الجمهـــورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبـــية
وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي
جامعـــة غليـــزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

مُرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية–السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا.

أُطروحَة مقدّمَة لنيلِ درجة دكتوراه ل.م.د في اللّسانيات التّطبيقية

إعداد الطالب(ة): دَحمَاني شُروق　　**إشراف**: د. عُثماني عمّار

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللّقب	الرتبة	المؤسسة	الصّفة
1	عطاطفة بن عودة	أستاذ	جامعة غليزان	رئيسا
2	عثماني عمّار	أستاذ	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا
3	ابراهيمي بوداود	أستاذ	جامعة غليزان	ممتحنا
4	خاين محمد	أستاذ	جامعة غليزان	ممتحنا
5	بوزوادة حبيب	أستاذ	جامعة معسكر	ممتحنا
6	محمد كمال بلخوان	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023م/2024م

الجمهـــورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبـــية
وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي
جامعـــة غليـــزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

مُرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية –السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–

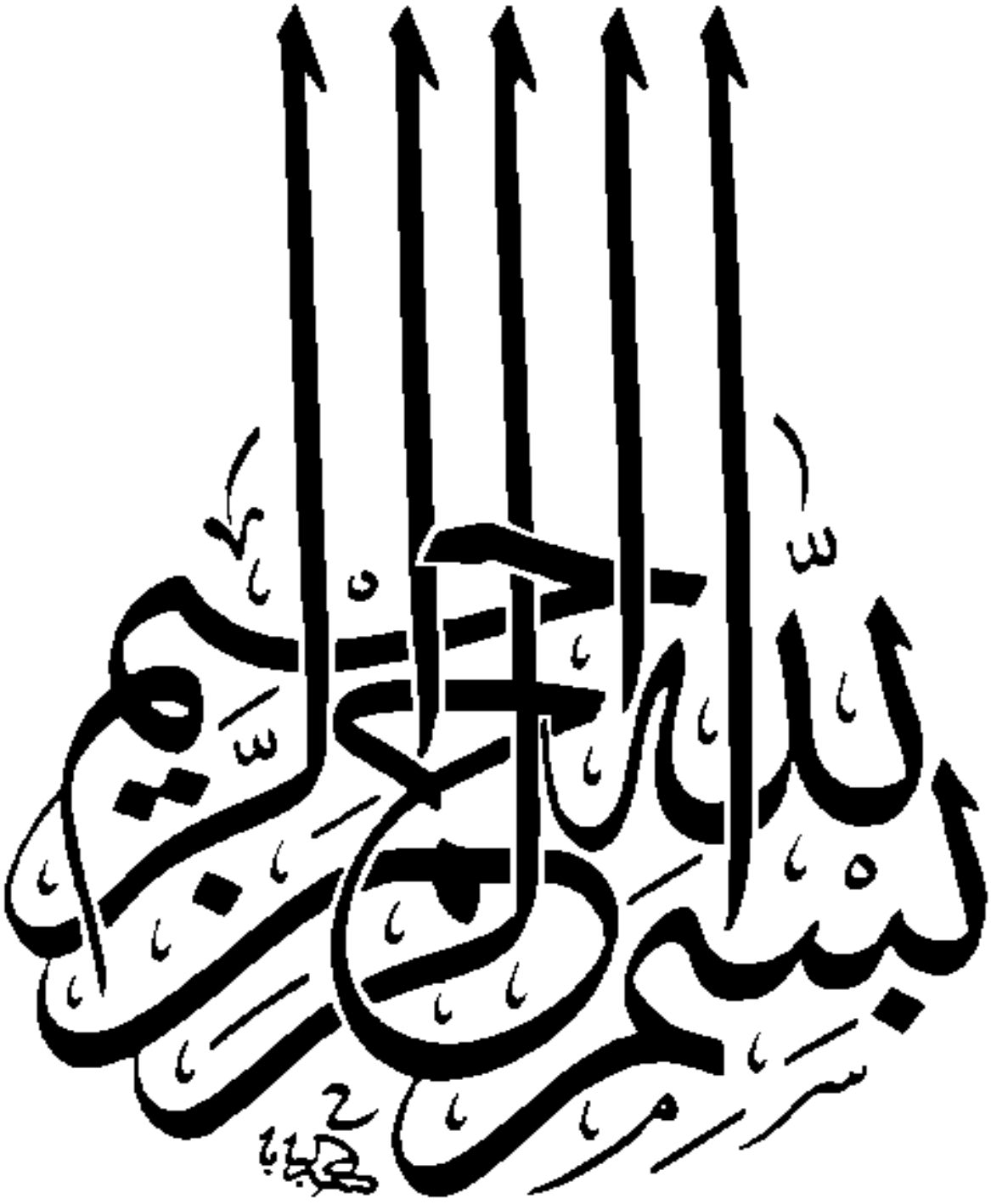
أُطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه ل.م.د في اللّسانيات التّطبيقية

إعداد الطالب(ة): دحماني شُروق　　**إشراف:**.د. عُثماني عمّار

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللّقب	الرتبة	المؤسسة	الصّفة
1	عطاطفة بن عودة	أستاذ	جامعة غليزان	رئيسا
2	عثماني عمّار	أستاذ	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا
3	ابراهيمي بوداود	أستاذ	جامعة غليزان	ممتحنا
4	خاين محمد	أستاذ	جامعة غليزان	ممتحنا
5	بوزوادة حبيب	أستاذ	جامعة معسكر	ممتحنا
6	محمد كمال بلخوان	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023م/2024م


بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهـــورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبـــية
وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي
جامعـــة غليـــزان
كلية الاداب واللغات
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
رقم القيد: ك. أ . ل/ 2024/006

جامعة غليزان

محضر مناقشة أطروحة دكتوراه
(الطور الثالث)

طبقا للقرار رقم 547 المؤرخ في 02 جوان 2016 الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها،

في يوم : **الخميس 06 جوان 2024** بجامعة غليزان،

ناقشت علنيا الطالبة: **شروق دحماني**،

المولودة بتاريخ: **1998/03/03 بتغنيف معسكر**.

أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: **مرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية -السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا-**،

أمام لجنة المناقشة المعينة بموجب مقرر نائب مدير جامعة غليزان للتكوين العالي والتكوين المتواصل والشهادات المؤرخ في: 16 أفريل 2024 تحت رقم 116.

وبعد المناقشة العلنية التي دامت ..... من الساعة ..... إلى ..... والمداولة القانونية قررت اللجنة منح الطالبة المناقشة درجة الدكتوراه بتقدير .....

تتشكل لجنة المناقشة من:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الإمضاء
01	بن عودة عطاطفة	أستاذ	رئيسا	
02	عمار عثماني	أستاذ	مشرف مقررا	
03	محمد خاين	أستاذ	مناقشا	
04	بوادود ابراهيمي	أستاذ	مناقشا	
05	حبيب بوزوادة	أستاذ	مناقشا	
06	محمد كمال بلخوان	أستاذ	مناقشا	

غليزان في: 2024/06/06

مصادقة عميد الكلية

و. أ. مفلاح بن عبد الله
عميد كلية الآداب و اللغات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران
كلية الآداب واللغات
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

جامعة وهران

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة) ...دحماني سكرون... الصفة: ...طالبة دكتوراه...

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم ...120198004... والصادرة بتاريخ ...2021/09/14...

المنتمي إلى كلية ...الآداب واللغات... قسم ...اللغة والأدب العربي...

والمكلف(ة) بإنجاز أطروحة الدكتوراه عنوانها:

...محددات تعليمية دعم الطلاقة في مادة اللسانيات التطبيقية...
...السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا...

أصرح بشرفي أني التزمت بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز أطروحة الدكتوراه المذكورة أعلاه.

وهران في ...2024/02/04...

توقيع المعني

الأستاذ(ة) المشرف
أستاذ(ة) المحاضرة ...

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿فاذكُروني أذكركُمْ واشكُرُوا لِي وَلا تكْفُرون﴾

صَدقَ الله العظيم

الإهداء

إلى من قالَ فيهما جلّ شأنه: ﴿واخْفِض لَهُمَا جَناحَ الذُّلِ من الرَحْمةِ وقل رَّبِّ ارْحَمهُمَا كَمَا رَبَّيانِي صَغِيرًا﴾

إلى من عجز اللسان عن ذكر مآثره، إلى سندي وعوني وقدوتي، إلى ذلك الينبوع الذي اغترفت منه الحنان، إلى الذي جعل نفسه شمعة تحترق من أجل أن ينير دربي لراحتي وسعادتي، إليك يا أبي الغالي"الحاج مختار"حفظه الله عز وجل

إلى أنور العيون، والرمش الحنون، إلى السلم الشافي، والقلب الدافئ، إلى التي لا أنساها، إلى أروع أم في الوجود، أمي الحبيبة رحمها الله رحمة واسعة.

إلى رياحين حياتي، إلى الورود البهية الذين قاسموني حنان الوالدين إخوتي وأخواتي:نبيل، فتحية، سميحة، شمس، فطيمة الزهرة"

إلى رُوح أخي الفقيد الذي راح فداء وطنه شهيدا، رحمه الله رحمة واسعة.

إلى رمز البراءة"شيماء، محمد الأمين، أمين المختار، بوعلام، فردوس، بشرى، عبد الحق، فضيلة، فدوى، فارس، إياد".

إلى الأهل والأقارب، إلى عمتي...إلى زوجة أبي...

إلى كل الأصدقاء، إلى كل من ساعدني من قريب وبعيد، إلى كل من دعا لي دعوة النجاح.

شكر وتقدير

في البداية، نحمد الله عز وجل حمدًا لشكره أداءً، ولحقه قضاءً، ولحبه رجاءً، ولفضله نماءً، ولثوابه عطاءً، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك"الحمد لله رب العالمين".

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل"**عثماني عمّار**"، الذي أشرف على هذه الرسالة بتوجيهاته ونصائحه.

وشكرا موصولا بعبق الكلمات الطيبة لكل الأساتيذ الذين كانت لهم رسالة الفضل في تعليمنا و تكويننا وتحفيزنا نحو النجاح، وأخص بشكري هذا رئيس المشروع الأستاذ "**براهيمي بوداود**"، ورئيسة المختبر الأستاذة "**بن شيحة نصيرة**"، فحق قول الشاعر فيهم:

قم للمعلم وفّه التبجيلا ...كاد المعلم أن يكون رسولا

رفعهم الله إلى منزلة ورثة الأنبياء...

مُقَدّمةٌ

تُشَكل اللّغة وسيلة مهمّة من وسائل تحقيق التخاطب والتفاهم والتواصل بين أفراد المجتمع؛ فهي بمثابة الحامل والناقل الثقافي بين جميع الأجيال في كل زمان ومكان، وفي كل مجالات الحياة الإنسانية، خاصة مجال التعليم الذي يرتكز على مستوياتها ووظائفها ومناهجها ونظرياتها؛ باعتبارها الميكانيزم الذي تقوم عليه المنظومة التربوية في تحديد برامجها وأنشطتها التعليمية التي عرفت مجموعة من التغيرات والإصلاحات الجديدة محدثةً تحولا في المسار التعليمي، بغية تحقيق تعليم وظيفي يهدف إلى تنمية القدرات التواصلية للمتعلم، وتنظيم المواقف التعليمية بمنهجية متكاملة.

وعليه عنيت المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني بإبراز مجموعة من المستجدات الميدانية الجديدة على رأسها نشاط فهم المنطوق الذي حظي باهتمام واسع بين أنشطة تعليمية اللغة العربية؛ لدوره الجوهري في صقل مهارة الاستماع التي يكتسب بها المتعلم اللغة ويستعملها في سياقات مختلفة تعكس تأملاته الإنتاجية في مختلف وضعيات التواصل الشفهي، بقابلية ودافعية تسُوقه دائما إلى تنمية رصيده اللغوي بما هو جديد يوسع مداركه ويعوّده على الحوار والمناقشة الفعالة.

وعلى الرغم من أهمية هذا الميدان الجديد والجهود التي بذلتها المنظومة التربوية من أجل النهوض به، إلا أنّ الواقع التعليمي يؤكد أنه بحاجة إلى العناية أكثر وأكثر، من أجل القضاء على كل المشاكل التي تواجه المتعلم في مهاراته النطقية وعملياته العقلية وميولاته وحاجاته النفسية، وذلك من خلال الاعتماد على المرتكزات ومعطيات العلوم اللسانية الحديثة كعلم اللسانيات التطبيقية؛ باعتبارها جسرا معرفيا تعبر من خلاله العلوم التي تهتم بدراسة اللغة، للاستفادة منها في معالجة وتذليل العوائق التي تعترض سبيل تطور اللغة في مختلف المجالات، خاصّة مجال التعليميّة التي نالت حظها الأوفر من اهتمامات البحوث اللسانية التطبيقية بتقنياتها الإجرائية التي تهدف إلى النهوض بعمليات التعليم والتعلم.

ومن هنا تشكّلت لدينا رغبة ملحّة للخوض في حقل اللسانيات التطبيقية وإجراءاتها المعرفية ذات العلاقة الوطيدة بحقل التعليمية في جوانبه المنطوقة التي كانت لها الأسبقية والأولوية في تدريس المواد التعليمية لصقل وتنمية مهارة الاستماع باعتبارها الملكة الأولى التي يكتسب بها المتعلم اللغة ويستثمرها في مواقفه التواصلية.

وعليه يرجع اختيارنا لهذا الموضوع للأسباب التالية:

- حيوية الموضوع وفعاليته الديناميكية التي تعود بالفائدة على كل عناصر العملية التعليمية
- محاولة الاستفادة من نتائج اللسانيات التطبيقية في حل المشكلات التي تعترض سبيل المعلم والمتعلم على السواء في حصص فهم المنطوق باعتباره الانطلاقة الأولى في جميع المراحل التعليمية.
- الكشف عن الطرق التعليمية التي يتلقى بها المتعلم المادة المسموعة.
- محاولة الوصول إلى نتائج مثمرة تفيد المنظومة التربوية الجزائرية في إعداد البرامج التعليمية المتعلقة بتعليمية فهم المنطوق التي ينقصها تدخل الآليات التطبيقية للبحوث اللسانية.
- الاهتمام بضرورة إقحام ما توصلت إليه الدراسات اللسانية التطبيقية في جوانب تعليم وتعلم اللغة.
- تعريف المعلمين بأهمية اللسانيات التطبيقية ودورها في تنمية تعليمية اللغة العربية مع الإشادة بأولوية الخطاب المنطوق في الممارسات التعليمية للحدث اللغوي.
- تقديم عينات تطبيقية في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الدراسة الميدانية في أقسام السنة الخامسة ابتدائي.

و اخترنا مرحلة التعليم الابتدائي بالأخص لأنها المرحلة الحاسمة التي تنبني عليها المهارات اللغوية والتطورات الفكرية والمعرفية للتلميذ، ليستثمرها في تعبيراته التواصلية القائمة على أساليب

الحوار والمناقشة داخل وخارج المدرسة؛ فهي القاعدة التي يرتكز عليها المتعلم ليتفوق في جميع الأطوار التعليمية الموالية.

وبناءً على ذلك فإن هذه الدراسة تركز اهتمامها على حقل الدراسات التعليمية باعتبارها فرعا من اللسانيات التطبيقية التي أعطت الأولوية للجانب المنطوق على المكتوب وفعاليته في التواصل الشفوي؛ فلما كان الكلام المنطوق في بعده التعليمي التعلّمي يستند أساسا على أساليب المناقشة والحوار الذي يوضح لنا الصورة الإبداعية للصوت اللغوي في خضم القوة الدلالية لمكنوناته التي تبعث في المتعلم استجابة انفعالية توحي بجمال تصوره ورؤيته لمسرح الأحداث اللغوية التي صرّح بها المعلم في غمار مهارة النطق وما يرتبط بها من إفصاح للأساليب اللغوية وتأديتها بشكل سليم يهب المتعلم دلالات عميقة مقصودة يعبر بها عن حاجياته وأفكاره.

ولإثبات هذه الحقيقة اللسانية القائمة على أساس أولية الصوت اللغوي وأهميته الكبرى بين مستويات اللغة وجوانبها التي استهوت عقول الباحثين على اختلاف تخصصاتهم ومشاربهم، ولملامسة هذه القضية الجوهرية في بسط نفوذها الإبداعي تحت خلايا الأنسجة الصوتية التي تستند عليها عملية النطق في شرح الألفاظ الغامضة وكشف الأقنعة عن المعاني الصعبة، يسعى بحثنا إلى بيان الطابع التأسيسي لنظم الأداء الصوتي في شخصية التلاميذ للرقي بلغتهم والتمييز بين مخارج الأصوات وصفاتها مع استخدام ملامح النبر والتنغيم في عرض المواد المنطوقة لتحقيق الدلالات المقصودة من وراء ذلك.

فالصوت هو المادة الخام التي تُبنى عليها عملية الخطاب المنطوق بمستوياتها وفنونها ومرتكزاتها في العملية التعليمية وما تتطلبه من متابعة ناتجة عن استثمار منجزات اللسانيات التطبيقية التي تبحث عن مواطن الخلل التي تعوق عملية الأداء التواصلي بين المعلم في تعامله مع التلاميذ بغية إفهامهم للمادة المنطوقة وبين المتعلم في سماعه للمنطوق بغية فهمه وإدراك معطياته اللغوية ليصدر

بشأنها ردود أفعال تبرز استجابته لما يقدمه المعلم في بيئة تعليمية مناسبة للعمليات العقلية للمتعلم واستعداداته النفسية.

فاللسانيات التطبيقية من المجالات المعرفية الكبرى التي أولت تعليمية اللغة العربية اهتماما بالغ الأهمية ضمن مبادئها التي تنص على أولوية النظام المنطوق ودوره الجوهري في الخطاب الشفهي، انطلاقا من الحقيقة اللغوية التاريخية لأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة، إذ أن العملية التعليمية تهدف إلى صقل مهارة الاستماع وبنائها بناء عضويا مع المهارات اللغوية الأخرى لتطوير شخصية المتعلم وإكسابه القدرة على الإلقاء والحوار والمناقشة للتعبير عن حاجياته وأفكاره بإجادة نطقية وسلامة لغوية، لاحتواء المعاني وتحسين عمليات الاتصال والتواصل بعيدا عن المشاكل اللغوية والانفعالات النفسية؛ لتذليلها ومعالجتها في ضوء اللسانيات التطبيقية لتشكيل أرضية لغوية سليمة يتكأ عليها المتعلم في تفاعله مع المعلم في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفهي ورابطتها القويّة مع المواد التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي، للنهوض بمستوى التعليم والتعلم ككل متكامل.

ولتوضيح ذلك جاء عنوان هذه الأطروحة موسوما بـ:

"مرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية–السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"

واجتهادا منّا للإحاطة بعناصر هذا الموضوع ومباحثه وفك شفراته بالبحث والتحليل من منظور اللسانيات التطبيقية، حاولت الإجابة عن الإشكاليات التالية:

–ما هي الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عمليات فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده؟

- **وكيف يمكن تغيير تلك النظرية البيداغوجية البحتة للجانب التعليمي وإقحام الجانب اللساني؟**
- **كيف يمكن تنمية تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة وفي ظل المقاربات اللسانية التعليمية؟**
- **فيم تتمثل المرتكزات الأساسية والمتطلبات الضرورية الواجب توفرها في كل من المعلم والمتعلم في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفوي؟**
- **أين يكمن توظيف اللسانيات التطبيقية في تنمية تعليمية فهم المنطوق ؟**

وبناء على هذا المنحنى التساؤلي، وتبعا لما تمليه طبيعة البحث اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي المطعّم بأساليب الإحصاء باعتبارها وسيلة إجرائية لتصنيف وتحليل وتوضيح عبارات الاستبانة.

فالمنهج الوصفي لتحديد وبيان كل المفاهيم المتعلقة بموضوع اللسانيات التطبيقية ومجالاتها المتعددة وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية في نشاط فهم المنطوق وإنتاجيته في التعبير الشفوي، أما التحليلي فاعتمدته لتحليل نتائج دراستنا الميدانية من خلال التقنية الإحصائية spss لتدل على مصداقية الأجوبة وتوضيح ذلك من خلال مجموعة من الأشكال والرسومات البيانية.

وعلى هذا الأساس، تبلورت أفكار البحث على أساس خطة شاملة لثلاثة فصول، سُبِقت بمقدمة ومدخل تمهيدي وانتهت بخاتمة تضمنت أهم النتائج المرجوة.

فالمدخل كان بمثابة التمهيد لبحثنا، يرتكز أساسا على بيان ملامح الخطاب المنطوق في التراث العربي القديم الذي نادى بأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة بحسب الطبيعة اللغوية التاريخة.

أما الفصل الأول فخصصته لرصد الأهمية الوظيفية للسانيات التطبيقية في مختلف المجالات مع توضيح علاقتها القوية بحقل التعليمية بعناصرها ومستوياتها وطرائقها، مع الإشارة إلى مناهج ونظريات تعليم اللغات، مع أبعادها الإجرائية لتحقيق عملية التواصل اللغوي من منظور اللسانيات التطبيقية.

وفي سياق الحديث عن اهتمامات اللسانيات التطبيقية ومبادئها التي تنادي بأولوية الجانب المنطوق وأهمية في التواصل الشفوي، ركزنا في الفصل الثاني على مراحل الاكتساب اللغوي وأهميتها في التعليم الابتدائي مع بيان استراتيجيات نشاط فهم المنطوق واعتمادها على هيكلة فضاء مهارة الاستماع وعلاقتها التكاملية مع المهارات اللغوية الأخرى (التحدث، القراءة، الكتابة)، ضمن مسار معرفي قائم على التفاعل بين المعلم الذي يعمل على تنظيم أفكاره في قالب لغوي متسلسل المفردات متناسق الجمل والتراكيب المختارة مقاطعها الصوتية بعناية مرتقبة تحرك ساكن المتعلم وتستنهض طاقاته الاستقبالية لتكشف لنا عن جوهره المعرفي في تذوق المفردات التي التقط أصواتها بوضوح ليرسلها إلى الدماغ ليدركها ويستوعبها ويفهمها بنمطية تواصلية تسمح له بتوظيفها بقابلية وفاعلية ديناميكية تشكل ملمحا تعليميا في مختلف المواقف التعبيرية بتقنيات فنية تتشابك فيها الخطوط الذهنية لعمليات الفهم والإدراك والتحليل.

أما الفصل الثالث ففقد توجّه صوب الدراسة الميدانية التي اعتمدت على معاينة المدارس الابتدائية وملاحظة أسلوب المعلم وطريقة تدريسه وردّة فعل المتعلم في حصص فهم المنطوق والتعبير الشفهي، بالإضافة إلى الإجابة على أسئلة الاستبانة التي قدمناها إلى عينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي وتحليلها بمنهجية إحصائية تتوقف مصداقيتها على استعمال برنامج spss مع التوضيح بمجموعة من الأشكال والرسومات البيانية، ثم أنهيت بحثي بخاتمة ضمّت أهم النتائج المتوصل إليها مع الإشارة إلى مجموعة من التوصيات التي نأمل تحقيقها في واقع منظومتنا التربوية.

ولقد علم الله سبحانه وتعالى بحسن النية وصدق العملية البحثية التي التمسنا فيها العلم والمعرفة، فوفقنا إلى الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع؛ فكانت خير مؤنس استندت عليه لفك مغاليق هذا البحث وإنارته، نذكر منها: المقدمة لابن خلدون، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية لعبد الرحمن الحاج صالح، مباحث في اللسانيات، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات لأحمد حساني، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي. كما استعنت بمنشورات الوثائق والأدلّة التربوية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، كدليل استخدام كتاب اللغة العربية لقسم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

وكان التأسيس لهذا البحث من منطلق أرضية علمية قائمة على الدراسات السابقة التي لمحت لموضوعي في تشكيل مباحثه من بينها: أطروحة الدكتوراه لهشام سعيداوي بعنوان "دور اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية الثالثة ثانوي أنموذجا" جامعة معسكر، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية إعداد الباحث عبد القادر زيدان، وأطروحة الدكتوراه للدكتورة فاطمة سعدي بعنوان "تعليمية مادة التعبير الشفوي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات الطور الثانوي أنموذجا، فهذه الدراسات شكلت لي الرؤية البحثية لهذه الرسالة التي تتفق معها في بعض الأمور المتعلقة بالتعليمية ومهاراتها، لكن تختلف معها في الدراسة الميدانية وفي النظرة التحليلية، لأن رسالتي خصصتها لدراسة المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقة لغاية علمية وهي إقحام النظريات والمناهج اللسانية في الجوانب التعليمية التعلُمية.

وقد اعترضت طريق إنجاز هذا البحث، بعض الصعوبات، نذكر منها:

- كثرة البحوث والدراسات المتعلقة بتعليمية فهم المنطوق في ضوء البحوث اللسانية التطبيقية
- النظرة البيداغوجية البحتة لحقل التعليمية في معظم الدراسات البحثية،
- كثرة المادة العلمية المرتبطة باللسانيات التطبيقية باعتبارها علما واسعا ومتشعبا.

- ارتباط دراستنا الميدانية بالمدة الزمنية المخصصة لتدريس فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

وفي الأخير لا يسعني إلّا أن أتقدم بجزيل الشكر وجميل العرفان إلى المشرف **الدكتور عثماني عمّار** الذي شجعني لخوض غمار هذا البحث بنصائحه وتحفيزاته وتصويباته، وإلى رئيس المشروع **الأستاذ الدكتور براهيمي بوداود** الذي أشرف على تكويننا منذ وطأت أقدامنا جامعة غليزان، بإرشاداته وتوجيهاته التي ألهمتنا القوّة لمواصلة مشوارنا الدراسي، كما لا أنسى بشكري هذا رئيسة المختبر **الأستاذة الدكتورة بن شيحة نصيرة** التي كانت لتنظيماتها العلمية من خلال الندوات والملتقيات الأثر البالغ في تعليمنا وزيادة تحصيلنا المعرفي. وإنه لشرف عظيم أن أتكون على أيديهم وأستفيد من بحر علمهم، فلهم منّي كل الشكر والتقدير والاحترام، وبارك الله في علمهم وعملهم. والشكر موصول أيضا إلى لجنة المناقشة التي تكبدت عناء قراءة هذه الرسالة لتصويبها وتصحيحها وتنقيحها.

ولا ندّعي أننا أحطنا بكل أجزاء البحث، فلا شك أن جهدنا هذا لا يفي الموضوع حقه، لكن حسبنا أننا اجتهدت، وأنرت السبيل لمشاريع بحثية تقف على تصحيح ما قصرت فيه، فإن أصبنا فمن الله عز وجل وتوفيقه، وإن أخطأت فمن أنفسنا وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه أنبنا، ربّنا لا تؤاخذنا بما نسينا وأخطأنا، وانفعنا بما علمتنا.

الباحثة دحماني شروق.

مدخل: ملامح الخطاب المنطوق في التراث العربي القديم

تصدير

تُعتبرُ اللغة من العوامل الأساسية التي تقوم عليها عمليات التبليغ والتواصل وتبادل الأفكار والمشاعر؛ فهي الترسانة الثقافية التي تميز الإنسان عن غيره وتقاربه مع من يشاركونه نفس السمات باعتبارها الجسر المتين الذي يربط الفرد بالمجتمع برابط اتصالي تواصلي يكرس استمراريته في نقل الثقافات والحضارات على اختلافها من أجل تسهيل العملية التفاعلية في كل زمان ومكان.

ونظرًا لهذه المكانة المركزية التي تتبوأها اللغة، اندفعَ العلماءُ العرب لدراسةِ هذه الملكة واستنكاه أسرارها ومعانيها والتمعن في أنظمتها وقواعدها الدقيقة، التي لابد لمستعمل اللغة اتباعها والتواصل بها في حياته اليومية لإنشاء خطابات لغوية رصينة في شكلها المنطوق والمكتوب بشُحنة دلالية إقناعية لها دورها الفعال في نجاحِ العملية التواصلية الإبلاغية والتبليغية.

وحرصًا على هذه المنزلة العالية لتشكل الخطابات بغية دراسة اللغة وفهم أصولها البحثية، ركزنا على مصطلح الخطاب لمعرفة مقامات استعماله في مختلف الدراسات اللغوية.

وبما أن موضوع هذا البحث يتمحور حول المنطوق اللغوي في جانبه التعليمي، رأينا أن نرسم له تمهيدا يركز على تحديد ملامح الخطاب المنطوق و وذكر خصائصه وصوره الجمالية في التراث اللغوي العربي القديم، مع بيان مستوياته ومقولات أسبقيته على الخطاب المكتوب، بالإضافة إلى بيان العلاقة بينه وبين الجانب الاستعمالي في العملية التعليمية.

تعد اللغة المادة الأولى للخطاب المنطوق وأداة توجيهه في العملية التواصلية القائمة بين المتكلم والمستمع في ظروف سياقية تسمح لها بتحقيق البعد التداولي لها في ظل تحقيق عملية الفهم والإفهام.

وتماشيا مع ذلك وقبل الحديث عن استعمال اللغة في ميدانها المتمثل في الخطاب المنطوق، يجدر بنا الإشارة إلى مفهوم الخطاب مع بيان مواطن توظيفه عند العلماء العرب.

1-تعريف الخطاب:

أ-لغة

جاء في الصحاح **للجَوهَري(ت393)**: "الخَطْب: سَبَبُ الأمر، نقول ما خطبك، وخطبت على المِنْبرِ خُطبة بالضم، وخاطَبه بالكلام مُخاطبةً وخِطابًا".[1]

وجاء في لسان العرب **لابن منظور(ت 711هـ)**:"خَطَبَ فُلان إلى فلانٍ فخَطَّبه وأخطبه أي أجابه، والخِطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبةً وخِطابًا وهما يتخاطبان".[2]

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن الخطاب هو عملية كلامية تستوجب تبادل المعلومات والمعارف بين المرسل والمستقبل.

ب-اصطلاحًا:

لقد تعددت مفاهيم الخطاب في التراث العربي القديم، إذ ورد لفظ الخطاب في أكثر من موضع في القرآنِ الكريم، فجاء بصيغة الفعل في قوله تعالى﴿**وعِبَادُ الرَّحمن الَّذين يَمشُونَ على الأرضِ هَونًا وإذا خَاطَبَهُمُ الجَاهِلُونَ قَالُوا سَلامًا**﴾ (سورة الفرقان الآية 63)، وبصيغةِ المصدر قوله تعالى﴿ **إنَّ هذَا أَخي لَهُ تِسْعٌ وتِسْعُونَ نَعْجَةً ولِي نَعْجَةٌ واحِدَةٌ فقَال أَكْفِلْنيها وعزَّني في الخِطابِ**﴾ (سورة ص، الآية 23) وأيضا في قوله عز وجل ﴿**رَّبِّ السَّماواتِ والأَرضِ وما بيْنَهُما الرَّحمن لا يَمْلِكونَ منهُ خِطابًا**﴾ (سورة النبأ الآية 37)، وفي قوله عز وجل ﴿**وشَدَدْنا مُلكه وآتيناهُ الحِكمَةَ وفَصْلَ الخِطابِ**﴾ (سورة ص الآية 20)؛ وفصل الخطاب هي الصفة التي اعتبرها **الرازي (ت605هـ)** من الاختلافات التي تُميز الإنسان عن بقية المخلوقات الأخرى وهذا

1-أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، دط، دت، ص327.

2-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، المجلد الأول، ص361.

واضح في قوله:" فالإنسان وقدرته على تعريف الغير الأحوال المعلومة عنده بالنطق والخطاب، ثم إن الناس مختلفون في مراتب القدرة على التعبير عمّا في الضمير، فمنهم من يتعذر عليه إيراد الكلام المرتب المنتظم بل يكون مختلط الكلام مضطرب القول، ومنهم من يتعذر عليه الترتيب في بعض الوجوه ...،وفصل الخطاب عبارة عن كونه قادرا على التعبير عن كلّ ما يخطر بالبال، ويحضر في الخيال، بحيث لا يختلط شيء بشيء، وبحيث ينفصل كل مقام عن مقام".[1]

فقول **الرازي** يوحي إلى الاختلافات القائمة بين المرسلين للرسالة الخطابية في قدراتهم الإقناعية والإفهامية وفي السياق نفسه انحصر مفهوم الخطاب للدلالة على الطرف الآخر(المخاطَب) الذي يُوَجَه إليه الخطاب، وهذا ما نجده في **الإحكام للآمدي (ت631)**:"الخطاب اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه".[2]

فالآمدي في تعريفه هذا حصر الخطاب في الملفوظ مع الإشارة والتركيز على مبدأ القصدية بغية إفهام الطرف الآخر الذي وُجِهَ إليه الخطاب قصد إقناعه بأمر ما.

واهتماما بذلك أكّد **ابن يعيش(ت643)** على أهمية الخطاب في حديثه عن المضمرات:" والمضمرات لا لبس فيها فاستغنت عن الصفات، لأن الأحوال المقترنة بها قد تغني عن الصفات والأحوال المقترنة بها: حضور المتكلم والمخاطَب والمشاهدة لهما، وتقدم ذكر الغائب الذي يصير به بمنزلة الحاضر المشاهد في الحكم؛ فأعرفُ المضمرات المتكلم، لأنه لا يوهمك غيره ثم المخاطَب والمخاطَب تلو المتكلم في الحضور والمشاهدة".[3]

يوحي قول **ابن يعيش** بأن الدلالة المفهومية لمصطلح الخطاب تنحصر في الجانب الشكلي للإشارة إلى الاهتمام بالمخاطَب.

1- فخر الدين الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، ط1، 1981م، الجزء26، ص187-188.

2-علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، دار الصميعي، الرياض، ط1، 2003م، ص132.

3- ابن علي بن يعيش النحوي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، دط، دت، الجزء الثالث، ص84-85.

ومن جانب آخر، تكرر كثيرا لفظ الخطاب عند الأصوليين، انطلاقا من أن" الخطاب هو الأرضية التي استقامت أعمالهم عليها، بل كان هو محور بحثهم، فقد تردد كثير من اشتقاقات مادة خطب في مواضع متعددة عندهم ومن بين الأدلّة على ذلك إيرادهم لاسم الفاعل (مُخاطِب) ولاسم المفعول (مُخاطَب) بوصفها طرفي الخطاب".[1]

2-الخطاب المنطوق:

يمثل الخطاب المنطوق الأساس الأول الذي تنبني عليه العملية الخطابية التي ينجزها القائل شفاهة إلى متلق معتمدا في ذلك على مجموعة من العناصر الصوتية والتعابير الحركية؛ وفي هذا السياق يقول **عبد الرحمن الحاج صالح:**" لقد قلنا في عدة مناسبات بأن اللغة هي وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ وفي الوقت نفسه استعمال واستثمار فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب، وهذا شيء قد لاحظه علماؤنا القدامى وتناساه المتأخرون منهم إلى وقتنا هذا ، كما تناسوا أن هذا الاستعمال هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع عليه".[2]

وعليه **فعبد الرحمن الحاج صالح** يشير بقوله هذا إلى أن الخطاب المنطوق هو الأصل الأول والمحرك الأساس للخطاب المكتوب وأثبت ذلك من خلال تأكيده على أن الجانب الاستعمالي لملكة اللغة يبدأ من المسموع إلى المكتوب .

وفي هذا الصَدَد نشير إلى ما يتمتع به الخطاب المنطوق من خصائص ينفرد بها عن المكتوب؛ فهو تفاعل شفهي يهدف إلى دراسة البنية اللغوية وتحليلها في مختلف السياقات بأبعاد حوارية وتواصلية،[3] تحملها الرسالة الخطابية التي يراعي فيها المتكلم المستوى الاجتماعي والثقافي

1-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004م، ص36.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفر للنشر، الجزائر، 2012، ص81.

3-ينظر: نعيمة سعدية، التحليل السيميائي والخطاب، عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، 2016، ص10.

للفئة المتلقية، مستعملا في ذلك مجموعة من التقنيات المتراوحة بين الطول والإيجاز، فلا يكون خطابه طويلًا يمل منه المستمع، ولا قصيرًا يعجز عن تغطية جميع عن أفكار الموضوع وجوانبه.[1]

ومن طبيعة كل منطوق أن يكون واضحًا في دلالاته الموضوعية ذات التحصيل الكافي في التعبير والتبليغ بغية التأثير العميق في المخاطَب وتوجيهه من خلال تعدد الوظائف وتداخل المستويات التي تتزاوج فيها الأقوال بطابع علمي يتفق فيه المعنى مع المبنى،[2] بطرق أدائية صوتية **متنوعة** بين الارتفاع والانخفاض وبين الغلظة والرقة؛ فصوت المتكلم أثناء التعجب يختلف عن صوته أثناء الاستفهام، ونبرته في حالة الغضب تختلف عن حالته وهو سعيد وهكذا، فلكل فئة مستقبلة ما يناسبها من الأداءات حسب الظروف والمقامات.[3]

وفي هذا المقام يؤكد **محمد الماكري** في كتابه (**الشكل والخطاب**) على البعد الوظيفي للمنطوق قائلا:"هو نسق من العناصر اللسانية المتمظهرة صوتيا وظيفتها، الاستجابة لمنبه يتطلب إجابة عاجلة ومباشرة بصيغة دينامية لإبراز البعد الانفعالي والشعوري إلى جانب المظهر التواصلي المتضمن في الجواب"[4]

ويُمكنني أن أضيف إلى هذه الخصائص الجوهرية التي يتمتع بها الخطاب المنطوق في توفير أهم الوسائل التي يتصل بها البشر أحدهم بالآخر من خلال ما يدركه المتكلم من إصلاحات شاملة لخطابه؛ مدركًا أن أيَّة كلمات تنطق من شفتيه سوف يسمعها لذلك يسعى جاهدا إلى التحكم في

1-ينظر: الحواس بلخيري، الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب من منظور تداولي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد02، المجلد12، جامعة ابن خلدون، تيارت، جوان 2021، ص359

2-ينظر: طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000م، ص37.

3- ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم الأصوات العربية، دار عمار، ط1، 2004م، ص232.

4-محمد الماكري، الشكل والخطاب (مدخل لتحليل ظاهراتي)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص91.

ردود أفعال المستقبِل بوضوح ودقة تفاعلية ملائمة لمقام الصوت ونغمته وسرعة الكلام ومختلف تنوعات الأداء والإيقاع.[1]

وفي ذلك ذهب الكثير من المهتمين بالدراسات والأبحاث اللغوية إلى أن "الجانب المنطوق في اللغة يمتلك القدرة على ممارسة حرية الحركة الانسيابية أكثر مما عليه جانبها المكتوب فضلا عن طبيعة اللغة في تركيبها الصوتي وبنيتها التي تمر بمسارب سياقية واسعة لا تظهر في سلسلة الجوانب المكتوبة فيها، ولعل مرد ذلك أن اللغة بطبيعتها الصوتية المنطوقة تخضع لكثير من النمو والاتّساع".[2]

فالأصوات اللغوية تتأثر عند اتصالها ببعضها البعض، وهذا ما أكّد عليه **إبراهيم أنيس بقوله:**"فحين ينطق المرء بلغته نطقا طبيعيا لا تكلف فيه، نلحظ أن أصوات الكلمة الواحدة قد يؤثر بعضها في البعض الآخر، كما نلحظ أن اتصال الكلمات في النطق المتواصل قد يخضع أيضا لهذا التأثر، على أن نسبة التأثر تختلف من صوت إلى آخر. فمن الأصوات ما هو سريع التأثر يندمج في غيره أكثر مما قد يطرأ على سواه من الأصوات ومجاورة الأصوات بعضها لبعض **في** الكلام المتصل هي السر فيما قد يصيب بعض الأصوات من تأثر".[3]

فمجاورة الأصوات لبعضها البعض من المنبهات الضرورية لإحداث إنسجام صوتي يسهل العملية النطقية أمام المتكلم للتأثير في المستمع.

3-أسبقية الخطاب المنطوق على الخطاب المكتوب:

من المعروف أن الإنسان مارَس الكلام المنطوق قبل أن يبتكر الكتابة من خلال محاولاته المتكررة لتحرير وتدوين ما ينطق به وتحويله إلى رموز خطية مفهومة للقارئ؛ وهذا ما يدل على أن

1-ينظر: محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007م، ص26-27.

2-تأليف جماعي،تقديم بوداود براهيمي، الصوتيات قضايات ودراسات، ألفا للوثائق، عمان،ط1، 2020م،ص174.

3-إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر،دط، دت، ص106.

اللغة ذات طبيعة صوتية لها أهميتها البالغة في التعبير عن المنطوق، فمئات اللغات لا تعرف الكتابة إلى يومنا هذا يكتفي أبناؤها بنطقها للتعبير عن غاياتهم وانفعالاتهم كاللغة المهرية وبعض اللغات الإفريقية.[1]

و استمرارا لهذه الأهمية الموحية بأسبقية المنطوق على المكتوب، نشير أن الأصل في القرآن الكريم المشافهة، "ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم تلقاه عن جبريل عليه السلام مشافهة وتلقاه عنه صحبه الكرام رضي الله عنهم مشافهة كذلك، فهي تفسح المجال أمام كثير من طرق الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم للدلالة على المعاني المختلفة في النص المنطوق والوقوف على معنى بعينه وبخاصة في المواضع التي تتعدد فيها الأوجه الإعرابية لا سيما وأن المستوى الصوتي هو أول المستويات التي تهتم بها اللغة".[2]

فالقرآن الكريم هو المنطلق الضروري لمختلف الظواهر الصوتية، التي تتضح مهمتها "في إثارة الإحساس الوجداني عند العرب، وإيقاظ الضمائر الإنسانية للتوجه نحوه لدى استعمال الحروف الهجائية المقطعة في جمهرة من فواتح السور القرآنية، وفي أسرار فواصل الآيات وفي قيم الأداء القرآني".[3]

وفي هذا المضمار لابد من الإشارة إلى أن عقلية العلماء العرب تقوم على أساس الاهتمام بالمنطوق دون المكتوب؛ لأن قيمة العالم الحقيقي عندهم تكمن في ما ينطق به في المجالس العلمية بمصداقية وقوة إفهامية تجعل الطرف المستقبل ينتبه رغما عنه؛[4] فعلومهم كانت شفوية لا تخرج

1- ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، دط، دت، ص29

2-سعد محمد عبد الغفار، خارطة التراث الصوتي عند العرب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت، ص125.

3-حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط1، 2000م، ص76.

4-ينظر:أبو عبد الحميد الموسي، أبجديات اللغة وعلم الأصوات واللسانيات، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2016م، ص70- 71.

عن قول الشعر وروايته وهذا راجع إلى قلة أدوات الكتابة والتدوين عندهم، الأمر الذي استدعاهم إلى الحفاظ على تراثهم من الضياع بالحفظ والرواية الشفوية.[1]

وفي ذلك يصف الدارسون أن أدب العرب هو أدب أذن لا أدب عين لاعتمادهم على مسامعهم في الحكم على النصوص اللغوية وتحليل دلالتها من خلال التفريق بين الأصوات والتمييز بينها والتركيز على ما تستريح له النفس منها لوقع حسها وجمال إيقاعها للتأثير في العاطفة بأسمى درجات الموسيقى التي ترددت في ألوان الشعر والخطابة بألفاظ مختارة ومعان متناسقة.[2]

ولأمر ما سمي **الأعشى(ت7هـ)** "بصناجة العرب لأنه عوض عن فقد البصر بسمع مرهف وأذن أكثر حساسية، جعلته يتجه بكل قلبه ونفسه نحو الموسيقى اللفظية ويوغل فيها حتى تميز شعره بصلاحيته للغناء أكثر من غيره، ولأمر ما كان أبو العلاء أول شاعر عربي لفت النظر إلى ما سماه باللزوميات، فقد قضى حياته يسمع ولا يكتب، وأرهفت أذنه وسمعه بعد ذلك المران الطويل".[3]

فاللغة عند العرب القدامى اقتصرت على الخصائص الشفهية قبل الاعتماد على التدوين والكتابة لتسجيل ما تمّ اكتسابه مشافهة، فالأمة العربية اعتمدت على السماع الدقيق والنطق السليم في حفظ القراءات القرآنية باعتبارها وجوها للأداء الشفهي ومن ثم إقرائها للناس ببيان مميزاتها الصوتية ومباحثها الدلالية.[4]

1- ينظر:-عصام محمود، التراث العربي من الشفاهية إلى الكتابية، دار الوفاء الدنيا، الإسكندرية، ط1، 2015م، ص25.

2-ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة، ط3، 1976م، ص195.197.

3- المرجع نفسه، ص 198-199.

4-ينظر: أحمد محمد قدّور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، بيروت، ط1، 2001م، ص65.66.

ونظرا لهذا الاهتمام الريادي بحيثيات النظريات والبحوث الصوتية عند العرب، أفاد الأوروبيون في صوتياتهم الدقيقة من جهود علماء العربية في معالجة القضايا المتعلقة بمعالم الجهاز الصوتي عند الإنسان مع بيان علاقة السمع وأعضاء النطق بالأصوات.[1]

وهنا تجدر بنا الإشارة أيضا إلى نظرة العالم اللساني (**فاردیناند دیسوسیر**) الارتيابية للكتابة، وتفضيل اللغة المنطوقة عليها وتمظهراتها الشفهية التي ينبغي أن تكون موضوع اللسانيات، فالكتابة ما هي إلا تمثيل للمنطوق.[2]

وبناءً على هذا المعطى الخاص بأسبقية المنطوق على المكتوب أكد **عبد الرحمن الحاج صالح** أن اللغة المنطوقة هي الأصل الأول الذي يستقي منه الإنسان مادته اللغوية بمقاييسها ومفرداتها ليكتسب منها أهم المهارات في مختلف المستويات بغية التعبير عن كل ما يختلج في النفس الإنسانية من عواطف وانفعالات يترجمها في ما هو مسموع له تأثير فعلي عند الاستعمال لتحقيق جمالية الإبداع الخطابي.[3]

وتأكيدا على ذلك صَرَّح الكثير من الدارسين بأن اللغة المكتوبة تأتي بعد اللغة المنطوقة "فالأصوات التي تصدر عن أعضاء النطق هي الوسط الذي تتشكل منه اللغة، فاللغات المكتوبة هي نتيجة تحول الكلام إلى صورة مرئية **Visual** وكل اللغات المعروفة بدأت أولا كلغة منطوقة وهناك آلاف من اللغات لم تكن مكتوبة من قبل البتة ثم خضعت للكتابة في عهد قريب جدا"[4]، ومهما ارتفعت مكانة الكتابة في مختلف العلوم والحضارات،لكنها تبقى قاصرة في تمثيل اللغة المنطوقة وتسجيلها بتمامها، لأنها لا تستطيع نقل كل الحركات الجسمية وتعبيرات الوجه ونغمات

1- ينظر: محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط1، 2000م، ص31.

2- ينظر :ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2012م، ص115.

3- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر للنشر، الجزائر، 2012م، ص185.186

4- جون لاينز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر:حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1985م، ص41.

الصوت ونبراته التي يستعملها المتكلم لتقوية خطابه ولإثارة انتباه المستمع في كل المناسبات والظروف.[1]

تتكون اللغة المنطوقة من نسق لغوي من العناصر الممثلة تمثيلا صوتيا له بعد وظيفي يكمن في الاستجابة الدينامية المناسبة التي تعكس العملية التواصلية بين مستعملي اللغة؛[2] فلغة الخطاب المنطوق هي الركن الأساسي والطبيعي للغات الإنسانية، وهذا ما أدى ببعض الباحثين إلى الاعتقاد "أن في كل اللغات الطبيعية توجد أولوية تاريخية، وأولوية بنيوية، وأولوية وظيفية، وربما أولوية بيولوجية للكلام على الكتابة، ومن مزايا النطق أنه يكاد يكون مطابقا للموجودات كمطابقة العدد للمعدود، والدليل على ذلك كثرة اللغات واختلاف الأقاويل وفنون تصاريف الكلام مما لا يبلغ أحد كنهه معرفتها إلا الله".[3]

فكل كلمة ينطقها المتكلم تترك تأثيرا انطباعيا في السامع ليستعد استعدادا معينا لإعادة حركات الناطق وأصواته التي شكلت حقيقة واقعة في الكلام بدون تصنع ولا تكلف وبكل سهولة طواعية.

وهناك مجموعة من الاختلافات والفروق بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية يمكن تلخيصها في قول **عبد الصبور شاهين**: "وفرق عظيم بين ما ينطقه المتكلم، وما تسجله الكتابة من نطقه عاميا كان أو فصيحا، فإن الكتابة في أية لغة تعجز بطبيعتها عن تسجيل جملة من الظواهر والوظائف النطقية العامة كالنبر والتنغيم في حالات الاستفهام والنفي والإنكار والتعجب والتحسر، وهي وظائف ذات دلالة مباشرة في الحدث اللغوي".[4]

1- ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص66.

2- ينظر: مبارك حنون، في الصواتة البصرية من لسانيات المنطوق إلى لسانيات المكتوب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2013م، ص19.

3-ناصر بلخير، الكلام المنطوق والعمل المعجمي، دار المنظومة، الجزائر،العدد السادس، 2010م، ص118.

4-عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربي رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1980م، ص10.

وتأييدا لذلك يقول **أنطوان ماييه**: "أن معظم الاختلافات في النطق التي تتميز بها الجهات المختلفة والطبقات الاجتماعية المتباينة لا تظهر في الكتابة"؛[1] أي أن الكتابة فاقدة لبعض الخصائص التي يمتلكها الناطق فقط من نغمات وحركات أدائية مختلفة. وأضف إلى ذلك أن عملية تحويل ما هو منطوق إلى رموز مرئية ظهرت في مراحل متأخرة يقول إخوان الصفا:" ثم ذهب السلف وبقي الخلف وتفرقوا في الأقاليم وتقطعوا في الأرض وذهبوا في الأطراف، فأوجبت الحكمة الإلهية والعناية الربانية تقييد تلك الأسماء والألفاظ والحروف بصناعة الكتابة".[2]

وقد نتج عن هذا التأخر في تمثيل المنطوق برموز مرئية "خلط ليس يسيرا بين مفهومي الصوت والكتابة بمعنى بين ما ينطق وبين ما يصور رموزا منقوشة للمنطوق، وهذا الخلط على ما يبدو ليس حديثا بل وقع فيه حتى علماء العربية القدامى، إذ نجد بعضا منهم لم يميز بين الصوت والحرف فمصطلح الحرف يدل تارة على الصوت المنطوق وأخرى على الصورة المرئية المكتوبة".[3] يقول **الخليل بن أحمد الفراهيدي** (**170هـ**):"في العربية تسعة وعشرون حرفا صحاحا لها أحيانا ومدارج وأربعة أحرف جوف وهي الواو والياء والألف اللينة والهمزة".[4]

وواصل **سيبويه** (**ت180هـ**) ذلك من خلال بيان أن أصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفا لا تظهر إلا بالمشافهة.[5]

4-أهمية الخطاب المنطوق في اللغة العربية:

1-لانسون، ماييه، منهج البحث في الأدب واللغة، تر: محمد مندور، المركز القومي للترجمة، القاهرة، دط، 2015م، ص86.

2- رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، مكتب الإعلام الإسلامي، 1405، الجزء الثالث ص142.

3-باسم يونس البديرات، العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية وأثرها في تعليم قواعد الكتابة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الحصن، أبو ظبي، ص02.

4-أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفارهيدي، كتاب العين، ت: مهدي المخزومي، دار ومكتبة الهلال، دط، دت، ص56.

5- سيبويه، الكتاب، ت: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1982م،الجزء الرابع، ص432.

يتمتع الخطاب المنطوق في اللغة العربية بأهمية كبيرة أبْدت لنا المعاني في أحسن وجوه الأداء الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، بالشكل الذي يسمح لنا بالتعبير عن الكلام بعمق ودقة في تحديد المحتويات الدالة على استمرارية الظواهر اللغوية القديمة بتفاعلها التواصلي بين قطبين أساسيين الأول يوجه ويرسل والآخر يستقبل ويفهم وذلك من خلال مجموعة من الشروح المختلفة والمتنوعة تعكس ما عجزت الكتابة عن تسجيله.[1]

وفي ذلك أشار **الجاحظ** (**ت255هـ**) إلى قسمي التواصل اللغوي في جانبها المنطوق(المشافهة) وجانبها المكتوب(التحرير)، مركزا في ذلك على الجانب المنطوق باعتباره الحجر الأساس والقاعدة الرئيسية التي تنبني عليها عملية التخاطب اليومي بلا تكلف ولا صنعة من خلال ما يراعيه المتكلم بانفعالاته الصوتية من ظروف متعلقة بمقتضيات الحال الذي يحدث فيه الخطاب الموجَه إلى المستقبل السامع. [2]

ومن المعلوم أن **الجاحظ** من أهم روّاد البحث البياني الذين اهتموا بالخطاب وظروفه الإنتاجية وفق مسلك بيداغوجي يركز بالدرجة الأولى على إفهام السامع وإقناعه لقمع كل أساليب النقاش والمجادلة من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأحوال النفسية للمستقبل واللجوء إلى التعابير البسيطة القريبة من وعيه وقدرته الاستعابية.[3]

فللمنطوق العربي قيمة سمعية فنية أبانت عن المعدن الجوهري للغة العربية بتراكيبها وأنغامها الموسيقية التي تطرب لها الأذن وترتاح لها النفس لميزة الجمال والسخاء العذب في ألفاظها وتراكيبها المبنية على السليقة في كل ترتيب إيقاعي موزون وفصيح.[4]

1-ينظر:الشمسان إبراهيم السليمان الرشيد، جدلية الملفوظ والمحفوظ، مركز حمد الجاسر الثقافي، الرياض، ط1، 2009م، ص125-126.

2-ينظر:بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،الأردن، ط1، 2008م، ص43.

3-ينظر:محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي(دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، دط، دت،ص25.

4-ينظر:عز الدين علي السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1978م، ص 12-13.

وعليه يمكن القول أن لموسيقى الخطاب المنطوق أثر كبير معالجة بعض الحالات النفسية التي تصيبه في كثير من الأحيان، ويمكن توضيح ذلك في تراثنا العربي من خلال قول **الزمخشري (ت538هـ)**:" من حزن فليسمع الأصوات الحسنة، فإن النفس إذا حزنت خمد نورها، فإذا سمعت ما يطربها ويسرها استحل منها ما خمد ومازالت ملوك فارس تلهى المحزون بالسماع وتعلل به المريض وتشغله عن التفكير"[1]

وبناء على هذا المعطى اهتم إخوان الصفا اهتماما بالغا باللغة المنطوقة ورفعوها درجات فوق اللغة المكتوبة، يقول إخوان الصفا:" السمع الطريق الذي تقبل به النفس معاني اللغات وما تدل عليه الأصوات من الأخبار الغائبة".[2]

وعليه تهدف اللغة باعتبارها أداة تواصلية تفاعلية بين المتكلم والسامع في الخطاب المنطوق، إلى استحداث تغييرات معينة في الوضعية المعرفية للسامع، بما تقتضيه في عملياتها الإنتاجية من شروط ومراحل تواصلية يتعلق بعضها بالناطق والسامع وثقافتهما وظروفهما النفسية والاجتماعية وبعضها الآخر يتعلق بسياقات الخطاب المنطوق الذي يمر بمراحل إنتاجية تصل به إلى مستوى التبليغ والإقناع، نوضحها في المخطط التالي:[3]

1-كريم زكي حسام الدين، الدلالة الصوتية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط1، 1992م، ص12..

2-تأليف جماعي،تقديم بوداود براهيمي، الصوتيات قضايات ودراسات، ألفا للوثائق، عمان،ط1، 2020م، ص138.

3- ينظر: العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعات القسم الدراسي وطرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت، ص131-132.

المرحلة الأولى

تقوم هذه المرحلة على مدى تمكن المتكلم في رسالته على نوع التأثير والتغير الذي سيحدثه في السامع مع مراعاة ظروف ووضعية السامع وضبط الغرض الذي يريد الوصول إليه .

المرحلة الثانية

إنتاج الصور الذهنية التي تمثل هذا التأثير من خلال استخدام الخبرات السابقة في تشكيل التصور المعرفي للمعلومات المراد إنتاجها

المرحلة الثالثة

تسمى هذه المرحلة بمرحلة التحليل الدلالي؛ أي قدرة المتكلم على تحديد العبارات المنطوقة الملائمة للموقف التواصلي في ضوء مكتسباته ومرجعياته الخطابية

المرحلة الرابعة

مرحلة تركيب العبارات بالقواعد النحوية لتأكيد سلامة العبارات التي سبق تحديدها في المرحلة الثالثة، وفيها يتم تحديد نوع الخطاب المنطوق والسياقات اللغوية والوضعيات السكولوجية

ومن هذا المنطلق التواصلي يمكن القول أن نجاح ومقبولية الخطاب في المواقف التواصلية يعتمد أساسًا على توجيه المتكلم لرسالته على أساس جمالي إيقاعي إبداعي يراعي فيه حالات وظروف السامع ووضعياته النفسية والاجتماعية.

5-مستويات الخطاب المنطوق:

للخطاب المنطوق مجموعة من المستويات والأجناس الشفهية التي شغلت القسط الأكبر من اهتمام العلماء العرب في مختلف العصور وقادت فكرهم وأفصحت عن مواهبهم بأساليبها البيانية وقوة تأثيرها في الألفاظ والمعاني، ومن بين هذه الفنون نذكر:

5.1الخطابة:

من المعروف أن العرب هم أهل البيان والخطابة؛ باعتبارها من أهم فنون التواصل الشفهي بين المتكلم والسامع الذي ترتاح نفسيته لوقعها البليغ ومحتواها الدلالي الذي يغوص في جماليات الأسلوب الصوتي الذي يستعمله الخطيب العربي بذكاء وسلامة ذوق في اختيار المعاني وحسن تنسيق الألفاظ.[1]

والخطابة هي فن من فنون القول تختلف صوره ومستوياته حسب طبيعة الجمهور المستمع وطبيعة الموضوع الذي يختاره الخطيب مراعيًا في ذلك الإقناع والتأثير بحلاوته الصوتية يطبعها الارتجال في الإلقاء بصدق وواقعية من خلال رصد الحقائق بجمال أسلوبي لتثبيتها وترسيخها في عقل السامع بذكاء وشفافية روحية يعينه على تصور دقائق الحياة.[2]

1 ينظر:محمد الطاهر بن عاشور، أصول الإنشاء والخطابة ويليه الخطابة عند العرب، تح: ياسر بن حامد المطيري، مكتبة دار المناهج، الرياض، ط1، 1433هـ، ص191.

2ينظر:راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد،دط، 2009م، 359-362.

وفي ضوء هذا الجمال الفني يشيد كثير من البلغاء بفصاحة رسول الله صلى الله عليه وسلم وبلاغته وحسن بيانه، وقد أجاد **الجاحظ** في وصف بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم في كلامه وخطبه وهذا واضح في قوله:"وكان كما قال الله تبارك وتعالى: قل يا محمد (وما أنا من المتكلفين) فكيف وقد عاب التشديق، وجانب أصحاب التقعيب، واستعمل المبسوط في موضع البسط والمقصور في موضع القصر، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجين السوقي، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمة ولم يتكلم إلا بكلام قد حف بالعصمة وشُيد بالتأييد ويُسر بالتوفيق وهو الكلام الذي ألقى الله عليه المحبة وغشاه بالقبول وجمع له بين المهابة والحلاوة وبين حسن الإفهام وقلة عدد الكلام مع استغنائه عن إعادته وقلة حاجة السامع إلى معاودته" .[1]

وبذلك اقتدى العرب بكلام رسول الله صلى الله عليه وسلم وبراعة خطاباته الخالية من الإغراب والتعقيد والاستكراه، والمفعمة بدقة الحس ولطف الشعور الذي ترتاح له الأسماع وتعمر به القلوب الواعية بتلك الألفاظ والمعاني الموقوفة بعبقها الدلالي بين يدي نبينا محمد صلى الله وعليه وسلم بموعظة حسنة تدعو إلى دعم الروابط بين أفراد الأمة.[2]

2.5 **المناظرة:** تعد المناظرة هي الأخرى من أهم فنون الخطاب المنطوق التي أولاها علماؤنا العرب أهمية كبيرة في إقامة مجالسهم العلمية قصد الدفاع عن أمر أو قضية ما تدور بين طرفين أساسيين في أحد مجالات الفكر الدينية أو الاجتماعية أو السياسية لتحقيق الفوائد وتقوية المخزون اللغوي بقوة الحجج والبراهين وحسن الإقناع بثبات الحدود والشكل، لإيجاد حلول للقضية التي أثارها الطرفين بسير منظم في تحديد العلاقة بينهما.[3]

ومن أبرز المناظرات التي حفل بها التراث العربي، المناظرة النحوية الشهيرة التي دارت بين **الكسائي** و**سيبويه**، وأيضا المناظرة القائمة بين **الحريري والمقدسي** حول قضية الشريعة

1- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1997م، الجزء2، ص17.

2- ينظر: شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط10، دت، ص57.

3-ينظر: إبراهيم خليل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة،عمان، ط1، 2008م، ص 209-210.

والفلسفة، وغيرها من المناظرات المرتبطة بمجالات علمية أخرى كقضية الحساب والكتابة التي دارت بين أبي حيان التوحيدي وابن عبيد.[1]

وفي هذا السياق يشير **ابن خلدون(ت808)** إلى ضرورة استعمال هذا الفن في الجانب التعليمي لما له من أهمية كبرى في تنمية مهارة التعبير لدى المتعلم وتعزيز الثقة بنفسه عند مناقشة وتبادل أطراف الحديث مع المعلم في مختلف المسائل العلمية:"وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فنجد طلاب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم".[2]

فالمناظرة من الاستراتيجيات التعليمية التي تبني شخصية المتعلم وتزيد ثقته بنفسه وتعودُه على الارتجال في التعبير عن أفكاره والإقناع بها، وتغرس فيه روح احترام رأي الآخرين.

6-الصفات اللازمة في الخطاب المنطوق:

يعتبر الإفهام من الشروط الأساسية التي يجب توفرها في الخطاب المنطوق لأنه من أهم الوسائل الإفهامية التي تهدف إلى إكساب مجموعة من المضامين المعرفية وترسيخها عند المتلقي؛ وهذا ما أكّد عليه **الجاحظ (ت255هـ)** انطلاقا من الوظيفة الأولى للغة وهي التواصل، قائلا:" مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام".[3]

1-ينظر: عبد اللطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013م، ص140.

2- محمد عطية الإبراشي، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، دط، دت، ص77.

3 - الجاحظ، البيان والتبيين، ت: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998م، الجزء الأول، ص76.

فهو من العوامل المساعدة لإدراك فحوى الخطاب بالشكل الذي يعكس أسلوب المخاطب الإقناعي الذي "تُستمال به القلوب وتُثنى به الأعناق وتُزَين به المعاني ".[1]

وفي هذا السياق يجب أن يراعي المخاطِب في كلامه الفئة المستقبلة لخطابه، فلكل مقام مقال ولكل طبقة كلامها؛ وهذا ما أشار إليه **أبو هلال العسكري (ت395)** في الصناعتين "لذلك يجب أن تقسَّم طبقات الكلام على طبقات الناس، فيخاطب السُّوقي بكلام السوقة والبدوي بكلام البَدو، ولا يتجاوز به عما يعرفه إلى ما لا يعرفه، فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعة الخطاب"[2].

وبالتالي فلا يتسم الخطاب المنطوق بالجدّة والحقيقة في عرض الأفكار حتى تتحقق من المتكلم الناطق الرغبة في إفهام الجمهور المستقبل؛ الذي لا يمكن أن يكون مستوعبًا لفحوى الرسالة إلا أُفهم ما فهِم من خلال ما تكَوَّن لديه من ذوق واستجابة قد يوافق فيها أو يخالف ويعارض.[3]

ومن ثم وُجب على الناطق الاستعداد الكامل لإقامة الحجج والأدلة والبراهين بغية ضمان قبول المحتويات الجمالية للخطاب وإقناع الطرف الآخر؛ " فخلو الخطاب من هذا القصد يجعل المخاطب غير ملزم بالانتقام بما يقول أو كاذبا في كلامه وهو بذلك عابث باعتقاد غيره لأن الخلو من الاستعداد للتدليل يجعل الناطق إما متحكما بقوله فلا يتوسل إلا بسلطان، وإما مؤمنا بقول غيره فلا يحتاج إلى برهان ...فيتبين أن المخاطب يحتاج إلى أن يدرك رتبة المدعي، المدعي هو عبارة عن المخاطب الذي ينهض بواجب الاستدلال على قوله".[4]

1- المرجع السابق، ص14.

2-أبو هلال العسكري، الصناعتين، ت: محمد علي البجاوي، أبو الفضل إبراهيم،دارأحياء للكتب العربية، ط1، 1952م،ص29

3- ينظر: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998م، ص214.

4-المرجع نفسه، ص225.

وهذا ما ركز عليه العلماء العرب في أعمالهم وخطابتهم المنطوقة والمكتوبة بتركيز المرسل على توضيح محتوى رسالته التي يوجهها إلى المتلقي من خلال تقمص ثوبها عبر الخطاب؛ هادفا بذلك إلى تحقيق التكيف والتأقلم حسب مقتضيات الحال.[1]

وعليه "فإن أحسن الخطاب ما راعى حال السامعين، أي ما جاء بأفضل صورة تناسب حالهم، فلا يخاطب الأمير مثلا كما يخاطب السوقي ولا يخاطب الأديب ورجل الفكر كما يخاطب الجاهل"،[2] وهنا يجب الالتزام بأمرين: "الأول حال الخطاب ويسمى بالمقام، وهو الأمر الحامل للمتكلم على أن يورد عبارته على صورة مخصوصة، والأمر الثاني هو المقتضى ويسمى الاعتبار المناسب وهو الصورة المخصوصة التي تورد عليها العبارة"[3]

فالمرسل قبل أن يوجه خطابه المنطوق لابد له التأمل في قدرة المتلقي وظروف استقباله للرسالة واستيعابها، يقول **شوقي ضيف**: "فكلام الخطيب ينبغي أن يكون ملائما لسامعيه، ومعنى ذلك أنه لابد أن يعرف أحوالهم النفسية، حتى يخاطبهم بما يتأثرون به، وحتى يبلغ ما يريد من التأثير فيهم، وكأنه يوجب على الخطيب المعرفة الدقيقة بعلم النفس، فلابد أن يعرف طبائع من يستمعون إليه، حتى يطابق بينهم وبين كلامه كما يطابق بين كلامه وبين الموضوع الذي يتحدث فيه، فيوجز حيث يحسن الإيجاز، ويطيل حيث تحسن الإطالة".[4]

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على ضرورة مراعاة مقتضى الحال؛ "من خلال ما يستدعيه مقام الكلام وحال المخاطب من كلام على وجه مخصوص ولا يمكن أن يطابق الكلام الحال إلا إذا لاءَم أذهان المخاطبين (أو المخاطب)، وأخذ في الاعتبار مستواهم البلاغي وثقافتهم، فلعامة

1- ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية الكتاب، ط3،دت، ص80-81.
2- ديزيل سقال، علم البيان بين النظريات والأصول، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997م، ص36.
3- أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، بيروت، دط، دت، ص41.
4-شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة،ط9، دت،ص15.

الناس كلام لا يجوز أن نخاطب به سواهم، ولعِلْيَة القوم كلام لا يجوز أن يكون للسوقة ...لهذه الأسباب اختلفت مراتب البلاغة وتفاوتت تفاوت الاعتبارات".[1]

وتأسيسا على ذلك يجب العناية بمراتب وطبقات الجمهور المستقبل، فلكل عينة ما يناسبها من الألفاظ والمعاني التي يحسبها الخطيب في إعداد خطابه.

يمثل الصوت الشعاع العاكس لكل ما يجري في ذهن المخاطِب لإفهام الغاية من الرسالة، فلكل ملق ميزاته النطقية التي تميزه عن البقية ومن هذه الأنواع الصوتية " الصوت الجهير، الرقيق، الرنّان وهي صفات إجابية يكون عليها الصوت أو يكتسبها عن طريق الممارسة والتعوّد حيث إن وجدت هذه الأنواع في المخاطب كان صوته مستحسنا ومساهما في استيعاب رسالته ولفت الانتباه إليه وإنجاح مهمته ".[2]

وفي ضوء تحقيق غاية الفهم والإفهام يجب أن يتلون الخطاب المنطوق بعبارات وأساليب مصدرها القرآن الكريم كونه المنبع الأول الأكثر إقناعا والأقرب إلى قلوب المستمعين؛ وهذا ما أكده **أبو سليمان الخطابي (ت388هـ)**"في إعجاز القرآن الكريم وجها آخر ذهب عنه الناس فلا يكاد يعرفه إلا الشاذ من آحادهم، وذلك صنيعه بالقلوب وتأثيره في النفوس، فإنك لا تسمع كلاما غير القرآن منظوما ولا منثورا، إذا قرع السمع خلص له إلى القلب من اللذة والحلاوة في حال، ومن الروعة والمهابة في أخرى ما يخلص منه إليه...".[3]

وعليه يمكن القول أن اعتماد المخاطِب على القرآن الكريم في تلوين خطابه، يرفع من قيمته وأهميته لدى المتلقي الذي يستقبله بكل صدر رحب وأذن صاغية وعقل مستوعب، لتتجسد بذلك العلاقة المشتركة بين المرسل والمرسل إليه.

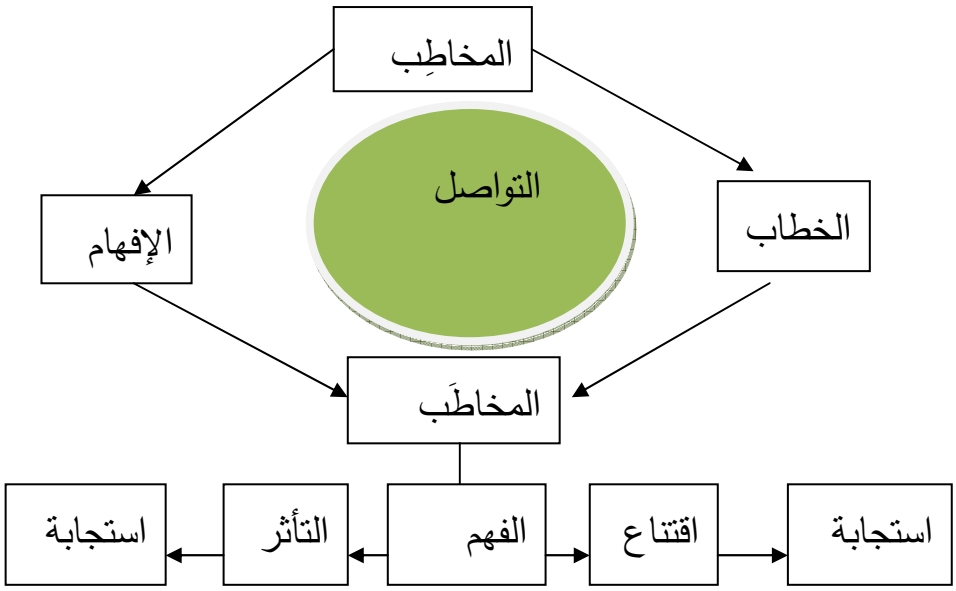
1- ديزيل سقال، علم البيان بين النظريات والأصول، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997م، ص142.

2-مختاري محمد، الخطاب الشفهي في التراث العربي القديم، جامعة الجيلالي يابس بلعباس-الجزائر، 2015م، ص44.

3أبو سليمان الخطابي، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي،ت: محمد خلف الله، محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة،ط3، ص70.

ولتحقيق سبل التفاعل مابين وظيفة الفهم والإفهام اهتم العلماء العرب القدامى بالميزات الصوتية للخطاب الذي يصدره المرسل بغرض إقناع المتلقي بأسلوب تطرب له الأسماع قبل القلوب وبرؤية واعية تدعم الشخصية وتقوي الكيان .[1]

؛تماشيا مع ذلك، يمكن توضيح أهمية العلاقة بين الفهم والإفهام في الخطاب من خلال المخطط التالي:[2]



مخطط حول أهمية عملية الفهم والإفهام والعلاقة بينهما في الخطاب المنطوق.

وحرصا على تقوية الخطاب المنطوق يعتمد المخاطب على لغة الجسد لتوصيل محتوى الرسالة الخطابية وتبسيطها للمتلقي من أجل فهمها واستيعابها؛ وذلك لأن العملية الاتصالية لا تعتمد على ما هو منطوق فقط، بل تتعداه إلى ما هو إشاري غير لغوي، يتمثل في لغة الجسد التي

1ينظر:محمد مبارك، استقبال النص عند العرب، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999م، ص123.

2 –مختاري محمد، الخطاب الشفهي في التراث العربي القديم، دراسة وصفية تحليلية(رسالة ماجيستير)، جامعة الجيلالي يابس، سيدي بلعباس (الجزائر)،كلية الآداب واللغات، الموسم الجامعي 2014–2015، ص52.

تعتمد على مجموعة من الحركات والإشارات يقوم بها المرسل لإفهام الجمهور المستقبل الغاية من خطابه كحركة اليدين و هز الرأس ومختلف تعابير الوجه وغيرها من الحركات الدالة.[1]

فالخطاب المنطوق لا يدرك هذه الغايات الإبلاغية في العملية التواصلية بين المنتج والمتلقي إلا إذا ترتبت معانيه ومفاهيمه في نفس المخاطَب بمثل انتظامها في ذهن المتكلم المخاطِب قبل أن يعمد على بث رسالته ومضمون خطابه.[2]

وهكذا يمكن القول أن عملية التبليغ في الخطاب المنطوق تتطلب من المتكلم والسامع مراعاة هذه العوامل التواصلية والشروط الضرورية لتحقيق غاية الفهم والإفهام بأسلوب تحليلي مقنع وبأجود الطرق والتعابير السليمة المناسبة لتأدية الرسالة الخطابية في أحسن الظروف بحيوية ونشاط لغوي.

7-البنية الصوتية للخطاب المنطوق:

7-1البنية الخارجية: لقد أكد العلماء العرب في تشكيل خطاباتهم المنطوقة "على الصوت كمادة قابلة للتشكيل حسب الموقف الاتصالي في أشكال متعددة منها: الرفع، الخفض والنغمة والاعتدال فيه، والاسترسال و التوقف، ومن البطء والسرعة، ما يجعل المخاطب يبرز معانيه المتنوعة".[3]

ولتحقيق هذه الرؤية الإقناعية وإبراز الآداءات الفعلية يعتمد المخاطب على مجموعة من التلوينات الصوتية التي ساهمت في تسهيل العملية التواصلية القائمة بين المرسل والمتلقي في مختلف

1-ينظر: مستور سالم أبو تلات، أسرار لغة الجسم وكيفية إدارة الجسم البشري، مطبعة سامي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، دط، 2010م، ص15.

2- ينظر:عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب،ط1، 1981م، ص293.

3- مختاري محمد، الخطاب الشفهي في التراث العربي القديم، دراسة وصفية تحليلية(رسالة ماجيستير)،ص 29.

السياقات، لأن "ما يستطيع الكلام أن يعبر عنه لا من المعاني العامة فحسب بل ومن الأحاسيس والمشاعر الشخصية بصفة خاصة، تعجز عنه اللغة المكتوبة عجزا جزئيا أو عجزا كليا"[1].

وفي ظل هذا الأثر الأدائي التفاعلي، "التفت وانفتحت الدراسات الصوتية إلى البعد الوظيفي الإيقاعي التي تسهم المكونات الصوتية فوق المقطعية في بنيته، لتقدم مشروعا قرائيا يتجاوز فكرة الاكتفاء بالأثر الإنجازي للمكون الصوتي، ويستشرف الأفق الوظيفية الذي يعكس الدور الوظيفي الذي تشغله الوحدات فوق مقطعية لاسيما النبرية والتنغيمية".[2]

1.النبر: يعد النبر من التلوينات الصوتية الهادفة إلى إبراز المنطوق في صورة إيقاعية متميزة، ترتبط بأفكار الناطق وأبعاده النفسية والاجتماعية والثقافية، وبعملية وظيفية تقوم على إعمال الفكر وتركيز الذهن وتحديد الموقف من أجل تعميق الرؤية الأدائية للمنطوق.[3]

وفي ذلك يتطلب النبر بذل طاقة تتدخل فيها جميع أعضاء النطق وتكون في غاية نشاطها لجعل الصوت عاليا واضحا عند السامع في الفهم للتعبير عن عواطفه وانفعالاته بحس إيقاعي مناسب للمعاني التي يقصدها المتكلم.[4]

فمصطلح النبر أو النبرة لم يغيب عند العلماء العرب، فهذا **ابن جني(ت392)** يستهل كتابه الخصائص بباب القول على الفصل بين الكلام والقول، ويقوده حديثه عن إكثار الشعراء من استعمال اصطلاح الكلام للدلالة على الجمل التامة إلى القول: "ومما يؤنسك بأن الكلام إنما هو للجمل التوام دون الآحاد، أن العرب لما أرادت الواحد من ذلك خصته باسم له لا يقع إلا على الواحد، وهو قولهم كلِمة وهي حجازية وكِلمة وهي تميمية ويزيدك في بيان ذلك قول كثير:

1-نايف خرما،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1978م، ص206.

2 -براهيمي بوداود، فونولوجيا التنغيم والنبر في بنية المنطوق العربي مجلة إشكالات في اللغة والأدب،جامعة أحمد زبانة غليزان،مجلد:08، العدد:2019،05م، ص209.

3-ينظر: مكي درار، ملامح في الدلالة الصوتية في المستويات اللسانية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2013م، ص141.

4 -ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، دط، دت،ص97.

لو يسمعون كما سمِعت كلامها***خرّوا لعزة ركعًا وسجودا

ومعلوم أن الكلمة الواحدة لا تشجو ولا تحزُن ولا تتملك قلب السامع، إنما ذلك فيما طال من الكلام وأمتع سامعيه بعذوبة مستمعيه ورقة حواشيه".[1]

فللنبر وظيفة قيّمة تتمثل في رفع اللبس وإبراز الاختلاف الدلالي داخل السياق؛ "فهو من الملامح الصوتية المكملة للبناء اللغوي، وله قيم مهمة في هذا البناء على المستويات اللغوية كافة فهو على المستوى الصوتي يمنح الكلمة أو الجملة نوعا من الأداء النطقي الذي يميزها عن غيرها ويساعد على تحديد هيئتها التركيبية". [2]

ويعتبر النبر من أهم الظواهر الصوتية التي تفطن إليها العلماء العرب القدامى وخاصة القرّاء وذلك لأنه يوضح مقاطع الكلمة،" فالمرء حين ينطق بلغته، يميل بعادته إلى الضغط على مقطع خاص من كل كلمة؛ ليجعله بارزا واضحا في السمع من غيره من مقاطع الكلمة، فالصوت يكون أبين وأطول كما أن المقاطع تختلف في درجة النطق".[3]

التنغيم: يعتبر التنغيم من أهم الخصائص الصوتية والظواهر التطريزية التي تحيط بالمنطوق وتظهر في عناصره اللغوية من خلال تلك التلوينات الموسيقية الظاهرة في غاياته التعبيرية حسب ما يقتضيه الحال.[4]

فهو من أهم العناصر الجوهرية التي تثير انتباه السامع لإدراك المعنى المراد والوصول إلى المقصود من خلال تجسيد الملامح وتعزيز الدلالات دون تصنع ومبالغة وفق قيم جمالية تشكل

1-أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الجزء الأول، ص81.

2- بن فطة عبد القادر، الأداء الصوتي في ضوء نماذج قرآنية، دار الكشاف، بيروت، لبنان، ط1، 2017م، ص30-31.

3-المرجع نفسه، ص81.

4ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2000م، ص531.

ترابطا وتناسقا موضوعيا بين مظاهر الأداء الصوتي لإزالة اللبس والغموض عن مقاصد الجمل وتوجيه الدلالات.[1]

واللغة العربية الفصحى "خلت قديما من نظام الترقيم، ولكن تنغيم الجملة يفهم من المعنى دون الاتّكال على الكتابة، وأثره يظهر على معاني الجمل فيتضح تباينها دون أن يطرأ تغيير على بنيتها؛... وفي ذلك تنبه الفراء(**207هـ**) إليه مستعرضا في كتابه معاني القرآن لضبط بعض المسائل النحوية في إطار المنهج الصوتي، التنظيم من الحقائق الصوتية في اللغات المختلفة وهو مرتبط بالارتفاع والانخفاض في نطق الكلام نتيجة لدرجة توتر الوترين الصوتيين ".[2]

وأشار **الجاحظ(ت255هـ)** إلى أهمية التنغيم في تحديد دلالة المنطوق الذي يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي؛ فقال: "فالصوت هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف وله تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما إلا بالتقطيع والتأليف، وحسن الإشارة باليد والرأس ومن حسن البيان باللسان مع الذي يكون مع الإشارة من الدلّ والشكل والتفتُّل والتثني".[3]

ويبدو أن **الجاحظ** يقصد هنا بالدلّ والشكل والتفتُّل، الارتفاع والانخفاض في الكلام المصحوب بحركات إشارية.

وفي ذلك المضمار تحدث **الفارابي(ت339)** عن هذه الظاهرة الصوتية مدركا أهميتها في تسهيل العملية الخطابية فيقول:" ومنها أن تكون كيفية القول والصوت والنغمة الخارجة مع القول تخيل الأمر الذي فيه القول، مثل أن يخبر الإنسان عن نفسه بمصائب نالته، ويجعل صوته صوت خاشع، وأن يخاطب إنسانا فيتوعده، فيجعل صوته صوت مستطيل غضبان".[4]

1ينظر:بن فطة عبد القادر، الأداء الصوتي في ضوء نماذج قرآنية، دار الكشاف، بيروت، لبنان، ط1، 2017م، ص18-19.

2المرجع نفسه، ص20-21.

3 -الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، الجزء الأول ، ص79.

4أبو نصر الفارابي، كتاب في المنطق الخطابة، ت: محمد سليم سالم، مطبعة دار الكتب، القاهرة، دط، 1976م، ص38.39.

فالفارابي يدلنا من خلال قوله هذا إلى أهمية التنغيم في الكشف عن انفعالات المتكلم وحالاته الخطابية، بحيث يكون صوته خاشعا إذا أراد إظهار ما أصابه من المشاكل، ومستطيلا فيه غضب إذا أراد مخاطبة الناس بتوعد.

وعليه فلكل إنسان انفعالات نفسية معينة تدل عليها نغمات متنوعة وهذا ما عبر عنه **الفارابي** بقوله:" ومن فصول النغم الفصول التي بها تصير دالة على انفعالات النفس والانفعالات عوارض النّفس مثل الرحمة والقساوة والحزن والخوف والطرب والغضب واللذة والأذى، وأشباه هذه فإن الإنسان له عند كل واحد من هذه الانفعالات نغمة تدل بواحد واحد منها على عارض عارض من عوارض نفسه، وهذه إذا استعملت خيَّلت إلى السامع تلك الأشياء التي هي دالة عليها".[1]

ولقد التف **ابن جني(ت392)** إلى آثار التنغيم في الكلام للدلالة على المعاني المختلفة من خلال قوله:"وقد حُذفت الصفة، ودلّت الحال عليها وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب من قولهم: سيرَ عليه ليل، وهم يريدون ليل طويل، وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة، لما دل من الحال على موضعها، وذلك أنك تحسّ في كلام القائل لذلك"[2] ،"من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله طويل، أو نحو ذلك." وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملته، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فتقول:كان والله رجلا، فتزيد في قوة اللفظ ب(الله)هذه الكلمة، وتتمكن في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها وعليها أي رجلا فاضلا أو شجاعا أو كريما أو نحو ذلك." [3]

فابن جني أدرك الآثار الدلالية للتنغيم من خلال طرحه لهذه الصفات، ولقد **اتضح لخليل إبراهيم عطية** أن ابن جني في عبارته (التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم)، يمكن أن

1-الفارابي ، الموسيقى الكبير، ت:عطاس عبد الملك خشبة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، دط، دت، ص1071.
2-أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ت: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،دط، دت، الجزء الثاني، ص370.
3- المرجع نفسه،ص371.

