اللغة تستعمل للتواصل.
2. تقديم مختلف الاستعمالات السوسيولسانية... مع إعطاء أهمية بالغة باللغة المنطوقة. **

- من الناحية البيداغوجية:

1. رفض الترجمة من اللغة الأولى (ل1) إلى اللغة المستعملة.
2. إعطاء الأولوية لتنمية تلقي المسموع.
3. التركيز على الاتصال الحقيقي فيما يتعلق بالحوارات المقدمة، والنصوص ومختلف النشاطات في القسم.

- من الناحية النفسية:

العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003،ص130)وعن استعمال هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية، ترى نفس الباحثة إن الهدف من استعمالها في تعليم اللغة العربية أليس التحفيز على التعبير فحسب، وإنما تثبيت التراكيب المقصودة أيضا .

[2]: R.Galisson et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p p 57 ,58.

**: إن مسألة إعطاء الأولوية للمنطوق على حساب المكتوب قد توصل إليها المنظرون اللسانيون؛ وذلك قبل أن يتخذ كمبدأ لتعليم اللغات وكان ذلك بحجة الأسبقية الزمنية للمنطوق عن المكتوب، فهذا (آندري مارتنيه) يعتبر العلامات اللغوية البشرية صوتية بالدرجة الأولى، بل إنه منذ مئات الآلاف من السنين، كانت هذه العلامات صوتية، وهي كذلك حتى الآن، فالبشر يعرفون الكلام قبل الكتابة، كما أننا نتعلم الكلام قبل الكتابة.

Voir: André Martinet : Elément de linguistique général, Armand Colin, 4eme édition, p46

1. استعمال الصورة كنقطة انطلاق مؤدية إلى الفهم.
2. استعمال التسجيلات الصوتية كنماذج صوتية ممثلة للواقع اللساني.
3. استعمال كل من الصورة والصوت كوسيلة للتمثيل السمعي البصري.

هكذا، فإنه على مستوى الاختيارات المنهجية، أعطى المنهج السمعي البصري الأولوية للشفهي باعتباره هدفا تعليميا دعامة أساسية لاكتساب اللغة، بينما اجل تعلم الكتابي، بل واعتبره مرحلة امتداد للشفهي، ورأى أن الاختيار المنهجي السليم القائم على الجمع بين الصوت والصورة هو من يقدم الحوارات في مواقف اتصالية واقعية، فخصائص اللغة المتحدث بها كالظواهر الإيقاعية لا تحضر إلا في الحوارات، وإن تسجيلها للمتعلم يوفر له نموذجا لغويا بمقدور المتكلم إعادة إنتاجه متى أراد ذلك.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد اعتمد في تعليم اللغات على عنصر الصوت دون الصورة، ويعتبر هذا المنهج « وليد المدرسة السلوكية التي قادها(ل. بلومفيلد) إلى الدرس اللغـوي ورأى أن اللغة هي ممارسة و تعود على نطقها، ولاكتساب اللغة فاضل بين عـــدة ملـــكات ومهارات، فقدم السمع عن الكلام، والكلام عن القراءة، والقراءة عن الكتابة. والقواعد النحوية حسبه تستنبط من الاستعمال اللغوي الذي يمارسه الناطق الأصلي، لا أن تعرض عرضا جاهزا بطريقة تلقينية إلقائية. »[1]

هكذا، وما دامت اللغة تعودا وممارسة متواصلة، فلا يمكن نجاح تعلمها إذا غابت الأسس التي تميز السلوكية وهي؛ المثير – الاستجابة – التعزيز. كما تتجلى هذه الأسس في العملية التعليمية على أوجه مختلفة؛ كأن يكون المثير هو أسئلة المدرس وولوع المتعلم بالمشاركة الفعالة وحب العمل...، أما الاستجابة فقد تظهر في الإحساس بالتفوق، أما

[1]: مصطفى بوشوك: تعليم اللغة العربية وثقافتها، ط2، مطبعة الهلال، الرباط، ص 47–و ما بعدها.

التعزيز فمصدره الأول هو المدرس، ونظرة المتعلمين إلى هذا المتفوق، دون أن ننسى طبعا موقف أولياء أمر هذا المتفوق.« فهذه التعزيزات التي تظهر على شكل مكافآت مادية أو معنوية يمكن، بل أكيد أنها تؤثر على المتعلم وتتحول إلى حافز قوي لاستمرار نجاحه وتفوقه »،[1] و تدعيما لهذا المنهج اعتمدت أنواع عدة من التمارين البنيوية منها:[2] التمرين التكراري ...

ويمتاز هذا المنهج بالعديد من الخصائص، ولعل أهمها تلك التي حصرتها الباحثة(حفيظة تازروتي)، وهي كما يلي:[3]

1- الاهتمام بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب، ومن ثمة العمل على تنمية اللغة الشفهية.

2- تقديم اللغة المراد تعليمها في شكل حوار يسجل على أشرطة مغناطيسية تتحول بعد ذلك إلى مخابر اللغات.

3- الاعتماد على التكرار الشفهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية.

4- التكثيف من المحاكاة والحفظ ثم استعمال التمارين البنوية(استبدال – تحويل – تعويض).

5- الاستناد على المبدأ القائل بأن التعلم ما هو إلا تعديل في السلوك، أما فهم نظام اللغة وخصائصها فلا حظ له في هذه المنهجية نظرا لاعتمادها- كما ذكرنا- على السلوكية و البنوية الأمريكية كأساس نظري، وعلى الحفظ والمحاكاة والتمارين البنوية الآلية كتطبيق المنهجية السمعية البصرية.

---

[1]: محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعلم اللغة العربية للأجانب خاصة،دط، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1988، ص 28.

[2]: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص 34 وما بعدها .

[3]: حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 91.

ولكن رغم هذا، لم يسلم المنهج السمعي البصري من الانتقادات اللاذعة، إلا أن هذه الأخيرة قد دفعت بهذا المنهج نحو الأفضل، ومن بين تلك الانتقادات نذكر:

1. إن المحتوى السوسيو. ثقافي لهذا المنهج لا يعكس الشرائح الاجتماعية.
2. إن إعطاء الأولوية لاكتساب البنيات بطريقة آلية قد يؤدي إلى تهميش دور المعنى.
3. إن تحجر أسس هذا المنهج قد يؤدي إلى نفور وملل المتعلمين من تكرار الأنشطة مثلا...
4. إنه منهج خاص بالبالغين، وقد يعطي نتائج سلبية في الأطر المدرسية.

وهكذا، بدأ المنهج السمعي البصري في تعليم اللغات يميل إلى المرونة، ويتجلى ذلك من خلال استعمال الحوارات المرنة والقريبة من الواقع، متجاوزا بذلك الحوارات المقولبة، مما فسح المجال لمبادرات المتعلمين الذين أصبحت متطلباتهم أو حاجاتهم لتعلم لغة ما تعلل الضرورة الملحة لوضع منهج واقعي، وقادر على تقليص الهوة بين أساليب وطرق التعليم المدرسية وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللغات.

وبالموازاة، فقد ظهر في فرنسا توجه آخر لتعليم اللغات بالوسائل السمعية البصرية، إنه توجه يرتقي بالمنهج السمعي البصري نحو الأفضل، وذلك من خلال تدارك بعض الثغرات التي وقع فيها واضعوا ومطبقوا هذا المنهج سواء كان ذلك في فرنسا أو في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ كان مفعول الانتقادات اللاذعة الموجهة لهذا المنهج فعالا في دفعه نحو الأفضل،إذ بدأ جمع من الباحثين في فرنسا يعملون على تحديث المنهج السابق، فطوروه، وكان ذلك انطلاقا من الإنجازات التي قام بها مركز الأبحاث والدراسات من أجل نشر اللغة الفرنسية CREDIF أي: Centre de recherche de l'étude pour la diffusion du français وأول من فكر فيها هو (بيترجوبيرناPeter Guberina)؛ وهو أستاذ بجامعة زغرب بيوغوسلافيا سنة 1952، ثم وقف إلى جانبه

(بول ريفانك P .Revinc) الذي عمل كذلك أستاذ بالمدرسة العليا بسانت كلود بفرنسا. وغيرهم، وقد ساهموا بحماسة في تجديد الفكر التربوي منذ الستينات، وكانت ثمرة هذا التعاون ظهور أول دورة كبرى في تعليم اللغة الفرنسية بعنوان" أصوات وصور من فرنسا "، تقوم أساسا على استعمال الوسائل السمعية البصرية هدفها تحديد اللغة الفرنسية الأكثر تداولا في الاستعمالات التواصلية الوظيفية، وذلك لتحديد ما سمي بالفرنسية الأساسية (français Elémentaire)ثم« بناء منهجية ملائمة للتمكين من لغة التداول الوظيفية »،[1] وتقوم على:

1- « تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات ثم تدريب جهازه النطقي على إخراجها، بطريقة بنوية كلية أولا، قبل الرجوع إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية الإيقاعية في التصحيح »[2] والجدير بالذكر أن هذه الطريقة قد استفاد أصحابها من التطبيقات العملية للدراسات الفونولوجية التي طورها (تروبتسكوي) و(جاكبسون)، إذ استخرج (جوبيرينا) من فكرة الملامح المميزة Les traits distinctifs والتقابلات الصوتية

Les oppositions phonologiques مبادئ لوضع نظرية حول الغربلة الصوتية vibre phonologique. وتؤكد هذه الطريقة على ضرورة تدريب الطفل على التمييز بين الأصـوات ونطقها في بنيات كثيرة وتكرارها ليتعود على النطق السليم والحرص على النبر والتنغيم وتصحيح النطق، ولا يتم هذا التصحيح بتجزيء التركيب، وإنما بتكراره كله .

