جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

الميدان: لغة وأدب عربي
الفرع: دراسات لغوية
التخصص: لسانيات تطبيقية
رقم: ل.ت / 04

إعداد الطالبين:
عقبة أحميد / عائشة برتمة

يوم: 2022/06/26م

تعليمية ميدان فهم المنطوق في الطور المتوسط متوسطة دعاس محمد طولقة – سنة رابعة أنموذجا –

لجنة المناقشة:

جودي حمدي منصور	أ. مح أ	جامعة بسكرة	رئيسا
فوزية دندوقة	أ. د	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
فهيمة لحلوحي	أ. مس ب	جامعة بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021م – 2022م

قال الله تعالى:

﴿قَالَ يَٰقَوۡمِ أَرَءَيۡتُمۡ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنۡهُ رِزۡقًا حَسَنٗاۚ وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أُخَالِفَكُمۡ إِلَىٰ مَآ أَنۡهَىٰكُمۡ عَنۡهُۚ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ﴾

سورة هود الآية: 88

مقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على المبعوث نورا ورحمة للعالمين سيّدنا ونبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين، أمّا بعد:

إنّ أهم ما تقوم عليه الحياة الاجتماعية هو عمليّة التّواصل بين الأفراد في مختلف المواقف وشتّى مجالات الحياة، حيث أخذ التّواصل الشّفهي أهمية بالغة كوسيلة للاتّصال اللّغوي، فقد تواصلت البشريّة منذ القدم وعلى مرّ العصور باللّغة المنطوقة (الشّفهية) قبل أن تتواصل كتابة للتّعبير عن حاجاتها وأفكارها ومكنوناتها، ولتنقل تجاربها وخبراتها. وينبني التّواصل الشفهيّ في الأساس على مهارتي الاستماع والتّحدث أو الكلام لتحقيق الفهم والإفهام.

لذا يحتل ميدان فهم المنطوق أهمية كبيرة خصوصا في مجال التعليم باعتباره الوسيلة الأكثر تجسيدا وتحقيقا لمهارتي الاستماع والتّحدث في التواصل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلّم وزملائه من جهة أخرى، ناهيك على أنه يمثل فرصة للتلاميذ لتنمية وصقل مهارة الاستماع وزيادة نسبة الفهم والاستيعاب الجيد للكلام المسموع ، إضافة إلى إغنائهم فكريا ولغويا، كما أنّه الوسيلة التي يحقق بها الفرد ذاته، وهو يمثّل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة، حيث يتيح الفرصة لاكتساب مهارات اللباقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، ويكسب التلاميذ القدرة على مواجهة الآخرين ويدربهم على التخلص من الخوف والخجل في كل المواقف، مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم ويزيد من تفاعلهم في المواقف الحياتية.

ونظرا للمنزلة التي يحتلها التعبير الشفهي مقارنة بالأنشطة التعليمية الأخرى، فقد أولت المنظومة الجزائريّة اهتمامها بالتّواصل الشّفهي في مناهجها التّعليمية للّغة العربيّة في شتى المراحل التعليمية خاصة مرحلة التعليم المتوسط، ودليل ذلك سعيها الحثيث إلى تطويره وزيادة التّفاعل والتّواصل الشّفهيّ لدى المتّعلمين من خلال الإصلاحات الحديثة في مناهجها التّعليمية في مرحلة المتوسط، حيث كان في المنهاج القديم 2003م تحت مسمى" التعبير

الشفهي" من خلال حصة المطالعة الموجهة التي تستهدف مهارتي القراءة والتعبير الشفهي، إلى حين مجيء إصلاحات الجيل الثاني 2016م، حيث تم إدراجها تحت مسمى" ميدان فهم المنطوق وإنتاجه"، الذي يستهدف مهارتي الاستماع والتّحدّث أو التعبير الشّفهي.

ولم تلبث هذه الإصلاحات حتى لحقت بها مجموعة من التعديلات لترميم بعض النقائص وسدّ الثغرات وإزاحة بعض العقبات التي ظهرت في تعليمية ميدان فهم المنطوق في منهاج اللّغة العربية 2019م المعدّل للسنة الرابعة متوسط؛ ليعمّم فيما بعد على باقي المستويات في التعليم المتوسط.

لذلك ارتأينا أن نخصه بالدراسة في بحثنا هذا الذي وسمناه بـ "تعليمية ميدان فهم المنطوق في الطور المتوسط متوسطة دعاس محمد طولقة سنة رابعة أنموذجا"، والذي جاء ليجيب عن الإشكالية الأتية: ما واقع تدريس ميدان فهم المنطوق للسنة الرابعة متوسط في ظل تعديلات منهاج الجيل الثاني 2019م؟

وقد تفرّع عن هذه الإشكالية العديد من الأسئلة نذكر أهمها:

ـ ما مدى تجاوب متعلّمي السنة الرابعة متوسط مع التغييرات الجديدة في استراتيجية تدريس فهم المنطوق؟

ـ هل الحجم الساعي لميدان فهم المنطوق حسب المنهاج المعدل 2019م كاف لتنمية مهارتي الاستماع والتّحدّث؟

ـ هل يتلاءم محتوى النصوص المقرّرة في ميدان فهم المنطوق مع المستوى الفكري والمعرفي للمتعلمين؟

ـ ما هي الصعوبات التي تواجه الأستاذ والمتعلّم أثناء تنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه حسب المنهاج المعدل 2019م؟

ـ هل يتمكن المتعلمون من تحديد الأنماط وتوظيفها في إنتاجاتهم الشفهية وفق قصدية الخطاب المسموع؟

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى الرغبة الذاتية في خوض هذا النوع من الدراسات، لأننا تخصصنا في مشوارنا الدراسي في اللسانيات التطبيقية، وقد تسنى لنا من خلال هذه التجربة الإحاطة بالزاد المعرفي المتخصص والرّامي إلى تحسين الأداء التّعلّمي التعليمي في ميدان تعليم فهم المنطوق، وما زادنا إصرارا على تناول هذا الموضوع هو التغييرات المتتالية في تعليمية ميدان فهم المنطوق أو التعبير الشّفهيّ في مناهج اللّغة العربية للتعليم المتوسط، خاصة منهاج 2019م.

ونهدف من خلال معالجتنا لهذا الموضوع إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها في النّقاط التالية:

1. الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة لميدان فهم المنطوق حسب منهاج 2019م.

2. التّعرف على الإشكالات التي تعيق تدريس ميدان فهم المنطوق وتحول دون اكتساب مهارة الاستماع ومهارة التّحدّث أو التعبير الشفهيّ.

3. التّعرف على الأثر الذي تحدثه مهارة الاستماع في تنمية القدرات العقلية من فهم واستيعاب وتفسير وتحليل، وكذلك في تنمية مهارة التحدث أو التعبير الشفهي لدى المتعلمين.

4. التّعرف على أهمية ميدان فهم المنطوق في تنمية الزاد اللّغوي والحصيلة المعرفية للمتعلمين.

5. التّعرف على طبيعة نصوص فهم المنطوق في السنة الرابعة متوسط، ومدى ملاءمتها المستوى الفكري لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

6. مدى تفاعل المتعلمين مع طريقة تسيير تعلمات ميدان فهم المنطوق الجديدة.

7. معرفة مدى قدرة المتعلمين على فهم واستيعاب قصدية الخطابات المسموعة وتحديد أنماطها المتعددة.

8. الإسهام والمشاركة في تدعيم البحث الميداني.

وقد جاءت خطّة الدّراسة مكوّنة من فصلين تتصدّرهما مقدمة، وتعقبها خاتمة.

حيث جاء الفصل الأوّل النّظري موسوما بـ "ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ـ مصطلحات ومفاهيم"، نتناول فيه ثلاثة مباحث: المبحث الأول بعنوان "التعليمية وعناصرها"، ويتناول؛ مفهوم التعليمية، وعناصر العملية التعليمية، والمبحث الثاني بعنوان" ميدان فهم المنطوق وشروطه" ويتضمن؛ مفهوم ميدان فهم المنطوق، شروط ميدان فهم المنطوق، والمهارات اللّغوية في ميدان فهم المنطوق، والمبحث الثالث يعنون بـ "المنطوق من الفهم إلى الإنتاج ويتضمّن؛ مفهوم التعبير الشّفهي، طرق تدريس التعبير الشفهي؛ في منهاج الجيل الأول 2003م، ومنهاج الجيل الثاني 2016م، ومنهاج الجيل الثاني المعدّل 2019م.

أمّا الفصل الثاني فيخصص "للدراسة الميدانية" ويندرج تحته مبحثان؛ الأول بعنوان الإجراءات الميدانية ويتضمن: أولا مجالات الدّراسة، ثانيا عينة البحث، ثالثا منهج الدراسة، رابعا أدوات الدّراسة. أمّا المبحث الثّاني فيعنون بـ "عرض وتحليل البيانات الميدانية الخاصة باستمارة الاستبيان الموجهة للأساتذة والتلاميذ، ويبتدئ أولا بعرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالأساتذة، ثم عرض وتحليل الاستبيان الخاص بالتلاميذ.

ونتناول في الخاتمة أهم النتائج المتوصل إليها في الشقين النظري والتطبيقي مرفقة بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد الباحثين والطلبة في هذا المجال.

وقد اعتمدنا في هذا البحث لإرساء دعائمه والوصول إلى نتائج علمية موضوعية تخدم موضوع الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قمنا بوصف كل الظواهر المتعلقة بالموضوع وتحديد المفاهيم ووصفها وصفا دقيقا، واعتمدنا على آلية التحليل في تحليل نتائج الدراسة الميدانية، إضافة إلى المنهج الإحصائي الذي اعتمدنا عليه في تحليل ودراسة نتائج الاستبيانات الموجهة للأساتذة والتلاميذ في الفصل الميداني.

ومن الدراسات التي سبق وأن تناولت هذا الموضوع، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص تعليمية اللغات، السنة الجامعية: 2018م/ 2019م بعنوان: "تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه بين منهاجي اللغة العربية 2004م/2016م ـ دراسة ميدانية للسنة الأولى في متوسطات أنزجمير أدرار"، للطالب: صابر عمر زعميش، ومذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية، السنة الجامعية: 2018م/2019م بعنوان: "استراتيجية تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيلين (الأول والثاني) ـ السنة الثالثة متوسط أنموذجا" ـ للطالبة: نبيلة عميروش.

حيث جاءت هذه الدراسات للمقارنة بين الجيلين الأول والثاني في المنظومة التربوية من خلال إبراز الفرق بين منهاج الجيل الأول 2004م ومنهاج الجيل الثاني 2016م في طريقة تقديم نشاط التعبير الشفهي، لكن الجديد في هذه المذكرة هو دراسة لواقع تعليمية ميدان فهم المنطوق بعد التعديلات الجديدة في دليل منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط 2019م، وإبراز الفرق بينه وبين منهاج الجيل الثاني 2016م.

وفي الختام نشكر الله عزّ وجلّ ذا الفضل والمنّة، فله الحمد أولا وآخرا، كما نتقدّم بأسمى عبارات التقدير والامتنان لأستاذتنا المشرفة الدكتورة "دندوقة فوزية" حفظها الله وأدامها نبراسا للعلم والعطاء، على كل المعلومات والتوجيهات والنصائح التي كانت عونا لنا في إخراج البحث وإتمامه.

الفصل الأول

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ـ مصطلحات ومفاهيم

المبحث الأول: التعليمية وعناصرها

أولا: مفهوم التعليمية

ثانيا: عناصر العملية التعليمية

المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق وشروطه

أولا. مفهوم ميدان فهم المنطوق

ثانيا: شروط فهم المنطوق

ثالثا. المهارات اللغوية في ميدان فهم المنطوق

المبحث الثالث: المنطوق من الفهم إلى الإنتاج

أولا. مفهوم التّعبير الشّفهيّ

ثانيا. طرق تدريس التعبير الشفهي

المبحث الأول: التعليمية مفهومها وعناصرها

توطئة:

تحظى تعليمية اللغة العربية اليوم باهتمام بالغ من قبل الباحثين والقائمين على شؤونها، خاصة في قطاع التعليم العام، باعتبارها الأساس الأول الذي ينطلق منه للحفاظ على البعد المعرفي للتعلم وخاصة تعلم اللغات، وتطوير اكتساب المعارف والكفاءات. ولما كانت اللغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم والمعارف، فإن التعبير هو أداتها وهو في نفس الوقت الثمرة المحصلة النهائية لها، إذ عن طريقه يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

أولا. مفهوم التعليمية:

1. التعليمية:

أ. لغة:

– من فعل تعَلّمَ، يتَعَلَّمُ تعلُّمًا، الأمر أتقنه وعرفه، قال الله عز وجل ﴿وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ﴾[1].

وقد جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ع، ل، م) "مشتقة من الفعل تَعَلَّمَ يُعَلِّمُ تَعْلِيمًا، وعَلِمَ الأمرَ وتعَلَّمَه: أتقنه، عَلمْت الشيء، بمعنى عرفته وخَبِرته"[2]، وهي مصدر صناعي لكلمة تعليم، المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه كما تدل على الإتقان والخبرة[3].

ب. اصطلاحا:

"التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم مواقف التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف تربوي معرفيا كان أو حسيا، وبمعنى آخر هي تبحث عن فاعلية العملية التربوية (المواقف التربوية)"[4].

---

(1) سورة البقرة الآية: 10.

(2) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي (630هـ_711هـ)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ط1، ج4، 1997م، مادة (ع، ل، م)، ص416.

(3) ينظر: عبد المجيد بن صغير: لمحة عن تعليمية المواد، مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1992م، ص46.

(4) نذير بن يربح، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2010م، ص125.

أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم[1].

(الديداكتيك Didactique) تعني: "فن التدريس وكثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس وكنعت لطريقة في التدريس فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية"[2]، يحيلنا هذا التعريف إلى أن التعليمية فن وطريقة للتدريس يقصد بها الممارسة التدريسية.

ويعرف "بشير إبرير" التعليمية بأنها: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي"[3].

ويعرفها أيضا "يوسف مقران" بقوله: "علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وتنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم"[4].

وعرفها "روشلاين" (Rochline) بأنها: "مجموعة الطرائق والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة، وهي علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع"[5].

---

(1) ينظر: محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، عين الهدى، عين مليلة، د ط، 2012م، ص126.

(2) مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار والاستراتيجيات، دار علي بن زيد، الجزائر، د ط، 2014م، ص12.

(3) بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، د ط، 2009م، ص84.

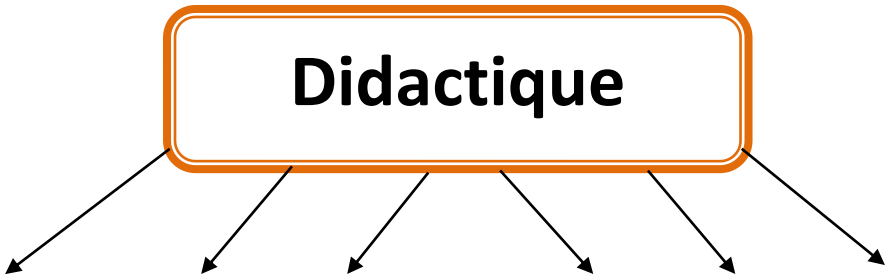
(4) يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، د ط، 2013م، ص32.