يشار عنده بها إلى مصطلحي النبر والتنغيم؛ فقال:"وتشير ألفاظ التطويح والتطريح والتفخيم من خلال معانيها اللغوية إلى رفع الصوت وانخفاضه والذهاب به كل مذهب، وهي على هذا إشارة إلى النبر، وليس النبر غير عملية عضوية يقصد فيها ارتفاع الصوت المنبور وانخفاضه، كما أن تمطيط الكلام وزوي الوجه وتقطيبه، مظهر من المظاهر التي تستند عليها ظاهرة التنغيم".[1]

وبناء على ما تقدم يمكننا القول أن **ابن جني** في حديثه عن هذه الصفات قد أشار إلى أهميتها في فهم المعاني وإدراك السياق بتوضيح خصائصه النطقية التي لا يمكن حصرها في الكتابة، وذلك لإبعاد اللبس أمام المتكلم وتقريب المقصود من الخطاب إليه.[2]

وفي ضوء هذه الرؤية التأثيرية للتنغيم في الخطاب المنطوق، أكّد **إخوان الصفا** ما لهذه الظاهرة من لذة موسيقية تطرب لها الأذن وترتاح لها النفس، "فللنغمات تأثيرات في النفوس الروحانية، كما أن لسائر الصنائع تأثيرات في الهَيولیات الجسمانية، فالموسيقى هي الغناء، والموسيقار هو المغني، والموسيقات هو آلة الغناء، والغناء هو ألحان مؤلفة واللحن هو نغمات متواترة، والنغمات هي أصوات متزنة".[3]

ويظهر مما ذكر أن التنغيم لا يمكن أن نتصوره إلا في المنطوق، "فهو صفة صوتية تلفُّ المنطوق كله بألوان موسيقية تظهر في صورة ارتفاعات أو انخفاضات أو تنويعات صوتية، إذ أن الكلام مهما كان نوعه لا يلقى على مستوى واحد".[4]

والتنغيم في اللغة العربية هو الفيصل الحاكم في التمييز بين حالة التعجب والخبر والاستفهام في الحدث الكلامي، وهنا تتوضح وظيفته النحوية الدلالية في التفريق بين الأساليب التركيبية.[5]

1 –خليل إبراهيم عطية، في البحث الصوتي عند العرب، دار الجاحظ، بغداد، دط، 1983م، ص67–68.

2–ينظر: جيلالي بن يشو، مصطلح التنغيم في التراث اللساني العربي، جامعة مستغانم، الجزائر،ص144.

3–إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، مركز النشر مكتب الإعلام الإسلامي، دط، 1405هـ، المجلد الأول،ص188.

4– ظافر عبيس الجياشي، الانسجام الصوتي في خطب نهج البلاغة، الدر المنهجية، عمان، ط1، 2016م، ص98

5–ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان، ط1، 2004م، 244.

وعليه يمكن القول أن هذه العناصر من الشروط الضرورية التي يجب على المخاطب اعتمادها في خطاباته المنطوقة: "لأنها نقطة تقاطع بين ما هو لغوي وغير لغوي، فالصوت يخرج اللغة إلى الوجود الخارجي حتى تصير مسموعة (الصوت اللغوي)،...فالصوت في بنيته الخارجية هو نهاية تشكيله وتكييف هيأته الخارجية ليعبر عن مواقف معينة بصورة معينة يتحكم فيها المخاطب مراعيا في ذلك غاياته وأهدافه الإبلاغية والإفهامية"[1]

ومنه يستطيع المتلقي الربط بين العناصر الصوتية ودلالاتها الانفعالية التي أضفت جمالا نغميا إيقاعيا تطرب له الأذن وتنشرح له النفس.

7-2البنية الداخلية للصوت:

بعدما تعرفنا على البنية الخارجية للصوت والمتمثلة في تلك التلوينات الصوتية التي تضفي رونقا وجمالا على الخطاب المنطوق، نذهب إلى البنية الداخلية والمتمثلة في العمليات التنظيمية الترتيبية للصوت قبل إخراجه، وهذا ما أكد عليه العلماء العرب في الفصاحة وتأليف الألفاظ من الحروف المتباعدة في المخرج، بعيدا عن الحروف المتقاربة في مخرجها، ذلك لأن الأصوات تجري في السمع مجرى الألوان في البصر، فكلما تباعدت الحروف في مخارجها حسن وجه الاجتماع فيها واستعذبتها الأذن، وكلما تباعدت الألوان في اللوحة الفنية حسن مشهدها وارتاحت لها العين.[2]

ومن هنا نستنتج أن التلاؤم الصوتي والتناغم الإيقاعي في الخطاب المنطوق مرتبط بحسن ترتيب وتنظيم الأصوات في صورة متزنة سلسة تُرصف بها الكلمات بسمفونية تدركها الأذن وترغب إليها النفس.

8- المتكلم والمتلقي في الخطاب المنطوق:

1 -مختاري محمد، الخطاب الشفهي في التراث العربي القديم، دراسة وصفية تحليلية(رسالة ماجيستير)، ص31.

2- ينظر: ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تح: علي فوده، مكتبة الخانجي، ط1، 1932م، ص60.

تستدعي عملية التواصل والتفاعل اللغوي في الخطاب المنطوق وجود طرفين أساسيين هما المتكلم والمتلقي (السامع)، فالأفكار التي يحملها المتكلم في ذهنه لا تنتقل إلا بحلّة لغوية مكونة من معلومات منطوقة يتحقق من خلالها الفهم وتنقل المعنى إلى المخاطَب؛ "فالتواصل اللغوي هو تغليف وإرسال معنى بواسطة كلمات ...وهذه العملية تتطلب وجود عنصرين، أحدهما يغير المحيط المادي الذي يوجد فيه الآخر، وهذا يجعله يبني تمثلات ذهنية شبيهة بتلك التي بناها هو".[1]

ولكي نفهم هذا المقصد لابد لنا من الوقوف على ما تقتضيه العملية التواصلية التخاطبية من متطلبات ضرورية بالنسبة للمتكلم والمتلقي.

1-المخاطِب (المتكلم): يعتبر المرسل الطرف الأول الأساسي الذي تنبني عليه التواصلية في الخطاب المنطوق الموجه إلى السامع (المتلقي) بغية إفهامه والتأثير فيه من خلال الكفاءة الذهنية والمعطيات فكرية التي تراعي الظروف الاجتماعية والثقافية بآليات خطابية وأدوات لغوية إقناعية تصل به إلى الهدف المراد.[2]

ويحظى المرسل أي المتكلم في الخطاب المنطوق بمكانة جد مهمة باعتباره "الذات المحورية في إنتاج الخطاب؛ لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة وبغرض تحقيق هدف فيه، ويجسد ذاته من خلال بناء خطابه، باعتماده استراتيجية خطابية تمتد من مرحلة تحليل السياق ذهنيا والاستعداد له بما في ذلك من اختيار العلامة اللغوية الملائمة."[3]

وحري بالتأكيد أن إنتاجية الخطاب لتحقيق نجاح العملية الاتصالية وتبليغ الرسالة على أكمل وجه، تقوم على القصدية والإرادة القوية يقول **الخفاجي (ت1069 هـ)**:" إن المتكلم من وقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا

1- عبد الصمد بن الحسين أحمادون، اللغة والمجتمع وإشكالية التواصل،ص29.

2 -ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية، دار الكتاب الجديدة، بيروت، ط1، 2004م، ص07.

3-المرجع نفسه، ص 45.

أو الذي يدل على ذلك أن أهل اللغة متى علموا أو اعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحوال أحدنا وصفوه بأنه متكلم، ومتى لم يعلموا ذلك أو يعتقدوه لم يصفوه".[1]

فالمرسل عند اختياره لألفاظ الخطاب المنطوق ينبغي عليه التركيز على أفصحها وأسهلها وأقربها من المتلقي؛ وهذا ما أكد عليه بشر بن المعتمر بقوله:" ...أن يكون لفظك رشيقا عذبا وفخما سهلا، ويكون معناك ظاهرا مكشوفا، وقريبا معروفا إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة قصدت".[2]

والمراد من هذا القول أن لكل فئة ما يناسبها من الخطاب، فالخاص للفئة الخاصة، والعام للفئة العامة، ولكل مقام مقال.

ولإنتاج خطاب ناجح بمعطيات مقنعة "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات."[3]

وبالإضافة إلى ذلك أكّد **عبد القاهر الجرجاني(ت471)** أن الخطيب يجب أن "يجتهد في ترتيب اللفظ وتهذيبه وصيانته من كل ما أخذ بالدلالة وعاق دون الإبانة، ولم يريدوا أن خير الكلام ما غُفْلا مثل ما يتراجعه الصبيان ويتكلم به العامة في السوق".[4]

وحرصا على ذلك يجب على الخطيب المحافظة على سلامته النطقية بعيدا عن كل العيوب النطقية التي تفقد الخطاب جماليته وهذا ما أكد عليه **الجاحظ**:" والذي يعتري اللّسان مما يمنع من

1-ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1932م، ص 38-39.

2- الجاحظ، البيان والتبيين، الجزء الأول، ص136.

3-المرجع نفسه، ص138-139.

4- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، دار المدني، جدّة، دط، دت، ص144.

البيان أمور: منها اللثغة التي تعتري الصبيان إلى أن ينشئوا...."[1] ؛ فأمراض اللغة تعيق عملية سير رسالة الخطاب المنطوق وتفقده وضوحه وبيانه،"وهم إن كانوا يحبون البيان والطلاقة والتَّحبير والبلاغة، والتخلص والرَّشاقة، فإنهم كانوا يكرهون السَّلاطة والهذر والتكلف والإسهاب والإكثار لما في ذلك من التزيد والمباهاة واتباع الهوى والمنافسة في الغلو".[2]

فالمتكلم الفصيح في الخطاب المنطوق هو من اختفت عنده هذه العيوب النطقية التي من شأنها عرقلة وتشويش العملية التواصلية ما يؤدي إلى ذم خطابه والنفور منه، قال الجاحظ:"...وهم يذمون الحَصِر ويؤنبون العي، فإن تكلفا مع ذلك مقامات الخطباء وتعاطيا مناظرة البلغاء تضاعف عليهما الذم وترادف عليهما التأنيب وممانتة العي الحصر للبليغ المصقع في سبيل ممانتة(معارضة) المنقطع المفحم للشاعر المفلق، وأحدهما ألومُ من صاحبه والألسنة إليه أسرع. وليس اللّجلاج والتمتام والألثغ والفأفاء وذو الحبسة والحُكلة والرُتة وذو اللَّفف(بطيء الكلام) والعجلة في سبيل الحصر في خطبته والعي في مناضلة خصومه".[3]

وعليه نستخلص من كلام الجاحظ أن المتكلم الذي يعاني من هذه العيوب يُذم خطابه وتقل تلك الجاذبية والاستجابة بينه وبين المتلقي، وهكذا هو الحال في الجانب التعليمي فالمعلم الذي نجد في كلامه لجلجة أو فأفأة أو تأتأة لا يستطيع السيطرة على التلاميذ مما يؤدي إلى نفورهم ومللهم وبالتالي فقدان ذلك التفاعل القائم بينهم.

وتجنبا لهذه المعيقات النطقية، ينبغي على المتكلم أن يكون متأنقا في خطابه من خلال تزيينه وتنميقه بغية التأثير في السامع وتحريك أهواء نفسه وإثارة كامن حركاته بأساليب مستحسنة مرتبة منسجمة تلبي الغرض المناسب للمقام.[4]

1-الجاحظ، البيان والتبيين، ج1،ص71.

2- المرجع نفسه، ص191.

3-الجاحظ، البيان والتبيين، ت: عبد السلام محمد هارون، الجزء الأول، ص12.

4-ينظر: أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة القارية الكبرى، ط27، 1969م، الجزء الأول، ص22-23.

من خلال ما يلتزم به المخاطب من صوت جهوري فيه حلاوة نغمية تستحسنها آذان المتلقي ولذلك قال الشاعر:

وجَهيرُ الكلامِ جَهيرُ العُطاسِ سريعُ النِّياط جهيرُ النَّغَمْ[1]

ومن هنا يمكن القول أن للصوت الجهوري فعالية في إثارة انتباه المستمع من خلال تلك الصور الدقيقة التي تبني في مخيلته تصورات ذهنية تجعله يتفاعل مع المخاطِب وينغمس بشكل إيجابي في خطابه.

2-المتلقي(السامع): لقد حاول العلماء العرب الحفاظ على مكانة المتلقي ومراعاة ظروفه الاستقبالية للخطاب لتوطيد الصلة بينهما، وهذا ما أكد عليه **الجاحظ** في كتابه (البيان والتبيين):" وجه التدبير في الكتاب إذا طال أن يداوي مؤلفه نشاط القارئ له، ويسوقه إلى حظّه بالاحتيال له.فمن ذلك أن يخرجه من شيء إلى شيء، ومن باب إلى باب، بعد أن لا يخرجه من ذلك الفن، ومن جمهور ذلك العلم".[2]

فاستمالة المتلقي تحتاج إلى تمييز الخطاب وترتيبه وتنظيمه بإتمام الحروف حق التمام من خلال سهولة المخرج وإقامة الوزن حتى تكون المعاني واضحة ومفهومة.[3]

وفي ضوء هذا السياق الاتصالي يرتبط فهم المتلقي للرسالة الخطابية بالبعد التوافقي بينه وبين المرسل في الكلام العادي؛ "أما الكلام في مستواه الإبداعي فإنه يَنِدّ عن هذه الحدود، بل لن تستقيم لقارئ النص الإبداعي قراءته لو أنه ركّز جهده كله في إدراك جوانبه الإيصالية؛ ذلك أن

1- ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان ، ت: محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، 1969م، ص167.
2- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، الجزء الثالث، ص366.
3-ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص14.

النص تتمثل فيه عبارات وتركيبات تعتمد بالدرجة الأولى على النواحي التخييلية، بحيث ينحصر إدراكه في هذا المجال الملفوظ الذي تتوارى فيه طبيعة المبدع والمتلقي".[1]

فإذا كان دور المتكلم هو تحويل المعنى إلى مبنى فإن المتلقي يقوم بالعملية العكسية لذلك أي تحويل المبنى إلى معنى، وهذا واضح في غاية عملية الاتصال اللغوي ودورها في نقل المعاني والمعارف الإدراكية من عقل المرسل إلى فهم المتلقي.[2]

وعليه فوجه العلاقة بين المتكلم والسامع هي علاقة تواصلية مقصودة قائمة على التبادل المعرفي والتوجيه لمعرفة مقاصد الخطاب وأهدافه.

9-أثر الخطاب المنطوق في نمو المهارات المطلوبة في العملية التعليمية التواصلية:

يتسم الخطاب المنطوق بفعالية تواصلية بين المعلم والمتعلم بأرقى ضروب التفاعل والتبادل المعرفي لتحقيق غايتين اثنين، أولهما الغاية التوجيهية؛ أي أن يكون خطاب المعلم موجها بشكل مقصود إلى المتعلم، وثانيهما الغاية الإفهامية المتمثلة في البعد التبليغي المراد إفهامه للمتعلم بتمام المقتضيات التواصلية الواجبة في حق العملية التعليمية لترسيخ المهارات اللغوية وبناء المعارف من خلال المشاركة الفعالة المتواصلة .[3]

ومن هذا المنطلق، يكتشف التلميذ العالم المعرفي القائم بينه وبين المعلم للاقتداء به والاقتناع بما يقوم به من تبسيط للمادة التعليمية في جو تفاعلي تسوده المناقشة والحوار للتعبير عن الانفعالات والأفكار والتجارب بتلقائية تجعل المتعلم يستجيب لتأثير واستمالة المعلم ليسمو به إلى أعلى درجات ومراتب التفكير الشخصي.

1-محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1994م،253.

2-ينظر: مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط، الشركة المصرية العالمية للنشر، بيروت لبنان، ط1، 1997م، ص19.

3-ينظر: طه عبد الرحمن ، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998م، ص 214-215.

ووصولا بما سبق فإن الخطاب التعليمي المنطوق يقتضي توصيل الأفكار والمهارات والمفاهيم من المعلم إلى المتعلم، لإحداث تغيرات إيجابية تجعل هذين الطرفين دائما في حالة تفاعلية يتبادلان فيها الأدوار؛ فتارة يكون المعلم هو المرسل والمتعلم هو المرسل إليه وتارة أخرى يكون التلميذ هو المرسل والمعلم هو المرسل إليه، لينتج عن ذلك تغيير إيجابي في سلوك التلاميذ لتترسخ عندهم القدرة على التبصر في المهمات والمشكلات التي تواجههم للتوصل إلى الحلول المناسبة لها عن طريق استخدام اللغة ومهاراتها لتوثيق الصلة بين المعاني والمفردات التي تدل عليها.[1]

تستند عملية التواصل في الخطاب التعليمي المنطوق بين المعلم والمتعلم على مجموعة من الأركان والدعائم اللغوية التي يسلكان فيها طريقا معرفيا تتحكم فيه الأوضاع السياقية وعناصرها الأساسية في اكتشاف المعاني المقصودة من الخطاب، وها هو التراث العربي يرتبط بممارسات معرفية عديدة فوضت حضور معطيات تتعلق بالسياق والمقام، وعناصره الأساسية من حركات وإشارات ودورها الكبير في توضيح المعنى يقول **الجاحظ** (**ت255**):"وفي الإشارة بالطَّرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح مرفق كبير ومعونة حاضرة يسترها بعض الناس من بعض ويخفونها من الجليس وغير الجليس ولولا الإشارة لم يتفهم الناس معنى خاص الخاص ولجهلوا هذا الباب البتّة".[2]

ومن هنا يمكننا القَول تكامل مهارات التواصل التعليمي الجيد يعتمد أساسا على مراعاة مقتضيات السياق وعناصره الأساسية من تلميحات حركية باليد وتعبيرات الوجه التي تشكل قوة معرفية يستند عليها المعلم لإثبات مصداقية وصحة رسالته الشفوية التي يرغب في غرس معطياتها في عقول التلاميذ لتشكل ثمارا لغوية مبنية على الانتباه والوعي والفهم.

1- ينظر: نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2003م، ص63-64.

2 -الجاحظ، البيان والتبيين، الجزء الأول، ص78.

ومن أجل الولوج إلى عالم الفهم الصحيح لمعطيات هذا الخطاب يلزم العناية التامة بالسماع باعتبار ميزة أساسية تحفظ المتلقي وتدفعه إلى التفاعل مع المتكلم، وهذا ما وضّحه **عبد العزيز الجرجاني (ت 392)** بقوله:" وإنما الكلام أصوات محلها من الأسماع محل النواظر من الأبصار".[1]

وفي المقام نفسه يؤكد **السكاكي (ت626)** في باب تمييز حديث المتكلم بما يقتضيه السياق:"...مقامات الكلام متفاوتة فمقام الشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية،... ثم إذا شرعت في الكلام، فلكل كلمة مع صاحبتها مقام، ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام وارتفاع شأن الكلام من باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق وهو الذي نسميه بمقتضى الحال".[2]

وانطلاقًا من ذلك تتجسد مقاصد العملية الخطابية من خلال الدور الذي يقوم فيه المتعلم بالاستفادة والاستجابة الفعلية للخطاب الذي يبثه المعلم؛ فهو يستند إلى مجموعة من العمليات الذهنية لتفكيك الرسالة وفهمها حسب الظروف السياقية.[3]

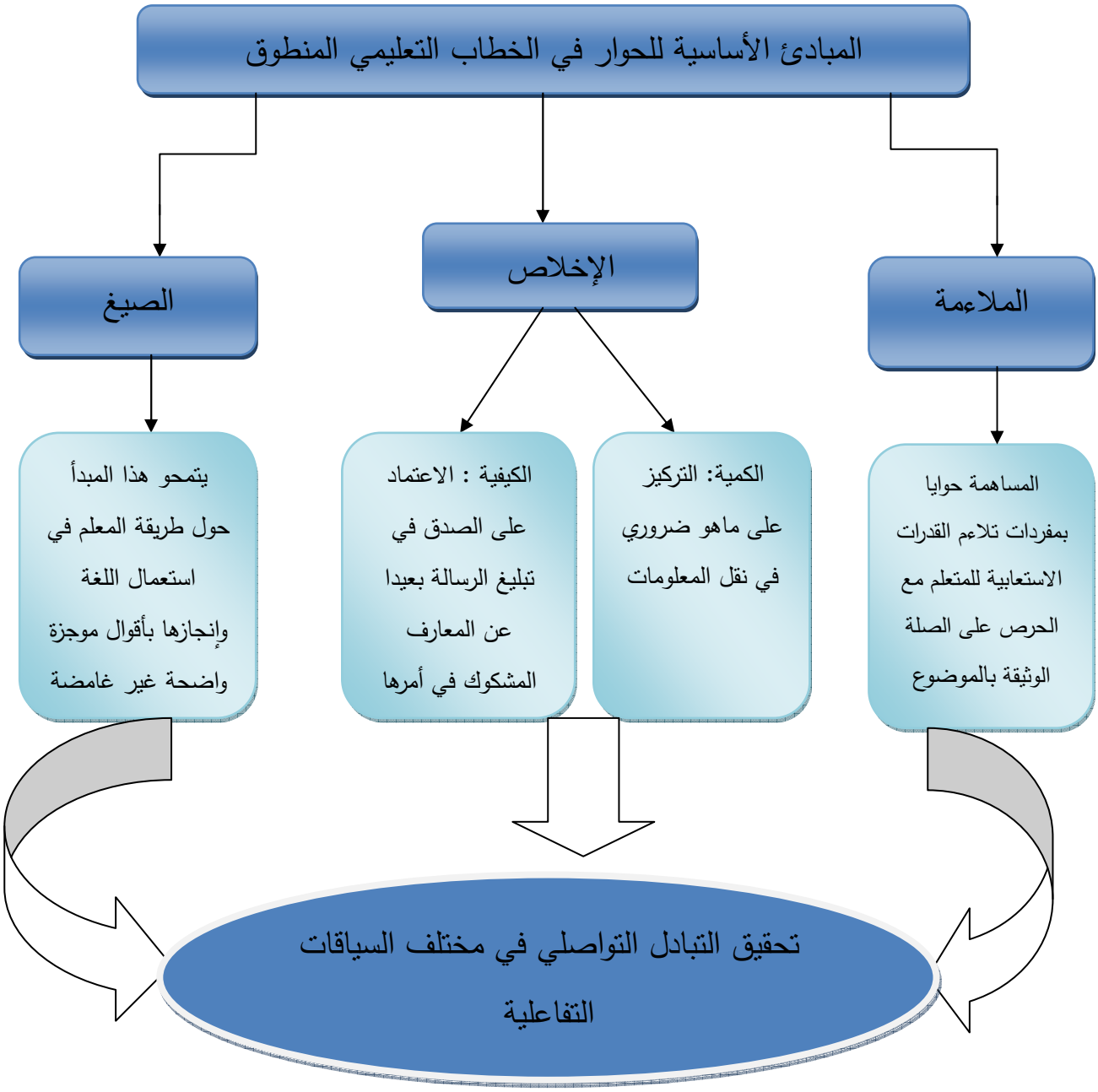
وعليه يجب أن يتسم كلام المعلم بالبيان والوضوح لتتوطد العلاقة بين المفهِم (المعلم) والمتَفَهِم قال عز وجل ﴿**وما أرسَلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبيِّن لهم**﴾ (سورة إبراهيم، الآية 04) ، "فمدار الأمر على البيان والتبيُّن وعلى الإفهام والتفهم وكلما كان اللسان أبين كان أحمد، والمفهمُ لك والمتفهِّم شريكان في الفضل.إلا أن المفهِم أفضل من المتفهم ومذلك المعلّم والمتعلم."[4]

فالمعلم الذي ينبني خطابه على السهولة والبساطة في عرض الأفكار وتوزيعها بأسلوب مركز وملائم لمستويات التلاميذ، يتمكن من رفع المخزون اللغوي لدى المتعلم وتحصيل الفهم المطلوب عنده.

1- عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، دط، 1900م، ص412.
2 - أبو يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م، الجزء الأول، ص168.
3-ينظر:ذهبية حمو الحاج، في قضايا الخطاب والتداولية، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م، ص345-346.
4- الجاحظ، البيان والتبيين، ت: عبد السلام هارون، الجزء الأول، ص11.

وليس بخفي على أحد، أن نجاح المعلم في توطيد الصلة بينه وبين المتعلم يقوم أساسا على الحوار والمناقشة باعتبارها من الأساليب التواصلية الإقناعية المثمرة التي تعمل على تنمية المهارات وتوسيع المدارك من أجل تحقيق التفاعل الأمثل بين المعلم وطلابه بغية تأطير التبادل التواصلي وإعطاء ضمانات فعالية العلاقة التي تجمع بين أطراف الحوار أثناء تفعيل التبادل المعرفي في توضيح الاستجابة وفق ما يقتضيه الحوار من معايير أساسية في السياق التفاعلي Contexte (interactionnel)، وهذا ما لخصه كرايس في الملاءمة (Pertinence)والإخلاص (Sincérite)، والصيغ (Modalités)،وهذا ما سنوضحه في المخطط التالي:[1]

1-ينظر:محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، دت، ص 42-43.



وانطلاقا من ذلك نستنتج أن الخطاب في العملية التعليمية يعتمد اعتمادا كليا على الحوار التفاعلي بين المعلم والمتعلم الذي يندفع للتعبير عن أفكاره وانفعلاته باستجابة فعالة تعكس مدى

تأثير رسالة المعلم ومصداقيته في توصيل المعارف والمعلومات بكيفية دينامية تتناسب مع الموضوع المراد دراسته.

وبالتالي، فمسألة الفهم والإفهام في الخطاب التعليمي تتوقف على مدى نمو المعرفة التي يتعاقل فيها الطرفان من خلال تلك المناقشة والحوار الذي يقوم فيه المعلم بنقل حصيلة ما لديه من معارف وأفكار إلى المتعلم لبناء ذوق فكري عميق المبني على الإقناع المتابدل وكسر الحواجز التي تعرقل سيرورة العملية التواصلية.[1]

إذن فالعملية التواصلية في الخطاب المنطوق تقوم بشكل دائري تفاعلي تتبادل فيه الأفكار والمعارف، كما تتبادل فيه الأدوار، حيث أن المعلم لا يبقى المعلم مرسلا دائما، ولا المتعلم مستقبلا، فقد يتحول المرسل إلى مستقبل، والمستقبل إلى مرسل.[2]

وعملًا بذلك، تتشكل عند المتعلم استجابة مستمرة لما تلقاه من أفكار متنوعة تتمثل في التغذية الراجعة التي تقيس مدى التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم من أجل تحسين مستوى الأداء وتصحيح ما ترتب من أخطاء لضمان وصول الرسالة في شكلها السليم.[3]

وعليه، وفي ضوء ما قدمناه في هذا المدخل التمهيدي، يمكننا القول أن الخطاب المنطوق بمكنوناته الصوتية وتركيباته اللغوية التعبيرية من الأساليب البارزة في تحقيق التناسب والانسجام السياقي بين عناصر العملية التواصلية في مختلف المجالات والميادين، خاصة التعليمية منها في جو تفاعلي يسودُه الذوق الجمالي والحس الموسيقي المرهف الناتج عن تآلف وتناسق الألفاظ و تناغم المخارج الصوتية ودلالتها الوظيفية في كل الأداءات التفاعلية في الرسالة الخطابية التي يوجهها المخاطب بعناية وتصميم دقيق تستعذبه أذن المتلقي وترتاح لوقعه الرنان.

1- ينظر:رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة من الحوار في العفل إلى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2010م، ص121.
2- ينظر: الطيطي محمد عيسى وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، دار عالم الثقافة، عمان، دط، 2008م، ص48.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص59.

الفصل الأول: أثر اللسانيات التطبيقية في تنمية وتحسين العملية التعليمية.

تصدير

بعدما قدمنا رؤية توضيحية لضروب الخطاب المنطوق وخصائصه وتعدد مجالات اهتمامه ومقولات أسبقيته على الخطاب المكتوب في التراث العربي القديم، نجد الدراسات الحديثة في اللسانيات التطبيقية هي الأخرى مدّت بحقولها المعرفية لتثبت أولوية المنطوق وأهميته الوظيفية في ميدان التعليمية الذي حظي بالقسط الأكبر من الدراسة والبحث بين مجالات هذا العلم البيني المتعدد التخصصات

وعليه نشير أن اللسانيات التطبيقية قد فتحت أفاقا بحثية متنوعة بتنوع طرقها واستراتيجياتها في مجالها التعليمي، يأتي ذلك تراكمات معرفية شغلت بها أذهان الباحثين اللغويين في مجالات مختلفة كاللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات، التي عملت على استثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني لحل المشكلات ذات الصلة باللغة.

ولا يخفى على أحد أن البيئة اللغوية أخذت اهتماما بالغا في المجال التعليمي، إذ اهتم الباحثون بالمشكلات والصعوبات التي تحتاج إلى معالجة تحليلية علمية مضبوطة، من خلال الدراسات البحثية المتطورة أو من خلال الأعمال الميدانية المتعددة، ولعل علم اللسانيات التطبيقية بفروعه ومجالاته المختلفة من أهم الحقول المعرفية المتساوقة لمواجهة المشكلات التي وقفت عائقًا أمام الفهم والإفهام عند المعلم والمتعلم في مختلف المراحل الدراسية.

وبناءً على هذا سيقوم البحث برصد الأهمية الوظيفية للسانيات التطبيقية في مختلف المجالات، وتوضيح الرابط العلائقي بينها و بين ميدان التعليمية مع بيان المفاهيم التربوية والوظائف الرئيسة بين أقطاب العملية التعليمية.

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية (المفهوم –المجالات –المرجعية المعرفية)

أولا: مفهوم اللِسانيات التطبيقية:

ممّا لاشكَّ فيه أن الدراسات اللغوية الغربية لم تشهد تغيرا في المكنونات الجوهرية التي شهدتها في العشرين، ففي البدايات الأولى له ظهر علم اللغة (**Linguistique**) باعتباره منهجا جديدا يدرس اللغة على أسس ومبادئ علمية متينة " ...ويبدو أن البداية الصحيحة لعلم اللغة قد مكنته من النمو الطبيعي في فترة زمنية قصيرة إلى حد ما فثبتت أركان النظرية وتنوعت طرائق الوصف اللغوي بتنوع الاتجاهات والمدارس... فعلم اللغة فتح أفاقا جديدة للبحث لم تكن معروفة وكان من نتائجه أن ارتاد العلماء مجالات في النشاط اللغوي الإنساني ساهمت في حل مشاكل اللغة منها اللسانيات التطبيقية (**Linguistique Appliqueé**)" .[1]

وعليه "فإذا كان اللساني النظري يبني الفرضيات ويصوغ النظريات للغة ما، لكنه لا يهتم بتنزيلها عمليًا، فإن مهمّة الباحث اللغوي التطبيقي الاختبار والتوظيف والاستغلال، الذي ينطلق بلا شك مما بنته النظرية ليختبر ذلك في الواقع والممارسة اللغوية العامّة".[2]

تعددت مفاهيم اللسانيات التطبيقية بتعدد مجالات البحث؛ وهو ما يتبدى للقارئ من خلال التعاريف الآتية:

يعرف "**جون ديبوا**"(**Jean Dubois**) اللسانيات التطبيقية في معجمه "**Dictionnaire de linguistique**" بأنها علم بيني يشير إلى مجموعة البحوث والدراسات التي تستخدم الإجراءات اللسانية المناسبة لحل ومعالجة بعض المشاكل الخاصة بالمسائل

1- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995م، ص7-8.

2- نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ص24.

والإشكالات المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفية الأخرى لتمثل بذلك الجانب التطبيقي للسانيات العامة.[1]

فتعريف جون ديبوا يشير أن اللسانيات التطبيقية تعمل على استثمار نتائج اللسانيات العامة لمعالجة المشكلات اللغوية المطروحة في مختلف الحقول المعرفية.

كما نجد **كريستال** (**Crystale**) يحدّد مجالات اهتمام اللسانيات التطبيقية في تعريفه لها:" بأنها استخدام لنظريات اللسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة وتقديم حلول لها، إن حقل اللسانيات التطبيقية واسع جدا إذ يشمل حقل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة".[2]

ومن هنا نستنتج أن تعريف **كريستال** يقارب تعريف **جون ديبوا** في اعتماد اللسانيات التطبيقية لمبادئ ونظريات اللسانيات العامة، مع تحديد واضح لمجالاتها الواسعة لعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي لحل المشكلات ذات الصلة باللغة.

يرى **ستيرن** (**STERN**) أن اللسانيات **التطبيقية** هي " ذلك العلم الوسيط بين التطور النظري وممارسة تعليم اللغة" ، كما يقدم ريتشاردز (**Richards**) مدخلين لهذا المفهوم اللسانيات التطبيقية دراسة تعليم وتعلم لغة ثانية وأجنبية".[3]

وتماشيا مع هذا التحديد عرّفَ **آلان دافيس** (**Alan Davies**):اللسانيات التطبيقية بأنها علم ميداني إجرائي يهتم بالطرق والاستراتيجيات الدينامية التي تعمل على تزويد المعلم

1 -Voir :Jean Dubois ,Dictionnaire de linguistique, Larrousse,paris,1994,p 45

2- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2017م، ص13.

3-عبد الله معروف، تعليم وتعلم اللغة العربية مقاربة لسانية تطبيقية، شبكة الألوكة، ص12.

والمتعلم بالخصائص والمعايير العمَلية في السياقات التعليمية مع تقديم مبادئ الاختيار الهادف لفهم محتوى الدروس التعليمية.[1]

فعلى عكس التعاريف السابقة حصر **آلان دافيس** اهتمام اللسانيات التطبيقية في مجال التعليمية الذي حظي بحصة الأسد بين مجالاتها البحثية، في تقديم سيرورة العمل التعليمي القائمة بين المعلم والمتعلم.

ولتعميق الرؤية المفهومية للسانيات التطبيقية نعرض منظور بعض الجمعيات والمنظمات الدولية لهذا الميدان الإجرائي من بينها "**الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية** (**AILA**)حيث عرّفتها بأنها:" علم متعدد التخصصات (**Interdisciplinary**) **للبحث** والممارسة يتعامل مع المشكلات العملية للغة والتواصل والتي يمكن تحديدها أو تحليلها أو حلّها من خلال تطبيق النظريات المتاحة وأساليب ونتائج اللغة"*[2]

كما حاولت الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية (**BAAl**) اختصار نظرتها للسانيات التطبيقية في منشورها على موقعها الرسمي في كونها "مقاربة تهدف إلى فهم المشاكل الحقيقية للعالم وذلك بواسطة الارتكاز على تأطير لساني نظري وتحليل إمبريقي. وترى أنها ميدان بين تخصصي يعمل على الربط والتوليف ما بين اللسانيات والتوجهات المستقاة من تخصصات أخرى".[3]

كما عرّفها **أحمد حساني** في كتابه مباحث في اللسانيات بناء على التصور للتطبيق العلمي بأنها:" الاستعمال الفعلي لمعطيات النظرية اللسانية، لتفعيل الإجراءات اللسانية التطبيقية

1 See Alan Davies and Cathrine Elder, The hand book Applied linguistic, Blackwell publishing, Hong Kong, 2003,p 608.

2 Mokhtar Hamadouche, Acourse in Applied linguistics, Departement of English, Faculty of *letters and languages larbi Ben Mhidi University, Oum El BouaKI,p12.

3- محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة، مختبر اللغة والتواصل، ص 05.

الممكنة في الحقل التعليمي من أجل ترقية تعليم اللغات للناطقين بها(اللغة الأم) أو تعليم اللغات لغير الناطقين بها (اللغات الأجنبية)".[1]

ومن خلال هذا التعريف يتبدى لنا ما تقدمه اللسانيات العامّة من أدوات إجرائية تسهل عملية استثمار معطياتها في مجالات اللسانيات التطبيقية خاصة حقل التعليمية. وفي موضع آخر أشار **عبده الراجحي** "للصيغة العامّة لهذا العلم في مجالاته المتعددة التي أصبحت علوما مستقلة كعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، وتعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها" [2]

لعل ما يمكن أن نخلص إليه من خلال هذه التعريفات أن اللسانيات التطبيقية علم بيني إجرائي ميداني يهدف إلى تحقيق أهدافه اللغوية المتمثلة في معالجة وحل المشكلات ذات الصلة باللغة، كما نستنتج أن تعليمية اللغة هو الميدان الأكثر بروزا ومعالجة من قبل هذا العلم التطبيقي.

1.نشأة اللسانيات التطبيقية:

لم يثبت في الواقع اللساني إرهاصات تاريخية مضبوطة لظهور الأبحاث و الدراسات التطبيقية للغة كونها الأداة الضرورية للاتصال والتفاعل ؛"لأنه لا يمكن تحقيق هذه الوسيلة إلا إذا وضعنا نتائج الدراسة النظرية موضع التطبيق والممارسة، لكن اللسانيات التطبيقية باعتبارها علما مستقلا له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة لم يظهر إلّا في حوالي **1947م** وذلك في معهد اللغة الإنجليزية"[3]

وقد برزت النتائج الفنية لهذا المعهد "في مجلته المشهورة (**مجلة علم اللغة التطبيقي**)، ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام

1 -أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط2، 2013م،ص100.

2- عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي، ص9-10.

3- حسني خاليد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة،ص 100.

1954م، وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه، وفي عام **1964م** تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي".[1]

خصائص اللسانيات التطبيقية:

تتميز اللسانيات التطبيقية بالفاعلية والنفعية وسرعة التدخل:

أ)الفاعلية: تعتبر اللسانيات التطبيقية علما ميدانيا له حضوره الواقعي بالتأثير المباشر الإيجابي في مختلف المواضيع بآليات وأساليب إجرائية مكّنتها من تحقيق أهدافها بطرق علمية عمَلية رصينة.[2]

ب)النفعية: اللسانيات التطبيقية بحكم طبيعتها المتميزة "تقدم مجموعة من الحلول العاجلة لكثير من المشكلات والصعوبات التي تشغل ذهن الإنسان في حياته العامة والخاصة، فالنتائج العلمية التي تحققها اللسانيات التطبيقية تعود على الإنسان بالنفع والفائدة لتعزيز علاقته باللغة من حيث هي وسيلة للتواصل على المستوى الاجتماعي والثقافي والإعلامي والاقتصادي والتكنولوجي".[3]

ج)**الانتقائية:** تعتمد اللسانيات التطبيقية على المصادر المعرفية التي تفيدها في حل المشكلات ذات الصلة باللغة.[4]

د)سرعة التدخل: "لا توجد إجابات علمية كافية لكثير من التساؤلات المثارة في سياق علاقة اللغة بالمعارف الإنسانية عندما تخترق مجالات علمية مختلفة لضرورة علمية أو ثقافية أو حضارية".[1]

1- المرجع نفسه، ص101.
2- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص102.
3- المرجع السابق، ص102.
4-ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

وعليه فاللسانيات التطبيقية حقل معرفي سريع التدخل في حل المشكلات ذات الصلة باللغة بفاعلية إيجابية تسهم في ترقية معطيات النظريات اللسانية و تذليل الصعوبات التي تصادف الباحث العلمي في مختلف الميادين لتحقق بذلك نتائج علمية دقيقة تعود بالنفع والفائدة عليه.

3.بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية:

بما أن اللسانيات العامّة تهدف إلى الكشف عن جوانب اللغة، فإنها تمثل المصدر الرئيسي الذي"... تفيد منه اللسانيات التطبيقية من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات وتفيد اللسانيات التطبيقية أيضا من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعلم اللغات".[2]

فالمذاهب الرئيسة الأربعة في اللسانيات العامّة: "اللسانيات التقليديّة، واللسانيات البنائيّة واللسانيات التوليدية والتحويلية، واللسانيات الوظيفية النظامية قدمت الأسس النظرية لغالبية البحوث التي أجريت في حقول اللسانيات التطبيقية".[3]

ومع ذلك فإن هناك فروقًا بينهما أهمها ما لخصه **صالح بلعيد** في الجدول التالي:[4]

1 -أحمد حساني، مباحث في اللسانيات،ص102.

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص19.

3-صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص19.

4-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص20.

اللسانيات العامة	اللسانيات التطبيقية
اللسانيات العامة هي النظرية.	**اللسانيات التطبيقية تطبيق للنظرية.**
اللسانيات العامة أعمّ وأسبق.	اللسانيات التطبيقية علم خاص يجسد لنصوص اللسانيات العامة
اللسانيات العامة تقترح الموضوعات	اللسانيات التطبيقية يجري عليها الدراسات التطبيقية.
اللسانيات العامة تقترح حلولا ولا ينظر في إمكانية تطبيقها.	اللللسانيات التطبيقية تدرس تلك الحلول وكيفية تجسيدها أو عدم تجسيدها.
اللسانيات العامة تقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح.	اللسانيات التطبيقية تقدم إجراءات البديل النوعي.

4.فروع اللسانيات التطبيقية:

1-**اللسانيات النفسية (Psycholinguistique)** لقد شكّل التشابك والتلاقح المعرفي بين مواضيع علم اللغة والدراسات النفسية محورا أساسيا يهتم بدراسة اللغة وتحديد وظائفها ورصد نموها واكتسابها وإنتاجها، الأمر الذي أدى إلى ظهور فرعا تطبيقيا من فروع اللسانيات التطبيقية؛ الذي يهتم بطريقة اكتساب الطفل لأبنية اللغة واستخدامها في إنتاج عمليات الكلام والفهم والتذكر، لتتشكل له قدرة لغوية في فهم العديد من الرسائل واستعمالها في مختلف السياقات. [1]

1- ينظر: جلال شمس الدين، علم اللغة مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت، الجزء الأول، ص08.

كما حدَّد **عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي اللسانيات النفسية** بأنها "علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة واستعمالها التي يكتسب بها الإنسان اللغة".[1]

وفي سياق التشابك العلائقي بين علم اللغة وعلم النفس نشير إلى أهم القضايا التطبيقية التي تهتم بها اللسانيات النفسية باعتبارها علما ميدانيا "يعمل على دراسة الأخطاء والنحو الإجرائي وتتخذ التجريب منهجا والفضل في هذا يرجع إلى أفكار **تشومسكي** في أواخر الخمسينات من القرن الماضي الذي يتحدث عن قضايا اللغة ونظرياتها باستخدام مناهج علم النفس، حيث يعمل ذلك على معرفة كيفية اكتساب الأبنية اللغوية في عمليات الكلام وفهم طبيعة القدرة اللسانية لدى الإنسان العادي وقدرة الإنسان على الإبداع اللغوي."[2]

وتماشيا مع ذلك نركز على أهمية هذا الفرع التطبيقي في معالجة قضية اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها مع الاهتمام بتعلم اللغة الأولى واللغات الأجنبية، فهو يسعى دائما إلى دراسة العمليات العقلية لمعرفية المتعلقة بالفهم والإدراك ومختلف ما يطرأ على الذهن من تذكر ونسيان بتقنيات علمية رصينة تحدد الأبعاد المشتركة بين الاكتساب اللغوي وتعليم اللغات وتعلّمها.[3]

2-**اللسانيات التقابلية:** يهتم هذا الفرع البحثي "بالمقابلة بين لغتين اثنين أو أكثر أو لهجتين أو لغة ولهجة أي بين مستويين لغويين متعاصرين بهدف إثبات الفروق بين المستويين والدراسات التقابلية جزء من اللسانيات التطبيقية تنحدر إلى المنهج الوصفي باعتباره سمة من

1 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي،علم اللغة النفسي،جامعة محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، دط، 2006م،ص27.
2 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي،دار هومة ، الجزائر، ط2،2011م،ص10
3 ينظر:المرجع نفسه، ص11.

سمات العصر وعلومه التي تتجه نحو النفعية. فهي تهدف إلى غاية تطبيقية نفعية مثل التعرف على الصعوبات التي تنجم عن اختلاف اللغة الهدف عن لغة الأم أو اللغة الأولى للمتعلم".[1]

تنتمي اللسانيات التقابلية إلى المقاربات اللسانية التطبيقية في ميدان تعليم اللغات، "فهي تهتم بتأسيس إجراءات تقابلية فرعية من بينها:علم المعاجم التقابلي، المعجمية المزدوجة أو المتعددة اللغات، علم الدلالة التقابلي، علم التركيب التقابلي التداولية التقابلية... منطلقة من تحليل الأخطاء التي تظهر في الملفوظات التي ينجزها المتعلمون وذلك لمعرفة أسبابها وعلاقاتها بالكفاية اللغوية لدى المتعلم".[2]

و في هذا الصدد يرى **عبده الراجحي** أن "التحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة وإنما يقارن مستوى بمستوى أو نظام بنظام، أو فصيلة بفصيلة، والتقابل الصوتي مهم جدا في تعليم اللغة وكذلك التقابل الصرفي والنحوي والمعجمي، ومن المهم جدا أن يتم التقابل على نموذج واحد من الوصف اللغوي وليس مهما أن يكون هذا النموذج بنائيا أو تحويليا أو تقليديا، فلكل من هذه النماذج مزاياها وعيوبها ".[3]

يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

- ✓ فحص أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات.
- ✓ التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- ✓ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.[4]

1- أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي بحوث ودراسات، دار الأصدقاء، دط، 2006م، ص11-12.

2 -أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية اللغة العربية، ص13.

3 -عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص47.

4-المرجعالسابق، ص48.

تسعى اللسانيات التقابلية إلى وضع منهجية متميزة لترقية التلاقي بين اللغات بمنهجية قابلة للتطبيق في كل حالات التعدد اللغوي سواء أكان الأمر يتعلق بالترجمة أو تعليم اللغات:

أ)**التداخل بين اللغات (Interference Linguistique)**: يشكل التداخل بين اللغات نوع من التعقيد عند المتحدث الذي لديه تعدد لغوي مختلف"عندما يقدم على استخدام خصائص نسق لغوي معين في نسق آخر، سواء أكان ذلك بقصد أو دون قصد وفي كل الأحوال فإن الخطاب المنجز في هذه الحالة يخضع لظروف المجتمع اللغوي ودرجة امتلاك اللغات المتفاعلة في البيئة الاجتماعية نفسها."[1].

وفي إطار هذا الاختلاف والتداخل القائم بين اللغات، تهتم اللسانيات التقابلية في حدود المقاربات المعرفية، إلى الوقوف على خصائص اللغات من خلال ترجمتها من اللغة الهدف إلى اللغة المصدر لتحقيق الأهداف والغايات التعليمية

ب)**تحليل الأخطاء**:تعنى اللسانيات التقابلية بالتنبؤ بالأخطاء وتحليلها ودراستها ووصفها بدقة علمية من خلال تحديد أسبابها والسعي إلى معالجتها وحلّها مع التخفيف من وقوعها في مسلكية العملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أن الخطأ يكشف عن خلفية استعمال طرائق التدريس وأثرها على قضية اكتساب اللغة وإنتاجها. [2]

ج)**التمييز بين الأخطاء**: لقد ميّز **تشومسكي** بين الكفاية والأداء من حيث الأغلاط والأخطاء؛ إذ أرجع سبب حدوث الأغلاط إلى الأداء و سبب حدوث الأخطاء إلى الكفاية.[3]

بناء على هذا المعطى التحليلي التقابلي نستنتج أن اللسانيات التطبيقية لا ترتبط بنظرية لغوية واحدة فقط وإنما تأخذ من كل النظريات اللسانية ما تراه ملائما ونافعا لخدمة تعليم وتعلم

1 –أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية اللغة العربية،ص15.

2– ينظر: المرجع نفسه، ص17.

3– ينظر:أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية اللغة العربية،ص17.

اللغة في كل المجالات التطبيقية كالتداخل بين اللغات وتحليل الأخطاء والتمييز بينها في إطار المقاربات المنهجية المعرفية.

3-**اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistique**:أثبت ديسوسير في مؤلفه دروس في اللسانيات العامة أن اللسان مؤسسة وظاهرة اجتماعية لا تنفصل عن المجتمع،"والواقع أن اللسان مثله مثل كل المؤسسات الاجتماعية يعكس كل ما يجري في المجتمع الذي يستعمله والمجتمعات الإنسانية بطبيعتها مبنية على التنوع وأساسها الصراعات والتناقضات التي تتفاعل فتجعل البنى الاجتماعية تعرف حركة دينامية مستمرة ومتواصلة، وتلك هي صيرورة الحياة ".[1]

جاء في **معجم مفاتيح العلوم الإنسانية لخليل أحمد خليل**: " ناسية لسانية واللسانيات الاجتماعية؛ يصعب التفريق الواضح بين اجتماعيات اللسانة والناسيات اللسانية ، لكن هذين العلمين لا يدرسان المجتمعات نفسها: فالناسيات اللسانية تهتم بالمجتمعات البسيطة التركيب أي البدائية والأولى، أما اجتماعيات اللسانة تدرس المجتمعات المركبة المتحضرة. تدرس اللسانيات الاجتماعية العلاقات القائمة بين اللغة والأفراد من جهة وبينهما بين المعطيات الاجتماعية ".[2]

ونستشف أن مصطلح علم اللغة الاجتماعي هو الأكثر ملاءمة وتناسقا لكثرة استعماله عند علماء اللغة ولوقوعه في الجانب التطبيقي لعلم اللغة أي في مجال اللغويات التطبيقية، يقول **فيشمان**" هو علم يبحث عن التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني، واستعمال اللغة والتنظيم الاجتماعي للسلوك ويركز على الموضوعات التي ترتبط بالتنظيم الاجتماعي لسلوك اللغة"[1]؛ فهو علم يدرس مشكلات اللهجات الجغرافية واللهجات الاجتماعية والازدواج اللغوي والتأثير المتبادل

1- خولة طالب إبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2، 2000م،ص172.

2- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، المركز الجامعي، بشار، 2002-2003، ص03.

1- محمد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع،أندونيسيا، ط2، 2017م،ص8.

بين اللغة والمجتمع مع رصد أبعاد العلاقة بين هما وأشكالها المختلفة التي تظهر في تعدد المستويات اللغوية في المجتمع الواحد أو تعدد اللغات واللهجات أو اللغات وتحديد المجتمعات التي تستخدمها سواء أكانت هذه الجماعات عرقية أو مهنية أو طبقيّة "[1].

وفي ضوء هذه المحطة اللغوية الاجتماعية نستنتج ما شكّله هذا الفرع البحثي من اهتمام واسع بدراسة اللغة وعلاقتها بالمجتمع مع رصد التغيرات التي تطرأ عليها، ليحقق بذلك بعدا اتصاليا تفاعليا لدى الإنسان في كل الطبقات الاجتماعية.

ومن ثمة "فإن اللغة مؤسسة اجتماعية تختلف عن بقية المؤسسات الأخرى لأنها تخص جميع أفراد المجتمع والفرق واضح بين اللغة كمؤسسة اجتماعية وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذلك لأن الرموز اللغوية هي رموز اعتباطية غير معللة بينما القوانين أو الأعراف تقوم على علاقات طبيعة الأشياء".[2]

وفي الأخير نستنتج أن اللسانيات الاجتماعية تهتم بدراسة العلاقات القائمة بين اللغة والمجتمع، وهذا ما ذهب إليه **تودورف Todorov** و**ديكرو Ducro** في أن اللسانيات الاجتماعية تركز على الظاهرة اللغوية في حد ذاتها وتعتبرها موضوعها الأساسي.[3]

وانطلاقًا من ذلك تتضح لنا أهمية اللسانيات الاجتماعية في تحديد الروابط التأثيرية بين اللغة والمجتمع، محاولة بذلك إيجاد الحلول لكل المشاكل المتعلقة باللهجات وقضايا الازدواج اللغوي وغيرها.

1- المرجع نفسه، ص10.

2- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، ص06.

3-Voir : Oswald Ducrot,Todorov,Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du seuil,paris,1972,p84

4-اللسانيات الجغرافية Géographie Linguistique

تهتم اللسانيات الجغرافية "بدراسة اللغات واللهجات وتصنيفها طبقا للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة بالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة أو ما يسمى باللهجات الإقليمية في بلد واحد أو عدة بلدان تتكلم لغة واحدة، وهو يستند في ذلك إلى علم اللهجات النظري وغالبا ما تنتهي هذه الدراسة في علم اللغة الجغرافي إلى وضع الأطالس اللغوية ".[1]

كما نجد **محمد التونجي وراجي الأسمر** يعرفانها في معجمهما(**المعجم المفصل في علوم اللغة**) "بأنها دراسة مواقع اللغات الفصيحة والعامية واللهجات من حيث انتشارها أو انحصارها أو انتشار الدخيل بين ألفاظها،وتبدل أصواتها بسبب اندماجها بغيرها أو اعتناق شعوبها دينا جديدا، وقد تمكن العلماء من كشف تدخل بعض اللغات بعضها ببعض أو تسرب بعضها إلى الجوار كتسرب الكردية أو التركية إلى بعض المناطق العربية أو البربرية إلى عرب شمال إفريقيا وقد نجم عن ذلك ما يسمى بالأطلس اللغوي"[2] ؛الذي يعتبر من الوسائل الضرورية التي يُستعان بها في حقل علم اللغة الجغرافي، بناء على أسس متينة تفيد الباحثين في الوقوف على توزيع اللغة في مختلف مراكز العالم وبيان استخداماتها المتعددة التي تكشف لنا عن الواقع اللغوي وما يعتريه من تغير واستبدال بين اللغة واللهجة في مناطق معينة.[1]

تهتم اللسانيات الجغرافية "بوضع حدود لغوية للهجات المختلفة في خرائط تبين معالم كل لهجة وتفرق بين لهجة وأخرى ولا تختلف هذه الخرائط عن خرائط الجغرافيا، إلا في أن ما يُدون عليها ظواهر لغوية، تطلع القارئ على أدق الفروق في الأصوات والمفردات بين اللغات المختلفة

1-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،دط،دت،ص78.

2-محمد التونجي، راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة(الألسنيات)،دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، دت، م1، ج1، ص226.

1- ينظر: ماريوباي، أسس علم اللغة، تر:أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة،دط،دت،ص132.

واللهجات المتباينة، وتطلعنا هذه الخرائط على الاختلافات الصوتية بين المناطق المختلفة؛ فقوم يجهرون أصواتا وقوم يهمسونها، ...ولهجة تنبر الكلمة في مقطعها الأول وأخرى تنبر المقطع الأخير منها وهكذا".[1]

بناء على ما سبق يمكن القول أن اللسانيات الجغرافية أخذت أبعادا تطبيقية في تحديد التغيرات التي تعتري اللغات واللهجات وتوزيعها في خرائط تبين أبعادها ومعالمها اللغوية وكذا التعرف على جهود الجغرافيين في إثراء مجالات اللغة من خلال الأطالس اللغوية ودورها في تحديد الظواهر اللهجية واللغوية.

5.اللسانيات الحاسوبية: Computational Linguistic/Linguistique information)

تعتبر اللسانيات الحاسوبية فرعًا ميدانيًا بينيًا من فروع اللسانيات التطبيقية؛ الأمر الذي شكّل تلاحما معرفيا بين علوم اللسانيات وعلوم الحاسوب وارتباطهما في التركيز على البعد الوظيفي للتقنيات والبرامج الحاسوبية في معالجة اللغة وحل مشاكلها من خلال البرامج والأنظمة المعلوماتية الرقمية وبلورة نماذجها المتصلة بقضايا الذكاء وقواعد بياناته .[2]

وللسانيات الحاسوبية مكونان تطبيقي ونظري:

أما التطبيقي: "فأول عنايته بالناتج العملي لنمذجة الاستعمال الإنساني للغة وهو يهدف إلى إنتاج برامج ذات معرفة باللغة الإنسانية، وهذه البرامج مما تشتد الحاجة إليه أَجْل تحسين التفاعل بين الإنسان و الحاسوب إنما هي عقبة التواصل".[1]

1- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3 ،1997م،ص147.

2 - ينظر:مصطفى بوعناني، سناء منعم،اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، عالم الكتب الحديث،بيروت، ط1، 2015م، ص93.

1 -نهاد موسى، نحو توصيف جديد في ضوء اللسنيات الحاسوبية، ص53.

وأما النظري فيتعلق بالأسس والمباحث النظرية الدقيقة التي تكشف لنا الأبعاد العملية الآلية للدماغ الإلكتروني في حل ومعالجة المشكلات التي تتصل باللغة.[1]

فاللسانيات الحاسوبية شكلت قفزة نوعية في مجال الدراسات العلمية التطبيقة لتمثيل اللغة ومعالجتها بالحاسوب من خلال مجموعة من البرامج الحاسوبية تعمل على حل المشكلات اللغوية، لتشكل بذلك آلية استراتيجية لتنمية اللغة وتطويرها تاركة الأثر الفاعل بين اللغويين والحاسوبيين.

6.**اللسانيات التعليمية: Linguistique** / Educational Linguistics (**Pédagogique**)

إن تعليم اللغة وتعلمها هو الجانب الأول من جوانب اللسانيات التطبيقية، بل هما وجهان لعملة واحدة، حيث يقول **ستيرن Stern** " إن اللسانيات التطبيقية هي الوسيط المنضبط بين التطورات النظرية بين العلوم اللغوية وممارسة تعليم اللغة"[2]

وتعتبر اللسانيات التعليمية "من أهم فروع اللسانيات التطبيقية لاهتمامها بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصرفية والنحوية والدلالية".[1]

وهذا ما أكده **ألان دفيس Alan Davies** بتقرير من اللغويين والتطبيقيين حول العلاقة الهامة التي تربط اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة لكثرة التخصصات في مجال التدريس.[2]

1 –ينظر:بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ألفا للوثائق، الجزائر،ط2017،1م، ص23.

2 –السيد العربي يوسف، علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات، مركز الألوكة، ص08.

1–حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص76.

2 See : Alan Davies, An introduction to Applied linguistics from practice to theory,edinbugh university,second edition,2007,p63

وعليه فالإجراءات اللسانية التطبيقية مؤهلة لإيجاد التفكير العلمي لكل جوانب تعليم وتعلم اللغة بأيسر الطرق يقول **دوجلاس براون** "وبديهي أنك لا تستطيع أن تعلم تعليما فعالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكننك أن تختار ما تراه من طرق وما لم يكن هذا الأساس في نظريتك فإنك ستصبح منقادا لطريقة واحدة من التفكير بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي".[1]

وانطلاقا من ذلك يمكن القول أن اللسانيات التعليمية تُصنَف ضمن الفروع المهمّة للسانيات التطبيقية؛ وذلك لاهتمامها الواسع بطرائق التدريس وتقنياته التي تفيد كل من المعلم والمتعلم في الوصول إلى الأهداف المرجوّة.

ثانيا: المرجعية المعرفية للسانيات التطبيقية.

اللسانيات التطبيقية حقل معرفي منفتح على علوم مختلفة يستقي منها مادته بدرجات متفاوتة لحل المشكلات ذات الصلة باللغة، ومن بين هذه المصادر العلمية و المباشرة لهذا العلم البيني نجد: علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم التربية.

1-**علم اللغة:** المصدر الأول والمباشر للسانيات التطبيقية وموضوعه هو "اللغة باعتبارها نظاما للتواصل الإنساني سمعيا بالدرجة الأولى وبصريا بالدرجة الثانية، ومن هنا تتعدد المجالات الداخلة في نطاق هذه الدراسة، فتشمل أولا دراسة النطق والكتابة وتتناولها بالوصف من حيث الأصوات والصرف والمعجم والدلالة، والمجال الثاني تفريع لغة بعينها إلى لهجات والثالث دراسة اللغة في المجتمع، والرابع دراسات تدور حول الفرد من خلال اكتسابه اللغة وعلاقة اللغة عنده بالتفكير والأمراض المتصلة بمراكز اللغة في الدماغ من حيث الفهم والاختزان والتحكم والكلام ودراسة

1- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر:عبده الراجحي، دار النهضة العربية، 1994م، ص34.

النمو اللغوي عند الطفل، والخامس دراسات في فلسفة اللغة"[1] باعتبارها نظام من العلامات **Système de signes**والسادس دراسة التراكيب وخصائصها التركيبية.[2]

2-**علم اللغة النفسي**: يختص هذا المجال بالمقام الأول بالعمليات العقلية عند المتحدث قبل صدور اللغة وعند المتلقي عقب صدورها، كما يهتم بدراسة العلاقة بين اللغة والقدرات عند الإنسان فيما يدخل في اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها.[3]

3-**عِلم اللغة الاجتماعي**: يهتم هذا العلم بدراسة اللغة باعتبارها حدثا لغويا اجتماعيا "وبناء على ذلك يقوم هذا العمل بدراسة التنوع اللغوي في استخدام اللغة في مجتمع ما أو عدة مجتمعات تتكلم لغة واحدة أو ما يسمى باللهجات الاجتماعية أو اللهجات الطبيعية من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما يدرس أيضا مشكلات الازدواج اللغوي أو تعدد المستويات اللغوية مثل الفصحى والعامية وطبيعة العلاقة بينهما... ".[4]

4-**علم التربية**: يتحرك البعد التعليمي للغة" ضمن سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخر ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟؛ أي ما المحتوى وما الطريقة الواجب اتباعها.الجواب الأول يتكفل به علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب، أما الجواب الثاني فيجيب عنه علم التربية وفي بعض جوانبها أيضا علم اللغة النفسي"،[5] ولهذا المرجع مجموعة من الجوانب نجملها فيما يلي:

أ)**نظرية التعلم**: "يهتم علم النفس التربوي اهتماما خاصا بنظريات التعلم ويشركه في بعض ذلك علم اللغة النفسي، فالتعلم يأتي بعد الاكتساب ومرة أخرى نجد التمايز نفسه بين منهجين سلوكي

1 -تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص238.

2 Feredinand de saussure,cours de linguistique générale,Arbred' or,Aout 2005,p22-25.

3-ينظر: محمود فهمي حجازي،مدخل إلى علم اللغة، دار القباء، القاهرة،دط،دت،ص27.

4- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص78.

5 -عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص27

يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة ومن ثم فإن تعلم اللغة يبدأ من البيئة وتؤثر فيه عوامل خارجية "[1]

ب)**الإجراءات التعليمية وخصائص المتعلم** :من المطالب والمبادئ الضرورية التي تتمحور حولها العملية التعليمية والتي تقوم على تنفيذ البرامج والمقررات الدراسية داخل الصفوف الدراسية مع مراعاة الجوانب والخصائص العمرية والعقلية والمعرفية للمتعلم وإثارة دافعيته وتحفيزه نحو التعلم بخطط علمية محكمة.[2]

ج)**الوسائل التعليمية:** تتمثل الوسائل التعليمية في تلك المواد والأدوات والطرق الأساسية التي يعتمد عليها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوا مناسبا يساعده في نقل المعطيات العلمية للمتعلم بغرض تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة.[3]

هذه المصادر الأربعة التي تستقي منها اللسانيات التطبيقية مادتها في تعليم اللغة هي جميعا مصادر تتصدى للغة الإنسانية وتقدم النظريات اللغوية لحل المشكلات، لكن هذا لا يعني أن اللسانيات التطبيقية تستقي مادتها المعرفية من هذه العلوم فحسب، بل تتوجه إلى أي مصدر علمي يساهم في حل المشكلات ذات الصلة باللغة.

ثالثا: مجالات اللسانيات التطبيقية:

تتحدّد مجالات هذا العلم التطبيقي من خلال اتصاله الوثيق باللغة ومستويات استعمالها وحدود تدريس أوضاعها التطبيقية في مجال التربية للوقوف على المشاكل التي تصادف اللغة بغية إيجاد الحلول المناسبة لها مع الحد من الصعوبات التي تقف أمامها، فاللسانيات التطبيقية أفادت من الجهود المتواصلة في مركزية بحوث ودراسات علم اللغة مع الاهتمام أيضا بالأبعاد الوظيفية للغة

1-المرجع نفسه، ص27.

2- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي ،ص29.

3-ينظر: سمير جلوب،الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2017م، ص06-07.

في المجتمع في واقعها المعاصر لتوضح طابعها الاتصالي باللغة في الحياة المعاصرة والخوض في غمار مستوياتها المتعدّدة لحلّ المشكلات المتصلة بها[1]، وأهم هذه المجالات ما يلي:

1.علم تعليم اللغات: (**Lenseignement des Langues**) "وهو علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء أكانت هذه اللغات من منشأ الفرد أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية. وإذا تأملنا حقل اللسانيات وحقل تعليم اللغات تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض باستمرار فاللساني يبحث في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية والمربي في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث".[2]

2.علم صناعة المعاجم (**Lexicographie**):علم تطبيقي "يشتمل على خطوات أساسية خمس لخصها **علي القاسمي** في: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معين وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس "،[3] مع اختيار نوع الورق والتجليد وغير ذلك ويستقي هذا الفن أصوله من علم المعاجم النظري (**Lexicology**)، ومن نظرية المعجم، وفي الآونة الأخيرة أصبح استخدام الحاسب الآلي أو الحاسوب في جمع المادة اللغوية وترتيبها وسيلة حاسمة في فن صناعة المعاجم حيث أخذ فرع جديد من علم المعاجم يطلق عليه علم المعاجم الحسابي".[4]

وعليه يمثل فن صناعة المعاجم رافدًا لسانيًا مهما في حفظ اللغة وحمايتها من الاندثار، نظرا لاهتمامه بالإجراءات الخاصة بحفظ المفردات ونشرها في المعاجم والقواميس.

1 – ينظر: صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، ط2011،2م،ص144-145.

2 –لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص09.

3–علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم،مطابع جامعة الملك سعود، الرياض،ط1، 1975م، ص03.

4–حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص79.

3.**أمراض الكلام وعيوب النطق وعلاجها**:وهي اضطرابات طويلة المدى في إنتاج الكلام وفهمه وإدراكه وفي فهم محتواه يعاني منها بعض الأطفال كالتأتأة والحبسة وذلك لعدم قدرتهم على فهم الكلام المنطوق والنطق بها وفي إيجاد الأساليب العلاجية لها يشترك فيها كل من اللساني والنفساني والاجتماعي لمعرفة أسبابها و السعي لعلاجها.[1]

4.الازدواجية اللغوية Diglossie/ Diglossia والثنائية اللغوية Bilingualism/ Bilinguisme: تتمثل الازدواجية اللغوية في وجود مستويين لغويين؛ مستوى فصيح يستخدم في اللقاءات الرسمية والكتابة العلمية والأدبية ومستوى غير رسمي عامي يستعمل في التفاعلات اليومية العادية.[2] أما الثنائية اللغوية فتعنى "باستعمال الفرد أو الجماعة اللغوية في منطقة معينة للغتين مثل استعمال الفرنسية والألمانية في سويسرا".[3]

فاللسانيات التطبيقية دائما ما تسعى إلى حل المشاكل المتعلقة بالازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية لضمان الاستقرار في البيئة اللغوية خاصة في حقل التعليمية.

5.التخطيط اللغوي (Planification lingiustique/ Language Planing):

يرى كل من "**كابلن**" و "**بالدوف**" "أن التخطيط اللغوي هو مجموعة من الممارسات بغية إحداث تغيير إيجابي مستهدف في استخدام اللغة أو توقيف تغيير سلبي محتمل فيه ويعبران عنه بأنه جهود مبذولة من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي في أي مجتمع لسبب ما،ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته"[1] وهو حقل معرفي متداخل التخصصات

1- ينظر:جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت،دط، 1990م، ص177.

2- ينظر:محمد عفيف الدين الدمياطي،مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة اللسان العربي، أندونيسيا، ط2، 2017م، ص72.

3- المرجع نفسه، ص65.

1- عبد الله البريدي،التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي،الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، جامعة القصيم، 07-09 ماي 2013م، ص07.

Interdisciplinary أي أنه يستقي مادته من مجموعة من العلوم شكلت تداخلا معرفيا أثرى البحث العلمي وأدى إلى تكامله.[1]

يعتبر **جون لويس كالفي** أن التخطيط اللغوي هو "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ. لئن كان مفهوم التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية فإن العكس ليس صحيحا ويمكن أن يعد قائمة طويلة بالخيارات اللغوية التي لم تطبق قط ولكن السياسات اللغوية التي لم تطبق أو التي لا يمكن تطبيقها لانعدام السلطة القادرة على التطبيق لا ينبغي إهمالها، لأنها لا تعود جميعها إلى الهيئة الوظيفية نفسها إذ ينبغي التمييز بين واقع الأمر بين وظيفة عملية ووظيفة رمزية ".[2]

تهدف السياسة اللغوية و التخطيط من ورائها إلى التأثير في شكل اللغة أي إلى تنميط اللغة الوطنية وتقييسها،وهذا واضح في ثلاثة مستويات:

- **مستوى الخط**: "حين يتعلق الأمر بأن يبتدع خط للغة الشفهية أو أن يغير الخط المعتمد فيها أو أن تغير أبجديتها".
- **مستوى المعجم**: "حين يتعلق الأمر بخلق وحدات معجمية جديدة بالافتراض أو بالتوليد ليسمح للغة بالتعبير عن معان كان يعبر عنها بلغة أخرى".
- **مستوى الأشكال اللهجية**: "حين يكون للغة التي ارتقت حديثا إلى مستوى اللغة الوطنية أشكالا مختلفة باختلاف مناطقها ويجب إما أن يختار من هذه الأشكال وإما أن يخلق شكلا جديدا يأخذ من مختلف اللهجات".[1]

1- ينظر: المرجع السابق،ص08.

2- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية تر: جيمس حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط1، 2008م، ص221-222.

1-المرجع نفسه، ص223.

بناء على هذا الطرح نستنتج أن التخطيط اللغوي حقل معرفي تطبيقي يسعى إلى إيجاد حلول لمشكلات الاتصال اللغوي في المجتمع بإجراءات علمية وعملية وإخضاعها للمعالجة بطرق وأساليب متنوعة.

6.اللغة ودورها في الإعلام والإعلان والإشهار :

واللسانيات التطبيقية من الروافد الرئيسة "في ضبط نوعية الخطاب اللغوي والتي تختلف من نمط إلى آخر ، ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار بقية العوامل غير اللغوية التي تسهم في ذلك".[1]

بالإضافة إلى مجالات أخرى، ومع ذلك تعتبر اللسانيات التطبيقية صرحا علميا ينفتح على كل الميادين البحثية ذات الصلة باللغة.

وهنا تجدر الإشارة إلى التداخل القائم والتفاعل المشترك بين فروع اللسانيات العامة وفروع ومجالات اللسانيات التطبيقية نظرا إلى التقارب المصطلحي والتقاطع الموضوعاتي في الميادين التطبيقية، فمثلا علم المعاجم يتداخل في مصطلحاته مع المعجماتية(الصناعة المعجمية) واللسانيات الحاسوبية علم يستخدم في الدراسات التطبيقية المتعلقة بتوظيف نتائجه في ميادين العملية التعليمية.[2]

فمجالات اللسانيات التطبيقية متعدّدة بتعدد أدواتها وتقنياتها وإجراءاتها العمليّة التي توظفها بفاعلية لحل كل المشكلات المتعلقة باللغة.

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية والإجراءات التعليمية

بعد الكشف عن البعد الإجرائي للسانيات التطبيقية واهتماماتها البحثية لحل المشكلات ذات الصلة باللغة ننتقل إلى بيان الرابطة العلائقية والصلة الوثيقة بينها وبين حقل التعليمية باعتبار اللسانيات التطبيقية المرجع الأساسي والمحور الضروري لأي بحث يتعلق بتعليم وتعلم اللغة.

1 –عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقة، جامعة أحمد بن بلة، وهران 01، كلية الآداب واللغات،ص05.

2–عبد العزيز بن 'إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع، الرياض، دط، 2006م، ص20.

أولا: التعليمية (أقطابها، وأبعادها الوظيفية)

1- التعليمية لغة واصطلاحا:

أ) **لغة:** التعليمية مصدر صناعي للفعل "علّم" (مضعف العين)، علّمه تعليما؛ جعل له علامة يعرف بها[1]، وهو ترجمة للمصطلح اللاتيني **Didactique** الذي يعني فن التعليم كما ورد في معجم الأكاديمية الفرنسية.[2]

ب) اصطلاحا: تعتبر التعليمية صرح تعليمي يؤسس لنظام تربوي فعال انكب العلماء والباحثون لدراسته وفهم أبعاده الاستراتيجية وإجراءاته التطبيقية، فهي حسب **سميث:** " خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم يتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها وتعديلها عند الضرورة".[3]

وبعناية واهتمام نشير إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي نجد ذلك يعود إلى« **مكاي Makey** » الذي بعث من جديد المصطلح القديم (**Didactique**) للحديث عن المنوال التعليمي وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا:" لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات Didactique de langue بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique Appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها".[1]

1-ينظر:أحمد بن محمد علي الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، دطدت، ص162.

2 Voir :Dictionnaire de Lacadémie française,sixième edition,paris,1835, p282

3- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص ابمرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، دط، دت،ص127.

1- أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130-131.

فهي بذلك تسعى إلى مساعدة المتعلم على تنمية وتفعيل قدراته وموارده في العملية التعليمية من خلال مجموعة من الجهود والنشاطات المنظمة بطريقة هادفة إلى تحصيل المعارف والمهارات والكفايات اللغوية واستثمارها في مختلف الوضعيات التواصلية المختلفة[1]

وبناء على ذلك نستنتج أن للتعليمية علاقة وطيدة بالدراسات النفسية بناء على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم في مختلف المواقف التعليمة داخل الصفوف الدراسية، فالمعلم يجب أن يكون دائما على دراية بالجوانب النفسية والعقلية للتلاميذ من أجل تعديل سلوكهم وإثارة دافعيتهم وانتباههم للتعلم في مختلف المستويات لأن المتعلم في المرحلة الابتدائية يختلف على المتعلم في مرحلة المتوسط والثانوي، فلكل منهم عقليته وسلوكه وقدرته الاستيعابية.[2]

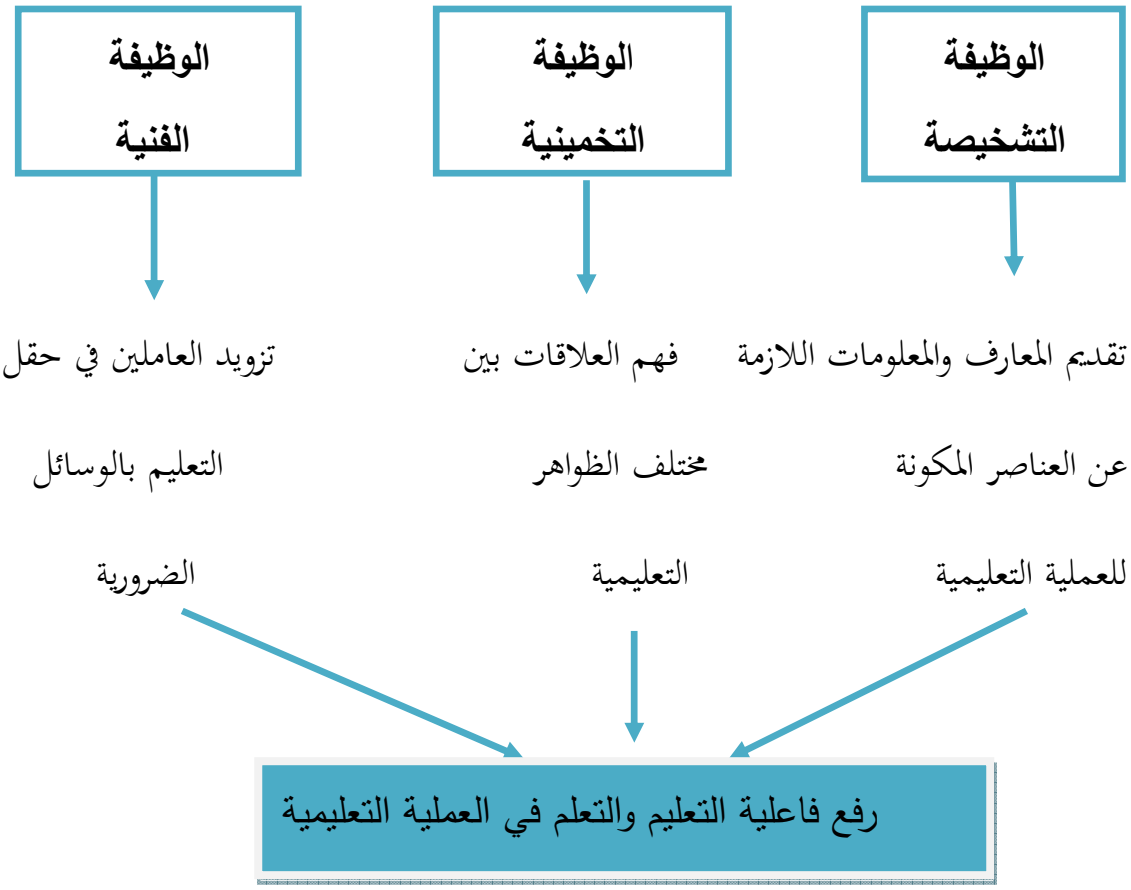
وعليه فالتعليمية عملية تفاعلية تهتم بكل النشاطات والاستراتيجيات والطرق التعليمية لمساعدة المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعليمها لتنظيم مواقف التعلم وبلوغ الأهداف المسطرة في كل المستويات التعليمة.

2.وظائف التعليمية: تتحرك التعليمية وفق الوظيفة التشخيصية والتخمينية والفنيّة والتي نوضّحها بالمخطط التالي:[3]

1 –ينظر: أنطوان صياح، تعليمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، دط، 2011م، ص74.

2 –ينظر: بوزيدي محمد، في تعليمية اللغة العربية الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية، دار الخيمة، الجزائر، دط، دت، ص07.

3 ينظر: : الجمهورية الجزائرية الديقراطية الشعبية، سند تكويني لفائدة معلمي الابتدائي، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية،الجزائر، ص14.



يبيّن المخطط التوضيحي أعلاه أهم وظائف التعليمية والمتمثلة في الوظيفة التشخيصية في تفسير العلاقات المتبادلة بين عناصر العملية التعليمية، والوظيفة التخمينية في فهم هذه العلاقات لتحديد الصيغ الضرورية، والوظيفة الفنية في توظيف الوسائل والطرق اللازمة للتعليم، وكل ذلك من أجل تحقيق النتائج المتوخاة لفاعلية العملية التعليمية.

3.**خصائص التعليمية ومستوياتها** : التعليمية من العلوم التطبيقية التي تُعنى بضبط المواقف التعليمية التَعَلُّمية داخل الصفوف الدراسية من خلال خلق أجواء تفاعلية بين عناصرها الأساسية متميّزة بخصائص يقوم فيها التعليم على مجموعة من العمليات الإبداعية الخاصّة باكتشاف المعارف الجديدة وتكييفها مع مختلف الوضعيات مع مراعاة قدرات التلاميذ وتصوراتهم في ضبط وإدراك

المفاهيم **الجديدة مع تذليل** جميع الصعوبات التي تقف حجرا عثرا أمام تحقيق النتائج التعليمية وفعالية نشاطاتها[1]، وفي ضوء ذلك يجب التمييز بين مستويين اثنين للتعليمية هما:

1.3التعليمية العامّة: يقوم هذا المستوى من التعليمية "على مجموعة من الأسس والمعايير النظرية العامّة الصالحة لكل الموضوعات ووسائل التعليم بمعزل عن التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد والمستويات".[2]

2.3 التعليمية الخاصّة: يهتم هذا المستوى بتخطيط العملية التعليمية التَعلُمية لمادة معينة لتحقيق مهارات خاصّة بوسائل محددة لمستوى معين من التلاميذ مثلا تعليمية نشاط فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي.[3]

4.أقطاب العملية التعليمية: يتوقف نجاح العملية التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية وهي المعلم، المتعلم، المادة التعليمية(المحتوى).

4-1**المعلم:** يستخدم هذا الاصطلاح للدلالة على من يقوم بفعل التعليم والتدريس في مراحل دراسية معينة، لنقل المعارف والمعلومات إلى طلابه في طابع علمي معين، ويسعى ليكون قدوة لهم في القول والفعل وسلامة التفكير.[1]

ونظرًا لهذه الأهمية فقد ارتقى الوعي بأهميته لدى المجتمعات حتى "أصبح الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدول وتفوق أهمية المعلم أهمية الإمكانات المادية والبشرية الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته وذلك بصفته حجر الزاوية في تحقيق

1 -ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص ابمرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، دط، دت، ص 130-131.

2-المرجع نفسه، ص131.

3-محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص ابمرجعية والمناهج الرسمية، ص131-132.

1- ينظر: أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية (آفاق جديدة لتعليم معاصر)، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2015م، ص117.

أهداف المشاركة الاجتماعية من خلال تعاونه مع تلاميذه في الفصل وفي مجالات الأنشطة المختلفة."[1]

وبناءً على هذا المعطى يعتبر المعلم الحجر الأساس والرابط المتين لتنمية العملية التعليمية نظرا للمسؤولية التي يحملها على عاتقه في تربية وتعليم التلاميذ ورعايتهم لحمل راية العلم والمعرفة، ولذلك يجب توفير كل الإمكانيات من أجل العناية بالدور الذي يقوم به المعلم في مختلف المراحل الدراسية وتعزيز الفاعلية بينه وبين المتعلمين وتبسيط المعرفة بكل معاييرها بالقدر الذي يتناسب مع أعمارهم ومستوى تفكيرهم.

4-1-1 الكفايات الأساسية لمعلم اللغة العربية:

هناك مجموعة من المعايير الضرورية لنجاح مهمة المعلم في أداء عملية التعليم ؛ وذلك من خلال الإحاطة الشاملة لتخصصه في كل المواد بكفاية تدريسية (**Teaching Competencies**) يراعي فيها ميولات المتعلمين واحتياجاتهم.[2] بثقة عالية في قدراته الذاتية على التدريس باستخدام أساليب تعليمية أكثر فاعلية وهذا ما يجعل المعلم أكثر حماسا تجاه التعليم بكفاية التقويم والتطوير لبرامج التدريس برصد التقدم الذي يحرزه المتعلم مع تحسين المخرجات الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية للمتعلمين كالحضور المنتظم إلى المدرسة، فالمعلم الناجح يملك تفكيرا مستقلا في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته والتحقق منها بتخطيط عقلاني للعملية التربوية التعليمية وللمهام التعليمية في المدرسة ما يصب في مصلحة التلاميذ ومصلحته.[1] ولتحقيق ذلك لابد من توفر المتطلبات العلمية المتمثلة في معرفته للنظريات التربوية والنفسية

1- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري، عمان، دط، 2007م، ص09.

2ينظر: حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط2003،1م،ص246.

1ينظر: عزام بن محمد الدخيل،مع المعلم،الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2015م، ص33-36.