2- اللغة في هذا المنظور بنية، وليست عناصر مجزأة، لأن الإنسان لا يدرك اللغة مجزأة عكس التوزيعية التي تنطلق من المنظور التحليلي والتجزيئي للغة، فهذا التجزؤ« يقوم على افتراض أن المتعلم سيكون قادرا على تجميع العناصر

1: مصطفى بوشوك: المرجع السابق، ص55.2.

1: المرجع السابق، ص56.

وتأليفها و لكن هل يمتلك التلميذ فعلا ميكانزمات الإدماج بين الجمل وإنتاج نص متناسق؟»[1] فمفهوم (بلومفيلد) يرتبط بمجموعة من البنيات اللغوية، في حين يرتبط مفـهوم(جوبيرينا) للبنية بالانبناء الفكري، حيث إن العقل لا يدرك العناصر المجزأة، ولا يركب هذه الأجزاء، وإنما يدرك البنيات الكلية فلما يسمع التلاميذ مثلا كلمة"معلم" يدركون مباشرة أن الأمر يتعلق بالشخص الذي يعلم الأطفال في المدرسة، وتكون صورته في أذهانهم، ولا يدركون الحروف التي تكون الاسم "معلم" : م . ع . ل . كعناصر مجزأة، وهذه الكلمة لا تتخذ معناها خلال ربط حروفها فيما بينها، وإنما يدرك معناها بربط تلك الحروف إضافة إلى العلاقات الداخلية الرابطة لهذه الحروف فيما بينها، فخصائص البنية على ضوء هذه المنهجية هو الكلية.

3- تنطلق المنهجية السابقة من مفهومي: السياق والموقف « فمن الصعب إدراك الكلام خارج سياق أو وضعية معينة، لأن فعل الكلام فعل اجتماعي نعبر من خلاله عن عواطفنا وأفكارنا، ونتواصل به مع الآخرين»،[2] لذا فإن عملية التواصل لا تقتصر على العناصر اللغوية فحسب، بل هناك عناصر شتى، مهمة لتحقيق فعل التواصل منها: الإيقاع، النبر الإشارات، المواقف والوضعيات الزمنـية والمكانية، والسياق الاجتماعي، إلى غيرها من العناصر غير اللغوية والتي تساهم في فهم الكلام داخل السياق والموقف، فلا تحمل البنية اللغوية دلالة إلا داخل الوضع أو السياق الذي أنتجت فيه والتمارين المعتمدة سابقا ما هي إلا تدريبات تعزل التراكيب عن مواقف الاستعمال، فهي« تدرب على الجانب السطحي دون أي اعتبار للجانب الدلالـــي ومعاني العبارات في مستواها العميق»،[3] وإن تعليم البنيات في هذه الطريقة يتم اعتمادا على الحوارات، وربط البنيات بوضعيات عادية، مع الحرص على ربطها بالمعنى الكلي، والهدف ليس تعليم هذه البنيات في حد ذاتها، إنما توظيفها، وإكساب مهارة الكلام. أما

2: الفارابي: خطاب اللسانيات في التربية/ مجلة ديداكتيكا، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب، 1992، ع03، ص44.

[2] : الفارابي: المرجع السابق، ص44.

[3] : Daniel Gaonnach: Théories d' apprentissage et acquisition d' une langue étrangère, 1987, p80.:Hatier- Crédif. Paris

المفردات فتعلم انطلاقا من رسالتين، الأولى سمــعية (أي سماع الكلمة)، والثانية بصرية(أي عرض صورة تدل على المقصود من الكلمة)، فالكلمة تحمل دلالة لا بد من إيصالها إلى ذهن المتعلم، وهذه الدلالة مرتبطة بالمقام الذي تصدر منه، لذا تلجأ الطريقة إلى اعتماد الصور لتجسيد الوضع.

4تعتني باللغة الشفهية، والمنطوق قبل المكتوب، وتعمل على تنمية مهارة التعبير الشفهي.

ومما عرضناه سلفا من مناهج تعليمية، يبدو أنها ما هي إلا بنات أفكار الدرس اللغوي النظري على اختلاف وجهاته؛ كاللسانيات الوصفية، التي ترى أن التحكم في النسق اللغوي العام لا يكون إلا بممارسة الكلام، وذلك بالتركيز على اللغة المستعملة، وتدعو إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر للغة، عن طريق نبذ المعيارية والصفوية والدعوة إلى الوصفية، وتعتبر الطريقة المباشرة التي أشرنا إليها سلفا مثالا عن طرائق تعليم اللغات المتأثرة بهذا الاتجاه.

كما كان رفض الترجمة –كطريقة لتعليم اللغات – نابعا أساسا من المبدأ السوسيري القائل باعتباطية الدال والمدلول من جهة، وارتباطها بعلاقة تواضعية من جهة أخرى، فهذا النظام مختلف بين اللغات بشكل لا يسمح بإقحام لغة لإكساب لغة أخرى. هذا الوضع دفع إلى توظيف بدائل جديدة كالإشارات، والصور... حفاظا على نسق اللغة الخاص.

ورغم الاختلاف البارز بين مختلف مناهج تعليم اللغات، إلا أن التواصل يبقى القاسم المشترك بينها جميعا، وهذا إن كان يدل على شيء، فإنه يدل حتما على مدى تأثر كل هذه المناهج باللسانيات الوظيفية؛ التي أولت اهتمامها بوظيفة اللغة باعتبارها أداة تخاطب، لا ببنيتها فتعلم اللغة إذن لا يرتبط فقط بتعلم الأنساق الشكلية، بل يرتبط أيضا بتعلم قواعد استعمال اللغة قصد التواصل في مختلف السياقات.

الفصل الثالث

أصبح الفهم السمعي في الآونة الأخيرة ذات أهمية كبيرة في كل المجالات، وقد اكتسبها نظرا باستعماله في كل مظاهر الحياة الإنسانية.

إنّ الحديث عن فهم السمعي في الموقع التعليمي يؤدي بنا إلى التمسك به باعتبار الوسيلة الأكثر استخدما بين المعلم والمتعلم في ملء المرافق التعليمية.

وبصدد هذا لا يمكن أن نغفل عن الصعوبات التي يقع فيها المتعلم أثناء أدائه لنشاط التعبير الشفوي، وعليه قمنا بتوجيه استبيان إلى معلمي الطور الابتدائي، وذلك من خلال الاعتماد على مدارس الطور الابتدائي وأخذنا بعين الاعتبار كل الأراء والمعارف التي أدلى بها المعلمون.

1- مدونة البحث:

إنّ كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وثيقة تعليمية مطبوعة إلى نقل المعارف والمهارات، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني المطبوعات المدرسية ونشر في الموسم الدراسي.

في جزء واحد متوسط الحجم، بلغ عدد صفحاته 146 صفحة، غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس، كتب عليه، اللغة العربية ابتدائي بلون أخضر، كما كتب أعلاه: الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية وأسفلها مباشرة: وزارة التربية الوطنية، وحمل الغلاف صورة طفل يحمل ورقة كتب عليها حرف الضاد.

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للكتاب، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون.

رفيع سميك، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة، كما ذكرت أسماء المؤلفين والمشرفين على انجازه، وفي الديوان الوطني المطبوعات المدرسية كما تم تحديد سعر بيعه.

1/ **المستوى**: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

2/ **اسم الكتاب**: كتابي في اللغة العربية.

3/ **تأليف**: بن عاشور عرفاف / بوسلامة عائشة/ حلفاية دواو وفاء.

4/ **إشراف**: بن الصيد بورتي سراب.

5/ **بلد الناشر**: الجزائر.

6/ **الناشر**: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .O.N.P.S

7/ **سعر البيع**: 260.00دج.

8/ **عدد الصفحات**: 146 صفحة.

9/ **حجم الكتاب**: متوسط.

10/ **أجزاء الكتاب**: يتوزع الكتاب على ثمانية محاور تتوزع هي بدورها إلى 23 وحدة تعليمية وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد الى اربع صفحات : صفحتين للقراءة و التعبير و صفحتين لتوظيف اللّغة[1].

1-1- مكونات كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

1/ يتضمن الكتاب المكونات التالية:

[1]: كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الصفحة الثانية من المقدمة.

p"نصوص متنوعة تسمح للتلميذ بالتعرف على ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخربولكنها بالإضافة الى ذلك توفر ابعاد اجمالية وأدبية "[2].

p قواعد نحوية وصرفية مدعمة بتدريبات لغوية.

p مشاريع كتابية يرافقها تمارينتساعد المتعلم على إنجازها.

p تمارين تدريسية.

pأسئلة تساعد المتعلم على الفهم والتعبير.

❖ فقد جاء في دليل الكتاب أنّ هذا الكتاب شامل لكل النشاطات اللغوية، حيث يراعي انسجام بين النشاطات ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطعية في التعليمات، وهو ما يحول للتلميذ أن يدرك أنّ اللغة هي كل متكامل يسمح له بالتواصل في الوضعيات المختلفة.

كما تتكون الوحدة التعليمية من نص مخصوص للقراءة متبوع بأمثلة فهم وأنشطة في موضوعي التعبير والقواعد.

انتقينا لدراستنا ثلاث نماذج من نصوص مختارة من الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وهي التالية عناوينها:

- **النص الأوّل**: عنوانه "من أشرف المهن".
- **النص الثاني**: عنوانه "رحلة إلى عين الصفراء"[3].

[2]: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2020/2021.

[3] : المرجع السابق ص129.

- **النص الثالث:** عنوانه "حكى ابن بطوطة"[4].