(5) فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م، ص44.

ونشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها[1].

فيما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي[2]:

الشكل رقم: 1 يمثل أشهر مصطلحات علم الديداكتيك



الديداكتيك التعليمية علم التعليم علم التدريس تعليميات التدريسية

من خلال كل هذا نستنتج أن التعليمية علم من علوم التربية له أسس وقواعد، يهتم بطرائق التدريس، والتخطيط للعملية التعليمية التعلمية ويرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المحتوى المعرفي وفق حاجات المتعلم والأهداف المنشودة، فالتعليمية إذن هي "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة الي مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[3].

(1) ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة التدريس كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 7، 1984م، ص44.

(2) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص08.

(3) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ج1، 2006م، ص17.

2. أهمية التعليمية: عرفت التعليمية في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة تجلت من خلال أبحاثها، وتتمثل هذه الأهمية في أنها[1]:

- ❖ تبحث في تطور اكتساب المعارف والكفاءات خلافا لبحوث أخرى في علوم التربية.
- ❖ تعالج الجوانب الترابطية أو التأسيسية للأوضاع التربوية.
- ❖ تهتم بتطور القدرات الفكرية للمتعلّم والعوامل التي أسهمت في ذلك.
- ❖ تبحث في الاكتسابات النّوعية لمختلف الأنظمة المدرّسة (تعليميّة الأنظمة)، لأنّها تربط دراسة المادة التعليميّة بتحليل سلوكيات المعلّم والمتعلّم.
- ❖ المسؤولة عن شخصية المعلم بكل أبعادها ومكوّناتها.
- ❖ تنظّم موقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ.

يمكننا القول بأنّ التعليمية أضحت مركز استقطاب لكثير من المعارف والعلوم، لأنّها أصبحت علما قائما بذاته له مرجعياته المعرفية ومفاهيمه وإجراءاته التطبيقية، وذلك راجع إلى أهميّتها التي تعكسها أبحاثها.

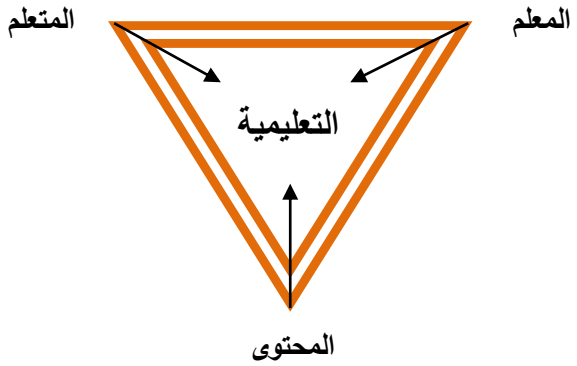
ثانيا. عناصر العملية التعليمية:

تبنى العملية التعليمية من أربعة أطراف رئيسية وهي المتعلم والمعلم والمحتوى والمنهاج، فبهذه الأطراف تتحقق العملية التعليمية وبهذا لا محالة يقودنا إلى بلوغ النتائج والأهداف المراد تحقيقها وسنتحدث على هذه العناصر باعتبارها أساس الفعل التعليمي.

(1) Encyclopédie accueil, Hachette encyclopédique copyright 2001 multimédia. «La didactique est l'étude des processus d'acquisition des connaissances et des capacités, À la différencier d'autre recherche en sciences de l'éducation qui étudient les situations éducations, la didactique met surtout l'accent sur le développement des capacités intellectuelles de l'élève et sur les médiations qui y contribuent».

ويوجد من يطلق على مكونات التعليمية المثلث الديداكتيكي ويجعلها في ثلاثة عناصر مهمة ويمثل لها بهذا الشكل[1]:

الشكل رقم: 2 المثلث الديداكتيكي



1 . المتعلم:

وهو شخص فعال في العملية التعليمية حيث يكون هذا الشخص في حالة تعلم، وينطبق هذا المصطلح على الصغير والكبير، فهو أشمل من مصطلح تلميذ وطالب وأعم منها، فالمتعلم في الدراسات التربوية الحديثة أصبح محور العملية التعليمية بعد أن كان مهمشا في الدراسات القديمة، حيث يمتلك المتعلم قدرات وعادات واهتمامات فيكون مهيأ سلفا للتعلم والاستيعاب[2].

ولما كان التلميذ هو العنصر المهم في العمل التعليمي ومحوره وجب مراعاته والأخذ في الحسبان جميع أبعاده المعرفية والنفسية والوجدانية التي تخص جانبه التكويني والأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تشكل محيطه فالالتفات إلى هاته العوامل وآثارها على التعليم هو من صميم العملية التعليمية[3].

(1) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص14.

(2) ينظر: أحمد حساني، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، جامعة وهران، د ط، 2000م، ص142.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص142.

1.1. **أنواع المتعلم:** يختلف ويتنوع المتعلم من متعلم إلى آخر فهو أنواع ولذلك[1]:

لابد للإشارة إلى أن الدور الملقى على عاتق المتعلم في تعلم اللغة أن يسبقه فهم من قبل المدرس حسب نوعية المتعلمين فهم أنواع.

أ. **المتعلم الذي يفكر بطريقة كلية شمولية:** حيث يفضل هذا النوع من الطلاب التعلم المبني على الخبرة من خلال الاتصال الذي يشجع على التخمين والترتيب والتنظيم.

ب. **المتعلم التحليلي:** والذي يفضل التعامل بشكل رسمي بالبحث عن القواعد والعلاقات ومجال تطبيق القواعد المشتقة.

تتمثل مهمة المتعلم في استقبال التعلم ومعالجة المعلومات والتحاور مع المعلم من أجل الوصول لنتائج تعليمية متقنة.

2.1. خصائص المتعلم:

للمتعلم في العملية التعليمية جملة خصائص أهمها[2]:

- ❖ القدرة على معالجة المعلومات وتحليلها.
- ❖ القدرة على الحوار والمناقشة والتفكير الناقد.
- ❖ الالتزام بقواعد الصف.
- ❖ العمل الجماعي وتنمية الروح الجماعية.

(1) صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص200.

(2) ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،2006م، ص39.

2. المعلم:

يعتبر المعلم العمود الفقري الذي تقوم عليه العملية التعليمية فهو الموجه والمرشد لسلوك تلاميذه لأنه مصدر لكثير من المعارف والعلوم والفنون لأجيال المستقبل، ولهذا يعتبر المعلم قائدا ومسيرا للدرس داخل الصف فبفضله يكتسب ويتعلم التلاميذ مختلف العلوم والمعارف[1].

ولما كان التعليم في معناه المحدود قطعة من التربية التي هدفها بناء شخصية المتعلمين والمعلم الذي يريد أن يؤدي هذا العمل لن يتأتى له ذلك إلا إذا توفرت فيه خصائص علمية وعقلية وخلقية وثقافية....الخ، تؤهله للفهم الصحيح لشخصيات الأطفال المتعلمين فيتعامل معهم المعلم نفسيا واجتماعيا ووجدانيا....الخ، فيكون عارفا لمراحل النمو والفروق الفردية بين التلاميذ[2].

ولهذا وجب للمعلم أن تتوفر لديه الخصائص التالية:

1.2. الخصائص الجسمية (الفسيولوجية)[3]:

- ❖ سليم الصحة خالي من الأمراض والعيوب والعاهات.
- ❖ أن يكون نشيطا.
- ❖ أن يكون نظيفا، منظما وحسن اللباس.

(1) ينظر: أحمد مداني، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية، مجلة التعليمية، العدد10، 2017م، ص121.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص121-122.

(3) ينظر: علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2002م، ص63.

2.2. الخصائص العقلية: ويمكن حصرها فيما يأتي:

أ. الذكاء: ويعد من الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلم ليسهل عليه التعليم ليتمكن من فهم خصائص التلاميذ وأنواعهم فيعطي لكل نوع منهم الطريقة التعليمية التي تلزمه.

ب. الاستعداد: هو التهيؤ النفسي والعقلي والحسي للقيام بعمل معين، ويتعلق التهيؤ أساسا بالاستعداد أو النزعة أو الدافعية لتأدية نشاط أو سلوك بعينه،[1] فالمعلم من واجبه تنمية استعداد المتعلمين والتعرف على قدراتهم وميولهم ونزاعتهم فيساعد التلاميذ على النمو العقلي فيفرض عليهم العادات العقلية الصحيحة والسليمة فهو ملزم بتعليم كل ما يناسب استعداده.

3.2. خصائص المعلم في التعليم:

- ❖ أن يمتلك المعلم القدرة على نقل المعلومات بأكثر من طريقة.
- ❖ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ❖ القدرة على توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم داخل الصف.
- ❖ تدريب المتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة.

(1) ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م، ص29.

3.المحتوى التعليمي:

يعرف المحتوى التعليمي على أنه "مجموعة الحقائق والقيم والمعايير والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس، التي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها"[1].

أو هو" كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين في حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية ... في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أي ما يصطلح على تسميته بطرق التدريس"[2].

فالمحتوى التعليمي إذا هو جملة المعارف والمهارات أو المواد المقرر دراستها وتطبيقها أثناء تقديم درس.

1.3. معايير تنظيم المحتوى: لتنظيم المحتوى التعليمي خمسة معايير نصيغها كالآتي:

أ. "**الاستمرارية:** يقصد بها التكرار الرأسي للمفاهيم الأساسية في المنهج، وتؤكد على العلاقة الرأسية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى.

ب. التتابع: الترتيب الذي تعرض به مكونات محتوى المنهج على استعداده على امتداد زمني معين.

ج. التكامل: "هو الذي يبحث في العلاقات الأفقية بين مكونات المحتوى، لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه"[3].

(1) علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2001م، ص 205.
(2) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط، 2000م، ص88،
(3) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص43.

د. "**الترتيب المنطقي:** يقصد به عرض مكونات المحتوى وفقا لطبيعة المادة الدراسية وخصائصها بغض النظر عن خصائص المتعلمين.

هـ. **الترتيب النفسي:** "عرض وتقديم مكونات المحتوى وفقا لخصائص المتعلمين"[1].

فهذه هي المعايير التي ينتظم بها المحتوى التعليمي حتى يكون له معنى ومن ثم يمكن تقديمه للدارسين فيحقق أهداف المنهج المرجوة بأكبر قدر يمكن الوصول إليه.

4.المنهاج:

يعرف المنهاج الدراسي على أنه "بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم"[2].

وبعبارة أخرى يقصد به: "مجموع من الخبرات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية"[3].

بينما يعرفه الدكتور جودت أحمد سعادة بأنه: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل

(1) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص43.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، 2015م، ص7،

(3) توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها . عناصرها . أسسها عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ،2001م، ص 29.

المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[1].

وإذا كانت لكل مادة تعليمية منهاج خاص بها، فإن منهاج اللغة العربية عموما يرمي إلى "تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكنه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[2]، حيث تتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في: البعد القيم، البعد المعرفي، البعد المنهجي، البعد البيداغوجي.

1.4. أنواع المناهج:

تنقسم إلى نوعين:

أ. مناهج المواد: "تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية"[3]، فهي تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم.

ب. مناهج المتعلم: وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات أو المشروعات، أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض الميادين من الحياة مثل العناية بالصحة والمسؤوليات، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى[4].

---

(1) جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004م، ص64.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2004م، ص9.

(3) فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م، ص55.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص62.

2.4 عناصر المنهج الدراسي:

يقوم المنهج الدراسي على عناصر أو مكونات أساسية تشكل كائنا عضويا متكاملا هي[1]:

أ. **الأهداف:** وهي الغايات التي يراد الوصول إليها في نهاية ما من مراحل التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).

ب. **المحتوى:** وهي المقرارات الدراسية التي يصنعها الخبراء ومختصون بمادة ما وذلك في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، انطلاقا من الخصائص العقلية والنفسية والجسدية لتلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم المدرسية.

ج. **طرائق التعليم:** وهي الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ[2].

د. **التقويم:** وهو عملية تربوية مصاحبة لتنفيذ المنهج ولقياس مدى تحقيق أهدافه.[3]

3.4. أهمية المنهج الدراسي:

للمنهج الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية وتتمثل في أنه:[4]

- ❖ يلعب دورا رئيسيا في تأثير على فاعلية التعليم والتعلم.
- ❖ يعتبر الوعاء الخبري الذي ينهل منه المتعلمون.
- ❖ يمثل مجال نشاط المعلمين الذي به يتواصلون مع طلابهم.

---

(1) نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص21.

(2) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2000م، ص102.

(3) علي الجمبلاطي، أبو الفتح التونسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط2، 1975م، ص22.

(4) محمود أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2001م، ص29.

- ❖ يعتبر الميدان الذي يجمع في ساحته كلا من المعلمين والمتعلمين والمديرين والموجهين ومختلف العاملين في المؤسسة التعليمية، فهؤلاء جميعا تتكامل جهودهم في تطبيق المنهج الدراسي وتقويمه وتطويره لكي يظل مواكبا لتحقيق الأهداف المرجوة في عالم سريع التغيير.
- ❖ يمثل الإطار الذي يجمع المدرسة والمجتمع.

ومنه نستطيع القول بأنّ المنهج يشكّل جزءا أساسيا في العملية التعليمية فهو بمنزلة العمود الفقري لها، فلا يمكن لنا أن نتصوّر أي عمل تربوي تعليمي دون منهج واضح يسير عليه.

المبحث الثّاني: ميدان فهم المنطوق وشروطه.

توطئة:

تعدّ مرحلة التعليم المتوسط أهم المراحل التعليميّة، باعتبارها مرحلة التكيّف والاندماج في الحياة الاجتماعية، فهي مرحلة بناء الذات بالنسبة للمتعلّم والحاجة ماسّة فيها إلى التعبير عن مجموع الحاجيات والمشاعر وإبراز المهارات والقدرات لتكوين شخصية الفرد، لذلك أولت المناهج التعليميّة جانب التعبير أكبر اهتمام، وجعلته القاعدة الأولى للتّعلّم إذ يتضمن في هذه المرحلة ثلاثة ميادين على رأسها "**ميدان فهم المنطوق**" ليكون منطلقا لباقي تعلّمات اللّغة العربيّة.

أولا. مفهوم ميدان فهم المنطوق:

قبل التّطرق إلى تعريف ميدان فهم المنطوق وجب ضرورة الإحاطة بمفاهيم مصطلحات هذا الميدان التّعليمي، "الميدان" "الفهم" و "المنطوق".

1. مفاهيم المصطلحات:

1.1. الميدان تربويّا:

هو مصطلح جديد برز مع إصلاحات منهاج الجيل الثاني، يقابله في منهاج الجيل الأول مصطلح "نشاط".

والميدان في تعلّم اللغة "هو المجال التّعلميّ الذي تتدرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أوفي الكتابة، سواء في حالة التلقي أوفي حالة الإنتاج"[1].

وعدد ميادين تعلّم اللغة العربية في الجيل الثاني ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي.

(1) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، سبتمبر 2017م، ص44.

ويعرف الميدان أيضا "على أنه جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلّم وعدد الميادين في المادة يحدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التّخرج ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة وملامح التخرج"[1].

يفهم من خلال التعريف أن الميدان هو ذلك المجال التعلمي المنظم للمادة المدروسة من خلال التحكم في المعارف والقيم المكتسبة في السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية.