والاجتماعية التي تحقق له قابلية التفاعل بالمتعلمين وتسمح له بفهم مشاكلهم التعبيرية وذلك عن طريق تحديد الوسائل اللازمة لحلها.[1]

2-4 **المتعلم**: تقوم العملية التعليمية على أساس التفاعل بين المعلم والمتعلم في بيئة تسمح بسير الحصة الدراسية ونقل المحتوى والمواد المعرفية وفق البرنامج المطلوب، وهذا ما يقود إلى الدور الفعال للمتعلم في إنجاح العملية التعليمية، الأمر الذي دفع القائمين على وضع المناهج إلى التركيز على صفاته وأخلاقياته وقدراته خلال عملية التدريس باعتباره عنصرا مهما في عملية التعلم واللبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التعليم من خلال التركيز على طبيعته وخصائصه التي تتحدّد المادة التدريسية التي على ضوئها ووسيلة إيضاحها وتحقيق التفاعل مع المعلم داخل الغرفة الصفية.[2]

وفي هذا السياق التعليمي، أشير إلى الاختلافات المتفاوتة بين التلاميذ في سلوكاتهم وشخصيتهم ومستوياتهم الاستيعابية والإدراكية، فمنهم من له قدرات ذكائية عالية في تحصيل الرصيد العلمي والمعرفي عن طريق المهارات اللغوية الأربع التي تفتح له باب المناقشة والتفاعل مع المعلم، ومنهم من يحتاج إلى مدّة كافية من الوقت مع التنويع في الطرائق والوسائل التعليمية ليحصّل معرفته اللغوية، وفي ضوء ذلك تضطلع خبرة المعلم وكفاياته التعليمية بإرساء الدعائم الأساسية لمراعاة الفروق الفردية بينهم وتحديد وتائر استيعابهم للمادة الدراسية وتلبية حاجياتهم في مختلف مستوياتهم العقلية والمهارية والوجدانية من أجل إنجاح فعاليات العملية التعليمية.[3]

وفي هذا الصدد قدّمت اللسانيات التطبيقية في هذا المجال العلاقة الثنائية بين المعلم وتلميذه مركزة على التفاعل المتبادل بينهما" إن اللسانيات التطبيقية وبفضل معطيات اللسانيات العامة

1ينظر: شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص94.

2ينظر:أحمد عيسى داوود، أصول التدريس، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2014م، ص40.

3- ينظر:سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس،دار الشروق، دط،2010م، ص45.

تقدم للمعلمين إمكانية إيصال تلاميذهم إلى هذا الوعي العميق للسان الذي يسمح لهم بأن يكونوا متحدثين بشكل جيد وكامل، وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعاهد الجامعية المكلفة بتأهيل المعلمين بغض النظر عن اختصاصاتهم ومنحهم الوسائل الكفيلة للوصول إلى هذه الغايات".[1]

نظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها المتعلم في العملية التعليمية، لابد على القائمين عليها وضع الطرق الكفيلة لزيادة الفاعلية بين المعلم والمتعلم وعرض المحتوى المعرفي بطرق متنوعة يصل من خلالها المتعلمون إلى المهارات المطلوب اكتسابها وتحقيق المشاركة الإيجابية في عمليات التقييم وتوسيع مدراك المتعلم لاستقبال المعلومات وفهمها.

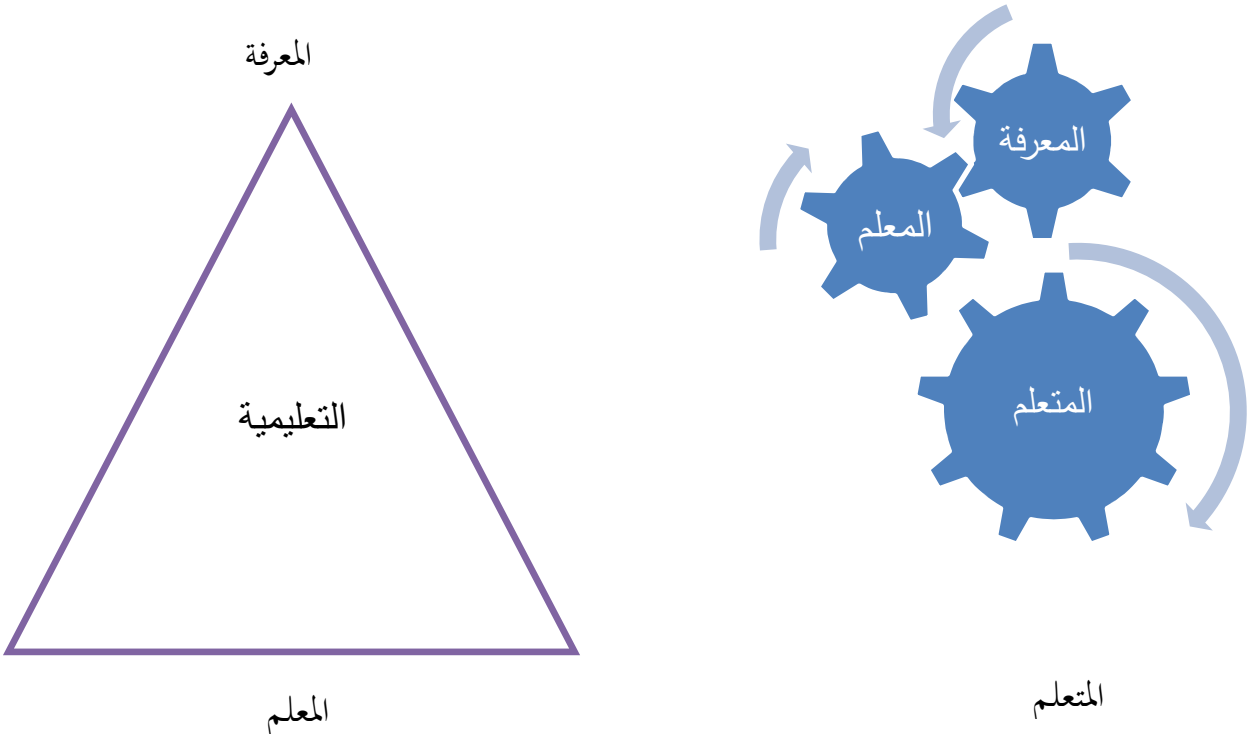
4-3**المادة المعرفية:** عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية "تشمل مجموعة من المعلومات والمهارات في عينة ممتازة لمجال معرفي معين يتعلمه المتعلم ليستثمر قدراته وكفاياته في مواقف حياتية مختلفة".[2]

وعليه ينبغي الاعتماد على مجموعة من المعايير في اختيار هذه المادة المعرفية وفي عرضها بالطرق المناسبة لعمر المتعلم ومستواه العقلي والمهاري والوجداني.

1شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ص95.

2سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص44.

يمكن تمثيل هذه العناصر الأساسية التي تتضمنها العملية التعليمية بالمخطط التالي:[1]



المثلث التعليمي (Triangle didactique)

تمثل المخططات الموضحة أعلاه عناصر العملية التعليمية التي تتفاعل مع بعضها البعض؛ بحيث يرتكز كل عنصر على الآخر لإنجاح عملية التعليم والتعلم والتكوين في مختلف المواقف التعليمية داخل الغرف الصفّية.

بالإضافة إلى هذه المحاور الهامة، هناك عنصر آخر دوره الرئيسي في تحسين العملية التعليمية ألا وهو **البيئة المدرسية** باعتبارها مرتكزا إيجابيا لتحقيق الانسجام والتفاعل بين المعلم والتلميذ داخل الصفوف الدراسية،من خلال الشراكة الفعالة مع مختلف المراكز الاجتماعية لضمان بناء شخصية المتعلمين وتقوية ارتباطهم بالوقائع الاجتماعية التي لها أثر نوعي في عملياته التعليمية.[1]

1 -Voir : Philippe clauzard, cours les didactiques, université de la réunion,2017,p20

1-ينظر محمد حميد مهدي السعودي، المناهج وطرائق التدريس، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015م، ص115.

فالبيئة المدرسية المحفزة تشكل نقلة نوعية في التحصيل الدراسي بما تحققه من التواصل التفاعلي بين عناصر العملية التعليمية.فإضافة العنصر الرابع(البيئة) إلى العناصر الثلاثة السابقة (المعلم، المتعلم، المعرفة) أمر ضروري لا يمكن التغافل عنه أثناء إعداد البرامج والمواد المعرفية التي يتلقاها المتعلم.

ثانيا: بين التعليم والتعلم والتدريس:

العملية التعليمية تحتوي على مجموعة من المفاهيم التربوية التعليمية مثل التعليم والتعلم والتدريس والتي قد يحدث خلط بينها من حيث المصطلح والاستعمال، لذلك سنعرض مفهوم كل مصطلح ونبين العلاقة المتصلة بينها.

1.التعلم: "هو تغير شبه دائم في سلوك الفرد أو تفكيره أو شعوره وهذا التغيير ينجم عن الممارسة والتدريب والملاحظة؛ أي تغير في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة والتدريب"،[1] وهذا ما يؤكد الصلة الوثيقة بين التعلم والعملية التعليمية بمعاييرها وأسسها في تحقيق فاعليته بواسطة مهارات المعلم في التربية والتدريس وفي توجيهه للمعارف والقيم للتلميذ بالطرق التي تجعله يكتسب ويستوعب.[1]

2.التعليم: تتمثل هذه العملية في تلك الأفعال والجهود التي يقوم بها المعلم لإكساب المعرفة لطلابه محققا التفاعل بينهم، "ومن أساسيات التعليم الهامة مخاطبة عقل الطالب بما يتناسب مع قدراته والتنويع في طرق طرح المعلومة واستخدام أسلوب النقد البناء لتعويد الطالب على عدم قبول أي معلومة دون تمحيصها، وهو عملية منظمة يمارس المعلم بهدف نقل المعارف والمعلومات إلى التلاميذ والتي تكونت لديه الخبرة بفعل الخبرة والتأهيل المسلكي والممارسة". [2]

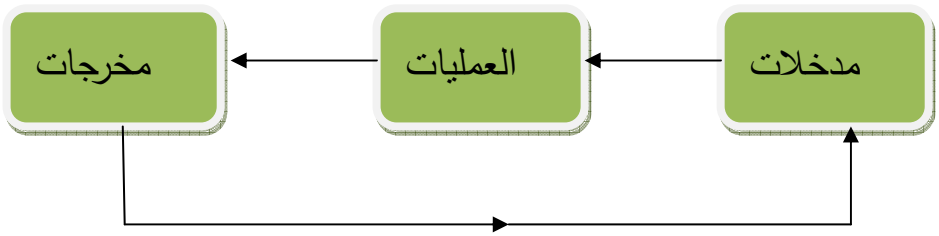
1-خالد إبراهيم الفخراني،محاضرات في علم النفس التربوي، دط، دت،ص03.

1-ينظر:سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص30.

2- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان، ط1، 2018م، ص103.

وهذا ما يبرز العلاقة القوية العضوية التكاملية بين التعلم والتعليم، فالتعليم الناجح يؤدي إلى التعلم الناجح.

3.التدريس: "نظام من الأعمال المخطط لها بهدف إحداث عملية نمو المتعلم في الجوانب الشخصية المختلفة العقلية والمهارية والوجدانية، وهذا نظام يتضمن أربعة عناصر رئيسة هي (معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة التعلم)، تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميكيا عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية... ويمكن التعبير عن نظام التدريس بمدخلاته Inputs وخطواته أو عملياته processes ومخرجاته Outputs[1] "وهذا ما يوضّحه المخطط التالي:[2]



العملية التكاملية لنظام التدريس

فالتدريس الناجح لا يختص بتقديم المعطيات العلميّة فقط بل يتعدى ذلك إلى الإحاطة الكاملة بالخطوات الإجرائية للتعلم والتعليم ؛ فالمتعلم الناجح هو الذي يحاول جاهدا بحكم خبرته المهنية وكفايته التعليمية إلى خلق أجواء تفاعلية يهيأ فيه التلاميذ إلى تطوير عملياتهم العقلية من فهم وانتباه وتذكر في كل الوضعيات التواصلية بلمسة معرفية إبداعية تجعل منه القدوة داخل المدرسة وخارجها[1]

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس،ص12.

2- المرجع نفسه، ص13.

1- ينظر:حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، دار الصولتية، الرياض،دط، 1998م،ص18.

وهذا ما يترتب عليه تنظيم العملية التعليمية وفق أسس ومراحل تحليلية اقترحها كل من "**هوك ودونكانن Hough et Duncan**" لتطبيقها داخل الأقسام الدراسية:

مرحلة تنظيمية: "يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة".

مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

مرحلة تحديد وسائل القياس: "لقياس النتائج وتحليل البيانات، وفي الأخير مرحلة التقويم من خلال تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي".[1]

وعليه يتم فهم وتفسير ظواهر التعلم والتعليم والتدريس بتوفير الشروط المادية والنفسية والاجتماعية التي تساعد كل من المتعلم والمعلم على تحقيق التفاعل النشط داخل المؤسسات المدرسية.

ثالثا: طرائق التدريس:

تعتبر طرائق التدريس مجموعة من الوسائل والخطوات والمبادئ التي يستخدمها المعلم في عملية التعليم لتوصيل المحتوى المعرفي إلى المتعلم بمواقف تعليمية مدروسة بخطط محكمة تراعي مستويات المتعلم من أجل تحقيق الأداء والإنتاج الفعال في العملية التعليمية.[1]

وتُصَنف هذه الطرائق باعتبارها نشاطا تعليميا إلى ثلاث مجموعات؛ " أولها الطرق الكلامية التي تعتمد على الكلمة، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي ومن أشهر هذه الطرق القصة والشرح والوصف والمحاضرة والقياس والمناقشة، ثم الطرق الإيضاحية

1-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس(تحليل العملية التعليمية)، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، ط2، 1991م، ص14.

1-ينظر:محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيذدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012م، ص06.

التي تعتمد على أن مصادر المعلومات هي الإيضاح المادي أو اللفظي، وتَشمل طرق الصور والعرض والسينما المدرسية ، وبعدها الطرق العلمية؛ فأهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العلمية والأعمال الكتابية التي ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم مستفيدين من إشراف المعلم".[1] وفيما يلي سأعرض البعض من هذه الطرق الآنفة الذكر:

1.طريقة الإلقاء أو المحاضرة: تعتبر هذه الطريقة من الطرق الشائعة في التدريس، "وهي في أحسن صورها عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم. وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة وقد يستعين ببعض الوسائل المعينة أما الطلاب فهم يستمعون وقد يسجلون بعض ما يلتقطونه مما يلقى عليهم للرجوع إليه فيما بعد، ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة لأنها تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات وفي أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب".[2]

2.طريقة المناقشة: تقوم هذه الطريقة على فتح التفاعل والاتصال بين المعلم والمتعلم أو بين التلاميذ أنفسهم في مواقف تعليمية معينة حول قضية ما أو مسألة ما من أجل الوقوف عليها وفهمها وتفسيرها و إيجاد الحلول لها، ولطريقة المناقشة أنواع عدة منها المناقشة الحرة التي تمتاز بحركية العقل بفاعليته في الوصول إلى التعميمات وطرق مبتكرة في حل المشكلات، والمناقشة الموجهة التي تهدف الوصول إلى المعلومات والأفكار بطريقة إبداعية عن طريق المتعلمين.[1]

3.الطريقة الاستقرائية: هي عملية استنتاجية استدلالية لقضية من القضايا المتعددة ينتقل فيها الذهن من المواقف والعمليات الجزئية إلى المواقف الكلية، بإبراز الجزئيات وملاحظتها وصولا إلى الكليات، وهي من طرائق التدريس القديمة التي تقوم على تعويد المتعلم بالاعتماد على نفسه وذلك من خلال إثارة تفكيرهم ومشاركتهم في العملية التعليمية مشاركة حقيقية استنادا على بناء

1-حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2008م، ص20.
2-المرجع نفسه، ص41.
1-ينظر:سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م، ص242-243.

المفاهيم بناء منطقيا ومتدرجا وبذلك تمنح المتعلم فرصة واسعة لإعمال الفكر لأغراض الاستقراء في المراحل الدراسية والعمل على الكشف عن حلول لما يواجهه.[1]

4.طريقة حل المشكلات: "نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى لحلّها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة أو معلومات تمّ جمعها وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج وهو بمثابة حل للمشكلة ثم إلى التعميم حتى يتحول الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية متبعا في ذلك الخطوات التالية: الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختيار صحة الفروض، الوصول إلى الحل".[2]

وعليه فطريقة حل المشكلات تتمحور حول الأنماط السلوكية الموجهة نحو غاية ما باعتبارها ألوانا يمكن تعليمها وتعلمها، فحل المشكلة يرتكز بالأساس إلى تلك المكتسبات القبلية المخزنة في ذهن المتعلم ليستعملها في تفسير المشكلات التي تعترضه ومعالجتها، وهذا ما أثبته السامرائي بقوله:" حل المشكلات أسلوب تتم فيه عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرسة للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها".[1]

5.طريقة المشروع: من طرق التدريس الحديثة التي تهتم بميول التلاميذ وحاجياتهم المختلفة وتثير حافزيتهم للتواصل مع الآخرين، حيث تحملهم روح المسؤولية والتعاون وتنمي لديهم الثقة بالنفس ولتطبيق هذه الطريقة لابد من وجود مشكلة تثير انتباه التلاميذ بالإضافة إلى توفر أهداف محددة في أذهانهم تعينهم لحل تلك المشكلات بخلق جو تفاعلي مناسب لميول التلاميذ ورغباتهم حيث أنهم يختارون من المشاريع ما يكسبهم خبرات جديدة ومتنوعة.[2]

1-ينظر:محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، دط،2008م، ص312-313.

2-عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة ط1، 2015م، ص42.

1-علي الحصري ويوسف العنيني، طرق التدريس العامة،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت،ط5، 2015م، 172.

2-ينظر: سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، ط1، 2013م، ص48-49.

6.طريقة العصف الذهني:يقصد به "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار جيدة ومفيدة، أما عن أصل كلمة عصف ذهني(حفز أو إثارة أو إمطار العقل) فإنها تقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف بين طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة من جانب آخر".[1]

7.طريقة التعلم باللعب:يعتبر التعليم باللعب من أكثر الأساليب التربوية الموجهة لتنمية سلوك الأطفال وتنمية قدراتهم العقلية ومهاراتهم الوجدانية وتوسيع مداركهم و تحسين الموهبة الإبداعية لديهم بالإضافة إلى تحقيق المتعة والتسلية، فهي طريقة فعالة مناسبة لجميع المراحل التعليمية يتطلب نجاحها التخطيط المسبق للدرس.[2]

وبالإضافة إلى ذلك فالمتعلم الصغير يحتاج اللعب الذي يعبر من خلاله على احتياجاته المتزايدة التي تشكل بالتالي المنهج وفقا للاهتمامات الفردية لكل طفل التي يدعمها المعلم ممّا يحافظ على احترام رغباته وتسهيل عملية تعلمه.[1]

بناءً على هذا المعطى يمكن القول أن تطبيق هذه الطرائق التدريسية يعتمد بصفة كُليّة على المعلم الواجب عليه اعتماد الاستراتيجيات الفعالة والمعايير المناسبة عند تطبيقها وتنفيذها بتنظيم خطواتها الإجرائية ومراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ في اختيار الطريقة التي تناسب عمرهم ومستوى تفكيرهم لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

1-محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسن محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012م،ص56..

2-ينظر: المرجع نفسه، ص81.

1-نيفيل بينت، التعلم من خلال اللعب، تر:خالد العامري، دار الفاروق، القاهرة، ط1، 2008م،ص10.

رابعا: الإجراءات العمَلِية اللسانية للعملية التعليمية التعلُمية:

تتطلب العملية التعليمية مجموعة من الإجراءات العمَلية لضمان التفاعل التواصلي بين عناصرها من بينها:

1-التركيز على المعلم: نظرا لأهمية المعلم في العملية التربوية حدد عبد الرحمن الحاج صالح ثلاثة مكتسبات يجب أن تتوفر في المعلم:

1-1 الملكة اللغوية: يجب على المعلم أن يكون ماسكا بقلم العلم المملوء برصيد لغوي شامل لمختلف المعلومات التي سيتكفل بإيصالها إلى التلاميذ، كما يجب عليه التشبث بخيوط المستويات اللغوية بصوتها وصرفها ونحوها ودلالتها لينسج بذلك مستقبلا لغويا ناجحا لدى المتعلم، بالإضافة إلى ضرورة إحاطته بالتخصصات العلمية الحديثة كاللسانيات بفروعها والأرطفونيا وغيرها من الحقول المعرفية التي تساعده في بناء المستقبل العلمي والعَملي للتلميذ .[1]

1-2 أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان: "أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية)".[2]

1-3 ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له: "أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ولا يمكن الحصول على ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم وهو اطلاعه محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة".[3]

1- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر للنشر، الجزائر، دط،2012م، ص199.

2 المرجع نفسه، ص200.

3- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص200.

2-التدرج في تعليم المادة اللغوية: أكّد **ابن خلدون (ت808هـ)** في مقدمته على أهمية التدرج في عرض المادة اللغوية في العملية التعليمية مبرزا ذلك بقوله: "واعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا فقليلا".[1]

وإذا ما ربطنا الأمر بقضية الاكتساب اللغوي ووضع البرامج والمقررات التعليمية للمادة اللغوية، نركز على مجموعة من الأسس والمعايير التي لابد للمعلم الأخذ بها عند تقديم مادته التي تُبنى على مبدأ السهولة في إعداد التراكيب التي ينتقل فيها من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد من أجل تنمية وتفعيل المهارات اللغوية لدى المتعلم.[2]

وهذا يدل على أن التدرج في التعليم مبدأ تربوي هام جدا في العملية التعليمية، فهو يساعد على تعديل سلوك المتعلم وتطوير عملية الفهم لديه حيث يسمح للمعلم معرفة القدرة الاستعابية للمتعلمين ومدى تقدمهم في العملية الاكتسابية.

3-الحاجة إلى التدريب والممارسة: يؤكد **عبد الرحمن الحاج صالح (ت1438هـ)** على أهمية التدريب والمران والتكرار الدائم للمتعلمين بشكل منظم يسعى إلى إعدادهم وتأهيلهم لاكتساب الملكات اللغوية من أجل حل المشكلات التي تعترض سير العملية الاتصالية بينهم مصرحا بذلك في كتابه (**بحوث ودراسات في علوم اللسان**) "ألا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة،ثم لا ننسى أن الصعوبة الكبرى هي في اعتراض ما اكتسبه الشخص قبل دخوله إلى المدرسة وممارسة له خارج المدرسة من الأوضاع اللغوية اللهجية على ما يعرض عليه من أوضاع غير لهجية" [1]

1-ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر، القاهرة، ط7، 2014م، جزء1، ص1110.

2- ينظر: أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص145.

1- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص-233.-232.

وعليه فالممارسة والتدريب في العملية التعليمية مطلب مهم يجب مراعاته في واقعنا التربوي لأنه أسلوب فعال يساهم في بناء المهارات اللغوية لدى المتعلم وتحسين قدراته الأدائية بشكل متواصل يسمح له بمواجهة مختلف المشكلات التي تواجهه.

4.عرض المادة اللغوية: يجب على المعلم في تقديم مادته اللغوية أن يتقيّد بمجموعة من الإجراءات التعليمية حتى لا يتعرض المتعلم للتخمة اللغوية نتيجة للكم الهائل من معلومات المواد المعرفية وعدم تطابقها مع حاجيات المتعلم ورغباته ونفسيته ومتطلبات عصره؛ يقول **عبد الرحمن الحاج صالح** :"ثم قد لاحظنا عيبا آخرا خطيرا وهو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية، فهناك مفاهيم لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظا عربية يعبر بها عنها، فالمؤلف للكتاب المدرسي يكاد لا يهتم بتلك المفاهيم وقد يكون السبب في ذلك هو عدم وجود لفظ مناسب للمفهوم، فيعوضها بألفاظ تدل على مفاهيم أخرى وهذا لكثرة المترادفات وكثرة المشتركات".[1]

ففي هذه الحالات يجب على المعلم مراعاة القدرات الفردية للمتعلمين باختيار المواد اللغوية التي تتلاءم مع المستويات العقلية والإدراكية والمهارية والوجدانية للمتعلم بإجراءات علمية عَمَلية تسعى إلى تحقيق الغايات التواصلية للعملية التعليمية.

5-اختيار المادة اللغوية: يعتبر هذا المطلب من المطالب التعليمية الضرورية التي يجب مراعاتها بعناية ودقّة؛ "فالتعليم ليس إكساب المادة اللغوية للمتعلم بكل شموليتها دفعة واحدة، وإنما تعليمها يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعي في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته

1-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص205.

الذاتية والوقت المخصص للمادة، يفكر معلم اللغة منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم،".[1]

وعليه فمبدأ اختيار المادة اللغوية يجب أن يخضع لهذه المعايير التي سبق ذكرها لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية التي يحتاجها المتعلم مع توفير الوسائل اللازمة التي ترتبط بطريقة مباشرة بالمواد اللغوية التي يتلقاها التلميذ أثناء الحصة التعليمية.

6-التأكيد الضروري على لغة التخاطب الفصيحة العفوية: هناك مجموعة من الأساليب التعبيرية العفوية التي غفل عنها القائمون على التعليم في تركيزهم على لغة التخاطب لتبليغ أغراضهم العلمية، فأسلوب التخفيف والحذف فيما يجب حذفه والإدغام فيما يجب إدغامه وغيرها من مستويات التخفيف الفصيح والتلقائي من المعايير لم يراعيها المعلم في أداء مهمته.[2]

وهذا ما ذكره سيبويه في كتابه: " الآلاف من التراكيب التي سمعها أو سمع مثلها في الكلام المنطوق، وهي تمثل اللغة الحية اليومية ويدل ذلك على حيوية العربية لا كلغة أدب أو شعر، بل وكذلك كلغة يتخاطب بها أصحابها في حاجاتهم اليومية ". [1]

بناء على هذا المعطى، يمكن القول أن نجاح الواقع اللغوي في الميدان التعليمي مرهون بالتركيز على الدقة في عرض واختيار المواد اللغوية للمتعلم لتسهيل تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وتحقيق التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية بالاعتماد على المبادئ التي توصلت إليها الدراسات اللسانية من توظيف طرق اختيار وسائل تسمح للمعلم بسير درسه على أكمل وجه.

1- أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص143.

2ينظر: مجلس الأعلى للغة العربية، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، دار الخلدونية، الجزائر،دط، 2018م،ص317

1ا عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفر للنشر، الجزائر، دط، 2012م، الجزء الأول، ص80.

خامسا: مبادئ اللسانيات التطبيقية في مجال التعليمية:

يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في التعليمية منهجيا التطرق إلى المبادئ الأساسية لهذا العلم:

أ)**المبدأ الأول:** تعطى الأولوية للجانب المنطوق على المكتوب وذلك "بالتركيز على الخطاب الشفوي وهذا بإقرار البحث اللساني الذي يفصل بين نظام اللغة المنطوقة والمكتوبة"[1]، فاللغة بتمظهراتها الصوتية وتنوع أدائها التركيبي القائم على الانسجام والتناغم الصوتي المتنوع بين السياقات اللغوية في جوانبها المنطوقة التي لا تظهر في الكلام المكتوب.[2]

وهذا لا يعني إنكار ما للغة المكتوبة من أهمية؛ وإنّما تقديم المنطوق على المكتوب لسهيل عملية اكتساب المهارات اللغوية، فاللغة في مسارها التاريخي كانت منطوقة، والمكتوب هو الختم الذي يطبعها برموز مرئية ليحافظ عليها ويسهل في تثبيتها.

ب)المبدأ الثاني: يرتبط هذا المبدأ بالوظيفة التواصلية للغة بين أفراد المجتمع وتحقيق التفاعل الاجتماعي بينهم ومن هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة بتأقلمه مع الواقع اللغوي وهذا أمر بيداغوجي ضروري لتحصيل النجاح في تعلم اللغات بعمومها وخصوصها.[1]

ج)المبدأ الثالث:يرتبط هذا المبدأ بميزة الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع المظاهر الجسمية لدى المتكلم تتدخل لتحقيق خطاب تواصلي فعال، كالسمع والبصر في الطرائق السمعية البصرية

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، دت، ص131.

2ينظر:أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م، ص369.

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 132.

والإيماءات والحركات المختلفة التي تضيف للخطاب ذلك الجانب الإقناعي من خلال تعزيز الدلالة المقصودة من الاستخدام الفعلي للغة.[1]

د)المبدأ الرابع:يتمثل هذا المبدأ "في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية ولذلك فالعملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا".[2]

فهذه المبادئ تشكل المنطلقات الأساسية التي ترتكز عليها اللسانيات في تحديد الأسس الرئيسة لميدان التعليمية، انطلاقا من التطبيقات والإجراءات اللسانية.

سادسا: طبيعة العلاقة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية:

كثيرا ما تنصرف إلى أذهان البعض إطلاق مصطلح اللسانيات التطبيقية على التعليمية وهو تصور غير صحيح دفعنا إلى توضيح أن التعليمية ما هي إلا فرع من اللسانيات التطبيقية وذلك من خلال إبراز العلاقة القائمة بينهما.

للسانيات التطبيقية مجالات كثيرة ومتنوعة تشير إلى الطابع العام لهذا العلم فهي في معظمها تدل على وجود مشكلة تحتاج إلى المعالجة فأمراض الكلام والازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية كلها مشاكل تتطلب حلولا .....وهكذا.

ومع هذه المجالات الكثيرة فإن مجالا واحدا يكاد يحتل الجانب الأكبر من الدراسة والبحث وهو مجال التعليمية الذي "أمسى مرتكزا معرفيا يعول عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العملية التعليمية وهو الأمر الذي يستدعي الاهتمام أكثر بالتطورات الحاصلة في

1ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 132

2المرجع نفسه، ص133.

المسار التحولي لتعليمية اللغات عبر تاريخها وبخاصة بعد تقاطعها منهجيا وعلميا باللسانيات التطبيقية إذ اكتسبت التعليمية طابعها العلمي والبيداغوجي المميز مما أدى ذلك كله إلى ترقية طرائق تعليم اللغات الأم أو اللغات الأجنبية" .[1]

وعليه لا يمكن تنفيذ الإجراءات اللغوية التعليمية من دون الاستعانة بقضايا اللسانيات التطبيقية واستثمار نتائجها في وصف وضبط وتنظيم الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية مع تفسير الصعوبات التي تقف أمام عناصرها الأساسية بالنسبة للمعلم والمتعلم والمادة المعرفية.[2]

من هنا يمكن القول أن اللسانيات التطبيقية لها إسهام كبير في ترقية العملية التعليمية بحيث تقوم بتحليل وتفعيل عملية التعلم بغية الوصول إلى حل المشكلات التي تعترض سبيلها.

سابعا: أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية العملية التعليمية:

"أصبحت اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديداكتيك اللغات بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها خصوصا وأن العديد من النماذج التعليمية تستند في مجال تعلم اللغة على نظريات ومقاربات لسانية".[1]

تمثل المجالات الميدانية التطبيقية للدراسات اللسانية صورة حيّة تعكس واقع البحوث العلمية، "إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تذكية منهجية للنتائج الحاصلة، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانية، ويمكن لهذا المبرر أن يكون

1أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص155.

2 ينظر:عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص13.

1-سعيد السعدي، لسانيات والبيداغوجية أية علاقة، مجلة المدرات في اللغة والأدب، جامعة شعيب الدكالي، المغرب، المجلد1، العدد 3، 2019، ص 61.

كافيا لوجود العلاقة المنهجية والبيداغوجية بين اللسانيات والتعليمية التي شكلت همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة ."[1].

وممّا لا مرية فيه أن نجاح وتطور العملية التعليمية مرتبط ارتباطا وثيقا بحركيّة وديناميكية عملية التعلم القائمة على مدى تكييف المعلومات وتقديمها للمتعلم ليكتسبها بقابلية ودافعية دينامية تحرك سلوكه نحو بلوغ أهداف معينة.[2]

فاللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية "تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف التعليمية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه دون لجوء أستاذ اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم المستمع، ويعسر عليه تحديد العناصر اللسانية التي تكوّن نظام اللغة المراد تعليمها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية الأم في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها ".[1]

وعليه يمكن القول أن اللسانيات التطبيقية هي المحرك الأساس لتفعيل إجرائية العملية التعليمية وتسيير عناصرها انطلاقا من الإسهامات الفعلية للنظريات اللسانية، لضبط مسألة تعليم وتعلم اللغة مع تحديد مشكلاتها لحلّها.

1أحمد حساني، مباحث في اللسانيات،ص. 121- 122

2ينظر:المرجع نفسه،ص122

1المرجع نفسه، ص123.

ثامنا: دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية:

تتكون اللغة العربية من مجموعة من الأصوات يتم التمييز بينها من خلال مجموعة من القيم الخلافية المتمثلة في المخارج والصفات التي تستخدمها هذه اللغة في التمييز بين أصواتها التي تتوزع حسب حيزها ومخرجها الصوتي بداية بالأصوات الشفوية وانتهاء بالأصوات الحنجرية.[1]

يُراعي التسلسل الصوتي المخارج القريبة في العملية النطقية، فالباء والواو أسهل نطقا من الهمزة وعليه فالمتعلم يبدأ بما هو أيسرا نطقا إلى ما هو أصعب نطقا وهذا ما أشارت إليه الدراسات أن الطفل يبدأ بنطق الأصوات الشفوية كالباء و الميم نحو (با با) و(ما ما)حتى يصل إلى الأصوات الحلقية.[2]

وبناءً على ذلك يجب مراعاة بعض الجوانب في العملية التعليمية من خلال التدرج من السهل إلى الصعب في اختيار المقاطع النطقية وهذا ما أكدته البحوث اللسانية في قضايا اكتساب اللغة ،"فالأطفال يحذفون بعض الأصوات أو بعض المقاطع التي لا يستطيعون نطقها أو يستبدلون بها أصواتا أو مقاطع أخرى؛ فكلمة (تفاح) ينطقها الطفل العربي (فاح) وكلمة (راح) ينطقها (آح) وهكذا والطفل في أي مرحلة من مراحل عمره لا يصدر الصوت اللغوي معزولا وإنما يصدره في مقطع صوتي".[1]

إلى جانب هذه الاعتبارات الصوتية، ننتقل بحديثنا إلى مجال دراسة الكلمة صرفيا من خلال الإشارة إلى "ارتباط اكتساب المورفيمات والصيغ الصرفية في لغة الطفل المتعلم بجوانب النمو المعرفية النفسية والتي تتمثل في اكتساب المحسوس قبل المجرد والقريب قبل البعيد والمباشر قبل غير

1ينظر:تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 1990م، ص84-85.

2ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض،دط،دت، ص223.

1المرجع نفسه،ص229.

المباشر، وترتبط أيضا بجوانب تواصلية وظيفية تتمثل في أهمية المورفيم في التواصل "[1] ، وهذا ما يدل على تعالق المستويات اللغوية ببعضها البعض في تشكيل لغة الطفل " الذي يبدأ بنطق الكلمات المحورية **pivot** وهي كلمات محدودة مرتبطة بكلمات محتوى مثل كثير وكبير وفوق وتحت ونحو ذلك في عبارات نحو: كأس كبير، بابا فوق...إلخ".[2]

وفي ضوء هذه المتطلبات اللسانية الواجب توفرها لتحصيل المعرفة اللغوية، يتّضح لنا أنه من غير المعقول تقديم المادة اللغوية دفعة واحدة، وذلك انطلاقا من مبدأ أن الطفل في البدايات الأولى من اكتسابه اللغوي لم يمسك بعملية الكلام دفعة واحدة وإنما مرّ بتسلسل مرحلي إلى أن وصل إلى مرحلة أداء الكلام الفعلي. فالمادة التعليمية يجب أن تسير وفق منهجية انتقائية مصنفة على حسب مناهج ونظريات المعطيات اللسانية مع اختيار أنجعها في حل الصعوبات التعليمية التي أمام نجاح العملية التعليمية مع التركيز على الأهداف اللغوية المنشودة التي يجب على المعلم التكفل بتحقيقها في الغرف الصفّية التي يراعي فيها مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والنفسية.[1]

المبحث الثالث: التعليم والتعلم بين المناهج والنظريات:

أولا: مناهج تعليم اللغات:

من اهتمامات اللسانيات التطبيقية في حقل التعليمية مناهج تعليم اللغات بأساليبها المختلفة وطرقها المتنوعة ومساراتها المعرفية في تفسير الظاهرة التعليمية في مختلف المراحل الدراسية بداية بالمنهج التقليدي إلى البنيوي إلى الاتصالي.

1المرجع السابق، ص233.

2جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون،الكويت،دط، 1978م، ص97.

1 ينظر:بوقرة شادية، تعليمية اللغة العربية وآفاقها، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، المجلد الرابع، العدد الأول، 2021م، ص233.

وتوجيهًا لمتطلبات العملية التعليمية تعددت مناهج تعليم اللغات واختلفت طرقها الخاصة وتنوعت مساراتها في تحقيق الرؤية الفعلية بين المعلم والمتعلم بفاعلية في مستوياتها التطبيقية التي تستهدف عملية التبليغ والتواصل.[1]

وهو الأمر الذي يستدعي "الاهتمام بتشجيع الاتصال الشفاهي والكتابي واعتماد أوضاع ونصوص أصلية، مع تسهيل نقل المعارف والخبرات من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية، وإعطاء الأولوية للكتابي ولقواعد اللغة (الصرف والنحو) والسعي لضمان التنسيق بين المواد وهذا كله لن يتحقق إلى بالاعتماد على المناهج المناسبة للغة العربية في المقام الأول، ومراعاة كيفية تطبيق ذلك المنهج في وسط المتعلمين بمراعاة المستويات اللغوية والفروق الفردية والتكامل بين المواد وحسن تسلسلها".[2]

وبناء على هذا المعطى وقبل الإشارة إلى هذه المناهج لابد لنا معرفة ما هو المنهج؟

المنهج: مصطلح عام يعني الطريق الواضح البارز، "وأصله في اللاتينية الطريقة (**method**) التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد، أما المنهج التعليمي فهو خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلمية يتم إكسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية" [1]

1.المنهج التقليدي:

من المناهج القديمة القائمة على اعتبار أن المعلم هو الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها عملية التعلم، وأن المتعلم مجرد خزان تصب فيه المعلومات، ودائما ما يكون خاضعا للمعلم الذي يمارس

1 ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص29.

2 المرجع نفسه، ص29.

1 ماهر إسماعيل،المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي،مصر، ط2009،1م،ص11

السلطة العلمية عليه كونه المالك لهذه المعطيات العلمية.[1] وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

- "المعلم مالك للمعرفة. التلميذ مستقبل سلبي.
- المعلم مرسل على الدوام. التلميذ مستقبل على الدوام.
- المعلم مهذب ومرشد. التلميذ وعاء ينبغي ملؤه وردعه.
- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.
- "الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابيا ليستوعب جيدا ما قام به المعلم من تقيم للمعلومات التي اعتمد فيها الطرق الجزئية في التدريب".[2]

يقوم المنهج التقليدي "على أن تعلم اللغة الأجنبية يتم عن طريق التعرف علة قواعد اللغة ثم حفظها ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لأن هذا المنهج يهدف أساسا إلى إكساب المتعلمين المهارة اللغوية الكتابية ولا يسعى إلى إكسابهم المهارة اللغوية الشفوية، يعتمد في المقام الأول على الذاكرة حيث يكلف التلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات".[1]

وردا على المرتكزات والوضعيات التي قام عليها هذا المنهج، "ظهرت مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المدرس للتلميذ، وتعطي الحق للمتمدرس من التواصل الفعال باعتباره يملك آليات

1ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص30.
2المرجع نفسه، ص30.
1لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، 27.

التفكير الغريزية وترى هذه الطرائق أن على المتعلم أن يكون إيجابيا وفعالا، فهو يملك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية، وإذا ما توفر المناخ لتفجير الطاقات المتوفرة للفرد ".[1]

وبناء على المرتكزات الأساسية للمنهج التقليدي يتوضح لنا أثره السلبي على مهارات وأنشطة التلاميذ في إهمال إبداعاتهم و إغفال تلبية حاجياتهم في الغرف الصفيّة.

المنهج البنيوي: 2.

انطلاقا من الأسس الفكرية والمعايير الموضوعية التي بسط أرضيتها أب اللسانيات **فاردیناد ديسوسير**. نوضح أن "البنيوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية ولقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همها مقارنة اللغات الأوربية ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها ودراسة تاريخ هذه اللغات".[2]

وتعود أسباب ظهور هذا المنهج في العقد الثالث من القرن العشرين إلى عدّة عوامل من بينها: "رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحياتي للغة.إضافة إلى ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة منه والقائلة أن تعلم اللغة سلوك، تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية الحية".[1]

2-1**التمارين البنيوية واستراتيجياتها التعليمية:** اهتمت البنيوية بوضع مجموعة من التمارين والتدريبات المتنوعة التي تزيد من حيوية المتعلم في اكتساب المعطيات العلمية ، متجاوزة بذلك ما نصّت عليه المبادئ التقليدية ، "حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال

1صالح بلعيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص31.
2المرجع نفسه، ص32.
1لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص28.

مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية، بخلق آليات للاستعمال المألوف حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق.ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة".[1] ويمكن الإشارة هنا أن هذه التمارين البنيوية متنوعة بين التمرين التكراري والاستبدالي والتحويلي...

أ)**التمرين التكراري:** يقوم هذا التمرين على أساس تحسين الأداء النطقي للتلميذ وتصحيحه في تركيب الكلمات والجمل بالاعتماد على مبدأ الأصل والفرع:**مثال:**[2]

الجو جميلٌ

إن الجوَ جميلٌ

كان الجوُ جميلاً

ب)**تمرين الاستبدال:** "يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع الحفاظ على البنية التركيبية مثل: سيصل عمر غدا من الرحلة (الرجوع) / سيرجع عمر غدا من الرحلة (العودة)".[1]

ج)**تمرين التحويل:**يعتمد هذا النوع من التمارين على تنشيط وعي وقدرة المتعلم في تصريف وتحويل البنى.[2]

1 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص36

1المرجع نفسه، ص36-37.

2صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص38.

3.المنهج الاتصالي:

يمكن تعريف الاتصال إجرائيا على أنه "العملية أو الطريقة **Processs** التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعر بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه. ويتم في عملية الاتصال نقل المعرفة بأنواعها والمعلومات المختلفة من شخص لآخر ومن نقطة لأخرى".[1]

وهذا ما يشير إليه **معجم روبرت** إلى إقامة علاقة معينة بغرض تحقيق التفاعل والإخبار عن معلومات مختلفة وتبليغها.[2]

فهو عمليّة ديناميكيّة تفاعلية بين المرسل ومستقبل الرسالة التي يدور حولها الموضوع وهذا ما أكده **كلاي Ch cooley**"التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات (المطبوعات والتلغراف والتلفون وكل ما يشتمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزمان)".[1]

يقوم المنهج التواصلي على أن اللغة وسيلة اتصال وتواصل وتفاعل وذلك من خلال استخدام الأسلوب التواصلي في الغرف الصفية التعليمية لرفع وتنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم بطرق وظيفية. والهدف من تعليم اللغة اتصاليا حسب "**وِيدرسون"Widdowson هو**"تحقيق التفاعل والتقارب المعرفي **Convergence of knowledge** بين الأفراد ومن ثم

1حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،دار القلم، الكويت، ط8، 1987م، ص24.

2 Vior Le Robert and collins,Harpercollinspublishers,paris, first edition,1995,p180.

1 صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص42.

يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد".[1]

وحسب **ولكنز** فإن الهدف من تعليم اللغة في أبعادها الاتصالية؛ هو رفع وتطوير قدرات الفرد الفكرية والإبداعية وتنمية شخصيته ليعبر في مختلف جوانب الخطاب بشقيه المنطوق والمكتوب لتحقيق الغايات المطلوب توفرها في سياقات اجتماعية معينة.[2]

وعليه يُصنّف هذا المنهج ضمن مناهج تعليم اللغات الحديثة التي ظهرت كرد فعل على المناهج السابقة لتُولي عناية بدافعية المتعلم لتنمية القدرات التعبيرية والمهارات التواصلية عنده وفق آليات استراتيجية شكّلت تقاربا معرفيا بينه وبين المعلم في أوضاع اجتماعية متنوعة، وبالإضافة إلى ذلك يسعى المنهج الاتصالي إلى عرض الأسس والمعايير الضرورية وتقديم الوسائل والأدوات المناسبة لتعليم اللغات الأم تحقيقا لأغراض معينة.[3]

3-1استراتيجيات النظرية التواصلية في العملية التعليمية:

تمثل عملية التواصل في اللسانيات ركيزة من الركائز التي تحددت حولها البحوث والدراسات في أغلب النظريات،" وفي هذا الإطار تمّت عمليات تحديد دقيقة لمفاهيم عدّة وحدود كثيرة. ومن هنا تبلورت الأعمال المهمة حديثا بفضل اشتراك علماء الرياضيات ومهندسي التواصل حيث تم تحديد موضوع نظرية التواصل باعتبارها بحثا تأمليا في المميزات الخاصة في كل نظام مستعمل بين كائنين يهدف إلى تحقيق غايات تواصلية".[1]

1 رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو،دط، 2006م ص30.

2 ينظر:المرجع نفسه، ص32.

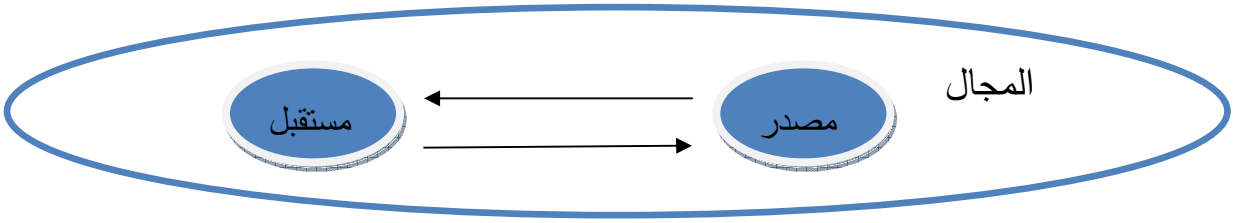
3 ينظر:محمد العبد، النص والخطاب والاتصال،الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،القاهرة،دط،2014م، ص48.

1عبد القادر غزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003م، ص24.

لقد ظهرت نظرية التواصل على يد الرياضيين "**كلود شانون و واربن ويفر**" سنة **1949** في كتاب لهما شرحا هذه النظرية مستندين فيها إلى نموذج الإخبار عبر التلغراف بتجريد النظرية الرياضية للتواصل وكان المنطلق من التلغراف إلى التواصل البشري عبر اللغة والخط والموسيقى والرقص".[1]

وتساوقا مع هذا المعطى التواصلي نشير إلى ما عرضه **جاكبسون** من الوظائف اللغوية التي تبرز أهميتها في انتقال الرسالة الفنيّة من الباث(المرسل) إلى المتلقي بمراعاة متطلبات السياق اللغوي الذي يُدركه المستقبل ويستوعبه انطلاقا من الخصائص والقنوات المادية والنفسية والاجتماعية المشتركة بينه وبين المرسل في حدود إقامة التواصل وتحقيق التبليغ والتفاهم.[2]

من خلال ذلك نرى أن العملية الاتصالية عملية دائرية تقوم على نقل المعلومات المعرفية على اختلاف موادها من المتكلم مصدر الرسالة إلى المستقبل السامع أي من الجهة **أ** إلى الجهة **ب**، "وتتخذ هذه الارتدادات صورا مختلفة تساعد المصدر على معرفة مدى ما تحقق من أهداف فيغير من رسالته ومن محتوياته وطريقة تقديمها وعرضها بما يحقق التفاهم المنشود. ومن هنا يتبين لنا أن عملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد بل هي عملية دائرية تحدث داخل مجال أوسع وأشمل يضم كل الظروف والإمكانيات التي تحيط بعملية الاتصال وتؤثر فيها ويشار إليها بالبيئة التعليمية"،[1] ويمكن تمثيل هذه العملية الاتصالية من خلال الشكل التالي:[2]



1 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص43.

ينظر: 2المرجع نفسه، ص44.

1حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،دار القلم، الكويت،ط8، 1987م، ص 25.

2 المرجع نفسه، ص26.

وفي ضوء ذلك نمثل للمجال في العملية الاتصالية التعليمية بالغرفة الصفية التي يتم فيها الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم بمراعاة الظروف الاجتماعية والنفسية والصحية التي تؤثر في عملية التعلم. فعملية الاتصال التعليمية عملية دائرية تبدأ عادة بالمعلم لينقل الرسالة إلى المتعلم إذ يكون له ردة فعل المتمثلة في التغذية الراجعة، فالمعلم الناجح هو الذي يحاول الوصول إلى ردود أفعال التلاميذ من خلال أنماطهم السلوكية أو تعابير وجههم ليعدل سير العملية التعليمية من خلال مراعاة وتنظيم العناصر الموجودة في الصف الدراسي وتهيئة الأوضاع المناسبة لتسير العملية التعليمية على أكمل وجه.[1]

من خلال ذلك نرى أن العملية الاتصالية تتكون من بمجموعة من العناصر تتمثل في:

أ)**المرسل**: "وهو الباث للرسالة يكون فردا أو جماعة أو آلة، وهو مصدر المعرفة في الحقيقة، يقوم بإرسال رموز عبر اللغة أو ما يشبهها ولا يمكن ذلك إلا من خلال إعطاء الاتصال بعدا وظيفيا وربطه بأهداف التطوير".[2]

ب)**المرسل إليه**:هو الطرف الثاني الذي يستقبل الرسالة اللغوية محاولا فك شفراتها وتحليلها وتفسيرها من أجل فهم دلالاتها المقصودة.[1]

ج)**الرسالة**: تدور الرسالة حول المحتويات العلمية التي يرغب المرسل في بثّها ونقلها إلى المستقبل (المرسل إليه)، رغبة منه في تحقيق أهداف معينة يستطيع من خلالها التأثير في المتلقي الذي يصدر ردود أفعال تبيّن مدى استجابته لموضوع الرسالة.[2]

1ينظر:محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2000م، ص42.

2 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص45.

1 ينظر:حسين حمدي الطويجي، تكنولوجيا التعليم ووسائل الاتصال، ص29.

2 ينظر:المرجع نفسه، ص30.

د)القناة: يتمثل هذا العنصر في تلك الأدوات والوسائل التي يعتمد عليها المرسل لنقل رسالته، وفي العملية التعليمية نجد المعلم يستعمل وسائل معينة لتبليغ المعلومات إلى المتعلم مثل الكتاب المدرسي، السبورة، بالإضافة إلى حركات اليد وتعابير الوجه.[1]

هـ)المرجع: "يتكون من السياق، الموقف الاتصالي".[2]

و)**رجع الصدى أو التغذية الراجعة: يتمثل هذا العنصر** "في الأثر الذي يتركه رد فعل مستقبل الرسالة على مرسلها، وبناء على هذا الأثر أو الإجابة يقوم المرسل إما بالاستمرار أو التوقف عن إرسال الرسالة أو تعديلها، فأثناء الاتصال الشفوي مثلا يعمد المرسل إلى طرح أسئلة من حين لآخر كأن يقول: هل أنا واضح في ما أقول؟...هل من سؤال؟...وتتم التغذية الراجعة كذلك في نهاية عملية الاتصال. ".[3]

هكذا يمكننا القول أن العملية الاتصالية عملية ديناميكية تقوم على التفاعل الحاصل بين عناصرها ومكوناتها المتمثلة في: (المرسل، المتلقي، القناة والرسالة...) في ظروف معينة تترك تأثيراتها في هذه العناصر بهدف تحقيق التواصل والتبادل اللغوي بينها.

ثانيا: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية:

من أهم الموضوعات التي تدرسها اللسانيات التطبيقية في الحقل اللساني التعليمي نظريات التعلم بكل مبادئها واتجاهاتها التعليمة وتطبيقاتها التربوية وهذا ما سنقف عليه من قوانين ومفاهيم تفسيرية لعملية التعلم في ضوء النظرية السلوكية و البنائية والجشطلتية والفطرية.

1 ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص46.

2 المرجع نفسه، ص46.

3 عبد الرزاق محمد الدليمي، مدخل إلى وسائل الإعلام الجديد،دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م، ص91.

1.النظرية السلوكية:

تعود نشأة هذه النظرية إلى الأمريكي جون **"واطسون" John Watson** "ويعتبر كتابه السلوكية **Béhaviorism** أهم الكتب التي عرضت اتجاهات المدرسة السلوكية في علم النفس وأصّلتها، والذي صدرت طبعته الأولى عام 1924م".[1]

تقوم هذه النظرية على مبادئ وأسس المدرسة السلوكية القائمة على التعزيز والتدعيم في تعلم اللغة وتكرارها بالاشتراط والتقليد مع التركيز على الارتباط بين المثير والاستجابة لتفسير السلوك في مختلف مبادئ التعلم[2]

وقد اعتمد هذه النظرية في تفسير السلوك المتعلق بمعطيات الجوانب النفسية من خلال الأخذ بالقياس التجريبي وعدم الاهتمام بما هو تجريدي وغير قابل للملاحظة والقياس، "أي أخذت مفاهيم إجرائية تمثلت في مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي أو هو ما يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل، أو لا يتلقى دعما فينتهي، أي يتغير السلوك نتيجة استجابة غير خارجية وهذه مبادئها: التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته ،التعلم مرتبط بالنتائج يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه."[3]

ومن بين الرواد الذين قاموا بتطوير مبادئ هذه النظرية نجد العالمين **سكينر Skinner ومورMowrer** والذين يؤكدان أن اللغة سلوك ناتج عن الاستجابة، فالطفل يتلفظ بمجموعة من الأصوات المعززة والتي قام بتقليدها من الأشخاص المحيطين به ليشاركهم تفاصيله اللغوية.[1]

1فرج عبد القادر طه،أصول علم النفس الحديث،دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2000م، ص53.

2ينظر:عصام النمر، اضطرابات التواصل المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2015م، ص20..

3 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر،ط2، 2011م، ص91.

1 ينظر: نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3، 1995م، ص33.

وفي الحقيقة يعتبر سكينر من أهم أهم الرواد الذين برزوا في الميادين التربوية "وتسمى نظريته بالسلوكية الإجرائية التي ترى أن السلوك اللغوي إنما هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي للسلوك المطلوب وإهمال للسلوك غير المرغوب فيه والذي يتم العمل على إطفائه، ففي مرحلة اللعب الكلامي تصدر عن الطفل أصوات وألفاظ يقوم الآباء وغيرهم من المحيطين به بتدعيم بعضها وذلك بإبداء سعادتهم به أو بتكرار ما يقوله الطفل أو باحتضانه، فيشعر الطفل بالرضا والسعادة ويعمد على تكرار الألفاظ التي لاقت استحسانا وقبولا طمعا في الحصول مرة أخرى على الحالة الشعورية اللذيذة التي أحس بها نتيجة لسلوكه ورد فعل الآخرين من حوله في هذه الحالة كانت الاستجابة داعمة للمثير".[1]

وانطلاقا من هذا الطرح "يرى سكينر من خلال كتابه السلوك اللفظي **1957** فيه أن الاستجابات اللفظية ترتبط ارتباطا مباشرا بالمثيرات دون الحاجة إلى تدخل متغيرات مثل المعنى أو الأفكار أو القوانين النحوية".[2]

وعلاوة على ذلك تميزت النظرية بتصورات أخرى "اشتغل فيها **بافلوف** على المنعكسات الغددية وفيزيولوجية اللعابية وأخرج تسميته المعروفة (**المنعكس الشرطي**) الذي صدر عن الكائن الحي والذي ترتبط فيه الاستجابة بعلامة مبدئية بديلة عن المنبه الطبيعي الأصلي، وفي سنة **1942** يقدم **واطسن** مرة ثانية فرضية الاقتران بين تكون العادة أو السلوك النمطي المتكرر وبيّن المنعكس الشرطي وتوصل إلى مسلمة: (كل تعلم قائم بالضرورة على منعكس شرطي)".[1]

وفي هذا المقام نعرض باختصار أفكار **ثورنيدايك Thorndike** وقد سميت نظريته بمسميات مختلفة منها: "المحاولة والخطأ، الوصلية، وآخر ما اقترحه هو نفسه تسميتها بالتعلم عن

1هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط6، 2016م، ص31.
2 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص92.
1 المرجع نفسه، ص93.

طريق الانتقاء والربط. اهتم ثورندايك بالدراسة التجريبية العلمية وأجرى كثيرا من تجاربه على الحيوان وخاصة القطط وتمحورت دراساته حول الأداء والنواحي العلمية مما جعله يهتم بفرع سيكولوجية التعلم وتطبيقاته في الفصل الدراسي ضمن اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه بتعلم الأداء وحل المشكلات". [1] ويمكن تلخيص نظريته في عمومها بأنها ترتكز على ما يلي:

1-1**التعلم بالمحاولة والخطأ:** يقوم هذا المبدأ على أساس أن الفرد يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، فمع المحاولات التي يكررها مقللا من الاستجابات الخاطئة يصل إلى الجزء الصحيح منها لحل مشكلته وتعديل سلوكه.[2]

1-2**نظرية الإشراط الكلاسيكي:** يقوم على أساس ردود الأفعال الناتجة عن تلك المؤثرات "وهذه مرتبطة بقوانين الاقتران/التعزيز/ الانطفاء/التعميم، وطبقت على الحيوانات كما طبقت على تدريب العمال في المصانع ".[3]

1-3**الإشراط الإجرائي:**يقوم هذا المعيار على أساس أن التعزيز هو الشرط الضروري والعامل النفسي لحدوث عملية التعلم، فالمتعلم يقوم باستجابة إجرائية تلقى إثر قيامه بها والتحقق منها دعما وتكرارا وتعزيزا.[1]

وانطلاقا من ذلك نستنتج أن النظرية السلوكية تقوم أساسا على تفسير ودراسة سلوك المتعلم والاهتمام بإثارته من خلال منبهات تشكل لديه استجابة وردّة فعل بناء على أساليب التعلم بالمحاولة والتعزيز كشروط ضرورية لإجراء التعلم.

1أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 2012م، ص50.

2 ينظر: حجازي عبد المعطي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص51.

3صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص95.

1ينظر: المرجع نفسه،ص95..

2.النظرية البنائية: النظرية البنائية من نظريات التعلم التي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين والدراسين في مجال التواصل اللساني والتربوي، لفهم معطيات العمليات المعرفية في قطاع التعليم والتعلم.

" فهي مشتقة من البناء construction أو البنية structure والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما."والبنائية فلسفة تربوية تعنى بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يمتلكها وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة حيث يقوم المتعلم بانتقاء أو تحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمدا على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك ".[1]

2-1أصول بياجيه في النظرية البنائية:

ركّز **بياجيه** على العمليات العقلية باعتبارها مدخلا معرفيا وثيقا قابل لتشكيل بنية جديدة من المعلومات وذلك انطلاقا من أن التعلم عملية عقلية تقوم على التكيف مع التغيرات التي تحدث داخل الدماغ البشري، فالطفل يميل دائما إلى حب الاستكشاف وفهم العالم المحيط به، ولإثارة قابليتهم لكي يقوموا بتمثيلات نشطة في أذهانهم عن البيئة التي يختبرون مجالاتها، افترض فيجوتسكي أن تطور العمليات العقلية لدى الطفل يرتبط بمدى مواجهة عقله لخبرات حديثة تدفع به إلى القيام بأنشطة ذهنية يبني بها معارفه الجديدة ويربطها بالمعارف القديمة في مختلف الأوضاع الاجتماعية .[1] وفي هذا المضمار، نذكر أن **بياجيه** قام بتسمية وحدات العقل الإنساني باسم البنية

1 زيد سليمان العدوان وآخرون، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2016م، ص33-34.

1 ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013م، ص550.

المعرفية في انفتاحها وقبولها للتقسيم، انطلاقا من تلك المعطيات والمفاهيم الدالّة على الثبات العقلي في بناء مهارات التعلم لإكساب المعرفة للمتعلم من أجل فهمها وتفسيرها .[1]

التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه في العملية التعليمية:

تعتبر نظرية بياجيه من النظريات المعرفية الكبرى في تفسير العملية التعليمية، ومن بين تطبيقاتها التربوية : "أنها ركزت النظرية كذلك على أهمية التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة. كما تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائص مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة ففي حين يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية".[2] وفي ذلك حدّد علماء البنائية مجموعة خصائص المتعلم سنوضحها في الجدول التالي:[3]

المتعلم	خصائصه حسب علماء النظرية البنائية المعرفية
المتعلم النشط	يناقش ويجادل، يبني المعاني والمفاهيم، ينبئ تنبؤات قابلة للاختبار.
المتعلم الاجتماعي	يتولد لدى المتعلم المعرفة في بيئة اجتماعية، تتولد له المعرفة عن طريق مناقشة الآخرين.
المتعلم المبدع	اكتشاف الخبرة، تنظيم الوقت تنظيما جديدا للوصول إلى اكتشافات جديدة.

1 ينظر:المرجع السابق، ص 547-548.

2 كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق،ط1، 2012م، ص139.

3يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص552.

يوضح الجدول أعلاه على خصائص المتعلم والعمليات العقلية التي يقوم بها من تفكير وفهم واستدلال وتطبيق المعرفة، "وبهذا لا يعد المعلم في الصف البنائي ناقلا للمعرفة بل ميسرا لعملية التعلم واضعا في ذهنه أن بناء المعرفة يختلف لدى الطلبة المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة والاهتمام ودرجة المشاركة فعندما يكون المعلم ذا ألفة بالمعرفة السابقة للطالب فإنه عندئذ يمكن تزويده بخبرات التعلم المناسبة للبناء عليها من جهة وفهمها من جهة أخرى".[1] وعليه يمكن القول أن المعلم البنائي يهتم بالعمليات العقلية للمتعلم انطلاقا من تكميل مكتسباته السابقة وإعادة تشكيلها

2-2 نظرية بياجيه والتطور المعرفي:

يهتم بياجيه بالتطورات المعرفية لعمليات الذكاء والتلاؤم لإحداث توازن مع الخلية المحيطة ، "فالذكاء هو الطرق التكييفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة معلومات ومواقف جديدة ويتكيف الطفل معرفيا عندما يستخدم عمليتين مترابطتين هما التمثل Assimilation والتلاؤم Accommodation...ويقصد بالتمثل تفسير الأحداث والأفعال من خلال المخططات الموجودة لدى الفرد بمعنى مطابقة الحقائق مع بنية الفرد المعرفية ويقصد بالمخطط عند بياجيه أنماط السلوك المستخدمة باستمرار لتحقيق أهدافه أو حل لمشكلاته".[2]

أما جانب المواءمة فيقوم على مدى تكييف الطفل لحركاته مع تغيرات البيئة الجديدة وإضفاء أنماط ونشاطات معرفية جديدة تتلاءم مع العالم المحيط به، الأمر الذي يجعله أكثر استقرارا في عقليته.[3]

1عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم،در الشروق، عمان، دط، 2007م، ص24.

2 معاوية محمود أبو غزال،علم النفس العام،دار وائل،عمان،ط2، 2015م، ص67.

3ينظر:حجازي عبد المعطي، هندسة الوسائل التعليمية، ص61.

3.**النظرية الجشطلتية: من نظريات التعلم الكبرى"** ظهرت هذه النظرية ما بين 1910-1920على أنقاض المدرسة الترابطية في ألمانيا على يد علماء الفيزياء الثلاث وهم ماكس فرتهيمر وكوفكا وكوهلر، وكانت أفكار هذا الثلاثي ثائرة وتصحيحية لأفكار علم النفس السائدة آنذاك وثارت على النزعة التفتيتية للظاهرة النفسية والنزعة التحليلية للشعور والإدراك".[1]

وفي هذا السياق .عرّف **ليفين Lewin** الجشطلت بأنها "تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطا فعالا بحيث إذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه تغير في الشكل الكلي العام".[2]

وانطلاقًا من ذلك لقيت هذه النظرية صدى واسع النطاق يعود إلى قضيتها الأساسية في الاهتمام والتناقض بين الكليات؛ فالكل يساوي أو يفوق تلك الأجزاء التي كونته.[3]

ترى هذه النظرية أن التعلم شكل من أشكال المعرفة انطلاقا من تنظيم المعلم للبنية الداخلية للمادة المتعلمة على أنماط إدراكية مركزا على الفهم والاستبصار في مختلف جوانبها الأساسية مع تحقيق استخدام الخبرات السابقة وإظهار كيف تتناسب الأجزاء في النمط ككل لحل المشكلات.[4]

"لقد تأثر علماء النظرية الجشطلتية بالمذهب النفسي الألماني المسمى **Gechtalt**، فكل عنصر من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل، فتتحدد كمجال كلي من خلال عمق فضائي (المكان) أو حركة فيزيائية أو مقطوعة موسيقية، إنه يمثل الحقل الإجمالي الذي يقع عليه الإدراك الكلي؛ وفحوى هذه النظرية أن كلمة (**فاتح**) مثلا تدرك في الوهلة الأولى البنية

1 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص97.

2ممدوح الكناني وآخرون،سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط5، 2015م، ص235.

ينظر: 3مصطفى ناصف،نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1983م، ص201.

4 ينظر: حجازي عبد المعطي، هندسة الوسائل التعليمية، ص56.

الكلية فنقرأ الكلمة وقد يحيلنا هذا الاسم إلى شخص نعرفه، فنحن لا ندرك الحروف مجزأة (ف/ا/ت /ح) ولكي يتسنى لنا تحديد الفهم لابد من ضم العناصر المجزأة".[1]

3-1التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت: عملت النظرية الجشطلتية على تسهيل عملية التعلم من خلال مجموعة من المبادئ والإعدادات التعليمية تبسط انتقال التعلم إلى مواقف جديدة متنوعة وذلك لاهتمامها بالعمليات العقلية المرتبطة بالفهم والإدراك والانتباه من خلال الاستبصار الذي تمّ الاستفادة منه في تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار باتباع الطريقة الكلية بدلا من الجزئية؛ انطلاقا من الكل إلى الجزء أي من تعليم الكلمات إلى الحروف لعرض خطوات الموضوع بطريقة سهلة تستغل خبرات الطفل ليندفع متشوقا إلى الإدراك الكلي الذي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء بأسس تفكيرية كلية تساهم في حل المشكلات عن طريق حصر المجال الكلي لها لفهم العلاقات التي توصل إلى الحلول.[2]

فالطريقة الكلية ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، " فعند إلقاء درس أو محاضرة معينة أو إجابة سؤال أو كتابة مقال أو نحو ذلك يحسن دائما البدء بتوضيح النظرة العامة إلى المشكلة في جملتها، كأن يذكر الشخص النقاط الرئيسة التي سيدور حولها الدرس أو المناقشة أو يحدد النقط التي ستتضمنها إجابة السؤال وبعد ذلك ينتقل إلى عرض جزئياتها واحدا بعد الآخر، إذ أن هذا يساعد على فهم المدلول أو الوحدة الكلية للموضوع".[3]

من هنا يمكن القول أن النظرية الجشطلتية ساهمت بمبادئها الأساسية في التعلم إلى تطوير العلاقات التعليمية والتربوية وتعزيز القدرات العقلية لدى المتعلم ليتمكن من إدراك بنية اللغة ووظائفها المتنوعة وتنظيم الخبرات في وحدات ذات معنى.

1صالح بلعيد، علم اللغة النفسي،ص98.

2 ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس التعليمي(نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة)، دار أسامة، عمان، ط1، 2013م، ص67-68.

3ممدوح الكناني، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، 246.

4.النظرية الفطرية أو اللغوية أو البيولوجية: ظهرت هذه النظرية، انطلاقًا من الرؤية الديكارتية المتعلقة بوجود فطرية اللغة وتعميقا لفهم الأفعال اللغوية وعلاقتها بالفكر والعمليات العقلية الكامنة وراء توظيفها واستخدامها، حيث وجّه نعوم تشومسكي نقدا لاذعا لمبادئ وأفكار علماء النفس السلوكيين القائمة على أساس المثير والاستجابة، نظرا لقصورها في تمثيل العمليات المعرفية.[1]

ومن افتراضات هذه النظرية "أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللغوية في أي لغة، استنادا إلى وجود عموميات في التركيبات اللغوية تشترك فيها جميع اللغات مثل وجود أسماء وأفعال في الجمل. هذه العموميات لا يتم تعليمها للطفل لأنه يولد وعنده قدرة أولية لتحليل الجمل التي يسمعها ثم يعيد تركيبها وفقا للقواعد النحوية للغة الأم، ومن هنا جاءت قدرة الطفل على تكوين جمل لم يسمعها من قبل من الوالدين أو من أي مصدر آخر".[2]

ومن هذا المنطلق يؤكد تشومسكي من أن الطفل يولد وهو مزود بقدرة فطرية لاكتساب البنيات اللغوية وتطويرها، وهو بحال من الأحوال مهيأ مسبقا لتفعيل اللغة التي تعمل وتتشكل بتلقائية عندما يتعرض لمبادئها ومعاييرها.[3]

بناءً على هذا الطرح التفسيري لعملية التعلم نستنتج أن هذه النظريات توزعت في اتجاهات مختلفة ومتباينة عملت على وصف ظاهرة التعلم وشرحها بقوانين وتجارب منوعة أقرّها علماؤها بنظرة نظامية تهدف في جوهرها إلى تنظيم المواقف التعليمية وتحديد جوانبها الأساسية في مختلف السياقات.

ينظر: 1مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص12.

2 هدى محمود الناشف،تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة،دار الفكر، ص32.

ينظر: 3 ماحي أولي الكرام، نظريات اكتساب اللغة الثانية وفرضياته، مجلة لغويات، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية مالانج، العدد الأول، ماي 2020، ص06.

خاتمة الفصل الأول:

لعلّ أهم ما يمكن استنتاجه في هذا الفصل أن اللسانيات التطبيقية حقل معرفي إجرائي بين تخصصي انتقى من البحوث اللغوية ما يفيده لحل المشكلات ذات الصلة باللغة في مختلف المجالات العملية، خاصة مجال التعليمية الذي أخذ القسط الأكبر من المعالجة في تقديم الحلول له، وهذا بارز في العلاقة المنهجية البيداغوجية التكاملية التي عكست وثيق الصلة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية في تمثيل صورة البحث العلمي التطبيقي لتوضيح الغايات والأهداف التعليمية وإيجاد الحلول للصعوبات والعوائق التي تواجه المتعلم والمعلم من أجل تعزيز نجاح العملية التعليمية التعَلُّمية في كل المراحل الدراسية.

الفصل الثاني:

مرتكزات تعليمية نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفوي.

تمهيد:

يعتبر ميدان فهم المنطوق من النشاطات التعليمية الأساسية التي ركزت عليها المنظومة التربوية الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، لتفعيل الكفاءة التواصلية للمتعلم وإثراء الحصيلة اللغوية عنده وإكسابه قاعدة علمية متينة تسهم في إعطاء أهمية بالغة لتعليمية اللغة العربية وتعلمها، من أجل تنمية مهاراتها اللغوية واستعمالها بطرق وظيفية تواصلية لها الدور الأساسي في هيكلة أفكار المتعلم وصقل شخصيته لتمكينه من التعبير بلغة سليمة على المستوى الشفوي والكتابي، بالشكل الذي يضمن الممارسة الفعلية لها في مختلف المواقف التواصلية التي تعمل على إقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية.

بناء على هذا المعطى وقبل التطرق للاستراتيجيات التعليمية لهذا الميدان التعليمي، يجب التوقف على قضية الاكتساب اللغوي لدى المتعلم في الطور التعليمي الأول؛ فهي من أهم المقومات الأساسية لإنماء شخصية المتعلم وتطوير مهاراتها اللغوية لتنمية رصيده المعرفي ورسم مستقبله التعليمي بطرق علمية رصينة وموثوقة. وهذا ما سنوضحه من خلال إبراز أهم المراحل التطورية التي تمر بها هذه المرحلة الحاسمة من حياة المتعلم.

المبحث الأول: فاعلية عملية الاكتساب اللغوي وتطورها عند المتعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني.

تكتسي اللغة أهمية بالغة في حياة الإنسان باعتبارها الوعاء الحافظ و الرابط الوثيق والحبل المتين الذي يربط الفرد بالمجتمع ليحقق غاياته و يعبر عن مصالحه من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل بين الشعوب وهذا ما أكد عليه **ابن جني(ت392)** بقوله" اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "أي بواسطتها يتفاعل ويتواصل أفراد المجتمع فيما بينهم.[1]

ويراها **ابن خلدون (ت 808)** ملكة في اللسان فيقول:" أعلم أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل وهو اللسان وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتهم".[2]

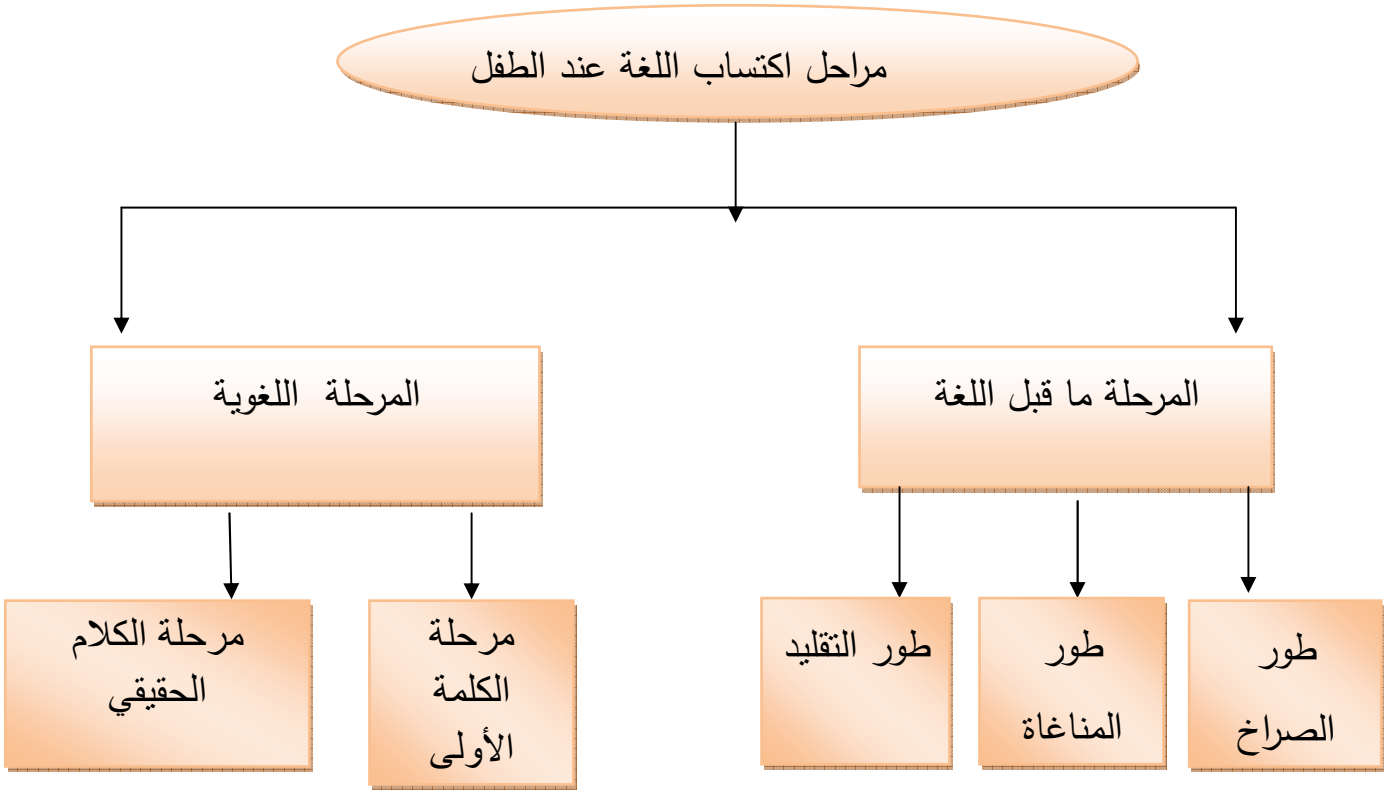
فاللغة ملكة يمكن للفرد تنميتها وفق ما يكتسبه من محيطه الاجتماعي" اللغة لا يمكن فهم قوانينها بمعزل عن حركة المجتمع الناطق بها في الزمان والمكان المعينين".[3] وهذا ما يثبت أن الطفل يترعرع لغويا في محيطه الأسري والاجتماعي فمنه ينهل ويكتسب مفرداته اللغوية وفق عملية تطورية تمر بمرحلتين يمكن تلخيصها في المخطط التالي:[4]

1 ابن جني، الخصائص تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، دت، الجزء الأول، ص33.

2ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، بيروت، الطبعة الرابعة، 1971م، ص546.

3صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص17.

4 من إعداد الباحث.



أولا مراحل الاكتساب اللغوي:

1.المرحلة ما قبل اللغة:

1-**الصراخ:**تتمثل هذه المرحلة في الصياح الصادر عن الطفل نتيجة لدخول الهواء إلى الأوتار الصوتية.[1]

وفي ذلك يقول **إبراهيم أنيس:**"فقد بدأ الطفل مراحل نطقه بالصراخ، الذي لم يرد منه في أول الأمر التعبير عما يشعر به. ولكننا نسارع عادة إلى الطفل حين يصرخ رغبة منا في عونه ومساعدته. فلا يلبث الطفل أن يربط عملية الصراخ بما يقدم إليه أهله من وسائل الترفيه عنه،

1ينظر: زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت، ص188.

ويتخذ هذا الصراخ سلاحا يسله كلما شاء إحدى تلك الوسائل، فالصراخ الذي لم يكن في أول الأمر إلا نشاطا عضليا، قد يصبح بعد قليل من الزمن عملا إراديا عند الأطفال ".[1]

فهذا الصراخ الصادر عن الطفل لا يستعمله رغبة منه في أن يوصل شيئا ما أو يخبر عائلته أنه يريد حاجة ما؛ يعني هذا أن صراخه ما هو إلا عمل انعكاسي ، لكن بعد أن يلاحظ الطفل اهتمام أسرته به لحظة صراخه لإزالة الضيق عنه إما بإطعامه أو تنظيفه، وعندما يدرك ذلك يصبح استعماله للصياح بإرادة رغبة منه في تحقيق طلباته، وهنا يتحول الصياح من عمل انعكاسي إلى عمل يستعمله الطفل لإثارة اهتمام عائلته به برغبة وإرادة.[2]

وعليه يمكن القول أن مرحلة الصراخ من المراحل المهمة في الحياة اللغوية للطفل، حيث تعمل على تدريب عضلات النطق على إصدار الأصوات وتنمية قدراته السمعية لتحضيره للكلام بشكل جيد فيما بعد.

2-المناغاة: تتمثل المناغاة في مجموعة من الأصوات الإيقاعية العذبة يحاول الطفل من خلالها تعلم اللغة للتعبير عن مشاعره بشكل صوتي يمكن تصنيفه إلى أصوات تخرج من الأنف تعبر عن عدم الراحة، وأصوات مصدرها خلف الفم وتعبر عن الراحة أو عدمها، فهي تخدم لغة الطفل ليرتقي في تعبيره عن حالاته من خلال تلك الأصوات المرتبطة بنسيج إيقاعي.[3]

3-التقليد:تبدأ هذه المرحلة عند الطفل من الشهر السابع وحتى بداية الشهر الحادي عشر، حيث يحاول الطفل تقليد الأصوات التي يسمعها من الأشخاص الذين يعيشون معه، لكن أصواته هذه غير كاملة ، لتشكل كلاما تغلب عليه الحركات والإشارات لتوضيح المقصود. [4]

1إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، دط، دت، ص142.

2ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2003م، ص126.

3ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون،تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2007م،ص123

4 ينظر: أديب عبد الله نوايسه وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1،2015م، ص51.

وفي هذا السياق أمّد الباحثون النفسانيون "أن تكرار الطفل للصوت الواحد ناتج لحدوث مجموعة متسلسلة له من الأفعال المنعكسة، تبدأ بصدور صوت من الطفل (نطق الحرف، أو المقطع) يسمعه ويرتاح له، وعندما يصل هذا الصوت إلى مركز السمع في المخ يثير عن طريق الروابط العصبية مركز التكلم، فيبعث هذا برسالة إلى اللسان الذي يقيد إصدار نفس الصوت، وهكذا يستمر المثير، وتستمر الاستجابة". [1]

ومن هذا المنطلق نشير أن الطفل معرض دائما للوقوع في الخطأ في هذه المرحلة نظرا لمحاولاته المتعددة لتقليد الكبار، ثم ما يلبث أن يبدأ بتصحيح ما وقع فيه بالتدرج إلى أن يصل لصورة لغوية مقاربة للغة من حوله بناء على تلك التصورات التي تمثلت في ذهنه قبل ذلك، و في ذلك ترجع عدم قدرة الطفل على الحديث بشكل صحيح في هذه المرحلة إلى عدم اكتمال مرحلة الاكتساب اللغوي عنده .[2]

وعليه يمكن القول أن مرحلة التقليد تعتبر من المراحل الغوية الهامة في حياة الطفل لذلك يجب على الأولياء تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية حتى يتسنى للطفل تقليدهم بشكل صحيح ومتناغم.

2)المرحلة اللغوية: تتمتع هذه المرحلة بالتطور اللغوي للحديث والحوار الذي يدور بين الطفل وعائلته التي تلعب دورا مهما في تنميته نفسيا واجتماعيا ولغويا وتطوير ملكة التخاطب لديه من خلال ارتباط الأقوال بالأفعال التي تجعله يدرك الرابط العلائقي بين الكلمة وحقيقتها الواقعية، ليحسن التصرف في تبليغ مقصوده من الكلام.[3]

1عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دط، 2005م، ص46.

2ينظر:حسين حلاق، إيمان محمد سعيد، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا(رسالة ماجيستير)، جامعة قطر، كلية الآداب، يونيو 2017م، ص33.

3 ينظر: حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003م، ص13.

وفي هذا الشأن يقول **إيرا جوردن** " تكلموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي ترونها أو تفعلونها، علموهم أن كل نشاط وكل شيء له مسمى وإذا حاولتم أن تكلموهم بتمهل ووضوح فإن الفائدة التي يحصل عليها الطفل ستكون أكثر نفعا وهاهو مثال يبين أن الشيء الذي تفعلونه كل يوم يمكن أن يكون فرصة جيدة لمخاطبة الطفل، فمثلا عند إعادة ترتيب حجرة ما اشرحوا له بوضوح كل ما تفعلونه وتأكدوا أن الطفل يهتم بما تقولون فإذا ما تحدثتم إلى الطفل فإنه سيهتم ولاشك بكم وبكلماتكم .". [1]

بناء على قول **إيراجوردن** يمكن القول أن مشاركة الطفل العائلة في كل الحوارات والمحادثات والأعمال يخلق جوا تفاعليا يتجاوب معه الطفل لإثراء حصيلته اللغوية وتسهيل عمليته التلفظية.

وفي ذلك يبدأ الطفل باستعمال كلمات لها معان واضحة، تشمل تعلم المهارات اللغوية وتنقسم إلى:

أ)**مرحلة الكلمة الأولى word stage** : تعتبر هذه المرحلة من المراحل الحاسمة في الحياة اللغوية للطفل وتبدأ عادةً في الأشهر الأخيرة من العام الأول للطفل، حيث يعبر بكلمة واحدة للدلالة على مفاهيم متعددة يريد التعبير عنها، فمثلا إذا نطق الطفل كلمة (بابا) فإنه قد يقصد بقوله (أريد أن أخرج مع بابا) أو (أين بابا) أو (اشتقت لبابا)...ألخ، وهكذا تفهم الأم ما يريده ابنها من خلال السياق الذي تظهر فيه الكلمة، وبهذا الشكل تزداد قدرته على فهم معاني الأشياء، لتشكيل تراكيب لغوية سهلة. [2]

ب)**مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:** تأتي هذه المرحلة في السنة الثانية من عمر الطفل متمثلة في فهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، "إذ يقوم الطفل بالجمع بين كلمتين لتكوين جملة ما،

1 سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت، ص95.