وكذلك تمكنا من حضور ثلاث حصص من الساعة العاشرة إلى الحادي عشرة في المدرسة الابتدائية **"أباينو"** الكائن مقرها بمنطقة "تيمزريث" وذلك بتاريخ 24 أفريل 2022م، وقد قمنا بدراسة هذه النصوص، حيث دراسنا في الحصة الأولى من أشرف المهن، وفيه تطرقنا أوّلا إلى وضع بعض الملاحظات أهمها أنّه في بادئ الأمر شرح التلاميذ مفردات النص المقروء، ثم انتقلوا إلى استخراج الفكرة العامة والأفكار الفرعية، وأخيرا استخلصوا العبر من النص المقروء.

أمّا الحصة الثانية قمنا بدراسة نص رحلة إلى عين الصفراء على نفس التوقيت وفيه قام التلاميذ بقراءة النص قراءة جهرية، بع طرح أسئلة حول النص، حيث تعرف التلاميذ على الموقع عين الصفراء مع شرح للمفردات الصعبة كالفجاج والنوق...إلخ.

وفي الحصة الثالثة درسنا نص "حكى ابن بطوطة" على نفس التوقيت حيث قام التلاميذ باستخراج التلاميذ مفردات صعبة كالرحّالة، قناديل، واستخلصوا الفكرة العامة للنّص المقروء مع استبيان القيم الهامة للنّص المقروء مثل الوقوف على أحوال الشعوب والتّعرف على عاداتهم وطرق عيشهم.

[4] المرجع السابق، ص133.

1-2- وصف الطريقة الشفهية لتدريس النصوص بالمرحلة الابتدائية:

الحصة الأولى:

فهم المنطوق:

1_ قراءة النص المنطوق من طرف المعلّم وأثناء ذلك يراعي الأستاذ تواصله البصري والاستعانة بالأداء الحركي والحس، واستعمال القرائن اللّغوية والغير لغوية.

2_ إعادة القراءة ثلاث مرات:

- **القراءة الأولى** كما هي.
- **القراءة الثانية:** شرح وتذليل بعض المفردات (شفويا) .
- **القراءة الثالثة:** قراءة كما هي مع تنبيه التلاميذ بضرورة التركيز والاستظهار.

3_ **مناقشة النص:** (تجزئة النّص حسب مستوى التلاميذ) شرح أسئلة هادفة حول النّص المنطوق لتسهيل المناقشة.

4_ يحاول المتكلم الإجابة انطلاقا مما سمعه واستظهرت.

5- التعبير الشفوي: يفتح المتعلم الكتاب على الصفحة المطلوبة:

- بناءا على ما سمعه في النص المنطوق يعتبر عن المشهد.
- إتاحة الفرصة للمتعلم من أجل استخدام رصيد اللّغوي في تعابيره.

يستعمل الصيغة:

يحاول بناء جمل تحتوي الصيغة المطلوبة (العودة إلى النص المنطوق).

يناقش الأمثلة بطرح أسئلة هادفة للوصول إلى فهم الصيغة وتوظيفها في تعابير شفويا أو كتابيا.

الانتاج الشفوي:

- مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب على الصفحة المطلوبة بطرح حول الفهم.
- التعبير الشفوي اعتمادا على السّند المكتوب في الكتاب.
- قراءة السّند من كتاب المتعلم.
- مناقشة المتعلمين في فحوى (محتوى) السند.
- استخراج أهم العناصر.
- مطالبة المتعلمين بالتّعبير شفويا.
- وفي الأخير تكوين نص جماعي اعتمادا على السّند السابق.

6- اعتماد المقاربة النصية في تدريس النصوص الشفهية.

لقد تبيّن كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، طريقة المقاربة بالكفاءات التي تتضمن عنصرين عما الشمولية وأدمج المكتسبات، ناهيك عن البيداغوجية المشروع التي تعزز هذا المنحني باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية[5].

حيث يتم خلال هذه الطريقة باستنباط الأسس والطرق الأساسية لتدريس النصوص، في ضوء المقاربة بالكفاءات.

[5]: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 10.

كما تبنى كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي طريقة المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تعلمية اللغة العربية التي تضمن"عنصرين هما الشمولية والإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية، حيث تم خلال هذه الطريقة استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي افترض أن تكون المتعلم قد تدرب على قراءته بطريقة جادة وتفهم معانيه وأدرك مبناه ، قبل أن تحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها وصيغها[6]، ونظرا إلى أنّ النص مهما كان لا يمكنه أن تتوفر على كل الحالات النحوية ستعين الكتاب بنماذج مستقلة، وهذه المزاوجة بأنّ نص القراءة والجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية بهدف اعتماد المقاربة النصية كأسلوب للتعامل.

1-3- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية:

التوزيع الزمني: إنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو 08 ساعات و15 دقيقةأسبوعيا، موزعة على النحو الآتي:

pقراءة واستثمار النص.

- تعبير شفوي وتواصل.

- .تعبير كتابي / مطالعة.

—تطبيقات ادماجية.

[6]:منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 10.

2- عينة البحث وأدواته:

2-1 طبيعة استبيانات البحث:

قمنا بتوزيع 80 استبيانا لغويا وجّه إلى أساتذة التعليم الابتدائي، وكانت عملية توزيعه يوم 24 أفريل 2022 واسترجعناه يوم 8 ماي 2022.

وبعدها قمنا بعملية الفرز، حيث حدّدنا الإحصاءات وحساب النسب المئوية لايجازات وفق القانون التالي:

عدد مرات الورود ×100 عدد العينة المختارة (80).

2-2 تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي:

1pهل الكتاب المدرسي ينطبق مع الاحتياجات المعرفية واللّغوية للتلميذ؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ينطبق بدرجة عالية	19	23.75%
ينطبق بدرجة متوسطة	38	47.05%
ينطبق بدرجة منخفضة	14	17.05%
لا ينطبق	09	11.25%
المجموع	80	100%

تعليق رقم1:

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ 23,75% من العينة المدروسة تنطبق مع الاحتياجات المعرفية واللغوية للتلميذ بدرجة متوسطة أما 47.05% من العينة المدروسة تنطبق بدرجة متوسطة، بينما 17.5% من العينة تنطبق بدرجة منخفظة، في حين 11.25% لا ينطبق مع الاحتياجات المعرفية و اللغوية للتلميذ .

التفسير:

أردنا من خلال هذا السؤال أن نتعرّف على مدى رضى المعلمين بمطابقة الكتاب المدرسي لحاجيات التلميذ المعرفية واللّغوية، وقد لاحظنا من خلال آرائهم أنّ أغلبيتهم مقتنعين بمطابقة الكتاب نسبة متوسطة وكان تبريرهم بضيق الوقت، في حين أنّ 11.25% من المعلمين يرون العكس بسبب صعوبة في الكتاب المدرسي.

2/ هل يعاني التلميذ من نقص واضح في شرح المفردات الصعبة؟"

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث أحيانا	28	35%
يحدث أحيانا	43	53.75%
يحدث نادرا	09	11.25%
لا يحدث	0	0%
المجموع	80	%100

تعليق رقم 2:

نلاحظ بأنّ 35% من العينة المدروسة يعانون أحيانا من شرح المفردات الصعبة، أما 53.75% منهم غالبا ما يعاني التلميذ من نقص في شرح المفردات الصعبة، بينما 11.25% نادرا ما يكون هناك نقص واضح في شرح المفردات الصعبة، في حين 0% يرون بأنّه لا يحدث إطلاقا نقص في شرح المفردات الصعبة التي يعاني منها التلميذ.

التفسير:

اتّضح لنا من خلال التعليق على الجدول أنّ أحيانا ما يحدث هناك صعوبة التلميذ من شرح المفردات الصعبة بفضل تبسيط المعلمين لتلك الكلمات، ومن جهة أخرى هناك فئة من المعلمين يقولون بأنّه لا يوجد أي صعوبة في شرح المفردات الصعبة للتلميذ بسبب احتواء الكتاب المدرسي على ألفاظ بسيطة وسهلة الفهم.

3 –هل رسومات الكتاب غامضة ويصعب التعبير عنها؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	06	7.5%
يحدث أحيانا	34	42.5%
يحدث نادرا	34	42.5%
لا يحدث	06	7.5%
المجموع	80	100%

التّعليق رقم 3:

من خلال الجدول نرى أنّ 7.5% من العينة المدروسة دائما ما يحدث غموض وصعوبة التعبير عن رسومات الكتاب المدرسي، أما 42.5% من العينة المدروسة أحيانا ما يحدث غموض في التعبير عنها، و42.5% منهم أيضا نادرا ما يحدث صعوبة في التعبير عن رسومات الكتاب، في حين أنّ 7.5% من العينة المدروسة لا يحدث هناك أيّ غموض أو صعوبة.

التفسير:

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من الجدول نلاحظ أنّ أغلبية المعلمين يؤكدون صعوبة الرسومات في الكتاب المدرسي ويصفونها بالغموض وعسر التعبير عنها من طرف التلميذ.

4 هل يحتوي الكتاب على الكثير من الألفاظ الصعبة؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	11	13.75%
يحدث أحيانا	43	53.75%
يحدث نادرا	16	20%
لا يحدث	10	12.5%
المجموع	80	100%

تعليق رقم 4:

نلاحظ أنّ 13.75% من العينة المدروسة نرى أنّ الكتاب يحتوي دائما على ألفاظ صعبة، أما 53.75% يرون أنّ الكتاب المدرسي أحيانا ما يحتوي على ألفاظ صعبة، في حين 20% من هذه العينة يقرّون أنّ الكتاب المدرسي نادرا ما على يحتوي ألفاظ صعبة بينما 12.5% نرى أنّ الكتاب لا يحتوي على الألفاظ الصعبة.