2.1. الفهم:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب أنّ الفهم: "معرفتك الشيء بالقلب، فَهِمَهُ فَهْمًا وفَهَمًا وفَهَامَةً: عَلَّمَهُ الأخيرة عن سيبويه، وفَهِمْتُ الشَيء: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ، وفَهَّمْتُ فُلَانًا وأفْهَمْتُهُ، وتَفَهَّمَ الكَلامَ: فَهِمَهُ شَيئًا بعد شَيءٍ ورَجُلٌ فَهِمُ: سَرِيعُ الفَهْمِ، ويقال: فَهْمٌ وفَهَمٌ، وأَفْهَمَهُ الأَمْرَ وفَهَمَهُ إيّاهُ: جَعَلهُ يَفْهَمُهُ[2].

ب. اصطلاحا:

يُعرف الفهم أنّه: "عملية عقلية ذهنيّة عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغويّ يسمح للقارئ بإدراك معنى الدّوال المكتوبة والمسموعة لأنّ ذلك يتطلّب معرفة للغة المعيّنة والقيمة الدلاليّة للبنيات الصّرفيّة والنّحويّة والوحدات المعجميّة لهذه اللّغة وتطوّر الفهم للّغة الشفهية يتطلّب تدريبا على التّمييز السّمعيّ"[3].

من خلال هذا التعريف يتّضح أن المقصود بالفهم القدرة على إدراك معاني وأبعاد النّص المقروء أو المسموع، حيث تتدخل فيها عوامل خاصة بالمتعلم، ممّا تتيح له إدراك

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2016م، ص10.

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج11، مادة (ف، ه، م)، ص235.

(3) بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص155.

دلالات النّص والتفاعل معها، أمّا فهم النّصوص الشفهية فلا يتحقق إلا بالتدريب الجيّد على الإصغاء.

3.1. المنطوق:

أ. لغة:

يقصد في اللغة العربية بأنّ المنطوق اسم مفعول من نَطَقَ، فقد جاء في لسان العرب: "نَطَقَ النَّاطِقُ يَنْطِقُ نُطْقًا: تَكَلَّمَ، والمَنْطِقُ: الكَلَامُ، والمِنْطِيقُ: البَلِيغُ، أَنْشَدَ ثَعلَبُ:

وَالنَّوْمُ يَنْتَزِعُ العَصَا مِنْ رَبِّهَا وَيَلُوكُ، ثِنْيَ لِسَانِهِ، المِنْطِيقِ.

وقَدْ أَنْطَقَهُ اللهُ واسْتَنْطَقَهُ أَيْ كَلَّمَهُ وَنَاطَقَهُ، وَكِتَابٌ نَاطِقٌ بَيِّنٌ عَلَى المَثَلِ: كَأَنَّهُ يَنْطِقُ. وتَنَاطَقَ الرَّجُلَانِ: تَقَاوَلَا، وَنَاطَقَ كُلٌّ مِنْهُمَا صَاحِبَهُ: قَاوَلَهُ"[1].

وورد في المنجد في اللغة والأعلام: "نَطَقَ نُطْقًا وَمَنْطِقًا وَنُطُوقًا: تكلّم بصوت وحروف تُعرف بها المعاني، والنُّطْقُ مصدر يطلق على النّطق الخارجي أي اللّفظ، وعلى الداخلي الفهم وإدراك الكليات"[2].

ب. اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات مصطلح "المنطوق" عند كثير من الباحثين، منها:

أنّ النّطق يعدّ "وسيلة للاتصال الكلامي التي تستخدم الرموز اللّغوية التي من خلالها يستطيع الفرد أن يعبّر عما يريده من احتياجات ورغبات ومشاعر للآخرين، والنّطق مفهوم يشير لإنتاج أصوات الكلام، ويشير النّطق إلى تلك العملية التي يمكن من خلالها تشكيل الأصوات (اللبنات الأولى للكلام) بصورة معيّنة واتّساق خاصة، وفقا لقواعد متفق عليها في الثقافة التي تنشأ الفرد"[3].

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج10، مادة (ن، ط، ق)، ص354.

(2) لويس المعلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 41، 2005م، ص816.

(3) عبد العزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام وخلفيتها تشخيصها أنواعها وعلاجها، دار الصفحات الذهبية، الرياض، ط 3، 2007م، ص37.

ويعرّفه "عبد الجليل مرتاض "بأنّه: "عملية لسانية حاضرة بالفعل وينبغي أن تتحقّق بصورة حالية لا قبلية ولا بعدية"[1].

نستنتج مما سبق أنّ النّطق يعمل على إنتاج وتشكيل الأصوات ويساعد الفرد في التعبير عن احتياجاته ومكنوناته، والمنطوق هو ما دلّ عليه اللفظ في محل النّطق، أي أنّ دلالته تكون من مادة الحروف التي يُنطق بها.

ويعرف مصطلح المنطوق أنّه: "الكلام الذي يصدره المُرسل مشافهة ويستقبله المُستقبِل استماعا ويستخدم في مواقف المواجهة أومن خلال وسائل الاتّصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والإنترنيت وغيرها"[2].

نستنتج من هذا بأنّ مصطلح المنطوق يطلق على ما يلفظ شفاهة وهو عكس المكتوب وهنا يصبح المنطوق مصطلحا مرادفا للمشافهة لاشتراكهما في المعنى ذاته وهو التواصل شفاهة بلغة سليمة.

2. فهم المنطوق "الميدان التعليمي":

نظرا لأهميته في تعليمية اللغة فقد شغل نشاط التعبير الشفهي اهتمام واضعي المناهج الدراسية في الجزائر حيث كان منطلقه في المنهاج القديم المطالعة الموجهة، ليطلق عليه بعد إصلاحات الجيل الثاني "فهم المنطوق".

ويعرف على أنّه "إلقاء نص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما. ولكن لا يعنيه أن ينفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر

(1) عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2003م، ص192.
(2) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2007م، ص277.

المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب"[1]، أو هو "ما يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعا ويستعمل في مواقف المشافهة"[2].

من خلال المفاهيم السابقة يتبين أن ميدان فهم المنطوق هو الإفصاح عن الأفكار، أو إلقاء نص بصوت مرتفع، وقدرة المتعلم على النطق الصحيح والسليم للأصوات، وهو بذلك "يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي" و"التعبير الإبداعي"[3].

نستنتج أن ميدان فهم المنطوق مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه، ثم الإنتاج الشفهي (التعبير الشفهي) حيث يرتكز على السماع باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللغوية.

وكنشاط تعليمي لا يراد به أن يسمع المتعلم فقط، بل أن ينتج بعد ذلك، وهذا الإنتاج إمّا يكون تعبيرا كتابيا وإمّا تعبيرا شفهيا، وهذا الأخير يرى فيه خالد حسين أبو عمشة أنه "يجمع بين الحديث والكلام من جهة والتحدث والمحادثة من جهة أخرى، حيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللّغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيرا ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية"[4].

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

(2) محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، د ط، د ت، ص144.

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

(4) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، ص6، تاريخ الزيارة: 2022/5/07م، على الساعة: 20.00، www.alukah.net.

ثانيا: شروط فهم المنطوق:

إنّ ميدان فهم المنطوق مُنطلقه "النّص المنطوق" ويجمع بين الاستماع له من طرف المتعلّم، وفهم معانيه للحصول على الإنتاج الشفهي في الختام، حيث تتداخل وتترابط فيه مهارات اللّغة التي هي الأساس في عمليّة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، فهي تجمع بين الاستماع والقراءة، وبين الكلام والكتابة (التعبير بنوعيه)، لذا تبنت إصلاحات الجيل الثاني مجموعة من الشروط التي ينبغي توفرها في كل عنصر من عناصر هذه العملية التواصليّة: الرّسالة (الخطاب المسموع) أو النّص المنطوق، المعلّم، والمرسل إليه (المتعلّم).

1. شروط خاصة بالنّص المنطوق:

قبل الحديث عن الشروط الواجب توفرها في النّص المنطوق، نلفت الانتباه إلى أهمية النّص باعتباره الوحدة الأساسية للغة عوضا عن الجملة، من أجل دراسة اللّغة، وفهم طبيعة نظامها.

ـ النّص:

يعرّف (جان ماري سشايفر) النّص في إطار التداوليّة بأنّه: "سلسلة لسانيّة محكيّة أو مكتوبة وتشكّل وحدة تواصليّة، ولا يهمّ أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة أو جزء من الجملة"[1].

وبما أنّ علماء اللّغة قد أثبتوا أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّص. ومن منظور برغماتي (نفعي) ستستغل التعليميّة هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللغة، أي لابدّ من الانطلاق من النّص لفهم اللغة وظواهرها حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج[2].

(1) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص71.

(2) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص19.

فمن الشّروط والأساسيات التي راعاها المنهاج في وضع نصوص فهم المنطوق، هي:

❖ أن يكون النّص المنطوق في حيّز خبرات التلاميذ، أيّ أن يكون مناسبا لأفكارهم وتجارب حياتية يعيشونها تتوافق مع بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي. فقد جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربيّة "التعليم المتوسط "المتعلقة بمناهج الجيل الثاني المرتبطة بالموارد المعرفيّة: "خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية والحياة العائلية"[1].

وهو ما ورد كذلك في دليل استخدام كتاب اللغة العربية "إن تعلّم اللغة العربية وتعليمها، بات ينطلق من النّص المحمّل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللّغويّة، ليتمكّن المتعلّم من التّفاعل الإيجابي مع وضعيات تعليميّة نابعة من وسطه"[2].

❖ أن يكون موضوع النّص واضحا محددا، والأفضل أن يرتبط بالقصص حسب ما تراه سعاد عبد الكريم الوائلي[3] سيما التي تتعلّق بالأخلاق والمثل العليا، أو الاجتماعية أو التاريخيّة أو البطولة والمغامرة أو الرمزية، بحسب المرحلة النّمائية التي يمرّ بها التلميذ.

❖ أن يحتوي النّص المنطوق قيمة شخصية، أو اجتماعية أو وطنية... وتمثّل مشكلة إنسانيّة أو اجتماعية.

❖ استمالة المتعلم؛ وذلك "بأن يشتمل المنطوق على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل وهذا لأجل إقناع التلميذ بالفكرة ثمّ دفعه لتحقيقها"[4].

❖ أن يكون النّص المنطوق متعدّد الأنماط، فمن مركبات الكفاءة في السنة رابعة متوسط " يستمع إلى خطابات متنوعة الأنماط"[5].

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

(2) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص19.

(3) ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص99،100.

(4) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

(5) حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، سنة رابعة متوسط، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م، ص13.

فمن خصائص النّص أن " ينبني بكيفية معينة، بناء على كيفية القول، فتتحدد وظيفة اللغة، ويتحدد معها ما يعرف بالنّمط"[1].

نظرا لأن دراسة الأنماط في مناهج التعليم المتوسط للجيل الثاني قد شغلت حيّزا واسعا في العمليّة التعليميّة التّعلميّة للغة العربية، نرى أنّه من الضروري التّطرق إلى أنماط النّصوص ومؤشراتها.

2. أنماط النّصوص:

1.2 تعريف النّمط:

يعرّف النّمط بأنه "الطريقة المستخدمة في إعداد النّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكلّ نص نمط يتناسب مع موضوعه"[2].

والنّمط في حقيقته هو "الطريقة التي اعتمدها الكاتب أو الشّاعر أو النّاقد، في إعداد وإخراج نصّه للقراءة، من حيث البناء الفنّي (اللّغة والأسلوب)، والبناء الفكريّ (المضمون أو المحتوى)"[3]. فالنّمط إذا هو الطريقة المستخدمة في إعداد النّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه.

2.2. أنواع الأنماط ومؤشراتها:

أ. النّمط الحواريّ:

يقصد به "التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النّص المسرحي خاصّة، بغية تحقيق غاية المرسل منه"[4]. فالحوار هو الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر

(1) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص19.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

(3) محفوظ كحوال، أنماط النصوص بين النظرية والتطبيق، دار نوميديا للطباعة وللنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2007م ص7.

(4) الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2007م، ص16.

حول موضوع معيّن، يتّصف بالحركة والتقطّع والعبارات القصيرة، ويتلوّن بتلوّن المواقف من تعجب واستفهام وأمر وغيرها. ومن أبرز مؤشراته:[1]

- ❖ تظهر أفعال القول.
- ❖ بروز ضمير المخاطب
- ❖ غلبة الفعل المضارع في الحديث عن الحاضر، والفعل الماضي للاستفسار عن أحداث ماضية.
- ❖ تواتر أسماء الأعلام.
- ❖ غلبة أساليب الاستفهام والتعجب والأمر
- ❖ وضوح اللغة ودلالتها.

ب، النّمط السّرديّ:

يمكن تعريف النّمط السّردي على أنه " الطريقة التقنيّة المستخدمة في إعداد وإخراج النّص القصصي والروائي بهدف تحقيق غاية المرسل"[2]، فالسّرد نقل الأحداث والوقائع، بتتابع وتسلسل، كما وقعت في زمانها ومكانها، ومن مؤشراته:[3]

- ❖ غلبة الزمن الماضي.
- ❖ تحديد الزمان والمكان.
- ❖ كثرة الروابط الظرفية.
- ❖ الجمل الخبرية والأسلوب الخبري.
- ❖ الأفعال الدّالة على الحركة والانتقال.
- ❖ الإكثار من أدوات الرّبط.
- ❖ بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانويّة.

(1) ينظر: الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص16.

(2) جورج مارون، تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، طرابلس، لبنان، د ط، 2009م، ص203.

(3) ينظر: الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص18.

ج. النّمط الوصفيّ:

وهو "الطريقة التقنية المستخدمة في بناء وإخراج النّصوص الوصفية ويقوم ذلك على النظر الثاقب، والملاحظة الدقيقة والمهارة في التّعبير والرّبط"[1]. أي أن الوصف تصوير لغويّ فنّيّ للموصوف، أو وصف الشيء من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام آلة التّصوير. ومؤشراته تتجلى في:[2]

- ❖ تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه.
- ❖ استعمال الفعل الماضي، والفعل المضارع للدلالة على الحيوية والحركة والاستمرار.
- ❖ استعمال الأساليب الانفعالية مثل: التّعجب، التّمني، المبالغة، التفضيل، المدح، الذّم
- ❖ غلبة الصور البيانية (البلاغية) خاصة الاستعارة والكناية والتشبيه.
- ❖ الإكثار من الصفات.
- ❖ كثرة المؤشرات النّحوية كالنعوت، والأحوال، والظروف المكان والزمان المتعلقة بالأشياء الموصوفة.

د. النّمط الحجاجي:

ويسمى أيضا البرهانيّ والإقناعي "وهو إقامة الحجة والبيّنة والدّليل والبرهان، وهو أسلوب تّواصلي يرمي إلى إثبات قضية، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد المقنعة "[3].

وعلى هذا الأساس فالحجاج يرمي إلى إثبات قضية أو الإقناع بفكرة أو رأي من خلال استعمال الأدلة والشواهد. ومن أبرز مؤشرات النّمط الحجاجي:[4]

- ❖ اعتماد الأدلة والأمثلة.

(1) ينظر: الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص19.