2 ينظر:أديب عبد الله محمد النوايسه وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص51-52.

ويستطيع الطفل بعد انتهاء العام الثاني التعبير عن أفكاره في جمل قصيرة بسيطة، كما أنه يستطيع استخدام الأفعال في بناء الجملة، ويتمكن في عامه الثالث من استعمال جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات ثم تزداد قدرته على تكوين الجمل حتى يتمكن في سن الرابعة والنصف من استعمال جمل تتكون الواحدة منها من أربع مفردات أو ست وتنمو قدرة الطفل على استعمال الجمل المركبة تبعا لدرجة ذكائه ومستواه الاجتماعي".[1]

فمن خلال هذه المراحل يمكن للطفل أن يشارك لغته مع الأفراد الذين يحيطون به ، محققا بذلك غايته التواصلية لتنمية حواراته ومحادثاته.

ثانيا: الاكتساب اللغوي وتنمية الرصيد المعجمي للمتعلم:

يتطلب نجاح العملية التواصلية امتلاك عناصرها لرصيد معرفي رصين يطور تفاعلهم اللغوي، وفي هذا الصدد يقول **أبو العزم**:"تؤكد كل الدراسات المعجمية والمعجماتية أن الوظيفة الأساسية للمعجم ترتبط أشد الارتباط بالعملية التعليمية في شتى أوجهها ومن مقاصدها الأساسية سد الثغرة التي توجد ما بين المعارف المراد تحصيلها وبين القارئ سواء كانت تلك المعارف متعلقة باللغة أو العلوم أو الحياة العامة، إنه الأداة التربوية الدائمة المتجددة في أسمى معانيها، فوظيفته علمية لها علاقة بحركة المجتمع وبتطوير المعارف ".[2]

وبطبيعة الحال فإن الهدف الأساسي من تكوين هذه المداخل المعجمية هو ترقية وتنمية الحصيلة اللغوية والثقافية للمتعلم ليتمكن من إجراء محادثاته التواصلية في مواقف ووضعيات مناسبة لمستواه الذهني والمعرفي من خلال التدرج في تقديمها.[3]

1مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، ط5، دت، ص28.

2 مصطفى عقلي، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية (مقاربة لسانية وظيفية)، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2018م، ص219-221.

3 ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، الرباط، ط1، 2010م، ص12.

وعلاوة على ذلك تجدر بنا توضيح أن الأسرة هي المصدر الأول المسؤول عن نمو الطفل اللغوي والمعجمي في تكوين وتركيب الكلمات وتنسيقها مع بعضها البعض . "وقد برهنت ليلا جيتمان Lila Geitmane على أن تعلم معنى الكلمات ودلالتها يعتبر مسألة صعبة يمكن تبسيطها باعتماد الأطفال على بعض مظاهر البنية التركيبية. فانطلاقا من العلاقة التي تجمع المكونات الثلاثة يمكن القول بأن المعجم يعتبر ضروريا لاكتساب التركيب، وأن هذا الأخير ضروري لاكتساب المعجم".[1]

وهذا ما يؤكد على أهمية اكتساب التراكيب اللغوية في ضبط حاجيات المتعلم؛ ومن خلال ذلك يمكن القول أن "اللغة ليست فقط مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلم في القواميس أو يلتقطها يسمعه من الخطابات ثم يسجلها في حافظته، كما أنها ليست كذلك مجموعة من التحديات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثير الشواذ ، بل هي نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب ونتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة".[2]

وتماشيًا مع ذلك نستنتج أن المبادئ الأساسية في العملية التعليمية من ناحية تعلم اللغة لا يتم من خلال حفظ مفرداتها فقط وإنما من خلال اكتساب تراكيبها المنظمة المتآلفة لأن المفردة لا يتحدد معناها إلا باندماجها في نص معين، يقول **ابن خلدون** في مقدمته:"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام تلك الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا

1 جميلة بية، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2009م، ص73.
2 عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012م، ص191.

حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة...بلغ بها المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع".[1]

أي أن اللغة ملكة تحصل من خلال ترتيب الألفاظ في تراكيب منظمة تسهل على المعلم عملية الاكتساب والفهم والاستيعاب.

وفي ضوء هذا المعطى التعليمي يؤكد **عبد الرحمن الحاج صالح** أن اكتساب ملكة اللغة لا ينمو ولا يتطور إلا من خلال الانغماس في عمق مفرداتها ؛" وأهم من هذا هو أن هذه المهارة (الملكة اللغوية عند علمائنا القدامى) لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون مدة كافية".[2]

وبالتالي فاكتساب اللغة حسب عبد الرحمن الحاج صالح يكون بممارستها من خلال الانغماس في بحر أصواتها وجمال مفرداتها مشافهة وكتابة.

ثالثا: أهمية اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي:

مما لا شك فيه أن التعليم الابتدائي هو المرحلة الأساسية التي ترتكز عليها المراحل التالية، فهو الذي يرعى التلميذ منذ طفولته، لتطوير شخصيته في مختلف مجالات الحياة لمواجهة الحياة المشاكل التي تعترض سبيل نجاحه بطريقة إيجابية، فالمتعلم في هذه المرحلة يكتشف ميولاته

1ابن خلدون، المقدمة،ت: عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، ط7،2014م، ص1140.

2عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفر للنشر، الجزائر، دط،2012، الجزء الأول، ص193.

واستعداداته ويتعلم معاني الأشياء والموضوعات ويفهم العلاقات عن طريق استخدامه للغة بمعانيها ومفرداتها المتنوعة.[1]

"يهدف تعليم اللغة في هذه المرحلة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في الميادين الأربعة وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمن والمكان وللأشياء ولجسمه وتنمي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللغة كما تمكنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف"[2]، والجدول التالي يبين هذه الأهمية في الأطوار الثلاثة من التعليم الابتدائي:[3]

الطور الأول (طور التعليم الأولي)	الطور الثاني (طور التعمق في التعلمات الأساسية)	الطور الثالث (طور التحكم والإتقان)
العمل على المجانسة والتكييف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية. **توطيد التعلمات الأدائية الرئيسة (التعبير بشقيه القراءة والكتابة)** **تعليم التلاميذ هيكلة الزمان والمكان.** **الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة.**	يشكل التحكم الجيد في التعبير الشفهيوالكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا في تعلمات هذه المرحلة ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد (التربية الرياضية التربيةالعلمية والتكنولوجية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى.	إن تعزيز التعلمات الأساسية في اللغة العربية (القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي والكتابي)، يشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة فالكفاءات الختامية الدقيقة للميادين تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغة يتجاوز بها الأمية.

1ينظر: مدحت أبو النصر، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2017م، ص23.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص04.

3 المرجع نفسه،ص 04-05.

وعليه فمبدأ اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي شكّل أهمية بالغة في تنمية الكفاءات لدى المتعلم لتحسين عمليته التعليمية للغة العربية في الأطوار الثلاثة من خلال امتلاك معارفها، والانتفاع بها لتظهر في قدرات المتعلم التعبيرية في كل الميادين التعليمية.

تمثل اللغة الوسيلة التواصلية البارزة والمتميزة في مرحلة التعليم الابتدائي، فهي الأساس لبناء التلميذ فكريا ونفسيا واجتماعيا، وما لم يتمكن الطفل من اللغة فسيفشل حتما في قيامه بعروضه المدرسية، حيث أثبتت الدراسات أن تدني حصيلة المتعلم يرجع بالدرجة الأولى إلى المشاكل اللغوية الناتجة عن عوامل عصبية أو نفسية أو اجتماعية.[1]

وهذا ما يبرز الدور الوظيفي للتعلم المدرسي في تنمية عملية نمو اللغة لدى الطفل وخاصة في المرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية والتي تكمن أهميتها في الدور الأساسي الذي يقوم به المعلم في تنمية المفاهيم اللغوية لدى التلاميذ وتلبية حاجياتهم وبناء خبراتهم التعليمية وتنمية قدراتهم التعبيرية بناء على أساليب الحوار والمناقشة بحرية وطلاقة لغوية، مع الحرص على تغذيتهم ببعض القرائن التي تُفعل العمليات العقلية لديهم من تفكير وانتباه وتذكر مراعيا في ذلك الفروق الفردية بينهم في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية .[2]

وفي ما يتعلق بمسألة لغة الطفل في اللغة العربية فيجب أن يغرف منها الطفل بشكل كاف خلال السنوات الأولى حتى يتمكن من منوالها من خلال الاهتمام بالركيزة الأولى في تعلمها، "فهي التي بُنيت عليها حضارتنا، وتحتاج إلى فاعل كبير يعمل على تبليغها بالفعل والقوة، ولا يصلح لهذا الأمرإلا معلم المرحلة الابتدائية فالمثل يقول: **أعطني معلمًا ناجحًا أعطك تلميذا ذكيا**؛ فالمعلم الجيد في مبدأ نشأة لغة الطفل، هو المحرك والموجه لحب اللغة وولوج تعليمها. وإنه لا يختلف اثنان على أهمية معلم المرحلة الابتدائية، فأيّ تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة

1 ينظر:عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي،دار الفرقان، عمان، ط4، 2003م، ص175.
2 ينظر:المرجع نفسه، ص 175-176.

الحضارية ينبغي أن يعتمد على معلم المرحلة الابتدائية، فكل العادات اللغوية تتم في هذه المرحلة المهمة".[1]

ومن هنا يجب على المعلم أن يكون قدوة لطلابه في مختلف الأعمال والأقوال والسلوكات وذلك من خلال المهام التي لابد له التحلي بها لزيادة وعيهم بحب المدرسة وتنمية المهارات الأساسية لديهم كالمهارات المعرفية واللغوية والحركية من خلال مراعاة الفروق الفردية لأن التلاميذ يتفاوتون مستوياتهم التحصيلية في فهم اللغة واستعمالها، فمنهم من هو على نسبة كبيرة من الذكاء والفهم والإدراك ، ومنهم من يجد صعوبة في التعامل والتعبير عن أفكاره، ومن المعلوم أن الأطفال يفيدون من تعابير المعلم وطرقه التعليمة التي يضعها لتنمية مهاراتهم اللغوية وقدراتهم التعبيرية.[2]

وحرصًا على ذلك ومن أجل توليد منتوج لغوي دائم البناء لاكتساب المعارف وتعزيز الكفاءات، عرفت المدرسة الجزائرية ثلاث مقاربات بيداغوجية؛ المقاربة بالمضامين و المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات؛ تلك الطريقة المفتاحية التي تأسست عليها مناهج الجيل الثاني مكملة لنقائص مناهج الجيل الأول لتحسين مستوى التعليم والتعلم وبناء مجموعة من المستجدات التربوية والسيكولوجية من خلال استعمال مجموعة من الطرائق والأساليب الحديثة التي توفر جهد المتعلم وتخدمه في اكتساب المعرفة واستعمالها استعمالا وظيفيا في مختلف أنشطته التعليمية الأربعة (فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي).

ومن هذا المنطق وقبل التطرق لهذه المقاربة سنلقي نظرة عن مناهج الجيل الثاني وما جاءت به من إصلاحات لسد ثغرات مناهج الجيل الأول.

1 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص201.

2ينظر:عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط1، 2002م، ص 73-74.

رابعا: مناهج الجيل الثاني (العناصر ،المميزات، الإصلاحات التعليمية):

1. في مفهوم المنهاج

أ)المعنى التقليدي للمنهاج:

يختص المعنى التقليدي للمنهاج عند بعض المختصين "في المواد الدراسية المنفصلة التي يقوم المعلمون بتدريسها ويعمل التلاميذ على تعلمها، فهو يختص بجميع الخبرات التي يكتسبونها التلاميذ بتوجيه من معلميهم وقد عرّفه **رالف تايلر Ralph Tyler** المنهاج بأنه جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية".[1]

وعليه يقتصر المفهوم التقليدي للمنهاج في تلك الخبرات التي يسعى المعلم لإكسابها للتلاميذ بغيي تحقيق أهداف معينة.

ب)**المفهوم الحديث للمنهج**: انبثق هذا المفهوم كرد فعل عن المفهوم التقليدي للمنهج مهتما بالجوانب المهارية والوجدانية والجوانب المعرفية للمتعلمين وفي ذلك تعددت المفاهيم الخاصة بالمنهج نذكر منها تعريف مجدي عزيز الذي يرى أن المنهج يتمثل في ذلك البرنامج المصمم بطريقة ناجحة تجعل المتعلم يسيطر بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق له مردودا إيجابيا في كل الميادين، مشيرا أن المنهج يشتمل على النشاطات التي يمارسها المتعلم تحت إشراف المعلم والقيم وأهداف الحياة وفق خطوات عملية إجرائية.[2]

2.عناصر المنهاج :

هناك أربعة عناصر أساسية يتكون منها المنهاج نجملها فيما يلي:

1ناجي تمار وآخرون، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، مكتبة المناهج وطرق التدريس الإلكترونية، ص03.

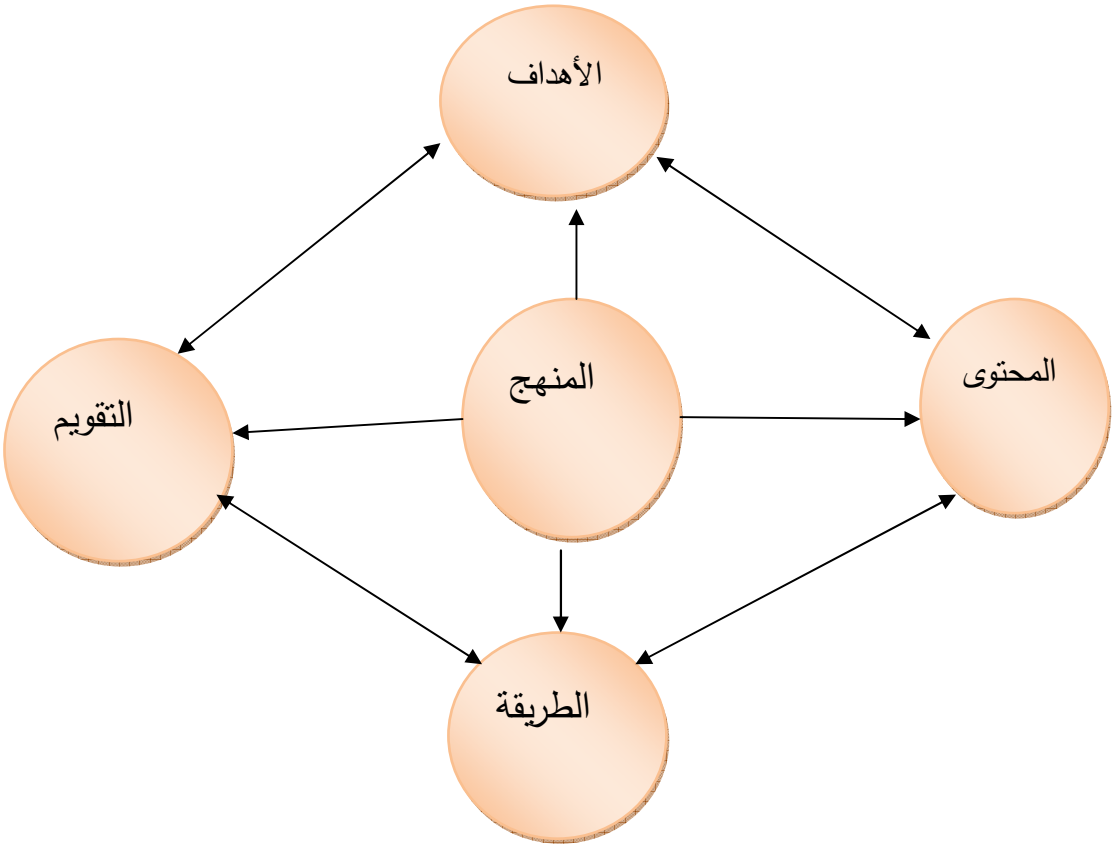
2ينظر:بهيرة شفيق ابراهيم،المناهج وتوجهاتها المستقبيلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2015م، ص21.

1-**الأهداف**:**Objective** متمثلة في الغايات التي يهدف التعليم إلى تحقيقها.

2-**المحتوى** **content**: المضمون الذي يحمل المعلومات والقيم والمبادئ التي يتعلمها التلاميذ.

3-**الطريقة** **Method**: الطرق المستعملة في التعليم.

4-**التقويم** **EVALUATION**: يعتمد عليه لتحقيق الأهداف وتوفير الطرق المناسبة للتعليم.[1] ويمكن توضيح ذلك أكثر بالمخطط التالي:[2]



1سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص106.

[2] المرجع نفسه، ص107.

وبالتالي فهناك علاقة متشابكة بين هذه العناصر؛ فإذا توضّحت معالم الأهداف التي يرمي إليها التعليم وتوفرت الوسائل كعدّة ضرورية، يصبح تمرير مضامين المحتويات التعليمية سهلا في التدريس،"وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم، والتقويم ليس مقصورا على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج، فهناك تقويم للأهداف وهناك تقويم للطريقة وتقويم ثالث للمحتوى، بل إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم".[1]

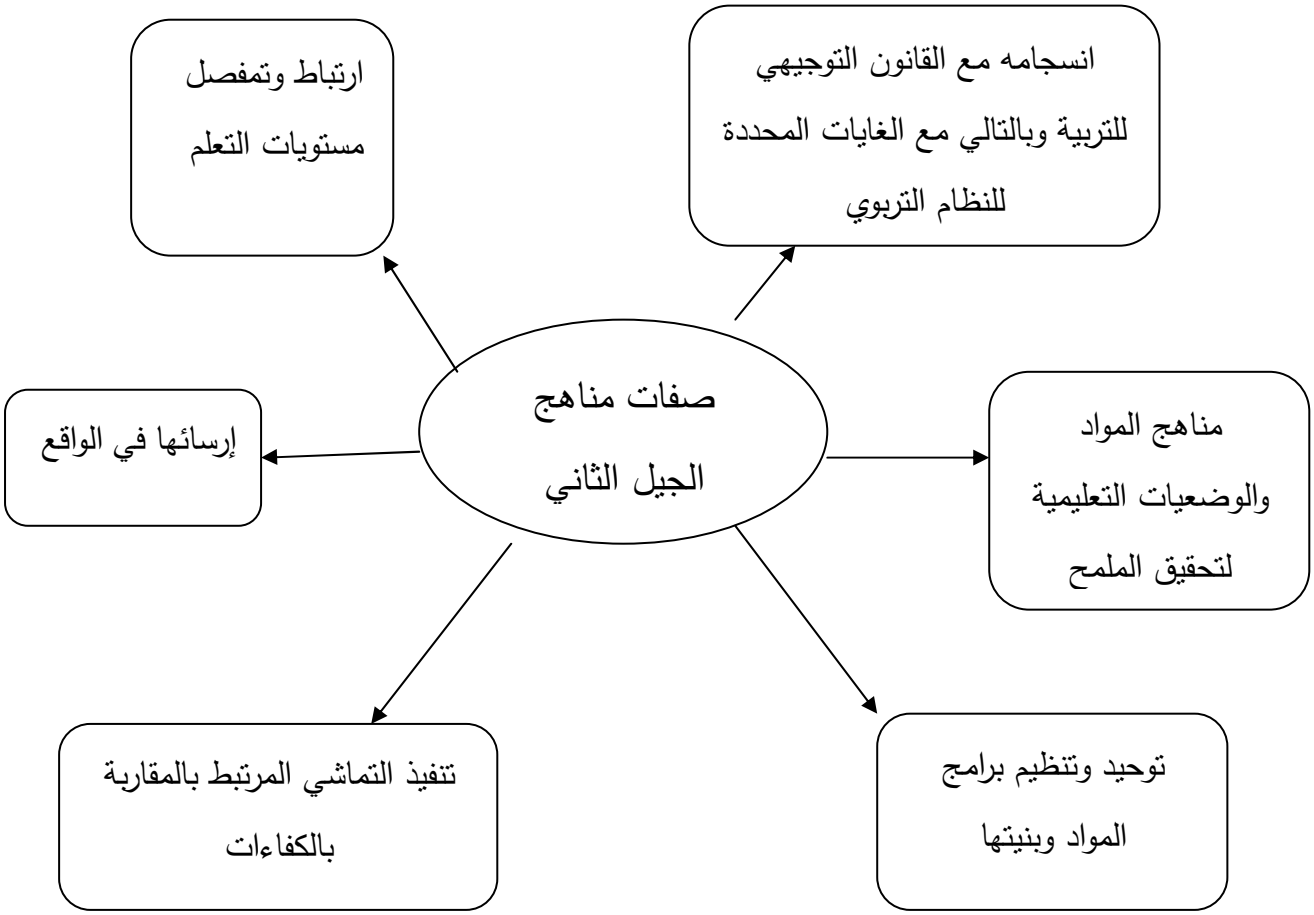
3.مميزات وخصوصيات مناهج الجيل الثاني (المناهج المعاد كتابتها): تعددت خصائص مناهج الجيل الثاني والتي يتم العمل بها لإصلاح العملية التعليمية التعلمية في مختلف المستويات والجوانب وهذا ما سنوضحه في الجدول التالي:[2]

المستويات والجوانب العملية	الخصوصيات الإصلاحية لمناهج الجيل الثاني.
الجانب الأخلاقي والقيمي	تتمظهر خصوصياته في ترسيخ قيم الهوية والتي تمثلها الثلاثية الإسلام، العروبة، الأمازيغية. والقيم الأخلاقية المنبثقة من تقاليد مجتمعنا كقيم التضامن والتعاون.
المستوى البيداغوجي	الانطلاق من الكفاءات ووضعيات تعلمية جديدة. ظهور مفاهيم جديدة (المقطع التعليمي، التعلم البنائي،التقويم التعديلي،تقويم المسارات، تقويم الكفاءات إلخ...) استعمال وسائل إعلامية واتصالية مواكبة لمتطلبات العصر.
المستوى العام	يتدرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد مهيكلة على أساس مبادئ وعناصر ومنهجية موجودة بين المواد. تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد وفق تصور شامل للمناهج.

1رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص55.

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطيةالشعبية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، 2017م 2018م، ص06-08.

ويمكننا توضيح مميزات مناهج الجيل الثاني واختلافها عن مناهج الجيل الأول في المخطط التالي: [1]



1بن الصيد بوربي سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018م، ص09.

وعليه نستنتج أن مناهج الجيل الثاني تعمل على تنمية شخصية المتعلم وصقل خبراته في جميع الجوانب من خلال تركيزه على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية "والتي تركز على كيفية تعلم الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة ،كما تهتم البنيوية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره"[1]

وبناء على ذلك يمكن القول أن هذه النظرية تعمل على بناء المعارف واختيارها انطلاقا من البيئة التي تحيط بالمتعلم ليندمج فيها ويستفيد منها في اكتساب خبرات جديدة.

4.تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني:

لقد أحدثت مناهج الجيل الثاني تغييرا واضحا في تأسيس المرجعية المعرفية للمعلومات التي يتلقاها المتعلم، من خلال تقنيات تعليمية واضحة المعالم في السعي لتعزيز سلوك التلميذ وصقل شخصيته؛ " فقد شكلت قفزة نوعية مقارنة بمناهج الجيل الأول التي لم تكن فيها المعارف والمهارات محددة مسبقا، لأن المناهج الجديدة تحدد بتدقيق المصطلحات وتوحد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ، كما تقحم هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصرا فاعلا فيها، أما الأستاذ فيكون له دور التوجيه والتقويم باستعمال الطرق الحديثة في التدريس من خلال إشراك التلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة".[2]

يمثل تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي أهم القواعد الأساسية لتحقيق الفاعلية المشتركة بين عناصر العملية التعليمية(المعلم، المتعلم،المعرفة)، وهذا ما وقف عليه التربويون في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لتحديد مجموعة من الأسس البيداغوجية التي تعمل على تحقيق الانسجام المنهجي وتأسيس الفلسفة التعليمية المتفاعلة مع معطيات العصر ومتطلباته وذلك

1دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017م، 2018م، ص07.

2الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018م، ص07-08.

بمراعاة النقاط التالية: العمل على ترقية اللغة العربية وتثمين استراتيجيات تعليمها لترتقي إلى مصاف البعد الثقافي العالمي للغات الأخرى.[1]

إمداد المتعلم بكفاءات قاعدية يمكن استثمارها في مختلف الوضعيات التواصلية الشفهية والكتابية، بغية تمكينه من ضمان مستويات عالية من الفهم والإدراك والتحليل من خلال معرفته الوثيقة بثقافة لغته. مع الحرص على مراعاة المعلم التربوي لكل المستجدات اللسانية في مجال التعليم السابقة للمتعلمين وفق اتصال تكنولوجي يثري الجانب البيداغوجي في تحسين تعلم اللغة العربية بدنامية نوعية تحقق النجاحات العلمية الفنية في مختلف المجالات.[2]

ومن المعلوم أن أهمية التعليم الابتدائي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني تكمن أساسًا في منح التلاميذ القدرات والمهارات التي تسمح لهم بأن يكونوا أكفاء في القيام بأعمال ونشاطات تعليمية تعود بالنفع عليهم وعلى مؤسساتهم ومسيرتهم ككل وهذا ما سنقف عليه في المقاربة بالكفاءات.

1مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها مطلب من المطالب البيداغوجية الحديثة التي تسعى إلى تطوير مهارات المتعلم وتعزيز قدراته لبناء معرفته، والربط بين التعلمات وبعدها الحقيقي في وضعيات حقيقية تساعده على استخدام ما اكتسبه سابقا في حل الصعوبات التي تعترض سبيل تعليمه وتفكيره.[3]

1 ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص03.

2ينظر: المرجع نفسه، ص04.

3 ينظر: أيوب زروالي، برنامج البناء التربوي، الجزء الثاني، دط، دت، ص06.

وفي ضبط الكفايات لابد المعلم أن يكون حريصا في معاينة التلاميذ الذين يدرسهم من خلال تقويم أعمالهم بعد كل عملية تعليمية تعلُمية، إضافة إلى التركيز على البيئة التي يوجد فيها المتعلم، وكذا كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ليتمكن من تسوية مستويات الكفايات ليختار منها ما يناسب القدرات الإبداعية والمهارات اللغوية للتلاميذ.[1]

وفي هذا الصدد يقول **فليب كاري**:" إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب القدرة على حل المشكلات في سياق معين، من خلال تمكينه من أساليب تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة، بل إنها نموذج تربوي يستهدف تمكين المتعلم من إنجاز مهام تعليمية أو تكوينية بأسلوب جيد، ويستهدف أيضا الإدماج الوظيفي للمعرفة الأدائية وللمعرفة المتعلقة بأداء السلوك، إنها بيداغوجيا تقدم قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات".[2]

وعليه تكمن أهداف وغايات هذه المقاربة في جعل المتعلم ماهرا فيما يقدمه من معرفة بطرق وأساليب ممتازة تعكس قدرته في الاعتماد على نفسه في اكتساب المعلومة.

دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

مما لا مريّة فيه أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل لتسوية المخلفات التي تركتها المقاربة بالأهداف وهذا ما أكّده **محمد الدريج** بقوله:"إن هذه التحفظات جعلت الكثير يفكرون في اقتراح البعد الجديد الذي يمنح نموذج التدريس الهادف نفسا جديدا يتمثل في مدخل الكفايات والذي يجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعاب وتجاوزها".[3]

1ينظر: محمد بن يحي زكريا وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الجزائر،دط، 2006م، ص96.

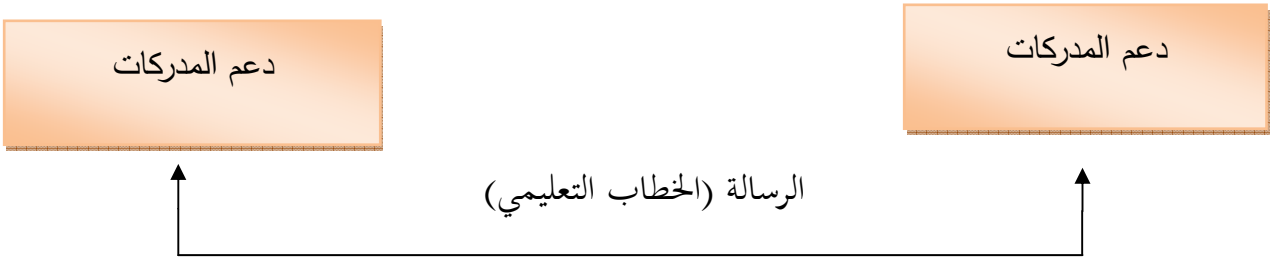
2 بوعلاق محمد، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الجزائر، دط، 2014م،ص48.

3عبد العزيز خلوفة، المختار السعيدي، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات، تقديم محمد الدريج، المغرب، ط1، 2015م، ص16.

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل من المعارف والأداءات المنظمة، فهي من الاختيارات البيداغوجية التي تهدف إلى تعزيز قدرات المتعلم والارتقاء به إلى مستويات معرفية عالية ينجزها على وضعيات سياقية متنوعة في مختلف الأنشطة التعليمية التعَلُّمية، حيث يعتبر المتعلم محورًا فاعلًا ناشطًا لأنه يبني المعرفة ذاتيا، لذا وجب توفير شروط التعلم الذاتي بفسح المجال أمام المتعلم لكي يتفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا يقوم على البحث والاكتشاف وفق قواعد التفكير العلمي.[1]

وتماشيًا مع ذلك تهدف هذه المقاربة في بناء البرامج الدراسية إلى تنمية معارف المتعلم العقلية وميولاته ورغباته المناسبة لنموه وربط هذه المعارف بالوضعيات المختلفة التي تسمح بالتعرف خارج المحيط المدرسي ليستثمر التلاميذ المهارات باستكشاف ما حوله ليتصرف فيه داخل وخارج القسم، لتنعكس هذه المفاهيم والتقنيات على شخصيته بتعزيزها وتنميتها. فهي إلى الاهتمام بالقدرة على تجديد المعارف في وضعيات متنوعة، مثل حل المشكلات النفسية والتعليل والتحليل مع تكييف الغايات المدرسية مع الواقع المعاصر في ميدان السلوكيات والحياة اليومية.[2]

وبناءً على ذلك لا يقتضي الخطاب التعليمي في المقاربة بالكفاءات أن "يبقى المرسل مرسلا، والمستقبل مستقبلا، فقد يتحول المستقبل إلى مرسل والمرسل مستقبل، وبهذا تتم عملية الاتصال بصفة عامة بشكل دورة متكاملة تُعرف بحلقة الاتصال، فتكون العملية مجسدة مثلما توضحه الخطاطة التالية":[3]



1ينظر: المجلس الأعلى للغة العربية، إزدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر، جامعة الحاج لخضر، باتنة ، الجزائر، ج02، ص14-15.

2ينظر:المجلس الأعلى للغة العربية، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب الأسباب والعلاج،الجزائر، ص488-489.

3حلقوم نورة، حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية مقاربة تداولية، مجلة اللغة العربية، العدد الخامس والثلاثون، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، 2017م، ص108.

نفهم من هذه الخطاطة أن الخطاب التعليمي في المقاربة بالكفاءات يعتمد على أساس التبادل التفاعلي القائم بين والمتعلم في البحث عن المعرفة وإنتاجها وتلقيها.

استراتيجيات التعليم وفق المقاربة بالكفاءات: يقتضي البعد الانتقالي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات الاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات هدفها الوصول إلى تحقيق التكيف السليم للمتعلم ليبني معارفه بنفسه وليواجه أي مشكلة تعترض سبيله، وهذا ما نوضحه في استراتيجيات التعليم والتعلم التالية:

استراتيجيات التعليم: "وهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة".[1]

استراتيجيات التعلم:والتي تتمثل في الأفعال والإجراءات في السلوك يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم ولمعالجة مشكلات معينة ومن أهم أنماطها نذكر استراتيجية إعادة السرد والتسميع والتي تتعلق بتكرار المعلومات المهمة والتركيز عليها، ثم استراتيجية التفصيل والتوضيح والتي تعتمد على الدقة في عرض وتفصيل العملية الفكرية للمعلومات وبعدها استراتيجية التنظيم التي تستهدف زيادة دلالات جديدة للمواد وتنظيمها بمراعاة مستويات المتعلمين.[2]

وعليه تشكل المقاربة بالكفاءات منطلقا أساسيا في العملية التعليمية لسدّ تلك الثغرات التي خلّفتها المناهج القديمة والكلاسيكية، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الإجراءات الاستراتيجية التي تزيد من ثقة المتعلم في شخصيته لبناء معارفه بسهولة مع مواجهة مختلف المشاكل التي تواجهه في البحث عن المعلومات وتنظيمها في وضعيات مناسبة لمستوياته، تاركا بذلك ردود أفعال يستفيد منها المعلم في إطار تعامله مع التلاميذ.[3]

1 بكي بلمرسلي(أستاذ التعليم المتوسط)، المقاربة بالكفاءات، ص-36.

2ينظر: المرجع نفسه، ص36.

3ينظر:الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م،ص07.

الكفايات الأساسية في منهاج اللغة العربية: يروم منهاج اللغة العربية تحقيق أربع كفايات أساسية نجملها فيما يلي:

1-الكفاية التواصلية:عرّف **ديل هايمز Dill Hymes** الكفاءة التواصلية "بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة، فهي تتمثل في قدرة الفرد على تبليغ أغراضه بواسطة عبارات متعارف عليها وتعني أيضا مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة".[1]

ومن هذا المنطلق تسعى العملية التعليمية إلى تدريس اللغة باعتبارها وسيلة للاتصال من خلال التركيز على العمليات التدريسية للمتعلمين المتعلقة بعمليات الحوار والمناقشة والحديث في مختلف المواقف الحياتية بطريقة وظيفية صحيحة تسهل نقل المعاني بشكل فعال.[2]

والكفاءة التواصلية التي ينبغي إكسابها للمتعلم "لايراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها بل إنها عملية فردية واجتماعية معا تكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال".[3]

ونستنتج من هذا الطرح أن الكفاءة التواصلية تنطلق من تحقيق التفاعل الاتصالي في مختلف المواقف وفي كل الخطابات مع التدريب المستمر للمهارات، لتصل بذلك إلى البعد التكاملي في العملية التعليمية.

1ميلود غرمول وأخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر والتوزيع، الجزائر، ص25.
2 ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1، 2000م، ص68.
3ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص25.

2-الكفاية المنهجية: تهتم هذه الكفاية بوضع هيكلة مفاهيمية مبنية على أسس ومعايير استدلالية تساعد على تنظيم المعارف وتصنيفها لاستثمارها في وضعيات تواصلية خاصة بعمليات التلقي والإنتاج المعرفي الشفهي والكتابي .[1]

3-الكفاية الثقافية: تهدف هذه الكفاية ألى معرفة جميع التقنيات التعليمية المتعلقة بزيادة ثروة المتعلم اللغوية وتعزيز رصيده ليتمكن من فهم النصوص المنطوقة والمكتوبة وتفسيرها وتحليلها بناء على السياقات التي ترد فيها.[2]

ولتحقيق ذلك ينبغي على المتعلم أن يمتلك مجموعة من المهارات الاتصالية المتمثلة في مهارات التفسير والربط والاكتشاف والتفاعل من خلال القدرة على اكتساب معرفة جديدة من الممارسات الثقافية، للتمكن من معالجة المعارف والاتجاهات التي تطور قدرتهم على الاندماج والتكيف مع مختلف المواقف التواصلية.[3]

الكفاية الاستراتيجية: يرتبط هذا النوع باستخدام المعرفة اللغوية لبلوغ أهداف ومقاصد معينة، "وهي تعني كل ما يمكن توظيفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لتعويض النقص الذي ينشأ من متغيرات الأداء أو عدم توافر الكفاءة، أي أنها الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوض نقصا ما في معرفة القواعد".[4]

وبناء على ذلك يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية ساهمت في هيكلة أفكار التلاميذ وتنمية شخصيتهم ليتمكنوا من التواصل في كل الأبعاد الشفهية والكتابية التي نالت حظها من الاهتمام في مناهج الجيل الثاني في كل الميادين اللغوية بداية بميدان فهم المنطوق الذي

1ينظر:عبد العزيز خلوفة، المختار السعيدي، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات، تقديم محمد الدريج، المغرب، ط1، 2015م،ص20.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص21.

3ينظر: أحمد صنوبر وآخرون، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إضاءات ومعالم)، مركز أثر الدراسات العربية للناطقين بغيرها، ط216،1م، ص265.

4دوجلاس براون،أسس تعلم اللغة وتعليمها،تر: عبده الراجحي،دار النهضة العربية،بيروت، دط، 1994م، ص246.

أفردت له عناية خاصة تجعل المتعلم دائما في استعداد للاستماع لفهم الكلمات المنطوق بها من طرف المعلم، وليكون ذلك منطلقا لبقية النشاطات الأخرى وهكذا يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره بارتجال وطلاقة لغوية من خلال الأبعاد الوظيفية والجوانب الأساسية لمهارة فهم المنطوق وهذا ما سنقف عليه فيما يأتي.

المبحث الثاني: المرتكزات الأساسية والإجراءات الوظيفية لتعليمية فهم المنطوق.

يعتمد نشاط فهم المنطوق اعتمادا كليا على مهارة الاستماع باعتبارها اللبنة الأساسية لنمو اللغة، ومن خلالها يتمكن المتعلم من فهم الكلام المنطوق الذي يؤدي إلى فهم المعاني التي يقصد المعلم أن يوصلها له، لذلك وقبل البدء بالحديث عن هذا النشاط نشير أولا إلى مهارة الاستماع وأهميتها في تمكين المتعلم من الاكتساب الجيد لمفردات اللغة وتمييز مخارج الأصوات والمقاطع والألفاظ، وتزويده بالمعاني والتراكيب اللغوية وفق استراتيجيات وأساليب ناجحة يتخذها المعلم لتطوير وإنجاح العملية الاتصالية في المرحلة الابتدائية.

1.ماهية مهارة الاستماع

1.1 المهارة لغة واصطلاحا:

لغة: المهَارة إجادة الشيء والحذق فيه، "يقال مَهَر يمهَرُ مَهْرا ومهَارَة. فهي تعني الإحْكَام والإجَادة و الحذق، وأن الماهر: هو الحاذق بكل عمل يُجيد ويُحكم فيه".[1]

اصطلاحا:"المهَارة شيء يمكِن تَعَلُمه واكتسابه أو تكْوينه لدَى المتعلم عن طريق المحاكَاة والتدريب وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".[2]

2.1الاستماع لغة واصطلاحا

أ)لغة: ورد في محيط المحيط "سمع الصوت يسمعه سَمْعًا وسِمْعا وسَماعًا وسَماعَةً أدركه بحاسة الأذن، والجمع أسماعٌ وأسمُعٌ".[3]

1ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، مجلد05، مادة(مهر)، ص185.

2 ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية،ط1، 2017م، ص15.

3بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1977م، ص427.

ب) اصطلاحا: فرضت الطبيعة اللغوية أن يكون الاستماع أول المهارات التي يكتسب بها الإنسان اللغة فهو أداة اتصالية ضرورية لتلقي المعارف والأفكار والخبرات المتنوعة ولاكتساب أنماطا مختلفة من التراكيب اللغوية يفهمها الفرد فهما شاملا قائم على إدراك وتحليل العلاقات القائمة بينها.[1]

وجدير بالذكر أن أساس عملية الاستماع هو الفهم وهذا ما يثبته المثل القائل" أساء سمعا فأساء إجابة"،[2] وهذا دليل واضح على أن الاستماع عملية عقلية مرتبطة بمظاهر الفهم والتحليل لبناء صحة المادة المعرفية.

3.1.أهمية الاستماع وعلاقته بالمهارات الأخرى:اللغة رابط وثيق ووحدة متماسكة تتطلب الاستعمال السليم الناتج عن الصلة المتينة ما بين مهاراتها اللغوية استماعا، وتحدثا وقراءة وكتابة لتحقيق التواصل بين الآخرين، وهذا ما سنوضحه من أهمية الاستماع وعلاقته الضرورية بالمهارات الأخرى.

فمن المعلوم أن اكتساب اللغات وتعلمها ينطلق أساسا من استخدام مهارة الاستماع، "فالطفل يسمع ثم يتكلم ثم يقرأ ويكتب لاحقا وعلى هذا الأساس فإن الاستماع يمثل البداية الأولى تعلم اللغة واكتسابها وفهمها. والاستماع يتلازم والكلام مثلما القراءة تتلازم والكتابة،.ذلك أن مهارة الاستماع يتم استعمالها بكثرة عند مقارنتها بالمهارات اللغوية الأخرى ومن هنا تنطلق أهميته الوظيفية في الحفاظ على المنطوق، فهو فن لغوي ذهني عرفته واعتمدت عليه البشرية في تحصيل مفردات وتراكيب لغتها، وتدور عليه قاعات التعليم في كل المراحل الصفّية ".[3]

1ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، ط1، 2004م، ص31.

2 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط2، 2006م، ص124.

3 محسن علي عطية، *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية* دار الشروق للنشر و التوزيع.عمان، 2006م، ص195.

وتتجلى هذه الأهمية في آيات كثيرة وردت في القرآن الكريم، تتقدم فيها حاسة السمع عن البصر في مواضع كثيرة من بينها قوله تعالى ﴿**والله أخْرجَكُم مِن بُطُونِ أُمَهَاتِكم لا تَعلَمُون شيئا وَجَعلَ لكم السَمْعَ والأبصار والأفئدة لعلكم تَشْكُرون**﴾ **[سورة النحل:47]**، **وقوله سبحانه وتعالى:** ﴿**ليْسَ كَمِثلِه شيء وهوَ السَميعُ البَصِيرُ**﴾ **[سورة الشورى:11]**. فلا اعتراض أن الاستماع هو العملية الذهنية المعرفية التي تتوقف عليها باقي المهارات اللغوية الأخرى، "وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة. وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: "إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع ،ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كل عام".[1]

فالاستماع عملية عقلية تلازم جميع المهارات اللغوية لتفعيل الاكتساب اللغوي،"فهو نوع من القراءة يتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديثه وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرأي فيها، فهو وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع؛ فإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان فإن الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية."[2]

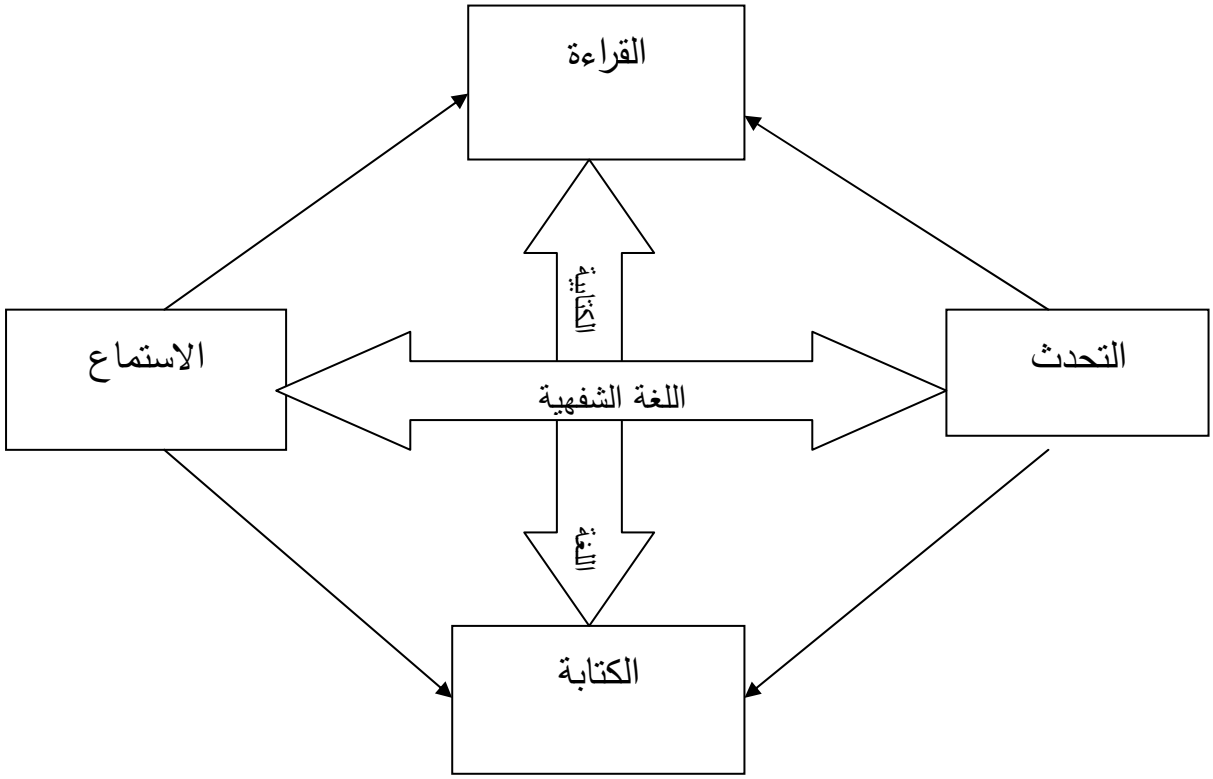
ومن هنا يتضح أن الاستماع والقراءة مهارتان متكاملتان، فالفهم القرائي لا يتحقق إلا بحسن الاستماع.

"ولما كانت اللغة متكاملة وظيفيا، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثّر وتأثير متبادل، فلا تحدث دون استماع ولا قراءة دون

1علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، دت، ص73-74..

2مسكجبوب حميدان، أهمية مهارة الاستماع ودورها في تنمية مهارة القراءة عند المتعلم، مجلة آفاق للعلوم، جامعة سعيدة،المجلد 01، العدد 02، ص130.

استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث، والشكل التالي يوضح أبعاد هذه العلاقة":[1]



مخطط يوضح العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى.

وتماشيا مع ذلك يجب التقيد بمجموعة من الشروط العلمية لضمان هذه العلاقة المتينة بين هذه المهارات اللغوية عند المتعلم، كتوضيح وشرح الكلمات الصعبة وتبسيط كل الأفكار التي يحملها النص المسموع بالطريقة التي تمكن التلاميذ من التمييز بين ما هو رئيسي وثانوي، بغية

1حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2011م، ص20.

تقويم مدى فهمهم واستيعابهم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المتوافقة ومستوياتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية والتي تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة في مختلف المواقف التواصلية .[1]

2. ميدان فهم المنطوق:

قبل الوقوف على البعد الوظيفي لهذا الميدان يجب ضبط المصطلحات التالية:

أ)**الفهم:** يعتبر الفهم عملية عقلية قائمة على مدى وعي واستيعاب المستمع للمعلومات التي يقصدها ويوجهها المرسل له،[2] فهو "عملية تفوق مستوى التذكر يكون فيها المتعلم قادرا على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه، ويستدل عليه بمجموعة من السلوكات العقلية التي يظهرها تندرج تحتها مجموعة من السلوكات؛ كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما".[3]

وعليه تتوقف هذه العملية على جميع الاستراتيجيات المعرفية القائمة على إدراك معاني وأفكار المادة المنطوقة أو المكتوبة، مع الكشف على مستويات وعي المستقبل بالعلاقات القائمة بين الكلمات والجمل والفقرات في النصوص اللغوية.[4]

ب)النطق: ترتبط عملية الإنتاج اللغوي بعملية النطق المتمثلة في العمليات الحركية التي يقوم بها الجهاز النطقي للإنسان أثناء إخراج الصوت اللغوي.[5]

1 ينظر : محمود رشدي خاطر وآخرون. *طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، مؤسسة الكتب الجامعية،الكويت، دط، 1998م، مجلد07، 171-172.

2 ينظر: السعيد عواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005م، ص41.

3 فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، دت، ص30.

4 ينظر: السعيد عواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، ص40-41.

5ينظر: هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق،اضطرابات التأتأة رؤية تشخيصية علاجية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط 2013، ص09.

فعملية النطق تتطلب مجموعة من العمليات العقلية والعضوية والنفسية وهذا ما أكّده **ستونست Stoniest** بقوله:"إن كل كلمة منطوقة يقابلها حالة وعي أو إدراك خاص، فالكلمة مرتبطة ارتباطا وثيقا بمثيلها، وهذا الارتباط يبدأ من الكلمة إلى التمثيل، وقد يكون العكس من ذلك أي من التمثيل إلى الكلمة، فما أن تسمع الكلمة حتى تنبعث الصورة الذهنية في الحال داخل العقل يثير الكلمة ولو لم تنطقها أعضاء النطق".[1]

وعليه فالنطق عملية حركية عقلية واعية تتطلب تناسقا بين حركات الجهاز النطقي والتمثلات الذهنية لإصدار الصوت اللغوي.

ج)الميدان: يُعرف الميدان تربويا بأنه "جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج ويضمن هذا الإجراء التكفل بمعارف المادة في ملامح التخرج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي".[2]

قبل الحديث عن هذا الميدان بالتفصيل يجب الإشارة أن فهم المنطوق في مناهج الجيل الأول لم يكن يطلق عليه هذا المصطلح، إنما يطلق عليه (**فهم المسموع**) المرتبط بنشاط القراءة والمطالعة والتعبير الشفهي، حيث يرمي إلى تنمية الرصيد اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك بغرس روح المثابرة فيهم من خلال تعويدهم على أسلوب الاستماع والإصغاء إلى ما يقوله المعلم، "كما يساعد المتعلم ليردّ استجابة لما يسمع وأن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند سنوي وتحليل معلم لوضعية تواصلية ليكون قادرا على الترتيب لما يسمع فيعمل فكرة ويستعد للرد".[3]

1 المرجع السابق، ص19.

2 دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، ص13.

3وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة أولى ابتدائي، جوان 10،2012.

وعليه فميدان **فهم المنطوق**: "هو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب".[1]

ويهدف هذا الميدان إلى "صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائل التعليمية المصاحبة، أو عن طريق الوسائل التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة". [2]

وهو إلى ذلك "أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي"[3]

وعليه نستنتج أن فهم المنطوق من فنون اللغة العربية الضرورية التي تقتضيها متطلبات الحياة التعليمية وهذا ما يؤكده **أحمد مدكور** في قوله:"تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعلم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند

1الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016م، ص05

2بن الصيد سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، (2018/2017)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص06

3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الوثسقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة للغة العربية، ص04.

الطفل يميل إليه، ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى المتكلم وأن يساعده على الانطلاق في كلامه"[1]؛ وبالتالي يتغلب المتعلم على كل مظاهر الخوف والخجل والارتباك ومواجهة زملائه بالحديث أمامهم وإشراكهم في المناقشة والتفاعل من أجل تحصيل أفضل.

وهذا ما أكده الباحثون في تحديد طبيعة اللغة وحقيقتها في جانبها المنطوق الحي، باعتباره عاملا مهما في تشكيل اللغة وبنائها عند المتعلم، الذي يسمع من معلمه فتتشكل في ذهنه مجموعة من الأفكار ويصدر ردود أفعال ناتجة عمّا سمعه ويستطيع التوليد من هذا المخزون، فإذا كان هذا المخزون صحيحا فصيحا وفق أداء نطقي فعلي، كان المولد كذلك والعكس صحيح.[2]

فنشاط فهم المنطوق من الميادين التعليمية الجديدة التي نادت بصقل مهارة الاستماع وربطها ربطا عضويا بالمهارات اللغوية الأخرى، مع تفعيل أساليب الحوار والمناقشة والمشاركة الإيجابية بين التلاميذ وتحفيزهم على التعبير عن الأراء وتبادل الخبرات الجديدة وربطها بالمكتسبات السابقة.

3.أهداف نشاط فهم المنطوق: من المعروف أن نشاط فهم المنطوق من الأنشطة التعليمية الجديدة التي بانت في الساحة التعليمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني لتحقيق غايات وأهداف معينة نجملها فيما يلي:

*تنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ وفسح المجال أمامهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحثهم على الابتكار والإبداع في اختيار المفردات والجمل. [3]

*"توظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة مناسبة لمعجم الطالب اللغوي". [4]

1 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، 1991م،ص114.

2 ينظر:كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، دط، 1999م، ص10.

3ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م، ص41.

4 بن الصيد بوربي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، ص06.

*بناء الثروة اللغوية للمتعلم وزيادة محصوله اللغوي والمعرفي وإثارته وجعله أكثر استجابة في كل المواقف التعليمية.[1]

4.مستويات فهم المنطوق:

هناك مجموعة من المستويات نلخصها فيما يلي:

1.4. مستوى معاني الكلمات: يتعلق هذا المستوى بعلاقة المخزون اللغوي للمتعلم وعمليات الفهم الشفوي لديه؛ فالكلمة الواحدة قد تحمل أكثر من دلالة من خلال السياق الذي ترد فيه، الأمر الذي يربط فهم المتعلم لمعنى الكلمة بالرجوع إلى السياق الذي استُعملت فيه.[2]

2.4..مستوى معاني الجمل: تنقسم عمليات فهم الجمل إلى قسمين فهم التراكيب وفهم المعنى:

أ) **فهم التراكيب:** يقوم على أساس فهم التحليل التركيبي الذي "يتطلب التركيز على مفاهيم قواعد التحويل والبنية للجملة والبنية العميقة لها، والبنية السطحية لإحدى الجمل هي التقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل، أما البنية العميقة فهي تشير إلى التشكل التحتي الذي يتضمن معظم معظم المعلومات الضرورية للمعنى الحقيقي للجملة".[3]

ومن المعايير الأساسية التي استعملت في فهم التراكيب الذاكرة؛ فالمتعلم بعد سماعه لجمل معينة من المعلم، قد يعيد تراكيبها مباشرة بعد سماعه، لكن إذا مرّت عليها مدّة معتبرة من الوقت يعيد المعنى العام لها نظرا لنسيانه التفاصيل الدقيقة الخاصة بتركيبها اللغوي.[4]

1ينظر: المرجع السابق، ص 19.

2ينظر:غازلي نعيمة، الفهم اللغوي الشفهي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد 16، 2012م،ص157..

3 السعيد عواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، ص75.

4 ينظر: المرجع نفسه، ص76.

ب) فهم المعنى: يشكل المعنى نقطة أساسية للوقوف على حقيقة اللغة وفهم تراكيبها من خلال فحص ومعالجة دلالات ومعاني الكلمات المخزنة.[1]

3.4 مستوى معنى الفقرة: يتعلق هذا المستوى "بتتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكوّن فقرة حيث تكون الجمل منتظمة مرتبطة ببعضها، ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع، وتكوين الخطط ويعالج معنى النص كافتراضات مترابطة في نظام هرمي".[2]

5.العمليات العقلية الأساسية لفهم المنطوق:

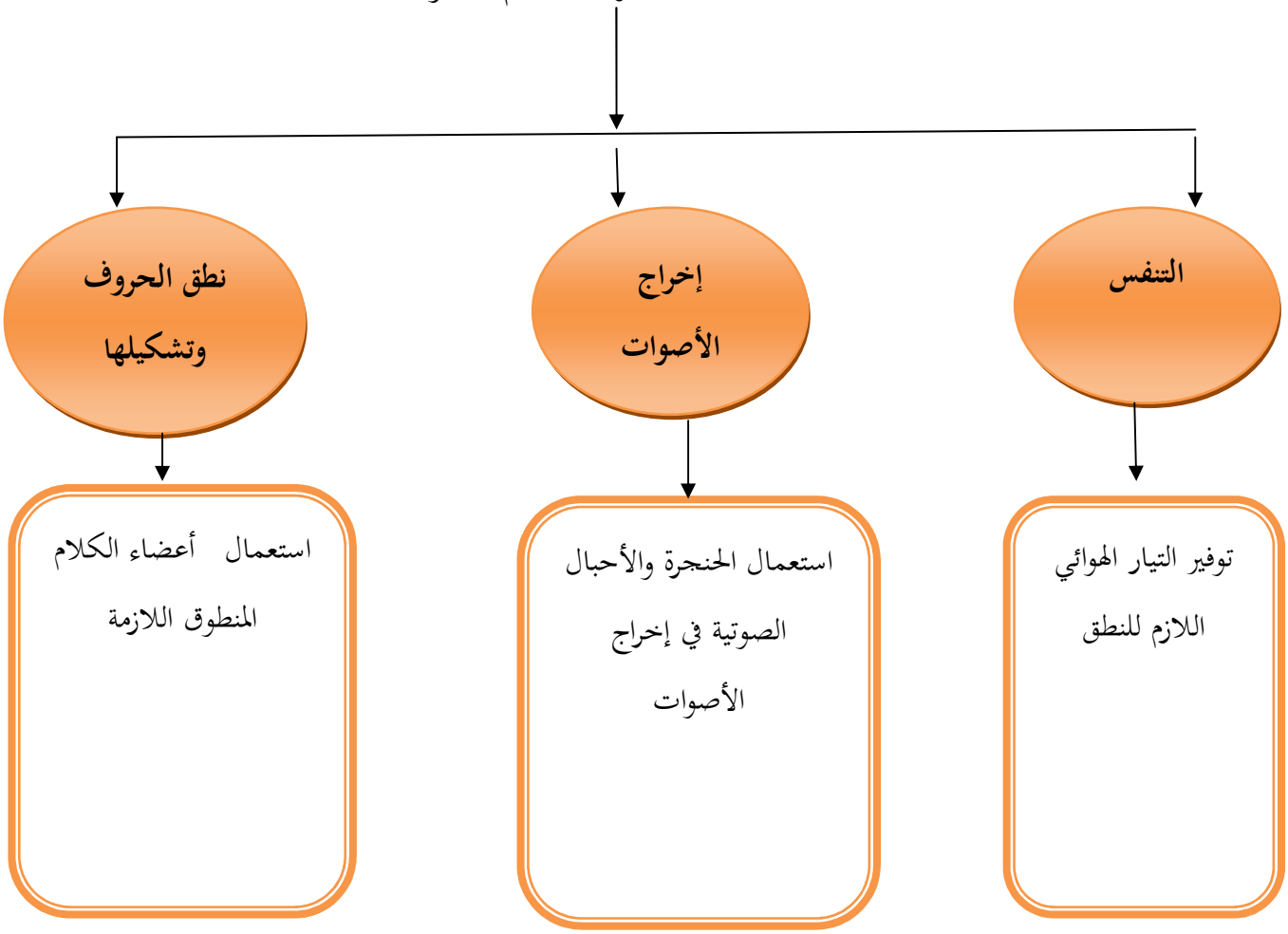
بعد تحديد ماهية هذا النشاط التعليمي وأهميته في التركيز على مهارة الاستماع، لابد من توضيح العمليات الأساسية للكلام المنطوق الذي يتمثل في تلك الأفعال الحركية الناتجة عن الفهم والإدراك الصوتي للغة والتعبير بها وإصدارها في صورة يفهمها المستمع وهذا لا يكون إلا إذا كان هناك تنسيق في العمليات الرئيسة لمنطوق المتكلم والتي نوضحها في المخطط التالي: [3]

1 ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1990م، ص70.

2 غازلي نعيمة، الفهم اللغوي الشفهي، جامعة مولود معمري تيزي وزو ص158.،

3 ينظر: عبد الفتاح صابر، عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين الشمس، 1996م، ص21.

العمليات الأساسية لحركية الكلام المنطوق:



يمثل هذا المخطط العمليات الأساسية لحركية الكلام المنطوق عند المتكلم بداية بالتنفس، ثم إخراج الأصوات ورنين الصوت وبعده نطق الحروف وتشكيلها في كلمات وجمل من خلال استعمال أعضاء النطق.

فالصوت الإنساني ينتقل من المتكلم في وسط غازي أو صلب أو سائل إلى أذن المستقبل الذي يميز صفة وشدة ودرجة الصوت التي تتغير عند كل مقطع تقريبا وتتوقف على جنس الفرد وعمره، فصوت الطفل والمرأة ليس كصوت الرجل، وصوت العجوز ليس كصوت الشاب.[1]

1ينظر:ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، دط، دت، ص7-8.

وعليه فإنتاج هذا الصوت اللغوي لا بد أن يستند على مجموعة من الشروط الضرورية من بينها صدوره عن جهاز النطق الإنساني أي خروجه من الأحياز الأساسية مكان حدوث الصوت.[1] بالإضافة إلى شرط المعنى، فالصوت يجب أن يحمل رسالة محددة ذات دلالة تنتقل من عقل المتكلم إلى عقل المستمع.[2]

وزيادة على ذلك يجب ألا يكون الصوت اللغوي منفردا ومنعزلا، يقول **تمام حسان:**"الصوت المفرد كالنغمة الموسيقية المفردة، يتعين دلالته في محيطه العملي، فالكاف من كتب وهي في بيئتها من الكلمة لا يمكن أن يستغني عنها، ولو جعلنا الكلمة مكونة من التاء والباء فحسب لانعدمت دلالة الكلمة مدلولها، ولكان مرجع انعدامها إلى انعدام الكاف من الكلمة".[3]

وهذا ما أكده **فاردیناند ديسوسير** بقوله:" فكثير ما غاب عن الدارسين أن اللغة لا تقوم على مجرد الأصوات المنعزلة بل على امتداداتها من الأصوات الملفوظة". [4]

وعليه فوضوح دلالة الصوت اللغوي تتجسد في انتظامه في سلسلة كلامية يتماثل فيها ويتنوع بأسلوب تناغمي ملائم لأغراض الرسالة.

يتوقف حصول العملية الكلامية بوجود طرفين اثنين متكلم ومستمع، لأن قيمة الصوت تتجسد في كونه مسموعا وهذا واضح في نظرة ديسوسير الثنائية للفونيم في تعريفه والمتمثلة في كونه" حدثا منطوقا أولا ومسموعا ثانيا لا يستقل بوجوده العضوي النطقي عن الأثر السمعي الذي يحدثه عند المتلقي".[5]

1ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص98.

2ينظر: ماريوباي، أسس اللغة، ص41-42.

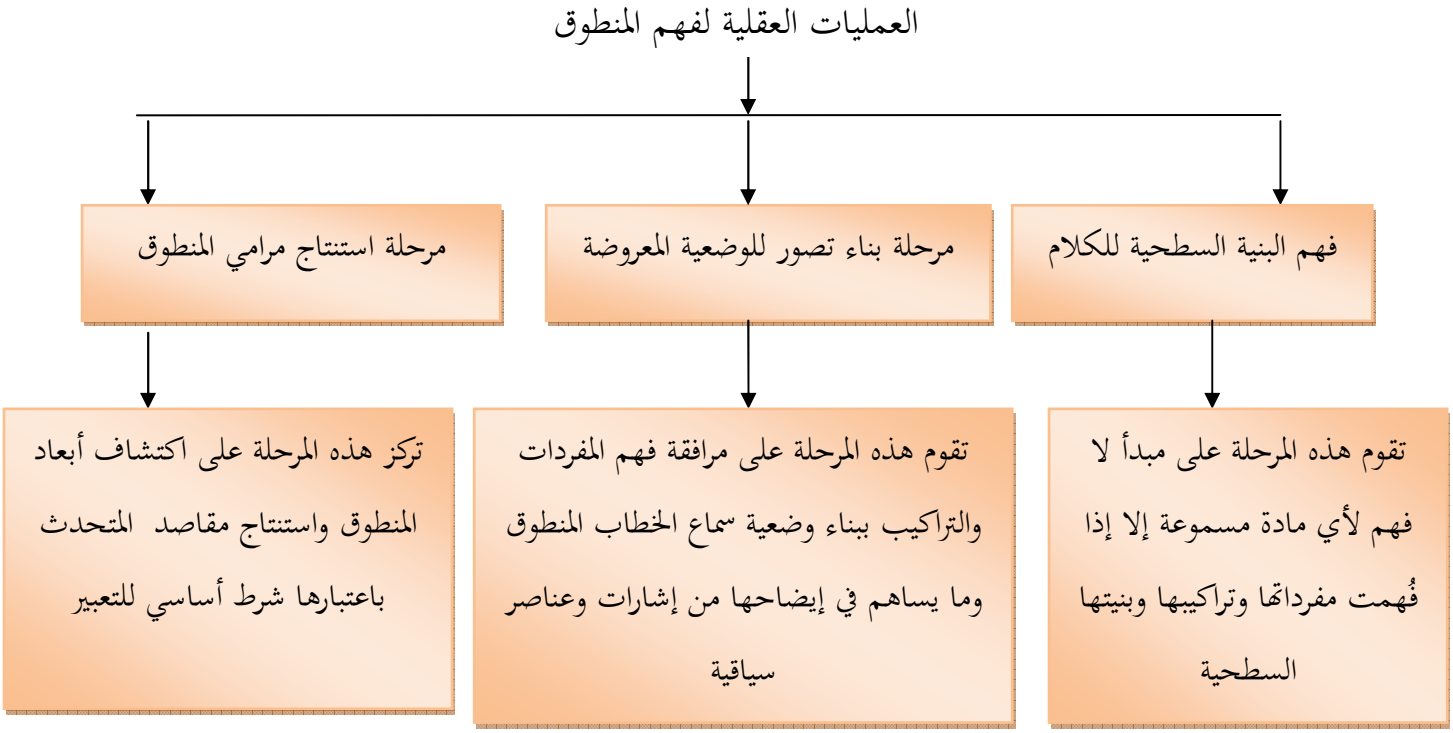
3 تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط4، 2000م، ص116.

4فاردیناد ديسوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، دط، 1985م، ص85.

5سمير شريف إستيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة، المنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط2، 2008م، ص67.

وفي هذا السياق نوضح الدائرة الكلامية التي أشار إليها **ديسوسير**، فالفكرة المعينة تثير الصورة الصوتية التي ترتبط بها و"هذه الظاهرة السايكولوجية تتبعها عملية فيسيولوجية إذ يرسل الدماغ إشارة مناسبة للصورة إلى الأعضاء المستعملة لإنتاج الأصوات، فتنتقل الموجات الصوتية من فم الشخص (أ) إلى أذن الشخص (ب) وهذه عملية فيزياوية محضة ثم تستمر الدائرة عند الشخص (ب) ولكن بأسلوب معكوس، إذ تسير الإشارة من الأذن إلى الدماغ وهو إرسال فيسيولوجي للصورة الصوتية، ويتم في الدماغ الربط السيكولوجي بين الصورة والفكرة، فإذا تكلم الشخص (ب) بدأ فعل جديد من دماغه إلى دماغ الشخص(أ)".[1]

وعليه تتوقف عملية فهم المتعلم لمنطوق المعلم على تحليل المفردات والتراكيب اللغوية واكتشاف معانيها وأبعادها وفهم ارتباطاتها من خلال ما تقدمه له الوضعية السماعية من كيفيات تساعده على الانتباه والتركيز والاستيعاب لمعطيات النص المنطوق في ضوء ثلاث مراحل رئيسة نجملها في المخطط التالي:[2]



1 فاردیناند دیسوسیر، علم اللغة العام، تر: یوئیل یوسف عزیز، دار أفاق عربیة، بغداد، دط، 1985م، ص30.

2 ینظر:أنطوان صیاح، التفکیر (اللغةوالتعلیم)، دار النهضة العربیة، بیرت، ط1، 2016م، ص25-26.

وتجنبا لنسيان المعطيات اللغوية لابد من تحريك هذه الحصيلة اللغوية لتبقى دائما حية نشطة حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع من خلال توظيفها واستخدامها المستمر المرتبط بالتطبيق الفعال لألفاظها ومعانيها وهذا ما يؤكده **لودفج فتجنشتين** في وصفه للغة بأنها لعبة تنطوي على صورة الحياة، أي أن إدراك معاني اللغة المنطوق بها والعمل على توصيل أفكارها لا يتحقق إلا بالاستخدام الفعلي لها.[1]

فالمتعلم في كثير من الأحيان لا تسعفه مفرداته اللغوية التي سبق وأن احتفظ بها في ذاكرته ليقوم بمهمة التعبير الشفوي بأسلوب يتناسب مع محتويات النصوص المنطوقة، يضطر إلى استعارة بعض العبارات من حديث المعلم، ليكتشف بذلك المفردات اللغوية الجديدة التي تسمح له بأداء وظيفته التعبيرية بأسلوب إبداعي مشترك بينه وبين المعلم؛ "فعندما يتكلم أحدنا إلى متحدث جديد يحاول دائما قصدا أو من غير قصد أن يكتشف مفردات مشتركة بينه وبين الآخر، فهو يستعمل ألفاظ المخاطِب للتفاهم معه".[2]

وبناء على هذا المعطى تقوم ممارسة اللغة المنطوقة في الوسط التعليمي على مجموعة من التلوينات والأنماط الصوتية من أجل تثبيت المدلولات والمعاني في ذهن المتعلم. وتلاؤما مع ذلك نؤكد أن عملية اكتساب اللغة المنطوقة وإنتاجها يحتاج إلى معرفة بنظامها الفنولوجي باعتباره مطلبا ضروريا لتعرف الطفل على أصوات الحروف والفونيمات المناسبة التي تمكنه من معرفة الكلمة وفك رموزها واكتشاف دلالتها في السياق.

وتعزيزًا لضرورة إدراك العناصر الفنولوجية للكلمة عند الطفل، وُجب على المعلمين الاهتمام بمستويات الوعي الفنولوجي لدى التلاميذ وفحصها وتقييمها قبل المباشرة في تعليمهم مهارات أخرى، ذلك أن اللغة محكومة بقواعد متفق عليها بين أفراد المجتمع وتميزها مجموعة من المستويات

1ينظر:محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار النهضة، بيروت، دط، 1985م، ص56.

2 فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون دراسة ونصوص، الطبعة الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت، ط1، 1993م، ص163.

المتكاملة فيما بينها والتي يترأسها المستوى الفنولوجي المتعلق بنظام الصوت وقواعد اللغة التي تتحكم بتركيبات الصوت والنطق بها.[1]

يشكل الوعي بالعمليات الفنولوجية ومكوناتها عاملا أساسيًا في معرفة الأصوات وتمييزها والنطق بها في تراكيب ذات دلالة معينة، مما يساعد على إتقان وإدراك المهارات اللغوية وهذه المكونات الفنولوجية هي: الوعي الفنولوجي، سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، الذاكرة الفنولوجية ، وهذا ما سنقف على شرحه في الجدول الآتي:[2]

الوعي الفنولوجي	سرعة النفاذ للمعجم اللغوي	الذاكرة الفنوطيقية
-الوعي بالوحدات والمقاطع الفنولوجية في الكلمة مثلا كتب تتكون من ثلاثة مقاطع. القدرة على استخدام الفونيمات في كلمات معينة والتعرف على دلالاتها.	-القدرة على استرجاع الرموز الفنولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. -نطق الكلمات في وحدات واحدة كاملة. -استرجاع الوحدات الفنولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف.	-القدرة على ترميز المعلومات الفنواوجية ترميزا مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة. - التخزين المؤقت للمعلومات السمعية - مراجعة المعلومات الصوتية والاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين.

1 ينظر: مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة الكتابة، مركز تقيم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012م، ص 17-21.

2ينظر: المرجع نفسه، ص26-32.

6.الخطوات التعليمية لتقديم نشاط فهم المنطوق:

تعتبر حصة فهم المنطوق من أول الحصص في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والتي يقوم فيها المعلم بتقديم النص المنطوق إلى التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الفكرية واللغوية واللفظية والملمحية (الإيحاء، الإيماء)، ثم تقسيم النص المنطوق إلى أجزاء ليسهل فهمه وأجرأة أحداثه لاستخراج القيم المتعلقة بالوحدات التعليمية ، وبعد ذلك يأتي دور التحاور والمناقشة بالأخذ والعطاء حول أفكاره وأحداثه بالاعتماد على السندات والصور التعليمية التي وفرها المنهاج ليتمكن المتعلم من التعبير عما فهمه من موضوع هذا النص المنطوق.[1]

وفي ذلك سنقدم أنموذجا تعليميا لمهارة فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني:[2]

أولا: اللغة العربية.

أ–الميدان: فهم المنطوق.

الكفاءة الختامية:يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها.

المركَبة: فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق.

المقطع: المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة.

السند: نص محوري (عائلة أحمد).

النشاط: فهم المنطوق(أستمع وأفهم).

الوسائل: كتاب المتعلم.

1ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، مديرية التعليم الأساسي، مطابق لمنهاج 2016، ص13.

[2] : دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2016، ص37

سيرورة الحصة

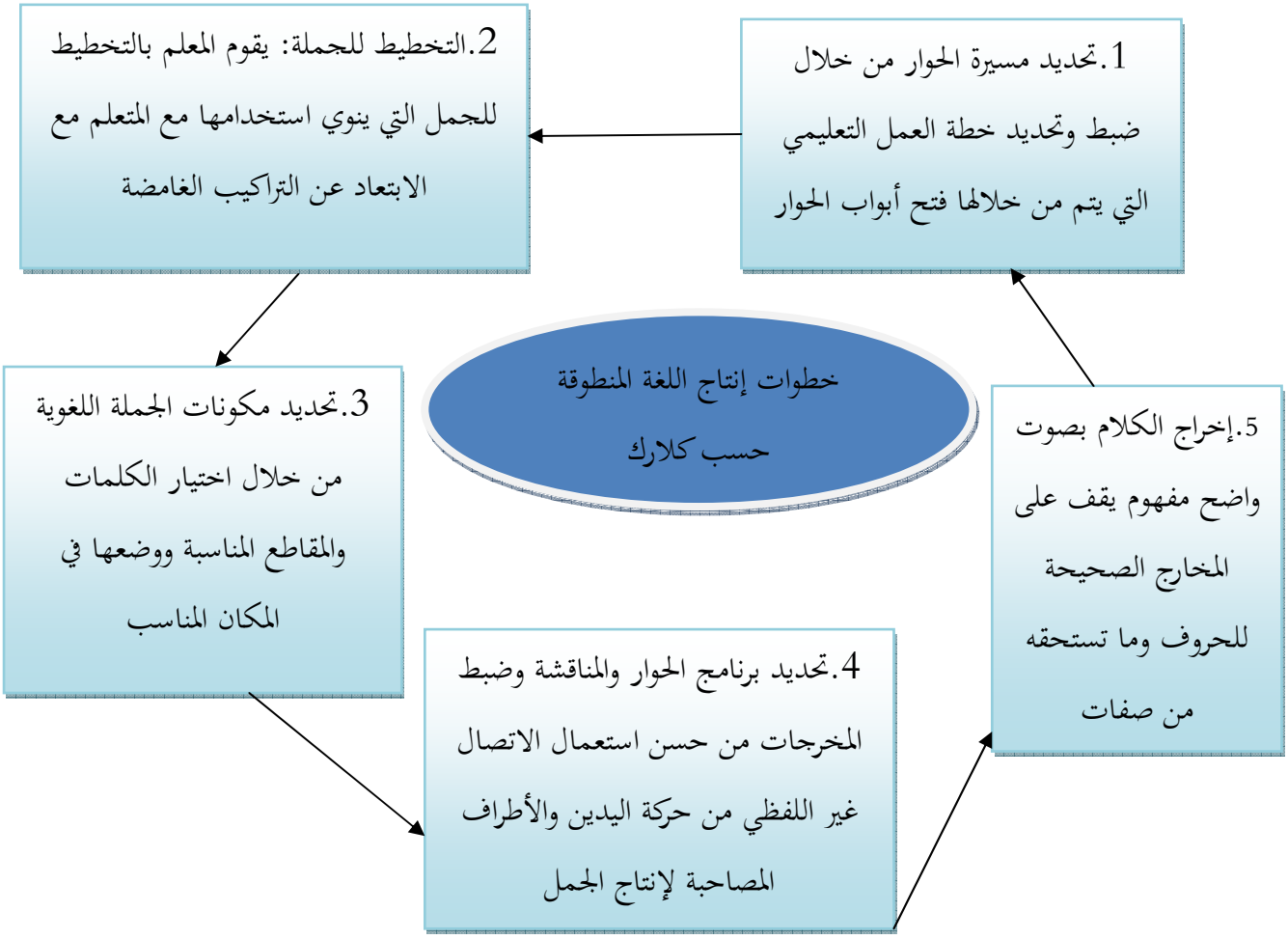
الخطوات	النَّشاطات
إثارة دوافع المتعلمين	إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم من خلال طرح إشكاليات متعلقة بمكونات ما مثل قول المعلم عندما نبدأ بالأكل ماذا نقول؟ تأتي الأجوبة من التلاميذ وفي ذلك يشجعهم المعلم على قول بسم الله الرحمن الرحيم قبل الأكل وعند كل قول وعمل.
سرد النص المنطوق	تقديم نص الكتاب قراءة أو سردا من قبل المعلم على مسمع التلاميذ بصوت معبر مرفق بإشارات اليد وملامح الوجه ليلفت بذلك انتباه التلاميذ ويثير تركيزهم واهتمامهم.
فهم المنطوق	اختبار القدرات الاستيعابية للتلاميذ في فهم النص المنطوق،والاستزادة في توضيح دلالات هذا النص من خلال طرح بعض الأسئلة مثل: ما هي مهنة والد أحمد؟
إعادة السَّرد	تشجيع التلاميذ لإعادة سرد النص المنطوق حسب فهمهم له مع استخراج القيم الإنسانية الموجودة فيه وتحفيزهم عليها.

وبالنظر إلى هذا الأنموذج الموضح للخطوات التقديمية لحصة فهم المنطوق يمكننا القول أن هذا النشاط إذا طُبق بشكل صحيح وفق ما نصَّ عليه المنهاج التربوي سيسهم في صقل شخصية المتعلم وتنمية حصيلته اللغوية وتحقيق نجاحه في كل النشاطات العملية ليؤدي بذلك إلى تلبية

طموحات المجتمع وازدهاره علميا وعَمليا والانفتاح على الثقافات العالمية للوصول إلى مراحل الابتكار والإبداع.[1]

7.مهارات تحليل الكلام المنطوق عند المتعلم:

تتحدد العلاقة بين المعلم والمتعلم عن طريق اللغة باعتبارها منتجا معرفيا يصف المعنى ويوضحه بأسلوب تفاعلي قائم على المناقشة والحوار بينهما، ويجب على المعلم أن يقوم بعملية التخطيط قبل تقديم منتوج لغوي منطوق كهدف للحوار والتفاعل ومعرفته لمستوى المتعلم العقلي والبيئي والاجتماعي والنفسي وقد حدد **كلارك** خمس خطوات لتحقيق إنتاج لغوي منطوق مبني على توفر عناصر المعنى والالتزام بقواعد اللغة.وهذا ما سنقف عليه في المخطط التالي:[2]



1ينظر:اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية،مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص03.

2 ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، دار المسيرة، دط، دت، ص296-297.

ومن هنا ترتبط عملية فهم المنطوق بمجموعة من المهارات الأساسية القائمة على الاهتمام بقدرات الاستماع عند المتعلم ومدى إدراكه لمحتويات ومكونات الرسالة المسموعة وهذا يتحقق حسب **أندريسون** بثلاث عمليات:

1.7الإدراك: "إدراك النص كما تمّ ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك الذي قد يكون حرفيا للنص من خلال فهم معانيه المباشرة، أو يكون ضمنيا مراعيا للمعاني غير المباشرة للنص".[1]

2.7التمثيل: "تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع وتخزينها ووضعها في حالة الاستعداد للاستجابة".[2]

3.7.الاستجابة: "استخدام المعاني التي يتم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال وُجه للسامع أو اتباع تعليمات معينة خلال أداء حصة تعليمية معينة للدلالة على الفهم".[3]

8.تعليمية النصوص المنطوقة ومرتكزاتها الأساسية عند عبد الرحمن الحاج صالح:

لقد أكد **عبد الرحمن الحاج صالح** على مجموعة من الشروط الواجب توفرها في عرض المعلم والمتعلم، وفي ذلك يشترط في المعلم أن يمتلك رصيدا معرفيا كافيا لأداء وظيفته التربوية والتعليمية على أكمل وجه مقحما في ذلك كل مستجدات البحث اللساني والتربوي وهذا ما برز في قوله" أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية علمية منتظمة ومتواصلة".[4]

[1] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، ص306.

[2] المرجع نفسه، 307.

3 ا عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ص307.

4 عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفر للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ص200.

من خلال هذا القول العلمي نستشف أن عبد الرحمن الحاج صالح على وعي تام بالمؤهلات الأساسية لنجاح العملية التعليمية وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على ضرورة إقحام الجانب اللساني في العلاقات التربوية التعليمية لتحقيق الفاعلية الدينامية بين كل عناصر العملية التعليمية خاصة بين المعلم والمتعلم أثناء تلقيه للنصوص المنطوقة.

وبالموازاة نركز على المتعلم بصفته الركن الأساسي لاكتساب المهارات اللغوية وتنمية كفاءته التواصلية لتلقي المعرفة وإنتاجها في العمليات التعبيرية الشفهية والكتابية، وهذا ما أوجبه الحاج صالح من ضرورة إشراك المتعلم في الجوانب التعليمية المتصلة بالأبعاد اللسانية حيث يقول:" أما ما أثبتته علوم التربية وعلم النفس منذ زمان بعيد، فهو ضرورة إشراك المتعلم في النشاط التعليمي، فلابد من أن يساهم لا بالسمع والطاعة لما يتلقاه من معلمه بل بالمشاركة الفعلية التي تؤديه إلى تنمية هذه المعارف ولذلك فلابد من أن ينطلق من الحواس أي من الأشياء الملموسة التي تقع عليها حواسه الخمس وينتقل منها إلى المجردات وأن يكون له في ذلك المبادرة حتى تتكون له القدرة على الخلق والإبداع".[1]

وكذلك في عرض وتفسير هذه النصوص المنطوقة لابد من الاعتماد على مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ، لإثارتهم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة وهذا ما أكّد عليه **عبد الرحمن الحاج صالح** في قوله:" ما نرمي إليه بالنسبة لمتعلم اللغة هو إكسابه لملكة معينة وهي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس إكساب لعلم النحو أو علم البلاغة ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوعة فلا يقتصر على إحداهما دون الأخرى".[2]

1 عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص192.
2 المرجع نفسه،185.

وعليه فاستخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية له دور مهم في إثارة اهتمام المتعلم وزيادة إقباله للتعلم بشكل يثبت المعلومات في ذهنه ويؤكدها.

1.8بين السماع وفهم المنطوق عند عبد الرحمن الحاج صالح:

يركز عبد الرحمن الحاج صالح على السماع باعتباره السمة البارزة التي تمثل اللغة العربية، وهذا واضح في تقسيمه للنصوص المحفوظة، والنصوص الحرّة العفوية.

أ)النصوص المحفوظة: (**المنقولة شفهيا**) "التي ينقلها الناطقون باللغة العربية بعضهم إلى بعض وجيل بعد جيل ولم يأخذها العلماء مباشرة من مصدرها الأصلي أي من أصحابها الذين أنشأوها هم أنفسهم، فهي نصوص نقلت على صورة واحدة إلا أن تأدية الناقلين لها كانت مختلفة لاختلافها في الأصل واختلاف المنشأ اللغوي للناقل في الشعر مثلا".[1]

ب)النصوص الحرة العفوية: "هي نصوص سمعها اللغويون من أصحابها مباشرة فليست بكلام محفوظ ومنقول حفظه الناس من غيرهم وليست بتأدية لكلام سبق أن قيل، فأصحابها هم الذين تكلموا بها عفويا ولم ينقلوها عن غيرهم وأكثر هذه النصوص هي من الكلام المنثور وفيها على كل حال الكثير من الشعر وبعض الأبيات سمعت مع كلام آخر منثور وكذلك العدد الكبير من القصائد قد سمعت ودونت من بداية عصر التدوين كقصائد شعراء بني أمية"[2]

يتقَاطع نشاط فهم المنطوق الذي نصت عليه المنظومة التربوية في الجزائر والمعمول به حاليا في العملية التعليمية مع السماع الذي أكد عليه عبد الرحمن الحاج صالح في جزئية المسموع فالسماع آلية قديمة اعتُمد عليها لحفظ النصوص الشفهية واستعابها، وكذلك فهم المنطوق آلية حديثة يعتمد فيها على تقديم النصوص الممنهجة في البرامج الدراسية بطريقة شفهية، يصدر المتعلم

1عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفر للنشر، الجزائر، دط2012م، ص252-253.
2المرجع نفسه، 262.