التفسير:

انطلاقا من النتائج التي توصّلنا إليها، نقول أنّ الكتاب المدرسي بالفعل يحتوي على الألفاظ الصعبة، يصعب على التلميذ فهمهما، لكن بحسب المعلم وكيفية تدريسه، أي أنّه مهما كانت تلك الألفاظ غامضة فالمعلم الجيد يستطيع فكّ ذلك العسر والغموض من خلال تبسيطه لتلك الكلمات.

5-.**هل ينطق الكلمات نطقا صحيحا؟**

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	06	7.5%
يحدث أحيانا	46	**57.5%**
يحدث نادرا	27	33.75%
لا يحدث	1	1.25%
المجموع	80	100%

التّعليق رقم5:

من خلال الجدول 7.5% من العينة يرون أنّ التلميذ دائما ينطق نطقا صحيحا، أما 57.5% منهم يقولون أنّ التلميذ أحيانا ما ينطق الكلمات نطقا جيدا وصحيحا، في حين أنّ 33.75% نادرا ما ينطقها نطقا صحيحا، بينما 1.25% لا ينطقها نطقا صحيحا.

التفسير:

لقد اتّفق جلّ المعلمين من خلال الجدول بعدم نطق التلاميذ للكلمات نطقا صحيحا حيث أنّ الغالبية المطلقة يقولون بندرة نطق التلاميذ للكلمات نطقا صحيحا.

6-هل يحذف بعض الكلمات من النص المقروء؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	7	8.75%
يحدث أحيانا	46	57.5%
يحدث نادرا	21	26.5%
لا يحدث	05	06.25%
المجموع	80	100%

التعليق 6:

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أنّ 8.75% من العينة المدروسة يرون أنّه دائما ما يحذف التلميذ بعض الكلمات من النص المقروء، أما 57.5% منهم من يقولون أنّه أحيانا ما يتم حذف من النص المقروء، في حين 26.5% منهم من يقولون بندرة بينما 6.25% منهم يقرون بعدم حذف الكلمات من النص المقروء.

التفسير:

معظم الإجابات تركزت على الاقتراح الثاني وهو أنّه يتم حذف الكلمات من النص المقروء، وهذا ما يساعد التلميذ في فهم النص، حيث بلغت النسبة 57.5% لأنّ بعض المواضيع المختارة خارجة عن مستوى فهم التلميذ، ولا يعاصر القدرة المعرفية والإدراكية للتلميذ.

-"هل يكثر من تحريك الرّأس و تحريك الأصبع لتتبّع المقروء؟ 7

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	16	20%
يحدث أحيانا	43	53.75%
يحدث نادرا	08	22.5%
لا يحدث	02	2.5%
المجموع	80	100%

التعليق رقم 7:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 20% من العينة المدروسة دائما يكثرون من تحريك الرأس والأصبع على السطر لتتبع المقروء بينما 53.75% أحيانا ما يتم تحريكهما، في حين 22.5% نادرا ما يقومان بتحريك الرأس والإصبع ، أما 2.5% لا يحركون رأسهم ولا إصبعهم أثناء القراءة.

8- هل يستمع التلميذ باهتمام للمعلمة وتروي أمامه قصة؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	96.25%
لا	03	3.75%
المجموع	80	100%

التعليق رقم 8:

نلاحظ أنّ 96.25% يستمعون للمعلمة أثناء روايتهما للقصة، بينما 3.75% لا يستمعون لمعلمتهم وهي تروي قصة.

الفسير:

لقد كانت إجابات المعلمين حول استماع التلميذ أثناء رواية القصة جاءت "بنعم" لأنّ القصص لفتت انتباه التلميذ وتسلبه اهتمامه، في حين أنّ الذين أجابوا بأنّ التلميذ لا يستمع للقصة لأنّها فوق نطاقه التخيلي والمعرفي.

9-هل يستطيع التلميذ أن يسترجع أحداث القصة بعد أن تحكي أمامه؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	96.25%
لا	03	3.75%
المجموع	80	100%

التعليق رقم9:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 96.25% يمكنهم إعادة سرد أحداث تلك القصة بعد أن تروي أمامهم، بينما 3.75% لا يستطيعون استرجاع تلك القصة.

10–هل يستطيع التّلميذ أن يصف مواقف و أحداث و صور شاهدها؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	15	18.75%
يحدث أحيانا	49	61.25%
يحدث نادرا	14	17%
لا يحدث	02	2.5%
المجموع	80	%100

التعليق رقم 10:

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ 18.75% دائما ما يستطيع التلميذ أن يصف أحداث قام بمشاهدتها، بينما 61.25% أحيانا ما يقوم بإعادة وصف أحداث وصور شاهدها في حين 17.5% نادرا ما يعيدون وصف مشاهد وصور شاهدها من قبل ، أما 2.5 لا يستطيعون ذلك.

11–هل يطلب من التلاميذ قراءة جهرية في مجموعات صغيرة أو زوجية؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	06	7.5%
يحدث أحيانا	40	50%
يحدث نادرا	17	21.25%
لا يحدث	17	21.25%
المجموع	80	100%

التعليق رقم 11:

نرى أنّ 75% من العينة المدروسة نقول بأنّ المعلمون يطلبون دائما من التلاميذ قراءة جهرية في مجموعات بينما الفئة الأخرى من 50% نلاحظ أحيانا ما يطلب من التلاميذ قراءة جهرية في مجموعات صغيرة، ومن جهة أخرى 21.25% نرى أنّ نادرا ما يطلب منهم قراءة جهرية في مجموعات أمّا 21.25% فلا يطلب منهم قراءة جهرية.

12-هل تساعد التلاميذ على فهم المفردات الجديدة في النصوص التي يتم قراءتها؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	62	77.5%
يحدث أحيانا	17	21.25%
يحدث نادرا	01	1.25%
لا يحدث	0	0%
المجموع	80	100%

التعليق رقم 12:

نلاحظ أنّ 77.5% من العينة المدروسة يساعدون التلاميذ على فهم المفردات الجديدة في نصوص المقروءة عكس العينة الأخرى التي تقول أنّ 21.25% أحيانا ما يساعد المعلم التلاميذ على فهم المفردات الجديدة وأمّا من جهة 1.25% نادرا ما يساعد التلاميذ على فهم هذه المفردات وهناك 0% من الفئة لا يساعدون في فهم الكلمات لا يساعدون في فهم الكلمات الصعبة.

13- **أي أنواع القراءة تطلبها من تلاميذك؟**

أ-جهرية:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث أحيانا	31	38.75%
يحدث دائما	41	51.25%
يحدث نادرا	08	10%
المجموع	80	100%

التعليق رقم 13:

من حيث القراءة الجهرية نلاحظ 38.75% إنّما يطلب المعلم من تلاميذهم قراءة جهرية بينما 51.28% دائما ما يطلب قراءة جهرية من التلاميذ أما من الجانب الآخر 10% نلاحظ نادرا ما يكون هناك قراءة جهرية مطلوبة للتلاميذ.

ب- القراءة الصامتة:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	34	42.5%
يحدث أحيانا	38	47.5%
يحدث نادرا	08	10%
المجموع	80	100%

التعليق:

أما من حيث القراءة الصامتة نرى من فئة 38.75% دائما تقوم بقراءة صامتة للتلاميذ أما 45.5% أحيانا ما يطلب منهم قراءة صامتة أثناء الدرس أما فئة 10% نادرا ما نلاحظ من المعلم أن يطلب من التلاميذ قراءة صامتة.

14- هل يؤثر عدم الإصغاء و عدم القدرة على الفهم و الاستيعاب و إدراك العلاقات في الفهم السمعي؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	25	31.25
يحدث أحيانا	15	18.75
يحدث نادرا	35	43.75
لا يحدث	05	6.25
المجموع	80	%100

التعليق رقم 14:

من خلال هذا الجدول فإنّ 31.25% من العينة قالوا بأنّ عدم الإصغاء للمعلم وعدم القدرة على الفهم يؤثر دائما في الفهم السمعي للتلميذ، في حين 18.75% منهم من يقولون أنّه نادرا ما يحدث ذلك، أما 34.47% أحيانا ما يؤثر عدم الإصغاء على الفهم السمعي للتلميذ، بينما 6.25% لا يؤثر ذلك على الفهم السمعي للتلميذ.

15–هل عدم تركيز التلميذ خلال الشرح الشقهي يؤثر على الفهم السمعي للتلميذّ ؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	20	25
يحدث نادرا	35	43.75
يحدث أحيانا	23	28.75
لا يحدث	02	2.5
المجموع	80	%100

التعليق رقم 15:

نلاحظ بأنّ 25% من العينة المدروسة يقولون أنّه دائما يحدث هناك تأثير الفهم السمعي للتلميذ إذا لم يركز خلال الشرح الشفهي، أما 43.75% نادرا ما يحدث ذلك في حين 28.75% منهم يقولون أحيانا ما يؤثر عدم التركيز خلال الشرح الشفهي على الفهم السمعي للتلميذ، بينما 2.5% يقولون أنّهم لا يحدث أيّ تأثير على الفهم السمعي للتلميذ.

16 –هل ينتبه التلميذ للدرس و يتفاعل معه خلال الشرح؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	54	67.5%
يحدث أحيانا	25	%31.25
يحدث نادرا	01	%1.25
لا يحدث	0	%0
المجموع	80	%100

التعليق رقم 16:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 67.5% من العينة المدروسة يقولون أنّ التلميذ دائما ينتبه بالدرس ويتفاعل من خلال الشرح ، أما 31.25% منهم يقولون أنّه أحيانا ما يحدث ذلك، في حين 1.25% منهم يقولون دائما ما يتفاعل التلميذ خلال الشرح.