(2) ينظر: بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص221.

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

(4) ينظر: محفوظ كحوال، أنماط النصوص بين النظرية والتطبيق، ص189.

❖ استخدام ضمير المتكلم لإبداء الرأي الشخصي، أو ضمير جماعة المتكلّمين لتأييد الرأي بشموليّة وحجم أكبر.

ويضيف اليها الحاج بونيف:[1]

❖ ضرورة توافر طرفين أو أكثر في المحاججة.

❖ استخدام الروابط المنطقية.

هـ. النّمط التّوجيهي:

ويعرف بالنّمط الإيعازي أو الإرشادي، وهو "التقنية المستخدمة في إعداد النّص الإرشادي الهادف إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس للقيام بعمل معيّن"[2]. فالنّمط التّوجيهي يتضمّن النّصح والتوجيه والإرشاد لا أكثر، يستهدف فئة من الناس يرمي إلى إلزامهم بطلب معيّن أو يطلب منهم اجتناب أمر محدّد. ومن مؤشراته:[3]

❖ الأسلوب الإنشائي الطلبي: الأمر، النّهي، النّداء، العرض، التحذير..

❖ عبارات الالتزام والاقتضاء (يجب عليك، عليك أن، ينبغي، يقتضي، يتطلب، من الضروري).

❖ اعتماد صيغة الخطاب المباشر في التّحدث أو التوجّه نحو الآخر، فيبرز ضمير المخاطب بشكل لافت، وأحيانا ضمير المتكلم.

و. النّمط التّفسيريّ:

يُعرف أنه "طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيّا شخصيّا فلا تكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات وهي معرفة معزّزة بالشروح والشواهد ومدعّمة بالأدلة"[4].

(1) ينظر: الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص19.

(2) ينظر: محفوظ كحوال، أنماط النصوص بين النظرية والتطبيق، ص139.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص140.

(4) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، لمناهج التعليم المتوسط، ص7.

يتضح أن النّمط التفسيريّ هو نمط توضيحيّ يفسّر ظاهرة ما أو يشرح فكرة مستندا إلى الشواهد والبراهين. ومن أبرز مؤشراته[1]:

- ❖ استخدام أدوات التّحليل المنطقي الدالة على الأسباب، النتائج، التفصيل، التعارض.
- ❖ استخدام الأفعال المضارعة الدّالة على الحقائق.
- ❖ استخدام الجمل الخبرية.
- ❖ غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلّم في النّص.
- ❖ كثرة الجمل الاسميّة الدالة على الاستمراريّة.

3. شروط خاصة بالمعلّم:

قد حدّدت مناهج الجيل الثاني ما ينبغي أن يقوم به المعلّم اتّجاه تدريس ميدان فهم المنطوق من خلال مجموعة من الشروط، منها:

❖ إثارة المستمع "وذلك بتهيئة التلاميذ واستثارتهم لعرض ما يشغل بالهم من مواضيع"[2]، فعليه قبل أن يقرأ النّص المنطوق أن يقوم بتهيئة تلاميذه ذهنيا وتشويقهم وشدّ انتباههم لموضوع الخطاب بأن "ينفعل بحادث أو بفكرة تصبّ في النّص المراد قراءته"[3].

❖ إن تيسرت له الوسائل أسمع التلاميذ النّص من القرص المرفق بالدليل، وإن لم يتيسّر له ذلك، فعليه سماعه، والتّدرب على قراءته قراءة مسترسلة منغّمة وظفيّة، خالية من الأخطاء، مراعيا الوقف ونبرات الصوت، قبل أن يلقيه على مسامع التلاميذ قراءة من الدليل[4].

❖ القدرة على تمثيل معاني النّص المنطوق باستخدام الإيماءات والحركات التعبيرية خاصة بالنسبة للنّصوص ذات الطابع القصصيّ فالأستاذ يحرص على "أن ينفعل مع

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، لمنهاج التعليم المتوسط، ص7.

(2) عبد الرحمان كامل، عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، د ط، 2004م، ص306.

(3) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 16،17.

(4) ينظر: محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص74.

الأحداث ووقائعها، مستخدما المناسب من الحركات والسكنات التي تعبّر عن السرور أو الفرح أو الاستهجان ...وغيرها من الأحاسيس والمشاعر"[1].

❖ تهيئة الحجرة الدراسيّة للتلميذ والجوّ الملائم من خلال "خلق الجوّ الاجتماعي والنّفسي في القسم، وذلك بتشجيع التلاميذ على تنمية قدراتهم على التعبير التلقائي عن النواحي الجمالية المختلفة"[2].

❖ تأدية دوره كموجه فيوجه التلميذ ويجعله أكثر استجابة وتفاعلا مع المنطوق من خلال الأسئلة المتدرّجة التي يطرحها المعلّم حول النّص، والتي يراعي فيها قدرات التلاميذ الذهنيّة، كما يجب أن يصحّح معارفهم وأخطاءهم اللغوية، ويحثّهم على المشاركة، ويشجعهم على التعبير والنقد وإبداء آرائهم حول الخطاب المسموع "إنّ نقد المدرس المتحدّث أو نقد زملائه له نقدا يتناول الفكرة واللّغة سوف يرسم الطريق السّوي للطلبة الذين سوف يتحدثون بعد ذلك ليكون كلامهم أكثر سدادا"[3].

❖ أن يظهر المدرس لباقته ومهارته بتنويع الإجابة عن الأسئلة "إنّ المدرّس الناجح هو المدّرس الذي تظهر مهارته ولباقته وحسن تأتّيه، وبخاصة فيما يتعلّق بتنويع الإجابة عن الأسئلة، والإجابة عن سؤال معيّن بإجابات أو بعبارات مختلفة"[4].

❖ ألا يستأثر المعلّم بالكلام أثناء تدريس فهم المنطوق، فلا يترك مجالا للتلاميذ للتعبير، أو أن يترك كلّ العبء عليهم "إنّ هذه المرحلة تتطلب أن يكون موقف المدرس فيها إيجابيا فلا يستأثر بالكلام على حسابهم، أو العكس يلقي عليهم كل العبء فيكون موقفه سلبيا يؤدي إلى أن يشعر الطالب بأنه يقوم بعمل تافه مبتور، وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع رسالة التعبير الشفهي"[5].

(1) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص23.

(2) أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ط، 2007م، ص5.

(3) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص95.

(4) المرجع نفسه، ص95.

(5) المرجع نفسه، ص95.

❖ أن يحرص على استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء فهم المنطوق وحثّ التلاميذ لاستخدامها وتقويم ألسنتهم "على المعلم أن يكون قدوة لطلبته في استخدام العربية الفصحى لغة التدريس والحوار والمناقشة من أجل أن يقتدي الطلبة ويتأسوا بأستاذهم"[1].

4. شروط خاصة بالمتعلّم:

تهدف مناهج الجيل الثاني للتعليم المتوسط إلى تنمية المهارات اللغوية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) التي تعتبر أساسا للتعليم والتعلم، وليفهم المتعلّم المنطوق يحتاج إلى مهارتي الاستماع والتّحدث، وقد أشار المنهاج إليهما بعبارة دالة على لسان المتعلّم "أصغي وأتحدث"[2] في الكتاب المدرسي.

والكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق هي أن "يصغي إلى خطابات شفوية، ويعرف موضوعها، ويعيد إنتاجها بلغة سليمة"[3]، حيث يتمكن التلميذ من الإصغاء أو الاستماع للآخرين، وفهم ما يقولونه، ثم التعبير عمّا يريد بلغة مفهومة.

وقبل الشروع في الحديث عن مهارتي الاستماع والتحدث، لابدّ أن نشير إلى مفهوم المهارة.

(1) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص20.

(2) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص44.

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص8.

ثالثا. المهارات اللغوية في ميدان فهم المنطوق:

1. مفهوم المهارة الاصطلاحي:

يعرّف حاتم بصيص المهارة عموما "هي القدرة أو أداء أو نشاط، يتطلب خصائص وشروط معيّنة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي معينة بسرعة ودقّة وإتقان وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة من خلال التدريب والمران والممارسة"[1].

يتضح أن المهارة أداء مهمة ما أو نشاط معيّن بطريقة صحيحة وإجراءات ملائمة أو التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محدّدة، والمهارة شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق التدريب.

2. مهارة الاستماع:

ظهرت أهمية الاستماع منذ القدم، فهو فنّ التّواصل مع الآخرين، لأنه يكون من خلال اللغة المنطوقة، فاللغة استعملت مشافهة قبل المكتوبة، وأن طبيعة التعلّم تبدأ بالاستماع.

1.2. مفهوم الاستماع:

يعرّف الاستماع أنّه " عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار"[2].

لذا نجد أن منهاج الجيل الثاني قد عني بتوفير نصوص مدرسية مدروسة، يستمع لها المتعلم باهتمام، وتحديد ما ينتظر منه من فهم واستيعاب وتحليل لهذه الخطابات

(1) حاتم حسين بصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، دار المطابع، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، د ط، 2011م، ص19.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص146.

المنطوقة من خلال أسئلة يجيب عنها، وما يليها من عمليات عقلية من اكتساب وبناء ونسج للتراكيب على منوالها (التعبير الشفهي).

فهو يعتبر أهم المرتكزات لفهم المنطوق، ومن ثمة تحقيق الملكة اللغوية "فمهارة الاستماع من المهارات الهامة إذ هو الوسيلة التي اتّصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، فعن طريق الاستماع يكتسب الفرد أنماطا من الجمل والتراكيب والمفردات ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة كلاما وقراءة وكتابة"(1).

ويقول ابن خلدون في هذا المقام "إنّ السمع أبو الملكات اللسانية فاللغة هي الأساس وهذه الملكة تتكون من مجموعة من الملكات وصاحب الريادة هو السماع، ومن أجل أن نطور هذه المهارة تكون بالتعليم والتدريب، وحسن الاستماع الجيّد"(2).

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الملكة اللغوية تتكوّن أولا بالتدريب على الاستماع بشكل أساسي، ثم تأتي القدرة على الاستيعاب والفهم ومن ثمة الإنتاج الشفهي أو الكتابي.

وقد عرّف بعضهم الاستماع "بأنه مهارة معقدة يعي فيها الشخص المستمع للمتحدث كل اهتماماته مركزا على انتباهه إلى الحديث محاولا تفسير الأصوات وإيماءاته وكل حركاته وسكناته"(3).

فالاستماع يستدعي الانتباه التام والتركيز الجيد والفهم الكلي للكلام المسموع من المتحدث، بخلاف السّمع الذي هو "حاسة وآلته الأذن، ومنه السّماع وهو عملية

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص31.

(2) عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2006م، ص1140.

(3) علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط، 2010م، ص134.

فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت"[1].

نخلص إلى أن الاستماع هو عملية استقبال الأذن للكلمات المنطوقة، وفهمها وتحليلها والحكم عليها، لذا وجب سلامة حاسة السمع لدى المتعلم ولتحقيق مهارة الاستماع، وكذلك كلما كانت حجرة الدرس مهيأة، واستعداد المتعلّم حاضرا، وتركيزه عال في فهم المنطوق كلما كان الاستماع جيدا.

كما نلاحظ عند تدبرنا لآيات القرآن الكريم أن الله عزّ وجلّ قد قدّم مهارة الاستماع على بقية المهارات الأخرى، وركز على أهمية طاقة السمع وأثرها على قوى الإدراك والفهم والحواس الأخرى، ويذكرها في عدّة مواضع من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿وَقَالُواْ لَوۡ كُنَّا نَسۡمَعُ أَوۡ نَعۡقِلُ مَا كُنَّا فِيٓ أَصۡحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ﴾[2].

وفي قوله أيضا: ﴿قُلۡ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ ٱسۡتَمَعَ نَفَرٞ مِّنَ ٱلۡجِنِّ فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعۡنَا قُرۡءَانًا عَجَبٗا *يَهۡدِيٓ إِلَى ٱلرُّشۡدِ فَـَٔامَنَّا بِهِۦۖ وَلَن نُّشۡرِكَ بِرَبِّنَآ أَحَدٗا﴾[3]. وقوله: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ﴾[4].

تركز الآيات الكريمة على أهمية التركيز والانتباه والاهتمام أثناء عملية الاستماع حيث يتضح هنا أن الاستماع عملية عقلية إيجابية مقصودة ويتم فيها تدبر وفهم لما يستمع له المستمع.

والملاحظ مما سبق الإشارة إليه من مفاهيم أن مهارة الاستماع لدى المتعلم لها دور هام في استيعاب المنطوق وفهمه، بصفة خاصة وضروري للتحصيل الدراسي بصفة عامة.

---

(1) أحمد فخري هاني، مقالة "تعلم فن الاستماع"، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24، خريف 2009م، ص182.

(2) سورة الملك الآية: 10.

(3) سورة الجنّ الآيات: 1،2.

(4) سورة الأعراف الآية: 204.

2.2. قدرة الاستيعاب والفهم:

إن نصوص فهم المنطوق محملة بمجموعة من القيم والأبعاد والمعاني، فإذا أحسن المتعلم الاستماع أمكن أن يفهم النّص المنطوق ويستوعب معانيه ومضمونه ومن ثمة ينتج شفهيا،" فمهارة الاستماع تعتمد على دقة الاستماع والانتباه المركز وكذلك فهم الموضوع فهما شاملا قائما على المتابعة الدقيقة وإدراك العلل والأسباب، عن طريق التحليل والتفسير والموازنة والنقد والتقويم وتكوين الاتجاهات"[1].

إذن فقبل إنتاج المتعلم للجمل أو الفقرات تسبقه مجموعة من العلاقات المترابطة وتشمل[2]:

أ. فهم المعنى الإجمالي للخطاب المنطوق:

حين يقوم المتعلّم بالاستماع للخطاب المنطوق يقوم بتوجيه انتباهه وتركيزه وإدراكه لفهم محتوى النص الذي يستمع إليه ممّا يتطلب من المتعلم فهم الأفكار الرئيسية التي يدور حولها الموضوع وإدراك العلاقات بين الأفكار الفرعية ومحاولة الربط بينها.

فعملية فهم الكلام تعد المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات "فالاستماع الجيد يتطلب من المستمع القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسية ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولا للمعنى العام ككل"[3].

فالمتعلم يتكيّف مع النص المنطوق ويفهم المعنى الإجمالي لموضوعه عندما نقدم له النص أو الخطاب في سهولة ويسر من حيث ترتيب أفكاره، ووضوح الفكرة الرئيسية للموضوع وسهولتها ومناسبتها لمستواه العقلي واللغوي، ومواكبتها لأهداف الاستماع ومهاراته المطلوبة لهذه المرحلة العمرية لعمر المتعلم، وقربها من خبراته السابقة[4].

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص31.
(2) أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، ص182.
(3) ينظر: أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، ص182.
(4) ينظر: المرجع نفسه، ص182.

ب. تفسير الخطاب المنطوق والتفاعل معه:

يتجلى ذلك فيما ذكره أحمد فخري هاني "تخضع عملية التفسير للخبرات الشخصية في المجال المعرفي ولعوامل مهارات الاستماع حيث العوامل الأولى يبحث المستمع عن مبررات لصدق محتوى الحديث أو مصداقية المتحدث وربما يحدث العكس تماما، ويبحث عن مبررات يفسّر بها تناقض المحتوى مع أفكاره ومعتقداته السابقة، ومن هنا يحاول المستمع أن يسأل ويستفسر وهناك من يحاول الاستفزاز بتوجيه الأسئلة لإثبات بطلان أفكار المتحدث[1].