فيها ردود أفعال تبرر استنباطه للأفكار المطروحة أمامه واستيعاب محتوياتها؛ فالسماع هو المعمول به قديما لجمع اللغة واستنباط قواعدها، وفهم المنطوق(النشاط التعليمي) هو المعتمد عليه في الجوانب التعليمية ليجمع به المتعلم رصيده اللغوي من أجل تحقيق التفاعل العلمي بينه وبين معلمه وزملاءه.[1]

2.8التوصيات المنهاجية والمعاييير الأساسية لسير حصص ميدان فهم المنطوق:

يهتم ميدان فهم المنطوق ببناء مجموعة من الكفاءات الاتصالية والتواصلية من خلال المشاركة الفعلية بين المرسل والمستقبل لتغيير السلوك وتبادل الأفكار والمعلومات لتحقيق التقارب الذهني والعاطفي؛ وللوصول إلى ذلك جاء المنهاج بمجموعة من التوصيات لابد من الأخذ بها والمتمثلة في تقديم المعلم لحصة فهم المنطوق وفق خطوات إجرائية تعتمد على اختيار الموضوعات المناسبة لمحيط المتعلم، بلغة سليمة واضحة بجهارة الصوت المرفق بالإشارات والإيماءات لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلة والبراهين.[2]

ولتحقيق ذلك تقوم حصة فهم المنطوق على مجموعة من المبادئ والمعايير الرئيسة التي لابد من مراعاتها لتحديد الكفاءة الختامية لهذا الميدان أجملها في الجدول التالي:[3]

1ينظر: حمزة بوكثير، أثر مهارة الاستنماع في تعليمية نشاط فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني، جامعة الإخوة منثوري،المجلد21، العدد01، 2021م، ص414

2ينظر:الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دفتر النصوص المنطوقة (2018-2019)، مديرية التربية لولاية سطيف، مفتشية التعليم الابتدائي، السنة الخامسة ، ص05.

3الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية للمناهج، محمد ضيف الله وآخرون، (2016)، دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي ص12-11.

المعايير المفسرة لفهم حصص فهم المنطوق	خصائصها وأهدافها.
المعيار الأول	يتمثل هذا المعيار في تحديد المعانى العامة للنصوص المنطوقة ذات الدلالة والحصول على معلومات محددة منها. فهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق
المعيار الثاني	يتمثل في البعد التفاعلي مع النص المنطوق من خلال فهم معاني كلمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق، فهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق.
المعيار الثالث	تحليل معالم الوضعية التواصلية من خلال الربط بين النص المنطوق والمكتسبات القبلية من خلال تطبيق تعليمات وإرشادات النص المنطوق في الواقع المعاش مع تحديد الأساليب التواصلية المستعملة في النص المنطوق
المعيار الرابع	تقييم مضمون النص المنطوق بإصدار أحكام عليه وتمييز الجو السائد فيه من خلال نبرة الصوت

3.8المتطلبات الأساسية لفهم المنطوق بين المعلم والمتعلم:

يلعب المعلم دورا مهما في تنمية الاتصال الشفهي وتأصيله بمشاركته لاهتمامات التلاميذ بما يناسب ميولاتهم وحاجاتهم لكي يتمكنوا من التعرف على الكلمات بسرعة ودقة وتجميعها في جمل مفيدة حاملة لأفكار جديدة متصلة منظمة وفق مواقف الحديث والاستماع، وهذا ما يعزز قدرة المتعلم على استخدام اللغة الشفهية بناء على ما اكتسبه من القدر المناسب للكلمات واختيارها

بجودة في تعبيراته المختلفة التي تجعل المعلم يوفر البيئة المناسبة لتعزيز ثقة المتعلم بنفسه وتنمية قدرته على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة بأنسب الردود.[1]

والحديث بهذا المستوى يكاد يقتصر على تعويد التلاميذ نماذج من المحادثات العربية الصحيحة سواء في الطريقة أو نغمة الحديث أو لغته، و موضوعات المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة بشكل لا يربك المتعلم ولمعالجة جوانبه النفسية الخاصة بالحديث وتشجيعه على أن يتكلم باللغة العربية وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاءه، إن أخطأ تقبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه، فالتدريب على الحوار الفعلي في حجرة الدراسة .[2]

وذلك لأن عملية نشاط فهم المنطوق تتأثر بالمعلم من حيث نوعية الأصوات المستخدمة والمفردات المختارة في طريقة الحديث الشفهي الذي يعطيه المعلم حقه من الضبط والاتساق والانفعال الدلالي،من خلال تقديم مادة حديثه بما يناسب ميول التلاميذ وحاجياتهم، والسيطرة على مهارات التعرف والتمييز والفهم لكي يتعرف المتعلم على الكلمات المنطوقة بسرعة ودقة في وحدات دلالية منسجمة بتوضيحات وتأكيدات كلامية متصلة ومتسلسلة عن طريق التلوينات الصوتية بالانخفاض مثلا عند نهاية الفكرة والارتفاع عند قمة الفكرة.[3] "فكثير من الكلمات لا تتحدد معانيها في الذهن على نحو دقيق إلا عند ممارستها في الكلام المنطوق لا سيما إذا كانت هذه المفاهيم أو المعاني عاطفية أو عقلية، ونتيجة لذلك فإن هذه الكلمات تبقى عالقة في الذهن دون معان أو بمعان غائمة أو ملتبسة، لذلك فهي محتاجة لذلك فهي محتاجة إلى ما يجسدها في

1ينظر رشدي أحمد طعيمة وآخرون، تدريس العربية في التعليم العالي نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،2008م، ص103-104.

2المرجع نفسه، ص 112.

3 ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص100-102.

الأصوات المنطوقة عن طريق ربطها بالمواقف الانفعالية،... فمعاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمها التراكيب الحقيقية المنطوقة."[1]

وهنا تبرز الأهمية البالغة لأصوات الكلمات المنطوقة في تحديد واستدعاء ألفاظ ومعان جديدة وتثبيتها في مكامن وطيات الذاكرة وجعلها جزءا مهما في الحصيلة اللغوية للمتعلم بحضور حي وفعال جاهز للاستخدام في كل المواقف التعليمة لتنمية المهارات اللغوية على اختلافها.[2] وهذا ما يؤكده **والترج أونج** بقوله:" لعل من نافل القول أن اللغة ظاهرة شفاهية وقد نرى الكائنات البشرية تتواصل بطرق شتى مستخدمة كل حواسها...غير أن اللغة، أو الصوت المنطوق هي وسيلة الاتصال المثلى ولا يقتصر الأمر على التواصل بل إن الفكر ذاته يرتبط جملة بالصوت على نحو خاص."[3]

4.8.استراتيجيات فهم المنطوق:

لم تتوصل النماذج الاختيارية الأولى التي بادرت بأساليبها لضبط وتفسير مسلكية عملية فهم المنطوق إلى حلول تتناسب والإجراءات التي تمارسها العملية التعليمية، "فتحول الاهتمام إلى جانب آخر يعول عليه لتقديم الحلول، تمثل في الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المتعلم في وضعيات مختلفة لبناء المعنى وهي استراتيجيات التعلم التي يصنفها **"أومالي" J M Omalley"[4] إلى** ثلاثة أنواع رئيسة:

1 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1996م، ص 267-268

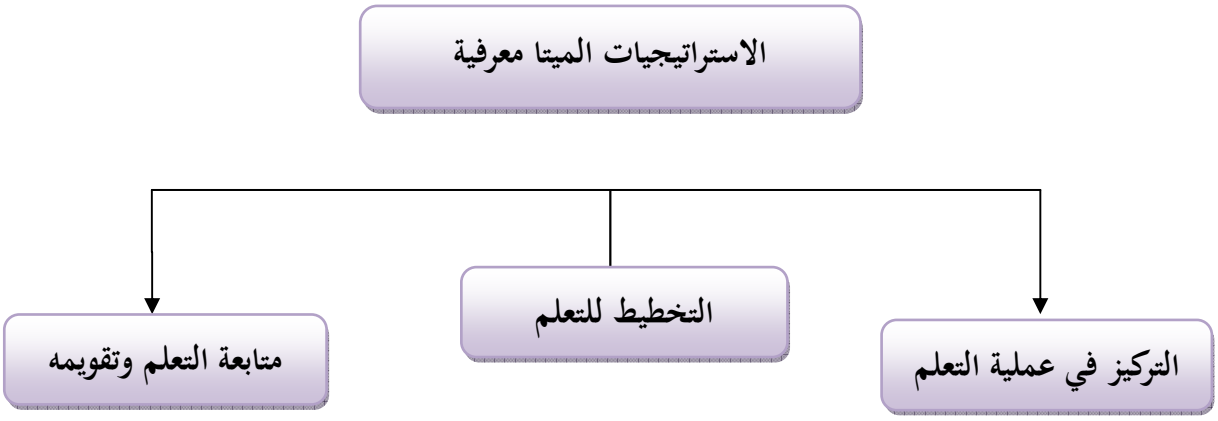
2 ينظر: المرجع نفسه، ص268-269.

3 محمد بن عبد العظيم بن عزوز وآخرون، لغة الطفل العربي، أدب الأطفال وأثره في تنمية لغة الطفل، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع،الرياض، ط1، 2015م، ص38.

4حورية بشير، فهم المنطوق بين التصورات المعرفية والاختيارات البيداغوجية،مجلة جسور المعرفة،جامعة يحي فارس المدية الجزائر، المجلد07، العدد03، سبتمبر 2021، ص106.

أ)**الاستراتيجيات الميتامعرفية:** "**يقصد** بالميتامعرفية تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب ولقد قدم لنا (**فلافل John Flavel**)**سنة** 1975 تعريفا أكثر اكتمالا حين كتب قائلا: إن ما بعد المعرفة أو ما وراءها أي الميتامعرفية هي معرفة للفرد التي تتعلق بعملياتهم المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالمتعلم وتلائمه".[1]

تقوم هذه الاستراتيجيات بتوجيه عامل الانتباه أثناء التعلم بتخطيط وتنظيم ومراجعة تساعد المتعلم وتعينه على القيام بالعمليات المعرفية وفق اختبارات يتبعها لإتمام عمليته التعلمية وتسويتها بمتابعة علمية تضمن حل المشكلات. وفي ذلك تقسم إلى ثلاث مجموعات:[2]



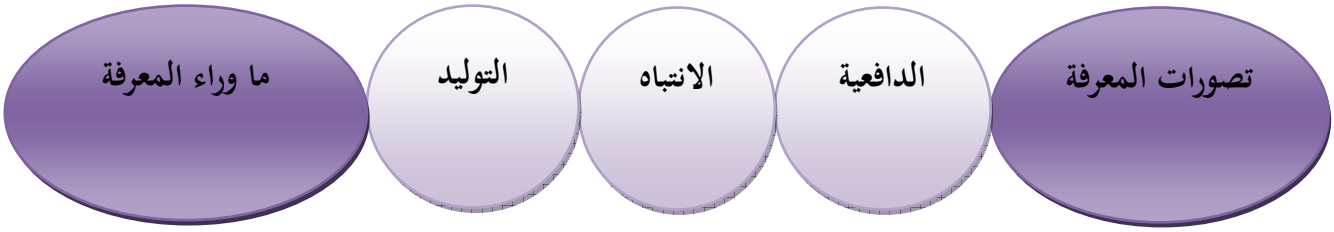
عناصر الاستراتيجيات الميتامعرفية في فهم المنطوق

تهتم هذه الاستراتيجيات بعمليات التخطيط والتنظيم والمتابعة لتنمية العمليات العقلية للمتعلم بفهم مضمون النص المنطوق وتحليل معطياته بعناية في مختلف المواقف .

1 جابر عبد الجميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دارا لفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999م، ص329.

2ينظر:حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2011م، ص42-43.

"وعليه يجب على المعلم مساعدة التلاميذ على استخدام عملياتهم الدماغية لفهم وتطبيق واستخدام المفاهيم التي تم تعلمها وذلك ليكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات التي قد تواجههم وهذا ما يوضحه الشكل التالي":[1]



فمن أجل بناء العلاقات بين المفاهيم حول وموضوع النص المنطوق يجب إثارة دافعية التلاميذ والتركيز على انتباههم من أجل توليد ما يمكن من المعاني لفهم المادة التعليمية وإدراكها لمواجهة كل المشكلات

ب)الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies :

تعتبر هذه الاستراتيجيات من بين الطرائق التي يعتمد عليها المتعلم لحل المشكلات التي تواجه معارفه، فهي من الأساليب المميزة في مجال علم النفس المعرفي يحدّدها (**ميسك**): "بأنها تتمثل في مجموعة من الطرق العامة التي يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة الإدراك والتفكير والتذكر وتكوين وتناول المعلومات وحل المشكلات ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة".[2]

ونستنتج من قول **ميسك** أن الاستراتيجيات المعرفية ضرورية للمتعلم لتحديد معارفه وضبط سلوكه من خلال معالجة المعلومات وحل المشكلات التي تعرقل وصوله إلى المعرفة.

1زيد سليمان العدوان، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، 2016م، ص119.
2 أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط2، 2003م، ص236.

فالاستراتيجيات المعرفية هي عمليات فكرية إجرائية هادفة لحل مشاكل معينة أو إكمال مهمة معينة، فعلى سبيل التوضيح بعد فهم المتعلم للمنطوق يتجه إلى قراءة النص والوقوف على أفكاره وفي ذلك يقرر استخدام مكتسباته المعرفية السابقة للتوسع في أفكاره المرتبطة بالنص لاستيعابه بشكل أفضل مستخدما هذه الاستراتيجيات من تفكير وتذكر وتكوين للمعلومات للوصول إلى المعرفة بطرق سهلة.[1]

ج)**الاستراتيجيات الانفعالية:** تستخدم هذه الاستراتيجيات أثناء العملية التفاعلية القائمة بين المتعلم وزملائه وتعاونهم لتبادل المعلومات لتحقيق الأهداف البيداغوجية، فهي تتمثل في الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ بعد قراءة النص المنطوق لتعزيز قدراتهم التفكيرية والاستيعابية القائمة على إصدار ردود أفعال تبين مدى استماعهم الجيد وانتباهم وتركيزهم لأفكار هذا المنطوق.[2]

ومن هذا المنطلق نستنتج أن هذه الاستراتيجيات من المبادئ الرئيسية التي يجب مراعاتها بتخطيط محكم ومتابع منظّمة لتحقيق الأهداف المشودة من وراء سيرورة عملية فهم المنطوق.

1 See : Daniel Dinsmore, Developing Learner cognitive strategies and motivation to use them, University of north Florida,page 04.

2 ينظر: حورية بشير، فهم المنطوق بين التصورات المعرفية والاختيارت البيداغوجية، ص107.

المبحث الثالث: تعليمية فهم المنطوق وإنتاجها في التعبير الشفهي:

احتلّ التعبير بنوعيه المراكز الأولى في تكوين شخصية المتعلم والكشف عن قدراته الإبداعية، فهو المحور الأساسي الذي يقوم عليه التواصل في العملية التعليمية والمحصلة النهائية لكل الأنشطة اللغوية من خلال دوره الفعال في الإفصاح عما يجول في خواطر المتعلم ونفسيته.

ونظرا لهذا الأثر البالغ الأهمية كان لزاما علينا الوقوف عند الحدود المفاهيمية للتعبير وبيان أهميته ومجالاته في العملية التعليمية.

1. في مفهوم التعبير الشفوي

1.1التعبير لغة واصطلاحا :

أ) **التعبير لغة:**جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (عبر): عبّر عما في نفسه أعرب وبيَّن وعبَّر عن غيره والاسم العِبرَة والعبارَة والعَبارة وعبّر عن فلان تكلّم عنه واللسان يعبر عما في الضمير".[1]

والعين والباء والراء أصل صحيح واحد يدل على النفوذ والمضي في الشيء، يقال عَبَرت النهر عُبرا وعبْر النَّهر: شطه، ويقال ناقة عُبْرُ أسفار لا يزال يُسافر عليها قال **الطرماح**:

قد تَبَطَّنْتُ بِهِلواعَةٍ*** عُبُر أسفار كتوم البُغام.

والمعْبر: شط نهر هيء للعبور والمعبر سفينة يُعبر عليها النهر ورجل عابر سبيل أي مار،[2] قالَ عز وجل ﴿ **ولا جُنُبًا إلا عابِري سَبيل**﴾ (النساء، الآية43)).

1ابن منظور، لسان العرب،نشر أدب الحوزة، إيران، دط،1405م، المجلد الرابع، ص530.

2 ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، دت، ص208،207.

ب)**التعبير اصطلاحًا :**

يعتبر التعبير وسيلة لغوية فعالة يُعتمد عليها لتحقيق عملية التواصل وفق خطة متناسقة منظمة تُترجم كل ما يجول في خاطر المتعلم من أفكار ومشاعر وأحاسيس بطريقة شفاهية أو كتابية ترتكز على السلامة والطلاقة اللغوية والأساليب الفكرية المتناسقة.[1]

فهو من الأدوات الضرورية المترجمة للمشاعر والأفكار في مختلف المواضيع والمواقف، وينقسم إلى قسمين:التعبير الشفهي، التعبير الكتابي:

2.مفهوم التعبير الشفهي: أما **محسن علي عطية** فقد عرفه بأنه" مهارة من مهارات اللغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات إلى الآخرين بواسطة الصوت فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء".[2]

وقد أشار **علي جواد الطاهر** في كتابه أصول تدريس اللغة العربية إلى مجموعة من الملاحظات أشار إليها في قوله:" ويقال في الشفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بديهية أنه يعتمد اللسان بدل القلم ويعتمد الارتجال عوضا عن التحضير وأنه يرمي إلى تربية الجرأة وإعداد الطلبة إلى الكلام عندما يستدعي المقام وكثيرا ما يستدعي."[3]

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التعبير الشفهي من أكثر الأنشطة اللغوية استعمالا في الحياة التعليمية للمتعلم، فهو أساس النمو اللغوي له في كل مراحله التعليمية.

1ينظر:سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص77.

2محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى، 2006م، ص204-205.

3 علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م، ص53.

3. أهمية التعبير الشفهي في العملية التعليمية.

تعتبر اللغة الشفهية من الوسائل الأساسية التي يعتمد عليها الاتصال في العملية التعليمية بإجادة لغوية تجعل المتعلم يمتلك مجموعة من المهارات والقدرات التعبيرية التي يستمتع فيها باستعمال اللغة في صياغة العبارات الدقيقة بأسلوب مؤثر ومتناسق.[1]

التعبير الشفهي دليل واضح لتنمية ورفع الرصيد اللغوي للمتعلمين وزرع روح التفاعل والتفاهم بينهم وتعويدهم على المواقف والأساليب القيادية الخطابية بلباقة اجتماعية في التحدث تعكس اكتسابه لآداب الحوار بتنويع صوتي ملائم للسياقات الموجود فيها.[2]

ويستمد أهميته في أنه يسبق التعبير الكتابي في الوجود ويعتبر مقدمة له؛ فنجاح عمليات التعبير الكتابي متوقفة على ترتيب أفكار التعبير الشفهي وصياغتها وفق خطط محكمة ومنظمة.[3]

وعليه يعتبر هذا النشاط اللغوي الشفهي من العوامل المهمة في توطيد العلاقات بين المتعلم والمعلم وإثراء عمليات التفكير والفهم والانتباه، فهو رياضة ذهنية تربط المعلومات والأفكار بعضها ببعض بشكل متسلسل مرتب ومنطقي يمرنهم على المشاركة الاجتماعية وإبداء الرأي في مختلف الوضعيات الاتصالية.

4.أنواع التعبير الشفهي:

ينقسم التعبير الشفهي من حيث أغراضه إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

1.4التعبير الوظيفي: يتمثل في كل كلام منطوق يؤدي غاية وظيفية في حياة المتعلم في كل المواقف التي يقتضيها التعبير الشفهي سواء من ناحية استقبال الآخرين أو التعريف بهم أو في حالة

1ينظر:سعد علي زاير، مناهج اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط، 2014م، ص502.

2ينظر : أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المكتب الجامعي الحديث، دط، الإسكندرية، 2010م، ص92-93.

3ينظر:سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص89.

تقديم الإرشادات وغيرها بما يتطلبه من أفكار واضحة سليمة من الأخطاء، تقدم بطريقة ملائمة للمقام وفق ثوابت ومعايير اجتماعية تمثل صدق المتحدث في تعبيره.[1]

2.4**التفكير الإبداعي**: هو ذَلك الكلام المنطوق "الذي يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية، يتوخى منها المتحدث إحداث أكبر الأثر في نفس المخاطب، لذلك فإن التراكيب اللغوية التي تستخدم لمثل هذا الغرض يجب أن تتسم بالسلامة والعذوبة، وحسن التركيب وجزالة المعاني التي تستثير المخاطب وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب"[2].

ومن محاسنه أنه يسمح للمتعلم بالتعبير عمّا يجول في خاطره للتعبير عن أفكاره وترجمة مشاعره المختلفة بعبارات سليمة من الناحية اللغويّة والنحوية، تجعل المستمع يعيش اللحظة وينفعل ويشعر بما شعر به المتحدث في مختلف السياقات والمواقف.[3]

5.أركان التعبير الشفهي :

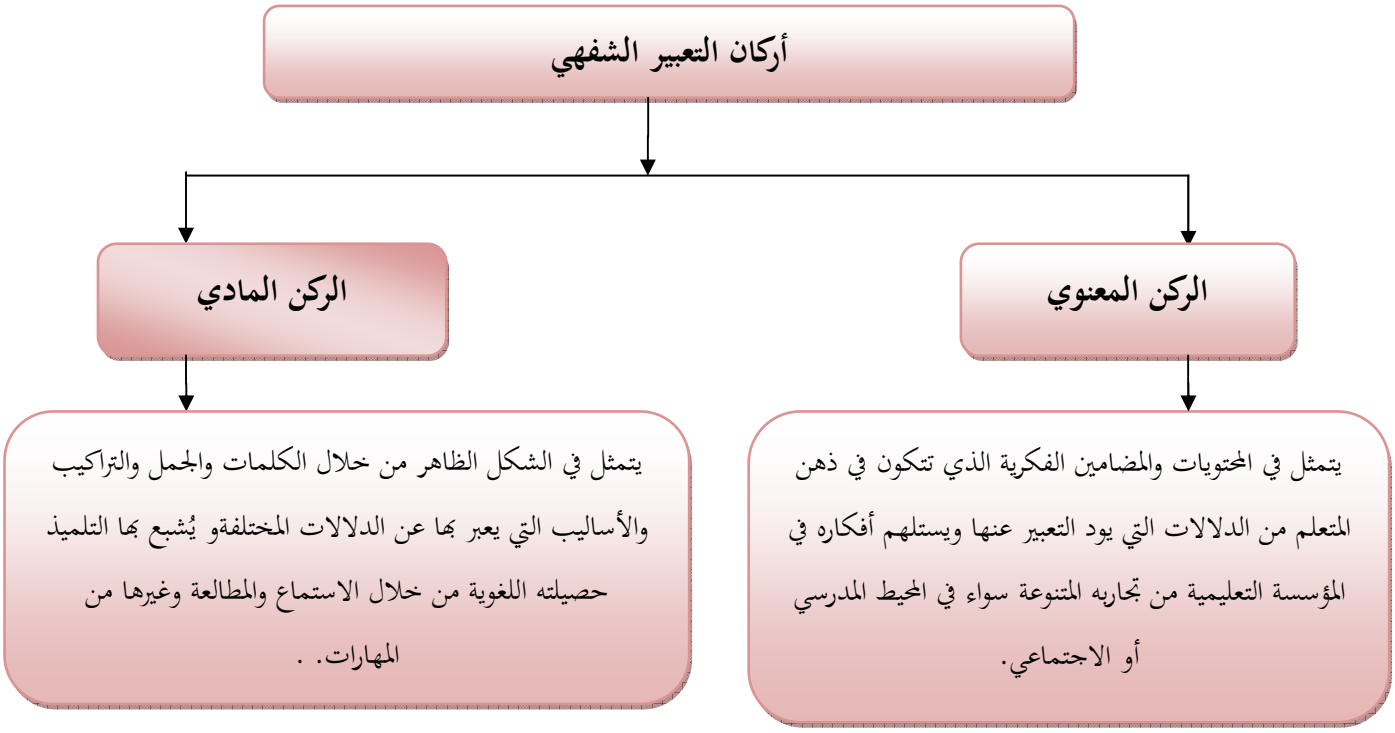
يعتمد بناء التعبير الشفهي على ركنين أساسين؛ ظهرت بأسماء متعددة في التراث العربي النقدي تحت باب قضية اللفظ والمعنى وتحت مسمى النظم **لعبد القاهر الجرجاني**، ومرة أخرى تحت اسم أركان التعبير، كلها مسميات لمدرك واحد لا تكتمل العملية التواصلية إلا بهما، ومن هنا تميز الأدب التربوي الحديث بهذين الركنين الواضحة صورتهما في المخطط التالي: [4]

1ينظر: محسن علي عطية،مهارات التواصل اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، دط، 2007مص120.

2المرجع نفسه،121.

3ينظر:محمد علي الصويركي، التعبير الشفهي حقيقته واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م ص-17.16

4 خالد حسين أبو عشمة، التعبير الكتابي والشفهي في ضوء علم اللغة التدريسي، دط، دت، ص09.



وبطبيعة الحال لا يكتمل شكل العملية التعبيرية دون الاعتماد على الركن المادي والمعنوي للتعبير الشفهي، فتمثيل المعاني المتمركزة في الذهن يكون بالكلمات والتراكيب المختلفة الناتجة عن تطور الملكات والمهارات اللغوية.

6.أغراض وأهداف التعبير الشفهي في العملية التعليمية:

تعتبر حصة التعبير الشفهي من الحصص التعليمية التي يركز عليها المعلم لتحقيق مجموعة من الغايات والأهداف ومن أبرزها: تمكين المتعلم من التعبير عما يدور حوله من موضوعات بأسلوب جيد يجيد فيه النطق وتمثيل المعاني وترتيب الأفكار عن طريق استخدام الروابط والتراكيب اللغوية السليمة لدفع المتعلم إلى التخييل والابتكار في التعبير بكل صدق ووضوح ودقة وتدريبه على الخطابة والارتجال والتحدث ليكشف عن مواهبه وإبداعاته، وهذه المواقف تتطلب الإفصاح عما في سرائرهم من آراء وأفكار بوضوح وحرية، مع تحفيزهم على المشاركة في اللقاءات العلمية بلغة خالية من الأخطاء والأغلاط والمصطلحات العامية. كما يهدف التعبير الشفهي إلى التغلب

على بعض العيوب النفسية لدى المتعلمين كالخوف والقلق والارتباك الذي يصيبهم عند التحدث أمام الآخرين .[1]

7.جوانب التعبير الشفهي في التعليم:

يقوم التعبير الشفهي على جانبين اثنين؛(الجانب اللغوي والجانب الصوتي):

1.7الجانب اللغوي: "إن المستخدم من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود ولذا من الخطأ أن يعتقد المعلمون أن كلما يوجد في اللغة صالح للتعلم. فهؤلاء يذهبون إلى أنه كلما زاد علم المتعلم باللغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية لابد أن تفيد، لكن هذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون، فالمتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عدد من المفردات، فمثلا أثبتت البحوث العلمية أن الفرد المتوسط الثقافة لا يستعمل أكثر من 2500كلمة في مخاطباته، أما العالي الثقافة فبين 4-5 آلاف فقط... "[2].

وفي هذا الإطار قامت المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بالتأسيس لمشروع علمي هادف تحت مسمى (الرصيد اللغوي)،و كشفت عن محتواه بضبط مجموعة من المفردات والتراكيب اللغوية القائمة على الطلاقة والسلامة والفصاحة، التي تسدّ حاجيات المتعلم في التعبير عن أغراضه وحاجياته في كل مرحلة من مراحله التعليمية، وهذا ما يستدعي مرحلتين:

-الأولى: تحديد كمية المفردات والتراكيب التي يكتسبها المتعلم من المطالعة والقراءة في الكتب والقصص.

1ينظر: محمد علي الصويكري، التعبير الشفهي(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته)،دار ومكتبة الكندي، ط1، عمان، 2014م، ص25-26.
2 سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، ط1، عمان، 2004م، ص79.

الثانية: الوقوف على مدى استفادة المتعلم من هذه المفردات والتراكيب اللغوية في تعبيره الشفهي في وضعيات تواصلية مختلفة.[1]

2.7**الجانب الصوتي**: وفي هذا الجانب يراعي مخارج الحروف ذلك لأن" صوت المتكلم ودرجة بزته يساعدان الكلمات على التعبير عن مدلولاتها ويسهمان في نقل المعاني التي يرمي إليها المتحدث".[2]

وفي هذا يجب على المعلم أن يولي الاهتمام الأكبر للجانب النطقي للمتعلم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي يقلّد فيها التلميذ معلمه في كل تصرفاته وأفعاله؛ لذلك لابد للمعلم استعمال اللغة العربية استعمالا لغويا فصيحا سليما يصاحبه نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، لتسهيل عملية التواصل الشفهي داخل الصفوف الدراسية.

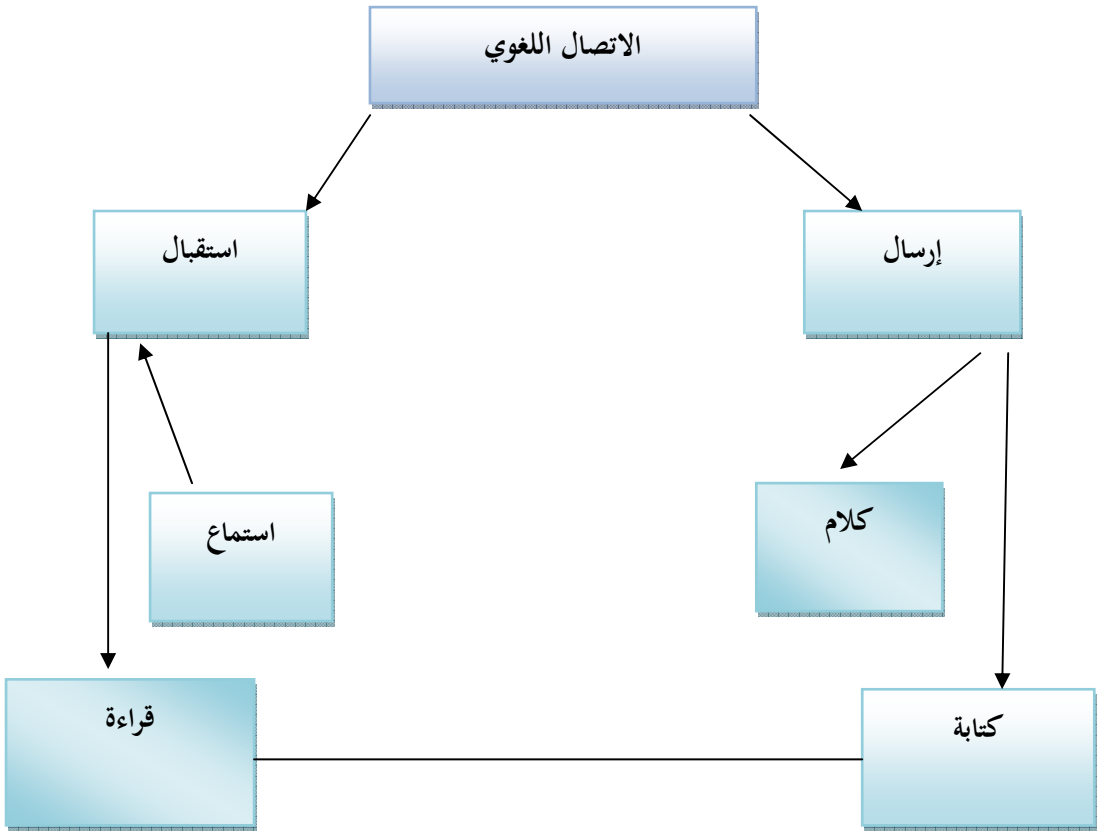
8.مهارات التواصل الشفهي في العملية التعليمية:

لتحقيق غايات وأهداف التعبير اللشفهي التي سبق توضيحها سابقا التعليمية لابد من إتقان المهارات اللغوية: (مهارة الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة)، وأي خلل في تحقيق هذه المهارات سينعكس سلبا على التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:[3]

1ينظر: المرجع السابق، ص80.

2 سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص80.

3 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص166



وزيادة على ذلك، يجب تحقيق عملية الفهم، "فهو مطلوب مع كل هذه المهارات إذ لابد أن يحصل بين الكلام والاستماع فهم وكذلك بين الكتابة والقراءة، وما لم يحصل فهم لم يتحقق الاتصال وفي ضوء ما تقدم يجب الموازنة بين المهارات المذكورة وعدم ترجيح واحدة على الأخرى ولا توجيه الاهتمام نحو مهارة من دون سواها لأن ذلك إن حصل سيؤدي إلى قصور عملية الاتصال اللغوي".[1]

وعليه فالاتصال الشفهي من المرتكزات الأساسية التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليميّة "وذلك بنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل بحيث يتم فهمها بشكل صحيح من قبل المستقبل قال عزوجل﴿**يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير**﴾ (**سورة الحجرات، 13**) ، ويهدف الاتصال في غرفة الصف إلى مشاركة الطلبة بفكرة أو انفعال أو اتجاه ونقل الرسالة من المرسل إلى

[1] المرجع السابق، ص166.

المستقبل كما يهدف إلى تقوية العلاقات ويساعد في بناء الثقة والتعاون بينهم وذلك بعد إيجاد المناخ المناسب للاتصال. "[1].

بناء على هذا المعطى يمكن القول أن نجاح العملية الاتصالية في شقها الشفهي تتوقف على إتقان المهارات الأربع بطريقة تسهل نقل الرسالة بشكل صحيح ومفهوم من المرسل إلى المستمع.

09-التعبير الشفهي (التقنيات،المجالات، الخطوات):

أ)**تقنيات التعبير الشفهي**: تتعدد تقنيات التعبير الشفهي وتتنوع بتنوع أفكار التلاميذ واختلاف مشاعرهم في المواقف التعليمية التي تتطلب الحوار والمناقشة الفعالة والارتجال، وهذه أهم التقنيات:

1-المناقشة الجماعية: "تقنية تواصلية جماعية مقننة يسعى المدرس من خلالها إلى تدريب المتعلمين على الإصغاء والتحدث تبعا لقواعد محددة ومن هذا المنطلق يتعين جعل غرفة الصف فضاء يشعر فيه المتعلمون بحرية التعبير عن مواقفهم وأحاسيسهم".[2]

3- الارتجال: عملية إنجازية عفوية دون إعداد مسبق تعمل على تمرين المتعلم وتعويده على التفاعل بطرق مناسبة تبين كفاءة الأداء الوظيفي بإعطاء نكهة خاصة في التعليم بعيدا عن الطرق المعتاد عليها.[3]

4-التشخيص: "هو تمثيل النص وبعث الحياة فيه اعتمادا على الصوت والحركة ويمكن استعمال هذه التقنية في جميع مراحل درس التعبير الشفهي تحت إشراف المعلم وبوجود حوارات ونصوص معدة سلفا".[4]

1 يوسف ذياب عواد وآخرون، التعلم النشط، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان، 2016م، ص 90-89

2عبد الرحمن تومي،منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مطبعة الجسور، وجدة، دط، 2007م، ص85.

3ينظر:عبد الرحمن تومي،التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ص86.

4المرجع نفسه،ص86.

وحقيقة أن هذه التقنيات من المرتكزات الضرورية التي تعمل على تحسين تعبير المتعلم بأسس ومعايير مضبوطة تثير انتباهه في مختلف المناقشات والمحادثات التي تتطلب الارتجال والابتكار في الأداء.

ب)مجالات التعبير الشفهي:

ينحصر الدور الإيجابي للمعلم وفاعليته في تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم للقيام بعملية الاتصال الشفهي، ولتحقيق ذلك يحتاج المعلم إلى الإحاطة الشاملة بالأساليب والطرق المناسبة التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم التعبيرية ونشاطاتهم الإبداعية في التواصل شفهيا، ولا يتعلم التلميذ ذلك إلا بالوقوف على مجموعة من الطرق والأساليب التعليمية التي تعزز مادة التعبير الشفهي.[1]

ومن بين هذه الطرق والأساليب التي يجب تعليمها للتلاميذ وتدريبهم عليها ما يلي:

1-المحادثة والمناقشة: تعتبر المحادثة والمناقشة من أهم النشاطات اللغوية في التعليم المدرسي فهي تفسح المجال أمام المتعلمين لتنمية قريحتهم اللغوية وتفعيل مهاراتهم السمعية وإجادة قدراتهم التعبيرية والفكرية حول مختلف المواضيع بأساليب إبداعية.[2]

2-الخطب والكلمات والأحاديث: تختلف أساليب التعبير الشفهي باختلاف المواقف والمناسبات، فهناك مواقف تتطلب من المتحدث أن يكون خطيبا ماهرا في أداء مهمته التواصلية القائمة على الوضوح في الصوت الصادر من مخارجه الصحيحة، وعلى الدقة في التعبير بارتجال يحرره من كل قيود الخجل والقلق والارتباك.[3]

1ينظر: أبو سعود سلامة أبو سعود، المنجد في التعبير، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دط، دمشق، 2004م، ص 49.

2 ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، دط، دار الشواف، دت، الرياض، ص116 -117.

3ينظر: محسن علي عطية،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،دار المناهج، عمان، دط، 2007م ص128.

وفي ذلك يجب على المعلم مراعاة العمليات التعليمية التدريبية للتلاميذ على هذه المواقف حتى لا يقع في حالات تحرجه أمام الزملاء.

ومثال ذلك في التعليم الابتدائي، أن يطلب المعلم من التلميذ إلقاء كلمة بمناسبة الفاتح من نوفمبر أو عيد النصر أو يطلب من التلاميذ الأوائل في الصف الدراسي إقامة لقاء تحفيزي لزملائهم من أجل حثهم على الاجتهاد في الدراسة لتحقيق النجاح مستقبلا، وهذه الأساليب تراعي الأبعاد الاجتماعية الراهنة؛ مثلا إقامة أيام دراسية ومسرحيات موحية لمساندة الشعب الجزائري للقضية الفلسطينية .

3- القصص والحكايات: تعتبر القصص والحكايات من أهم الأساليب التي يمكن استخدامها لتدريب التلاميذ على التعبير الشفهي والتأثير فيهم برفع مستوى الذكاء عندهم وتنميه مهارات الفهم والانتباه وتوسيع خيالهم الإبداعي بفاعلية تنمي خبراتهم الحياتية في مختلف المجالات.[1]

ولكي تحقق القصص والحكايات أهدافها يجب أن تكون جديدة محببة إلى نفوس الطلبة مناسبة لمستوياتهم اللغوية والعقلية والعمرية والنفسية بمعطيات وأحداث موجزة حتى لا تؤدي إلى نفور التلاميذ ومللهم.[2]

4.التعبير الحر: هناك مواقف كثيرة في الحياة يتحدث فيها الفرد إلى الآخرين، ومن هذه المواقف وصف الأحداث ومجرياتها، ووصف مشاهد في رحلات أو مدن معينة، أو التعبير عن المشاعر والأحاسيس أو تحديد تاريخ أحداث معينة أو غير ذلك، وهذه المواقف تتطلب من الفرد أن يكون قادرا على إيصال الأفكار إلى الآخرين لتحقيق الغاية المرجوة، ومن أجل ذلك يجب على المتعلم أن يتدرب جيدا على مثل هذه المواقف في دروس التعبير الشفهي، ويمكن أن يكون موضوع التعبير مطروح من المعلم أو من التلاميذ أنفسهم أو من خلال تعريض الطلبة لمواقف حية ومطالبتهم

1ينظر: علي عبد الظاهر، فن التدريس بالقصة، دار عالم الثقافة، ط1، القاهرة، 2017م، ص 125

2ينظر: محسن علي عطية،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص130.

التعبير عنها ارتجاليا، على أن يجري التدريب على التعبير الحر بالطريقة المعروفة لتدريس التعبير الشفهي.[1]

ج)خطوات تدريس التعبير الشفهي:

يمر تدريس التعبير الشفهي بمجموعة من الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

1.التخطيط للدرس: تعتبر هذه المرحلة من المراحل الضرورية لنجاح الدرس، وهذا ما يتطلب تحديدا دقيقا ومضبوطا لنوعية الموضوع وطبيعته من خلال وضع مجموعة من الأسئلة لإثارة دافعيتهم ورغبتهم، مع تدعيم أفكار الموضوع من خلال الاستشهاد بالشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وتهيئة التعليمات اللازمة لتوجيه التلاميذ وتعريفهم بآداب الحديث والحوار والتأكيد على ضرورة احترام الآخرين والاهتمام بهم وتقديرهم.[2]

2-المقدمة والتمهيد واختيار الموضوع: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة نفوس التلاميذ وجلب انتباههم للدرس المطلوب منه شرحه مع مساعدتهم على اختيار المواضيع القريبة من ميولاتهم في التحدث والمناقشة.[3]

3- عرض الموضوع: تتطلب هذه الخطوة عرض الموضوع على السبورة مقسما إلى عناصره الأساسية التي يقوم المعلم بقراءتها وشرحها شرحا مفصلا بطريقة مناسبة من حيث اللغة والأفكار بعيدا عن الخيال والأفكار الفلسفية.[4]

4-حديث الطلبة: بعد أن تترسخ محتويات ومعطيات الدرس التعليمي في ذهن المتعلم، تأتي المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي التي يتحدث فيها التلاميذ عن الموضوع المختار بجرأة تعبيرية

1 ينظر: المرجع السابق، ص129.

2ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص137.

3ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 95.

4المرجع نفسه، ص95.

يصاحبها النطق الصحيح للأصوات والاستعمال السليم لمفردات اللغة،ولتحقيق ذلك يجب على المعلم أن يسهل عملية التعبير الشفهي للتلاميذ بأن يطرح عليهم بعض الأسئلة التي يمكنهم الجواب عنها وفسح المجال لمناقشتهم باحترام أفكارهم بعيدا عن أهانتهم بالكلام الجارح لمشاعرهم، لأن ذلك يؤدي إلى نفورهم وإحباطهم وبالتالي ضياع رسالة التعبير الشفهي.[1]

5.**التقويم**: تقتضي عملية التعبير الشفهي تصحيحا لحديث المتعلم إذا ارتكب الخطأ حتى لا يقع فيه مرة أخرى؛ فقد قيل "لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه، ولا في صواب يكتبه التلميذ بنفسه"[2]

ولتحقيق أهداف التقويم يقوم التلاميذ بإبداء آراءهم في استرسال المتحدث في حديثه ومدى ترابط معاني أفكاره وسلامة لغته وجودة أسلوبه بعيدا عن الخجل والارتباك، وبعد ذلك يقوم المعلم بمناقشة ما يطرحونه بتوجيه مجموعة من الأسئلة إليهم من بينها:

ما رأيكم في المعطيات التي تضمنها الموضوع؟

ما هي القيم الأساسية التي عالجها الموضوع؟

ما هي القيمة الإنسانية التي وقف عليها هذا الموضوع؟

ويأخذ المعلم الإجابات من التلاميذ ويعلق عليها بأن يحدد الخطأ الذي ارتكبه المتعلم ويقوم بتصحيحه مع التلاميذ لإشراكهم في كل خطوة يقوم بها حتى يتجنب التلميذ الخطأ ولا يقع فيه مرة أخرى.[3]

ومن هنا يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف الخاصة بإجرائية تدريس التعبير الشفهي بداية من التخطيط للموضوع إلى تقويمه لتعزيز قدرات المتعلم بما يوفر المزيد من الدافعية للمشاركة في

1ينظر: محمد علي الصويركي، التعبير الشفهي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، ص157.

2سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص103.

3ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص213.

التعبير. وحرصا على نجاح المتعلم في التعبير شفهيا لابد للمعلم أن يعتمد في تعليمه وتوجيهه على المبادئ التالية:

تعويد التلاميذ على التعبير بخلق وضعيات تواصلية حقيقية داخل القسم وخارجه باستغلال المناسبات الدينية والوطنية التي تحثّ التلاميذ وتفسح أمامهم المجال للإفصاح عن مشاعرهم وأحاسيسهم، الأمر الذي يجعل التعبير الشفهي نشاطا وظيفيا متشابكا مع مختلف النشاطات والمواد التعليمية التي تزودهم بالمعارف اللغوية والثقافية المتنوعة بتنوع الأهداف التواصلية، التي تتطلب من المعلم التنويع في وضعيات الانطلاق من خلال الاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية.[1]

وفي توجيه حصص التعبير الشفهي هناك مجموعة من الأسس يجب الأخذ بها من ناحية موضوع درس التعبير الشفهي وألفاظه ومفرداته وكيفية تدريب وتمرين التلاميذ عليه، هذا ما سنوضحه في الجدول التالي:[2]

بالنسبة للموضوع	بالنسبة للألفاظ والأساليب	بالنسبة لتدريب التلاميذ
-يجب أن يُختار موضوع التعبير الشفهي بعنايةورعاية لغويةوأن يكون مراعيا للفروق الفردية بين التلاميذ، **-أن يُستنبط من الواقع الاجتماعي للمتعلم بمراعاة متطلبات العصر التكنولوجية**	-أن تكون سهلة مناسبة للقدرات اللغوية العقلية للتلاميذ ، مع الاتصال الوثيق بالموضوع - استخدام الألفاظ القريبة من عمر التلميذ وواقع الاجتماعي.	فسح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم وترجمة أحاسيسهم مع مراعاة ظروفهم الصحية والنفسية والاجتماعية أثناء تدريبهم. -التدرج في تدريب و تعريف التلاميذ بمعطيات الموضوع

1ينظر : عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص84.

2ينظر : محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، دط، القاهرة، دت، ص250.

11.أزمة فهم المنطوق وإشكالية التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

أ) مشكلات فهم المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: شهد التعليم في الجزائر مجموعة من الإصلاحات مسّت المناهج التربوية والكتب المدرسية والطرائق التدريسة لتعليمية اللغة العربية بأنشطتها المختلفة بداية بنشاط فهم المنطوق الذي واجه فيه المعلم والمتعلم مجموعة من المشكلات نذكر منها:

1.**التباين بين استعمال اللغة العربية الفصحى(لغة المدرسة)، واللغة العامية(لغة البيت والشارع)**: نلاحظ في واقعنا التربوي أن المتعلم الجزائري عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية يتمتع بمجموعة من الألفاظ واللهجات العامية التي اكتسبها من أسرته ومن بيئته التي كبر فيها، ليصطدم بواقع لغوي غير الذي اعتاد عليه وهو اللغة الفصحى.وفي هذا المضمار أكد **جيزل** " أن الطفل في أواخر السنة الخامسة يصبح متحدثا لطيفا بعد أن كان قبل ذلك بأربع سنوات لا ينطق بكلمة واحدة، ويمكن إحصاء المحصول اللفظي له من خلال الجدول التالي":[1]

العمر بالسنة	عدد الكلمات
سنة واحدة	3
سنتان	372
ثلاث سنوات	896
أربع سنوات	1540
خمس سنوات	2072
ست سنوات	2925

من خلال هذا الجدول نستنتج أن المتعلم لديه قدر كبير من الكلمات عند دخوله المدرسة، لكنها متنوعة ومتباينة بين العامي والفصيح ما يجعل له نوع من الاختلاط في اكتساب المفردات الجديدة وضبطها مع مكتسباته القبلية.

1 هدى محمود ناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان،ط1، 2007م،ص37.

وللتقليل من حدّة هذه المشكلة يجب تحقيق ما يسمى بالنموذج اللغوي أو القدوة اللغوية التي يحتاجها المتعلم قبل وبعد دخوله المدرسة كمعيار ضروري لتيسير حياته التعليمية ألا وهو القرآن الكريم؛ نظام الحياة التعليمية ودستورها اللغوي الأصيل،لذلك لابد للمتعلم الانطلاق دائما من كتاب الله عز وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، باعتبارهما مرجعا ونموذجا ضروريا لصقل شخصيته وتأسيسها تأسيسا سليما قائما على التعابير السليمة لغويا.[1]

لكن المشكلة الكبرى وجود هذا التباين بين الفصيح والعامي عند المعلم بحد ذاته، الذي يعتبر القدوة لطلابه وهذا كثير في مدارسنا الجزائرية، بداية الحصة الدراسية بمفردات منطوقة منوعة بين الفصحى والعامية وحتى اللغة الأجنبية ما يجعل المتعلم في وضع لغوي محير؛ أي كلام سيختار هذا أم هذا ؟

ومن الجدير بالذكر هنا أن هذا الخلط اللغوي الهجين بين العامي والفصيح في مناقشات وأحاديث الكثير من المدرسين يؤدي إلى ضآلة وقلة وضعف المحصول اللفظي لدى المتعلم والجهل بطرق استغلال المفردات في سياقاتها المناسبة، ليعيش حالة ازدواجية أو فصاما لغويا ، وكما هو مألوف أن جميع الكتب المدرسية والموضوعات التي يقرأها المتعلم ويدرسها داخل المدرسة كلها بالفصحى، وعلى الرغم من أن العامية تشترك مع الفصحى في بعض المفردات إلا أنها تبقى قاصرة في تلبية الغرض المطلوب،لأن فيها عناصر مهجنة وعناصر دخيلة مسرّبة من لغات أخرى، وهذا ما يؤدي إلى عدم قدرة المتعلم على فهم واستيعاب ما يقدم له إضافة إلى فقدان الطلاقة اللغوية وضعف القدرات التعبيرية وقلّة الإنتاج الفكري المكتوب.[2]

وانطلاقا من ذلك يجب على المعلم أن يتقيد بالكلام الفصيح الخالي من التراكيب العامية لأنه المثال الذي يحتذى به في لغته وهذا ما أثبته واقع الحياة العلمية وأكده أصحاب النظريات

1ينظر: علي أحمد مدكور،طرق تدريس اللغة العربية، ص52.

2ينظر: أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 167-168.

اللغوية الحديثة المتطورة في" أن الأطفال ينتهون بالفعل إلى الكلام بطريقة تشبه إلى حد بعيد كلام أولئك الذين يحيطون بهم فيما يتعلق بالتفاصيل الدقيقة من حيث الاستعمال الصوتي والنحوي فضلا عن استعمال المفردات"[1]، "وهذا ما يشجع التلاميذ على الاهتمام باللغة ومتابعة الجديد من مفرداتها وتراكيبها وصيغ شعورهم بتمكن معلمهم منها وإعجابهم بطلاقته وبراعته فيها وفي استخدامها في صياغات وتراكيب لفظية سلسة وسياقات متجددة ومتنوعة منسجمة مع المواقف والظروف النفسية والمستويات العقلية والثقافية المختلفة ومسايرة للحياة العلمية وتطوراتها".[2]

وعلى ضوء ما تقدم يمكننا القول أن تنمية الرصيد اللغوي المنطوق لدى المتعلم متوقف بالدرجة الأولى على المعلم وطلاقته اللغوية لأنه الأقرب إلى حياة التلاميذ وميولاتهم و أذواقهم والمثال والقدوة التي يكتسبون منها عن طريق التأثر والتقليد.وهذا ما يستدعي فرض قوانين تربوية على المعلمين لاستعمال الفصحى فقط لتدريب ألسنة المتعلمين والارتقاء بقدراتهم التعبيرية الإبداعية ليتضاعف بذلك محصولهم اللغوي ويزداد تثبيتا في طيات ذاكرتهم.

2.الكم المتزايد من المفردات المنطوقة المقدمة للمتعلم: هناك مشكلة أخرى في الجانب الاستعمالي المفرداتي المقدم للتلميذ والتي لا يستطيع أن يصل إلى فهمها والسبب هو كثرة وصعوبة المفردات التي لا تخدم البيئة التي يعيش فيها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا ما أكده **عبد الرحمن الحاج صالح** بقوله"إن اطلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي، تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني

[1] المرجع السابق،171

2المرجع السابق،ص172.

والامتثالي، وهذا نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكيب...".[1]

وعليه يجب توفير مفردات لغوية تتميز باليسر والسهولة بمرونة وحيوية تسهل عملية الاكتساب أمام المتعلم، بعيدا عن الكثرة التي تؤدي إلى صعوبة التمييز بين التراكيب وغموضها.

3. **عدم فهم موضوع النشاط التعليمي والخروج عنه** :يقع المتعلم أحيانا في موضع من الارتباك والتوتر أثناء أداء اللغة المنطوقة، لعدم استيعابه فكرة الموضوع المطروح أمامه وفي ذلك يرى هارمر Harmer بأن "الاستماع عملية استقبال للغة المتحدثة أو اللغة المنطوقة وتحديد معنى الرسالة اللغوية في العقل وهي عملية تتطلب من المستمع بذل المزيد من الجهد العقلي لفهم الرسالة وارتباطها بالعديد من الأنشطة المعرفية"[2].

فإذا كانت رسالة الموضوع الذي يريد المعلم توصيله إلى التلاميذ يفوق مستوياتهم وقدراتهم فإن ذلك يؤدي حتما إلى فشلهم في فهم مضمون الرسالة التعليمية وغايتها.

4.**عدم تحديد نوعية التلاميذ المستمعين واهتماماتهم**:يشكل عدم تحديد المعلم لنوعية المتعلم واهتماماته ومستويات تفكيره صعوبة في سير الحصة التعليمية القائمة على عملية تخطيط الكلام ومحتوياته الفكرية والدلالية التي لابد لها أن تكون متفقة مع الأهداف المرغوبة، وهذا ما يستلزم من المعلم القيام بتمرينات تدريبية للتلاميذ تمرنه على مهارات البحث والاستكشاف في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، مع الاعتماد على النفس في اختيار أسس طرق الحديث في التعبير الشفهي بتلقائية وطلاقة لغوية.[3]

1عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 04، الجزائر،1974م، ص46.

2ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م،ص84.

3ينظر:علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، ص112-113.

بالإضافة إلى ذلك يشكل التحكم في المتعلم وممارسة السلطة عليه وعدم الاهتمام بحاجيته ورغباته مشكلا عويصا يقف أمام نجاح التواصل الشفوي؛ ذلك أن الاهتمام بالمستمع و التركيز على ما يريد يساعد في الوصول إلى فهمه للرسالة المنطوقة فهما دقيقا. [1]

فالمعلم الذي يمارس السيطرة دائما في الحديث ويقاطع التلاميذ ولا يولي اهتماما لرغباتهم لا يمكنه الوصول بالعملية التعليمية إلى أبعد الحدود.

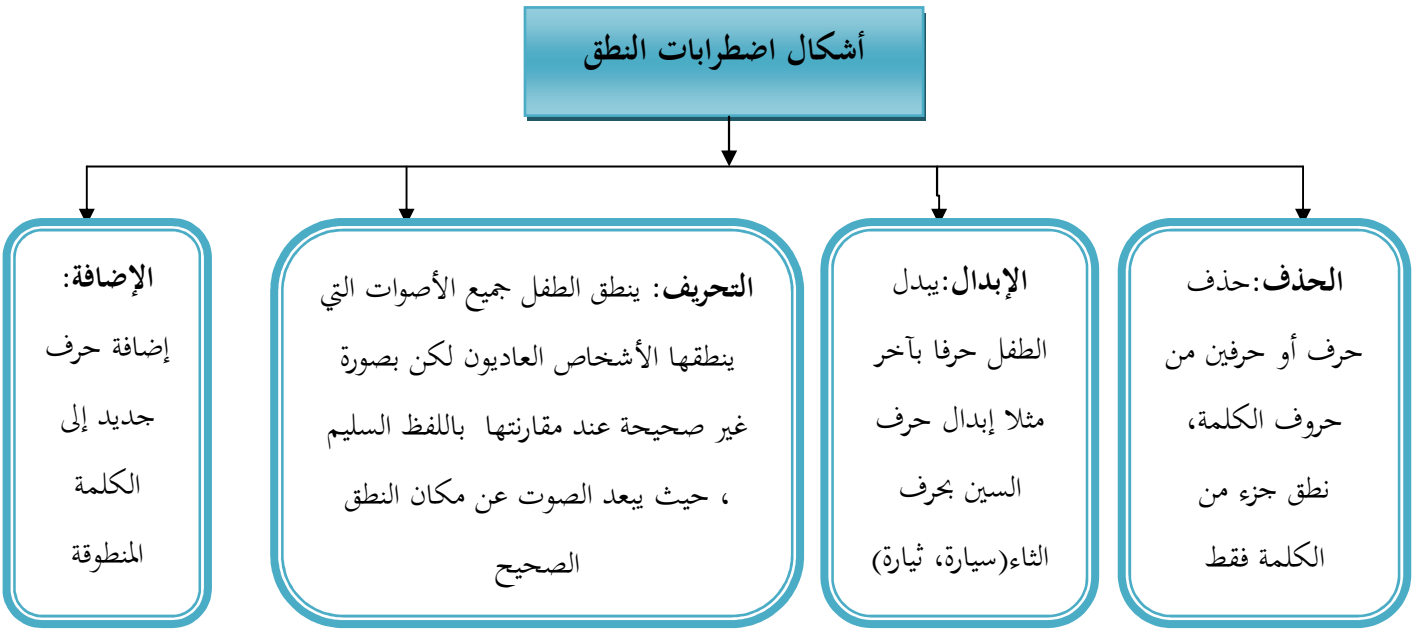
4. ظاهرة اللفظية Verbalisme وأثرها في جهل دلالات الكلمات المنطوقة: تنتشر في كثير من الأوساط المدرسية وبين التلاميذ على اختلاف أعمارهم ما يسمى باللفظية أي استخدام وحفظ مجموعة من المفردات دون معرفة دلالاتها، فالمتعلم يرددها أمام زملائه أو معلمه من خلال ما سمعه في الصف الدراسي من معلمه أو ما قرأه في نصوص أو محفوظات فُرضت عليه، وهذا ما يعود سلبيا على الحياة العلمية لمستقبل للتلميذ وفي مستوى اكتسابه لألفاظ اللغة ومعانيها.فهذه المشكلة انتشرت بكثرة نتيجة لاستعمال طريقة التحفيظ والتسميع في التعليم دون إعطاء شروح كافية شافية للمفردات الصعبة والمعقدة، فبعض المعلمين همهم الوحيد هو تكليف التلاميذ بحفظ القواعد والمتون أو حكم وأقوال تراثية دون فهم محتواها .[2]

ومن هنا يجب على القائمين على إعداد الكتب المدرسية إرفاق النصوص سواء المنطوقة أو المكتوبة بشرح شامل ومفصل للمفردات غير المألوفة بالنسبة للمتعلم حتى لا يقع في قيود هذه الظاهرة، إضافة إلى حرص المعلم الشديد ومراقبته لمثل هذه الحالات.

1ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، ص266.

2 ينظر: أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص193-194.

5.**اضطرابات النطق**: قد يعاني الطفل من بعض المشكلات والصعوبات النطقية تعرقل فاعلية تواصله مع الآخرين نتيجة الخلل في نطق بعض الأصوات اللغوية والذي يظهر في أربعة أشكال: الحذف، الإبدال، التحريف(التشويه)، الإضافة، وهذا ما يوضحه المخطط التالي: [1]



مخطط يوضح أشكال اضطرابات النطق

نلاحظ من خلال هذا المخطط أن اضطرابات النطق من الصعوبات التي شكلت أزمة تعليمية في عملية الإنتاج الكلامي وعرقلت الأداء النطقي للمتعلم مما يؤدي به إلى عدم فهم دلالات الكلمة داخل السياق.

6.اضطرابات وصعوبات اللغة الشفهية: وبالإضافة إلى هذه المشكلات نذكر صعوبات اللغة الشفهية في جانبها الاستقبالي والتعبيري والتكاملي والتي تعرف بأنها" خلل في قدرة الطفل على نطق الكلمات أو حين إخراج الصوت أو نقص الطلاقة اللغوية أو عجز الطفل عن تطوير لغته الاستيعابية أو لغته التعبيرية مما يجعله في حاجة إلى خدمات تربوية أو علاجية خاصة".[2]

1 ينظر:أديب عبد الله محمد نوايسه وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، ط2، 2013م، ص68-70.

2 عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2011م، ص257.

حيث يتميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الشفهي بإصدار مجموعة من الجمل غير المفهومة والمبنية بطريقة غير سليمة تركيبيا وقواعديا، بحيث يجدون صعوبة كبيرة في التعبير الشفهي نظرا لإخفاقهم في عملية الاختيار المناسب للكلمات الملائمة لما يودون التعبير عنه، وفي ذلك يكررون بعض الكلمات ويستعملون جملا متقطعة لا تعني شيئا عن ما مرّوا به من تجارب معينة في حياتهم. كما يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية أي عدم القدرة على تسمية الأشياء والحروف والأعداد وغيرها فور رؤيتها، فالأمر الذي يحدث للإنسان العادي عند عجزه أحيانا في تذكر بعض الأسماء، نلحظه يحدث بعديد المرات مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.[1]

ووراء هذه الصعوبات اللغوية في التعبير الشفهي مجموعة من العوامل نذكر منها:

1.6**الأسباب العضوية:** تتمثل في العوامل التي تمس الأعضاء المسؤولة عن العملية الإنتاجية للغة واستقبالها وفهمها كفقدان حاسة السمع أو إصابة الجهاز العصبي مما يؤدي إلى ضعف القدرات اللغوية العقلية لدى الطفل.[2]

2.6 الأسباب العصبية: "ويقصد بذلك تلك الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي وما يصيب ذلك الجهاز من تلف أو إصابة ما قبل أو أثناء أو بعد الولادة، حيث يعتبر الجهاز العصبي المركزي مسؤولا عن الكثير من السلوكات ومنها اللغة، لذلك فإن أي خلل يصيب هذا الجهاز لابد أن يؤدي إلى مشكلات في النطق واللغة وعلى سبيل المثال تظهر الاضطرابات اللغوية بشكل واضح لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي وذلك بسبب وجود تلف في الدماغ **Brain Damage** ".[3]

1ينظر : يحيى محمد نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري، عمان، دط، 2008م،ص105.

2ينظر:خالد محمد عبد الغني، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2015م،ص60

3المرجع نفسه، ص61.

3.6الأسباب المرتبطة بتدني القدرات العقلية:

يُشير ذلك إلى الأثر البالغ للذكاء على مراحل النمو اللغوي ، حيث أثبت الكثير من الباحثين في الدراسات اللغوية " ...أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقليا هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني، وفي هذا الصدد يؤكد جان بياجيه أن اللغة تنتج مباشرة من خلال نمو الطفل المعرفي، وأن مقدرته على التطور العقلي تبدأ في نهاية مرحلة النمو الحسي الحركي، كذلك تنبثق اللغة في هذه الفترة الزمنية حوالي السنة الثانية من العمر".[1]

3.6**العوامل البيئية:** تتأثر اللغة الشفهية بالعوامل البيئية، باعتبار أن البيئة من المصادر والمراجع التأسيسية للغة الطفل، وفي هذا السياق يؤكد **زكريا اسماعيل** "أن النمو اللغوي يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، المادية كالأفراد، والطبيعية والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، فبقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد منها لغويا".[2]

إذن وبعد تحديد هذه المشكلات والصعوبات التي تعرقل سير حصص فهم المنطوق، مما يؤدي إلى ضعف التلاميذ وتعثرهم في التعبير الشفهي، نقوم بإبراز مجموعة من الأساليب والاقتراحات لعلاج هذه الصعوبات من كل النواحي وذلك بالاعتماد على الجوانب التالية:

سعي المعلم لدراسة هذه الصعوبات والتعرف عليها بالكشف عن استراتيجيات التعلم وإعطاء مؤشرات لما ينبغي تقديمه في حصة فهم المنطوق وعمليتها الإنتاجية في التعبير الشفهي ويترجم ذلك إلى آليات مهارية في التدريس بالتركيز عليها في كل المراحل التعليمية.[1]

1المرجع السابق، ص62.

2أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة،دط، 2010م، ص72.

1ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص39.

ومن ناحية أخرى يجب على المعلم إتقان التحدث وإدارة الحوار داخل الصف بتفاعل لفظي بينه وبين التلاميذ يعكس حسن صياغة الأسئلة وتوجيهها بالطرق المناسبة لميولات التلاميذ والقريبة إلى نفوسهم والمرتبطة بخبراتهم، وقبل ذلك كله لا بد للمعلم أن يستمع وينصت لما يقوله التلاميذ ليقف على مستوياتهم والأمور التي تشغل تفكيرهم واهتماماتهم والأمور التي يعنيهم معرفتها بالإضافة إلى معرفة ما يسعدهم وما يقلقهم ومن ثمة تصحيح المعلومات والمفاهيم دون الإشارة بالاسم إلى المتعلم الذي وقع في الخطأ.[1]

وحرصا على توفير هذا الاستعمال اللغوي لابد من إيجاد الطرائق المناسبة لتحقيق التوافق بين المنطوق والمكتوب من خلال إدراك الفرق الواضح بينهما؛ "فهناك اختلاف بين العناصر اللغوية في الخطابات الشفهية والمكتوبة وهو ما يجب مراعاته في وضع طرائق لتعليم لغتنا إذا أردنا أن نجعلها ذات استعمال عفوي متداول، لتطوير الاستراتيجيات المتقدمة في التفكير المتعمق وتوجيهه نحو اكتشاف المعاني والأفكار والعلاقات".[2]

وللقضاء عن صعوبات اللغة الشفهية التي تعتبر من المعوقات التي تسبب قصورا في مستويات التلقي المعرفي لدى التلاميذ ينبغي المسارعة في الكشف والتدخل والتقييم والتشخيص المبكر لهم، ومعالجتهم، وتهيئة الظروف الملائمة لتكيفهم ونموهم وتنميتهم، واستثمار طاقاتهم بتبني مجموعة من الأسس الاستراتيجية الخطابية التي تُعودهم على التحاور والمشاركة في مختلف المواقف، وذلك من خلال اختيار المعلم لموضوعات تلائم مشاعرهم واهتماماتهم وميولاتهم بغية إكسابهم الثقة في نفوسهم وتنمية قرائحهم اللغوية.[1]

ولتشخيصهم بطرق لسانية تطبيقية يجب الاعتماد في العملية العلاجية على المعلمين الذين لديهم خبرة كبيرة في المجال التعليمي والتربوي ليتمكن من معرفة المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ بمراعاة الفروق الفردية النفسية والعقلية والفيزيائية وإتقان البعد التعليمي لهم من خلال

1ينظر: هدى محمود ناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2007م، ص78.

2بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007م، ص12-14.

1ينظر: أمل عبد المحسن زكي صعوبات التعبير الشفهي، ص155 .

ابتكار الطرق المناسبة لجذب اهتمامهم لجعلهم أكثر تقدما عن طريق المناقاشات المستمرة الفعالة التي تجعل المتعلم يكسر حاجز الخوف والخجل. ولتسهيل ذلك التقييم اللغوي يعمل المعلم على توطيد صلته بأسرة المتعلم الذي يعاني من الاضرابات اللغوية ليقف على الطرق المناسبة لتحسين أداء المتعلم بتقديم خدمات لغوية وكلامية وعلاجية وتصحيحية، وتكييف الأساليب التربوية والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية لتلبية الحاجات الخاصة للأطفال ذوي صعوبات اللغة الشفهية وإحالتهم إلى أخصائيين في المجال النفسي والأرطفوني لضبط هذه المشكلات وعلاجها.[1]

12.الاستراتيجيات اللسانية ودورها الفعال في تنمية مهارة فهم المنطوق في الوسط التعليمي:

في ظل الجهود المكثفة التي بذلتها المنظومة التربوية الجزائرية في الميدان التعليمي، هناك مجموعة من الأساليب التكنولوجية الحديثة لتقديم الأنشطة التعليمية بما فيها فهم المنطوق في بيئة تعليمية تفاعلية تشجع التلاميذ على الاندماج في العملية التعليمية، والخروج من دائرة الملل في الطرق التدريسية القديمة، إلى رؤية جديدة للتعلم المرن الذي يكسوه التطوع والتطلع للآفاق بغية مواكبة التطور الهائل الذي يشهده العالم اليوم.[2]

وبما أن المراحل التعليمية الخمس في التعليم الابتدائي هي الأرضية الخصبة التي يشيّد عليها المعلم البناء المعرفي والمهاري والفكري تحضيرا للمراحل القادمة، فإنه من الضروري استخدام مجموعة من الاستراتيجيات اللسانية القائمة على فتح فرص تعليمية تُثير تفكير المتعلمين وتُشبع ميولاتهم للتجاوب مع المادة المعرفية ومن ثمة التحصيل الجيد للغة.

1.الاختبارات الشفهية: لقد أكدت الاتجاهات الحديثة في التربية تأكيدا مستمرا على أهمية هذه الاستراتيجية التعليمية في إتاحة الفرص أمام التلاميذ لمعرفة صحة إجاباتهم وتصحيح أخطائهم على نحو فوري، يجعلهم مستقلين في تعلمهم وتفكيرهم مما يزيد من حماسهم في القسم وزيادة

1 ينظر: ماجدة السيد عبيد،صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء، عمان، ط2، 2015م، ص100.

2 ينظر: المجلس الأعلى للغة العربية، إزدهار اللغة العربية الآليات والتحديات، المكتبة الوطنية الحامة، الجزائر، 2017م، ص 629.

التفاعل اللفظي بينهم وبين المعلم. كما أنها تساعد المعلم على كشف الفروق الفردية بين المتعلمين وتعينه على معرفة مدى تحقق أهداف الدرس بإضفاء جو عاطفي اجتماعي تسوده السلامة اللغوية.[1]

2.التسجيلات الصوتية (تسجيل المناقشات والمقابلات):

من المعروف أن التسجيل الصوتي من أهم الوسائل التعليمية التي تعتمد على السمع بالدرجة أولى، حيث يقوم المعلم بقيادة الدرس التعليمي(حصة فهم المنطوق) من خلال تسجيل تلك المناقشات التي تدور بينه وبين التلاميذ ثم الاستماع إليها لتقييم أسلوب المتعلم في النطق وتحسين مخارج حروفه، كما تساعد هذه الاستراتيجية في تزويد المعلم بمعلومات هامة عن أداء كل تلميذ ومدى احترامه لآداب المناقشة و الحوار مع الغير ،مع الحرص على تكرار هذه التسجيلات ومقارنتها بالقديمة لتحسين أساليب المقابلات والمناقشات بين أفراد الفصل في الغرف الصفية.[2]

وفي ذلك يتأثر مستقبل الرسالة في هذا الاتصال المنطوق المعتمد على التسجيل الصوتي بنبرة الصوت وحجمه وسرعته ووضوحه من خلال مايضيفه الاتصال الشفهي من فرص للمناقشة وطرح الأسئلة عندما يكون المعنى غير واضح.[1]

3. استخدام مختبرات اللغة في التعلم: تتمثل مختبرات اللغة في مجموعة من الغرف الخاصة بالتعليم الاستماعي، لتوضيح وبيان المصادر الصحيحة للأصوات، حيث يعتمد كل متعلم على مسجل صوتي لوحده يجعله يعيش في عالم لغوي أساسه تنمية المهارات السمعية والمهارات النطقية والتعرف على المخارج الصوتية، ليستطيع بعد ذلك، المقارنة بين طريقة نطقه وطريقة نطق

1 ينظر: حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحيثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2008م، ص294. 295.

2ينظر:حسين حمدي الطويجي،وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط8، 1987م، ص175.

1 Vior : Tabitha Wangare Wambu , Comminicationskills, Lap Lambert Academic publishing,usa,2012,p03.

الحروف والكلمات من الأحياز الأصلية، والإجابة عن أسئلة معلمه وطلب ما يريد منه أثناء المناقشات الفعالة.[1]

فمختبرات اللغة يجب أن تُزود بعدّة مسجلات تمكن التلاميذ من الاستماع إلى مجموعة من المواد بعرض خطاباتهم وتدريب حاسة السمع عندهم بتعويدهم على الإصغاء الجيد وتقويم الأداء عندهم وذلك من خلال إدخال الوسائل الحديثة كالفيديو فيما يعني مختبر اللغة البصري والراديو فيما يعني مختبر اللغة السمعي.[2]

4. الاستعمال الوظيفي للصورة في التعليم:

من المعروف أن للصورة أهمية بالغة في العملية التعليمية لأنها من أكثر الوسائل البصرية التفاعلية في توصيل الرسائل المعرفية بصورة تجذب المتعلم وثير انفعالاته، فهي من العوامل المباشرة في غالبية العروض والدروس التعليمية التي تتطلب ربط المتعلم بالموضوع وإحالته إلى صورته الحقيقية، حيث يرتبط عنده الدال بالمدلول لترسيخ كل الأفكار في ذهنه بصورة تسمح له باسترجاعها وقت الحاجة إليه.[1]

فرؤية المتعلم التحليلية للصورة المرتبطة بالدرس الذي يود المعلم إيصاله إليه، وإشارات حركاته الجسمية وتعبيرات الوجه وعينيه، أو ما يعرف بالاتصال غير اللفظي يساهم بشكل كبير في تنشيط العمليات العقلية من فهم وإدراك وتركيز وتقويتها عند التلاميذ إذا وظفت بطريقة إيجابية[2]

1 ينظر: محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج، (عمان)، ط1، 2008م، ص 208-209.

2 ينظر:خضير عباس، التقنيات التربوية(تطورها، تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها)مؤسسة ثائر العصامي، بغداد، ط2، 2016م، ص81.

1ينظر: بوزيدي محمد، أثر الصورة التعليمية في الممارسة البيداغوجية، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا، برلين، العدد07، ديسمبر 2018م، ص443.

2ينظر: محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال،، مكتبة الآداب،القاهرة، ط1،2007م ص12.

وهذا ما ذكره "عالم التربية الأمريكي **جيروم برونر** بدراساته في التفكير والتربية أن الناس يتذكرون 10بالمئة مما يسمعونه و30بالمئة مما يقرأونه في حين يصل ما يتذكرونه بين ما يقومون به إلى 80 بالمئة"[1].

وفي هذا الإطار لابد لنا أن نشير إلى أن المتعلم في حصة فهم المنطوق لا يعرف الصورة الحقيقية لجميع المقابلات اللفظية للمنطوقات التي ترد على مسامعه ولنشرح ذلك أكثر نبين أن المعلم مثلا في المقطع التعليمي التغذية والصحة (**نص كيف أعتني بجسمي**)[2] ،يقوم بالإشارة إلى الأغذية المتوازنة التي لابد من اتباعها لضمان صحة جيدة، وفي ذلك يوضح النظام الغذائي وأهميته من فواكه وخضر بأنواعها وفوائدها المتعددة لجسم الإنسان إلى أن يصل إلى خضار القرنبيط ويبدأ في ذكر عناصره المهمة لمكافحة الأمراض؛ وفي ذلك نجد عند المتعلم نوع من الفضول لمعرفة هذا الخضار ولا يمكن فهم ما ينطق به المعلم إلا إذا عرف ما هي الصورة الحقيقة لهذا الغذاء.[1]

وتحقيقا لإدراك المتعلم واستيعابه يجب على المعلم أن يرفق كلامه دائما بصور توضيحية تبين وتقرب المعنى. فكلمة قرنبيط كيف يمكن للمتعلم الصغير فهمها و ربما هي غير مفهومة عند الكبير؟ !

ومن هنا يمكن القول أن هذه الاستراتيجيات اللسانية تعتبر من الأساليب الناجعة لفهم النصوص المنطوقة وتحصيل المعارف واكتسابها بطرق سهلة متناغمة لاسيما في المراحل التعليمية الأولى للمتعلم.

5.**استعمال الحاسوب في التعرف على الأخطاء النطقية للمتعلمين:** يعتبر الحاسوب من التقنيات التعليمية الحديثة التي اتسعت سبل استخدامها في العملية التعليمية لخلق أجواء تعليمية تفاعلية بين المادة والمتعلمين وتنمية مهاراتهم لتحقيق مختلف الأهداف التعليمية من خلال

1 شاكر عبد الحميد، عصر الصورة السلبيات والإيجابيات،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (الكويت)، دط، 1978م، ص06.

[2] بن الصيد بورني سراب وأخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020م، ص42.

[1] ينظر: لقاء تكويني لفائدة طلبة الدكتوراه ، إشراف براهيمي بوداود، أكتوبر 2021.

تقديم عروض صوتية التي تقلل من نسبة الضجر عند التلاميذ بمراعاة الفروق الفردية بينهم في مختلف المستويات. [1]

كما تسهم تقنيات الحاسوب في تحليل التعابير الشفهية للمتعلم قصد التعرف على الأخطاء اللغوية التي ارتكبها وتصنيفها وإحصائها بسرعة لتصحيحها، ويكمن هذا التحليل في حصة فهم المنطوق في تخزين الإنتاج التعبيري للتلاميذ وتدقيق نطقهم ومدى استعمالهم لأداءات التنغيم والنبر والوقف المتوافقة مع المواقف التعليمية التي طُرح فيها الموضوع ، وهذا ما قد يسهل على المعلم معرفة صعوبات التعبير الشفهي عند المتعلمين لمعالجتهالا والتقليل من حدّتها.[2]

6.**الاعتماد على استراتيجية الألعاب اللغوية:** أكد علماء اللسانيات التطبيقية أن الألعاب اللغوية من الاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تنمية وتحسين الأداء اللغوي للمتعلم وتحسين السلوك المهاري عنده من خلال مساعدته على النطق الصحيح و التعبير السليم وإثراء مفرداته، فهي وسيلة تعليمية تجعل المتعلم أكثر فاعلية ومشاركة في المواقف التعليمية لتحقيق أهدافها المنشودة؛ فمثلا لتنمية عملية التعبير الشفوي عند المتعلم يقوم المعلم بإعطاء جملة ناقصة للتلاميذ تحتوي على صيغة معينة ويطلب منهم إكمال الجزء الآخر وذلك لتنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم وإدراك العلاقة بين التراكيب اللغوية والتركيز على المشافهة من خلال الوعي بالأبعاد الوظيفية لاستعمال الألفاظ اللائقة في عملية التعبير الشفوي.[1]

ولتحقيق نقلة نوعية من الاستجابة الفعلية والرؤية الهادفة لضمان سير حصص فهم المنطوق على أكمل وجه يسعى المعلم دائما إلى إثارة انتباه التلاميذ ودافعيتهم مركزا على المداخل الأساسية والعمليات المعرفية التي تجعل المتعلم دائما في حالة من اليقظة للتفاعل والاستجابة مع الأحداث والمثيرات المختلفة بتركيز مقصود واستعداد خاص لتوجيه الأنشطة العقلية إلى الفهم والملاحظة

1ينظر:فاطمة أحمد الخزاعلة، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار مجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص114.

2ينظر:رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، دط، 1436هـ، ص272.

1 ينظر: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2005م، ص26، 27.

لمعالجة الأمور وتقديرها.[1] وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ مع التركيز على عمليات البناء والشرح وتفسير المعاني التي لابد من الوصول إليها لتحقيق النجاح الدائم في كل الأنشطة التعليمية الأخرى وزيادة الدافعية اتجاه التعلم.[2]

وبناء على هذا المعطى، يمكن القول أن هذه الاستراتيجيات اللسانية من الآليات المهمة التي يجب الاعتماد عليها في الأوساط التعليمية لإحداث نقلة نوعية واستجابة فعلية في نشاط فهم المنطوق وضمان سيره على أكمل وجه لتحقيق عملية الفهم لدى المتعلم ومساعدته على التعبير عن حاجياته وميولاته ليتعود بذلك على الحوار والمناقشة الإيجابية.

خاتمة الفصل الثاني: يعتبر فهم المنطوق من الأنشطة التعليميّة الهامّة التي تقوم عليها العمليّة التعليمية لصقل مهارة الاستماع، باعتبارها الملكة الأولى التي يكتسب بها المتعلم اللّغة لينتجها في تعبيراته الشفهية؛ التي تتوقف على مدى إدراكه للمادة المنطوقة التي سمعها من المعلم وفهم مدلولاتها وتحديد وظيفتها في إطار تفاعلي يضمن تبادل الخبرات بين المتعلمين من خلال مراعاة استعداداتهم النفسية والعقلية والاعتماد على الاستراتيجيات اللسانية التعليمية الفعالة في تحسين الأداء اللغوي المبني على الجودةِ النطقية والسلامة التعبيرية.

1 ينظر:فكري لطيف متولي، مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015م، ص109-110.

2ينظر:زيد سليمان العدوان، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، ط1، 2016م، ص118.

الفصل الثالث: اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في تعليمية نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

تمهيد:

إن مهارة الاستماع التي كانت إحدى الوسائل المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة العربية في مناهج الجيل الأول قد تغيرت تسميتها في مناهج الجيل الثاني (المناهج المعاد كتابتها) إلى مصطلح فهم المنطوق، الأمر الذي أثار اهتماما واسعا من قبل المنظومة التربوية من خلال برمجة نشاط مستقل له ووعي القائمين على أهميته وارتكاز الأنشطة اللغوية عليه.

وفضلًا عن ذلك يهدف هذا البحث إلى معرفة واقع تدريس فهم المنطوق في المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال الكشف عن أهم المشاكل التي تعيق تقديم النشاط في صورة حسنة والوصول إلى نتائج مثمرة تمكن من تحقيق الاكتساب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وسأحاول في هذه المقاربة الاستفادة من المعطى المعرفي اللساني في بعده التعليمي إيمانا بأن الأبحاث اللسانية التطبيقية لها دور في معرفة واقع تعليم العربية أولا، ومعالجة تلك المعوقات التي تعيق عملية الفهم والإفهام لدى المعلم والمتعلم على السواء.

إن الهدف من هذا البحث هو ضمان رسالة تعليمية واعية تجعل المتعلم يبلغ أعلى درجات الفهم والإدراك في مختلف الوضعيات التواصلية الشفهية والكتابية في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة وعلى وجه الخصوص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة النهائية التي يتوقف عليها انتقال المتعلم من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط.

المبحث الأول: الخطوات التعليمية لنشاط فهم المنطوق وموقعيته بين أنشطة اللغة العربية

1. الخطوات التعليمية لتدريس نشاط فهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

تعتبر السنة الخامسة من المراحل المهمة في التعليم الجزائري، كونها السنة الأخيرة التي يترتب عليها تقييم مكتسبات فترة التعليم الابتدائي من خلال امتحان وطني موحد يختبر قدراتهم الاستيعابية والإبداعية.

فالمتعلم بمجرد تدرجه ومروره بثلاثة أطوار يزداد نموه العقلي والفكري والمهاري، ويتطور تكوينه في مختلف المجالات، لأنها مراحل متسلسلة مترابطة، تكمل بعضها البعض لرسم مستقبل ناجح أمام التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية الموالية.

وبالتالي فالبذرة التي غرسها المعلم في المتعلم في بداية سنواته التعليمية الأولى من خلال تنمية مهاراته من استماع وتحدث وقراءة وكتابة نبتت شيئا فشيئا إلى أن أنتجت لنا ثمرة معرفية تزيد من تنشئتهم وقدرتهم على التفاعل والتواصل مع العالم المحيط بهم.

يعد فهم المنطوق من النشاطات الأساسية التي يرتكز عليها الجانب التواصلي التعبيري للتلميذ في السنة الخامسة؛ بحيث يمثل الانطلاقة الأولى للعملية التعليمية في كل الفصول الدراسية لأنه النشاط الأول الذي ينطلق به المعلم كل يوم أحد تمهيدا للنشاط التفاعلي للتلميذ وتنمية لعملياته العقلية المتمثلة في الاستماع والفهم والانتباه.