17–على ماذا يدلّ تجنب التلاميذ أثناء الحصة ؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
عدم الفهم	18	%65
عدم الانتباه	39	%35
المجموع	80	%100

التعليق رقم17:

نلاحظ من خلال:الجدول أنّ 65% من العينة المدروسة أنّ عدم الفهم هو سبب تجنب التلاميذ للمشاركة في أثناء الحصة، أما 35% منهم يرون أنّ عدم الانتباه هو سبب تجنب التلاميذ للمشاركة في أثناء الحصة.

18–هل يصعب على التلميذ الربط بين الكلمة و معناها ؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	03	%3.75
يحدث أحيانا	62	%77.5
يحدث نادرا	13	%16.25
لا يحدث	02	%2.5
المجموع	80	%100

التعليق 18:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 3.75% من الهينة المدروسة يرون بأنّ التلميذ دائما يصعب عليه الربط بين الكلمة ومعناها بينما 77.5% يقولون أنّه أحيانا من تكون هناك صعوبة على التلميذ في الربط بين الكلمة ومعناها، في حين 16.25% منهم يقولون أنّه نادر إما تكون هناك صعوبة في ذلك، أما 2.5% لا يحدث هناك أية صعوبة لدى التلميذ في الربط بين الكلمة ومعناها.

19–هل يؤدي شعور التلميذ بالقلق أو التردد او الخجل إلى عدم الفهم؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	51	%63.75
لا	29	%36.25
المجموع	80	%100

التعليق رقم 19:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ 63.75% من العينة المدروية يقولون بأنّالشعور بالقلق والتردد أو الخجل لدى التلميذ يؤدي إلى عدم الفهم، بينما 36.25% منهم يقولون بأنّ القلق أو الخجل ليس له أية علاقة بعدم الفهم.

20– هل يؤثر إهمال الامتحانات الشفوية بوصفها أداة تقويم قرائية في الفهم السمعي؟

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يحدث دائما	14	%17.5
يحدث أحيانا	42	%52.5
يحدث نادرا	16	%20
لا يحدث	08	%08

المجموع	80	%100

التعليق رقم 20:

من خلال الجدول التالي نلاحظ أنّ 17.5% من العينة المدروسة يرون دائما تؤثر إهمال هذه الامتحانات الشفوية في الفهم بينما 52.5% يقولون بأنّه أحيانا ما تؤثر عليه، في حين 20% نادرا ما يؤثر الإهمال الامتحانات الشفوية على فهم التلاميذ، أما 8% يقولون بإهمال هذه الامتحانات ليس له علاقة بالفهم.

21– هل تؤثر النصوص الشفوية والواجبات الإملائية على التلميذ:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	76	%95
لا	4	%5
المجموع	80	%100

التعليق رقم21:

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ 95% من العينة المدروسة يرون بأنّ النصوص الشفوية والواجبات الإملائية تؤثر على التلميذ، بينما 5% يقولون بأنّ النصوص الشفوية والواجبات الإملائية لا تؤثر إطلاقا على التلميذ.

22- هل يستفيد التلميذ من خلال حصص التعبير الشفهي في اثراء رصيده اللّغوي:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%98.75
لا	01	%1.25
المجموع	80	%100

التعليق رقم22:

من خلال هذا الجدول، نلاحظ بأنّ 98.75% من العينة المدروسة يقولون بأنّ حصص التعبير الشفهي ساهم في اثراء الرصيد اللّغوي للتلميذ، في حين 1.25% لا يستفيد التلميذ من خلال حصص التعبير الشفهي في اثراء رصيده اللّغوي.

خاتمة

لقد تبيّن من خلال الدراسات النظرية الميدانية التي تطرقنا إليها في الجانبين النظري و التطبيقي الميداني، والتي بينت وأكدّت طبيعة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي من الجيل الثاني، و مدى أهمية فهم المنطوق في حياة الطفل التعليمية و في حياته المستقبلية، و أنَّ بواسطة الاستماع تتم عملية التعليم و من خلاله نأخذ بأسباب الثقافة و الوعي و التجربة، فهو مفتاح كل عمل في الحياة، و من يجهل عناصره يشعر بأنَّ السبل المغلقة في وجهه، لأجل ذلك كانت ثورة العالم المتحضر على الجهل و الأمية. و على العموم تمكنا من خلال هذه الدراسة إلى استخلاص مجموعة من النتائج التي نأمل أن نكون قد وُفقْنا في الوصول إليها:

- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة يراعي نسبيا مستوى الذكاء والاستيعاب لدى الأطفال.

- الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي مقبول عموماً من ناحيتي الشكل و المضمون، وهو يتبن بيداغوجية في صياغة الأهداف، تقوم على المقاربة بالكفاءات .

- استثمار الدراسات اللسانية المعاصرة في عملية التحليل، مواكبة للدراسات المعاصرة لغرض التماسك النصي والانسجام .

- ومع هذا كله فإن الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي يتضمن سلبيات يمكن إدراجها على النحو التالي:

ملاحظة أنّ بعض النصوص المقدمة تفوق مستوى التلاميذ وقدراتهم الذهنية لأنها لا تعكس واقعهم .

- نشاط القواعد غير وظيفي وتكرار لمدارس في مراحل تعليمية سابقة.

- حذف بلا مبرر لبعض الدروس التي من المفروض أن تكون ضمن المقرر الدراسي.

– كثافة البرنامج تؤدي بالمعلم إلى إلغاء بعض الدروس و عدم إنجازها و تقديمها للتلاميذ نظرًا لمحدودية الزمن المخصص لتدريس اللغة العربية للسنة الخامسة.

– استعمال المعلم للغة العربية أثناء إلقاءه الدرس فيستمع التلميذ إلى شرح المعلم الذي يُقدر ب 8 سا إلى 15 د في الأسبوع، فحين يحاول أن يرجع إلى كتاب يجد أن فهمه محدود، لأن التلميذ لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ ويكتب، لذا يجد صعوبة في فهم ما ورد في الكتاب أثناء الامتحانات يلجأ إلى حفظ المادة دون فهم و بذلك تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الكتاب. وبعد الانتهاء من الامتحان يتخلص منه ولا يرجع إليه فيما بعد. تتطابق بعض الكلمات العامية مع الفصحى دون تطابقها مع المعنى هذا ما يمكن أن يسمى فوضى المفاهيم واضطرابها في ذهن الطفل العربي، وهذا ما يؤدي به إلى الإحباط واتخاذ موقف معاد من التعليم عامة.

– تتكون لدى التلميذ اتجاهات سلبية حول الاستماع إلى القراء والمطالعة باللغة العربية بسبب عدم فهم النصوص (مفردات وتراكيب).

– ضعف عام في فهم المنطوق يمكن أن يؤدي إلى ضعف استعمال اللغة استعمالاً سليما .

– إن الاهتمام بالكتاب المدرسي بما فيه كتاب اللغة العربية وكل الوسائل التعليمية الأخرى، تعد من المعايير المهمة التي يُقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، ذلك أن الاهتمام بلغة الأطفال هو اهتمام بمستقبل الأمة كلها .

التوصيات:

1 – أن يكون محتوى كتاب اللغة العربية مسايرًا لمستحدث في مجال العالم أي يواكب كل جديد، بما فيها ضرورة الانسجام بين الأهداف والمحتوى.

2 – أن يكون الكتاب ملائما مع مستوى المتعلم وقدراته الذهنية .

3 – أن يكون المضمون والموضوعات التي تُعالج في المحاور متطابقة مع الصور الموجبة إليه من ناحية، وتخدم خاصة ما يقارب الطفل إلى حواسه وإلى واقعه الاجتماعي من ناحية أخرى.

4 – توجه العناية الكافية إلى المقدمة والفهرس حيث يعطي للتلاميذ فكرة عامة من الأهداف والمادة الدراسية و موضوعاتها التي يتضمنها الكتاب.

5 – توجه العناية الكافية إلى إخراجه، فالكتاب الذي يتسم بحسن الإخراج يدفع التلاميذ إلى الإقبال عليه ومطالعته والحفاظ عليه.

6 – أن يراعي الاهتمام بأساليب الاستماع والفهم للمنطوق حيث أنه يمثّل عملية تشخيصية تعاونية مستمرة.

7 – يجب أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

8 – ضرورة اهتمام الكتاب بقضايا تلمس جوانب من واقع التلميذ كي يسهل فهمها وإدراكها.

9 – مراعاة الفروق الفردية في عملية التعليم بالإلقاء خاصة في دروس فهم المنطوق.

10 – ضرورة اكتساب مهارة الاستماع، فرغم ما تتطلب من جهد إلا أنها السبيل الوحيد للنجاح، فهي ركيزة رئيسية لتنمية مهارات التحدث والقراءة والكتابة

هذه بعض التوصيات التي نراها مبدئيا ضرورية في سبيل انجاز كتاب مدرسي عامة وكتاب اللغة العربية خاصة. يتوقف إليه المتعلمون وكذا أهل التربية و التعليم، ونؤكد إلى جانب ما سبق على أهمية استغلال الرصيد اللغوي في تأليف الكتاب المدرسي الذي يحتاج إليه المتعلّم في كل تعليمية و يكون له عونا في تنمية زاده اللغوي والمعرفي على حد سواء.

قائمة المصادر و المراجع

1- الكتب باللغة العربية:

1- ابن رشيق القيرواني، العمدة، طب1، دار النشر، مطبعة السعادة، مصر، سنة 1907.

2- ابن منظور: تهذيب لسان العرب،المكتب الثقافي لتحقيق الكتب،إشراف: علي مهنا،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان، ج2،ط1 1993.

3- أبوحيان، الامتناع والمؤانسة، ج2، ط4، دار النشر، دار الفكر، بيروت، لبنان.