فالمتعلم يتفاعل مع النّص المنطوق إذا حقق مهارة الاستماع أولا، ثم فهم المعنى الإجمالي ثانيا، لينتقل إلى تفسير العلاقات بين الأفكار وتحليلها وفقا لما يتناسب مع مكتسباته الفكرية واللغوية، ثم تأتي مرحلة نقد الأفكار وإصدار الأحكام على صحة أو بطلان أفكار المتحدث، وهنا لابد للمتعلم أن يمتلك حصيلة لغوية تمكنه من تفسير أفكار النّص المنطوق، فالمتعلم الذي لا يمتلك ثروة لغوية كافية يواجه صعوبة كبيرة في التفسير بطريقة علمية وموضوعية. وهنا تبرز المهارة الثانية التي يجب أن يمتلكها المتعلم ألا وهي مهارة التحدث.

3. مهارة التّحدث:

يعد التّحدث المهارة الثانية من المهارات اللّغوية بعد الاستماع وله أهمية بالغة باعتباره من أوسع النوافذ التي يمكن أن تطل منها على قدرات المتعلم، ومدى استيعابه للخبرات التي يتعرض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي.

(1) ينظر: أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، ص182.

1.3. مفهوم التّحدث:

يعرّف التّحدث "بأنه عملية ذات نظام متكامل يتم به نقل الأفكار أو المشاعر من المتحدث إلى الآخر، ويتضمن القدرة على استعمال اللغة والتفكير به، كما قد يكون فرديا أو في إطار جماعي"(1).

كما يمكن القول أنه: "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما يحتمل في عقله من أفكار ما يختلج في صدره من مشاعر وأحاسيس فالتحدث هو ثاني فنون الاتّصال اللغوي، وهو ينمو لدى الإنسان في جماعة لغوية"(2).

ونقول التّحدث أو الكلام، وهذا ما يراه علي أحمد مدكور بقوله: "التّحدث والمقصود الكلام، القدرة على التعبير الشفوي"(3).

نستنتج أن التّحدث هو الكلام والتعبير عن أفكار، ويعتبر كذلك المهارة المعتمدة عليها في عملية التعليم والتعلم ودوره كعملية اجتماعية ونشاط لغوي مهم في الحياة اليوميّة، فغاية واضعي منهاج الجيل الثاني أن يشارك في حصة فهم المنطوق مشاركة فعّالة في موضوع الحديث ويسهم في إثرائه من خلال التعبير عن الأفكار والمقاصد، ويتواصل مع من يحدثهم بناء على فهمه بعد الاستماع إلى النّص المنطوق.

فالتحدث هو "المولود البكر للاستماع، إذ أن المستمع يشارك مشاركة فعالة في موضوع الحديث، المستمع الجيد هو في الواقع متكلم جيّد، لأن العملية التعليمية التواصلية تقوم على متكلم ومستمع، فعلاقة الكلام بالاستماع كعلاقة الشيء بنفسه"(4).

وتتجلى العلاقة بين الاستماع والتّحدث في قول حاتم حسين بصيص "فاللغة إما شفوية وإما كتابية، وحين تكون شفوية (منطوقة) تكون العلاقة بين التّحدث والاستماع،

(1) علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص152.

(2) ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2011م، ص13.

(3) علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 2010م.

(4) طه حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد لبنان، ط1، 2009م، ص13.

علاقة تبادلية قائمة على التأثير والتأثر، والخلل في أحد طرفيها أو في كليهما سوف يشوه الرسالة اللغوية ويفقدها وظيفتها"[1].

نستخلص من ذلك أن الاستماع والتحدث مهارتان تنموان وتعملان معا بالتبادل ويكمل بعضهما البعض، وهذا ما ركز عليه التربويون، فالمتعلم في ميدان فهم المنطوق يصغي جيدا للخطاب المنطوق ويستوعبه ويفهم معانيه، ليتحدث في الختام عن مضامين ما سمعه ويتواصل بلغة سليمة.

2.3. مهارات التحدث:

تنطوي تحت هذه المهارة مهارات فرعية يكتسبها المتعلم، نوجز بعضها في النقاط التالية[2]:

- القدرة على تحديد الهدف من التحدث.
- القدرة على استخدام الإيماءات وإيصال أفكار منظمة.
- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشة الجماعية.
- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة بالموضوع.

وهناك من يضيف إليها[3]:

- القدرة على استخدام النبر والتنغيم، وتنويعه ليناسب المعنى.
- القدرة على مراعاة آداب التحدث.
- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة.

(1) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص20.

(2) ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، ص99.

(3) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 3، 2010م، ص140.

نخلص في الختام أن مهارة التحدث تساهم في نمو شخصية المتعلم، وتبني قواعد الثقة في نفسه، لذا اهتمت مناهج الجيل الثاني بإدراج مهارة التحدث في العملية التعليمية التعلّمية من خلال ميدان فهم المنطوق، وبهذا يكون المتعلم قد حقق جانبي عملية التفاهم بمهارة الاستماع التي تعتبر وسيلة للفهم ومهارة التحدث كوسيلة للإفهام.

المبحث الثالث: المنطوق من الفهم إلى الإنتاج:

تعتبر مرحلة الإنتاج الشّفهي للّغة (التّعبير الشّفهي) الخطوة الختامية والمرحلة الأهم في العملية التّعليميّة لميدان فهم المنطوق، بعد مرحلة الاستماع، والاستيعاب والفهم والتّحليل والتّفسير للنّص أو الخطاب المسموع، حيث تبرز على ضوئها كفاءة المتعلّم في استثمار ما سمعه وفهمه من النّص ثمّ الأداء اللّغوي، مع القدرة على توظيف ما لديه من أفكار ومعلومات، وصياغتها لغويّا بشكل صحيح في مواقف حيوية مختلفة سواء كان شفاهة أو كتابة. وهذا ما ورد في منهاج الجيل الثاني "...ثمّ يعبّر بنظام وبلغة صحيحة"(1).

فالتّعبير اللّغوي "هو العمل المدرسيّ المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفهيّا أو كتابيا بلغة سليمة، وفق نسق معيّن"(2). ويعرف كذلك أنه: "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويّا أو كتابيا وفق مقتضى الحال"(3).

فالتعبير بذلك هو عملية تعليمية مقصودة يتم فيها إنتاج نص مشافهة أو كتابة، والغاية الرئيسية من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي هي إيصال الأفكار والأحاسيس وما إلى ذلك إلى المتلقي لتحقيق الفهم والإفهام، بحيث يتم إنتاج النّص بحسب السياقات المناسبة لإنتاجه، وغاية واضعي المناهج التعليمية من خلال ذلك تحقيق مهارات اللغة الأساسية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص8.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص77.

(3) عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمان، الأردن ط1، 2000م، ص461.

ويضاف إلى ذلك أنّ "التّعبير اللّغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة فإذا ارتبط بالحديث يكون التّعبير شفهيّا، أمّا إذا ارتبط بالكتابة فهو تعبير كتابي (التّحريري)"[1]، يتضح لنا أنّ نوع التعبير تحدّده المهارة المستخدمة فيه فإذا ارتبط بالقراءة والكتابة فهو تعبير كتابي، أمّا إذا ارتبط بالاستماع والتّحدث فهو تعبير شفهي، وسنقتصر في حديثنا على هذا الأخير.

أولا. مفهوم التّعبير الشّفهيّ:

1. التعبير الشفهي:

أ. لغة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (ع، ب، ر) "عَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ: أَعْرَبَ وَبَيَّنَ، وَعَبَّرَ عَنْ فُلَانٍ: تَكَلَّمَ عَنْهُ، وَاللِّسَانِ يُعَبِّرُ عَمَّا فِي الضَّمِيرِ"[2]. كما جاء في معجم الوسيط: " عَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ وَعَنْ فُلَانٍ: أَعْرَبَ وبَيَّنَ الكَلَامَ، وَعَبَّرَ بِالرُؤْيَا فَسَّرَهَا"[3].

أمّا لفظة شفهي فمشتقة من "الشَّفَةِ أَصْلُهَا شَفَهَةٌ لأَنَّ تَصْغِيرَهَا شُفَيْهَةٌ وَالجَمْعُ شِفَاهٌ، وَإِنْ نَسَبْتَ إليهَا فأَنْتَ فِي خِيَارٍ أَنْ تَقُولَ: شَفِيٌّ أَوْ شَفَهِيٌّ. وَشَافَهَهُ: أَدْنَى شَفَتَهُ مِنْ شَفَتِهِ فَكَلَّمَهُ، وَكَلَّمَهُ مُشَافَهَةً. وَيقولُ الجَوهَرِيُّ: المُشَافَهَةُ المُخَاطَبَةُ مِنْ فِيكَ إلى فِيهِ، وَيُقَالُ مَا سَمِعْتُ مِنْهُ ذَاتَ شَفَةٍ؛ أَيْ مَا سَمِعْتُ مِنْهُ كَلِمَةً، ومَا كَلَمْتُهُ بِبِنْتِ شَفَةٍ أَيْ بِكَلِمَةٍ"[4].

نستنتج ممّا سبق أنّ التّعبير الشّفهي بمعناه اللّغوي هو الإعراب والإيضاح والبيان بالكلام عما يدور في النفس أو الضمير بحيث يفهمه الآخرون. أو هو مخاطبة أو مشافهة شخص ما مباشرة.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص88.
(2) ابن منظور، لسان العرب، مج 4، مادة (ع، ب، ر)، ص 530.
(3) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ع، ب، ر) مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004م، ص580.
(4) ابن منظور، لسان العرب، مج 13، مادة (ش، ف، ه)، ص506، 507.

ب. اصطلاحا:

تعدّدت التعريفات الاصطلاحية للتّعبير الشّفهي، ولا نجد في ذلك اختلافا كثيرا حيث يُعرّف التّعبير الشّفهي أنّه: "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عمّا يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس، ويزخر به عقله من رؤى أو فكر يريد أن يزوّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء"[1].

وفي تعريف آخر "هو عبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمرّ به. من مهاراته غرس الثقة وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها"[2].

ويعرف أيضا أنه "التعبير الذي يعبر به التلميذ عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر بحيث يعكس هذا التعبير ذاته ويبرز شخصيته"[3].

نستنتج أن التعبير الشفهي عبارة عن عملية تعليمية يتم من خلالها ترجمة التصورات الذهنية التي تكوّنت في ذهن المتّعلم نتيجة مروره بمواقف حياتية أو مدرسية مشافهة، مستعينا باللغة كوسيلة للإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر وأحاسيس وآراء، أو تبليغ رسالة ما، فيختار لذلك الألفاظ المناسبة، ويقوم بصياغة الجمل والتراكيب بحرية تامة يتوخى فيها سلامة اللغة.

(1) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط2، 1971م، ص233.

(2) طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 138.

(3) محمد حسين المرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي ديمياط، عمان، الاردن، دط، د ت، ص214.

وهذا ما ذكرته سعاد الوائلي بقولها: "إنّ هذا النوع من التعبير يعتمد أساسا على إعطاء الحرية الكافية للطالب إذ أنّه عندما يشعر بحريته في التعبير، فإنّه يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار، وصياغة العمل والتراكيب"[1].

أما حسن البحّة فيرى أن التعبير الشفهي "هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللّغة (اللّسان)، تساعده الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت"[2].

فالتعبير الشفهي بذلك ذو طبيعة صوتية، تصاحبه حركات أعضاء الجسم وانطباعات الوجه وإيماءات تناسب الدلالة التي تحملها الرسالة الشّفهية.

وبهذا كلّه تظهر أهمية الكلمة المنطوقة كَون التعبير أصبح الوسيلة الوحيدة في الاتصال والتفاهم وتبادل الآراء والخبرات بين الناس، وهو الغاية المرجوة من تعليم اللغة العربية، فالتعبير الشفهي في فهم المنطوق أضحى غاية لا وسيلة.

2. أنواع التّعبير الشّفهي:

نميّز للتعبير الشّفهي نوعين أساسيين من حيث الغرض من استعماله، فإما أن يكون وظيفيّا أو إبداعيّا[3].

1.2. التّعبير الشّفهيّ الوظيفيّ:

"وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام"[4]، وهو كذلك "مهارة لغوية لا مناص منه لكلّ إنسان من إتقانه ليستطيع أن يتواصل مع مجتمعه ويؤدي دوره المنوط به في الحياة؛ أي تقتضيه ضرورات الحياة

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص89.
(2) عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، ص461.
(3) ينظر: خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص14.
(4) المرجع نفسه، ص14.

المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة، ويتطلب لغة سالمة من الخطأ. وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والاستطراد"[1]...فهذا النوع من التعبير يتسّم بالموضوعية والبعد عن الخيال والعاطفة يستخدم في المواقف الوظيفية والعملية في الحياة كالمحادثة، فكلماته واضحة ذات دلالة تعبر عن المضمون دون تكلّف.

2.2. التّعبير الشّفهيّ الإبداعيّ:

أما التعبير الإبداعيّ هو "ذلك النوع من التعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال بعبارات منتقيات بدقّة تتّسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ، وإثارة الرغبة لديه للتفاعل مع موضوعها"[2]. وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي عال"[3].

نستخلص من هذا أنّ التّعبير الشّفهي الإبداعي يساعد المتّعلم على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه في قالب فنيّ مثير بحيث ينتقي العبارات فيه انتقاء وتتجلى فيه شخصية المتعلم وتظهر المواهب الأدبية فهو مجال رحب للخلق والإبداع. أمّا الوظيفيّ فغرضه التّواصل بين النّاس للمحادثة والمناقشة بطريقة واضحة وموضوعية، وكلاهما يساعدان في بناء شخصية المتعلم.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص82.

(2) محسن عي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، د ط، د ت، ص164.

(3) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص14.

3. مجالات التعبير الشفهي:

من مجالات التّعبير الشّفهيّ ما يلي[1]:

- ❖ المناقشة والمحادثة.
- ❖ الندوة.
- ❖ المناظرة.
- ❖ الخطابة وإلقاء الكلمات.
- ❖ قص القصص والحكايات.
- ❖ إعطاء تعليمات وإرشادات.
- ❖ عرض التقارير.
- ❖ التعليق.
- ❖ التعبير الحرّ عن الرأي في موضوعات الحياة اليومية.
- ❖ التّعبير عن الصور.

4. مهارات التّعبير الشّفهيّ (الكلام أو الحديث):

توضح سعاد الوائلي أن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية لدى المتعلّم[2]:

- ❖ ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- ❖ التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- ❖ المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- ❖ صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين.

---

(1) حسن أحمد سلمان عبد الهادي، أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، مذكرة ماجستير مناهج وطرق التدريس، إشراف: محمد سليمان أبو شقير ومحمد شحادة زقوت، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2016م، ص39،40.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص90،91.