ووصولا إلى ذلك يمر هذا النشاط التعليمي اللغوي بمجموعة من الخطوات تعكس سيرورة عملية الكلام كوسيلة رئيسية في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلمين من خلال استعمال تعابير لغوية سليمة في النطق والأداء.

1.الاستثارة:من المعلوم أن نشاط فهم المنطوق يعتمد اعتمادا كليا على محتوى النصوص المنطوقة التي توجد بحوزة المعلم فقط، من خلال ذلك الدليل الذي يعتمد عليه في تبسيط المادة اللغوية والوقوف على ألفاظها ومعانيها وشرح مفرداتها بأسلوب علمي يحرص فيه على السلامة اللغوية والدقة في التعبير.

لكن قبل خوض المعلم في غمار محتويات معالم هذا النص المنطوق لابد له من إثارة دافعية المتعلم وزيادة حماسه لمعرفة أحداث النص بتهيئة الظروف المناسبة لذلك، والمثيرات قد تكون داخلية أو خارجية؛ فالداخلي منها كأن يقوم المعلم بعرض فكرة النص في شكل قصيدة أو حكمة والخارجي كأن يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة للتلاميذ حول موضوع له صلة بمضمون النص لتحفيزهم ودفع طاقاتهم للتعبير.[1]

ففي حصة فهم المنطوق وبالتحديد في نص **التبرع بالدم**، (الوحدة الأولى وادي الحياة، المقطع الخامس التغذية والصحة)، قامت المعلمة قبل قراءة نص التبرع بالدم بإثارة فضول التلاميذ حول موضوع النص وإقبالهم عليه، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بنص التبرع بالدم، مراعية في ذلك الظروف والأحداث الاجتماعية وهنا سألخص الحوار الذي دار بين المعلمة والتلاميذ في المناقشة التفاعلية التي أجدت نفعا في تنمية الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى المتعلم، وتفعيل الجانب القيمي لديه: [2]

المعلمة: يا تلاميذ أ رأيتم ما حصل مع إخواننا في تركيا وسوريا؟ (بنبرة حزينة)

التلاميذ: نعم يا معلمة، ضربتهم زلازل مخلفة العديد من الموتى والمصابين.

المعلمة: هل أحزنكم ذلك يا أطفال؟

التلاميذ: نعم يا معلمة وكثيرا

1 ينظر:نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، ص172.

[2] الحضور المباشر يوم 19فيفري 2023 مدرسة بوسيف مختار معسكر

المعلمة: إذن كيف يمكننا مساعدتهم؟

التلاميذ: نساعدهم بالدعاء لهم.

المعلمة: أحسنتم، فلنرفع أيدينا بالدعاء لهم...اللهم نجّهم وعافهم وارحم موتاهم واشف جريحهم وارفع عنهم البلاء وفرج عنهم...

المعلمة مرة أخرى: ماذا خلفت هذه الكارثة الطبيعية؟

التلاميذ: خلفت هذه الكارثة عدّة خسائر؟

المعلمة:ما نوع هذه الخسائر؟

التلاميذ: تهدمت الكثير من العمارات والبنايات وتشققت الطرق...

المعلمة: كيف نسمي هذه الخسائر؟

التلاميذ: خسائر مادية.

المعلمة: أحسنتم، لكن هل الزلزال نتج عنه خسائر مادية فقط؟؟؟

التلاميذ: لا يا معلمة، هناك خسائر بشرية، تمثلت في العديد من القتلى والجرحى.

المعلمة: كيف يمكننا مساعدة هؤلاء الجرحى والمصابين؟

التلاميذ: نساعدهم عن طريق إرسال فريق الإنقاذ لتوفير المؤونة والملابس الشتوية لهم.

المعلمة: وما أيضا؟

التلاميذ: نساعدهم بالتبرع بالمال.

المعلمة: بالمال فقط !

التلاميذ: لا يا معلمة، نساعدهم بالتبرع بالدم أيضا.

المعلمة: ممتاز، أحسنتم.....إذن هذا هو موضوع النص المنطوق (التبرع بالدم)، ولمعرفة قيّمه وآثاره لابد لكم من الإصغاء والانتباه.

وعليه وانطلاقا من الحوار العلمي الذي دار بين المعلمة والتلاميذ نستنتج أن المعلمة قامت باستثارة استعداد التلاميذ وانتباههم لمعرفة موضوع النص المنطوق بمجموعة من الأسئلة، وهذا ما دعت إليه نظرية التعلم السلوكية من خلال مبدأ المثير والاستجابة، فالمعلم دائما يسعى إلى إثارة دافعية التلاميذ حول موقف تعليمي معين لضمان استمرار فاعليتهم واستعدادهم لفهم عناصر النشاط التعليمي.[1]

2.**التفكير**: وبعد استثارة انتباه المتعلم واستعداده تقوم المعلمة بقراءة النص المنطوق من دليل المعلم مع تكرار تسميعه عدّة مرات(5-6 مرات)، حتى تترسخ أفكاره ؛ فالمعلومات تبقى في الذاكرة القصيرة المدى لمدة 15-18ثانية ما لم يتم تكرارها ومعالجتها وبالتالي فمآلها النسيان. وهكذا النص المنطوق إذا لم يقم المعلم بتكراره لمرات عديدة لا يستطيع التأثير في المتعلم وتحقيق فهمه وإدراكه لمحتويات النص، فالتكرار يمكنه أخذ شكل التسميع الصوتي (القراءة الجهرية) الذي يساعد على زيادة التذكر وإطالة إبقاء المعلومات لفترات زمنية طويلة تمكنه من التعبير بطلاقة لغوية والتفاعل مع مختلف المواد الدراسية.[2]

ومواصلة لذلك وبعد الإصغاء والانتباه يبدأ التلاميذ في التفكير فيما سيقولون، فتتجمع لديهم مجموعة من الأفكار مرتبة ومنظمة بالشكل الذي يجعل المتعلم يفكر في الكلمة وتشكيلها قبل أن ينطق بها، فالمعلم الواعي هو الذي يدرب المتعلمين على التحكم في الكلام بالتفكير بصورة منطقية مقنعة قبل النطق به.[3]

وعليه فالمتعلم قبل أن يصدر ردا فعليا تعبيريا عن النص المنطوق يفكر جيدا في الأفكار التي سمعها ومن ثمة يرتبها بشكل عقلاني وظيفي يعكس مدى فهمه لرسالة المعلم الصوتية.

1ينظر:كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2012م، ص47.
2ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، دط، دت، ص138-139.
3 ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون مهارات في اللغة والتفكير، ص172.

الصياغة: بعد استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه للتفكير فيما سيقول، يبدأ في العملية الانتقائية للألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة للمعاني بصورة مقصودة بعيدا عن الغموض والتعقيد؛ فالمعلم في حصة فهم المنطوق يدفع التلاميذ ويمرنهم على التفكير والتمعن قبل الكلام بانتقاء الألفاظ المناسبة لنوعية المعاني التي يريدون التعبير وتوصيلها إلى الطرف الآخر مع مراعاة مقتضيات الأحوال.[1]

2 .موقعية نشاط فهم المنطوق بين أنشطة اللغة العربية:

لقد خُصصت لمرحلة التعليم الابتدائي في مستواها الدراسي الخامس مجموعة من الأنشطة التعليمية الخاصة باللغة العربية، فيما يرتبط بالخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلم ويتناسب مع ميولاته وحاجاته في مختلف أبعاد التواصل الشفهية والكتابية مع الأخذ بعين الاعتبار المكتسبات اللسانية القبلية التي تطرق إليها التلاميذ في السنوات السابقة، مع إدراك أهمية برمجيات التكنولوجيا التعليمية ودورها في إرساء المواد المطلوبة لتطوير الكفاءات العَرضية الشاملة والقيم والمواقف لتتشكل له رؤية واسعة في الاجتهاد للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط.

1.2. فهم المنطوق والتعبير الشفوي (التحدث): بعد سماع المتعلم للنصوص المنطوقة وفهمها لاكتساب مفردات ومعلومات جديدة ترتقي بحصيلته اللغوية ومستواه الدراسي، تأتي مرحلة الإنتاج الشفوي الذي يعبر فيها عمّا يخالج أحاسيسه ومشاعره من خلال اختيار الكلمات والتراكيب المناسبة التي سبق وأن خزنها في ذاكرته وهذا ما أثبتته الدراسات البيولوجية اللسانية ،أن المتعلم يرجع إلى المعجم الدماغي الموجود بمنطقة فيرنيك لاختيار المفردات المناسبة لتعبيره والمتلائمة مع حركات وإشارات يديه وملامح وجهه المنبعثة من الأعصاب الحركية من خلال منطقة بروكا.[1]

1ينظر: المرجع السابق، 172- 173.

1ينظر: عبد الفتاح بنقدور، اللغة دراسة تشريحية-إكلينيكية، دار أبي الرقراق للنشر والتوزيع، الرباط، ط1، 2012م، ص251.

فالمتعلم يسعى دائما إلى الكشف عن استعداداته اللغوية والنفسية من خلال مشاهدة الصور التعليمية الموجودة تحت الفرع التعليمي (أشاهد وأتحدث) المتعلقة بالنص المنطوق ومناقشة محتوياته وإثرائها، مع استعمال الصيغ اللغوية التي تربط بين التراكيب وتشكيل مجموعة من الجمل على شاكلتها للتعبير عن الوضعيات المختلفة المدرجة تحت الفرع التعليمي (أستعمل الصيغة)، لينتقل مباشرة إلى الإنتاج الشفوي:[1]

أُنْتِجُ شَفَوِيًّا

- أَخْبَرَكَ زَمِيلُكَ بِأَنَّه سَيَتَغَيَّبُ عن المَدْرَسَةِ مساءً ؛ لِيُشاهِدَ مُباراةَ كُرَةِ القَدَمِ لِلْفَرِيقِ الوَطَنِيِّ الخاصَّةِ بِتَصْفِياتِ كَأْسِ إفريقيا، وسَيَتَحَجَّجُ لدى المُعَلِّمَةِ بِأَنَّه كان مَرِيضا . حَرَّضَكَ لِتَفْعَلَ مِثْلَهُ . لَكِنَّكَ نَهَرْتَهُ وأَخْبَرْتَهُ بِأَنَّ حَبْلَ الكَذِبِ قَصِيرٌ جِدًا، وبِأَنَّ الدِّراسَةَ أَهَمُّ بِكَثِيرٍ من المُباراة .

إِحْكِ لِزُمَلائِكَ كيف أَقْنَعْتَهُ بالعُدولِ عن هذا الأَمْرِ الشَّنِيع .

الوحدة الأولى رفاق المدرسة

9

تمثل هذه الصورة الموضحة أعلاه ما يُطلب من المتعلم بعد سماعه للنص المنطوق من إنتاج شفوي يتعود به على الطلاقة اللغوية من خلال ترتيب الأفكار وتمثيل المعاني في إطار الموضوع الذي يدور حوله النص الذي يستغل معارفه في التعبير، فمثلا بعد تسميع المعلم نص (**الصداقة الحقة**)[2] للتلاميذ والتأكد من فهمهم واستيعابهم لمقصوده وغاياته ينتقل بهم إلى إبداء رأيهم حول الصور التي تمثل واقع تكوين صداقة حقيقية يجدونها في السراء والضراء، ثم بعد ذلك يدعوهم إلى استعمال الصيغة (لذلك) للربط بين مجموعة من التراكيب مع تشكيل بعض الجمل على منوالها، لتتكون لديه رؤية مفاهيمية واضحة المعالم وينتج ما اكتسبه بأذنه وعينه في التعبير الشفوي حول موضوع لا يخرج عما يتعلق بمحتويات النص المنطوق، فالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي هي علاقة استثمار لما خزنه المتعلم من معطيات ومعلومات في تعبيره عما

[1] بن الصيد بوربي وآخرون، كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2020م، ص09

[2] بن الصيد بوربي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2020م،ص28.

يجول بعقله وخاطره من أفكار وأحاسيس وآراء لينقلها إلى المستمعين بغرض تحقيق الاتصال بهم وتقوية الروابط الاجتماعية بينهم.[1]

وبناء على هذا المعطى تتطلب العملية التواصلية في الخطاب المنطوق مجموعة من الأسس والمعايير القائمة على أسلوب التأثير والإقناع بين قطبي عملية التخاطب (المعلم، المتعلم) من خلال استعمال باقة من الحجج والبراهين التي تعمل على تعزيز التفاعل في مختلف المواقف التعليمية التعلُّمية، وهذا بناء على النظرية اللسانية التي انطلقت من الفكرة الشائعة التي مؤداها:"أننا نتكلم عامة بقصد التأثير"[2]. فللغة تحمل بعدا جوهريا يتمثل في وظيفتها التأثيرية والإقناعية من خلال الدعائم الحجاجية.

ومن هذا المنطلق يشكل الحجاج في الخطاب التعليمي منجزا أساسيا في تحقيق التواصل والتفاعل وتبادل الخبرات الحوارية بين المعلم والتلاميذ في إطار فعال يقوم على مجموعة من المقومات الحجاجية المنجزة في أفعال كلامية للتأثير على السلوك اللغوي للمتعلم.

فكثيرا ما نجد المعلم في نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي يستعمل الأفعال الكلامية لافتتاح حصته التعليمية بغية إثارة دافعية المتعلم واهتمامه للانتباه إلى موضوع الدرس، وهذا ما يُعرف بالوضعية الانطلاقية الأم التي تطرح في بداية كل مقطع تعليمي؛ فمثلا في المقطع الثالث محور الهوية الوطنية الخاص بالوحدات التعليمية الثلاث (**سر الخلود، العودة إلى الوطن، هذا وطنك**)[3]، يعرض المعلم على مسامع التلاميذ وضعية انطلاقية شاملة يستعمل فيها مجموعة من الأفعال الكلامية المباشرة (**استمعوا، ركزوا...**)، وغير المباشرة المتمثلة في تشويق المتعلم وإثارة فضوله لمعرفة موضوع النص المنطوق الخاص بمقطع الهوية الوطنية بمهمات تعليمية تصل بهم إلى

[1] ينظر: بن الصيد بوربي وآخرون، كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة ابتدائي ص09

2-أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص14.

[3] -بن الصيد بوربي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص22.

استلهام العبر من تاريخ وطنه القديم والتشرب بحبه والعمل لتطويره بكيفية تدفعه إلى الاستفسار أكثر وأكثر لمعرفة المزيد عن هذا الوطن والبحث عن طرق ترقيته لمواكبة بقية الدول المتقدمة، الأمر الذي يستدعي توظيف الحجج والبراهين وتعليلها لتهيئة المتعلم لاستقبال الوضعيات التواصلية المعرفية واستثمارها في جميع المواقف التعليمية الأخرى.

ومن هذا المنطلق ينوع المعلم في رسالته من استخدام الأفعال الكلامية حسب المواقف والوضعيات التعليمية، ومن بين هذه الأفعال المستخدمة في الخطاب التعليمي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نجد:

1-الأفعال الكلامية القائمة على الاستفهام: يعتمد المعلم على هذا النوع من الأفعال للتحكم في وضعية التلاميذ وإثارة انتباههم وخلق التفاعل بينهم وحثهم على المشاركة المستمرة بالتعبير عن المشاعر والأفكار بغية تقويمهم وتطوير وعيهم وتعويدهم على التواصل الشفوي في كل النشاطات والحصص التعليمية.

مثال1: لتذكير التلاميذ بمكتسباتهم السابقة لابد مراجعة ما تمّ التطرق إليه في الحصص الماضية؛ وهذا ما قامت به المعلمة في أسبوع الإدماج لمقطع (**الصحة والتغذية**) من توعية وتذكير للوحدات التعليمية مستعملة مجموعة من الأفعال الكلامية.

المعلمة: من يذكرنا بالنصوص المنطوقة التي تطرقنا إليها في الحصص السابقة الخاصة بمقطع الصحة والتغذية؟

التلاميذ: تطرقنا إلى ثلاث وحدات وهي (التبرع بالدم، كيف أعتني بجسمي، ما يدخل جوفنا من طعام).[1]

[1] حضور الباحث في حصة فهم المنطوق(أسبوع الإدماج) يوم 12 فيفري 2023 مدرسة بكارة بلهاشمي معسكر.

مثال2: بعد تسميع النصوص المنطوقة قامت المعلمة مباشرة باختبار قدرات الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ، فطرحت عليهم مجموعة من الأسئلة التي تحتوي على الأفعال الكلامية القائمة على الاستفهام؛ فمثلا في النص المنطوق: كيف أعتني بجسمي؟، سألت المعلمة التلاميذ: ما نوع عنوان النص؟

التلاميذ: جملة استفهامية.

المعلمة: كيف عرفتم أنه جملة استفهامية؟ من يشرح لي أكثر؟

التلاميذ: من خلال أداة الاستفهام "كيف"

المعلمة: إذن هو سؤال، من يجيبني على هذا السؤال...، وهكذا تستمر المعلمة بإثارة دافعية التلاميذ من خلال تنويع الأفعال الكلامية الاستفهامية، بغية إضفاء النشاط العقلي واللغوي عليهم وتعويدهم على المشاركة الفعالة بتعبيراتهم السليمة الناتجة عن توظيفهم لمكتسباتهم المعرفية في وضعيات تواصلية دالة.[1]

2-الأفعال الكلامية القائمة على الأمر: يعتمد المعلم كثيرا على استخدام الأفعال الكلامية القائمة على الأمر؛ فلا يمكن تصور أي حصة تعليمية دون هذه الأفعال في الرسالة الخطابية التي يريد المعلم أن يبلغها للمخاطَب (المتعلم)، فمباشرة وعند بداية الأسبوع التعليمي وبعد تبادل التحية، يبدأ المعلم الحصة بهذه الأفعال مثلا: افتحوا النوافذ، أغلقوا الباب...، وقبل تسميعهم للنص المنطوق يقول المعلم: استمعوا، أنصتوا، انتبهوا جيدا، ركزوا معي....

فالمعلم في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي يُكثر من هذه الأفعال من أجل تنظيم التلاميذ وتعويدهم على المشاركة وبث روح التفاعل وتبادل المعلومات والمعارف بينهم، فمثلا في

[1] الحضور المباشر للباحث، يوم 29.01.2023،الساعة 08:00،مدرسة بوييف مختار، ولاية معسكر

النص المنطوق (التبرع بالدم) نجد مجموعة من الأفعال الكلامية استعملتها المعلمة أثناء عرضها لمعطيات النص على مسامع التلاميذ من بينها:

اصعد إلى الصبورة، شَمِّر عن ساعديك، وهذا لتشرح لهم دلالة الفعل شمّر مع الإشارة إلى الساعد.[1]

وهذا ما ركز عليه الرائد اللساني رومان جاكوبسون **Jakobson** في نموذجه التواصلي في الوظيفة الإفهامية التي تعكس قدرة المعلم في خطابه المنطوق على استقطاب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى الرسالة التي يريد توصيلها إليهم.[2]

2.2 بين نشاط فهم المنطوق والقراءة: يقوم المعلم بقراءة النص المنطوق على مسامع التلاميذ وتكراره عليهم ليتمعنوا في أفكاره المترابطة والمتسلسلة والوقوف على عناصره ومفرداته اللغوية التي تُناقش دلالتها من خلال التفاعل اللغوي القائم بين المعلم والتلاميذ لتنمية رصيدهم المعجمي وتوسيع مداركهم المعرفية لاكتساب مفردات جديدة.

ولتحقيق ملامح التخرج في هذه المرحلة للوصول إلى الكفاءة الختامية يسعى المعلم دائما إلى إفهام المتعلم مضمون محتوى النص المنطوق الذي يرتبط في موارده اللغوية مع نصوص القراءة المختلفة الأنماط بين التفسيري والحجاجي بغية فهمها وتفسيرها تفسيرا واعيا يعكس فاعلية التوظيف السليم للمفاهيم في ضوء التكامل المعرفي بين القيم المطلوبة في مختلف الوضعيات التواصلية.[1]

يكمن الاتحاد الوثيق بين مفردات نشاط فهم المنطوق ونشاط القراءة بمدى وعي المتعلم بمحتويات النص المنطوق الذي يسمعه من المعلم لتتشكل في ذهنه مجموعة من المعارف والخبرات

[1] الحضور المباشر للباحث، ندوة تكوينية لفائدة أساتذة السنة الخامسة من إعداد المفتش محمودي يوم 14 فيفري 2023، مدرسة زوقارات

2ينظر:العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل، ديوان المطبوعات الجامعية،دط، 2010م،ص114.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية،التعليم الابتدائي(منهاج اللغة العربية) 2016، ص10-11.

الجديدة التي يوظفها فيما بعد كمكتسبات قبلية تمكنه من فهم وإدراك المعلومات التي يراها بعينه أثناء عملية القراءة باعتبارها مفتاحا لفك المغاليق وتلبية الحاجيات المعرفية وتنمية الإبداعات التعبيرية.

وفي هذا المضمار نشير أن متعلم الصف الخامس ابتدائي بحاجة ماسة إلى تذوق مفردات النص المنطوق بالقراءة الواعية من كذا مصدر معرفي يُكسبه منهجية دقيقة في التعاطي مع النصوص وبعث فيها روح الحياة، ليتسلح بمعطياتها في تعبيره الشفهي والكتابي؛ ذلك أن الاكتفاء بكتاب القراءة فقط قليل من ناحية توسيع مدارك التلميذ وتنويع معرفته في معالجة المعلومات لتفسيرها تفسيرا واعيا مبنيا على مراعاة العمليات العقلية والجوانب النفسية.

ومن هنا يمكن القول أن نشاط فهم المنطوق ونشاط القراءة عمليتان معرفيتان يبدأ فيهما المتعلم بفهم أصوات المادة المنطوقة وتمييز مفرداتها لبناء وتكوين الدلالات وربط أفكارها لترسم أنسجتها في الذهن وترسخ أكثر بالقدر الذي يسمح له بالإفصاح عن حاجياته وتلبيتها والتعبير عنها بأشكال تواصلية مختلفة في أبعادها الشفهية والكتابية مع مراعاة عامل الدقة في إنشاء التراكيب اللغوية.

وتساوقا مع ذلك نقف على حدود الترابط الإجرائي بين محتويات النصوص المنطوقة ونصوص القراءة من حيث الموضوع والمفردات والقواعد التركيبية والصور المعبرة:

1.2. من حيث الموضوع والمحتوى التعليمي: من المعلوم أن عملية فهم المتعلم تقف على انسجام المعاني بين النصوص المنطوقة والنصوص المقروءة، لتُشكل له بوتقة مفاهيمية وشبكة علائقية تمتزج فيها المفردات وتتواشج بنمطية معرفية تسمح باستثمارها وتطويعها لفتح باب الحوار والمناقشات الفعالة بين التلاميذ في مختلف المواقف التعليمية في محتوياتها الفكرية والدلالية القائمة على العملية التخطيطية لفهم فحوى الكلام الذي يتفق في نظامه مع المعطيات اللسانية في

مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية المتناسبة مع الواقع اللغوي والنفسي والاجتماعي للمتعلم.

وعليه وفي إطار التمايز الدلالي، نلحظ أنه من الضروري أن يحدث تلاحما عضويا بين المحتويات اللغوية للنصوص المنطوقة مع مضامين وقيم نصوص القراءة بأسلوب تعبيري لا تنفك صورته اللفظية عن الأوجه الدلالية والمقاصد التحصيلية وتأثيرها العميق في المتعلم.[1]

فالمعلم دائما ما يسعى جاهدا بعد تسميع النصوص المنطوقة للتلاميذ إلى خلق جو تعليمي مناسب يكشف فيه عن الأبعاد الجمالية التي تثير فيه الرغبة للقيام بفعل القراءة لبنية مجموعة من النصوص التي ينتفع من قيمها ويتزود بمعطياتها متوقفا على حقيقتها من خلال التوجه العميق لكشف الستار عن مفرداتها الصعبة بفهمها وشرحها ورصد عناصرها البنائية في بعدها الداخلي والخارجي؛ "فالنص مادة خام صماء والقراءة هي التي تُفجر طاقاته وتبعث فيه الحياة"وهذا ما يكرس دورها كمنتج للمعنى وبقاء النص دائما منفتحا على قراءات جديدة".[2]

فالقراءة عملية عقلية واعية تعمل على توسيع المدارك الذهنية للتلميذ بأسلوب متميز تبرز فيه أهمية الخطاب المنطوق القائم على الكثير من العمليات العقلية والنفسية المرافقة لسير الرسالة التواصلية وتحسين ظروفها الإنتاجية في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية المتوافقة مع الأهداف المنشودة وفق معطيات الأبحاث اللسانية في بعدها النفسي والاجتماعي.

وقبل الخوض في تحليل المحتويات الدلالية والفكرية للنصوص بالفهم والأداء والشرح لإثراء اللغة، نجد في بداية كل مقطع تعليمي ثلاثة نصوص منطوقة تقابلها ثلاثة نصوص مقروءة تشترك

1 ينظر: طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000م، ص37.
2 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، دط، دت، ص27.

في الوضعية المشكلة الانطلاقية التي يعرضها المعلم على التلاميذ لإثارتهم وعيهم وانتباههم نحو مشكلة ما وصياغتها من خلال مجموعة من الأسئلة المتنوعة في النصوص والوضعيات التعليمية التي يمر بها المتعلم لاكتساب قيم ومواقف جديدة ترسم له العديد من التصورات العلمية للوصول إلى حلول شافية تنفذ المهمات التعليمية التي أسندت إليه مع تقصي أهدافها المنشودة لتجسيد العلاقة الكاملة بين بنياتها في مختلف الوضعيات الخطابية الدالة. ولتوضيح ذلك أكثر نوضح ذلك بالنموذج البارز في الصورة التالية:[1]

25 دليل استخدام كتاب اللغة العربية

المقطع السادس			
المحور	الوضعية المشكلة الإنطلاقية	لغة عربية	
		النص المسموع	النص المقروء
عالم العلوم والاكتشاف	أخذ والدك ساعة منزلكم الحائطية التي أصابها عطبٌ للمصلح ، فقادك هذا إلى حديث شيق بينك و بين أخيك عن أهمية المخترعات والمكتشفات في مختلف العلوم ، و دور العظماء من العلماء في شتى الميادين والذين قدموا للبشرية أروع ما جادت به عقولهم. فهل نُقدِّر هؤلاء المبدعين و إنجازاتِهم ؟ و ما هو تأثير تطورِ مختلفِ العلوم على حياتنا المعاصرة ؟	البيروني	عبقرية فذة
		حديث عن الجراثيم	قصة البنسلين
		الإنسان الآلي	الروبوت المشاغب
		المشروع : إنجاز مجلة علمية	
المهمات : 1 –يحدد دور علماء أجلاء عبر تاريخ حضارتنا ساهموا في تقدم البشرية كالبيروني . 2–يتحدث عن اكتشافات غيرت مجرى حياة الإنسانية كاكتشاف البنسلين . 3–يصدر رأيه حول مخترعات حديثة، و يبدي بشأنها أفكارا مبنية على أساس المنطق و الحجة . 4–ينجز مجلة علمية .			

فمن خلال هذه الوضعية تتوضح معالم القيام بالمهمات التعليمية من خلال التمعن في محتويات النصوص المنطوقة وعلاقتها الوطيدة بنصوص نشاط القراءة.

2.2 من حيث المرجعية الفكرية والمعرفية: يعتبر هذا العنصر من المعايير الأساسية التي يجب أن يستند عليها واضعو المناهج في انتقاء هذه النصوص، فالنص التعليمي يجب أن يكون مواكبا للفكر الأدبي الجزائري في كتبه ورواياته وقصصه وأشعاره ليتمكن المتعلم من التعرف عليها

1دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص25

والإبحار في ثقافتها. وهذا ما لامسناه في مرجعية النصوص المنطوقة والمقروءة التي عملت على تنمية معارف التلميذ في كل المواد عند الاستماع إلى النص أو قراءته، "لتيسير تمثيل الظواهر اللغوية بالتدريج من التعرف إلى المحاكاة، ثم التدريب والمحاولة والإعادة من جديد ليتمكن لاحقا من توظيف القواعد اللغوية لحفظ اللسان من الزلل".[1]

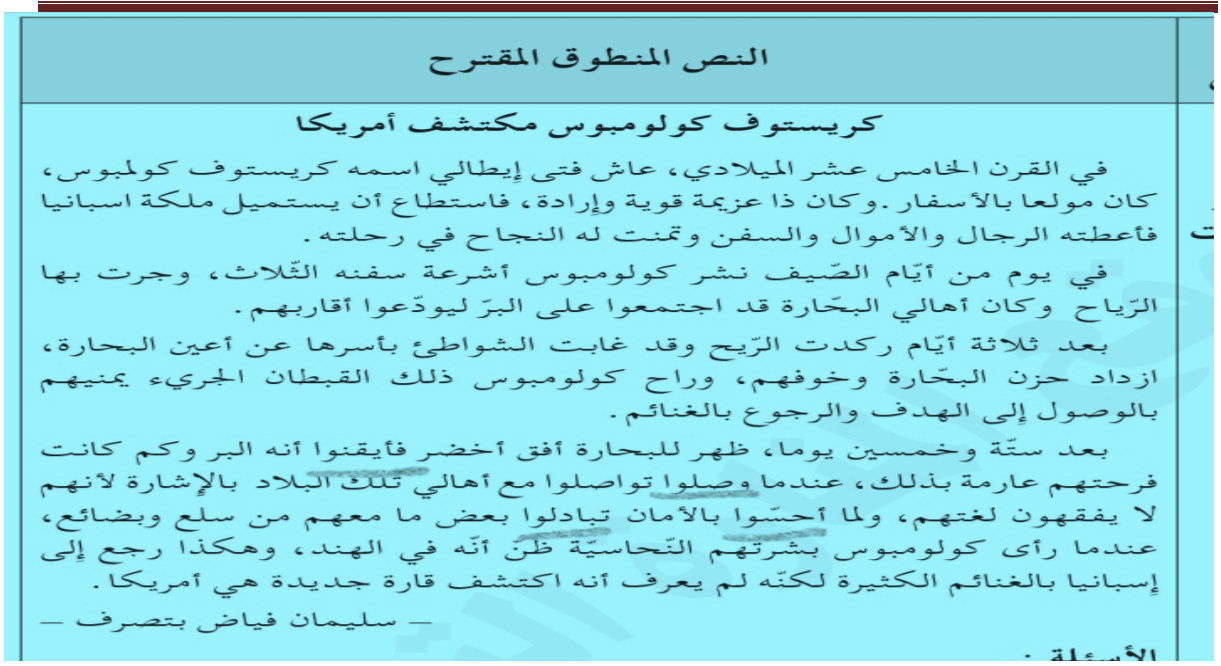
3.2 **بين نشاط فهم المنطوق والكتابة:** نجد أنه لابد من تواشج نظام نشاط فهم المنطوق برموز النظام الكتابي الذي انتصرت له العين بشكل مكافئ تتجانس فيه العلاقة بين المنطوق والمكتوب في إطار خصوصية تعليم اللغة العربية. وفي هذا الإطار التمثيلي للمنطوق بكلمات مرئية لابد لنا أن نقف على الأصوات التي تُنطق ولا تُكتب وعلى عكسها ما لا ينطق ويكتب؛ فالمعلم يجب أن يكون ماهرا في تحقيق الاستجابة الفعلية للمتعلم لإدراك هذا التباين بين مهارة النطق والكتابة ليتمكن منها وينصهر في بوتقة حركية إيقاعها الصوتي ورسمها الكتابي.

أ)ما لا ينطق ولكن يثبت كتابة: هناك بعض الأصوات لا يُصرح بها المعلم بالنطق أثناء قراءته للنص المنطوق لكن يثبتها في الكتابة من بينها ما يلي:

1- ألف واو الجماعة: فألف التفريق بعد واو الجماعة لا يسمعها المتعلم من المعلم عند قراءته للنصوص المنطوقة، لكن عليه إثباتها كتابة، ويمكن تمثيل ذلك بالأفعال الماضية المسندة إلى واو الجماعة (**كأيقنوا، وصلوا، أحسوا**) في النص المنطوق كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا الموضح في الصورة الموالية:[1]

1بن الصيد بوربني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2019-2020، (المقدمة).

1 بن الصيد بوربني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص59.



النص المنطوق المقترح

كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا

في القرن الخامس عشر الميلادي، عاش فتى إيطالي اسمه كريستوف كولمبوس، كان مولعا بالأسفار .وكان ذا عزيمة قوية وإرادة، فاستطاع أن يستميل ملكة اسبانيا فأعطته الرجال والأموال والسفن وتمنت له النجاح في رحلته .

في يوم من أيّام الصّيف نشر كولومبوس أشرعة سفنه الثّلاث، وجرت بها الرّياح وكان أهالي البحّارة قد اجتمعوا على البرّ ليودّعوا أقاربهم .

بعد ثلاثة أيّام ركدت الرّيح وقد غابت الشواطئ بأسرها عن أعين البحارة، ازداد حزن البحّارة وخوفهم، وراح كولومبوس ذلك القبطان الجريء يمنيهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بالغنائم .

بعد ستّة وخمسين يوما، ظهر للبحارة أفق أخضر فأيقنوا أنه البر وكم كانت فرحتهم عارمة بذلك، عندما وصلوا تواصلوا مع أهالي تلك البلاد بالإشارة لأنهم لا يفقهون لغتهم، ولما أحسّوا بالأمان تبادلوا بعض ما معهم من سلع وبضائع، عندما رأى كولومبوس بشرتهم النّحاسيّة ظنّ أنّه في الهند، وهكذا رجع إلى إسبانيا بالغنائم الكثيرة لكنّه لم يعرف أنه اكتشف قارة جديدة هي أمريكا .

— سليمان فياض بتصرف —

الأسئلة :

2-اللام الشمسية من المعروف أن اللام الشمسية لا يُصرح بها نطقا لكنها تثبت كتابة مع تشديد الحرف الذي بعدها، فالمعلم في أثناء قراءته للنصوص المنطوقة يجب أن يسعى جاهدا للوقوف على مثل هذه الحالات وتنبيه المتعلم إليها، فمثلا في النص المنطوق (**حديث عن الجراثيم**) نجد بعض الكلمات لم يُتلفظ فيها باللام الشمسية في المنطوق لكنها في المقابل صُرح بها في المكتوب: **كالطعام-السموم-الصابون، ويتضح ذلك من خلال الصورة التالية:**[1]

[1] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص45.

النص المنطوق المقترح

حديثٌ عن الجراثيم

قالت المعلمة خلال الدرس : الجراثيم يا أبنائي كائنات صغيرة جدا لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة رغم أنها حولنا في كل مكان .

ثم سألت التلاميذ : من يعرف أين تعيش الجراثيم ؟

قال سامي : تعيش الجراثيم على الأوساخ .

و قالت هدى : تعيش الجراثيم على الطعام المكشوف .

قال هيثم : تعيش الجراثيم على سطح المستنقعات و البرك المائية الراكدة .

أضاف أيوب : و تعيش تحت الأظافر الطويلة المتسخة .

قالت المعلمة : رائع جدا ، أنتم تلاميذ أذكياء ، سأضيف لكم أن هناك أربعة أنواع أساسية من الجراثيم هي : البكتيريا ، الفيروسات ، الفطريات ، الطفيليات تحتاج للغذاء لتعيش مثل كل الكائنات الحية ، فعندما تدخل الضارةُ منها أجسامنا تصبح مثل اللصوص تسرق بعض العناصر الغذائية من أجسامنا ثم تعمل على تكوين السموم ، هذه السمومُ تسبب المرض بأعراض كالحمى والسعال و العطاس .

إن أهم نصيحة لتجنب الإصابة بالجراثيم هي اتباع قواعد النظافة لذلك علينا غسل الأيدي بالماء و الصابون دائما ، و تنظيف أجسامنا وملابسنا و محيطنا باستمرار .

الدكتورة أسماء – الجراثيم – بتصرف –

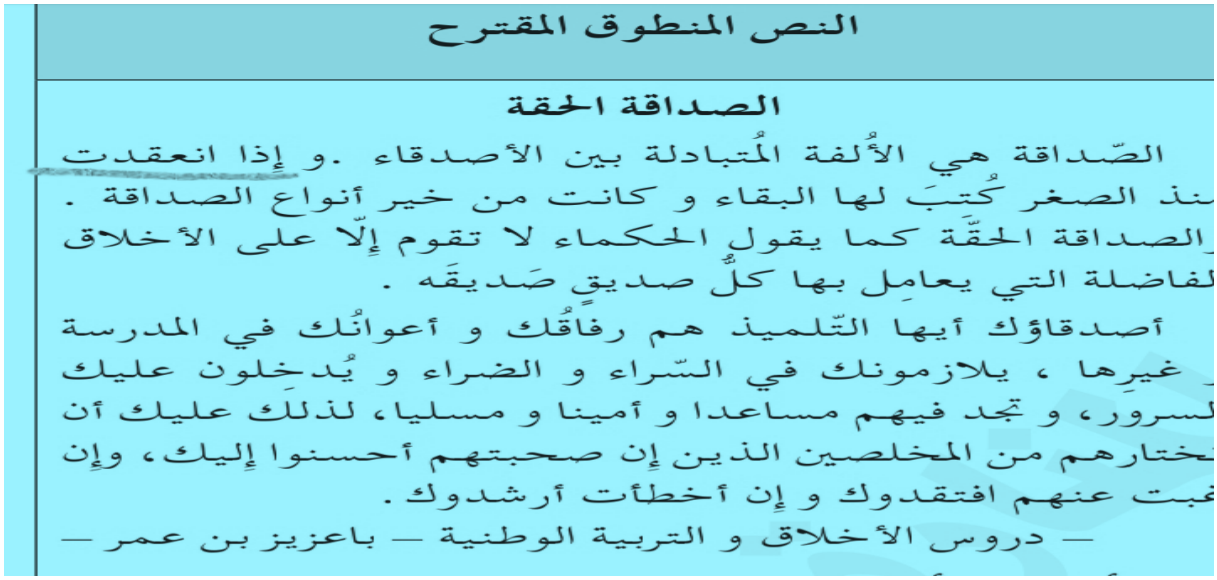
فكلمة **الطعام** عند تحليلها إلى مقاطع صوتية نجد صوت الطاء ينطق مرتين الأول ساكن والثاني متحرك، لكن في الكتابة يثبت مرة واحدة.

الطّعام الطْ/ طَ / عَا / م (4 مقاطع صوتية تُثبت فيها الطاء مرتين)

لام شمسية تكتب ولا تنطق

3-ألف الوصل: التي لا ننطق بها لكنها تثبت كتابة، كما تُسقط في وصل الكلام بعضه ببعض فمثلا عند قراءة المعلم لهذا التركيب إذا انعقدت في النص المنطوق (**الصداقة الحرّة**) ، يُسقط في كلامه النطق بهمزة الوصل لكنه يُصرح بها عندما يشرح ما تمّ التطرق إليه وربط المنطوق بالمكتوب، ونوضح ذلك أكثر بواسطة نموذج الصورة التالية:[1]

[1] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص28.

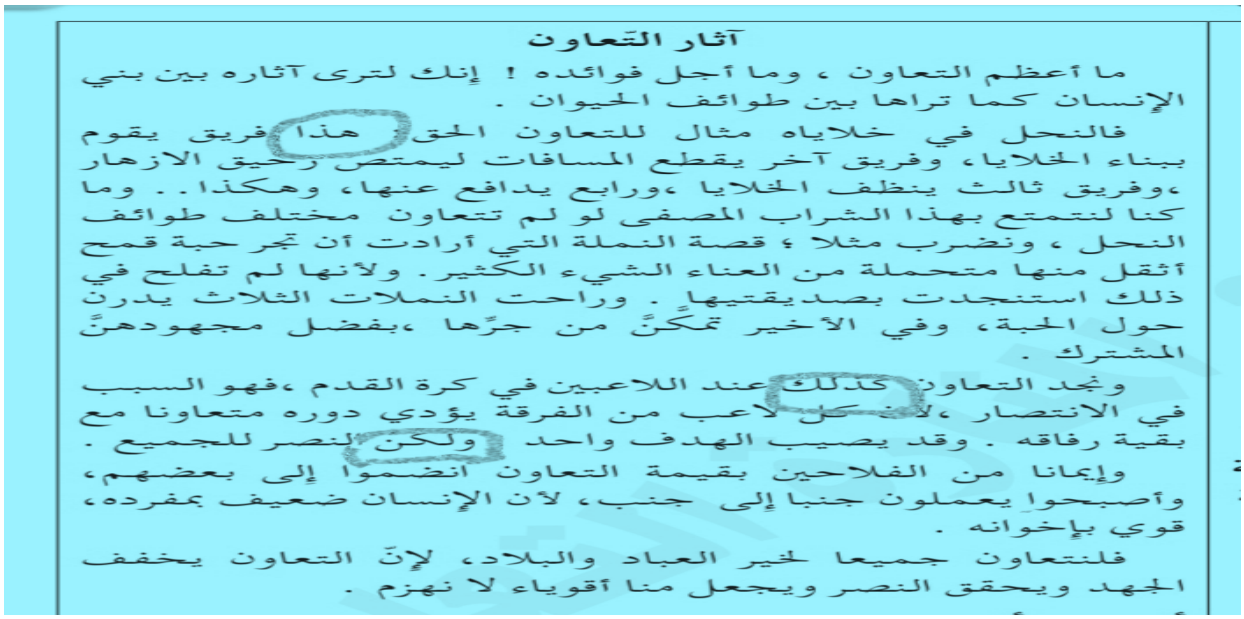


النص المنطوق المقترح

الصداقة الحقة

الصّداقة هي الأُلفة المُتبادلة بين الأصدقاء .و إذا انعقدت
نذ الصغر كُتبَ لها البقاء و كانت من خير أنواع الصداقة .
الصداقة الحقّة كما يقول الحكماء لا تقوم إلّا على الأخلاق
لفاضلة التي يعامِل بها كلُّ صديقٍ صَديقَه .
أصدقاؤك أيها التّلميذ هم رفاقُك و أعوانُك في المدرسة
غيرِها ، يلازمونك في السّراء و الضراء و يُدخِلون عليك
لسرور، و تجد فيهم مساعدا و أمينا و مسليا، لذلك عليك أن
ختارهم من المخلصين الذين إن صحبتهم أحسنوا إليك، وإن
غبت عنهم افتقدوك و إن أخطأت أرشدوك .
— دروس الأخلاق و التربية الوطنية — باعزيز بن عمر —

ب) ***ما ينطق ولا يكتب:*** ومن أمثلة ذلك أصوات المد بكثرة وهذا ما نجده في النص المنطوق **آثار التعاون** في (**هاذا ولاكن وكذالك**) في النطق و(**هذا ولكن وكذلك**) في الكتابة؛ وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على الاختلاف الموجود بين الخطاب المنطوق صوتا والخطاب المكتوب رسما، وهذا واضح في النص المنطوق التي تحمله الصورة التالية:[1]



آثار التّعاون

ما أعظم التعاون ، وما أجل فوائده ! إنك لترى آثاره بين بني الإنسان كما تراها بين طوائف الحيوان .
فالنحل في خلاياه مثال للتعاون الحق ؛ هذا فريق يقوم ببناء الخلايا، وفريق آخر يقطع المسافات ليمتص رحيق الازهار ،وفريق ثالث ينظف الخلايا ،ورابع يدافع عنها، وهكذا. . وما كنا لنتمتع بهذا الشراب المصفى لو لم تتعاون مختلف طوائف النحل ، ونضرب مثلا ؛ قصة النملة التي أرادت أن تجر حبة قمح أثقل منها متحملة من العناء الشيء الكثير. ولأنها لم تفلح في ذلك استنجدت بصديقتيها . وراحت النملات الثلاث يدرن حول الحبة، وفي الأخير تمكنّ من جرّها ،بفضل مجهودهنّ المشترك .
ونجد التعاون كذلك عند اللاعبين في كرة القدم ،فهو السبب في الانتصار ،لأن كل لاعب من الفرقة يؤدي دوره متعاونا مع بقية رفاقه . وقد يصيب الهدف واحد ولكن النصر للجميع .
وإيمانا من الفلاحين بقيمة التعاون انضموا إلى بعضهم، وأصبحوا يعملون جنبا إلى جنب، لأن الإنسان ضعيف بمفرده، قوي بإخوانه .
فلنتعاون جميعا لخير العباد والبلاد، لإنّ التعاون يخفف الجهد ويحقق النصر ويجعل منا أقوياء لا نهزم .

[1] المرجع السابق، ص29.

وبالإضافة إلى هذه الحالات التي تتواشج فيها الصورة النطقية بالرسم الكتابي نجد ما يُتلفظ به بصورة ويُمثل بطريقة أخرى كتابة كالتنوين ومثال ذلك من النص المنطوق **عمال النظافة** في مفردة **ظلمٍ** و**تهميشٍ وأقنعة وألبستو...**؛ ف**ظلمِن وتهميشِن** نطقا **وظلمٍ وتهميشٍ** كتابة، و**ألبستَن** و**أقنعَتَن** نطقا (**T a**) **وأقنعَةً وألبسَةً** كتابة، و**مهنتُن وشاقتُن** نطقا (**T u n**) **ومهنةٌ وشاقةٌ** كتابة وقد قمت بتوضيح هذه القضية نظرا لوقوع الكثير من التلاميذ في الخطأ وكتابة هذه المفردات بإثبات حرف النون مع الأخير، و نوضح الشكل الكتابي لهذه المفردات من خلال الصورة التالية[1]:

النص المنطوق المقترح

عمّال النظافة

تعاني فئة عمال النظافة من ظلم قاس و تهميش مستمرين، بالرغم من الخدمات الجليلة التي يقدمونها للمجتمع. فهم يواجهون مشاكل اجتماعية بالجملة. فإلى جانب تراجع الحس المدني، وغياب التحضر الذي يظهر من خلال الرمي العشوائي للقمامة، و عدم احترام مواعيد وأماكن و كيفية رميها ، تعاني هذه الفئة من تصرفات الناس و فظاظتهم و سوء معاملتهم.

إن ظروف عمل المنظفين جدّ صعبة، إذ يجب أن يرتدي العمال ألبسة وأقنعة واقية من الأخطار بالإضافة إلى قفازات وأحذية خاصة، و إلّا فسيتعرضون إلى أمراض مختلفة و على رأسها الأمراض الجلدية ،خاصة إذا تعلق الأمر بالنفايات الطبية ،أو المواد الكيماوية التي ترمى بطريقة عشوائية .

إنها مهنة شاقة ،لكن عمال النظافة لا يتوانون عن بذل جهد جبار في سبيل أداء واجبهم على أكمل وجه، لذا فإنه قد حان الوقت لنغير نظرتنا وسلوكنا اتجاه من يسهرون على نظافة محيطنا ووقاية صحتنا وتوفير راحتنا .

فمن سبل ترسيخ المعلومات المنطوقة في ذاكرة المتعلم لمدة طويلة ليستخدمها في إنتاجه الشفهي، محققا ملامح الكفاءة الختامية، يسعى المعلم إلى تعزيز الاحتفاظ بمعطيات محتوى النص المنطوق وما يرتبط به في نشاط القراءة والكتابة، بواسطة التسميع المكثف والمفصل **Elaberative**

[1] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص31.

Rehearsal ،[1] وذلك من أجل زيادة سعتها وتسهيل تذكرها لتوظيفها في مختلف المواقف التعليمية التي تلبي حاجياته ورغبته في المشاركة الفعالة بالحوار والمناقشة والتعبير الإبداعي بمفردات سليمة على مستوى النطق والأداء والعلاقة بين التراكيب الإنشائية. فمثلا بعد قيام المعلم بتسميع النص المنطوق(حصالة بسام) لتلاميذه يطلب منهم شرح الكلمات الصعبة حسب السياق الذي وُظفت فيه ويعيد تسميعها بشكل مفصل يُكثف فيه الاستعمال على ألسنتهم بجمل متنوعة وتعبيرات مختلفة تغرس فيهم المهمات التي يرميها نص حصالة بسام من قيم إنسانية وخلقية واجتماعية المتمثلة في التعاون والمساعدة وقت الشدة وعدم تبذير المال والمشاركة بالمشاعر والأحاسيس، فالمعلم يقوم بتنظيم هذه المعلومات وزيادة سعتها الاستعمالية في مستقبل التلاميذ عندما يتعرضون لموقف بسام موظفا في ذلك بعض الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وبعض الحكم والأمثال المستوحاة من الفكر العربي، مؤكدا على ذلك بمسرحة أحداث هذا النص المنطوق وتقمص شخصياته من طرف التلاميذ وهكذا حتى تتجذر في الذاكرة طويلة المدى للاستعانة بها في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تنمية معرفته بها لتوظيفها مستقبلا في المواقف التعليمية التي تتطلب منه ذلك.[2]

وهذا ما أكد عليه اللغويون التطبيقيون في بناء مدخل تكاملي في طرق التدريس الفعال الذي يبرز الرابط الوثيق بين المهارات اللغوية وتكاملها وتأثرها ببعضها البعض في خلية تعليمية تضمن للمتعلم تلبية حاجياته ورغباته؛ ذلك أن "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة، دون أن يكون هناك تقسيم المعرفة في ميادين مفصلة مع الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة في شكل مترابط ومتكامل".[3]

1رافع زغلول وآخرون، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، دط، دت، ص59.

2ينظر: بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص40.

3 فايزة السيد عوض وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م، ص92.

وانطلاقا من هذه الأسس التنظيمية بين المهارات اللغوية بداية بالاستماع ثم التحدث ثم القراءة ثم الكتابة، يتكون لدى المتعلم مخزونا معرفيا ورؤية مفاهيمية متنوعة تساعد على تجاوز كل الحواجز والعراقيل التي تقف حجرا عثرا أمام عملياته التعبيرية والإبداعية ليكون بذلك مستمعا ومتحدثا وقارئا وكاتبا جيدا في كل الوضعيات التواصلية الدالة.

المبحث الثاني: دراسة نصوص فهم المنطوق في ضوء تصورات البحث اللساني التطبيقي:

1.تحليل نصوص فهم المنطوق من حيث المحتويات اللغوية والأنماط المستعملة في ظل الأبعاد المعرفية للسانيات التطبيقية

يحتوي دليل المعلم على 23نصا منطوقا موزعا على ثمانية مقاطع وكل مقطع تعليمي يشمل ثلاثة أو أربعة نصوص تخدم المحاور التعليمية وتتلاءم مع تصورات الوضعية المشكلة الانطلاقية ومع المهام التي يجب أن يصل إليها المتعلم من خلال فهمه لرسالة المعلم المنطوقة في مضمونها ومفرداتها اللغوية وطريقة أدائها ومدى مراعاتها للقدرات العقلية والجوانب النفسية للمتعلم، فالنص التعليمي في جانبه البيداغوجي والتعليمي في إطار المقاربة النصية يمثل" وحدة تعليمية تلتقي فيها المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية التعلمية".[1] وانطلاقا من هذه المقاربة التعليمية اللسانية سنقوم بوقفة تحليلية لهذه النصوص من حيث مضمونها اللغوي وأنماطها وخصائصها المتناسقة مع أهداف ومرامي الكفاءة الختامية:

1. عناوين النصوص المنطوقة(عتبة النص): تمثل العناوين مفاتيح يفك بها المتعلم شفرات محتويات النصوص المنطوقة، وهذا ما أشار إليه **جيرار جنيت** في تعريف العنوان بأنه"مجوعة من

1بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص129.

العلامات اللسانية التي يمكن أن توضع على رأس النص لتحدده وتدل على محتواه لإغراء الجمهور المقصود بقراءته"[1]، فهي العتبة التي ينطلق منها المتعلم للولوج إلى عالم النص وأفكارها وفهمها وتحليلها ومناقشتها مع المعلم، ومن هذا المنطلق نطرح السؤال التالي: هل تعكس العناوين محتويات النصوص المنطوقة؟، وهل وجهت المتعلم لقراءة أفكار النص واختصرت المسافة أمامه لمعرفة غاياته؛ هذا ما سنصل إليه من خلال قراءتنا لعناوين النصوص المنطوقة الموجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والتي وجدنا أن أغلبها يصب في إطار تلخيص أفكار النص المنطوق، حيث كانت بمثابة الضوء الأخضر الذي يدعو المتعلم إلى الإقدام إلى سماع الرسالة التي يحملها النص المنطوق وفك شفرات أفكاره، غير أن عنوان نص (موقف صعب)[2] لفت انتباهنا لعدم تناغمه مع أفكار النص وميولات المتعلم(المستمع)، ذلك أن النص المنطوق تدور فكرته حول تهنئة المدير للتلاميذ النجباء وتشجيعه للتلاميذ الذين لم يتفوقوا في مسارهم الدراسي، فلماذا جاء العنوان بموقف صعب، فالتلميذ لما يسمع العنوان ويحلل كلماته المفتاحية (موقف، صعب)، ربما سيرتبك أو ينفر من سماع المعلم لذلك من الأفضل لو كان العنوان (**النجاح بعد الفشل**) أو (**اجتهد لتصل**)، فالعنوان يجب أن يكون جذابا مثيرا لانتباه المتعلم، مراعيا لرغباته وميولاته، كما يجب أن يحدث إيقاعا موسيقيا ترتاح له الأذن فتنجذب لسماع محتواه مثل السجع الموسيقي في حرف اللام الموجود في عنوان (بالجد والعمل نحقق الأمل).[3]

وبالإضافة إلى ذلك يجب أن نختار العنوان من الواقع الثقافي والفكري للمتعلم مثلا عنوان نص (**سر الخلود**)[4] الذي يترجم فكرة عن الشخصيات التي تركت بصمتها وسجلت وجودها بأحرف من ذهب والعجيب في هذا العنوان أنه تشابه مع عناوين كتب في الثقافة العربية مثلا سر

1 محمد بازي، العنوان في الثقافة العربية ، التشكيل ومسالك التأويل، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2011م، ص15. نقلا عن Gérard genette.Seuil.paris.1987.p65.

2 بن الصيد بوريني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة بالتعليم الابتدائي، ص 30.

3 المرجع نفسه، ص34.

4 المرجع نفسه، 35.

الخلود لرأفت علام وسر الخلود لأحمد يحيى، فهي تضم الكثير من القصص المفعمة بروح تحفيز العقول نحو النجاح والمثابرة.

2. من حيث المفردات اللغوية: من المعلوم أن المتعلم يميل إلى المفردات اللغوية السهلة البسيطة المألوفة بالنسبة له، فهو مهيأ للاهتمام بقدرات الاستماع حتى يفهم ما يسمعه في النصوص المنطوقة ،"فالإنسان مجهز بتركيب يسمح له بتسلم التنبيهات الصوتية التي نسميها لغة...ولكن عملية الإحساس لا تكفي وحدها في عملية التواصل بل تليها عمليات أخرى، لا تقل أهمية عنها وهي الإدراك والتذكر حتى نبلغ مرحلة الفهم، فعن طريق الإدراك يتم تحويل الإحساسات إلى رموز ويتم خزنها فيما بعد في الذاكرة".[1]

وعليه فالمفردات اللغوية كلما كانت سهلة بسيطة يدركها المتعلم ويفهمها بشكل سريع يبرز مدى وعيه بدلالاتها المتنوعة في مختلف السياقات وعلاقتها بمكونات النص المنطوق، فالمعلم يجب أن يعتمد في قراءته للنص على مجموعة من الإشارات والإيماءات لشرح المفردات الصعبة؛ ذلك أن درجة الفهم تختلف من تلميذ إلى آخر، فالتلاميذ مختلفون في قدراتهم العقلية والمعرفية وبناء على ذلك سنقوم باستخراج المفردات التي قد لا يستوعب معناها المتعلم ويتكيف مع طرق استخدامها داخل السياق بنجاح:

1محمود كاظم التميمي، علم النفس المعرفي، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م، ص85.

النص المنطوق	المفردات الصعبة	المفردات المفضل استخدامها لتنمية عملية الفهم لدى المتعلم	التعليل
الصداقة الحقة	-الصداقة هي الألفة المتبادلة -انعقدت منذ الصغر	-الصداقة هي المحبة، المودة، الرابطة -اجتمعت، انشدت منذ الصغر	-مفردة الألفة ليست من المفردات الكثيرة الاستعمال بالنسبة للمتعلم وقد لا يفهمها بشكل صحيح. الفعل المزيد انعقد يدل على معان معاكسة تماما لمعناه المستعمل دال النص المنطوق مثلا: انعقد اللسان
آثار التعاون	كما تراها بين طوائف الحيوان	كما تراها بين مجموعة من الحيوانات	مفردة طوائف تحمل العديد من الدلالات خاصة في جانبها الديني والسياسي، لذلك من الأفضل استعمال المفردات المألوفة بالنسبة للمتعلم دون تكلف ولا تصنع.
موقف صعب	أخذ قلبي يدق بسرعة لَدُن أخبرنا...	أخذ قلبي يدق عندما أخبرنا...	من الأفضل استخدام عندما بدلا من الظرف

			الزماني لدن، لأن بعض المتعلمين لم يسمعوا بهذه الكلمة من قبل؛ فهي جديدة عليهم، وخاصة إذا لم يكونوا من حفظة القرآن الكريم، الذي وردت فيه مرات عديدة قال عز وجل ﴿ وعلمناه من لدنا علما﴾ وفي هذا المقام نرى أنه من الجيد استخدام مفردات مصدرها القرآن الكريم مثل لدن لكن التلاميذ يختلفون في قدراتهم العقلية والاستيعابية وربما حتى المعلم لا يدرك معنى كلمة لدن

عمال النظافة	-تعاني هذه الفئة من تصرفات الناس وفظاظتهم وسوء معاملتهم -لكن عمال النظافة لا يتوانون عن بذل جهد	-تعاني هذه الفئة من تصرفات الناس ووقاحتهم، سوء أخلاقهم -لكن عمال النظافة لا يتأخرون، لا يقصرون...	مفردة فظاظة ليس واسعة الاستعمال بالنسبة للمتعلم لذلك قد لا يدرك ويفهم مدلولها في النص المنطوق. -الفعل يتوانى ليس من المفردات الشائعة بالنسبة للمتعلم ، فقد يلتبس عليه معناه داخل السياق الذي وُضع فيه

يمثل الجدول أعلاه بعض المفردات التي يمكن أن يراها المتعلم صعبة ولا يستطيع فهمها وإدراك دلالتها ليوظفها في خطاباته التواصلية وإنتاجه الشفهي، فالمعلم دائما ما يسعى إلى تنمية مهارات المتعلم العقلية والوجدانية وتنمية حصيلته اللغوية وإثراء مخزونه وتوسيع معارفه من خلال شرح المفردات وبناء قواميس لغوية خاصة بمراجعتها حتى لا يقصر الطفل في تعلمها واستخدامها في المواقف التي تتطلب منه ذلك؛ يقول **عبد الرحمن الحاج صالح**:" فالاهتمام بمحتوى ما ينبغي أن يدخل في تعليم الطفل على اختلاف المواد من مفردات لغوية هو اهتمام قبل كل شيء بمردود التعليم اللغوي...فإن قصر المتعلم في استعمالها لضعف تحصيله إياها قصر أيضا في تحصيل جميع العلوم والفنون، فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية بل أيضا في عدم استجابة المادة اللغوية المتعلم في نصوص الدرس اللغوي".[1]

1عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللغوية، العدد الأول، 2010م، ص11.

وعليه يمكن القول أن عملية فهم المتعلم لمفردات النصوص المنطوقة تعتمد على مدى إدراكه لمعانيها وترابطها بين أجزاء النص وتوزعها في محيطه ليتمكن من استخدامها في مختلف وضعيات التواصل والتبادل والتعبير الشفهي والكتابي.

وعلى العموم فمفردات النصوص المنطوقة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وردت في سياقات لغوية سهلة وبسيطة تجذب المتعلم بمجرد أن يستمع إليها لتنمي بذلك مهاراته المعرفية وقدراته الإبداعية في استعمالها وتُشبع رغباتها في تذوق معانيها المختلفة باختلاف المحاور والمقاطع التعليمية.

3.مصداقية محتويات النصوص المنطوقة: ترتكز أهمية النصوص المنطوقة على مصداقية محتوياتها التي تترجم الواقع الذي يعيش فيه المتعلم، فمعيار صدق المحتوى "يقوم على مدى مناسبته لتحقيق الأهداف المنشودة في ضوء آراء الخبراء من ناحية وفي ضوء اتساقه داخليا وخارجيا من ناحية أخرى"[1]؛ وهذا ما وجدته من دقة علمية في النصوص المنطوقة للسنة الخامسة ابتدائي ومدى تناسبها مع الأهداف المرجوة للكفاءة الختامية، فمثلا النص المنطوق دورة الماء من المقطع التعليمي الرابع الذي يصف مراحل حركية الماء في الطبيعة، وكذلك نص إعادة التدوير الذي يتحدث عن فوائد تحويل النفايات لصالح الإنسان، فكل النصوص المنطوقة صادقة في محتوياتها ثابتة في دقتها العلمية في تقديم المعلومات والحقائق.

4. **تكامل مواضيع النصوص المنطوقة:** يسعى واضعو النصوص المنطوقة إلى تحقيق التكامل الموضوعي بين العناصر المعرفية للمحتويات ، ذلك أن تقديم المعلومات إلى المتعلم يستند على معيار مدخل التكامل الوظيفي بين المفاهيم والمفردات المتسلسلة التي تهدف إلى التنويع

1 عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،أسس بناء المنهج وعناصره، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة، 2008م، ص103.

الدلالي لمعرفة المتعلم وثقافته.[1] وهذا ما لمسته في نصوص فهم المنطوق للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التي تكمل بعضها البعض من حيث الطرح الموضوعي والأجزاء المفاهيمية والعناصر المفرداتية وهذا ما تبرزه المقاطع التعليمية (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية والخدمات الهوية الوطنية، التنمية المستدامة، التغذية والصحة، علم العلوم والاكتشافات، قصص وحكايات من التراث، الأسفار والرحلات)؛ فهي مقاطع تحمل مواضيع مترابطة ومتكاملة تنقل المعرفة للمتعلم بشكل مرتب يزيد من حصيلته اللغوية ويقوي نموه الفكري والإدراكي.

5.محدودية النصوص المنطوقة: من المعلوم أن المتعلم يميل باهتماماته التواصلية إلى النصوص التي تتوافق مع مهارات إدراكه وقدرات استيعابه وفهمه، فهو ينفر دائما من سماع النصوص الطويلة المملة التي تأخذ وقتا طويلا في تبليغ الرسالة المسموعة، وهذا ما أكدت عليه إجراءات البحوث اللسانية التطبيقية في مجال تعليم اللغة أن المتعلم قد يحدث عنده نوع من النفور الاستماعي لإصابته بالإرهاق الإدراكي الناتج عن كثرة المفردات وكثافتها وطول النصوص المنطوقة التي لا تتوافق مع طاقته الاستيعابية.[2]

فالنص المنطوق الطويل لا يتوقف على الشعور بالملل النفسي والمعرفي عند المتعلم بل يتعداه إلى المعلم الذي يتعب وهو يعيد تسمعيه للمتعلم لأكثر من مرتين، وهذا ما وجدناه في نص (**الممرضة**)[3] من المقطع التعليمي الثاني (الحياة الاجتماعية والخدمات)الذي جسد لنا الحوار الذي دار بين الممرضة ومريم أثناء زيارتهما لجدتها في المستشفى حول أهمية التمريض، فحبذا لو كان النص في فقرة تعليمية موجزة تتحدث عن فوائد التمريض في حياة البشرية بطريقة مباشرة ومختصرة، بالإضافة إلى نص (**كيف أعتني بجسمي**)[4] الذي يتحدث عن الأنظمة الغذائية المفيدة

1ينظر: زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية، ط1، 2016م، ص120 -119-.

2ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص143.

3بن الصيد بوربني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص32.

4بن الصيد بوربني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص42.

لجسم الإنسان مع ذكر مختلف العائلات الغذائية من سكريات وبروتينات وغيرها؛ الأمر الذي يجعل المتعلم مشوشا في استيعابها كلها وتذكر منافعها، كما أن المعلم قد يمل من كثرة تكراره لتسميع هذه النصوص المنطوقة فينخفض صوته ويقل تركيزه في عملية القراءة الواعية.

6.خلو النصوص المنطوقة من الأخطاء اللغوية: يرى علماء اللسانيات التطبيقية أن اختيار النصوص المنطوقة لابد أن يرتكز على مجموعة من الأسس والمعايير الجوهرية التي لها امتداد تاريخي وثقافي يستند على نظام اللغة العربية وقواعدها في كل المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية خاصة في مجال تعليم اللغة العربية لأبنائها بعيدا عن الأخطاء اللغوية الشائعة التي كثُر تداولها في مختلف الخطابات المنطوقة والمكتوبة، وهو الأمر الذي يحاول واضعو هذه النصوص تفاديه نظرا لارتباط الرسالة المسموعة بمستقبل المتعلم اللغوي الذي يجب أن يكون خاليا من الأخطاء اللغوية. [1]

لكن رغم ذلك ومن خلال ملاحظتنا للنصوص المنطوقة للسنة الخامسة ابتدائي وجدنا أن أكثر الأخطاء الموجودة فيها هي أخطاء إملائية مثلا في النص المنطوق (**دورة الماء**)[2] كُتبت مفردة **ماءًا** المنونة باثبات ألف تنوين الفتح في الأخير رغم أن الهمزة سُبقت بألف، فالأصح تنوين مفردة الماء بدون ألف كقولك شَرِبتُ ماءً عَذباً، وبناء على ما تنصُ عليه القاعدة الإملائية التالية: "إذا نُونت الأسماء المنتهية بألف وهمزة بتنوين الفتح، فالأصح أن تكتب هكذا (رياءً) (مساءً)لا (رياءاً) و(مساءا)، أما إذا لم تُسبق الهمزة بألف، فتُضاف ألف التنوين إليها فتُكتب هكذا (جزءا)". [3]

1ينظر:عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 95.

2بن الصيد بورني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص38.

3 خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006م، ص134.

وبالإضافة إلى ذلك وجدنا بعض الأخطاء المتعلقة بالرسم الكتابي مثل: عدم إثبات همزة القطع في (يحكى ان) و(ان وصلن) في النص المنطوق (**الحمامة المطوقة**)[1]؛ فالأصح هو (يحكى أن) و(أن وصلن). وفي نص (**الانسان الآلي**)[2] هناك خطأ في مفردة عمل حيث استبدلت اللام بالألف في الكتابة فوردت كالتالي: في عماه المسرحي والأصح هو في عمله المسرحي. ومع هذه الأخطاء الإملائية والكتابية هناك بعض الأخطاء المرتبطة بالأسلوب الدلالي مثلا مفردة السرطانات في جملة (ارتفاع الضغط والسرطانات...) في النص المنطوق (**ماذا يدخل جوفنا من طعام**)[3] ، فالمتعلم قد يفهم أن هذه المفردة جمع لسرطان ذلك الحيوان البحري، لكن دلالتها تعود إلى مرض السرطان فالأصح والأقرب إلى الفهم أن تأتي الجملة على النحو التالي: ارتفاع الضغط وأمراض السرطان.

وفي مجال توضيح الروابط العلائقية ما بين عمليات الاستماع للنصوص المنطوقة وعمليات الرسم الكتابي، "يرى الخبراء اللسانيون أن قدرة التلميذ على كتابة الوحدات اللغوية قد تعتمد على عوامل الفهم من ناحية وعلى عامل الذاكرة البصرية من ناحية ثانية مع استدعاء الصور الذهنية للمسموع".[4]

وبناء على هذا المعطى وانطلاقا من الأبعاد التكاملية بين المنطوق والمكتوب يمكن القول أن الرسالة المسموعة التي يوجهها المعلم للمتعلم من خلال تلك النصوص المنطوقة يجب أن تخضع لكل معايير التدقيق اللغوي في كل المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية مع عدم السماح لمثل هذه الأخطاء اللغوية البسيطة أن تنتقل في مكتسبات المتعلم ليبني عليها مراحله التعليمية القادمة.

---

[1] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص49.

2 بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص46.

[3] المرجع نفسه، ص43.

4فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، دط، دت، ص100-101.

7.مراعاة نصوص فهم المنطوق لحاجيات المتعلمين واستعداداته العقلية والنفسية: يقوم هذا المبدأ على الأسس والمعايير التي يتبعها واضعو المناهج في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ وكشف حقيقة اختلافهم وتباينهم في المستويات والجوانب العقلية والمعرفية والنفسية؛ ولهذا فالنص التعليمي المنطوق يقع بين طرفين، طرف التلميذ سريع الفهم وطرف التلميذ بطيء الفهم، فكيف لكفتي ميزان عملية الإدراك والفهم أن تتعادلا بينهما في استيعاب ألفاظ النص وإدراك العلاقة بين أجزائه التركيبية؟

وما لاحظته في نصوص فهم المنطوق للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنها حقا قامت بتلبية حاجياته وإشباع رغباته وميولاته فمثلا نص (**الصداقة الحقة**)[1] ينمي رغبة المتعلم في تبادل الصداقة مع زملاءه في المدرسة أو في حيه ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم ومساعدتهم، ون وكذلك نص **التبرع بالدم** [2]الذي يوجه سلوكه نحو إنقاذ حياة الآخرين، ونص **كيف أعتني بجسمي**[3] الذي يعزز إرادته في الحفاظ على جسمه من خلال تناول الأغذية الصحية.

ولذلك فالمعلم الواعي "لا يلبث ليكتشف أن التحصيل الدراسي للتلاميذ لا يمكن عزله عن خصائص فردية عديدة كالذكاء والسمات النفسية والقدرات البيولوجية بالإضافة إلى العوامل البيئية التي يحمل التلاميذ مؤثراتها بدرجات مختلفة تجعل كل تلميذ يتمايز عن بقية التلاميذ في تكيفه الدراسي".[4]

8.المرجعية المعرفية والفكرية للنصوص المنطوقة: لا يكفي أن نقف على النصوص المنطوقة من الناحية الموضوعية واختيار المحتويات التعليمية والتراكيب الإنشائية فقط بل يجب أن نركز على الطابع الفكري والمرجعية المعرفية التي استند عليها واضعو المقررات والبرامج والمناهج

[1] بن الصيد بوريني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص28.
[2] المرجع نفسه،ص41.
[3] المرجع نفسه، ص42.
4أحمد محمد الزعبي، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد، ط2، 2015م، ص157.

الدراسية، فالنص التعليمي يجب أن يكون مواكبا للفكر الأدبي العربي الجزائري في كتبه ورواياته وقصصه وأشعاره ليتمكن المتعلم من التعرف عليه والإبحار في ثقافته. وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

النص المنطوق	المقطع التعليمي	المرجع الفكري والثقافي	الجهة
الصداقة الحقة	القيم الإنسانية	دروس الأخلاق والتربية الوطنية– باعزيز بن عمر	الجزائر
العودة إلى الوطن	الهوية الوطنية	الدروب الوعرة –مولود فرعون	الجزائر
حصالة بسام	التنمية المستدامة	كتاب عقود الكلام – فاضل الكعبي	العراق
رحلة إلى الجزائر	الأسفار والرحلات	عرائس الرمل –محمد حسين مرين	الجزائر

9.تآلف وتناغم النصوص المنطوقة مع البيئة الاجتماعية للمتعلم: يهتم واضعو النصوص المنطوقة بطرح المواضيع التي تصب في سبيل الاهتمام بالآليات الاجتماعية للطفل وتعزيز شخصيته وتطويرها في المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل مع أفراده، فهدف التربية والتعليم هو "إعداد الطالب للحياة، وفي هذا الصدد تحضرنا الأعمدة الأربعة للتربية التي أشار إليها تيلور في تقرير الأمم المتحدة وهي أن الطالب يتعلم ليعرف ويتعلم ليعمل ويتعلم ليعيش مع الآخرين ثم يتعلم ليكون ومن الطريف أن هذه الأعمدة يمكن تحقيقها إذا ما روعي اتساق محتوى المنهج مع واقع المجتمع الثقافي والاجتماعي".[1]

1طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م، ص155-156.

وانطلاقا من ذلك سنذكر بعض النصوص التي عكست الواقع الاجتماعي للمتعلم، فمثلا نص **آثار التعاون** من المقطع الأول(القيم الإنسانية) الذي يحث المتعلم على التعاون مع أبناء مجتمعه، ونص **عمال النظافة** من المقطع الثاني (الحياة الاجتماعية والخدمات) الذي يشبع الرغبات الاجتماعية للمتعلم في بث الوعي بين أفراد المجتمع وحثهم على احترام عمال النظافة الذين يسهرون على نظافة الأحياء والشوارع.[1]

مواكبة النصوص المنطوقة لمستجدات التطور التكنولوجي واكتشافاته: تقوم وتيرة أنظمة العملية التعليمية على هيكلة ومسايرة مستجدات البحوث العلمية والتطورات التكنولوجية الحاصلة لنقل المتعلم إلى عالم التقنيات الحديثة وبناء معرفته على أسس إبداعية وظيفية إجرائية تدفعه لمواجهة الزخم التكنولوجي واستغلاله في اكتساب المعارف ورفع فاعليتها من خلال" وضع منظومة تعليمية **Education System** تسير وفق خطوات منظمة وتستخدم كل الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم لتحقيق أهداف هذه المنظومة وتطويرها"[2].

وعليه يعتمد اختيار النصوص المنطوقة على معيار مواكبة التطور التكنولوجي للاستفادة منه في عرض المعلومات بأساليب حديثة تنمي رغبة المتعلم في الاطلاع والاكتشاف وتُعرفه بأهم إيجابياتها في تحقيق الأهداف المرجوة وهذا ما يعكسه نص **الإنسان الآلي** من المقطع التعليمي السادس (علم العلوم والاكتشافات)[3] الذي يهدف إلى تفعيل العمليات العقلية عند المتعلم وتطوير قدراته الإبداعية وتنمية الخيال العلمي عنده للإبحار في عالم الاختراعات والاكتشافات التي

[1] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص29-31.

2 أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، دار الوفاء، القهرة، ط2، 1989م، ص30.

[3] بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص46.

تساعده في توسع مداركه وأفكاره مع زيادة درجات الذكاء عنده في البحث عن الوسائل والمعايير التكنولوجية التي تخدمه في رفع مستوى التحصيل الدراسي عنده.

2.أسئلة النصوص المنطوقة ومدى استهدافها لمركبات الكفاءة الختامية لنشاط فهم المنطوق في ضوء المعطيات اللسانية

يتوجه المعلم مباشرة بعد إتمامه قراءة النص المنطوق بطرح مجموعة من الأسئلة–الموجودة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية–لاختبار فهمهم ووعيهم بمعطيات النص وإدراك العلاقات التركيبية بين جمله وعباراته، لكن قبل ذلك يجب أن نطرح سؤالا مهمًا وهو هل نوع الأسئلة وصياغتها مناسب لعقل وعمر المتعلم؟ وهل تعمل على تنمية عملياته العقلية لتحليل هذه النصوص ومناقشتها وتحليل مفرداتها وإدراك العلاقة بين فئاتها التركيبية وموقعها في النص.

ولمعرفة ذلك سندرس بعض الأسئلة المرفقة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لنقف على مدى تناسبها مع الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق والمتمثلة في "فهم مجموعة من الخطابات المنطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي".[1]

1.2.. استهداف الأسئلة للنمطين التفسيري والحجاجي: نلاحظ أن أغلبية النصوص المنطوقة تراعي النمط التفسيري والحجاجي في السنة الخامسة ابتدائي، نذكر على سبيل المثال أسئلة النص المنطوق **ابن بطوطة الرحالة الشهير** المدرجة تحت فرع أستمع وأجيب:

1دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص05.

*"ماذا استفاد ابن بطوطة من رحلاته وعلام تعرف؟ ، *الرحالة على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وأديانهم خدموا الإنسانية عموما وأمتهم خصوصا أبد رأيك في هذا القول مدعما إياه بالحجج والبراهين"اللازمة".[1]

وكذلك نص **كنوز بلادي** في أسئلته: " هل تعبير العاملين المخلصين للوطن جزء من كنوزه؟ علّل إجابتك بالحجج والإقناع" .[2]

وعليه يمكن القول أن نوعية هذه الأسئلة متناسبة مع الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق في التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي؛ لكشف كل جوانب الغموض وفك شفرات أفكار النص ودعمها حتى يصل المتعلم إلى الاقتناع بها.

2.2..مدى تناسبها مع عمر وعقل المتعلم: تهتم أسئلة نصوص فهم المنطوق بتنمية مهارة الاستماع بالدرجة الأولى مستهدفة بذلك تفعيل الكثير من العمليات العقلية كالتذكر والفهم والإدراك والتحليل وغيرها وهذا ما لاحظته في النصوص الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فعلى سبيل المثال في الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق (**سر الخلود**) والمتمثلة فيما يلي:

-"اذكر شخصيات عظيمة تعرفها؟، ناقش زملاءك كيف يكون لإنجاز ما أن يكون مصدر عظمة لصاحبه".[3]

وعليه نجد أن هذه الأسئلة تعالج موضوع النص بطريقة ديناميكية فعالة تختبر فهم المتعلم ومدى تذكره ووعيه لأفكار النص ليناقشها مع معلمه وزملاءه ويستثمرها في وضعيات تواصلية دالة في أبعادها الإنتاجية الشفهية والكتابية.

[1] المرجع السابق، 51.
2 بن الصيد بوريي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص54.
[3] المرجع نفسه، ص35.

وتحقيقا لذلك يجب أن تُختار الأسئلة بدقة وعناية مراعية في ذلك الاستعداد العقلي والنفسي للمتعلم فمثلا في نص العودة إلى الوطن نجد تحريك لأحاسيس ومشاعر المتعلم من خلال هذا الطرح :"صف إحساس المغترب وهو يرى مدينة الجزائر العاصمة"؛[1] فهو طرح في صميم تلبية حاجيات المتعلم في التعبير عما يخالج نفسيته ومشاعره اتجاه الوطن الحبيب ليفرغها في شحنة إبداعية تتناسب مع متطلبات الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي.

3.2استهداف القيم والمواقف في بناء تعلمات النصوص المنطوقة: تستند عملية اختيار أسئلة النصوص المنطوقة على مجموعة من الأسس والمعايير لترسيخ القيم الأخلاقية والدينية والإنسانية والاجتماعية والوطنية في نفسية المتعلم في مختلف المواقف والوضعيات التواصلية الدالّة.

1.أسئلة القيم الدينية والأخلاقية: من المعروف أن أسئلة نشاط فهم المنطوق لم يختارها واضعو المناهج الدراسية عبثا بشكل عشوائي، وإنما طُرحت لمراعاة الجوانب الأخلاقية والدينية وغرسها في عقلية ونفسية و سلوك المتعلم ليتحلى بها في مختلف تعاملاته الحياتية، وهنا سنأخذ عينة من أسئلة فهم المنطوق التي تخدم هذه القيم وتثبتها في ذهنيات التلاميذ وأنماطهم السلوكية: فمثلا في نص (**عمال النظافة**) من المقطع التعليمي الثاني الحياة الاجتماعية والخدمات نجد أسئلته تهدف إلى دفع المتعلم إلى التعاون وتغرس فيه واجب الاحترام وروح المسؤولية اتجاه الغير وهذا ما يوضحه الطرح التالي: " برأيك لماذا يتصرف الكثير من أفراد المجتمع بدون مسؤولية وما هو واجبنا نحو هذه الفئة من العمال؟ كيف ننشر الوعي بين أفراد المجتمع حول وجوب احترام عمال النظافة وتسهيل مهمته؟"[2] .

وأيضا في النص المنطوق (**بالجد والعمل نحقق الأمل**) نجد أسئلته مرتبطة بمجموعة من القيم التربوية الدينية لبناء شخصية المتعلم اللغوية والروحية والاجتماعية وتوجيه سلوكه على نحو

1المرجع السابق، ص36.

2بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص31.

مفاهيم ديننا الإسلامي وهذا واضح فيما يلي: "رتب خطوات النجاح التي تسمعها حسب رأيك وعلل سبب اختيارك لهذا الترتيب:الإرادة والعمل المستمر-الإيمان بالفكرة-الإخلاص-وضع خطط لبلوغ الهدف-التوكل على الله-التعلم من الأخطاء".[1]

ولتنمية هذه القيم أكثر وأكثر تسعى هذه الأسئلة إلى رفع مستوى الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين ودعم أفكارهم وتقوية روابطهم وبناء معانيها من خلال الاستشهاد بآيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وهذا ما نجده في طرح النص المنطوق دورة الماء من مقطع التنمية المستدامة والمتمثل فيما يلي: "تحدث عن أهمية الماء في حياة كل الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف".[2]

2.أسئلة القيم الاجتماعية والإنسانية:

اهتم واضعو المناهج بتنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية ينصهر في بوتقة قيمها وإجراءاتها التأصيلية لتعديل سلوك التلاميذ وزرع النشاطات الإيجابية في شخصياتهم وتعاملاتهم اليومية داخل وخارج المدرسة للحفاظ على أنظمة الواقع الاجتماعي ورصد نماذجه الإنسانية لبلوغ الأهداف المنشودة بصورة مكتملة المقاصد وهذا ما يوضحه نص التبرع بالدم؛ ذلك العمل الإنساني الذي يدعو إلى التحلي بروح التعاون ومساعدة الآخرين من خلال الأسئلة التالية:

"من خلال ما سمعت وما تعرفه من معلومات، ما هي فوائد التبرع بالدم. أقنع زملاءك بوجوب التبرع بالدم من طرف البالغين لمساعدة المحتاجين".[3]

1 المرجع السابق، ص34.

2بن الصيد بورني سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص38.

3 المرجع نفسه، ص41.

فهي أسئلة تعمل على زرع بعض النشاطات الاجتماعية والقيم الإنسانية في نفسية وسلوك وشخصية المتعلم لبناء منظومة وخريطة مفاهيمية متنوعة المضامين لتخطيط الطرق ورسم معالمها واتجاهاتها في ضوء بيئة اجتماعية تحافظ على النمطية السلوكية للتلاميذ وتحفزهم على التعامل بمثل هذه القيم الراقية مع الآخرين في الأوساط الاجتماعية.

3.أسئلة القيم الوطنية:

وإلى جانب غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية في شخصية المتعلم، تهدف الأسئلة المرفقة بالنصوص المنطوقة إلى تفعيل و تنمية الحس الوطني لدى التلاميذ من خلال إبراز الصلة الوثيقة بين المقررات والمناهج الدراسية بالمناخ الوطني والاجتماعي انطلاقا من فكرة أن المدرسة هي المؤسسة الأولى التي تعمل على خلق الاستقرار والانسجام الاجتماعي عند المتعلم مع تعزيز الانتماء الوطني لديه وهذا ما نلاحظه في أسئلة النص المنطوق هذا وطنك والمتمثلة فيما يلي:

"لماذا تعتبر وطنك الجزائر أغلى الأوطان؟، ليرقى وطنك ونجعله في مصاف الدول المتقدمة ما هو واجبنا نحوه؟"؛[1] فهي أسئلة تهدف إلى تكوين المتعلم تكوينا يعكس وعيه بمبادئ ومقومات الهوية الوطنية ومدى حبه وخدمته لوطنه من خلال الانخراط في بيئته الاجتماعية وتحقيق الانسجام والتكاتف مع أفراده في ظل النظم التعليمية والأسس التربوية التي تطمح إلى رسم رؤية مستقبلية عند المتعلم لينهض بوطنه نحو الازدهار والتطور في كل الجوانب والميادين.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن اللسانيات التطبيقية رمت بأطرافها باحتراف في التعليمية ذلك المجال البحثي التطبيقي الذي أخذ حصة الأسد بين بقية مجالاتها وفروعها الأخرى الأمر الذي أدى إلى رسم حدود معرفية رصينة تهتم بحل مشاكل المتعلم وتلبية حاجياته في ضوء مراجعة مرتكزات استثمار البحث اللساني التطبيقي في إعداد المناهج والمقررات والبرامج التربوية وتخطيط

1بن الصيد بوربي سراب،دليل استخدام كتاب اللغة العربي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص37.