4- أوزي أحمد: بيداغوجية فعالة ومتجددة، كفايات التعليم والتعلمللقرن الحادي وعشرون، ط3، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2017.

5- أيوب جرجيس المطية، اللغة العربية تثقيفها ومهاراتها، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2012.

6- بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، ع4، مجلة اللغة العربية، نشر المجلس الأعلى للغة عربية،2001.

7- بعزيز مريم: دور الوسائط السمعية البصرية أنموذجا، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الأداب والعلوم الإنشائية، المغرب.

8- تمام حسان: اللغة العربية ومعناها ومبناها دط، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

9- جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم،دار الكتاب الحديث،الكويت،د ط،د س.

10- جابر عصفور، أفاق العصر، ط1، دار المهدي للثقافة والنشر، دمشق، سوريا، 1997.

11- جورج مونان، معجم اللسانيات وعلوم اللغة، دار أروس، 1996، فرنساء.

12- حبيب الله محمد، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط2، دار عمار، عمان.

13- حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1987.

14- حمد الباردي ، انشائية الخطاب في الرواية العربية الحديثة ، ط1، دار النشر اتحاد الكتاب العربي، دمشق، سوريا، 2000.

15- حمذي علي الفرماوي، في علم النفس المعرفي الأساليب المعرفية بين النظرية و التطبيق، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2009، عمان، الأردن.

16- خالد حسين أبو عمشة: التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي (د ط) شبكة الألوكة.

17- الخصائص، ابن جني، جزء1، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت pلبنان،1952.

18- خير دين مهني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، ط1، 2005.

19- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، القاهرة، مصر،2005.

20- زهدى محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط1 ، دار الصحافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

21- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية: التحدث، القراءة، الكتابة، دط، دار المعرفة الجامعية الازارطية.

22- سعدون محمود الساموك، هدي جواد الشعري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر،2005. الصحاح: تاج اللّغة، وصحاح العربية، مادة (لغا).

23- السعيد عواشرية: أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للمسائل الرياضية اللفظية في أداء حلها لتلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة أساسي –دراسة ميدانية- مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية،العدد 01،أفريل2004، جامعة فرحات عبـاس (سطيف).

24- السيد عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2000،1.

25- سيزا قاسم: القارئ والنص، العلامة والدلالة، المجلس الأعلى للثقافة،2002.

26- صالح بلعيد، دروس اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط6، الجزائر 2011.

27- صبحي إبراهيم الفقهي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دط، دار قباء للطباعة النشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2000.

28- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طبعة ثانية، دار النشر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت،2000.

29- الطيب دبه: مبادئ اللسانيات النبوية، دار القصبة للنشر، الجزائر،2001.

30- عادل البشير،وسعاد عبد الكريم الوائلي، مهارات الكلام في مناهج اللغة العربية للصف السابع الأساسي، دارسة تحليلية، الأردن.

31- عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (اقتراحات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي)،دار هومة2003.

32- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجية المعاصرة دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، ط1، افريقيا الشرق، 2007.

33- عبد الله العلي: التعلم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي، ط1، دار الكتاب الحديثة، 2005.

34- عبد الله علي مصطفي، مهارات اللغة العربية، ط2002، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

35- عبد الله قلي، اللغة العربية وأدبها، وحدة المنهج التعليمية والتقويم التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ج2.

36- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، د،ط، دار الفكر العربي،2006.

37- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، د ط،ب يروت، لبنان.

38- غالب عبد المعطي: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط2، دار كنوز المعرفة، عمان، 2014.

39- الفارابي: خطاب اللسانيات في التربية/ مجلة ديداكتيكا، الشركة المغربية للطباعة و النشر، المغرب، 1992، ع03.

40- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة للنشر سنة 2003.

41- فايز واد، اتجاهات جديدية في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفا والدنيا للطباعة والنشر، 2000، اسكندرية، مصر.

42- فرحان مرتي، المناهج التربوي، الشركة العربية المتحدة، للتسويق، د، ط، 2008القاهرة.

43- فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي (المتوسط)، الثانوي، دار الفكرالعربي، ط1، 2002.

44- الفيروز الآبادي، القاموس المحيط، ط2، دار احياء التراث،1779 ،ج1.

45- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الصفحة الثانية من المقدمة.

46- كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2020/2021.

47- كمال عبد السلام طروانة ، المهارات الفنية في كتابة و القراءة و المحادثة ، طبعة الاولي، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2013.

48- مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دت، دط.

49- محسن علس عطية، "جودة الشاملة" والمنهج " دار المناهج للنشر والتوزيع، سنة 1428هـ/2008م.

50- محمد الهادي: التعلم الإلكتروني المعاصر، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 2011.

51- محمد حماسة عبد اللطيف، الإبداعي الموازي، تحليل النصي للشعر، د ط، دار النشر والتوزيع، القاهرة،2001.

52- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، طبعة 1998م/1418هـ، دار الفكر العربي.

53- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعها المسلكية وأنماطها العلمية.

54- محمد عطال ابراهيم، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، دار الشباب للطباعة، 1992، القاهرة.

55- محمد علي الصابوني: صفوة التفسير،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2001، ج 3.

56- محمد علي الصويكري، التعبير الوظيفي، أسسه وأنواعه ومهارته، ط1، دار الكندي للنشر،2011.

57- محمد محمود: طرائق التدريس وإستراتيجيته، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2003.

58- محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعلم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، دط ، 1988.

59- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، د، ط، منشورات جامعة دمشق، 1997، سوريا.

60- محمود فهمي حجازي، مدخل الى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، د ط.

61- مصطفى بوشوك: تعليم اللغة العربية و ثقافتها، مطبعة الهلال، الرباط، ط 2.

62- المعجم العربي القديم، الكتابة في اللغة، بحث لمفهوم الكتابة.

63- معجم المعاني الجامع، باسل زيدان، ط1، جامع النجاح الوطنية، فلسطين، 2002/2001.

64- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

65- نازك إبراهيم عبد الفتاح: مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2002.

66- هانز جورج غادا مير: الحقيقة والمنهج: الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية،تر،حسن ناظم وعلي حاكم صالح، مر،جورج كنورة،طرابلس،دار أويا،2007.

67- وجدي طعيمة، المناهج التدريس اللّغة العربية للتعليم الأساسي، دط، دار الفكر العربي، 2001، طويت.

2- الكتب باللغة الفرنسية:

68- .chankchoenthal، op،cit، s ،7،goffman، op،cit، s ،.

69- danielle bailly : les mots de la didavtictique des langues, le cas de l`anglais lexique ;ophrys/ 1998/p/45/ .

70- Dubois: Dictionnaire de Linguistique et des Sciences de langage .Larousse,

71- R. Galisson- D.Coste: Dictionnaire de didactique des langues, .Hachette, 1976

فهرس

الفهرس

شكر وعرفان.

إهداءات.

مقدمة.

الفصل الأوّل: الفهم السمعي مفهومه، شروطه، ومساراته.

1- مفهوم الفهم اللغوي:.....6

2- أنواع الفهم اللغوي.....10

2-1 فهم المسموع.....11

2-2 الفهم القرائي.....11

3- أهمية الفهم في عملية التعلّم.....17

4- شروط الفهم اللغوي السمعي.....22

4-1 توفّر مشعرات ثابتة للأجزاء الصوتية.....22

4-2 وجود المعلومات العروضية أو النغمية.....23

4-3 تواجد سياق سليم يحوي أصوات اللغة 23

4-4 إمكانية إدراك الكلام من خلال الحركات النطقية لأصواته.....24

4-5

الاستمرارية.....25

4-6 ضعف الإدراك بنقل الكلام.....26

4-7 قوة إدراك المقاطع الصوتية المنبورة.....26

4_8 إدراك الكلام عملية واسعة.....27

الفصل الثاني: اللغة المسموعة ومناهج تعليم اللغات

1- تعليم اللغات وتعلمها.....28

2- اللغة المسموعة ومناهج تعليم اللغات.....32

2-1 في ماهية المنهج.....32

3- التعليم بواسطة المناهج المعتمدة على الوسائل السمعية والبصرية.....36

الفصل الثالث: الفهم السمعي للنصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

1- مدونة

البحث.....46

1-1 مكونات كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.....47

1-2 وصف الطريقة الشفهية لتدريس النصوص بالمرحلة الابتدائية.....50

1-3 تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية.....52

2- عينة البحث وأدواته.....53

2-1 طبيعة استبيانات البحث.....53

2-2 تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.....53

خاتمة.....76

قائمة المراجع والمصادر.....79

فهرس.....85

الملحق.....87

ملخّص.....

ملاحق

جامعة عبد الرحمن ميرة– بجاية.

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها.

استبيان لغوي موجه لأساتذة المدرسة الابتدائية الإخوة موساوي بتمزريت ولاية بجاية

في إطار إنجازنا للبحث العلمي في تخصص اللسانيات العربية، الذي يتناول " **الفهم السمعي للنصوص وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الخامسة ابتدائي كنموذج.**وإنه لغرض جمع المعلومات حول ذلك، نقدم لك حضرة الأستاذ الفاضل هذا الاستبيان لتقرأه جيدا وتضع علامة (X) في الخانة المناسبة بعد الإمعان في قراءة الفقرات أو تملأ الفراغات إن لزم الأمر، ونرجو منك أيها الأستاذ الإجابة بكل صدق وموضوعية، كما نحيطك علما أن هذه المعلومات لن تستخدم خارج نطاق البحث العلمي ولن تستغل إلا لذلك فقط. واعلم أن صدق نتائج هذا البحث تتوقف على مدى صراحتك في الإجابة وشكرا جزيلا على حسن تعاونك معنا.