- ❖ استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج.
- ❖ القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتأكيد الرأي أو دعم وجهة النظر.
- ❖ القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.
- ❖ تمكن المتعلم من مخاطبة جمهور من الناس في موضوع عايشه واهتم به.
- ❖ القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم أو يهم مجتمعه.
- ❖ المهارة في إبداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مُذاع.
- ❖ تمكن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهم مجتمعه في لباقة وحسن تصرف.
- ❖ القدرة على التعقيب السليم على أي مُتحدّث أو مُعلّق.
- ❖ تحديد أهم الجوانب الموضوع الذي يطرحه متحدّث أو مُعلّق بأبعاده ومطالبه.
- ❖ القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه مُلخصا بعبارة واضحة محددّة.
- ❖ القدرة على الإجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين.
- ❖ تحديد الخطأ الواضح أثناء حديث غيره لغة وتركيبا وعلاقة.

ويرى بعض الباحثين أن التصنيف الأمثل لتلك المهارات هو ما يرتبط بطبيعة عملية التعبير وبمكوناتها، ومن ثم فإنّ المكونات الأساسية لعملية التواصل الشّفهي، هي[1]:

- ❖ **الجانب الفكري**: ويتضمن الاستهلال بمقدمة شيّقة، وتقديم حلول ومقترحات والتعبير عن التفكير بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا، وتوليد فكرة من أخرى واستخلاص النتائج.

(1) حسن أحمد سلمان عبد الهادي، أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، ص38.

❖ **الجانب اللّغوي:** ويتضمن الحديث بصوت واضح، وثقة في النفس دون ارتباك واستخدام طبقة صوتية مناسبة، والتحدّث بالسّرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين طبقة الظواهر الصوتيّة.

❖ **الجانب الملمحي:** ويتضمن تحريك المتعلم أعضاء جسمه وفق المعنى واستخدام تعبيرات وجيهة وفق المعنى المعبّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه السامعين.

❖ **الجانب التّفاعليّ الإلقائي:** وفيه يكون التّركيز على استخدام المستمعين ومجاملتهم واستثارتهم للمشاركة في الحديث والحرص على التّمتع بالثقة والحسّ الفكاهي.

5. أهمية التعبير الشفهي:

إنّ اللّغة الشّفهيّة هي الوسيلة الأساسية للتعليم، لذا كانت محطّ اهتمام خبراء التدريس فحياة المتعلم داخل الحجرة الدراسية أو خارجها تعتمد اعتمادا كليّا على الاتّصال الشّفهيّ مع معلّمه وزملائه، والقدرة على التّعبير الشّفهي أساس مهم من أسس النّمو اللّغوي. ويمكن تحديد أهمية التعبير الشّفهيّ في النقاط التالية[1]:

- إثراء حصيلة الطلاب الفكرية المناسبة، وتمكينهم من تنسيق هذه الأفكار وتبوبها وترتيبها وربطها.
- إثراء حصيلة الطلاب اللّغوية من تراكيب وألفاظ تساعدهم على ترجمة ما يعنُّ من أفكار ومعانٍ، وتدريبهم على توظيف هذه التراكيب والألفاظ توظيفا سليما في مواطنها السّليمة من الكلام.
- إكسابهم القدرة على طلاقة اللّسان وإتقان النّطق، وتمثيل المعاني والأداء الحسن في المحادثة.

(1) عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، ص 294.

- تنمية القدرة على الملاحظة لديهم، وتعويدهم سرعة الإجابة وسدادها والانطلاق في الكلام مع توخي الوضوح والصحّة.
- تدريبهم على الخطابة والإلقاء والارتجال والإفصاح عن النفس دون خوف أو اضطراب، وتشجيعهم على الصراحة في القول والجهر بالرأي.
- الكشف عن العيوب النّفسية والنّطقية لديهم ومعالجتها؛ كالخوف والانطواء وعدم الثّقة بالنّفس والتّلعثم والخجل والتأتأة.
- الارتقاء بمستوى الذوق الأدبي لديهم لاستشراف جوانب الجمال اللّغوي، وتمرّسهم على اختيار التراكيب والمفردات العذبة.
- إكسابهم القدرة على التخيّل، وتمكينهم من التعبير عمّا في داخلهم وما يحيط بهم بدقّة ووضوح وتأثير بأسلوب حسن وترتيب منطقي.

أما "محمد فضل" الله فيرى أن التعبير الشفهي يستمد أهميته من كونه[1]:

- كلام سبق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب، ومن ثمّ يعّد التعبير الشفهي مقدمة للتعبير الكتابي، وخادما له.
- التعبير الشفهي يصلح للمتعلم وللأمي وهو عنصر أساسي للتعلم فعن طريقه يكتسب المتعلم المعلومات، وهي وسيلة الإفهام والتفاهم.
- التعبير الشفهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، وآرائه وأفكاره، ومن ثمّ هو الشّكل الرئيسي للاتّصال.
- التعبير الشّفهي مهم لتعدّد مجالات الحياة التي نحتاج فيها إليه في مواقف البيع والشراء والاجتماعات والمناسبات ومناقشة القضايا وحل المشكلات.

(1) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003م، ص50.

- التعبير الشفهي تحريك للذهن، وترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر واستخدام الألفاظ والنطق بها.
- التعبير الشفهي يجعلنا نطلع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم في الحياة، فهو يعكس مستوى ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللّغوي.
- التعبير الشّفهي أساس لاتّصال الأفراد والمجتمعات، ومع تقدّم وسائل الاتّصال زادت أهميته وكثرت حالات استخدامه.
- التعبير الشفهي يساعد الفرد على التّكيّف مع المجتمع الذي يعيش فيه وعلى تحقيق الألفة والأمن.
- التعبير الشفهي يعوّد الفرد المواجهة ويغرس فيه الجرأة ويبثّ داخله الثّقة بالنفس.
- التعبير الشفهي يتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأي وإقناع الآخرين كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير ممّا يتيح الفرصة لمعالجتها.

6. أهداف التعبير الشفهي[1]:

- إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- إكساب المتعلمين القدرة على سَلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيا.
- تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.
- تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر غلى التعبير الفني المجازي ولاسيما الموهوبين منهم.
- إكساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة والأفكار الطريفة. تعويد المتعلمين الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.

(1) ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص94،95.

- تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة.
- إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال كالعي والحصر والفأفأة واللعثمة.
- تدريب الأطفال على الارتجال، ومواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها.
- دروس التعبير الشفهي تساعد الطفل على حضور البديهة والاستجابة السريعة وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتصل بحياته.
- يزيل عن نفسه الخجل، والتهيّب، والتردّد، ويكسبه الجرأة في مواجهة الجمهور.

أمّا "علي أحمد مدكور" فيلخصها في "التلقائية وحسن الإلقاء والتحدث من غير تكلف تأتي على رأس قائمة أهداف تعليم التحدث للتلاميذ، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل يميل إليه، ويجب أن يمارسه"[1].

من خلال ما تم عرضه من أهداف يتبيّن لنا أن الغاية من نشاط التعبير الشفهي هو إكساب التلميذ القدرة على التحدث والتواصل مع الآخرين بطلاقة وبلغة سليمة، والتعبير عن أفكاره وآرائه بشكل جيد.

ثانيا. طرق تدريس التعبير الشفهي:

عرفت المدرسة الجزائرية تغييرات عديدة في مناهجها الدراسية، فمن طريقة التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وقد كان للتعبير الشفهي حظه من هذه التغييرات، حيث بدأت الأولى (مناهج الجيل الأول) سنة 2003م. وبدأت مناهج الجيل الثاني سنة 2016م، غير أن هذا المنهاج الجديد قد لحقت به مجموعة من التعديلات خاصة في تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه سنة 2019م.

(1) علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص153.

1. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب منهاج الجيل الأول 2003م:

يعرف نشاط التّعبير الشّفهي في الجيل الأول بمسمى "المطالعة الموجهة"، ينجز في الحصة الرابعة (بحجم ساعة واحدة) من كل أسبوع؛ ويخضع نشاط المطالعة الموجهة لثلاث مراحل هي[1]:

❖ مرحلة تقديم التوجيهات والتعليمات؛ وفيها يقدم الأستاذ تعليماته وتوجيهاته المتعلقة بدراسة تلاميذه لنص المطالعة الموجهة في البيت وإعداد حصة التعبير الشّفويّ.

❖ مرحلة العمل المنزلي؛ وفيها يقوم المتعلمون بمطالعة النّص المستهدف، وإعداد حصة التعبير الشّفويّ بناء على تعليمات وتوجيهات الأستاذ.

❖ مرحلة الإنجاز في القسم، وهي حصة التّعبير الشّفويّ؛ والتي يجب فيها اتباع المراحل التالية:[2]

❖ تمهيد: حيث يبدأ الأستاذ حصة "المطالعة "بمراقبة الأعمال التلاميذ التحضيرية بالشّكل الذي يراه الأستاذ مناسبا (كإنجاز بطاقة فنية حوله أو تلخيص محتواه ...)، وذلك لتعويدهم على التّحضير الدائم والمثمر. وعليه أن يشجع العاملين المجتهدين ويوبّخ بالطريقة التربوية الملائمة المتقاعسين المتكاسلين.

❖ طرح أسئلة معدودة عن مضمون نص المطالعة الموجهة بغرض مراقبة مطالعة التلاميذ له؛ ثم مناقشة النّص وفق الصيغ المختارة؛ مثل:

❖ إلقاء عدد من المتعلمين لعروضهم الشفوية بالتداول.

❖ ثم فتح باب المناقشة أمام المتعلمين للنقد وإبداء آرائهم حول العروض.

---

(1) بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية، سنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2004م ص 45،46.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص50،51.

❖ يقوم الأستاذ بتوجيه مناقشة المتعلمين بأسئلة منتقاة، وتصحيح أخطائهم المتواترة وخاصة ما يتعلق منها بالتراكيب، دعوة المتعلمين إلى تحليل آرائهم.

❖ تشجيع المتعلمين على المشاركة، وعلى ترتيب أفكارهم، وعلى الوقفة الصحيحة والتحدث بهدوء ودون تردد واضطراب.

❖ حمل متعلم أو اثنين على تلخيص الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصة مع تدوينها في دفاترهم.

❖ في الختام يقوم الأستاذ بإعطاء التعليمات والتوجيهات الضرورية لإعداد الحصة المقبلة.

نستنتج أن التعبير الشفهي في منهاج الجيل الأول من 2003م إلى 2016م يستند بالدرجة الأولى على المطالعة والقراءة، حيث تطبق فيه أغلب المهارات اللغوية، وهو بذلك مقدمة للتعبير الكتابي وخادم له.

2. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب المنهاج الجيل الثاني الجديد 2016م:

بعد الإصلاحات التي طالت مراحل التعليم في الجزائر، تغيّر التعبير الشّفهيّ من مسمى "المطالعة الموجهة "إلى مسمى جديد في مناهج الجيل الثاني هو "فهم المنطوق وإنتاجه"، ويستهدف مهارة الاستماع والفهم ومهارة التّحدث، والهدف هو الإنتاج الشّفهيّ بعد عملية الاستماع للمنطوق وفهمه. وهنا نجد أنّ النّص قد استبعد عن الكتاب المدرسي ليصبح في دليل الأستاذ.

وفيما يخص طريقة تدريسه فهي كما وردت في دليل الأستاذ تعتمد على[1]:

أن ينطلق الأستاذ أولا بتحديد الكفاءة الختامية وفيها يتواصل التلاميذ مشافهة مع بعضهم البعض بلغة سليمة، أي يفهم معنى الخطاب ويتفاهم معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية مختلفة.

(1) محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، ص16،17.

1.2. طريقة تنفيذ التّعلّمات:

❖ تحديد الأهداف التعليمية.

❖ الانطلاق من وضعية تعلميّة تكون خادمة للموضوع المتناول حتى يتمكن التلاميذ من استنتاج عنوان النص.

❖ سماع النّص ثلاث مرات بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر، مع تكليفهم بتسجيل رؤوس أقلام تفيدهم فيما بعد في التحليل والمناقشة.

❖ مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلمين الذين يجنحون للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنمية الجرأة الأدبيّة، ويتداول المتعلمون على أخذ الكلمة بلغة عربية سليمة، لإبراز شخصياتهم يناقشون أفكار المسموع وأهم المعطيات ويعبّرون عن مواقفهم وآرائهم، مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعاش.

❖ إنتاج النّص شفويّا بلغة سليمة: يكلّف الأستاذ المتعلمين بإنتاج المسموع شفويّا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام.

❖ مناقشة الإنتاجات: تعرض الإنتاجات شّفويا، وتدور مناقشة بين المتعلمين حولها بلغة عربية سليمة، حيث يُدلي السّامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم. ويردُّ العارضون بجرأة على الملاحظات، مُدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكريّة إن اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

❖ أخيرا يُعقب الأستاذ على كلّ ما دار بين المتعلمين، مُؤيّدا ومُصوّبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجيّة.

نستنتج أن التعبير الشفهي هو المرحلة الختامية من فهم المنطوق، حيث لا يتوفر النّص في الكتاب المدرسي بل يستمع إليه المتعلمون من أستاذهم في القسم يعيد قراءته

ثلاث مرات وهذا ما يستدعي منهم تنشيط مهارة الاستماع والفهم لمضمون النّص ومن ثمة الإنتاج الشفهي معتمدين على ما سجلوا من رؤوس أقلام.

3. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب المنهاج الدراسي 2019م المعدّل:

لم تلبث مناهج الجيل الثاني حتى لحقت بها بعض التعديلات خاصة في ميدان فهم المنطوق، حسب ما جاء به دليل الأستاذ الجديد 2019م، يعرف فهم المنطوق وإنتاجه في كل أسبوع بأيقونة " أفهم ما أسمع وأعبّر"، حيث يتم تحليل خطاب منطوق واحد من حيث محتواه المعرفي والأنماط التي تمّ توظيفها فيه والعلاقات التي نُسجت بها لخدمة مضمون الخطاب وقصدية صاحبه، حتى تتكوّن لدى المتعلّم فكرة أن الخطاب هو كُلّ متكامل وشبكة من الخصائص المضامينيّة والبنائية لا يمكن الفصل بين عناصرها، كما تنصّ على ذلك أدبيات المقاربة النّصيّة، وحتى تتحقق نتائج التّحليل هذه لابد من اعتماد نص واحد طيلة المقطع التّعليمي بدل ثلاثة نصوص[1].

1.3. تسيير صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:[2]

1.1.3. الأسبوع الأول:

أ. **الأعمال التحضيرية: يقوم** الأستاذ بمطالبة المتعلمين بالقيام بأنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق كما ينتبهون إلى الصورة التوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلق بصفحة تقديم المقطع، حيث من خلالها يحاول المتعلمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي يستمعون إليه. على أن يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب وبعده ليؤكدوا الفرضيات أو ينفونها أو يستبدلون غيرها.

(1) حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية سنة رابعة متوسط، منشورات الشهاب، د ط، 2019م، ص5.

(2) المرجع نفسه، ص8.

ب. في القسم:

يستهدف الأستاذ قدرة المتعلم على فهم الخطاب الذي يستمع إليه ويحلّله ويحدّد نمطه. فمن خلال أيقونة "أستمع إلى الخطاب بوعي " والتعليمة " أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه "يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب كلّه بصوته أو عبر الوسائل التعليمية؛ السمعية أو السمعية البصرية. ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون الخطاب، حسب ما هو وارد في الأنموذج الخاص بتسيير المقطع التعلمي.