منهجية معرفية جديدة لبناء المحتويات التعليمية في مختلف أنشطتها التعليمية بما فيها نشاط فهم المنطوق الذي كانت له الأولوية والريادة في الخطاب التعليمي لتحقيق التواصل الشفهي في مختلف الوضعيات التواصلية الدالّة.

ومن أجل الوصول إلى بناء معرفة جديدة وتحقيق استجابة فعلية لإبراز الخبرة من فهم النصوص المنطوقة من خلال الأسئلة المرفقة بها والتي تسعى من خلال طرحها الوظيفي المواكب لآلية المقاربات اللسانية التطبيقية في تنمية العمليات العقلية من تذكر وفهم للغة وإنتاجها واستعمالها في وضعيات تعليمية مختلفة، وهذا ما لاحظته في نوعية الأسئلة المدرجة تحت فرع **أستمع وأجيب** التي ترمي إلى تنمية المهارات اللغوية للمتعلم وإشباع غاياته وميولاته أثناء ممارسته الفعلية للحدث اللغوي في التعبير الشفهي من خلال الأداء المنطوق للمعلم وطرقه التعليمية التي تراعي الاستعداد العقلي والنفسي للمتعلم في اكتساب القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية والوطنية التي تُدمجه في بيئته التواصلية التي تضمن له تعليما ناجحا وتكوينا لغويا سليما في مختلف الإنجازات الفعلية للخطاب المنطوق والمكتوب.

وعليه يمكن القول أن أسئلة تعليمة الفرع التدريبي التواصلي **أستمع وأجيب يطرحها** المعلم لاستهداف الكفاءة الختامية في فهم أفكار النص المسموع وبناء دلالاته وفق مقتضيات وضعيات تواصلية دالّة على مدى اكتسابه لخبرات جديدة يدعم بها معارفه السابقة في ضوء الحوار والمناقشة الفعالة التي تراعي البنية التركيبية للنص وأنماطه المتباينة بين التفسيري والحجاجي والتي تهدف إلى المشاركة الفعلية للمتعلم في مختلف المواقف التعليمية لإبداء رأيه حول القضية التي يطرحها النص المنطوق مع برمجة عقله على امتلاك الجرأة والارتجال في التعبير بأسلوب إبداعي.

وبعد إتمامها ينتقل المعلم إلى فرع تدريبي آخر **أشاهد وأتحدث** الموجود في الكتاب المدرسي الذي يرجع إليه المتعلم ليعبر عن المشهد الذي يراه من خلال تلك الصور التعليمية

ودورها الوظيفي في تنمية الكفاءة التواصلية للمتعلم وبث النشاط في ذهنه للتعبير عما يجول في خاطره بفاعلية وحيوية تعكسها ألوانها ورسوماتها البسيطة التي تسهل عملية الفهم والإدراك عند المتعلم من خلال تعلقها وتناغمها وتناسقها بمضمون محتويات النص المنطوق الموجود في دليل المعلم؛ الذي تترجمه وفقا لمستوياته الإدراكية ومقتضيات واقعه الاجتماعي. وهذا ما تمثله الصور الموجودة في الكتاب المدرسي تناغما مع أفكار النص المنطوق آثار التعاون:[1]

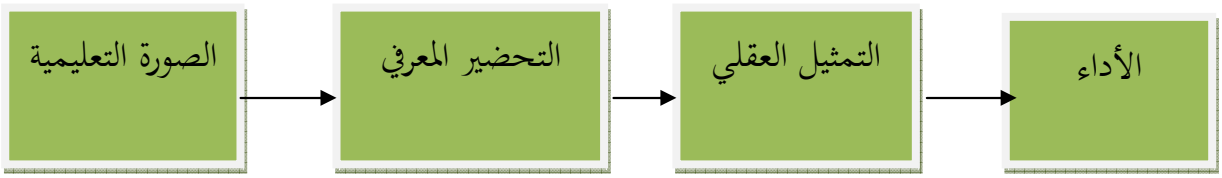
فهذه الصورة أعلاه تتناسق مع النص المنطوق في التعبير عن آثار التعاون وأهميتها في توطيد الصلات الاجتماعية؛ ليقوم المتعلم من خلالها بربط ما سمعته أذنه بما تراه عينه مشاركا زملاءه في عمليتي المناقشة والحوار.

وعلى العكس من ذلك بعض الصور التعليمية لا تتناسب بعض الشيء مع محتويات النص وأفكاره؛ فمثلا في النص المنطوق حصالة بسام الذي يهدف إلى توعية المتعلم وتذكيره بفوائد الادخار وعدم الإسراف والتبذير من خلال ما قامت به شخصية بسام ذلك الطفل الذي ساعد والديه في شراء بعض مستلزمات البيت؛ فالمتعلم لما سمع النص المنطوق من المعلم تبادر إلى ذهنه أن بسام شخص سليم معافى حركيا خاصة في بعض العبارات: أسرع بسام إلى غرفته...، عاد حاملا صندوق التوفير...؛ هذه العبارات في الحقيقة تدل على سلامة شخصية بسام لكن في

1 بن الصيد بوربي سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص13.

الصورة التعليمية تحت تعليمة أشاهد وأتحدث نجد أن بسام شخص مُقعد عاجز حركيا فكيف له أن يُسرع ويحمل صندوقا، وهذا ما تمثله الصورة التالية:[1]

هنا قد يقع التلميذ في حيرة بين ما سمعه وما شاهده في الصورة الموضحة أعلاه، وفي هذا المقام أكد **كرجو مارد P.Kergemard** **في أن** الصور التعليمية يجب أن تكون في غاية السهولة والوضوح لتثير دافعيته للولوج إلى عالم الشرح والملاحظة وتحليل مكوناتها للوصول إلى إدراك واستيعاب الدلالات التي تتضمنها[2]. "فالمتعلم يقوم بالأداء التعبيري من خلال مشاهدته للصور التعليمية وإدراك مكوناتها من خلال مجموعة من العمليات المعرفية والتمثيلات العقلية التي تمكنه من بناء نموذج معرفي للمادة المسموعة ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي":[3]



واسترجاعا لما تم الاستماع إليه(**أستمع وأجيب**) ومشاهدته(**أشاهد وأتحدث**)، يقوم المتعلم بعملية عقلية ضرورية في كل المواقف التعليمية، ألا وهي التذكر بعملياتها المعرفية الدالة على مدى احتفاظ المتعلم للمعلومات في ذاكرته ليوظفها في وضعيات تواصلية يبرهن فيها عن خبرته التعليمية التي اكتسبها وهذا ما ينص عليه فرع التدريب والتمرن **أتذكر وأجيب** الموجود في كراس

1بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص68.

2 ينظر: سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001م، ص121.

3كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب القاهرة، ط2، 2004م، ص172-173.

النشاطات الذي يهدف إلى "التحكم اللائق مشافهة في أنشطة اللغة العربية مع إتاحة الفرصة للمتعلم لتنمية مهارة التواصل واللفظ، فيتناول الكلمة ليعبر عن أفكاره وآرائه مخاطبا ومتفاعلا مع مجموعة أقرانه في القسم، مستلهما من النص المنطوق ومحاكيا إياه في مرحلة أولى ليتجاوزها لاحقا إلى الإبداع الفردي".[1]

وهذا ما أشار إليه علماء النفس المعرفيون في بيان أشكال الذاكرة من خلال الاسترجاع Recall الذي يتذكر فيه المتعلم كل الأحداث والخبرات التي سبق له وأن سمعها من المعلم، بالإضافة إلى التعرف Recognition، ذلك الشعور بأن ما يسمعه المتحدث أو يراه هو جزء من خبرته السابقة التي يستحضرها من خلال مثير كالصورة التعليمية. [2]

فهم المنطوق بين جدلية الاستعمال العامي والفصيح في قسم السنة الخامسة ابتدائي:

من المعروف أن الازدواجية اللغوية من المجالات البحثية التي تهتم بها اللسانيات التطبيقية بالدراسة والتحليل؛ فهي قضية لغوية لها تأثيرها البالغ على الخطاب الشفهي في حدوده التعبيرية المتباينة بين العامي والفصيح في كل المجالات الحياتية وبالأخص المجال التعليمي منها، فالبنية التعليمية شهدت اضطرابا لغويا ملحوظا في توظيف اللغة واستعمالها المتقلب بين اللغة الفصيحة والعامية، مما أدى إلى تشكل انحراف تعبيري في حديث التلاميذ نتيجة تأثرهم بالعمليات الكلامية للمعلم الذي يجد نفسه في بعض الأحيان التعليمية مزاوجا في محادثته بين العامي والفصيح رغبة منه في إفهام التلاميذ وإيصال المعلومة إليهم دون تعقيد أو صعوبة.

ومن هذا المنطلق التداولي التعليمي لا نستطيع إنكار وجود العامية إلى جانب الفصحى في الساحة التعليمية؛ فهي حتمية لازمت ألسنة أقطاب العملية التعليمية (أساتذة وتلاميذ)، ففي

[1] بن الصيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية(السنة الخامسة ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(المقدمة)
2 ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، دت، ص131.

قسم السنة الخامسة ابتدائي نجد بعض المعلمين يتذبذبون في أداء العملية التواصلية في مختلف الأنشطة التعليمية بين الاستعمال العامي والفصيح خاصة في النشاط التعليمي الأول (فهم المنطوق والتعبير الشفهي)، وهذا ما يؤثر بشكل أو بآخر على الاكتساب اللغوي للمتعلم في كل المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، التركيبية، المعجمية)، وباعتبار المنطوق يعتمد اعتمادا مباشرا على الصوت، سنوضح أثر هذه الأزدواجية على الصوت والقواعد في إنشاء التراكيب:

1. المستوى الصوتي: والذي يشمل مجموعة من الظواهر والتغيرات الصوتية من إبدال وقلب وإدغام وحذف وغيرها، فالمعلم عادة ما يخاطب التلاميذ بألفاظ تبدو له فصيحة لكن في طياتها أخطاء صوتية تمس المنطوق وتأثر في ردة فعل المتعلم، ومن بين هذه الأغلاط التي وقفت عندها بالملاحظة في منطوق المعلم والمتعلم ما يلي:

أ)القلب: أثناء العملية التفاعلية القائمة بين المعلم والتلاميذ لمناقشة معطيات النص المنطوق (ما يدخل جوفنا من طعام)، طلب المعلم تقديم نصائح عن التمتع بالصحة الجيدة، فإذا بأحد التلاميذ يعبر بالتركيب التالي: **السمش** مفيدة لجسم الإنسان علينا التعرض لأشعتها؛ ففي هذا التعبير حدث قلب بين السين والشين (شمس بدلا من سمش).[1]

ب)**الحذف**: في نص كيف أعتني بجسمي، طلبت المعلمة من التلاميذ أنواع الأطعمة التي تحتوي على البروتينات فأجاب أحد التلاميذ ب: جَاجٌ، فهو نطق عامي يقابله في الفصحى دَجاجٌ ، فالفرق بينها هو الدال المحذوفة وهي مقطع قصير مفتوح.[2]

2.على مستوى القواعد الإعرابية: من المعروف أن العرب في قواعدها الإعرابية لا تبدأ بساكن في كلامها، لكن في العامية نجد عكس ذلك، فمثلا المعلم في صفه الدراسي وبعد إتمامه

[1] الحضور المباشر للباحث، يوم 05 فيفري2023، مدرسة علال فتيحة معسكر.
[2] الحضور المباشر للباحث، يوم 29 جانفي 2023، مدرسة بكارة بلهاشمي، ولاية معسكر

للدرس التعليمي المنطوق يسأل التلاميذ فْهَمْتوا بدلا من فَهِمتُم ويرد عليه التلاميذ صْعيب بدلا من صَعب.[1]

ومن هنا يمكن القول أن المعلم يستعين ببعض الألفاظ العامية في كثير من المواقف لأسباب عديدة من بينها:

-فتح باب المتابعة والانتباه وغلق باب الفوضى.

-تسليط المعلومة أمام التلاميذ وربط معطيات اللغة الفصحى بالعامية، لغاية الشرح والتحليل، فالعامية وسيلة تعليمية تتشابه في كثير من مصطلحاتها مع الفصحى.

-استعمال العامية لشرح مسائل تعليمية معينة خاصة أمام التلميذ البطيء الفهم والاستيعاب.

المبحث الثالث: تحليل نتائج الدراسة الميدانية في ضوء معطيات اللسانيات التطبيقية:

1. أدوات الدراسة وأهدافها:

اقتصرت دراستنا الميدانية لبحثنا الموسوم بمرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية –السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا.على جملة من الأدوات البحثية بغية الوصول إلى نتائج مضبوطة وتحقيق أهداف تعليمية معينة تعتمد على إقحام الجانب اللساني في المسائل التعليمية، ومن بين هذه الوسائل التي اعتمدنا عليها ما يلي:

المقابلة: تعتبر المقابلة من الوسائل الضرورية لجمع البيانات؛ فهي "عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته من أجل أهداف الدراسة".[1]

[1] الحضور المباشر للباحث، يوم 12 فيفري 2023 ، مدرسة بوسيف مختار معسكر

ومن أجل ذلك أجريت مقابلة شخصية علمية موضوعية مع مجموعة من مفتشي اللغة العربية ومستشاري التوجيه الذين لديهم علاقة بالأبحاث والدراسات اللسانية، وأساتذة السنة الخامسة ابتدائي سواء في ميدان عملهم أوفي تكوينهم من خلال تلك الندوات والأيام الدراسية الخاصة بتعليمية فهم المنطوق وكيفية تنمية مهارات الاستماع والعمليات الإنتاجية المرتبطة بالتعبير الشفهي، كما قمنا بطرح الكثير من الأسئلة عليهم المتعلقة بموضوع بحثنا بمناقشة ثرية ساهمت في إبداء الآراء ووجهات النظر حول الصعوبات التي تعرقل هذا النشاط وأبعاده التعليمية عند المعلم والتعلمية عند المتعلم، مع الإشارة إلى النقائص التي يفتقدها القطاع التربوي مثل إقحام مستجدات البحوث اللسانية في العملية التعليمية وتوظيف مجموعة من الخبراء في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع للوقوف على المشاكل اللغوية والنفسية والاجتماعية التي يعاني منها المتعلم. وللحفاظ على هذه المعلومات عمدت على تسجيلها بأشرطة صوتية وأشرطة فيديو لتحليل وفق ما يقتضيه موضوع بحثنا.

2.الملاحظة المباشرة:

قمت بحضور عدة حصص تعليمية خاصة بميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي في أقسام مختلفة بيوم الأحد من كل أسبوع؛ لملاحظة الطرق التي يعتمد عليها المعلم في توجيه المنطوق للمتعلم ليقف على فهمه وتحليله، خاصة لأولويته في اهتمامات اللسانيات التطبيقية في فروعها التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغة ولجمع المعلومات التي تلزمنا لتفسير هذه الظاهرة التعليمية الخاصة بفهم المنطوق مع الوقوف على متطلباته عند المعلم والمتعلم مع تحليل مستويات المحتوى التعليمي وأنماط الخطاب الشفهي. "فالملاحظة تقوم على المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات أول بأول، كذلك الاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك

1محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد المراحل والتطبيقات، دار وائل، عمان، ط2، 1999م، ص55.

أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات"[1]، وهي من الأدوات التي ساعدتنا على معرفة الفروق بين التلاميذ في قدراتهم العقلية والإدراكية ومهاراتهم التعبيرية بالإضافة إلى الوقوف على كفاءة المعلم وطريقته في تبليغ الرسالة المسموعة للمتعلم مع مراعاة جوانبه العقلية والنفسية والاجتماعية.

3. الاستبانة:

تمثل الاستبانة وسيلة مهمة لجمع المعلومات والوصول إلى الحقائق المتعلقة بموضوع بحثنا من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المتنوعة بتنوع المحاور البحثية المتناغمة مع فرضيات البحث ومرتكزاته ليجيب عليها الأساتذة بموضوعية وصدق علمي يساعدنا في تحليل النتائج ؛"فهي من الأساليب الأساسية التي تستخدم في جمع البيانات الأولية أو المباشرة من العينة المختارة أو من جميع مفردات مجتمع البحث عن طريق توجيه الأسئلة المحددة المعدة مسبقا"[2]، وذلك من أجل التعرف على أهم الحقائق المتعلقة بطريقة تدريس هذا النشاط ومحدودية استثماره في التواصل الشفهي في ضوء اللسانيات التطبيقية.

معايير صدق وثبات الاستبانة: للوقوف على مدى صدق عبارات الاستبانة وثباتها مع مقتضيات البحوث اللسانية والتعليمية قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين في اللسانيات التطبيقية[3] والتعليمية ومفتشي اللغة العربية ومستشاري التوجيه في المؤسسات التربوية لتحكيمها من حيث الشكل والمضمون، وبعد الاطلاع عليها جاءت ملاحاظاتهم وتوجيهاتهم على النحو التالي:

-الاختصار قدر الإمكان في عرض عبارات الاستبانة.

1 محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019م، ص149.

2 سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة، عمان، ط1، 2019م، ص170.

3 الأساتذة المحكمون: عبد الحليم بن عيسى، صافية كساس، عبد المجيد عيساني، آمنة طيبي.

-عرض اختيارات متنوعة تتوافق مع آراء المعلمين

-حذف بعض الأسئلة

-إعادة صياغة بعض الاسئلة-

-تقسيم الاستبانة إلى محاور بحيث يشمل كل محور مجموعة من الأسئلة

-الإحاطة الشاملة بموضوع البحث مع استعمال المصطلحات التي تتناسب معه.

-الاعتماد على المعالجة الإحصائية بتقنية spss لضبط نتائج العينة

عينة الدراسة: تعتبر عينة الدراسة من الشروط الأساسية التي ترتكز عليها منهجية البحث العلمي لإثبات نتائج الدراسة الميدانية، و"هي جزء من المجتمع الأصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي وبهذه الطريقة فإنه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذ منه"[1]. ولضرورتها لطبيعة عملنا التطبيقي تمركز اختيارنا على مجموعة من أساتذة السنة الخامسة في التعليم الابتدائي لخبرتهم في أداء واجب التعليم وباعتبارهم المنهل الأول الذي يستقي منه المتعلم معارفه وخبراته ليستثمرها في كل الوضعيات التواصلية خاصة في جانبها المنطوق الذي يتمحور حوله موضوع بحثنا، ولأولويته في مبادئ اللسانيات التطبيقية وأهميته في الإنتاج الشفهي للمتعلم. وعليه قمنا بتوزيع ما يقارب **280 استبانة** على أساتذة السنة الخامسة ابتدائي من مختلف ربوع الوطن الجزائري استلمنا منها **267 استبانة** وكلها استوفت الإجابة عن مختلف الأسئلة في كل المحاور، الأمر الذي جعلنا نعتمد عليها في دراستنا الميدانية.

1 عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، ط2، 2004م، ص168.

وفي هذا المقام أريد أن أنوّه إلى الملاحظات التالية:

-الاستبانة كانت مغلقة في عباراتها لحصر إجابات الأساتذة.

-نوع الاستبانة الكتروني لعدة أسباب منها: جمع أكبر عدد من الإجابات والآراء المتنوعة حول تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية.ومنح الوقت الكافي للأساتذة للإجابة عن الاستبانة، الحصول على إجابات الأساتذة الذين عايشوا الجيل الأول والثاني.ومارسوا كل طرائق التدريس، وللتأكيد على صدق الاستبانة الإلكترونية نشير إلى أننا بذلنا قصارى جهدنا في توزيعها على أساتذة السنة الخامسة وفقط بالاعتماد على حضورنا في الندوات والأيام الدراسية الخاصة بتعليمية فهم المنطوق وبمساعدة مفتشي اللغة العربية، بالإضافة إلى انضمامنا إلى مشروع القاموس المدرسي التابع للمجلس الأعلى للغة العربية والذي ضمّ مختلف الأساتذة والتربويين في قطاع التعليم الابتدائي.

-توزيع الاستبانة لم ينحصر في منطقة دون الأخرى بل مس مختلف ولايات الوطن الجزائري للاعتبارات التالية:

-نشاط فهم المنطوق لم يوجه لمتعلم دون آخر بل كل التلاميذ معنيين به

-اختلاف اللغة المنطوقة وأدائها من بيئة إلى أخرى، لذلك فمنطوق المعلم يختلف باختلاف العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

- معرفة إصلاحات الجيل الثاني أين وصلت في سد ثغرات الجيل الأول.

منهج الدراسة: انطلاقا من الأهداف والمقاصد البحثية التي نريد الوصول إليها اعتمدنا على المنهج الوصفي بطريقة التحليل والإحصاء لوصف هذه الظاهرة التعليمية في ضوء معطيات اللسانيات التطبيقية وجمع المعلومات وتحليلها إحصائيا من خلال استعمال البرنامج الإحصائي

spss باعتباره من أوسع برامج الحاسب الآلي في مجال تحليل بيانات البحوث وذلك لمزاياه المتطورة التي تشتمل على معظم الاختبارات الإحصائية.[1]

الدراسة الاستطلاعية: تقوم هذه الدراسة على توزيع عدد معين من استمارات الاستبانة على عينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي لاختبار مدى فهمهم للأسئلة المطروحة التي لابد أن تتوافق مع خبراتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتكويناتهم التعليمية، ومن أجل ذلك وزعنا 30 استبانة مع مراعاة معايير صدق وثبات الاستبانة بواسطة برنامج **spss** الذي أكد لنا أن الاستبانة متوافقة مع عينة الدراسة في كل عباراتها.

عرض وتحليل أجزاء الاستبانة الموجهة لأساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

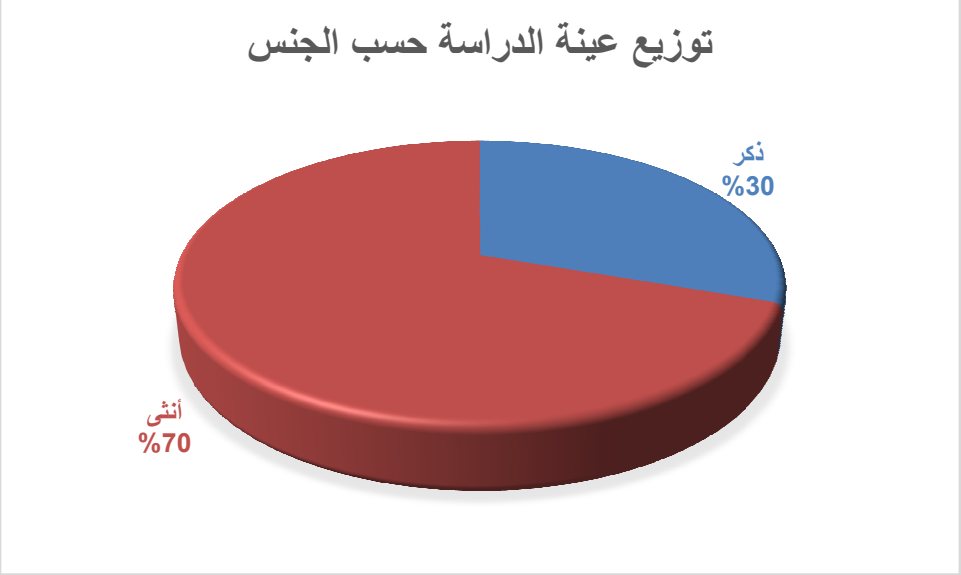
أولا: الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة:

1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

* جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	81	% 30,3
أنثى	186	% 69,7
المجموع	267	% 100

1محمود عبد الحليم منسي وآخرون، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، دط، 2014م، ص19.

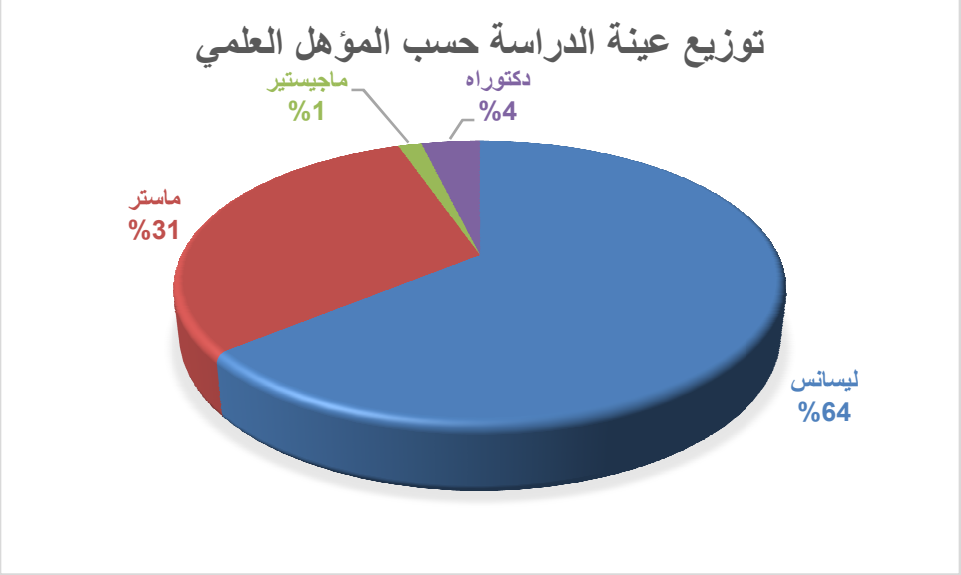


* شكل رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

2- توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

* جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	171	% 64
ماستر	82	% 30,7
ماجيستير	4	% 1,5
دكتوراه	10	% 3,7
المجموع	267	% 100

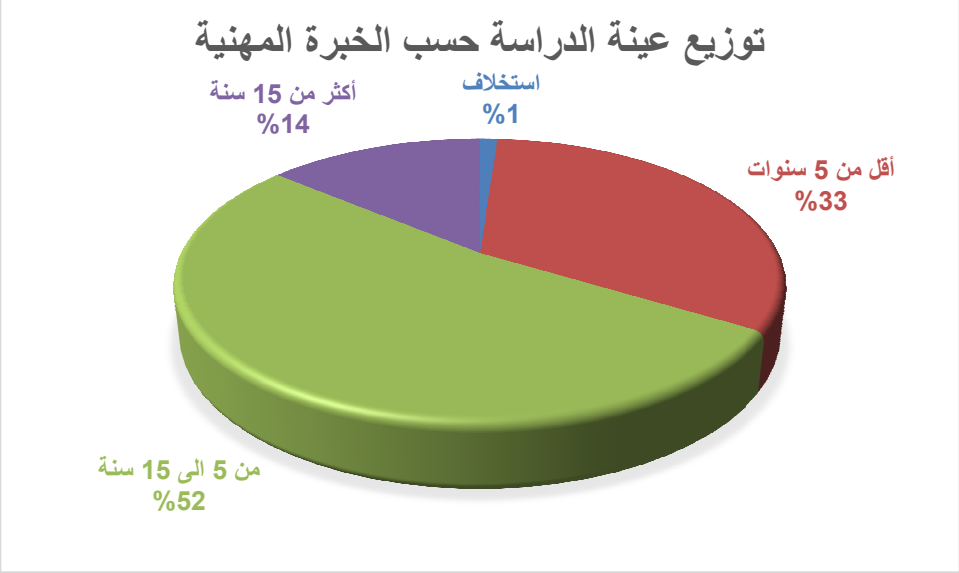


* شكل رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

3- توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية:

* جدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
استخلاف	3	% 1,1
أقل من 5 سنوات	87	% 32,6
من 5 الى 15 سنة	140	% 52,4
أكثر من 15 سنة	37	% 13,9
المجموع	267	% 100



* شكل رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية.

-ثانيا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات.

فرضيات الدراسة المتعلقة بمحاور الدراسة الثلاثة:

1- مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع وأبرز مرتكزات تنميتها هي التخاطب والتحاور والتخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع.

2- لنصوص فهم المنطوق وانتاجيتها فاعلية مرتفعة وأبرز المرتكزات الأساسية والمتطلبات الضرورية الواجب توفرها في كل من المعلم والمتعلم في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه هي الاعتماد على ظاهرتي النبر والتنغيم وفصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق.

3- تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه مرتفع وأبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده هي ربط الوحدات الصوتية والصرفية واعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى وفق اختبار البرنامج الإحصائي spss :

- مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع وأبرز مرتكزات تنميتها هي التخاطب والتحاور والتخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع.

1-1- تحليل نتائج المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة.).

* جدول رقم (4) يوضح الوصف الإحصائي لنتائج المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة).

المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي المرجح	الاتجاه
	23.60	4.36	21	3.37	محايد

من خلال الجدول رقم (4) نجد أن اتجاه إجابات أفراد العينة على المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة) ذهبت في اتجاه (محايد)، مع تفوق للمتوسط الحسابي على المتوسط الفرضي ما يدل على اتجاه إيجابي للإجابات، وسنتأكد من دلالة هذه النتائج باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

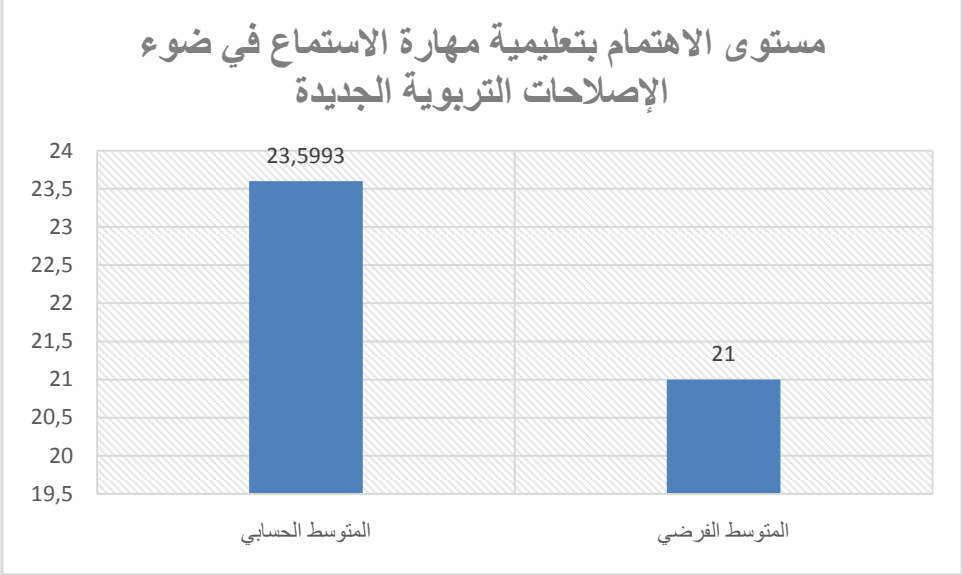
1-2- مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

* جدول رقم (05) يوضح مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

المحور الاول	المتوسط الفرضي	اختبار ستيودنت لعين واحدة One-Sample Test			القرار الاحصائي
	21	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)	
تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة	المتوسط الحسابي				
	23.5993	9.746	266	0.000	دال

من خلال الجدول رقم (5) نجد ان قيمة الاختبار (T) تساوي (9.746) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد دلالة إحصائية للاختبار وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة وعند المقارنة بينهما نجد ان الفروق لصالح المتوسط الحسابي أي ان إجابات افراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع (قيمة الاختبار موجبة) ومنه فان (مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع) أي أن القسم الأول من الفرضية الأولى محقق.

وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



* شكل رقم (5) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة.

من خلال الشكل رقم (5) نجد أن هناك فروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة لصالح المتوسط الحسابي أي ان إجابات افراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع ومنه فان مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع

1-3- مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة وأبرز مرتكزات تنميتها:

سنقوم بتوضيح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج عبارات المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة)، مع التعليق عليها في ضوء معطيات اللسانيات التطبيقية من خلال اختبار ليكارت الخماسي للوقوف على آراء وانطباعات الأساتذة في اتجاهاته التالية:

1. موافق بشدة ، 2. موافق ، 3. محايد ، 4. غير موافق ، 5. غير موافق بشدة

العبارة رقم 01: أتقيد بخطوات المنهاج بشكل تام.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
1.أتقيد بخطوات المنهاج الجديد بشكل تام	2,985	1,18249	5	محايد

تعليق وتحليل: من خلال النتائج المطلع عليها لاحظت أن أغلب الأساتذة اتخذوا رأيا محايدا في مسألة التقيد بخطوات المنهاج بشكل تام بين اتجاهين اثنين؛ اتباع قواعد المنهاج والسير وفق خطواته في كل المواقف التعليمية وبين خرق قواعده والانحراف عن خطواته في تقديم المواد العلمية وهو رأي وارد لأن في بعض الأحيان التعليمية يكون المعلم متذبذبا في تسيير حصصه الدراسية بشكل وسيط بين التقيد وعدم التقيد لخطوات المنهاج وذلك لاعتبارات ضرورية الهدف منها إكساب المتعلم مجموعة من المهارات التعليمية وإعداده لبناء شخصيته نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

العبارة رقم 02: مناهج التدريس في الجيل الثاني سدّت كل الثغرات التي وجدتها في الجيل الأول.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
2	2,2472	0,94528	7	غير موافق

تعليق وتحليل: من خلال النتائج التحليلية التي توصلت إليها بواسطة تقنية spss الإحصائية، لاحظت أن جل الأساتذة أجمعوا أن مناهج الجيل الثاني لم تسد كل الثغرات التي وجدتها في مناهج الجيل الأول، حيث توجهوا إلى الاتجاه غير الموافق حسب سلم ليكارت الإحصائي والذي يدل على عدم تأقلمهم مع هذه الإصلاحات التربوية الجديدة في تخطيط الدروس وتنفيذها بالإضافة إلى الحجم الساعي المكثف الذي لا يتوافق مع قدرات المتعلم في المرحلة الابتدائية باعتبارها البنية القاعدية التي تعتمد عليها بقية المراحل الأخرى، فرأي الأساتذة يميل إلى ضرورة تكييف هذه المناهج مع وظيفتهم الميدانية وأدائهم التكويني للنهوض بمستويات التلاميذ على اختلاف قدراتهم.

العبارة رقم 03: القرار الوزاري الجديد "تنظيم امتحان تقييم مكتسبات التعليم الابتدائي"، سيجدي نفعا في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
3	2,3109	1,27615	6	غير موافق

تعليق وتحليل: أسفر التحليل الإحصائي لأجوبة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أن معظم آرائهم لم توافق القرار الوزاري الخاص بامتحان تقييم مكتسبات التلاميذ في آخر السنة الدراسية، باعتبار أن هذا البديل لتقييم معارف التليميذ لا يمكن أن يجدي نفعا في تنمية المهارات اللغوية والعمليات العقلية والقدرات الإبداعية عند المتعلم خاصة وهو مقبل على الانتقال إلى مرحلة تعليمية جديدة تتطلب منه تحصيلا معرفيا جيدا، فسلبياته قد تتجاوز إيجابياته نظرا للكم الهائل من المعارف التي لا تتناسب مع استعدادات المتعلم العقلية ولا النفسية. وللتأكيد على صحة رأيهم "أكد المجتمع التعليمي على زيادة الضغط النفسي والإجهاد فكيف لطفل لا يتعدى عمره 11سنة أن يتحمل ضغطا يقارب الشهر فالنتيجة التي حققها هي بغض التلاميذ للدراسة أم الفهم والاجتهاد وأبرز قدراتهم وذكائهم فلا محل له من الإعراب".[1]

وفي هذا السياق، وفي ظل المسائل المعرفية التي تطرق لها علماء اللسانيات التطبيقية في علم النفس اللغوي وفي علم النفس المعرفي نجد أن "كلما ازدادت كمية المعلومات عن حدها ارتفع الثقل على الذاكرة قصير المدى مما يعرقل تحليلها إلى مكوناتها الأصلية وبالتالي فهمها فتطور اللغة قائم على مدى قياس النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم"[2]، فإذا كان هذا النظام الجديد مارس ضغطا كبيرا على عقلية المتعلم ونفسيته وكل ما يحيط به من المجتمع التربوي، فهو من المشاكل التي شكلت عائقا أمام تحصيل التلاميذ الدراسي لينتقل إلى مرحلة التعليم المتوسط.

الأمر الذي يستدعي من المنظومة التربوية إعادة رفع الستار على هذه القضية إلى أهل الخبرة من علماء اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وتقاطعاتها المعرفية مع العلوم الأخرى لإعادة النظر فيما يتعلق بهذا الامتحان وسيرورته في صالح كل من المعلم والمتعلم والمحتويات التعليمية المنطوقة والمكتوبة.

1 https://www.z-dz.com/ اطلع عليه يوم 2023/09/06.

2 محمود كاظم التميمي، علم النفس المعرفي، ص87.

العبارة رقم 04: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية من الإصلاحات التعليمية النافعة لتذليل الصعوبات أمام المتعلم في عملية اكتساب الاستماع اللغوي.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
4	3,2809	1,06893	4	محايد

تعليق وتحليل: من خلال النتائج التحليلية لتقنية spss وفق برنامج ليكارت، وجدت أن أغلب الأساتذة وقفوا موقفا محايدا في إبداء رأيهم حول قضية فعالية المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تذليل الصعوبات أمام المتعلم. فموقفهم كان وسيطا بين نفعها وعدم نفعها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وفسح المجال أمام المتعلم لتطوير مهاراتهم الإبداعية وتنمية خبراته وتوجيه سلوكه من طرف المعلم في مختلف الوضعيات التواصلية الدالة ليستثمر مكتسباته السابقة في فهم معارفه الجديدة. فرأيهم لم ينحاز إلى طرفي الموافقة أو عدم الموافقة بل جاء بينهما لاعتبارات من بينها معايشتهم للمقاربات السابقة كالمقاربة بالمضامين والأهداف، وللمقاربات الجديدة المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات مع اختلاف أبعادهم التكوينية في الميدان التعليمي، لكن رغم ذلك يبقى همهم الوحيد هو الاهتمام بميولات المتعلم وحاجياته مع تسخير الاستراتيجيات التدريسية التي تنفعه حتى لو اقتضى الأمر التنويع ما بين القديم والجديد.

العبارة رقم 05: مهارة الاستماع هي المهارة الأولى التي يجب التركيز عليها لتنمية عملية الاكتساب اللغوي عند المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
05	**4,0899**	**0,92955**	3	موافق

تعليق وتحليل: أجمع جل الأساتذة على أن مهارة الاستماع هي المهارة الأولى التي تسهم في تنمية عملية الاكتساب اللغوي عند المتعلم، وذلك انطلاقا من يقينهم أن المتعلم لا يصل إلى عملية الاكتساب والتواصل اللغوي إلا عن طريق مهارة الاستماع باعتبارها الطريقة الطبيعية الأولى التي يستقبل بها المتعلم المعلومات من المعلم والدليل على رأي الأساتذة هو أن البداية الأولى لتعلم التلميذ وتفاعله مع معلمه وزملاءه داخل الصف الدراسي هو الاستماع، فالمعلم يبدأ حصته التعليمية الأولى بنشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي الذي يعتمد اعتمادا مباشرا على الاستماع الدقيق الذي يؤدي إلى فهم المعارف الموجهة إليه.

فرأيهم هذا جاء موافقا لما نادت به الدراسات العلمية والبحوث في مجال الصوتيات في التشديد على دور الاستماع في عملية اكتساب اللغة وبنائها "فهو أشبه بلاقط صوتي يترصد ما يلقى إليه من أنظمة بداية بأقلها تعقيدا لانتظام الكلمات صوتيا ووصولا إلى أعلى هرم التعقيد (أنظمة الجمل التركيبية، أنظمة التركيب النصي ، أنظمة إنتاج الدلالة في المواقف التواصلية".[1]

وعليه فالاستماع هو الدعامة الأساسية الأولى التي ترتكز عليها عملية الاكتساب اللغوي، فلا فهم لغوي ولا تحصيل معرفي بدون مهارة الاستماع.

1نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص66.

العبارة رقم 06: التخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع من الإجراءات الضرورية لتنمية عملية الفهم والإدراك لدى المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
06	**4,2547**	**0,77236**	2	موافق بشدة

تعليق وتحليل: لقد تبين لي من خلال التحليل الإحصائي أن فئة كبيرة من أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وافقوا بشدة على اعتبار التخطيط التعليمي الجيد من الإجراءات الضرورية لتنمية عملية الفهم والإدراك عند المتعلم وذلك تأكدا منهم على أن تنمية العمليات العقلية والمعرفية يقف على التخطيط الجيد وتهيئة الظروف المناسبة التي تسهل عملية الاستماع أمام المتعلم ليدرك ويفهم المعاني التي حولها إلى الذهن وهذا ما أثبتته البحوث والدراسات اللسانية التطبيقية في إطار البحوث اللغوية النفسية والمعرفية أن عملية الفهم تتوقف على مهارة الاستماع لبناء اللغة واكتسابها وإنتاجها للتواصل بها.[1]

وعليه أستنتج أن إعداد الترتيبات والتخطيط التعليمي لنمط الاستماع من المتطلبات الضرورية لتفعيل العمليات العقلية والمعرفية من انتباه وإدراك وفهم للمعلومات ورسمها في الذهن لاستثمارها في مختلف المواقف التعليمية.

1 ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص63.

العبارة رقم 07: التخاطب والتحاور من الأساليب المهمة لتفعيل آليات اكتساب مهارة الاستماع عند المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
07	**4,4307**	**0,67017**	1	موافق بشدة

تعليق وتحليل: من خلال النتائج التي سجلها التحليل الإحصائي لاحظت أن أغلب الأساتذة وافقوا بشدة على أن التخاطب والتحاور من الأساليب المهمة لتفعيل آليات اكتساب مهارة الاستماع عند المتعلم وذلك يقينا منهم على أن العملية التواصلية القائمة بين المعلم والمتعلم عن طريق أساليب الحوار والتخاطب المتبادل تقتضي الاستماع والإنصات الجيد لفهم المعلومات التي يقدمها المتكلم للمستمع والوصول إلى نتائج مثمرة تدل على مصداقية التواصل بين الطرفين؛ فالمستمع (المتعلم) دائما ما يسعى في عملية الحوار إلى زيادة فاعلية مهارة الاستماع عنده وتذليل كل الصعوبات التي تعرقل تفاعله مع المحاوِر أو المخاطِب (المعلم).

وعليه يمكن القول أن التخاطب والتحاور من الآليات الفعالة لتنمية اكتساب الاستماع عند المتعلم نظرا لما يقوم به من أثناء تحاوره وتخاطبه من تركيز وانتباه لفهم رسالة المعلم وفهمها فهما صحيحا مع التخلص من العوامل التي تشتت عنايته بالاستماع إلى المتحدث.

من خلال الجداول السابقة نجد أن متوسط الإجابات عن عبارات المحور الأول (تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة) تراوحت بين (غير موافق) و (موافق بشدة) حيث أن العبارات (مرتكزات تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة)

التي احتلت المراتب الأولى هي العبارتين (6،7) والتي يمكن اعتبارها أبرز مرتكزات تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة وسنوضح ترتيبها في الجدول الموالي:

* جدول رقم (6) يوضح ترتيب مرتكزات تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة من الأكثر الى الأقل تأثيرا.

رقم	العبارة (العامل)	الترتيب
ع7	التخاطب والتحاور من الأساليب المهمة لتفعيل آليات اكتساب مهارة الاستماع عند المتعلم.	1
ع6	التخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع من الإجراءات الضرورية لتنمية عملية الفهم والإدراك لدى المتعلم.	2
ع5	مهارة الاستماع هي المهارة الأولى التي يجب التركيز عليها لتنمية عملية الاكتساب اللغوي عند المتعلم.	3
ع4	المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية من الإصلاحات التعليمية النافعة لتذليل الصعوبات أمام المتعلم في عملية اكتساب الاستماع اللغوي	4
ع1	أتقيد بخطوات المنهاج الجديد بشكل تام	5
ع3	القرار الوزاري الجديد "تنظيم امتحان تقييم مكتسبات التعليم الابتدائي"، سيجدي نفعا في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.	6
ع2	مناهج التدريس في الجيل الثاني سدّت كل الثغرات التي وجدتها في الجيل الأول	7

من خلال الجدول رقم (6) وبعد ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الأول (مرتكزات تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة من الأكثر إلى الأقل تأثيرا) حسب المتوسطات الحسابية نجد ان العوامل الأكثر تأثيرا هي:

1- التخاطب والتحاور من الأساليب المهمة لتفعيل آليات اكتساب مهارة الاستماع عند المتعلم.

2- التخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع من الإجراءات الضرورية لتنمية عملية الفهم والإدراك لدى المتعلم.

أي أن أبرز مرتكزات تنمية تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة هي التخاطب والتحاور والتخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع، وعليه القسم الثاني من الفرضية الأولى محقق.

ومن النتائج المتوصل إليها:

* مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع.

* أبرز مرتكزات تنمية تعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التعليمية الجديدة هي التخاطب والتحاور والتخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع.

فان الفرضية الأولى (مستوى الاهتمام بتعليمية مهارة الاستماع في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة مرتفع وأبرز مرتكزات تنميتها هي التخاطب والتحاور والتخطيط التعليمي الجيد لنشاط الاستماع.) محققة (مقبولة).

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

- لنصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها فاعلية مرتفعة وأبرز المرتكزات الأساسية والمتطلبات الضرورية الواجب توفرها في كل من المعلم والمتعلم في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه هي الاعتماد على ظاهرتي النبر والتنغيم وفصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق.

2-1- تحليل نتائج المحور الثاني (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها.).

* جدول رقم (7) يوضح الوصف الاحصائي لنتائج المحور الثاني (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها).

المحور الثاني (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي المرجح	الاتجاه
	49.46	6.00	42	3.53	موافق

من خلال الجدول رقم (7) نجد ان اتجاه إجابات افراد العينة على المحور الثاني (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها) ذهبت في اتجاه (موافق)، مع تفوق للمتوسط الحسابي على المتوسط الفرضي ما يدل على اتجاه إيجابي (مرتفع) للإجابات، وسنتأكد من دلالة هاته النتائج باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

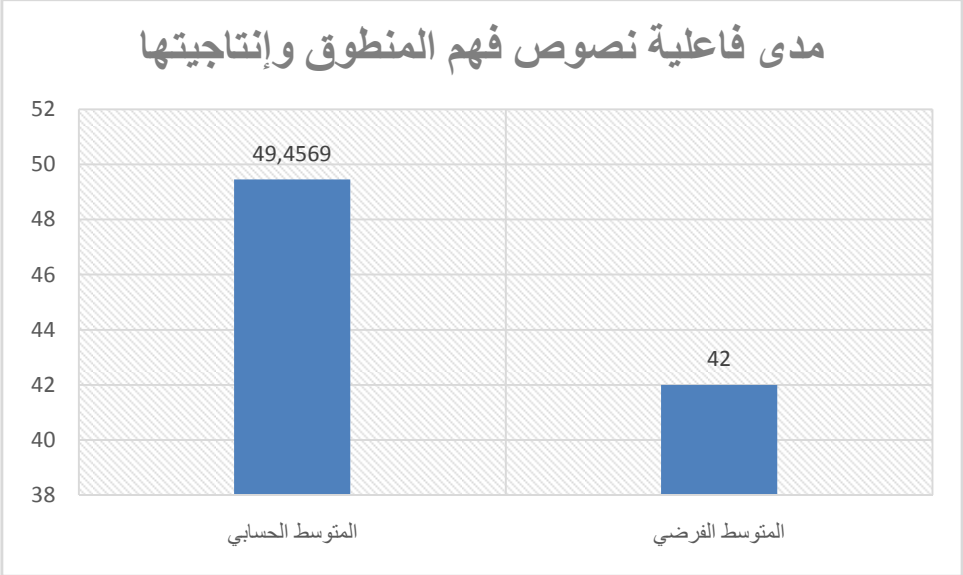
2-2- مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

* جدول رقم (8) يوضح مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

المحور الثاني	المتوسط الفرضي	اختبار ستيودنت لعين واحدة One-Sample Test			القرار الاحصائي
	42	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)	
نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها	المتوسط الحسابي				
	49.4569	20.293	266	0.000	دال

من خلال الجدول رقم (8) نجد ان قيمة الاختبار (T) تساوي (20.293) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد دلالة إحصائية للاختبار وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها وعند المقارنة بينهما نجد أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي أي أن إجابات أفراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع (قيمة الاختبار موجبة) ومنه فان (مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها مرتفع) أي أن القسم الأول من الفرضية الثانية محقق.

وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



* شكل رقم (5) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها.

من خلال الشكل رقم (5) نجد ان هناك فروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها لصالح المتوسط الحسابي أي ان إجابات افراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع ومنه فان مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها مرتفع.

2-3- نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها وأبرز مرتكزاتها ومتطلباتها:

العبارة رقم 08: الحجم الساعي المخصص لنشاط فهم المنطوق يكفي المتعلم لاكتساب كل المعلومات

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
ع8	3,0899	1,1631	10	محايد

تعليق وتحليل: أسفر التحليل الإحصائي عن طريق برنامج spss على أن أغلب الأساتذة اتجهوا اتجاها محايدا بين الموافقة وعدم الموافقة على الحجم الساعي المخصص لنشاط فهم المنطوق، فمدة 45 دقيقة المخصصة لتدريس هذا النشاط في بعض الأحيان تكون كافية إذا كان النص المنطوق سهلا يتناسب والقدرات العقلية للتلميذ ليكتسب معلومات جديدة تنمي خبراته التعليمية، وفي بعض الأحيان تكون غير كافية حيث تلزم من المعلم الإسراع في تقديم المعلومات مما يؤدي إلى عدم فهم المتعلم للمعارف الجديدة المقدمة إليه.

وانطلاقا من ذلك يمكننا القول أن نشاط فهم المنطوق من الأنشطة التعليمية المهمة التي تبدأ بها الحصة الأسبوعية لصقل مهارة الاستماع وتفعيل التواصل الشفهي بين المعلمين لذلك يجب أن يخصص له حجما ساعيا كافيا يراعي فيه حجم النصوص المنطوقة الموجهة إلى التلاميذ الذين تتباين قدراتهم العقلية والمعرفية وتختلف ميولاتهم وحاجاتهم في الوصول إلى الأهداف المرجوة في مختلف الوضعيات التواصلية.

العبارة رقم 09: أكرر النص على مسامع التلاميذ أكثر من خمس مرات.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
09	2,8052	1,13368	12	محايد

تعليق وتحليل: تبيّن لنا من الإجابات المتوصل إليها أن فئة كبيرة من الأساتذة اتخذوا اتجاها محايدا في قضية تكرار النص المنطوق على مسامع التلاميذ لأكثر من 5 مرات وذلك باعتبار نوعية هذه النصوص ونمطية وسلوك وعقلية التلاميذ؛ ففي بعض الأحيان يستلزم النص المنطوق من المعلم تكراره أكثر 5 مرات لصعوبة محتوياته ومفرداته وفي أحيان أخرى قد يقرأ النص على مسامع التلاميذ مرة أو مرتين ما يجعلهم يقفون على فهمه بشكل سريع، وعليه فموقفهم المحايد نفسره على أساس حجم النصوص ونوعيتها والفروق الفردية بين التلاميذ في مستوياتهم العقلية والمعرفية وجوانبهم النفسية؛ فالمعلم إذا قرأ النص المنطوق ووجده صعبا على التلاميذ يسعى إلى تكراره عدة مرات وإذا وجده سهلا مناسبا يقرأه مرة أو مرتين فقط وكل ذلك لتحقيق الفهم اللغوي لدى التلميذ وتطوير عملية التواصل الشفوي داخل الصف الدراسي.

العبارة رقم 10: أعتمد على ظاهرتي النبر والتنغيم أثناء تسميع النص المنطوق للمتعلم لجذب انتباهه وتركيزه.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
10	4,5243	0,6026	1	موافق بشدة

تعليق وتحليل: لاحظت أن أغلب الأساتذة وافقوا بشدة على اعتماد ظاهرتي النبر والتنغيم أثناء تسميع النص المنطوق متعلم لجذب انتباهه وتركيزه، وذلك تأكيدا منهم أن إثارة دافعية التلميذ تعتمد أساسا على تنويع المعلم في الأداء الصوتي حسب السياقات والمواقف التعليمية المتعلقة بالنص المنطوق والتواصل الشفوي، وعليه يمكن القول أن عملية فهم المتعلم للنص المنطوق وتركيز انتباهه لمحتوياته ومفرداته وبنياته التركيبية يقوم على أساس اعتماد المعلم على ظاهرتي النبر والتنغيم ودورهما الوظيفي في بيان وتوضيح الدلالة وتغييرها من سياق لآخر.

العبارة رقم 11: تتناسب لغة النصوص المنطوقة مع عمر وعقل المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
11	2,7753	1,22093	13	محايد

تعليق وتحليل: نلاحظ من خلال النتائج التي توصل إليها البرنامج الإحصائي spss أن أغلبية الأساتذة وقفوا موقفا محايدا بين تناسب وتلاؤم النصوص المنطوقة وعدم تناسبها مع عقل وعمر المتعلم ورأيهم هذا يبين لنا أن محتويات بعض النصوص المنطوقة توافقت مع الاستعدادات العقلية

والنفسية للمتعلم لسهولة مفرداتها وبساطتها وتدرجها من البسيط إلى المعقد، وبعضها الآخر لم يتوافق مع ميولاتهم وقدراتهم العقلية والمعرفية لأسباب منها: المفردات الصعبة غير الشائعة وطول حجم النصوص المنطوقة. والحقيقة التي يجب تأكيدها هنا، أن فهم المتعلم يتوقف على نوعية النصوص المنطوقة الموجهة إليه، فإذا كانت لا تتناسب مع عمره وعقله، فكيف له أن يفهمها لذلك فمن الأفضل مراجعة المنظومة التربوية لكل ما يخص هذا النشاط واطلاعهم على آراء ومنهجيات الأساتذة في تدريسهم وتكثيف الجهود لتكوينهم بمعية خبراء في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم التي تسهل العملية التعليمية .

وعليه فتنمية العمليات العقلية عند المتعلم مرهون بمدى تناسب النصوص المنطوقة في لغتها وأساليبها مع المستوى العمري والعقلي للتلاميذ عند معالجة المعلم لمكتسباتهم القبلية وربطها بمعارفهم الجديدة لاستثمارها في كل وضعيات الإنتاج والتعبير الشفوي.

العبارة رقم 12: تتماشى النصوص المنطوقة مع متطلبات البيئة الاجتماعية للمتعلم

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
12	2,7378	1,13662	14	محايد

تعليق وتحليل: أسفر التحليل الإحصائي أن أغلب أساتذة السنة الخامسة ابتدائي اتجهوا اتجاها محايدا في توافق النصوص المنطوقة وعدم توافقها مع متطلبات البيئة الاجتماعية، وذلك لرأيهم الوسيط بين تماشي محتوياتها مع المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم وعدم تماشي البعض الآخر مع المتغيرات الاجتماعية. وعليه فتطوير المناهج "يعمل على إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من

عناصر قائمة بالفعل بقصد تحسينها ومواكبتها للمستحدثات العلمية والتربوية وأيضا لمسايرتها للتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما يلبي حاجيات المجتمع وأفراده"[1]، فمراعاة الواقع الاجتماعي للمتعلم في إعداد النصوص المنطوقة من المتطلبات والمرتكزات الضرورية التي يجب أن تسير عليها المنظومة التربوية لرفع مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلمين وتلبية حاجياتهم وميولاتهم.

العبارة رقم 13: يتجاوب التلاميذ بقوة مع نصوص فهم المنطوق

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
13	2,9213	1,12949	11	محايد

تعليق وتحليل: وقف أساتذة السنة الخامسة ابتدائي موقفا محايدا في قضية تجاوب التلاميذ مع النصوص المنطوقة واهتمامهم بمحتوياتها، ورأيهم هذا راجع إلى اختلاف قدرات التلاميذ في الفهم والتفكير والاستيعاب، وتمايز رغباتهم وميولاتهم في ما يتعلمونه من النصوص المنطوقة وما يمتلكونه من خبرات تساعدهم على التكيف مع البيئة التعليمية وإجراءاتها المتمايزة في تحقيق الأهداف المنشودة.

1 مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، ط1، 2009م، ص330.

العبارة رقم 14: تخدم نصوص فهم المنطوق نصوص فهم المكتوب

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
14	3,5955	1,00059	7	موافق

تعليق وتحليل: من خلال النتائج المتوصل إليها نستنتج أن جل الأساتذة أجمعوا بالموافقة على ما تقدمه نصوص فهم المنطوق من خدمة لنصوص فهم المكتوب؛ وذلك لتيقنهم أن ميدان فهم المنطوق يقوم بصقل وتنمية مهارة الاستماع التي ترتكز عليها بقية المهارات اللغوية الأخرى، فالمتعلم يكتسب مخزونا معرفيا من خلال تركيزه وانتباهه وفهمه للمادة المنطوقة التي يبلغها له المعلم ليبرز استجابته الانفعالية لها في استثماره للمكتسبات المنطوقة في الإنتاج الكتابي.

العبارة رقم 15: هناك علاقة وثيقة بين نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي وأنشطة باقي المواد التعليمية الأخرى.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
15	3,4719	1,08742	8	موافق

تعليق وتحليل: أكد أغلبية الأساتذة على العلاقة الوثيقة بين نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي وأنشطة باقي المواد الأخرى، وذلك لتواشج المعارف وتعالقها مع بعضها البعض في الطرح الموضوعي والمحتوى المعرفي، فموضوع النص المنطوق دائما ما يتعلق بالمهام المطلوبة من المتعلم في

التعبير الشفوي لأن المتعلم يقوم باكتساب رصيده المعرفي من خلال الاستماع إلى المعلم ليقوم باستثمار تلك المكتسبات في إنتاجه الشفوي بكل أسلوب إبداعي ارتجالي يبين مدى وعيه وفهمه للمادة الموجهة إليه.

العبارة رقم 16: التسجيلات الصوتية من الأساليب المعتمدة لزيادة دعم المتعلم في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
16	3,6891	0,99849	6	موافق

تعليق وتحليل: أكد العديد من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي على أن التسجيلات الصوتية من الأساليب المعتمدة لزيادة دعم المتعلم في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهي من الوسائل التعليمية الضرورية التي تزيد من النشاط الذاتي للمتعلمين وتنمية مهاراتهم اللغوية(الاستماع) وخبراتهم المعرفية التي تدفعهم إلى المشاركة الإيجابية في حصص فهم المنطوق والتعبير الشفوي، "كما تساعدهم على النطق السليم وتنمية مهارات الفهم والتركيز والاستماع وتفيد في تدريس مقرر التربية العلمية وذلك بتسجيل صوت المتدرب أثناء قيامه بشرح المحتويات المتعلقة بموضوع النص المنطوق في غرفة الصف ومن ثم الاستماع إليها فيما بعد من قبل المعلم والتلاميذ بهدف تقويم الأداء وتحسينه من خلال معالجة الفروق الفردية للتلاميذ"[1].

1عبد المحسن بن عبد العزيز، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص102-103.

وعليه يمكن القول أن للتسجيلات الصوتية أهمية كبيرة في مساعدة المعلم للقيام بمهامه التعليمية في تبسيط وتيسير عملية إكساب المعلومات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة في مختلف وضعيات التواصل الشفوي.

العبارة رقم 17: فصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق شرطان ضروريان لخدمة عملية فهم المنطوق.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
17	4,3296	0,73831	2	موافق بشدة

تعليق وتحليل: نلاحظ من خلال النتائج التي توصلنا إليها عن طريق دراستنا الإحصائية أن جل الأساتذة وافقوا بشدة على أن فصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق من الشروط الضرورية لخدمة عملية فهم المنطوق وذلك تأكيدا منهم أن نجاح العملية التعليمية مرهون بطلاقة اللسان وفصاحته وسلامة الجهاز النطقي وخلوه من أي اضطرابات أو تشوهات تعيق الأداء الوظيفي للعملية الكلامية والمتمثل في قدرة المتعلم على فهم واستيعاب التواصل المنطوق من قبل المعلم الذي يتحدث بكل فصاحة وسلامة لغوية تجعل التلميذ يعبر عن حاجياته بطريقة فعالة ومفهومة[1].

1ينظر: سهير محمد الأمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م، ص21.

والعكس صحيح فالتلميذ الذي لا يعاني من أية اضطرابات نطقية ويتكلم بلغة فصيحة يساعد المعلم كثيرا في تبليغ رسالته وتأدية نشاط فهم المنطوق بديناميكية تؤدي إلى استجابة المتعلم ودافعيته للإنتاج الشفوي في كل الوضعيات التواصلية.

العبارة رقم 18: الأخطاء اللغوية من أكثر المشاكل التي تعرقل عملية فهم المنطوق والمسموع من اللغة عند المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
18	4,1199	0,80451	3	موافق

تعليق وتحليل: أجمع أغلبية أساتذة السنة الخامسة ابتدائي على أن الأخطاء اللغوية من أكثر المشاكل التي تعرقل عملية فهم المنطوق والمسموع من اللغة عند المتعلم، فهي سريعة الانتشار؛ إذا أخطأ المعلم في لغته المنطوقة حتما سيقع المتعلم في الخطأ نفسه لأنه سمعه من المعلم الذي يقلده في حديثه ويكتسب منه كل ما يقول فعدم تصحيح الخطأ والوقوف عليه يؤثر تأثيرا كبيرا على فهم الرسالة المسموعة وبالتالي يعرقل سير النمو اللغوي في عملية التعليم والتعلم.

وفي هذا الصدد أكد علماء اللسانيات التطبيقية في تحليل مشاكل الأخطاء اللغوية أن دراسة حديث المتعلم وتعبيره والتركيز على الأخطاء التي يقع فيها هو الذي يقدم لنا وصفا دقيقا لعملية تعلمه،" لأن اللغة الصحيحة التي ينتجها الدارس لا تقدم لنا معلومات كافية عن نظام اللغة المرحلية لديه بل تقدم لنا نظام اللغة الهدف الذي اكتسبه"[1].

1دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص202.

وعليه تعتبر الأخطاء اللغوية سواء التي لم يسلم منها المعلم أو المتعلم من الصعوبات التعليمية التي تعرقل سير الرسالة التواصلية في كل وضعيات الإنتاج الشفوي والكتابي، ومن هنا عنيت اللسانيات التطبيقية بضرورة استعمال لغة صحيحة فصيحة خالية من الأخطاء لتسهيل عملية الاكتساب والفهم والإنتاج اللغوي.

العبارة رقم 19: تشكل الاضطرابات النطقية عائقا كبيرا على الإنتاج التعبيري للمتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
19	4,0225	0,92148	4	موافق

تعليق وتحليل: أسفر التحليل الإحصائي ببرنامج Spss أن أكثر الأساتذة وافقوا على أن اضطرابات النطق شكلت عائقا كبيرا أمام الإنتاج اللغوي للمتعلم وذلك لتأكيدهم أن عدم ممارسة الكلام بطريقة سليمة وعدم نطق الأصوات بشكل مفهوم وواضح، من أهم أساليب فشل عملية فهم المنطوق التي يستثمر المتعلم معطياتها في إنتاجاته التعبيرية التي تعتمد اعتمادا كليا على سلامة كل أعضاء الجهاز النطقي؛ فالاضطرابات النطقية من المجالات المهمة التي تندرج تحت حقل اللسانيات التطبيقية التي أكّدت على ضرورة تدخل ذوي الاختصاص من علماء النفس العصبي وعلماء الأرطفونيا باعتبارها من العلوم البينية التي كونت مرجعيتها المعرفية بالاستفادة من علوم الطب واللسانيات وعلوم التربية وعلم الاجتماع للتكفل بمختلف الاضطرابات والوقوف على إيجاد الحلول لها،[1] مع الاعتماد على التحليل الفنولوجي لمعرفة السلامة النطقية للمخارج وأين يحدث الخلل في الأداء النطقي وقد ساهم إدخال المفاهيم الفنولوجية حسب كريستال إلى إعادة تفسير

1 ينظر:سميرة ركزة، المدخل إلى الأرطفونيا، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2018م، ص26-28.

الأخطاء النطقية بالاعتماد على المنهج الأكثر انتقائية في التحليل مستفيدا من بصائر في النظرية الفونيمية وتحليل العملية في وصف أولي للاضطرابات النطقية.[1]

وعليه تعتبر هذه المسألة من المشاكل العويصة التي يجب التغلب عليها في المدرسة الجزائرية بمساعدة الأخصائيين في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم لأداء عملية التعبير على أكمل وجه.

العبارة رقم 20: المشاكل النفسية والاجتماعية لها أثر كبير على السلوك الوظيفي للمتعلم في حصة فهم المنطوق.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
20	3,9775	0,93765	5	موافق

تعليق وتحليل: لقد أكد الكثير من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي على أن المشاكل النفسية والاجتماعية لها أثر كبير على السلوك الوظيفي للمتعلم، حيث أن التلاميذ الذين يعيشون في دوامة من المشاكل النفسية كالخوف والخجل والارتباك والمشاكل الاجتماعية كالفقر أو غيرها من المشاكل التي تمس أسرتهم كانفصال الوالدين مثلا ينعكس انعكاسا سلبيا على أدائهم الدراسي في مختلف الحصص التعليمية وخاصة حصة فهم المنطوق لاعتمادها الكلي على التفاعل الإيجابي

1ينظر: بول فليتشر، الأمراض اللغوية ومعالجتها، الجزء الأول، ص621-622.

بعيدا عن كل الضغوطات النفسية والاجتماعية لبناء معارف الطلبة وتأهيل خبراتهم في جو يسوده الراحة النفسية للمتعلم والاندماج مع واقعه الاجتماعي.[1]

وعليه فتحديد ماهية اكتساب المتعلم للغة المنطوقة مرهون بالقضاء على المشاكل النفسية والاجتماعية التي أثرت في الدراسات اللغوية كدراسة اللغة عند الطفل واكتسابها وإنتاجها لاستعمالها في مختلف الوضعيات التواصلية وهي قضية مهمة سعت اللسانيات التطبيقية إلى القضاء عليها.

العبارة رقم 21: أستعمل العامية إلى جانب الفصحى عند غياب تفاعل التلاميذ وانتباههم في حصة فهم المنطوق.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
21	3,397	1,19824	9	محايد

تعليق وتحليل: من خلال النتائج المطلع عليها من خلال برنامج spss أجد أن أغلب الأساتذة وقفوا موقفا محايدا بين قضية استعمال العامية وعدم استعمالها إلى جانب الفصحى عند غياب تفاعل التلاميذ في حصة فهم المنطوق؛ وذلك حسب الظروف التعليمية وحسب درجات انتباه وفهم ووعي التلميذ لما ينطق به المعلم، فإذا حدثهم باللغة العربية الفصحى ولم يلق منهم تفاعلا بإمكانه الاعتماد على العامية لشرح المفردات التي تبدو صعبة بالنسبة لهم وباعتبار الازدواجية اللغوية (العامية والفصحى) من المجالات المهمة التي عنيت بها اللسانيات التطبيقية خاصة في

1حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 98.

الدراسات اللغوية النفسية التي أكدت أن الطفل يجيد استخدام اللغة عن طريق فهمها أولا، لتسهل عليه عملية التحدث بها واستخدامها في كل المواقف التي تستدعي منه التعبير بها وتوظيف مفرداتها وجملها.[1]

وللقضاء على التعليم المتباين بين اللغة العربية الفصحى والعامية يجب على معلم السنة الخامسة ابتدائي من بداية السنة الدراسية مخاطبة التلاميذ بلسان عربي فصيح حتى يكتسبوا منه ويقلدوه في طريقة كلامه واستعماله للمفردات الفصيحة بعيدا عن العامية التي يستخدمها إلا في الضرورة الملحة.

من خلال الجداول السابقة نجد أن متوسط الإجابات عن عبارات المحور الثاني (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها) تراوحت بين (محايد) و (موافق بشدة) حيث ان العبارات (نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها وأبرز مرتكزاتها ومتطلباتها) التي احتلت المراتب الأولى هي العبارتين (10،17) والتي يمكن اعتبارها أبرز مرتكزات ومتطلبات نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها وسنوضح ترتيبها في الجدول الموالي.

* جدول رقم (9) يوضح ترتيب مرتكزات ومتطلبات نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها من الأكثر الى الأقل أهمية.

رقم	العبارة (العامل)	الترتيب
ع10	أعتمد على ظاهرتي النبر والتنغيم أثناء تسميع النص المنطوق للمتعلم لجذب انتباهه وتركيزه.	1
ع17	فصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق شرطان ضروريان لخدمة عملية فهم	2

1 ينظر: سرجيو سيني، التربية اللغوية للطفل، ص84.

	المنطوق	
ع18	الأخطاء اللغوية من أكثر المشاكل التي تعرقل عملية فهم المنطوق والمسموع من اللغة عند المتعلم.	3
ع19	تشكل الاضطرابات النطقية عائقا كبيرا على الإنتاج التعبيري للمتعلم.	4
ع20	المشاكل النفسية والاجتماعية لها أثر كبير على السلوك الوظيفي للمتعلم في حصة فهم المنطوق	5
ع16	التسجيلات الصوتية من الأساليب المعتمدة لزيادة دعم المتعلم في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	6
ع14	تخدم نصوص فهم المنطوق نصوص فهم المكتوب	7
ع15	هناك علاقة وثيقة بين نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي وأنشطة باقي المواد التعليمية الأخرى	8
ع21	أستعمل العامية إلى جانب الفصحى عند غياب تفاعل التلاميذ وانتباههم في حصة فهم المنطوق	9
ع8	الحجم الساعي المخصص لنشاط فهم المنطوق يكفي المتعلم لاكتساب كل المعلومات	10
ع13	يتجاوب التلاميذ بقوة مع نصوص فهم المنطوق	11
ع9	أكرر النص على مسامع التلاميذ أكثر من خمس مرات	12
ع11	تتناسب لغة النصوص المنطوقة مع عمر وعقل المتعلم	13
ع12	تتماشى النصوص المنطوقة مع متطلبات البيئة الاجتماعية للمتعلم	14

من خلال الجدول رقم (9) وبعد ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثاني (مرتكزات ومتطلبات نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها من الأكثر الى الأقل أهمية) حسب المتوسطات الحسابية نجد ان العوامل الأكثر أهمية هي:

1- أعتمد على ظاهرتي النبر والتنغيم أثناء تسميع النص المنطوق للمتعلم لجذب انتباهه وتركيزه.

2- فصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق شرطان ضروريان لخدمة عملية فهم المنطوق.

أي أن أبرز مرتكزات ومتطلبات نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها: اعتماد ظاهرتي النبر والتنغيم وفصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق، ومنه القسم الثاني من الفرضية الثانية محقق.

ومن خلال النتائج المتوصل اليها:

* مدى فاعلية نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها مرتفع.

* أبرز مرتكزات ومتطلبات نصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها اعتماد ظاهرتي النبر والتنغيم وفصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق.

وعليه فالفرضية الثانية (لنصوص فهم المنطوق وإنتاجيتها فاعلية مرتفعة وأبرز المرتكزات الأساسية والمتطلبات الضرورية الواجب توفرها في كل من المعلم والمتعلم في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه هي اعتماد على ظاهرتي النبر والتنغيم وفصاحة اللسان وسلامة أعضاء النطق.) محققة (مقبولة).

3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

- تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه مرتفع وأبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده هي ربط الوحدات الصوتية والصرفية واعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

3-1- تحليل نتائج المحور الثالث (اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه).

* جدول رقم (10) يوضح الوصف الاحصائي لنتائج المحور الثالث (اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه).

المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي المرجح	الاتجاه
(اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه)	24.81	4.16	21	3.54	موافق

من خلال الجدول رقم (10) نجد أن اتجاه إجابات افراد العينة على المحور الثالث (اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه) ذهبت في اتجاه (موافق)، مع تفوق للمتوسط الحسابي على المتوسط الفرضي ما يدل على اتجاه إيجابي (مرتفع) للإجابات، وسنتأكد من دلالة هاته النتائج باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

3-2- مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

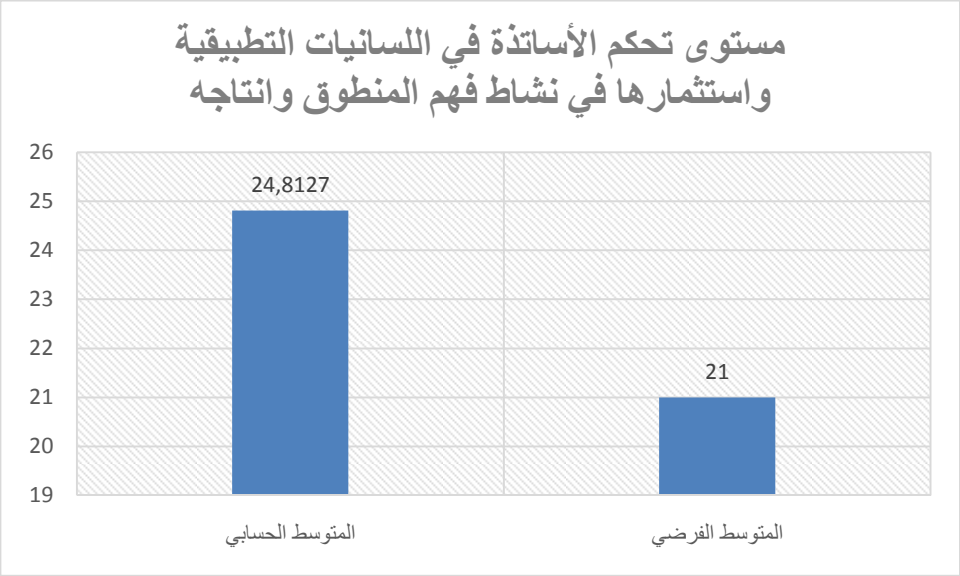
* جدول رقم (11) يوضح مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه باستخدام اختبار ستيودنت لعينة واحدة.

المحور الثالث	المتوسط الفرضي	اختبار ستيودنت لعين واحدة One-Sample Test	القرار الاحصائي

	21	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)	
اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه	المتوسط الحسابي				
	24.8127	14.971	266	0.000	دال

من خلال الجدول رقم (11) نجد ان قيمة الاختبار (T) تساوي (14.971) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد دلالة إحصائية للاختبار وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه وعند المقارنة بينهما نجد ان الفروق لصالح المتوسط الحسابي أي ان إجابات افراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع (قيمة الاختبار موجبة) ومنه فان (تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه مرتفع) أي ان القسم الأول من الفرضية الثالثة محقق.

وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



* شكل رقم (6) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه.

من خلال الشكل رقم () نجد ان هناك فروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وانتاجه لصالح المتوسط الحسابي أي ان إجابات افراد العينة تذهب في الاتجاه الإيجابي المرتفع ومنه فان مستوى تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه مرتفع.

3-3- أبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده:

العبارة رقم 22: أعتمد في هيكلة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي على ثنائيات ديسوسير

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
ع22	3,3071	0,77754	6	محايد

تعليق وتحليل: أسفر التحليل الإحصائي لإجابات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي أن اتجاههم كان اتجاها محايدا في قضية الاعتماد على ثنائيات ديسوسير لهيكلة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي وذلك ربما لتنوع تخصصاتهم وتكويناتهم في إطار اللسانيات مع اختلاف نظراتهم لتقديم النصوص التعليمية ومدى توافق محتوياتهم مع ثنائيات ديسوسير: كالدال والمدلول، اللغة، اللسان الكلام، اللغة ظاهرة اجتماعية.

وانطلاقا من ذلك يمكن القول أن اللسانيات التطبيقية عند استثمارها لنتائج اللسانيات العامة ووضعها موضع التطبيق في عدة ميادين وعلى رأسها ميدان التعليمية، ومن أهم المبادئ السوسيرية التي اعتمدت عليها اللسانيات التطبيقية، اللسان ظاهرة منطوقة وهو ما يهمنا في ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهي من الخصائص "التي أولاها ديسوسير اهتماما بالغا مما سيغير التناول اللساني رأسا على عقب كون اللسان ظاهرة منطوقة أصلا ومظهره الصوتي هو الأول،

فأعطى علماء اللسانيات الأولوية لدراسة هذا المظهر الصوتي ولم يعتبر دراسة الصورة المكتوبة للسان سوى فرعا للدراسات اللسانية"[1].

العبارة رقم 23: استفدت من الدراسات اللسانية التطبيقية

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
23	3,2472	0,9532	7	محايد

تعليق وتحليل: اتخذ أساتذة السنة الخامسة ابتدائي اتجاها محايدا في أمر الاستفادة من اللسانيات التطبيقية وذلك راجع إلى اختلاف تخصصاتهم فمنهم من تشبع بمبادئ اللسانيات واستراتيجياتها في مختلف المجالات للاستفادة منها في تدريس طلبتهم ومنهم من معرفته جد ضئيلة بهذا الجسر المعرفي المتعدد التخصصات. وعليه فالتعليمية حظيت بحصة الأسد في اهتمامات اللسانيات التطبيقية والاستفادة من مجالاتها وفروعها في التعليم والتعلم خاصة في قضية الاكتساب اللغوي، ولهذا أولت اللسانيات عناية كبيرة لأسبقية المنطوق في تعلم اللغة واستثمار مكتسباتها في الإنتاج الشفوي لتنمية خبرات المتعلم التعبيرية وإثارة دافعيته لمواجهة كل المشكلات التي تعترض سبيل تعليمه.

1خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص11.

العبارة رقم 24: أعتمد على نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في تنمية مهارات التعبير والتفكير الإبداعي عند المتعلم.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
ع24	3,7041	0,83086	2	موافق

تحليل وتعليق: من خلال النتائج المتوصل إليها نستنتج أن أغلبية الأساتذة أكدوا على ضرورة اعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في تنمية مهارات التعبير والتفكير الإبداعي عند المتعلم وذلك لأهميتها الوظيفية في تسهيل عملية التعلم وتكثيف فهم ووعي التلاميذ في مختلف المواقف التعليمية مع تنظيم محتويات النصوص المنطوقة التي يقوم المعلم بتسميعها للتلاميذ مع اختيار ما يناسبهم لتدعيم خبراتهم وتنمية عملياتهم العقلية والمعرفية وتوجيه أنماطهم السلوكية التي تتماشى مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.[1]

فنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية تساعد المعلم كثيرا في معرفة الطرق التدريسية التي يفهم بها التلاميذ محتويات النصوص المنطوقة عن طريق مهارة الاستماع لاكتساب المعارف واستثمارها بطرق إبداعية في الإنتاج الشفوي بتعزيز إيجابي يتناسب مع حاجيات التلاميذ وميولاتهم في بيئة تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

1 نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012مص41.

العبارة رقم 25: النظريتان البنائية والمعرفية من أكثر النظريات التي استفادت من تطبيقاتها الممارسات التعليمية

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
25	3,6479	0,82011	4	موافق

تعليق وتحليل: من خلال النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة وافقوا على أن النظريتين البنائية والمعرفية من أكثر النظريات التي استفادوا من تطبيقاتها في الممارسات التعليمية لعملية فهم المنطوق لاهتمامها بالمتعلم وكيفية تنمية خبراته بنفسه من خلال تنمية عملياته العقلية المعرفية؛ لاستخدامها في فهم المعطيات المنطوقة التي سمعها من معلمه ليبني بها رصيده المعرفي، فالمتعلم في حصة فهم المنطوق يكون نشطا ويبذل جهدا عقليا لفهم المحتويات المعرفية واكتشافها بنفسه مع تحقيق الأغراض التي تساعده لمواجهة المشكلات التي تقف أمام فهمه لما ينطق به المعلم.

وعليه أستنتج أن النظرية البنائية والمعرفية من أكثر النظريات التي يجب على معلم السنة الخامسة الاعتماد عليها في تنمية تعليمية فهم المنطوق عند المتعلم وبناء معارفه وتمثيل تصوراته لربط خبراته الجديدة بمكتسباته السابقة.

العبارة رقم 26: أربط بين الوحدات الصوتية والصرفية (الفونيم، المورفيم) بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
26	3,7491	0,75639	1	موافق

تعليق وتحليل: أجمع أغلب الأساتذة بالموافقة على الربط بين الوحدات الصوتية والصرفية وذلك لتأكيد العلاقة الوثيقة بينهما؛ الدالة على الربط الصحيح بين الرموز المنطوقة والمكتوبة، فمواضيع النصوص المنطوقة لا يمكن تحليلها صوتيا بل يجب إتباعها بالنمطية الخطيّة المكتوبة.

العبارة رقم 27: أهتم بالآفاق اللسانية للمعجمية المدرسية وأثرها في تحصيل الفهم والإدراك لمحتويات النص المنطوق.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
27	3,6742	0,78197	3	موافق

تعليق وتحليل: أجمع أغلبية الأساتذة على ضرورة الاهتمام بالآفاق اللسانية للمعجمية المدرسية وأثرها في تحصيل الفهم والإدراك لمحتويات النص المنطوق وذلك يقينا منهم لأهمية المعجم المدرسي في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم في حصص فهم المنطوق والتعبير الشفوي على حسب أعمارهم وعقلياتهم وميولاتهم.

فالمعجماتية من أهم حقول اللسانيات التطبيقية "وذلك لأن المعاجم هي خزائن اللغة التي يستمد نها المتعلم حصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيّعة في مجال الأخذ والعطاء وفي مجال الاستيعاب

والفهم والتوسع الفكري، والنمو العقلي والمعرفي"[1]، للإحاطة بكل مفردات النصوص المنطوقة وفهمها واستخدامها في سياقاتها المناسبة لها.

وعليه فالمعاجم المدرسية من الوسائل التعليمية الحديثة المهمة التي عملت على جذب اهتمام التلميذ لتوسيع مداركه وبناء معارفه وتذليل الصعوبات التي تعترض تفعيل تحصيله الدراسي.

العبارة رقم 28: أستثمر استخدام تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في ترقية تعليمية فهم المنطوق.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الإجابة حسب سلم ليكارت الخماسي
28	3,4831	0,87718	5	موافق

تعليق وتحليل: من خلال النتائج المتوصل إليها أستنتج أن أغلبية الأساتذة وافقوا على استخدام تطبيقات اللسانيات الحاسوبية واستثمار معطياتها في ترقية تعليمية فهم المنطوق وذلك لأهميتها الوظيفية في النهوض بتعليم اللغة العربية انطلاقا من برامجها الحاسوبية ودورها في تعزيز الأداء اللغوي للتلاميذ والمعالجة الآلية للغة المنطوقة من خلال البرامج التعليمية المتطورة بتطور الحاسوب لتنمية مهارة الاستماع و التحدث ثم القراءة والكتابة، فالحاسوب من الوسائل المعينة التي يجب الاعتماد عليها في عملية فهم المنطوق لتذليل الصعوبات التي تعترض سبيل تنمية العمليات العقلية للمتعلم وتعزيز الأداء اللغوي من خلال الوظائف الاتصالية للحاسوب لدراسة الصوت ومعالجته معالجة شاملة تفضي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.[2]

1 أحمد محمد المعتوق،الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها وسائل تنميتها، ص222.

2 ينظر: شريف استيتية، اللسانيات المجال الوظيفة المنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2005م،ص530-531.

من خلال الجداول السابقة نجد ان متوسط الإجابات عن عبارات المحور الثالث (اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه) تراوحت بين (محايد) و (موافق) حيث ان العبارات (استراتيجيات التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده) التي احتلت المراتب الأولى هي العبارتين (24،26) والتي يمكن اعتبارها أبرز استراتيجيات التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده) وسنوضح ترتيبها في الجدول الموالي.