1– هل الكتاب المدرسي ينطبق مع الاحتياجات المعرفية واللّغوية للتلميذ؟

ينطبق بدرجة عالية	
ينطبق بدرجة متوسطة	
ينطبق بدرجة منخفضة	
لا ينطبق	

2- **هل يعاني التلميذ من نقص واضح في شرح المفردات الصعبة؟"**

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

3- هل رسومات الكتاب غامضة ويصعب التعبير عنها؟

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

4- **هل يحتوي الكتاب على الكثير من الألفاظ الصعبة؟**

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

5- **هل ينطق الكلمات نطقا صحيحا؟**

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

6- **هل يحذف بعض الكلمات من النص المقروء؟**

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

7- **هل يكثر من تحريك الرّأس وتحريك الأصبع لتتبّع المقروء؟**

يحدث دائما	
يحدث أحيانا	
يحدث نادرا	
لا يحدث	

8- **هل يستمع التلميذ باهتمام للمعلمة وتروي أمامه قصة؟**

نعم	
لا	

9- **هل يستطيع التلميذ أن يسترجع أحداث القصة بعد أن تحكي أمامه؟**

نعم	
لا	

10- **هل يستطيع التّلميذ أن يصف مواقف و أحداث و صور شاهدها؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحدث

11- هل يطلب من التلاميذ قراءة جهرية في مجموعات صغيرة أو زوجية؟

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحدث

12- **هل تساعد التلاميذ على فهم المفردات الجديدة في النصوص التي يتم قراءتها؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

13- **أي أنواع القراءة تطلبها من تلاميذك؟**

جهرية

صامتة

14-**هل يؤثر عدم الإصغاء وعدم القدرة على الفهم والاستيعاب وإدراك العلاقات في الفهم السمعي؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

15-**هل عدم تركيز التلميذ خلال الشرح الشفهي يؤثر على الفهم السمعي للتلميذّ ؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

16-**هل ينتبه التلميذ للدرس ويتفاعل معه خلال الشرح؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

17-**على ماذا يدلّ تجنب التلاميذ أثناء الحصة ؟**

عدم الفهم

عدم الانتباه

18-**هل يصعب على التلميذ الربط بين الكلمة ومعناها ؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

19- **هل يؤدي شعور التلميذ بالقلق أو التردد أو الخجل إلى عدم الفهم؟**

نعم

لا

20-**هل يؤثر إهمال الامتحانات الشفوية بوصفها أداة تقويم قرائية في الفهم السمعي؟**

يحدث دائما

يحدث أحيانا

يحدث نادرا

لا يحد ث

21- **هل تؤثر النصوص الشفوية والواجبات الإملائية على التلميذ؟**

نعم

لا

22- **هل يستفيد التلميذ من خلال حصص التعبير الشفهي في إثراء رصيده اللّغوي؟**

نعم

لا

مِنْ أَشْرَفِ الْمِهَن

عمي بشـير رجل اعتدتُ مشاهدتَه كلَّ يوم وقد امتلأ وجهُه بِشْـرا، و سَـكَبَتِ الطَّبيعَـةُ الْجَزائِرِيَّةُ في شَـراييِنِه الْعَزْمَ والْقُوَّةَ، ومَـلأَتْ صَدْرَهُ ثِقَةً وأَمَلاً ... رَأَيْتُـهُ صَباحاً يمشـي بهـدوء على الرَّصيـفِ . وقد بانَ عليه التَّعَبُ والْجَهْدُ، إلّا أنَّ عَيْنَيْهِ كانَتا تُشْـرِقانِ بِوَميـضِ الْعَزيمَةِ، ولِسـانَه يَفيضُ بِحَـلاوَةِ الْحَديثِ ووَجْهَهُ يُشِعُّ بالْبشاشَةِ والتَّسامُحِ .

عُدْتُ إلى الْمَنْزِلِ و أنا أُفَكِّرُ في مِهْنَتِهِ الشّاقَّةِ الْمَحْفوفَةِ بالْمَخاطِـر . فهـو يقوم بمهمة بالغة الأهميـة . إنَّها مَهَمَّةُ تجميـل الحيـاة ! عمّي بشـير من عُمّـالِ النّظافـةِ الّذين يَقومونَ بدوْرٍ حَيَويٍّ فـي مُجْتَمَعِنا إذ يَعْكُفون ليلاً ونهاراً على كَنْسِ الشَّـوارِعِ ورَفْعِ أَكْيـاسِ الْقُمامَةِ . فأياديهم أيادٍ طاهِـرةٌ تُزيلُ الْأَوْسـاخَ بَيْنَما يرْمي الآلافُ من الأشخاصِ النُّفاياتِ والْفَضَلاتِ عَلَناً دونَ حرج .

ورَغـم الْخَدَماتِ الْجَليلَةِ الَّتي يُؤَدُّونَها، يَنْظُرُ بَعْضُ الْجَهَلَةِ إلَيْهِم نَظْرَةَ ازْدِراءٍ وسُـخْرِيَةٍ، ويَعْتَبرون مِهْنَتَهـم مهنـة حَقيرَةً، تَحْتَلُّ الْمَراتِبَ الدُّنْيا في سُـلَّمِ الْأَعْمالِ والْمِهَنِ . وبدلاً من تسـهيلِ عمَلِهم، ترى النّاسَ لا يلتزمون بِأَبْسَـطِ مَبادِئِ النّظافةِ . فالطِّفلُ يَرْمي الْأَوْسـاخَ في الشّـارِعِ دون أنْ يُؤَنِّبَه أَحَدٌ أو يَرْدَعَه، بل هو يَرى مَنْ هم أَكْبَرُ منه يَفْعلون ذلك غيرَ مُبالينَ بالْخطرِ الّذي قد يَنْجَرُّ عن أفعالِهم .

لا أسْـتَطيعُ أن أتصـوَّرَ حَيّـا أو مَدينـةً دون الْعَمِّ بَشـيرٍ وأَمْثالِـه . فالنُّفاياتُ والْحَشـراتُ والْفِئْرانُ والرّوائِحُ الْكَريهَةُ سـتُحاصِرُ السُّـكانَ من كُلِّ مَكانٍ وستَنْتَشِـرُ الْأَمْراضُ والْأَوْبِئَةُ وتَفْتِكُ بالنّاسِ . آه يا إلهي لو حَدَثَ هذا لَحَلَّتِ الْكارِثَة !

فَألـفُ تَحِيَّـةٍ تَقْديرٍ لعَمّي بَشـيرٍ وتَرِبَتْ يَداهُ بِالنَّقاءِ والصَّفاءِ الّذي يَتْرُكُـهُ من وَرائِه . وما أَحْكَمَهُ حين يَقولُ : « عَمَلي خيْرٌ وجَمالٌ أنْشُرُه أيْنما مَرَرْت وأَجْرٌ عَظيمٌ أحْتَسِبُهُ عندَ اللّهِ لِأَنَّني أُميطُ الْأَذى عنِ الطَّريق . »

مأخوذ من تحقيق صحفي حنان س في صحيفة «المساء» (بتصرف)

رِحْلَةٌ إلى عين الصَّفْراء

مَساءَ كُلِّ أحَدٍ يَبْدَأُ البَدْوُ وسُكّانُ الضَّواحي، والقَوافِلُ بالتَّنَقُّلِ عبر الفِجاجِ الجَبَلِيَّةِ، والدُّروبِ التُّرابِيَّةِ والرَّمْلِيَّةِ، لِلْوُصولِ إلى سوقِ عَيْنِ الصَّفْراءِ الأُسْبوعِيّ، فهو عَصَبُ حَياةِ البَدْوِ والقَبائِلِ في تلك الْحِقْبَةِ الاِسْتِعْماريَّةِ من تاريخ الْجزائر، عند مطْلَعِ الْقَرْنِ الْعِشْرين .

منذ الفَجْرِ، تَبْدَأ الحَرَكَةُ في ساحَةِ السّوق الواسِعَةِ، الجِمالُ الجاثِمَةُ، والأَحْصِنَةُ والبِغالُ، بينما يَعْرِضُ البائِعونَ مَواشيَهم المُرَبَّقَةَ في مَجْموعاتٍ، وكوماتِ الصّوفِ، والمِلْحَ الحَجَريَّ، وقِفَفَ الحَلْفاءِ، وحَوائِكَ الصّوفِ، وحِبالَ الشَّعْرِ، والأَوانيَ الفَخّارِيَّةَ، والبَرانيسَ والعَباءاتِ العَرَبِيَّةَ، والقِطَعَ المُلَوَّنَةَ الْمَنْسوجَةَ من الكَتّانِ أو الصّوفِ أو الوَبَرِ . يَتَجَوّلُ رِجالُ البَدْوِ بِأَحْزِمَتِهم الجِلْدِيَّةِ، ونِساءٌ مُلَثَّماتٌ يَرْتَدينَ قِلاداتٍ خَرَزِيَّةً، يَنْتَظِرْنَهم خارِجَ السّوق .