ومن خلال أيقونة " أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه "والتعليمة " أستمع هذا الجزء من ثم أجيب "يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلمين إلى تحليل ما يستمعون إليه من الخطاب فيتناقشون لاستنباط نمطه ومؤشراته. وهكذا حتى يتم استنتاج كل أنماط الخطاب ومؤشرات كلّ نمط على حدة ويميزون بينها.

2.1.3. الأسبوع الثاني:

في إطار التعامل مع أيقونة "أحلّل بنية الخطاب"، يبقى الأستاذ في هذه الحصة من الأسبوع الثاني يستهدف قدرة المتعلمين على تحليل الخطاب مركزا هذه المرة على النمط الغالب قصد التعمق في التحليل، بعد أن يكون قد أسمعهم الخطاب مرة ثانية. ليصل المتعلمون في النهاية إلى الاستنتاج.

أما مع أيقونة "أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب"، يقوم الأستاذ بتنشيط أعمال المتعلمين في البحث والتحليل واستكشاف العلاقة القائمة بين النّمط الغالب والأنماط الخادمة له وبقصدية صاحب الخطاب ورسالته التي يتواصل من خلالها مع المتلقي أو المُرسَل إليه. فيتعرف المتعلمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب.

3.1.3. الأسبوع الثالث:

بعد أن يكون المتعلمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم، يتناول المتعلمون رفقة الأستاذ بنية الخطابات والعلاقات فيما بينها وفيما بين القصد والرسالة من الخطاب، قصد التّحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة.

ويتم كل هذا في إطار الأيقونة "أوظف تعلماتي". ثم يصل الأستاذ بالمتعلمين إلى الأيقونة " أتدرّب على الإنتاج الشّفويّ "ليتدربوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف. وبعد هذه المحطة تكون عملية التّعلم قد بلغت مداها.

وسنوضح الرؤية أكثر من خلال الدّراسة الميدانية بتزويد هذا البحث بمذكرة تخصّ طريقة تقديم درس فهم المنطوق لسنة رابعة متوسط حسب دليل الأستاذ المعدل لمناهج الجيل الثاني 2019م.

خلاصة:

نستنتج من خلال ما سبق عرضه في هذا الجانب النظري:

ـ أن حقل التعليمية من أهم المجالات التي يهتم بها المعلمون والأساتذة في رسم سياسات التدريس ومعالجة مشكلاتها.

ـ تهتم التعليمية في البحث على تطوير اكتساب المعارف والكفاءات والقدرات الفكرية لدى المتعلمين.

ـ أنّ التعليمية تعمل على تحقيق فاعلية التعليم وإحداث التناغم بين أطرافها.

ـ أنّ ميدان فهم المنطوق مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه، ثم الإنتاج الشفوي (التعبير الشفهي) حيث يعتمد على السماع باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللغوية، وأن هذا الميدان له مكانته الحيوية الهامة فهو يعتمد على مهارتي الاستماع والتحدث.

ـ المهارة بمفهومها هي القدرة على أداء فعل ببراعة وإتقان، تنمو بالتدريب على أداء عمل بطريقة مقبولة ومحققة للإنجاز.

ـ أن مهارة الاستماع هي الجهد الذي يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار.

ـ أن الاستماع هو عملية استقبال الأذن للكلمات المنطوقة، وفهمها وتحليلها والحكم عليها، لذا وجب سلامة حاسة السمع لدى المتعلم ولتحقيق مهارة الاستماع.

ـ أن للاستماع أهمية كبيرة لدى المتعلم في استيعاب المنطوق وفهمه، ودوره الهام في التحصيل الدراسي بصفة عامة.

ـ مهارة التحدث هي أداة للتفاعل الاجتماعي، فهي تنمي مخزون المتعلم اللغوي.

ـ مهارة التحدث لها أهمية بالغة باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات المتعلم، ومدى استيعابه للخبرات التي يتعرض لها، كما أنها أداة للتفاعل الاجتماعي.

ـ مهارة التحدث تساهم في نمو شخصية المتعلم، وتبني قواعد الثقة في نفسه، لذا اهتمت مناهج الجيل الثاني بإدراج مهارة التحدث في العملية التعليمية التعلّمية.

ـ أن للمهارات اللغوية عدة وظائف مهمة للفرد المتعلم تتمثل في الوظيفة النفعية، التنظيمية، الشخصية، التفاعلية.

ـ أن التعبير الشفهي يعد من أهم وسائل الاتصال اللغوي، إذ بواسطته يتمكن التلميذ من التواصل مع غيره سواء في المدرسة أو خارجها.

ـ يعد التعبير الشفهي وسيلة تمكن المتعلم من التعبير عما يجول في خاطره من رغبات وأحاسيس.

ـ يظهر التعبير الشفهي مدى إمكانات وقدرات التلميذ على المناقشة والحوار ووصف ما يشاهد.

ـ حدثت تغييرات وإصلاحات عديدة في المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية، فمن طريقة التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وقد كان للتعبير الشفهي حظ من هذه التغييرات، حيث بدأت الأولى (مناهج الجيل الأول) سنة 2003م. وبدأت مناهج الجيل الثاني سنة 2016م، وصولا إلى التعديلات الأخيرة في تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه سنة 2019م.

ـ أن التعبير الشفهي في منهاج الجيل الأول من 2003م إلى 2016م يستند بالدرجة الأولى على المطالعة والقراءة، حيث تطبق فيه أغلب المهارات اللغوية، وهو بذلك مقدمة للتعبير الكتابي وخادم له.

ـ تغيّر التعبير الشّفهيّ من مسمى "المطالعة الموجهة" إلى مسمى جديد في مناهج الجيل الثاني 2016م هو "فهم المنطوق وإنتاجه.

ـ في مناهج الجيل الثاني 2016م لا يوجد النّص في الكتاب المدرسي بل يستمع إليه المتعلمون من أستاذهم في القسم يعيد قراءته ثلاث مرات وهذا ما يستدعي من التلاميذ تنشيط مهارة الاستماع الجيد والفهم لمضمون النّص ومن ثمة الإنتاج الشفهي معتمدين على ما سجلوا من رؤوس أقلام.

ـ في مناهج الجيل الثاني 2019م يعتمد نص واحد طيلة المقطع التّعليمي بدل ثلاثة نصوص، تبنى على أساسه كل تعلمات ميدان فهم المنطوق من استماع، وفهم واستيعاب، وتحليل أنماط النص المنطوق، ومناقشة ونقد، وتعبير شفوي.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الاجراءات الميدانية.

أولا. مجالات الدراسة.

ثانيا. عينة البحث.

ثالثا. منهج الدراسة.

رابعا. أدوات الدراسة.

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الميدانية الخاصة باستمارة الاستبيان الموجهة للأساتذة والتلاميذ.

أولا. عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالأساتذة.

ثانيا. عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالتلاميذ.

المبحث الأول: الإجراءات الميدانية

توطئة:

بعد استعراض الجانب النّظري في الفصل الأول المتعلّق بتعليمية ميدان فهم المنطوق، وما تضمنه من ضبط للمصطلحات والمفاهيم حول التعليميّة، ومفهوم ميدان فهم المنطوق وشروطه، ثم مفهوم التعبير الشفهي وطرق تدريسه في كل من المنهاج القديم 2003م ومنهاج الجيل الثاني 2016م ومنهاج 2019م المعدّل، توجب علينا إثبات ما جاء فيه على محكّ الجانب الميداني، وذلك حتى نوفي المنهجية العلمية حقّها، ونستفيد من خبرات الأساتذة ووجهات نظرهم وآراء تلاميذ السنة رابعة متوسط حول تعليمية ميدان فهم المنطوق لنوضح ما أغفلنا عنه الذكر في الجانب النظريّ.

أولا: مجالات الدراسة:

1. المجال المكاني:

اعتمدنا في دراستنا هذه على متوسطة دعاس محمد طولقة بسكرة، فبعد أن منحنا تصريحا رسميا من الجامعة من أجل الدراسة الميدانية في هذه المؤسسة التعليمية، وجدنا جميع التسهيلات من طرف مدير المتوسطة، والأساتذة الذين مدوا لنا يد العون وقد لقينا تجاوبا من قبلهم وعليه قمنا بتوجيه هذا الاستبيان إلى أساتذة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد ملئت كل الاستمارات بمصداقية، وذلك من أجل الوصول للنتائج المنشودة.

ب. المجال الزماني:

أجرينا الدراسة في ظرف شهرين من الزمن حيث تم إجراء وتطبيق هذه الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي:2021م/2022م.

وقمنا بإعداد الأسئلة الملائمة لبحثنا على شكل استبانة، وزعناها على أساتذة وتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ابتداء من يوم 2022/05/04م، وشرعنا في استرجاع استمارات البحث الميداني ابتداء من يوم 2022/05/05م إلى غاية 2022/05/08م.

ثانيا. عينة البحث: Echantillon

تعرف العينة على أنها: جزء من المجتمع أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ 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 المأخوذة منه[1].

ومن أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية ومطابقة للواقع قمنا باختيار عينة البحث بطريقة قصدية، وقد شملت هذه الدراسة 50 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة متوسط و07 أساتذة لغة عربية من نفس المتوسطة.

ثالثا: منهج الدراسة:

تتطلب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها ومنه يختلف المنهج مع اختلاف موضوع الدراسة، بحيث لكل منهج وظيفته وخصائصه، والمنهج هو "علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع توفير الجهد والوقت وتفيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام علمية مضبوطة لا يختلف عليها الذكر"[2].

1. المنهج الوصفي:

يعرف المنهج الوصفي أنّه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وكميا

(1) عبود عبد الله العسكري، في المنهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا، ط2، 2004م، ص168،

(2) محمد البدوي، المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د ط، 1999م، ص9.

بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى"[1].

فارتأينا أن هذا المنهج يتوافق مع دراستنا الميدانية، إذ اعتمدنا المنهج الوصفي لوصف الظاهرة وتفسيرها مع آلية التحليل لتحليل النتائج التي توصلنا إليها.

2. المنهج الإحصائي:

واعتمدنا كذلك على المنهج الإحصائي الذي يعرف على أنه: "العمليات الرياضية التي يتم من خلالها جمع البيانات الإحصائية، من ثم تعميم هذه النتائج على خصائص المجتمع من خلال عينة الدراسة"[2].

أو هو "عبارة عن استخدام الطرق الرقمية والرياضية في معالجة وتحليل البيانات وإعطاء التفسيرات المنطقية المناسبة لها"[3].

فيما يخص المنهج الإحصائي، فتمت معالجة المعطيات المتحصل عليها من خلال الإجابة على مختلف أسئلة الاستبانة المقدمة لأفراد العينة، بواسطة أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في جداول إحصائية سهلة القراءة من حيث الشكل والمحتوى، وتشمل هذه الجداول الإجابات والتكرار ثم النسبة المئوية للتكرار.

وقد قمنا باستخدام النسبة المئوية المتعلقة بكل سؤال باعتماد القاعدة الثلاثية التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

(1) خالد حسين مصلح وآخرون، في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوى للنشر، عمان، الأردن، د ط، 1999م، ص107.

(2) باسل محمد سعيد العيدا، مهارات تصميم وتنفيذ البحوث والدراسات العلمية وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، مجلس النشر العلمي، ط 1، جامعة الكويت 2005م، ص73.

(3) صافية كساس، المنهج الاحصائي ودوره في فهم الظاهرة اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م، ص252.

رابعا. أدوات الدراسة:

اعتمدنا في تطبيقنا لهذه الدراسة على الاستبيان الذي قمنا بتوزيعه على أساتذة وتلاميذ السّنة الرابعة متوسط، باعتباره أسرع طريقة في جمع المعلومات المراد الحصول عليها، وقد حاولنا أن تكون أسئلة الاستبيان شاملة لجميع ما جاء في الجزء النظري.

1. الاستبيان: Questionnaire

ويسمى كذلك الاستفتاء وهي: "وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات تعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية"[1].

ويعرف كذلك بأنّه: "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد، أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، والهدف منه الحصول على بيانات واقعية وليس مجرد انطباعات وآراء هامشية"[2].

أو هو "نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع ما تم إرساله إلى المبحوثين بطريقة أو بأخرى ليجيبوا على هذه الأسئلة، ثم إعادته ثانيا إلى الهيئة المشرفة على البحث، ويتم ذلك دون مساعدة الباحث للمبحوثين في فهم الأسئلة أو تدوين الإجابة عليها"[3].

(1) عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية)، مكتبة الاشعاع الاسكندرية، مصر، ط 1، 2008م، ص126.

(2) أمينة مساك، محاضرات في ملتقى التدريب على البحث، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2، البليدة، 2021م، ص42.

(3) المرجع نفسه، ص42.

2. أنواع الاستبيان:

للاستبيان ثلاثة أنواع وهي[1]:

أ. الاستبيان المغلق: وهو عبارة عن استبيان تكون الإجابات فيه مقيدة، حيث يكون جواب الاستبيان كلمة نعم أو لا، ويعد هذا الاستبيان من أفضل الأنواع فهو يختصر الوقت، ولا يتطلب جهدا كبيرا من الباحث لإظهار النتيجة، لكن من عيوبه أن المشارك فيه قد لا يجد الإجابة التي يبحث عنها.

ب. الاستبيان المفتوح: تكون الإجابة في هذا النوع من الاستبيان حرة، حيث يستطيع المشارك بأن يجيب كما يريد بلغته وطريقته وأسلوبه الخاص، لكن من عيوب هذا النوع أنه يتطلب وقتا وجهدا كبيرا من الباحث والمشارك.

ج. الاستبيان المغلق المفتوح: وهو عبارة عن مزيج بين النوعين، فيحتوي على أسئلة إجاباتها محددة، وأخرى مفتوحة الإجابة، ويعد هذا النوع أفضل لأنه يتخلص من عيوب النوعين السابقين.

وقد اعتمدنا على هذه الأنواع الثلاثة من الاستبيان لما لها من أهمية في معرفة الحقائق حول مناهج الجيل الثاني، وتعليمية ميدان فهم المنطوق وطريقة سير حصص ميدان فهم المنطوق، وراعينا عند صياغة أسئلة الاستبيان النقاط التالية:

- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة وسهلة.
- ربط الأسئلة بالأهداف المراد الحصول عليها.
- صياغة الأسئلة باللغة العربية مع مراعاة المستوى التعليمي للتلاميذ خاصة.

(1) حافظ بن الطاهر، الدرس الثاني من دروس أدوات البحث، تاريخ الزيارة 2022/5/08م. على الساعة 20.00، https://classroom.google.com.

حيث استخدمنا استبيانين اثنين، واحد خاص بالأساتذة وآخر خاص بالتلاميذ.

- **الاستبيان الخاص بالأساتذة:**

يحتوي على ثلاثة محاور أساسية متضمنا اثنين وثلاثون (32) سؤالا.

المحور الأول: المعلومات الشخصية يتضمن خمسة أسئلة.

المحور الثاني: مهارتا الاستماع والتحدث يتضمن ثمانية أسئلة.

المحور الثالث: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يتضمن عشرون سؤالا.

- **الاستبيان الخاص بالتلاميذ**

يحتوي على محورين أساسين يتضمن ثلاثة عشر (13) سؤالا.