* جدول رقم (12.) يوضح ترتيب الاستراتيجيات التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده) من الأكثر الى الأقل تأثيرا.

رقم	العبارة (العامل)	الترتيب
ع26	أربط بين الوحدات الصوتية والصرفية (الفونيم، المورفيم) بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب	1
ع24	أعتمد على نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في تنمية مهارات التعبير والتفكير الإبداعي عند المتعلم.	2
ع27	أهتم بالآفاق اللسانية للمعجمية المدرسية وأثرها في تحصيل الفهم والإدراك لمحتويات النص المنطوق.	3
ع25	النظريتان البنائية والمعرفية من أكثر النظريات التي استفادت من تطبيقاتها الممارسات التعليمية	4
ع28	أستثمر استخدام تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في ترقية تعليمية فهم المنطوق.	5
ع22	أعتمد في هيكلة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي على ثنائيات ديسوسير	6
ع23	استفدت من الدراسات اللسانية التطبيقية	7

من خلال الجدول رقم (12) وبعد ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثالث (استراتيجيات اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه من الأكثر الى الأقل تأثيرا) حسب المتوسطات الحسابية نجد ان العوامل الأكثر تأثيرا هي:

1- أربط بين الوحدات الصوتية والصرفية (الفونيم، المورفيم) بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

2- أعتمد على نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في تنمية مهارات التعبير والتفكير الإبداعي عند المتعلم.

أي أن أبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده هي ربط الوحدات الصوتية والصرفية واعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ومنه القسم الثاني من الفرضية الثالث محقق.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها:

* تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه مرتفع.

* وأبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده هي ربط الوحدات الصوتية والصرفية واعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

فإن الفرضية الثالثة (تحكم الأساتذة في اللسانيات التطبيقية واستثمارها في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه مرتفع وأبرز الاستراتيجيات اللسانية التطبيقية التي يجب استثمارها لتنمية عملية فهم المنطوق عند المتعلم وصقل مهارات التعبير عنده هي ربط الوحدات الصوتية والصرفية واعتماد نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.) محققة (مقبولة).

خاتمة الفصل الثالث:

يعتبر نشاط فهم المنطوق من الأنشطة الضرورية التي تقوم عليها تعليمية اللغة العربية؛ فهو من العوامل الأساسية لصقل مهارة الاستماع عند المتعلم باعتبارها الملكة الأولى التي يكتسب بها اللغة لتكوين حلقة تواصلية فعالة تتوقف على مدى فهم وإدراك واستيعاب التلميذ لما سمعه واستقبله من المعلم من معطيات مفاهيمية تتناسب مع مستوياته العقلية واستعداداته النفسية التي تساعده على استثمار ما اكتسبه من معارف جديدة عن طريق الاستماع الجيد والواعي وعلاقته التكاملية بالمهارات الأخرى في التعبير الشفوي باعتباره نشاطا وظيفيا يتدرب به المتعلم على إجادة النطق وطلاقة اللسان وسلامته من العيوب وفصاحة اللغة وخلوها من الأخطاء والأغلاط، فهو من الوسائل الضرورية لتحقيق الفهم والإفهام لما يقوم به من تفجير لطاقات المتعلم وترجمة أفكاره وتلبية ميولاته ورغباته. وباعتبار نشاط فهم المنطوق من القواعد الأساسية التي تبنى عليها بقية الأنشطة التعليمية الأخرى، احتل مكانة مهمة في الدراسات اللسانية التطبيقية التي عنيت بإعطاء الأولوية للجوانب المنطوقة من اللغة للإقرار بالتباين والانفصال القائم بين نظام اللغة المنطوقة والمكتوبة، ولإعادة الاعتبار لمهارة الاستماع عند المتعلم وما تتطلبه من جودة النطق عند المعلم الذي يحاول تكوين الصورة الحية لنشاط فهم المنطوق من خلال استثمار معطياته في التعبير الشفوي الذي يعبر فيه المتعلم عما يجول في نفسه وخواطره.

ومن أجل ذلك عمدت اللسانيات التطبيقية إلى معالجة المشكلات التي تتصل باللغة المنطوقة عند المعلم والمتعلم على السواء في تفاعلهما الوظيفي في حصة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي مع قياس قدراتهم اللغوية في تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما تبين لنا من خلال دراستنا الميدانية التي اعتمدت على تفسير وجهات نظر أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ضوء ما نصت عليه اللسانيات التطبيقية بفروعها ومجالاتها المتعددة وحل المشكلات التي يواجهها المتعلم في فهمه لما ينطق به المعلم عند تسميعه لمادة النصوص المنطوقة. ومن أهم الصعوبات التي وقفنا عليها من

خلال معاينة وتحليل أجوبة أساتذة السنة الخامسة ابتدائي: كثرة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم في تعبيره وإنتاجه الشفوي مع وجود بعض الاضطرابات النطقية والمشكلات النفسية والاجتماعية التي لها أثر كبير على العمليات العقلية والسلوكات الوظيفية للمتعلم، بالإضافة إلى الاستعمال المتباين للفصحى والعامية في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي التي تستدعي فصاحة اللغة وسلامة اللسان لتحقيق النجاح المتوخى من تعليم اللغة العربية في ضوء استثمار معطياتها التطبيقية وإجراءاتها الوظيفية في ترقية الحصيلة المعرفية واللغوية في مختلف المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.

خاتمة

وفي نهاية هذا البحث وبعد التطرق لمرتكزات ومتطلبات تعليمية فهم المنطوق في ضوء الوظائف الإجرائية والمجالات المتعددة للسانيات التطبيقية ومن خلال الدراسات الميدانية في المدارس الابتدائية القائمة على الوصف والتحليل والإحصاء توصلنا لما يلي:

1.اللغة نظام صوتي يبدأ استعماله من المسموع إلى المكتوب

2.تعد اللغة المادة الأولى للخطاب المنطوق وأداة توجيهه في العملية التواصلية القائمة بين المتكلم والمستمع في ظروف سياقية تسمح لها بتحقيق البعد التداولي لها في ظل تحقيق عملية الفهم والإفهام.

3.يعتمد الخطاب المنطوق على النظم الصوتية باعتبارها من الأسس الأولية التي اعتمدت عليها البشرية للتواصل والتفاعل، وركز عليها الطفل لاكتساب لغته والنطق بها في مختلف الممارسات التعليمية.

04. يتمتع الخطاب المنطوق بأهمية كبيرة في الكشف عن المعادن الجوهرية للغة العربية، لأسبقيته عن الخطاب المكتوب في تمثيل المعاني في أحسن وجوه الأداء اللغوي في إيقاعاته الصوتية الجمالية لإفهام الجمهور المستمع.

05.مهارة الاستماع من أهم المهارات اللغوية التي يبدأ بها المتعلم علاقاته الخارجية بمن حوله لتحصيل لغته وفهم معانيها مستوعبا الرسالة الكاملة التي يريد الطرف الآخر إيصالها إليه.

06.لا تكتمل عملية فهم المنطوق إلا إذا كان المتعلم قادرا على فهم واستيعاب كل ما سمعه من المعلم من معطيات لغوية كافية لاستثمارها في الإنتاج الشفوي.

07.فهم المنطوق من الأنشطة التعليمية المهمّة التي أعادت الاعتبار لمهارة الاستماع؛ فهو بمثابة المنبه الصوتي لإثارة دافعية المتعلم لتقديم ردّات فعل دينامية تبرز استجاباته الفعالة لرسالة المعلم الشفوية.

08.يقوم نشاط فهم المنطوق على مستوى الفهم والتذوق للمعاني وتمثيلها لبناء أفكار مترابطة تكشف عن قدرات المتعلم وانفعالاته في التعبير عمّا في نفسه بأصوات واضحة مسموعة.

09.نجاح ميدان فهم المنطوق متعلق بطبيعة التفاعل بين البعد اللساني والميدان التعليمي.

10.تعتبر اللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية الحديثة التي ساهمت في تطبيق وترقية الحصيلة المعرفية للنظريات اللسانية بغية معالجة القضايا التي تكون اللغة هي العنصر الأساسي فيها.

11.لقد فتحت اللسانيات التطبيقية آفاقا بحثية متنوعة بتنوع طرقها وفروعها ومجالاتها العلمية التي عملت على استثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني لحل المشكلات ذات الصلة باللغة.

12.اللسانيات التطبيقية علم بيني يستقي مادته المعرفية من مصادر متعددة أهمها: علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم التربية.

13.لقد حظيت التعليمية بحصة الأسد بين مجالات اهتمام اللسانيات التطبيقية

14. .تعمل اللسانيات التطبيقية على جعل المعطيات اللسانية قابلة للتطبيق في العملية التعليمية.

15.من المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في مجال التعليمية، إعطاء الأولوية للجانب المنطوق على المكتوب لتسهيل عملية اكتساب المهارات اللغوية.

16.البعد اللساني يكتسي أهمية بالغة في الفعل التعليمي خاصة التوليدية التحويلية التي تلح كثيرا على تفعيل الملكة اللغوية.

17.اللسانيات التطبيقية أدّت دورا مهما في توجيه العملية التعليمية، حيث نهلت من عدّة نظريات زودت الحقل التعليمي بالمفاهيم والإجراءات كالنظرية البنائية والمعرفية والوظيفية.

18.إن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار، لذا وجب على معلم اللغة ألا يتعلق بنظرية لسانية دون غيرها وعليه أن يفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه بغية الوصول إلى الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها..

19.للتعبير الشفوي أهمية كبيرة في الساحة التعليمية، لدوره المحكم في بث روح النشاط التفاعلي بين التلاميذ ومساعدتهم على نقل رسالتهم بنطق سليم وطلاقة لغوية واضحة تعكس قدرته على تجاوز على الاضطرابات النطقية والمشاكل النفسية كالخجل والارتباك وغيرها.

20.تمثل اللغة الشفوية وسيلة مهمة تقوم عليها تعليمية اللغة العربية بإجادة نطقية وفصاحة لغوية تجعل المتعلم يتفنن في أساليبه الإبداعية ومهاراته التعبيرية.

21.يتأثر نشاط فهم المنطوق في أقسام السنة الخامسة ابتدائي بنوعية التلوينات الصوتية التي يستخدمها المعلم عند قراءته للنصوص المنطوقة وما تتطلبه من انفعالات دلالية تتناسب مع المستويات العمرية والعقلية للتلاميذ.

22.من أكثر المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في أقسام السنة الخامسة ابتدائي: الازدواجيّة اللغويّة، الثنائية اللغوية، الاضطرابات النفسية...

23.تحتاج المدرسة الجزائرية إلى تأسيس تكويني قائم على إخضاع البرامج التربوية للمعطيات والمستجدات اللسانيّة التطبيقية في إطار التطورات الحاصلة في مختلف المجالات اللسانية

-توصيات:

إنشاء قواميس مدرسية شاملة لجميع المفردات المتواجدة على مستوى الكتب المدرسية والأدلّة البيداغوجية، خاصة المفردات التي يتلقاها المتعلم بالسماع من المعلم في حصص نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وهذا ما نسعى لتحقيقه بحول الله من خلال مشروع المجلس الأعلى للغة العربية (مشروع القاموس المدرسي).

-إخضاع جميع المفردات التي يتلقاها متعلم السنة الخامسة ابتدائي للمراجعة العلمية من قبل التربويين واللسانيين، مع مراعاة التطورات الحاصلة في الواقع الاجتماعي للمتعلم؛ لأن متعلم سنة 2023 ليس كمتعلم 2030.

-العمل على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من أجل صقل مهارات المتعلم وتوجيه سلوكاتهم وتنمية إبداعاتهم لمواجهة كل التحديات.

-إمداد المعلمين في جميع المؤسسات التربوية بالوسائل السمعية التي تهدف إلى نقل المعلومات من خلال التأثير في فهم المتعلم وإدراكه من خلال مهارة الاستماع.

-دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم لزيادة فهم المتعلم للمادة المنطوقة. إعادة النظر في تصميم البرامج والمناهج التربوية في جميع أنشطة اللغة العربية، بداية بنشاط فهم المنطوق الذي يحتاج إلى الوقت الكافي لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ وتعبيراتهم التواصلية ومعالجة المعلومات لديهم بدقة تساعدهم على فهم المادة المنطوقة بسهولة.

-استخدام تطبيقات واستراتيجيات التعليم المتمايز لدراسة التباين والتنوع القائم بين التلاميذ فهم النص المسموع وإتاحة الفرص أمامهم لتبادل الخبرات.

- الاطلاع على النصوص التعليمية السابقة في جيل التسعينات والاستناد عليها في اختيار المواضيع والمفردات، لأنها شاملة وقريبة من عقل وعمر المتعلم أكثر من النصوص المنطوقة الحالية.

- تعميم استخدام اللغة العربية الفصحى في جميع الصفوف الدراسية لتطويرها وتنميتها والقضاء على ازدواجها مع العامية.

- إعداد برامج وتطبيقات حاسوبية تعليمية مزودة بتسميع النصوص المنطوقة وشرح مفرداتها وتوظيفها في سياقات متعددة من أجل تسهيل عملية الإفهام لدى المعلم والفهم لدى المتعلم.

ملخص الأطروحة:

ممّا لا مرية فيه أن التواصل والتفاهم الإنساني لا يتم إلا باللغة باعتبارها وسيلة ضرورية وهامة لاكتساب الخبرات وتبادل المعلومات والمعارف بين الأفراد في مختلف المجالات الحياتية، بداية بمجال التعليمية الذي حظي باهتمام كبير لدى الباحثين والدارسين اللسانيين على تنوع اختصاصاتهم البحثية والموضوعية والعلمية،من أجل معرفة مراحل النمو اللغوي لدى الطفل، وتحديد الوسائل والآليات الإجرائية التي تساعد على تنمية عملية الاكتساب اللغوي وتطوير الحصيلة اللغوية عند المتعلمين من خلال التركيز على المهارات اللغوية الأربع؛ انطلاقا من الاستماع للتعرف على المميزات الصوتية للغة بغية تشكيل جملة من التركيبات اللغوية الصحيحة في عملية التحدث ضمن أبعاد تفاعلية تعبر عن الأغراض المقصودة التي تحمل مجموعة من الدلالات المختلفة باختلاف المواضيع التي يتلقاها المتعلم عن طريق مهارة القراءة والكتابة التي تعمل على إثراء وإغناء الرصيد اللغوي عنده وفق إطار تسلسلي للأفكار المترابطة مع مستوياته النفسية والسلوكية والعقلية لفهم اللغة وإنتاجها مع مراعاة مقتضيات التواصل في مختلف الوضعيات والمواقف.

وبناء على هذا المعطى، نوضح أن هذه القضايا المتعلقة بمجال التعليمية وعناصرها الأساسية المتمثلة في (المعلم والمتعلم والمعرفة)؛ التي تتطلب مراعاة مستجدات النظريات والمناهج اللسانية التي استنارت بها اللسانيات التطبيقية لتحمل كل ما يخص تعليم اللغة وتعلمها في عنقها، بغية إيجاد الحلول لكل المشاكل التي تعترض سبيل نجاح العملية التعليمية التعلُّمية بخطط فعالة ومدروسة من قِبل ثلّة من الدارسين في علم اللغة العام وعلم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، وعلوم التربية، باعتبارها من المرجعيات المعرفية التي استمدّت منها اللسانيات التطبيقية المبادئ والمنطلقات الأساسية لتكوين جسرها اللغوي الذي يشمل مجموعة من المجالات التي تشتغل على مصدر اللغة ومستوياتها المختلفة في جوانبها المنطوقة والمكتوبة، بالتركيز على المنطوق

لأن اللغة في بعدها الزمني بدأت منطوقة، وهو الأمر الذي أكّد عليه العلماء العرب في في بيان أصل استعمال اللغة بأحسن وجوه الأداء الذي ركز على الأذن في حفاظها وجمعها للتراث الذي انتقل بالمشافهة باتساع كبير أحاط بكل التمظهرات الصوتية التي أثرت سريعا في المتلقي من خلال تلك التلوينات البارزة في النبر والتنغيم.

وعلاوة على ذلك، فالمنطوق يسبق المكتوب ويمهد له طريق التأثير الانطباعي الذي نتج عن السمع وعلاقته العضوية بكل أعضاء النطق وتكاملها العَملي الوظيفي لإصدار الكلام وإنتاجه.وهذا مت يشير إلى أهمية الصوت الإنساني في تمثيل اللغة ولفّها بمجموعة من الألوان الإيقاعية والنغمات المتنوعة بين الارتفاع والانخفاض لتترك بذلك أثرا بالغا تتذوقه الأذن وترتاح له النفس، ذلك أن انتقال المعاني والدلالات يتطلب وجود عنصرين أساسيين تقوم عليهما عملية التواصل هما المتكلم الذي يحمل أفكار معينة في ذهنه يرغب في إيصالها إلى المتلقي(السامع) بواسطة مجموعة من الكلمات والتراكيب اللغوية التي يهدف من خلالها إلى بلوغ الأهداف المرغوبة من إنتاج الخطاب المنطوق عن طريق الاعتماد على وسائل إقناعية مراعية للأحوال والظروف الاجتماعية والمقامات المتباينة التي ورد فيها الخطاب بشكل مقصود وإرادي يصل بالمتلقي إلى فهم وإدراك المعارف التي استقبلها واستجاب لها بطريقة فعالة تعكس تأثره بمضمون الرسالة.

وانطلاقا من هذه المكانة الريادية والوظيفية للخطاب المنطوق وأسبقيته عن المكتوب الذي يفتقد لبعض الخصائص في تبليغ الرسالة كالإيماءات وحركات الوجه واليدين وتمظهرات النبر والتنغيم التي تقوّي الخطاب وتثير المتلقي لإبراز ردود أفعاله حيالها لتحقيق علاقة تواصلية مبنية على الفهم والإفهام.

وحرصا على ذلك قام الباحثون في الدراسات اللسانية التطبيقية بإثبات أولوية المنطوق ودوره الوظيفي في مجال التعليمية الذي حظي بحصة الأسد من الدراسة والاهتمام في ضبط وتحديد المفاهيم بأساليب إجرائية هادفة وباستراتيجيات علمية متنوعة بتنوع المجالات البحثية التي تشتغل

على اللغة التي تعاملت معها بوصفها معرفة من خلال استثمار نتائج البحوث اللسانية لحل المشاكل التي لها صلة باللغة والقضاء على كل العوائق التي تقف حجرا عثرا أمام عمليتي الفهم والإفهام لدى المعلم والمتعلم على السواء وما تتطلبه من ممارسات تحليلية، تفسر الواقع اللغوي للمتعلم باعتباره محورا أساسيا في العملية التعليمية التي لجأت إلى نتائج الأبحاث والدراسات اللسانية لضمان سيرورتها الفعلية في تأهيل المعلم لأداء مهمته التعليمية في تمرير المحتويات والمعارف على أكمل وجه من خلال الاستفادة من نظريات التعلم (السلوكية، البنائية، الجشطلتية، العقلية) بأسسها العلمية وطرقها الإجرائية المفسرة لعمليات الاكتساب اللغوي والتعلم والتفكير، مع خلق أجواء تعليمية محفزة على توسيع مدارك التلاميذ وتنمية حصيلتهم من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم .

وعليه فاللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية المتعددة التخصصات التي تنطوي على استثمار نتائج نظريات علم اللغة ومناهجها لإيجاد الحلول والمشكلات التي لها صلة باللغة من أجل تطوير استخدامها علميا وعمليا؛ فهي علم شديد الاتساع لإحاطته الشاملة بمجالات متعددة تُعنى بتحليل فهم اللغة وإنتاجها وتحسين أداء استعمالها بين أفراد المجتمع بأبعاد تواصلية وتفاعلية تواكب متطلبات العصر، ومن أهم هذه المجالات نذكر: اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات الحاسوبية التي نتجت عن التعالق المعرفي بين اللسانيات وعلوم الحاسوب، وعلم تعليم اللغات الذي يهتم بتوضيح الكيفيات التي يتعلم بها الفرد اللغة، وعلم صناعة المعاجم الذي يعتبر من المتطلبات الضرورية لحماية اللغة والحفاظ عليها من خلال المعاجم والقواميس، والتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لحل مشاكل الاتصال اللغوي في المجتمع، وغيرها من المجالات التي تنفتح عليها اللسانيات التطبيقية بإجراءاتها واستراتيجياتها وتقنياتها المختلفة لمعالجة كل المشاكل المتعلقة باللغة من خلال تقديم حلول تتناسب ومقتضياتها العلمية بفتح آفاق علمية جديدة تهتم بكل النشاطات اللغوية في مختلف المستويات، وع ذلك يكاد مجال واحد يغلب على

كل اهتماماتها، حتى انصرفت أذهان بعض الباحثين أن التعليمية واللسانيات التطبيقية علم واحد من كثرة عناية اللسانيات التطبيقية بمستويات التعليم والتعلم من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتوطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم وتنمية الميكانيزمات الوظيفية الخاصة بتمرير المادة المعرفية من خلال تطوير طرائق التدريس التي تذلل الصعوبات أمام المتعلم في ربط معارفه الجديدة بمكتسباته السابقة بآليات دينامية تجعل من المتعلم متحدثا وقارئا وكاتبا جيدا في مختلف المواقف التواصلية التي تتطلب من المعلم الاعتماد على مجموعة من الإجراءات اللسانية التي أكد عليها الباحثون اللسانيون كابن خلدون وعبد الرحمن الحاج صالح، من بينها التدرج في تقديم المادة من السهل إلى الصعب وتدريب التلاميذ وتمرينهم المستمر لتحسين قدراتهم الإبداعية وتنمية كفاياتهم المهارية ومستوياتهم العقلية التي تختلف من متعلم إلى آخر.

ومن هذا المنطلق يتبين لنا أن التعليمية شغلت اهتمام اللسانيات التطبيقية في إفادتها من العلوم اللغوية لبناء مدخلات العملية التعليمية بطرق ناجعة تضمن الحصول على نتائج إيجابية في المخرجات؛ لأن تعميق الرؤية في تعليم اللغة وتعللمها يرتكز على التمييز بين المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية لتحصيل المعرفة بطرق منهجية تعمل على بلورة المناويل التعليمية بوعي وانتباه مقصود في مواضع الاتصال الشفهي والكتابي.

وفي هذا الصدد يتوقف تشكيل المكنونات الجوهرية لمادة اللغة على التكامل العضوي الرصين بين المهارات اللغوية على رأسها الاستماع الذي ترتكز عليه النشاطات التعليمية في إنتاج العمليات الكلامية من حيث الأداء والنطق، لأن الأفكار المخزنة في ذهن المتعلم، أول ما استقبلها بأذنه بإنصات جيد يؤدي إلى الفهم والإدراك الجيد للغة، لأن مهارة الاستماع هي المحرك الأساسي لأعضاء النطق في التحدث بسلامة لغوية أساسها إصدار الأصوات من مخارجها الصحيحة؛ وذلك لأهمية الصوت في الحياة التعليمية، لأن فهم أي لغة وتعلمها يقف على معرفة أنظمتها الصوتية، فالمتعلم يستوعب أبجديات اللغة ويفهم جوهرها من خلال استعمال الأذن التي

تستقبل جرسها الإيقاعي المتنوع بتنوع تمظهراتها الشفوية التي تظهر في الأداء النطقي القائم على تذوق الخاصيات الصوتية المنطوقة من قبل المعلم في حديثه مع التلاميذ الذين يترقب سلامة أجهزة السمع والنطق عندهم ليتفادى بذلك وقوعهم في المشاكل اللغوية ويضمن لهم التعبير بجودة نطقية وسلامة لغوية في مختلف مواضع التواصل الشفهي.

تتطلب النشاطات التعليمية داخل الصفوف الدراسية تمرين التلاميذ على الاستماع والإنصات الجيد والانتباه المركز لتعزيز قدراتهم العقلية في فهم المعارف والمعلومات المقدّمة لهم بأنماطها المختلفة وتخزينها بذاكرتهم لاستعمالها في مختلف المواقف التواصلية على اختلاف السياقات.

فالممارسات التعليمية تتحرك بآليات المميزات والخصائص الصوتية التي تشكل التركيبات اللغوية التي يعبر بها المتعلم عن أفكاره ومشاعره، لأن التفاعل والتواصل الشفهي القائم بين المعلم وطلابه يرتكز على الصوت الذي يكشف عن حالة المتحدث، فالمعلم يفسر حالة المتعلم من صوته إذا استوعب وأدرك ما يُمليه عليه من مادة منطوقة، ليحدد بذلك طريقة وكيفية تدريسه التي تحسن مهاراتهم التعليمية وتزيد من ثقتهم في الحوار والمناقشة الفعالة.

وتحقيقا لذلك يجب على المعلم أن يكون ماسكا بقلم اللغة بداية بمستواها الصوتي، ليصحح نطق التلاميذ ويدربهم بشكل مستمر على إخراج الأصوات من أحيازها الصحيحة بعيدا عن التداخلات التي تحدث بين الأصوات المتقاربة مخرجا، لأن كفايات المعلم من الشروط الضرورية التي يقوم عليها نجاح العملية التعليمية في تخصصه ومعرفته المتعمقة للمادة التي يدرسها،لخلق تفاعلات إيجابية بين التلاميذ في الصفوف الدراسية مع تبني جميع المفاهيم اللسانية الحديثة التي توفر مناخا تعليميا يلبي حاجيات التلاميذ في ظل تطورات العصر الحديث.

يعتبر الاستماع الوسيلة الأولى التي اعتمد عليها الإنسان لاكتساب اللغة وتلقي المعلومات على اختلافها ثم تخزينها في الذهن للتعبير عنها في الكلام المنطوق بجميع مستوياته الشفهية، فالمتعلم يقف دائما على معالم المعاني انطلاقا من لغة المعلم المنطوقة ليفهم تقاريرها ويبني دلالتها ليفسرها ويحللها ويدرك مقصودها بطرق واعية تربط بين أجزاء تراكيبها في النصوص التي تحتوي على مضامين مختلفة غرضها تنمية مستويات التفكير وتعزيز قدرات التذكر والتمعن لديهم لفتح آفاق ترجمة أفكارهم وأحاسيسهم بالقدر الذي يتناسب مع ميولاتهم ورغباتهم ومستوياتهم العقلية والمهارية والوجدانية.

تهتم العملية التعليمية بإرساء مجموعة من الدعائم وبناء المخططات لتشكيل شبكة علائقية من المفاهيم المنظمة بين المعلم والتلاميذ لتدريبهم على الاكتساب الجيد للمهارات وتلقي المعارف واستيعاب ارتباطها بالأنشطة التعليمية التي تنص عليها المنظومة التربوية، بالإضافة إلى الارتقاء بشخصية المتعلم وزيادة ثقته بنفسه ليحب المادة ويفهمها ليصدر بشأنها ردود أفعال تبرز استجابته الفعلية في المواقف التواصلية التي تكشف عن موهبته الإبداعية في استعمال الذكاء لفك شفرات المسائل اللغوية التي يقدمها له المعلم ليحللها في بيئة تعليمية ملائمة للقيم والمبادئ التي كبُر عليها المتعلم ومراعية لجوانبه النفسية والاجتماعية والاقتصادية بعيدا عن العوامل التي تشتت تفكيره وتثير مله، مع الحرص على استعمال الوسائل التعليمية الجديدة بشتى أنواعها لتبسيط المعرفة أمام المتعلمين وتحفيزهم على التعاون والتفاعل عن طريق المشاركة الفعالة في تبادل المعارف بطرق وأساليب وظيفية تحافظ على هيكل تضامنهم العلمي كأسرة واحدة همّها الوحيد الوصول إلى أهداف إيجابية.

يقوم المعلم بتقديم وتمثيل المادة المعرفية في شكلها المنطوق والمكتوب، وبما أن المنطوق هو محور موضوع رسالتنا، فإن التركيز عليه أمر ضروري لأولويته وأهميته في العملية التعليمية، ولاعتماده

الوظيفي على مهارة الاستماع باعتبارها الملكة الأولى التي يكتسب بها المتعلم اللغة ليتحاور ويتناقش بها في مختلف أشكال الأداء اللغوي.

حظي المنطوق بالاهتمام الأوفى من قبل الباحثين اللغويين منذ القديم بالقدر الذي جعل له أساسا من المتابعة والمداومة بالعناية بكل عناصره في العصر الحديث عند علماء اللسانيات التطبيقية الذين تضافرت جهودهم في تمييز المنطوق والتركيز على أولويته وأسبقيته، بالاعتماد على مرتكزات اللسانيات العامة في إدراك الخاصيات الجوهرية للاتصال الشفهي مع استجلاء الفروقات والتباينات الواضحة بين المنطوق والمكتوب، فاللسانيات التطبيقية من العلوم المعرفية التي جعلت التعليمية من مجالاتها الأولى وأعطتها مرتبة عالية، للكشف عن العلاقة الوطيدة بين عناصرها ومعاييرها الفنية من خلال الإجراءات الوظيفية التي تساهم دائما في إثراء وإغناء الحصيلة اللغوية للمتعلم عن طريق إكسابه مجموعة من المهارات اللغوية لزيادة سعة مفرداته، ليلج إلى عالم فهمها بإثارة المعلم للتلاميذ وتحفيزه الدائم لصياغة ما اكتسبوه في تراكيب لغوية سليمة ومنظمة في تناسق وتآلف الأجزاء المبنية على القواعد الصرفية والنحوية.

ونظرا لهذه الأهمية، واستنادا للنتائج البحثية للعلوم اللسانية، اهتدى التربويون إلى إعطاء المنطوق مركزا هاما في تعليمية اللغة العربية خاصة في المراحل التعليمية الأولى التي تعكس استخدامهم للأصوات والمنطوقات في لغتهم وتعبيرهم الشفهي الذي يدّل على سلامة مهاراتهم اللغوية وقدراتهم المعرفية في ربط المكتسبات القديمة بالمعارف الجديدة ومعالجتها وظيفيا لاستعمالها في سياقات تواصلية.

تتوقف عملية الفهم في العملية التعليمية على مدى استيعابه لدلالات منطوق المعلم وربطها بخلية من الأفكار لتشكل بذلك مجموعة من الصور الذهنية الناتجة عن معرفته بما سمعت أذنه أو رأت عين، فالفهم والنطق عمليتان متلازمتان، فالمتعلم لا يمكنه النطق بالمفردات إلا إذا فهم مدلولاتها

ولا يمكنه الفهم إلا إذا استمع إلى منطوق المعلم في كل المواقف التواصلية التي تبرز استعداداته النفسية والعقلية التي تعكسها سلوكاته وتعاملاته.

واستفادة لما تمليه الطبيعة الدينامية لنتائج البحوث اللسانية من مخططات إجرائية منظمة التي تعود بالنفع على تعليم اللغة واستخدامها في مختلف الوضعيات، قُدم نشاط فهم المنطوق على باقي الأنشطة التعليمية اللغوية لاعتماده الكلي على مهارة الاستماع لفهم فحوى الخطاب الشفهي. فالمعلم دائما ما يستميل المتعلم بتلك النصوص المنطوقة بأسلوب إقناعي لأفكارها ودلالاتها التي يناقشها مع التلاميذ ليرتقي بلغتهم ويصحح نطقهم من الأخطاء اللغوية ويقوم طريقة تركيبهم للجمل، ليحصر تركيبهم وإدراكهم للمعلومات المتناسقة والمترابطة بقواعد لغوية محكمة.

ينجذب المتعلم لمثيرات المعلم المستعملة في المنطوق من الاتصالات اللفظية وغير اللفظية المتمثلة في حركات يده وتعابير وجهه التي توضح الرؤية أمام المتعلم نتيجة لاتحاد أذنه مع عينه في التفسير والتحليل بأسلوب إبداعي يكشف عن مواهبه ومهاراته في تمثيل اللغة واستعمالها من خلال الاختيار الصحيح لمفرداتها والالتزام بقواعدها.

تزيد ثروة المتعلم اللغوية من خلال ما يحصله من مكتسبات معرفية في كل نص منطوق يسمعه من المعلم على اختلاف المقاطع والوضعيات التعليمية التي تضم مجموعة من القيم الوطنية والدينية والاجتماعية والاقتصادية المناسبة لمحيطه وميولاته واستعداداته، ليستطيع بذلك توليد عدد من الجمل تترجم مقاصده في تعبيره الشفهي وتفاعله داخل الغرف الصفية.

أحرزت اللسانيات التطبيقية تطورا ملحوظا في مجال التعليمية لعنايتها بكل ما يخص التعليم والتعلم، والاهتمام بالمتعلم الذي أصبحت له مكانة مهمة في العملية التعليمية لمشاركته الفعالة في الأداء بتدخلاته الفعلية بالحوار والمناقشة ومن خلال الأسئلة التي يطرحها لفهم المحتويات المعرفية.

وهذا ما نصت عليه المقاربة بالكفاءات في تحريك عجلة العملية التعليمية بجعل المتعلم هو محورها الأساسي؛ فهي ردة فعل على المقاربات القديمة(المضامين، الأهداف)التي أهملت الدور الرئيسي للمتعلم وجعلت منه وعاء للمعارف وفقط.

فالمقاربة بالكفاءات قامت بتغيير تلك الموازين لإعطاء مكانة للمتعلم يجسدها دوره في تفعيل عملية تقديم الدروس في الغرف الصفية في طابعها الشفهي أو الكتابي للقيام بمشروع تربوي أساسه بناء مستقبل تعليمي ناجح في جميع المراحل التعليمية التي يكتسب فيها مجموعة من المهارات والكفايات المعرفية من تفكير واستيعاب وتحليل وتفسير للمعلومات والمعارف التي يبحث عنها بطريقة متسلسلة بالتدريج من الأقرب إلى الأبعد ومن الأسهل إلى الأصعب، لحل كل المشكلات بتوجيه من المعلم الذي يحثهم دائما على التعاون فيما بينهم لتحسين قدراتهم وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم الإنتاجية بأحدث الوسائل التعليمية التي تساعدهم في ضبط وتحليل المسائل اللغوية باستراتيجيات تدعم المتعلم للعمل باجتهاد ونشاط وحيوية في ممارساته التي تحرره من تلك القيود التي أفقدته الشهية في التعبير عن أفكاره وحاجياته وسيطرت على تصرفاته وأفعاله وأقواله في إبداء رأيه اتجاه المعارف التي فرضها الواقع التعليمي بطريقة آلية مبنية على الإملاء والحفظ دون الفهم.

وتحريرا للمتعلم من تلك القيود، واستجابة لنتائج البحوث اللسانية، تربع المتعلم على عرش العملية التعليمية من خلال تلك الإجراءات الوظيفية التي أقحمتها اللسانيات التطبيقية لتكييف سلوكه وقيادته بأساليب نفعية تنظم معرفته وتهيكلها بربطها وظيفيا مع المواد والأنشطة التعليمية الأخرى لتفجير طاقاته الإبداعية وتوسيع أفق خياله العلمي بناء على تصورات المجالات اللغوية في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وغيرها من العلوم البينية التي لها حضور فعال في تحسين وترقية العملية التعليمية.

تقتضي تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية بلوغ مجموعة من الأهداف التعليمية بتقنيات لسانية حديثة تأسس لعلاقة متينة بين المعلم والمتعلم الذي ينغمس بفهمه في عمق الخطاب المنطوق الذي يتلقاه أولا لرسم الحدود المفاهيمية لاستخدام اللغة في مختلف مواقف التواصل الشفهي بمفاتيح مهارة الاستماع والتحدث لعرض المعارف في الحوار والمناقشات الجماعية التي ينظمها المعلم بالأداء الصوتي الجيد وبالتناسق الدلالي المنظم مع اللباقة في الكلام عند توجيه الخطاب الذي يسمعه المتعلم ليحصّل منه اللغة والمعرفة ليمثلها في حديثه المسترسل في التعبير الشفهي، مستخدما الأصوات لنقل الأفكار والمعلومات التي يحملها وترجمة المشاعر التي يرغب في إيصالها إلى الطرف الآخر بنطق سليم وبلغة فصيحة وبطلاقة ارتجالية يغلب عليها الأفكار المرتبة والمنظمة بشكل إبداعي دون تصنع، تظهر عليه سمات الابتكار والخيال العلمي الواسع مع مصاحبة ذلك بالإشارات والايماءات التي لها بعد تأثيري على المستمع، فالمعلم يرمي من وراء التعبير الشفهي إلى تعزيز شخصية المتعلم وزيادة الثقة في نفسه لمواجهة كل المواقف بطلاقة بعيدا عن المشاكل النفسية كالخوف والارتباك والقلق، بعزيمة وإرادة دون تردد لتثبيت شخصيته للمستقبل.

وعليه فنشاط فهم المنطوق ونشاط التعبير الشفهي مترابطان وظيفيا في تنمية المهارات اللغوية، ففهم المنطوق يعتمد على مهارة الاستماع للتحصيل العلمي والمعرفي والتعبير الشفهي يرتكز على مهارة التحدث لنقل المعارف والأفكار والمعلومات بأسلوب تفاعلي بين المعلم والتلاميذ لتعويدهم على الطلاقة والارتجال في التعبير عن الموضوعات القريبة من عمر المتعلم وواقعه الاجتماعي، ليعرض أفكارها بجودة نطقية ولباقة كلامية ليثبتها في شخصيته القوية بثقة في مواجهة الجمهور المستقبل بالحوار أو الخطابة أو المناظرة، بلغة سليمة وبأساليب معرفية مثيرة لخبراتهم بإنصات مركز، وبانتباه واسع للإلمام بالأفكار والمعارف الجديدة وربطها بالمكتسبات السابقة.

يعتبر الصوت المادة الأصلية لكل استخدامات اللغة في مختلف المواقف التواصلية وما تقتضيه من عمليات كلامية جوهرها الأداء الصوتي الذي تنهض به عملية التعبير الشفهي في العملية التعليمية التي تتطور بتطور النمو المعرفي واللغوي للمتعلم بمروره التدريجي في المراحل التعليمية المتناسبة مع محيطه الاجتماعي وميولاته واستعداداته العقلية والنفسية التي يجب على المعلم أن يراعيها في تدريسه وتوجيهه، خاصة في النشاطات التعليمية المتعلقة بفهم المسموع من اللغة التي تتطلب تشكيلة عضوية فيزيولوجية سليمة بسلامة المناطق الدماغية المسؤولة عن إنتاج اللغة والنطق بها.فالمتعلم عندما يسمع المفردات التي ينطق بها المعلم تتكون لديه بعض الرسالات العصبية إلى الدماغ لتتبنى لديه مجموعة من الصور عن طريق المناطق المسؤولة عن تكوين اللغة وفهمها ليجهزها في حلة واضحة يفسرها الجهاز النطقي . وهذا ما يثبت أن فهم وتفسير وتشكيل المنطوق لا يتحقق إلا من خلال الاتصال الوثيق بين الجهاز العصبي والنطقي والسمعي؛ لأن تفسير دلالات الكلمات لا يكون بسمعها وفقط، إنما بوضع لها صورة في الدماغ توافق شكلها المفاهيمي ليتسنى توظيفها في سياقات مختلفة.وهذا ما اهتمت به العلوم الحديثة كاللسانيات العرفانية التي تفسر قضايا اكتساب اللغة وعلاقتها بالذهن في ظل التطورات الحاصلة في ضبط المناويل الإجرائية لتطوير نمو اللغة ومهاراتها المرتبطة بالمستويات العقلية بطرق دينامية ناجعة لها انعكاسها الإيجابي على تعليم اللغة وتعلمها من خلال تلك المرتكزات اللسانية في علم النفس المعرفي الذي يفسر اللغة وإنتاجها وفهمها انطلاقا من التصورات المشكلة في الذهن لاستيعاب المعلومات وتثبيتها في الذاكرة لمدة أطول تمكن المتعلم من استرجاعها وقت الحاجة إليها.

لتكوين المعلم اللساني في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وغيرها من العلوم أثر رجعي على لغة المتعلم الذي يقتدي بما يسمعه ويراه. فمعايير التعلم الناجحة تبدأ عادة من تقويم المعلم للغة المتعلم وتطورها المعرفي من خلال الاستعانة باستشارة الأخصائيين اللسانيين في علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأعصاب وكذلك علم الأرطفونيا وأهميتها الوظيفية في معالجة

الأمراض والاضطرابات اللغوية والصوتية التي تحدث عند المتعلم، بالإضافة إلى تفسير أسباب تأخر النمو اللغوي عنده وتأثيرها على إنتاجه الشفهي الذي يعتمد عليه لصياغة أفكاره المختلفة بكل طلاقة وفصاحة لغوية مستعملا لغته المنطوقة التي تمثل كيانه التواصلي المشكل بعتاد قواعدي متين مبني على المستجدات اللسانية التي استفادت منها الحقول التربوية التعليمية لوضع أسس منهجية رصينة تحافظ على كينونة اللغة وتبين طرق استخدامها الوظيفي من خلال الارتكاز على ما نادت به نظريات التعلم كالسلوكية والبنائية والمعرفية وغيرها من المناهج اللسانية التي تم تطبيقها في الممارسات التعليمية بغية تحقيق التواصل بين التلاميذ وإشباع رغباتهم وتلبية حاجياتهم بناء على الفهم والاستيعاب والتذكر.

يرتكز فهم المنطوق على مجموعة من الأسس الواجب توفرها في المعلم والمتعلم ليلقى صدى بالغا يمس كل الأنشطة التعليمية الأخرى. فالمعلم عليه أن يمتلك ثروة لغوية سليمة وفصيحة بسلامة جهازه النطقي والسمعي بعيدا عن الأخطاء اللغوية الشائعة التي قد تتداولها ألسنة التلاميذ دون وعي منهم، مع الابتعاد عن الخلط المزدوج بين العامي والفصيح الذي يُنتج تذبذبا في التعامل اللفظي للمتعلمين الذين يختلفون عن بعضهم البعض في درجات تحديد مدلولات الرسالة اللغوية حسب مستوياتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية. بالإضافة إلى سهولة المفردات اللغوية المنطوقة ووضوحها بإيجاز بعيدا عن الإطناب الممل الذي ينفر منه التلميذ في تكوين لغته الشفهية من خلال مهارة الاستماع؛ الملكة الأولى التي يكتسب بها اللغة ليتفنن في استعمالها بأساليبه الإبداعية المبنية على دعامات لغوية وجهود عقلية تساعد على استكشاف العالم اللغوي بآليات وتقنيات صوتية تعزز محصولهم اللفظي الإنتاجي للتجاوب مع مختلف المواد المعرفية في الأنشطة التعليمية بنطق سليم مزين بتمظهرات وتلوينات صوتية تزيد من ترسيخ الأفكار في ذهنه بناء على الإصغاء الجيد للمعلم الذي يثير دافعيتهم للتحدث بلغة عربية متكاملة الملكات منتظمة البنيات الدلالية بتناسق صوتي متآلف في السلاسل الخطابية.

يعتبر نشاط فهم المنطوق من النشاطات التعليمية الجديدة التي ظهرت في الصرح التعليمي من أجل الوصول إلى أهداف تعليمية معينة أساسها تنمية مهارة الاستماع وربطها بمهارة التحدث والقراءة والكتابة لتفعيل النشاط الذهني للمتعلم في توسيع محصوله اللغوي الذي يشاركه مع المعلم والزملاء في الصف الدراسي بتفاعل إيجابي ينتج عنه ردود أفعال تبرز الاستجابة الفعلية لهم في تقبل الأفعال بقابلية تسمح لهم بتبادل أطراف الحديث بالأخذ والعطاء لاستثمارها في مختلف المواقف التواصلية التي تسبق بوضعيات انطلاقية مثيرة لإصدار وإنتاج الكلام.

وبناء على ما سبق عرضه جاءت هذه الرسالة تحت عنوان: مرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، لتوضح أهمية المنطوق وأسبقيته عن المكتوب في المجال التعليمي من الناحية الوظيفية لاعتماده على مهارة الاستماع التي تكسب المعلم اللغة وتوسع مداركه لاستخدامها في مختلف المواقف التواصلية. ولتحقيق ذلك اضطلعت المنظومة التربوية الجزائرية بجعل هذا النشاط في الصدارة بالوقوف على المرتكزات العلمية الحديثة التي أحرزتها اللسانيات التطبيقية التي مدّت بمجالاتها لمعالجة كل المشكلات التعليمية التعلمية، والحد من الصعوبات التي تقف عائقا أمام تطور اللغة وهو ما دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع لإثبات ضرورة إقحام اللسانيات في الأبعاد والممارسات التعليمية مع إقناع التربويين لاتخاذه مادة تكوينية أساسية يعتمد عليها في حصص فهم المنطوق والتعبير الشفهي لتحقيق عملية الفهم والإفهام عند المعلم والمتعلم في شراكتهما التفاعلية في المحادثات والمناقشات الفعالة وما تتطلبه من إدراك صوتي سمعي وعقلي للمعارف لتحصيل دلالاتها وتوظيفها في سياقات مختلفة. ولتوضيح ذلك قمنا بمعاينة أقسام السنة الخامسة ابتدائي بوسائل منهجية مبنية على الملاحظة والمقابلة والاستبانة التي قدمناها لمجموعة من الأساتذة لاختبار نظرتهم العلمية والعملية لهذا النشاط في ظل التطورات الحاصلة مع إقناعهم بضرورة الاعتماد على المستجدات اللسانية التطبيقية في تعليمية فهم المنطوق الذي احتل مكانة مهمة في الدراسات اللسانية التطبيقية التي

عنيت بإعطاء الأولوية للجوانب المنطوقة من اللغة للإقرار بالتباين والانفصال القائم بين نظام اللغة المنطوقة والمكتوبة، ولإعادة الاعتبار لمهارة الاستماع عند المتعلم وما تتطلبه من جودة النطق عند المعلم الذي يحاول تكوين الصورة الحية لنشاط فهم المنطوق من خلال استثمار معطياته في التعبير الشفوي الذي يعبر فيه المتعلم عما يجول في نفسه وخواطره.

ومن أجل ذلك عمدت اللسانيات التطبيقية إلى معالجة المشكلات التي تتصل باللغة المنطوقة عند المعلم والمتعلم على السواء في تفاعلهما الوظيفي في حصة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي مع قياس قدراتهم اللغوية والإنتاجية في تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما تبين لنا من خلال دراستنا الميدانية التي اعتمدت على تفسير وجهات نظر أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ضوء ما نصت عليه اللسانيات التطبيقية بفروعها ومجالاتها المتعددة وحل المشكلات التي يواجهها المتعلم في فهمه للمنطوق.

أسفرت نتائج الاستبانة أن هناك مجموعة من المشاكل التي يعاني منها تلاميذ أقسام السنة الخامسة ابتدائي من بينها : كثرة الأخطاء اللغوية، الاضطرابات النطقية، المشكلات النفسية(الخوف، القلق، الارتباك...)، الازدواجية اللغوية(الخلط بين العامي والفصيح). ولذلك بات استثمار الأسس الإجرائية الوظيفية للسانيات التطبيقية من الضرورات الحتمية التي يجب إقحامها في المنظومات التربوية التعليمية من خلال التكوين اللساني الجيد للمعلمين وإمدادهم بمختلف الوسائل التعليمية الحديثة التي تسهل عليهم عملية التعليم خاصة في حصص فهم المنطوق التي تهدف إلى صقل مهارة الاستماع عند المتعلم باعتبارها الملكة الأولى التي يكتسب بها اللغة لتكوين حلقة تواصلية فعالة تتوقف على مدى فهم وإدراك واستيعاب التلميذ لما التقطته أذنه من رسالات صوتية منطوقة مشكلة من شبكة من المفاهيم المتنوعة بتنوع المواضيع التي أقرها البرنامج الدراسي والمناسبة لميولاتهم ورغباتهم العلمية والملائمة لمستوياته العقلية واستعداداته النفسية التي تساعده على استثمار ما اكتسبه من معارف جديدة عن طريق الاستماع الجيد والواعي

وعلاقته العضوية التكاملية المتشابكة مع المهارات الأخرى في التعبير الشفوي باعتباره نشاطا تعليميا هادفا إلى تنمية قريحة المتعلم اللغوية بجودة نطقية سليمة المخارج وبفصاحة لغوية

خالية من الأخطاء والأغلاط التي تشيع كثيرا في الأوساط التعليمية أثناء انتقال اللغة الشفهية وتداولها في الحديث والحوار والمناقشات التي تثير دافعية المتعلم لإتمام مهامه في الأنشطة التعليمية الأخرى التي تتبنى أساسا على النشاط الأول وهو فهم المنطوق، فإذا اكتسب المتعلم المعلومات المنطوقة وفهمها ليثبتها في ذاكرته تسهل عليه عملية القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية وفي غيرها من المواد لأن مواضيع النصوص المنطوقة لها صلة وثيقة بكل معطيات النشاطات والمواد التعليمية حتى لا يحدث اختلاطا مفاهيميا عند المتعلم نتيجة الكم الهائل من المفردات والمعلومات. ففهم المنطوق لم يقدم هكذا لمجرد تثبيت البرامج والمناهج الدراسية وفقط ، بل جاء في المقدمة الميدانية التعليمية استفادة من المقولات اللسانية التي نادت بأولوية المنطوق على المكتوب كونه المادة الأولى التي يستقي منها الفرد اللغة مع إبراز أهمية الخطاب الشفهي في مختلف المواقف التواصلية. وطبعا وراء كل دراسة مجموعة من التوصيات نأمل تحقيقها في منظومتنا التربوية من بينها إخضاع جميع النصوص والمفردات التي يتلقاها المتعلم للدراسة من قبل خبراء لسانيين أكفاء، إمداد المتعلم بقواميس شارحة للمفردات الصعبة في كل الأنشطة التعليمية التي تتطلب استعمال الوسائل التعليمية الحديثة المواكبة للتطورات التكنولوجية، تعميم استخدام اللغة الفصحى عند المعلم والمتعلم للقضاء على العامية ولتسهيل عملية الاكتساب اللغوي وتنمية المستويات المعرفية وتنشيط الجهود التفاعلية في العملية التواصلية.

مكتبة

البحث

مَكتبة البحث.

.القرآن الكريم (رواية ورش)

1-**ابتسام محفوظ،** المهَارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية،ط1، 2017م.

2-**الإبراشي محمد عطية** ، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

3-**إبراهيم أنيس،** الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، دط، دت.

4-**إبراهيم خليل وآخرون،** فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة،عمان، ط1، 2008م.

5-**إبراهيم محمد عطا،** المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط2، 2006م.

6-**ابن جني(أبو الفتح عثمان**)، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الجزء الأول.

7-**ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن** ، المقدمة،ت: عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، ط2014،7م.

8-**ابن عاشور محمد الطاهر** ، أصول الإنشاء والخطابة، تح: ياسر بن حامد، مكتبة دار المناهج، الرياض، ط1، 1439هـ.

9-**ابن فارس (أبو الحسين أحمد)** ، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، دت،.

10- **ابن منظور، (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)** ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، مجلد05.

11- **ابن وهب الكاتب،** البرهان في وجوه البيان ، ت: محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، 1969م.

12- **ابن يحيى زكريا محمد** ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2006م.

13- **ابن يعيش النحوي بن علي**، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، دط، دت، الجزء الثالث.

14- **أبو بكر العزاوي**، اللغة والحجاج، الدار البيضاء، ط1، 2006م.

سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر) ، الكتاب.

15- **أبو سعود سلامة أبو سعود**، المنجد في التعبير، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دط، دمشق، 2004م.

16- **أبو غزال معاوية محمود** ،علم النفس العام،دار وائل،عمان،ط2، 2015م.

17- **أحمد الهاشمي**، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة القارية الكبرى، ط27، 1969م.

18- **أحمد حامد منصور**، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، دار الوفاء، القاهرة، ط2، 1989م.

19- **أحمد حساني**، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.ت.

20- **أحمد صنوبر وآخرون**، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إضاءات ومعالم)، مركز أثر الدراسات العربية للناطقين بغيرها، ط1،216م.

21- **أحمد عبده عوض**، مداخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1.

22- **أحمد عيسى داوود**، أصول التدريس، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2014م.

23- **أحمد محمد الزعبي**، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد، ط2، 2015م.

24- **أحمد محمد المعتوق**، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1996م.

25- **أحمد محمد قدّور**، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، بيروت، ط1، 2001م.

26- **أحمد مختار عمر**، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م.

27- **أحمد مصطفى أبو الخير**، علم اللغة التطبيقي بحوث ودراسات، دار الأصدقاء،دط، 2006م.

28- أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية (آفاق جديدة لتعليم معاصر)، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2015م.

29- **إخوان الصفا**، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، مركز النشر مكتب الإعلام الإسلامي، دط، 1405هـ.

30- **أديب عبد الله محمد النوايسه وآخرون**، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

31- **أسامة محمد سيد**، عباس حلمي جمل، أساليب التعليم والتعلم النشط،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط2012،1م.

32- **الآمدي (علي بن محمد)** ، الإحكام في أصول الأحكام، دار الصميعي، الرياض، ط1، 2003م.

33- **أمل عبد المحسن زكي**، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المكتب الجامعي الحديث، دط، الإسكندرية، 2010م.

34- **أنطوان صياح**، التفكير (اللغة والتعليم)، دار النهضة العربية، بيرت، ط1، 2016م.

35- **الأوراغي حمد** ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، الرباط، ط1، 2010م.

36- **أيوب زروالي**، برنامج البناء التربوي، الجزء الثاني.

37- **بازي محمد** ، العنوان في الثقافة العربية ، التشكيل ومسالك التأويل، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2011م.

38- **بشير إبرير**، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،الأردن، ط1، 2008م.

39- **بطرس البستاني**، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1977م.

40- **بن عربية راضية**، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1 ،2017م.

41- **بن عزوز محمد بن عبد العظيم وآخرون**، لغة الطفل العربي، أدب الأطفال وأثره في تنمية لغة الطفل، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع،الرياض، ط1، 2015م.

42- **بهيرة شفيق ابراهيم**،المناهج وتوجيهاتها المستقبيلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2015م.

43- **بوداود براهيمي**، الصوتيات قضايات ودراسات، ألفا للوثائق، عمان،ط1، 2020م.

44- **بوزيدي محمد**، في تعليمية اللغة العربية الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية، دار الخيمة، الجزائر، دط، دت.

45- **بوعلاق محمد**، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الجزائر، دط، 2014م.

46- **بوعناني مصطفى** ، سناء منعم،اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، عالم الكتب الحديث،بيروت، ط1، 2015م.

47- **تمام حسان**، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.

48- **تمام حسان**، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط4، 2000م.

49- **التميمي محمود كاظم** ، علم النفس المعرفي، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م.

50- **التونجي حمد** ، راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة(الألسنيات)،دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،دت،م1،ج1.

51- **جابر عبد الجميد جابر**، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999م.

52- **الجابري محمد عابد** ، بنية العقل العربي(دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، دط، دت.

53- **الجاحظ (أبو عثمان بن بحر)** ، البيان والتبيين، ت: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998م، الجزء الأول.

54- **الجرجاني (أبو الحسن علي بن عبد العزيز)** ، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، دط، 1900م.

55- **الجرجاني عبد القاهر** ، أسرار البلاغة، دار المدني، جدّة، دط، دت.

56- **الجرواني هالة إبراهيم** ، رحاب محمود صديق،اضطرابات التأتأة رؤية تشخيصية علاجية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط 2013.

57- **جلال شمس الدين**، علم اللغة مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت، الجزء الأول.

58- **جمعة سيد يوسف**، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون،الكويت،دط، 1978م.

59- **الجوهري (أبو نصر إسماعيل بن حماد)** ، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، دط، دت.

60- **حاتم حسين البصيص**، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2011م.

61- **حثروبي محمد الصالح** ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص ابمرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، دط، دت.

62- **حجازي عبد المعطي**، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.

63- **حجازي محمود فهمي** ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، دط، دت.

64- **حسن شحاتة وآخرون**، معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.

65- **حسن شحاتة**، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2008م.

66- **حسن عايل أحمد يحيى**، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، دار الصولتية، الرياض،دط، 1998م.

67- **حسني خاليد**، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة انفو (فاس المغرب) د.ط، د.ت.

68- **حسين حلاق**، إيمان محمد سعيد، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا، جامعة قطر، كلية الآداب، يونيو 2017م.

69- **حسين حمدي الطويجي**، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،دار القلم، الكويت، ط8، 1987م.

70- **حسين علي الصغير**، الصوت اللغوي في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط1، 2000م.

71- **حفيظة تازورتي**، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، دت.

72- **حلمي خليل**، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،دط،دت.

73- **حمادنة محمد محمود ساري** ، خالد حسن محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012م.

74- **الحيلة محمد محمود** ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2000م.

75- **خالد بن هلال بن ناصر العبري**، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006م.

76- **خالد حسين أبو عشمة**، التعبير الكتابي والشفهي في ضوء علم اللغة التدريسي.

77- **خالد محمد عبد الغني**، مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2015م.

78- **خضير عباس**، التقنيات التربوية(تطورها، تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها)مؤسسة ثائر العصامي، بغداد، ط2، 2016م.

79- **الخطابي (أبو سليمان)** ، ثلاث رسائل في إعجاز القرأن في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي،ت: محمد خلف الله، محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة،ط3.

80- **الخفاجي (أبو محمد عبد الله بن محمد ابن سنان)** ، سر الفصاحة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1932م.

81- **خليل إبراهيم عطية**، في البحث الصوتي عند العرب، دار الجاحظ، بغداد، دط، 1983م.

82- **خولة طالب إبراهيمي**، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2، 2000م.

83- **الخويسكي،زين كامل** ، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت،

84- **درار مكي** ، ملامح في الدلالة الصوتية في المستويات اللسانية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2013م.

85- **الدريج محمد** ، مدخل إلى علم التدريس(تحليل العملية التعليمية)، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، ط2، 1991م.

86- **الدمياطي محمد عفيف الدين** ،مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة اللسان العربي، أندونيسيا، ط2، 2017م.

87- **ديزيل سقال**، علم البيان بين النظريات والأصول، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997م.

88- **ذهبية حمو الحاج**، في قضايا الخطاب والتداولية، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م.

89- **راتب قاسم عاشور**، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد،دط، 2009م.

90- **رافع زغلول وآخرون**، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، دط، دت.

91- **رشدي أحمد طعيمة وآخرون**، تدريس العربية في التعليم العالي نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2008،1م.

92- **رشدي خاطر محمود وآخرون**. *طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، مؤسسة الكتب الجامعية،الكويت، دط، 1998م، مجلد07.

93- **رشيد الراضي**، الحجاج والمغالطة من الحوار في العفل إلى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2010م.

94- **رضا الطيب الكشو**، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، دط، 1436هـ.

95- **رمضان عبد التواب**،المدخل إلى علم اللغة ، مكتبة الخانجي،القاهرة ط1997،3م.

96- **زبيدة محمد قرني**، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية، ط1، 2016م.

97- **زيد سليمان العدوان وآخرون**، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2016م.

98- **زيدان محمود فهمي** ، في فلسفة اللغة، دار النهضة، بيروت، دط، 1985م.

99- **سالم عطية أبو زيد**، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، ط1، 2013م.

100- **سعد علي زاير**، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م.

101- **سعد محمد عبد الغفار**، خارطة التراث الصوتي عند العرب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، دت.

102- **السعران محمود** ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت.

103- **السعودي محمد حميد مهدي** ، المناهج وطرائق التدريس، دار الرضاوي، عمان، ط1، 2015م.

104- **السعيد عواشرية،** الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005م.

105- **السكاكي (أبو يعقوب يوسف ابن محمد علي)،** مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م، الجزء الأول.

106- **سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،** علم النفس التعليمي(نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة)، دار أسامة، عمان، ط1، 2013م.

107- **سمير جلوب،**الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2017م.

108- **سمير شريف إستيتية** ، اللسانيات المجال، الوظيفة، المنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط2، 2008م.

109- **سميرة ركزة،** المدخل إلى الأرطفونيا، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2018م.

110- **سهير محمد الأمين،** اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م.

111- **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،** المدخل إلى التدريس،دار الشروق، دط،2010م.

112- **السيد العربي يوسف،**علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات، مركز الألوكة.

113- **شاكر عبد الحميد،** عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، (1978)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (الكويت)، د.ط، د.ت.

114- **الشرقاوي أنور محمد** ، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 2012م.

115- **الشمسان إبراهيم السليمان الرشيد،** جدلية الملفوظ والمحفوظ، مركز حمد الجاسر الثقافي، الرياض، ط1، 2009م.

116- **الشهري عبد الهادي بن ظافر** ، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004م.

117- **شوقي ضيف**، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط10، دت.
1. -شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة،ط9.
118- **الشويرخ صالح ناصر** ،قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1،2017م.
119- **صالح بلعيد**، دروس في اللسانيات التطبيقية.
120- **الصبيحي محمد الأخضر** ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، دط، دت.
121- **الصويركي محمد علي** ، التعبير الشفهي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار ومكتبة الكندي، ط1، عمان، 2014م.
122- **طارق عبد الرؤوف محمد عامر**، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري، عمان، دط، 2007م.
123- **طاهر محمد الهادي محمد**، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م. **طه عبد الرحمن** ، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998م.
124- **الطيطي محمد عيسى وآخرون**، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، دار عالم الثقافة، عمان، دط، 2008م.
125- **ظافر عبيس الجياشي**، الانسجام الصوتي في خطب نهج البلاغة.
126- **عايش محمود زيتون**، النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم،در الشروق، عمان، دط، 2007م.
127- **عبد الرحمن الحاج صالح**، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفر للنشر، الجزائر، دط2012م.
128- **عبد الرحمن تومي**،منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مطبعة الجسور، وجدة، دط، 2007م.
129- **عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود**، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دط، 2005م.

130- **عبد الرزاق محمد الدليمي**، مدخل إلوسائل الإعلام الجديد،دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م.

131- **عبد الصبور شاهين**، المنهج الصوتي للبنية العربي رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1980م.

132- **عبد الصمد بن الحسين أحمادون**، اللغة والمجتمع وإشكالية التواصل،

133- **عبد العزيز إبراهيم العصيلي**، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض،دط،دت.

134- **عبد العزيز خلوفة**، المختار السعيدي، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات، تقديم محمد الدريج، المغرب، ط1، 2015م.

135- **عبد العظيم صبري عبد العظيم**، استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة ط1، 2015م.

136- **عبد الفتاح أبو معال**، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط1، 2002م.

137- **عبد الفتاح بنقدور**، اللغة دراسة تشريحية-إكلينيكية.

138- **عبد الفتاح صابر**، عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين الشمس، 1996م.

139- **عبد الفتاح عبد المجيد الشريف**، التربية الخاصة وبرامجها، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2011م.

140- **عبد القادر بن فطة**، الأداء الصوتي في ضوء نماذج قرآنية، دار الكشاف، بيروت، لبنان، ط1، 2017م.

141- **عبد القادر غزالي**، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003م.

142- **عبد اللطيف عادل**، بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013م.

143- **عبد الله البريدي**،التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2013م.

144- **عبد المجيد نشواتي**، علم النفس التربوي،دار الفرقان، عمان، ط4، 2003م.

عبد المحسن بن عبد العزيز، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

145- **عبد الهادي نبيل وآخرون**، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة.

146- **عبده الراجحي**، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995م

147- **عبيدات محمد وآخرون**، منهجية البحث العلمي القواعد المراحل والتطبيقات، دار وائل، عمان، ط2، 1999م.

148- **عدنان يوسف العتوم**، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسيرة، دط، دت، **العربي فرحاتي**،أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعات القسم الدراسي وطرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت، **عز الدين علي السيد**، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1978م.

149- **عزام بن محمد الدخيل**،مع المعلم،الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2015م.

150- **العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل)** ، الصناعتين، ت: محمد علي البجاوي، أبو الفضل إبراهيم،دارأحياء للكتب العربية، ط1، 1952م.

151- **العسكري عبود عبد الله** ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، ط2، 2004م.

152- **العسكري كفاح يحيى صالح وآخرون**، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2012م.

153- **عصام النمر**، اضطرابات التواصل المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2015م.

154- **عصام محمود**، التراث العربي من الشفاهية إلى الكتابية، دار الوفاء الدنيا، الإسكندرية، ط1، 2015م.

155- **عقلي مصطفى** ، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية (مقاربة لسانية وظيفية)، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2018م.

156- **عكاشة محمود** ، تطور أصوات العلة و الهمزة الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

157- **علي أحمد مدكور**، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، دت.

علي الحصري ويوسف العنيني، طرق التدريس العامة،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت،ط5، 2015م.

158- **علي القاسمي**، علم اللغة وصناعة المعاجم،مطابع جامعة الملك سعود، الرياض،ط1، 1975م.

159- **علي جواد الطاهر**، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م.

160- **علي عبد الظاهر**، فن التدريس بالقصة، دار عالم الثقافة، ط1، القاهرة، 2017م.

161- **غانم قدوري الحمد**، المدخل إلى علم الأصوات العربية، دار عمار، ط1، 2004م.

162- **غلفان مصطفى** ، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م.

163- **الفارابي (أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان)** ، الموسيقى الكبير، ت:عطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، دط، دت.

164- **الفارهيدي (أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد)** ، كتاب العين، ت: مهدي المخزومي، دار ومكتبة الهلال، دط، دت.

165- **فاطمة أحمد الخزاعلة**، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار مجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

166- **فاطمة الطبال بركة**، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون دراسة ونصوص، الطبعة الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت، ط1، 19993م.

167- **فايزة السيد عوض**، مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م.

168- **فخر الدين الرازي (أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن)** ، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، ط1، 1981م، الجزء26.

169- **الفخراني،خالد إبراهيم** ،محاضرات في علم النفس التربوي.

170- **فرج عبد القادر طه**،أصول علم النفس الحديث،دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2000م.

171- **فريدة شنان**، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، دت.

172- **فهد خليل زايد**، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، دط، دت.

173- **الفيومي (أحمد بن محمد علي)** ، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، دطدت.

174- **القرطاجني (أبو الحسن حازم)** ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ت: محمد الحبيب ابن خوجة، دار الغرب الإسلامي.

175- **قطامي يوسف** ، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013م.

176- **كريم زكي حسام الدين**، الدلالة الصوتية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط1، 1992م.

177- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق،ط1، 2012م.

178- **كمال بشر**، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، دط، 1999م.

179- **كمال عبد الحميد زيتون**، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب القاهرة، ط2، 2004م.

180- **الكناني ممدوح وآخرون**،سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط5، 2015م.

181- **ماجد أيوب القيسي**، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان، ط1، 2018م.

182- **ماجدة السيد عبيد**،صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

183- **الماكري محمد** ، الشكل والخطاب (مدخل لتحليل ظاهراتي)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.

184- **ماهر إسماعيل**،المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي،مصر، ط1،2009م.

185- **ماهر شعبان عبد الباري**، مهارات التحدث العملية والأداء.

186- **مبارك حنون**، في الصواتة البصرية من لسانيات المنطوق إلى لسانيات المكتوب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2013م.

187- **متولي فكري لطيف** ، مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015م.

188- **مجدي عزيز إبراهيم**، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، ط1، 2009م.

189- **المجلس الأعلى للغة العربية**، إزدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر، جامعة الحاج لخضر، باتنة ، الجزائر، ج02.

190- **محسن علي عطية**، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، دط،2008م.

191- **محمد العبد**، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007م.

192- **محمد حسين علي الصغير**، الصوت اللغوي في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط1، 2000م.

193- **محمد عبد المطلب**، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1994م.

194- **محمد مبارك**، استقبال النص عند العرب، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999م.

195- **محمد نظيف**، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، دت.

196- **محمود علي السمان**، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، دط، القاهرة، دت.

197- **المحمودي محمد سرحان علي** ، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019م.

198- **مدحت أبو النصر**، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2017م.

199- **مستور سالم أبو تلات**، أسرار لغة الجسم، مطبعة سامي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، دط، 2010م.

200- **المسدي عبد السلام** ، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية الكتاب، ط3،دت، ص80-81.

201- **مسعد أبو الديار وآخرون**، العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة الكتابة، مركز تقيم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012م،

202- **المشهداني،سعد سلمان** ، منهجية البحث العلمي، دار أسامة، عمان، ط1، 2019م.

203- **مصطفى حميدة**، نظام الارتباط والربط، الشركة المصرية العالمية للنشر، بيروت لبنان، ط1، 1997م.

204- **مصطفى فهمي**، أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، ط5، دت.

205- **مصطفى ناصف**،نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1983م.

206- **منسي محمود عبد الحليم وآخرون**، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، دط، 2014م.

207- **منشورات المجلس الأعلى للغة العربية**، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،دط، 2018م.

208- **الموسي، أبو عبد الحميد** ، أبجديات اللغة وعلم الأصوات واللسانيات، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2016م.

209- **ناجي تمار وآخرون**، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، مكتبة المناهج وطرق التدريس الإلكترونية.

210- **الناشف هدى محمود** ، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط6، 2016م.

211- **نايف خرما**،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م.

212- **نايف سليمان**، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2003م.

213- **نبهان يحيى محمد** ، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري، عمان، دط، 2008م.

214- **نعيمة سعدية**، التحليل السيميائي والخطاب، عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، 2016.

215- **نهاد موسى**، نحو توصيف جديد في ضوء اللسنيات الحاسوبية.

216- **نواري سعودي أبو زيد**، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012.

217- **نوال محمد عطية**، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3، 1995م.

218- **الوائلي،سعاد عبد الكريم** ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، ط1، عمان، 2004م.

219- **يوسف ذياب عواد وآخرون**، التعلم النشط، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان، 2016م.

❖ المراجع المترجمة

1- **جون لاينز**، نظرية تشومسكي اللغوية، تر:حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1985م،

2-**دوجلاس براون**،أسس تعلم اللغة وتعليمها،تر: عبده الراجحي،دار النهضة العربية،بيروت، دط، 1994م.

3-**سرجيو سبيني**، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت.

4-**شارل بوتون**، اللسانيات التطبيقية، تر: محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق.

5-**فاردیناند دیسوسیر**، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، دط، 1985م.

6-**لويس جان كالفي**، حرب اللغات والسياسات اللغوية تر: جيمس حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط1، 2008م.

7-**ماري آن بافو**، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2012م.

8-**ماريوباي**، أسس علم اللغة، تر:أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة،دط،دت.

❖ المراجع باللغة الأجنبية:

1-Alan Davies, An introduction to Applied linguistics from practice to theory,edinbugh university,second edition,2007.

2-Daniel Dinsmore, Developing Learner cognitive strategies and motivation to use them, University of north Florida.

3-Dictionnaire de Lacadémie française,sixième edition,paris,1835 .
4-Feredinand de saussure,cours de linguistique générale,Arbred' or,Aout 2005.
5-Jean Dubois ,Dictionnaire de linguistique, Larrousse,paris,1994.
6-Le Robert and collins,Harpercollinspublishers,paris, first edition,1995.
7-Mokhtar Hamadouche, Acourse in Applied linguistics, Departement of English, Faculty of letters and languages larbi Ben Mhidi University, Oum El BouaKI.
8-Oswald Ducrot,Todorov,Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,Editions du seuil,paris,1972.
Philippe clauzard, cours les didactiques, université de la réunion,2017.
9-Tabitha Wangare Wambu , Comminicationskills, Lap Lambert Academic publishing,usa,2012.

المجلات والدوريات

01–براهيمي بوداود، فونولوجيا التنغيم والنبر في بنية المنطوق العربي مجلة إشكالات في اللغة والأدب،جامعة أحمد زبانة غليزان،مجلد:08، العدد:05 ، 2019م.

02– بوزيدي محمد، أثر الصورة التعليمية في الممارسة البيداغوجية، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا، برلين، العدد07، ديسمبر 2018م.

03–بوقرة شادية، تعليمية اللغة العربية وآفاقها، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، المجلد الرابع، العدد الأول، 2021م.

04–حلقوم نورة، حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية مقاربة تداولية، مجلة اللغة العربية، العدد الخامس والثلاثون، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، 2017م.

05–حمزة بوكثير، أثر مهارة الاستنماع في تعليمية نشاط فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني، جامعة الإخوة منثوري،المجلد21، العدد01، 2021م.

06– الحواس بلخيري، الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب من منظور تداولي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد02، المجلد12، جامعة ابن خلدون، تيارت، جوان 2021.

07– حورية بشير، فهم المنطوق بين التصورات المعرفية والاختيارت البيداغوجية،مجلة جسور المعرفة،جامعة يحي فارس المدية الجزائر، المجلد07، العدد03، سبتمبر 2021.

08–عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 04، الجزائر،1974م.

–الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللغوية، العدد الأول، 2010م.

09–غازلي نعيمة، الفهم اللغوي الشفهي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد16، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012م.

10–ماحي أولي الكرام، نظريات اكتساب اللغة الثانية وفرضياته، مجلة لغويات، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية مالانج، العدد الأول.

المحاضرات

01–**محمد خاين،** محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الموسم الجامعي 2016-2017.

02–**لطفي بوقربة،** محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار .

محاضرات في اللسانيات التطبيقية.

المنشورات والوثائق التربوية:

01–بكي بلمرسلي(أستاذ التعليم المتوسط)، المقاربة بالكفاءات

02– بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018م.

–كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2019-2020، (المقدمة).

–دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، (2018/2017)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

03– الجمهورية الجزائرية الديقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر.

– الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة للغة العربية.

–الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

–دفتر النصوص المنطوقة (2018–2019)، مديرية التربية لولاية سطيف، مفتشية التعليم الابتدائي، السنة الخامسة.

04–محمد ضيف الله وآخرون، اللجنة الوطنية للمناهج، محمد ضيف الله وآخرون، (2016)، دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي

.المَواقع الإلكترونية:

https://www.z-dz.comاطلع عليه يوم 2023/09/06.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

الإهداء

شكر وتقدير

مُقَدّمةٌ.....أ

مدخل: ملامح الخطاب المنطوق في التراث العربي القديم

1–تعريف الخطاب:.....- 3 -

2-**الخطاب المنطوق:**.....- 5 -

3–أسبقية الخطاب المنطوق على الخطاب المكتوب:.....- 7 -

4-**أهمية الخطاب المنطوق في اللغة العربية:**.....- 12 -

5-**مستويات الخطاب المنطوق:**.....- 16 -

6–الصفات اللازمة في الخطاب المنطوق:.....- 18 -

7-**البنية الصوتية للخطاب المنطوق:**.....- 23 -

8– المتكلم والمتلقي في الخطاب المنطوق:.....- 30 -

الفصل الأول

أثر اللسانيات التطبيقية في تنمية وتحسين العملية التعليمية.

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية (المفهوم –المجالات –المرجعية المعرفية) .....- 44 -

أولا: مفهوم اللِسانيات التطبيقية:.....- 44 -

ثانيا: المرجعية المعرفية للسانيات التطبيقية.....- 59 -

ثالثا: مجالات اللسانيات التطبيقية:.....- 61 -

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية والإجراءات التعليمية.....- 66 -

أولا: التعليمية (أقطابها، وأبعادها الوظيفية).....- 66 -

ثانيا: بين التعليم والتعلم والتدريس:.....- 74 -

ثالثا: طرائق التدريس:.....- 76 -

رابعا: الإجراءات العمَلِية اللسانية للعملية التعليمية التَعلُمية: ..... - 80 -
خامسا: مبادئ اللسانيات التطبيقية في مجال التعليمية: ..... - 84 -
سادسا: طبيعة العلاقة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية:..... - 85 -
ثامنا: دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية:..... - 88 -
المبحث الثالث: التعليم والتعلم بين المناهج والنظريات: ..... - 90 -
أولا: مناهج تعليم اللغات: ..... - 90 -
ثانيا: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية:..... - 98 -

الفصل الثاني

مرتكزات تعليمية نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفوي.

تمهيد: ..... - 110 -
المبحث الأول: فاعلية عملية الاكتساب اللغوي وتطورها عند المتعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني. ..... - 111 -
أولا مراحل الاكتساب اللغوي: ..... - 112 -
ثانيا: الاكتساب اللغوي وتنمية الرصيد المعجمي للمتعلم: ..... - 116 -
ثالثا: أهمية اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي:..... - 118 -
المبحث الثاني: المرتكزات الأساسية والإجراءات الوظيفية لتعليمية فهم المنطوق..... - 134 -
1.ماهية مهارة الاستماع..... - 134 -
2. ميدان فهم المنطوق:..... - 138 -
4.مستويات فهم المنطوق: ..... - 142 -
5.العمليات العقلية الأساسية لفهم المنطوق: ..... - 143 -
6.الخطوات التعليمية لتقديم نشاط فهم المنطوق:..... - 149 -
1. في مفهوم التعبير الشفوي ..... - 162 -
5.أركان التعبير الشفهي :..... - 165 -
6.أغراض وأهداف التعبير الشفهي في العملية التعليمية: ..... - 166 -

7.جوانب التعبير الشفهي في التعليم: ..... - 167 -

8.مهارات التواصل الشفهي في العملية التعليمية: ..... - 168 -

09-التعبير الشفهي (التقنيات،المجالات، الخطوات): ..... - 170 -

الفصل الثالث

اللسانيات التطبيقية ومحدودية استثمارها في تعليمية نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

تمهيد: ..... - 193 -

المبحث الأول: الخطوات التعليمية لنشاط فهم المنطوق وموقعيته بين أنشطة اللغة العربية . - 194 -

1. الخطوات التعليمية لتدريس نشاط فهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ... - 194 -

المبحث الثاني: دراسة نصوص فهم المنطوق في ضوء تصورات البحث اللساني التطبيقي: . - 214 -

1.تحليل نصوص فهم المنطوق من حيث المحتويات اللغوية والأنماط المستعملة في ظل الأبعاد المعرفية للسانيات التطبيقية ..... - 214 -

2.أسئلة النصوص المنطوقة ومدى استهدافها لمركبات الكفاءة الختامية لنشاط فهم المنطوق في ضوء المعطيات اللسانية . ..... - 227 -

2.أسئلة القيم الاجتماعية والإنسانية: ..... - 230 -

3.أسئلة القيم الوطنية: ..... - 231 -

فهم المنطوق بين جدلية الاستعمال العامي والفصيح في قسم السنة الخامسة ابتدائي: ..... - 235 -

المبحث الثالث: تحليل نتائج الدراسة الميدانية في ضوء معطيات اللسانيات التطبيقية: .... - 237 -

1. أدوات الدراسة وأهدافها: ..... - 237 -

2.الملاحظة المباشرة: ..... - 238 -

3. الاستبانة: ..... - 239 -

عرض وتحليل أجزاء الاستبانة الموجهة لأساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ..... - 242 -

خاتمة الفصل الثالث: ..... - 287 -

خاتمة ..... - 288 -

مكتبة البحث..... - 288 -
فهرس الموضوعات ..... - 288 -
ملخص ..... - 288 -

ملخص

ملخص

ملخص: يحظى موضوع التعليمية بأهمية بالغة في الدراسات اللسانية الحديثة، خاصة مجال اللسانيات التطبيقية باعتباره حقلا معرفيا تلتقي فيه مجموعة من العلوم المختلفة التي تتصدى لمعالجة اللغة، وذلك من خلال استثمار مبادئ ونظريات اللسانيات العامّة لحل المشاكل ذات الصلة باللغة، لسد حاجيات التعليم والتعلم بطريقة إجرائية هادفة إلى تنمية الحصيلة المعرفية لدى المتعلمين وتنظيم علاقتهم مع المعلم الذي يمدّهم بالمحتويات الدراسية في جميع الأنشطة التعليمية، بداية بجانبها المنطوق الذي نادت بأولويته جميع البحوث اللسانية انطلاقا من الطبيعة التاريخية لأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة.

وبناء على ذلك، ولاهتمام اللسانيات التطبيقية بمبدأ أسبقية الجانب المنطوق في التواصل الشفهي في الأبعاد التعليمية، أشرنا في هذا البحث إلى مرتكزات تعليمية فهم المنطوق في ضوء اللسانيات التطبيقيّة ومجالاتها المتعدّدة للإفادة من معاييرها ونظرياتها المختارة بعناية لخدمة عناصر العملية التعليمية، من خلال الكشف عن المشاكل والصعوبات التي تعيق سبيل فهم المتعلم وإدراكه للمادة المسموعة التي يقدمها له المعلم ليصدر بشأنها ردود أفعال في مختلف الوضعيات التواصلية في حصص فهم المنطوق والتعبير الشفهي، مع محاولة إيجاد الحلول لها بفاعليّة ديناميكية تحاول دائما إقحام الرؤية اللسانية في العمليات التعليمية لتحسين ظروف التعلم وتفعيل عملية الاكتساب اللغوي.ومن هذا المنطلق تطرقنا في مدخل الأطروحة إلى بيان ملامح الخطاب المنطوق عند العرب وتوضيح مقولات أسبقيته عن الخطاب المكتوب، وفي الفصل الأول بيّنا أثر اللسانيات التطبيقية بمجالاتها وفروعها المختلفة في تنمية العملية التعليمية بعناصرها ومناهجها ونظرياتها، أما الفصل الثاني فأبرزنا فيه مرتكزات ومتطلبات عمليّة فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفهي الذي يعبر فيه المتعلم عمّا يجول في خواطره، مع الإشارة إلى أهمية مهارة الاستماع في اكتساب اللغة،في حين كان مدار الحديث في الفصل الثالث على الدراسة الميدانية القائمة على معاينة أقسام السنة الخامسة الابتدائي للكشف عن المشاكل التي يواجهها المعلم والمتعلم في عمليتي الفهم والإفهام للمادة المنطوقة وذلك من خلال الاعتماد على وسيلة الملاحظة والمقابلة والاستبيانة لتفسير وجهات نظر الأساتذة في ضوء ما نصّت عليه اللسانيات التطبيقية.

الكلمات المفتاحية:اللسانيات التطبيقية، العملية التعليمية، الفهم، المنطوق، المعلم، المتعلم، الاستماع، التعبير الشفهي، التعليم الابتدائي.

Summary: The question of didactics has a high importance in the modern linguistic studies, mainly in the applied linguistics, which is a scientific field that gathers various disciplines that focus on language through investing the principles and theories of linguistics to solve problems related to language and satisfy the needs of teaching and learning in a procedural way. The latter aims at developing the acquisition of the learners and organizing their relation with the teacher who provides the educational contents in all the educational activities, starting from the oral aspect whose priority has been enshrined by all the linguistic researches because of

the historical nature of the priority of the oral language to the written. Based on this, and for the focus of the applied linguistics on the priority of the oral aspect in the oral communication in the educational dimensions, this study tackles the pillars of the oral language didactics in the light of the applied linguistics and its various fields to take advantage of its criteria and theories chosen carefully to serve the elements of the educational

process. In this regard, w reveal the difficulties and problems that hinder the learner’s comprehension of the audible material provided by the teacher, and his reactions in the different communicative situations in the oral language and expression sessions. Besides, we try to find solutions with a dynamic efficiency that engages the linguistic view in the educational processes to improve the circumstances of learning and promote the process of

the language acquisition. Thus, we tackled the features of the oral discourse for the Arabs and showed its priority to the written in the preamble. Then in the 1 st chapter, we showed the effect of the applied linguistics with its various fields and branches on the development of the educational process with its elements, methods, and theories. As for the 2 nd chapter, it shows the pillars and requirements of the process of oral comprehension and oral expression that expresses the feelings of the learner, with reference to the importance of the listening skill in

language acquisition. Finally, the 3 rd chapter revolves around the field study that includes observing the classes of the 05 th grade at the primary school to reveal the difficulties faced by the teacher and learner in understanding and explaining the spoken material. In so doing, we use the observation, interview, and questionnaire to interpret the views of the teachers in the light of what the applied linguistics provide for.

Keywords: applied linguistics; educational process; comprehension; spoken; teacher; learner;

listening; oral expression; primary education.