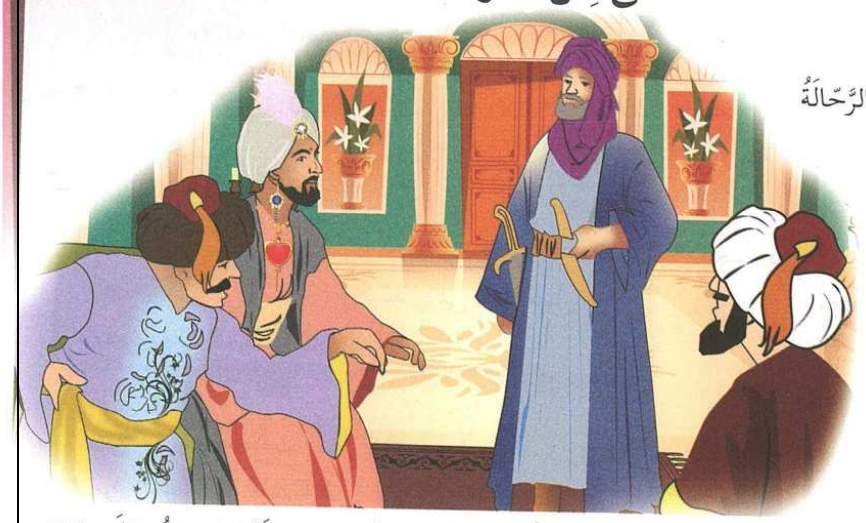
يَجْلِسُ البَدْوُ في المَقاهي الْجَزائِرِيَّةِ القَريبَةِ، يَرْتَشِفونَ الشّايَ، ويَتبادَلونَ الأَحاديثَ والضَّحْكاتِ، سُعَداءَ بِيَوْمِهِمْ النَّشيطِ، الّذي في آخره يَنْفَضُّونَ راجِعينَ يَحْمِلونَ بَضائِعَهُم على دَوابِّهِمْ في مَجْموعاتٍ، ويَسوقونَ مَواشِيَهُم، تَنْتَفِخُ عَباءاتُهُم، وسَراويلُهم العَريضَةُ والقَصيرَةُ، فَتَظْهَرُ سيقانُهم المَتينَةُ ونِعالُهُم الجِلْدِيَّةُ الَّتي تَدِبُّ عبرَ الدُّروبِ .

يومُ السُّوقِ في عين الصَّفْراء، يومُ البَهْجَةِ في المَدينَةِ وبَرانيسِ فُرْسانِ السَّباهي . وعند المَساءِ تَعودُ المَدينَةُ إلى يَوْمِيّاتِها العادِيّةِ . وفي بَلْدَةٍ قَريبَةٍ تُدْعى "تْيوت" ذاتِ البيوتِ الْجَميلة، المُحاطَةِ بالبَساتينِ الخَضْراء، يَتَخَلَّلُها وادٍ تَتَرَقْرَقُ مِياهُه ؛ قَضى البَدْوُ لَيْلَتَهم هناك . فَكانتْ لَيْلَةً شِتْوِيَّةً هادِئَةً، ومَجْلِسًا من مَجالِسِ الصَّحْراءِ، يَلْتَزِمُ فيه النّاسُ بالآدابِ المُتَوارَثَةِ من جُلوسٍ وطَريقَةٍ في الحَديثِ . تُسْمَعُ فيها الكَثيرُ من قِصَصِ البَدْوِ وأَحْلامِ السَّفَرِ في البِلادِ العَجيبَةِ، الّتي يَتَسامَرونَ بها حَوْلَ مَواقِدِ الجَمْرِ، وصينيّاتِ الشّاي .

في الصّباحِ تَتَفَرَّقَ القَوافِلُ . يَتَعانَقُ الرِّجالُ بِحَرارَةٍ، تَتَحَرَّكُ العيرُ في اِتِّجاهاتٍ مُخْتَلِفَةٍ . وهكذا تَتَكَرَّرُ لُعْبَةُ السَّفَرِ وعاداتُ الطَّريقِ الْبَدَوِيَّةُ، من مَراحٍ إلى مَراحٍ، في رِحْلاتِ الذَّهابِ والإِيابِ المُتَعاقِبَةِ .

د . محمد حسن مرين – عرائس الرّمل –

حَكى اِبنُ بَطّوطَة



يَقولُ ابن بَطوطَةَ الرَّحّالَةُ المَغْرِبِيُّ، إِنَّه لمّا دَخَلَ إِلى جَزيرةِ "مالديف" بِجَنوبِ بِلادِ الهِنْدِ، وَجَدَ أَهْلَها مُسْلِمينَ، وقد اِسْتَقْبَلوهُ بِحَفاوَةٍ .

وأَعْجَبَتْهُ البَلْدَةُ أيَّما إِعْجابٍ . لَكِنْ ما يَهُمُّنا هو ما حَكاهُ عن قِصَّةِ إِسْلامِ أَهْلِها حيْثُ قالَ : كان سُكّانُ الجَزيرَةِ كُفّارًا، يَظْهَرُ لهم آخِرَكلِّ شَهْرٍ عِفْريتٌ من الجِنّ، يأتي من ناحِيَةِ البَحْرِ كَأَنَّهُ مَرْكِبٌ مَمْلوءٌ بِالقَناديلِ . وكانتْ عادَتُهُم أَنَّهُمْ إِذا رَأَوْهُ أَخَذوا جارِيَةً من بَناتِهِم يُزَيِّنونَها ويُدْخِلونَها المَعْبد، ويَتْرُكونها هنالك . ثمّ يَرْجِعون صَباحًا، فَيَجِدونَها مَيِّتَةً فَيُحْرِقونَها . وتَراهُم كلَّ شَهْرٍ يَقْتَرِعونَ فمن أَصابَتْهُ القُرْعَةُ قَدَّمَ اِبْنَتَهُ .

وفي أَحَدِ الأيّام، قَدِمَ إِلى هَذِهِ الْبَلْدَةِ مَغْرِبِيٌّ يُسَمّى أبا البَرَكاتِ البَرْبَرِيَّ . وكان حافِظًا لِلْقُرْآنِ الكَريمِ، فَنَزَلَ بِدارِ عَجوزٍ أَصابَتْها القُرْعَةُ ذلك الشَّهْرِ، وليس لها إِلاّ بِنْتٌ واحِدَةٌ . فَرَقَّ لها لِما رآها فيه من حُزْنٍ وبُكاءٍ، فَأَخْبَرَها بأَنَّهُ سَيَذْهَبُ عِوَضًا عن اِبْنَتِها . ولمّا دَخلَ أبو البركات الْمَعْبدَ، جَعَلَ يَتْلو القُرْآنَ ويُصَلّي . وداوَمَ على ذلك طيلَةَ لَيْلِهِ . وفي الصّباحِ رَجَعَ القَوْمُ، فَوَجدوهُ حَيًّا، فَذَهَبوا به إِلى مَلِكِهِم . فلمّا عَرَفَ قِصَّتَهُ عَرَضَ عليه البَقاءَ في الجَزيرَةِ إِلى آخِرِ الشَّهْرِ، فإِذا نَجا مَرَّةً أُخْرى من العِفْريتِ أَسْلَمَ المَلِكُ وكلُّ سُكّانِ الجَزيرَةِ .

فلمّا كان آخَرُ الشَّهْرِ، حُمِلَ أبو البَرَكاتِ إِلى الْمَعْبدِ، فَباتَ يُصَلّي ويَتْلو القُرآنَ كما فَعَلَ في السّابِقِ، ولم يَحْدُثْ له شَيْءٌ . وفي الصَّباحِ حَضَرَ المَلِكُ والرَّعِيَّةُ، فلمّا رَأَوْهُ سالِمًا، تَأَكَّدوا من أَوْهامِهِم، وأَيْقَنوا أن دينَه دينُ حَقٍّ، فَكَسروا أَصْنامَهُمْ، وأَسْلَمَ المَلِكُ، وجميعُ سُكّانِ الجَزيرَةِ . وأقامَ ذلك المَغْرِبِيُّ في الجَزيرَةِ مُكَرَّمًا، وبَنى بها مسجدًا نُقِشَ على مَقْصورَتِهِ بِالعَرَبِيَّةِ : "أَسْلَمَ السُّلْطانُ أحمد شنورازَه، على يَدِ المَغْرِبِيّ أبي البَرَكاتِ البَرْبَرِيّ" .

عن كتاب لغتي العربية الجزء الخامس

الملخص باللغة العربية:

يندرج هذا البحث ضمن مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية المتعلقة تحديدا بيتعليمية اللغات، عالج هذا الأخير إشكالية جوهرية تمحورت حول عملية الفهم السمعي للنصوص الأدبية المنتقاة من كتاب اللغة العربية والموجه لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

يتضمن العمل مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، خصصنا الفصل الأول للحديث عن الفهم اللغوي السمعي باستعراض مفهومه وشروطه ضمن المستوى الصوتي من اللغة، أما الفصل الثاني فتناول موضوع اللغة المسموعة ومناهج تعليم اللغات؛ والذي تطرقنا فيه إلى أهم المناهج التي تتخذ أولوية المنطوق عن المكتوب في تعليمية اللغة، بينما كان الفصل الثالث مزيجا من دراسة تطبيقية على نصوص الأدب المختارة من كتاب السنة الخامسة ابتدائي، ومن دراسة ميدانية تقصينا خلالها باستبيانات موجهة لأساتذة اللغة العربية؛ السنة الخامسة ابتدائي باحثين عن مظاهر الفهم السمعي عند المتعلمين خلال دروس النصوص الأدبية. وكانت الخاتمة جامعة لنتائج البحث وتوصياته.

الكلمات المفتاحية: تعليميات اللغة، الفهم اللغوي السمعي، مناهج تعليم اللغات.

الملخص باللغة الفرنسية:résume

Cette recherche appartienne au domaine de la linguistique appliquée ; exactement la didactique des langues, en basant sur la compréhension audio des textes littéraires tirées du livre scolaire de la langue arabe qui sont destinés aux élèves de la cinquième année primaire.

Ce travail contient une introduction et trois chapitre plus une conclusion.

Le premier1ere chapitre est nome : le terme de la compréhension et ces conditions. Le deuxième 2 eme chapitre est sous le nom de : la langue orale et les méthodes de didactique des langues .Le dernier chapitre était pratique. Finalement une conclusion

Mots-clés : enseignement des langues, compréhension linguistique auditive, programmes d'enseignement des langues.