المحور الأول: المعلومات الشخصية يتكون من ثلاثة أسئلة.

المحور الثاني: ميدان فهم المنطوق كنشاط تعليمي تعلمي يتكون من عشرة أسئلة.

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الميدانية الخاصة بالاستبيان الموجّه للأساتذة والتلاميذ.

أولا: عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالأساتذة.

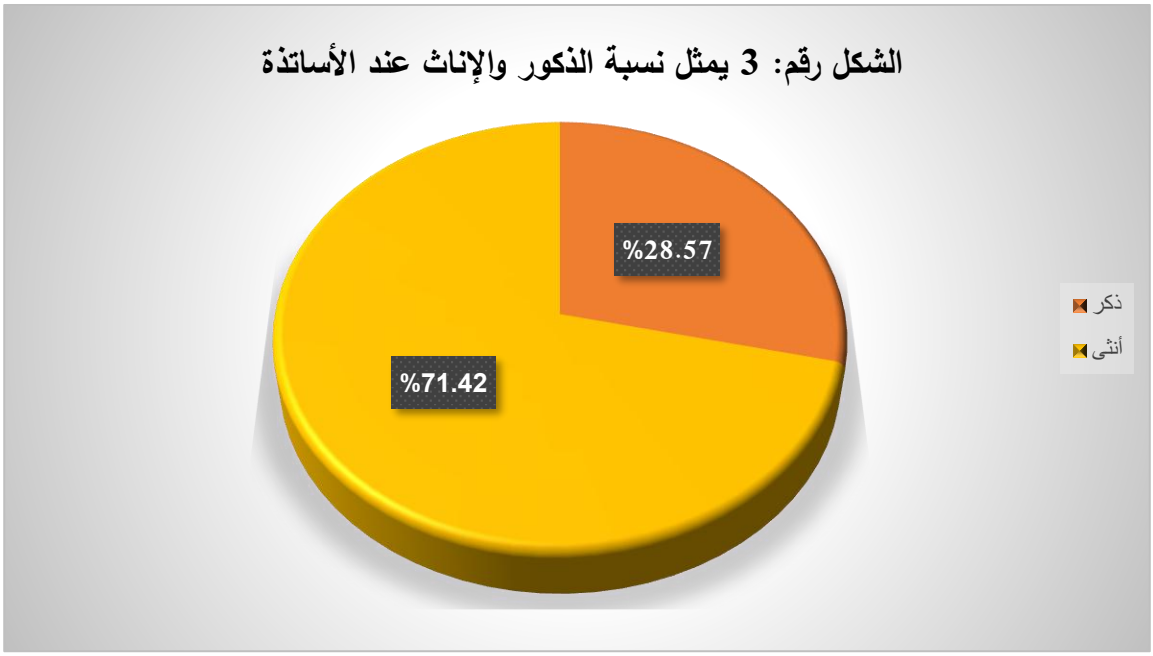
1. المحور الأول: المعلومات الشخصية.

1.1. الجنس:

الجدول رقم: 1 يمثل نسبة الذكور والإناث عند الأساتذة.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	02	%28,57
أنثى	05	%71,42
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 3 يمثل نسبة الذكور والإناث عند الأساتذة



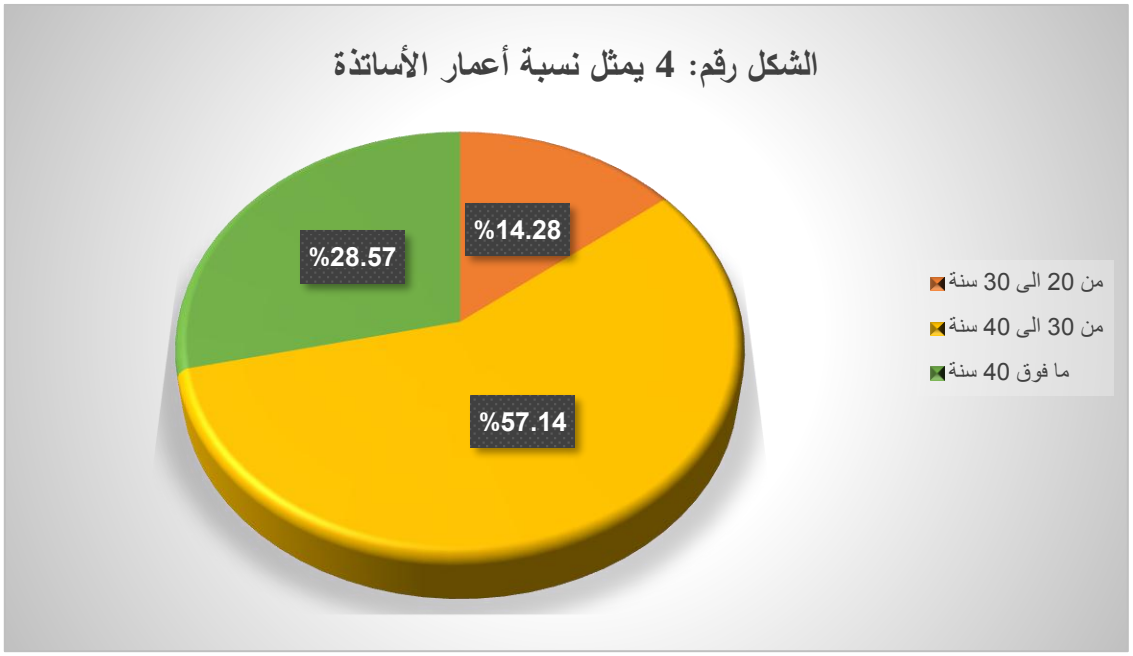
نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المئوية الناتجة عن تكرار الجنس المقدرة بـ 71,42% كانت كلها لجنس الإناث بحيث نجد نسبة الذكور بلغت 28,57% فقط، وهذا ما يدل على ارتفاع نسبة توظيف الإناث في قطاع التربية وهذا راجع إلى نسبة التخرج العالية للإناث من الجامعات، حيث أبرزت الإحصائيات ارتفاع عدد الفتيات مقارنة بالذكور

في الجامعات، حيث كن يمثلن 21,2% ما بين 1963/1962 في حين بلغت نسبتهن سنة 2017 نسبة 62,6 %من عدد الطلبة المسجلين و65,6% من حاملي الشهادات[1].

2.1. السّن:

الجدول رقم: 2 يمثل نسبة أعمار الأساتذة.

السّن	التكرارات	النسبة المئوية
من 20 الى 30	01	**%14,28**
من 30 الى 40	04	**%57,14**
ما فوق 40 سنة	02	**%28,57**
المجموع	07	**%100**



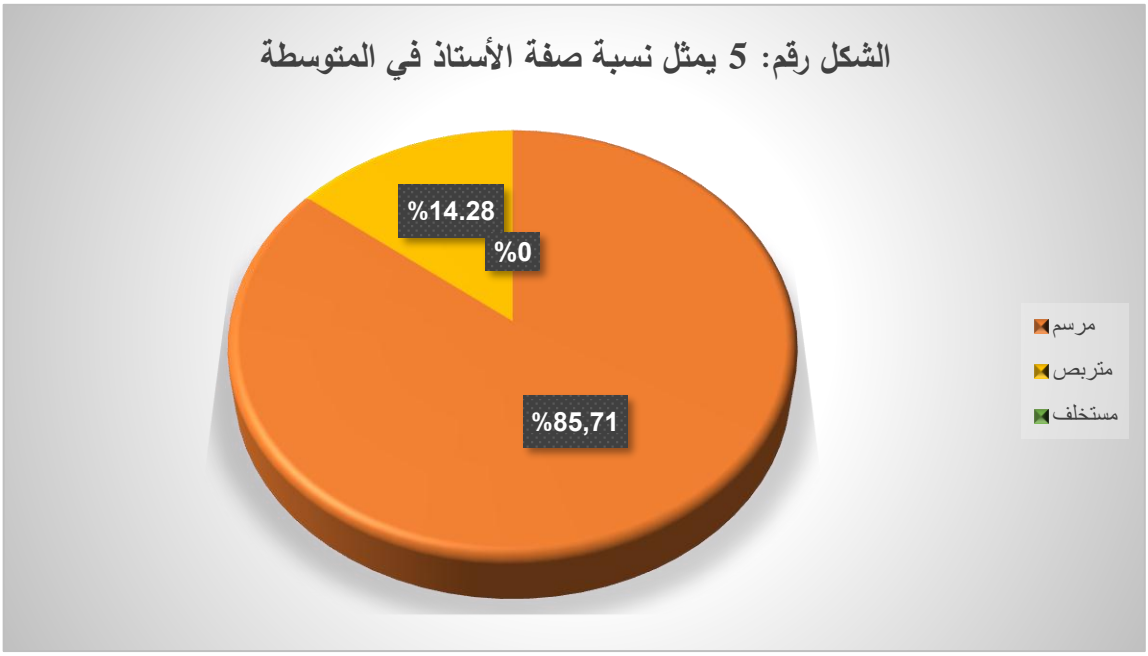
من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 و40 سنة بلغت 57,14%، وما فوق 40 سنة 28,57% وهذا يرجح ارتفاع نسبة الوعي والقدرة على التعامل مع هذه الفئة العُمريّة من مراحل التّعليم، وكذا الخبرة الكافية في مجال التّدريس.

(1) جريدة الشروق أونلاين، إلهام بوتلجي، وزير التعليم العالي يستعرض حصيلة قطاعه بباريس 2019م، تاريخ الزيارة: 2022/5/10م. على الساعة: 19.00، https://www.echoroukonline.com.

3.1. الصفة:

الجدول رقم: 3 يمثل نسبة صفة الأستاذ في المتوسطة.

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	06	%85,71
متربص	01	%14,28
مستخلف	00	%00
المجموع	07	%100

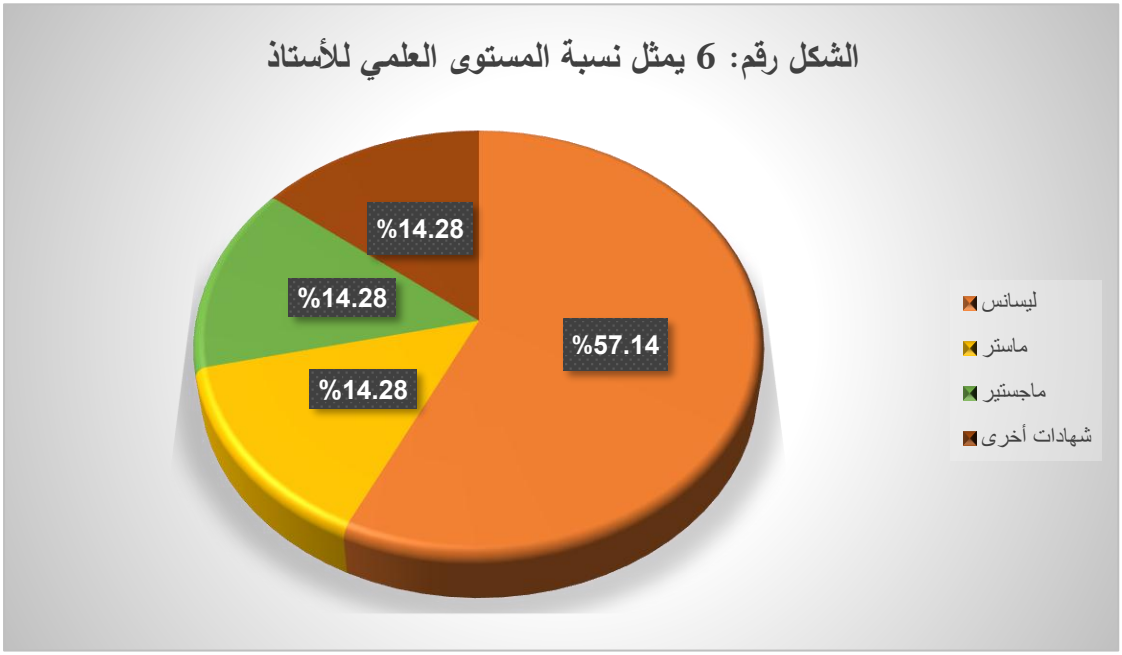


يوضح لنا هذا الجدول صفة الأساتذة العاملين بهذه المتوسطة، فقد وجدنا أن نسبة الأساتذة المرسّمين عالية حيث بلغت 85,71% أي أنّهم قد تلقوا التّكوين المناسب في التّعليم وهم من ذوي الخبرة، أمّا نسبة الاستخلاف في هذه المتوسطة فهي 0% وهذا ما يثبت وجود استقرار أكثر في سير العملية التعليمية لدى المتعلمين، وذلك يضمن تحقيقا أفضل للأهداف التربوية المنشودة.

4.1. الشهادة المتحصل عليها:

الجدول رقم: 4 يمثل نسبة المستوى العلمي للأستاذ.

الشهادة المتحصل عليها	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	04	%57,14
ماستر	01	%14,28
ماجستير	01	%14,28
شهادات أخرى	01	%14,28
المجموع	07	%100

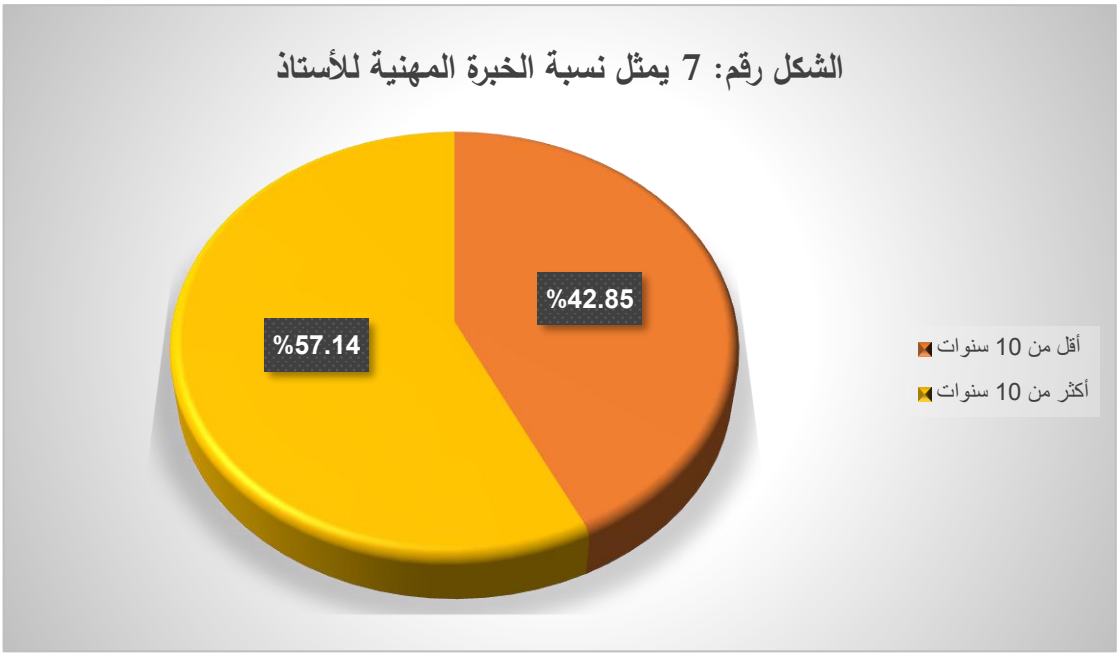


يكشف لنا هذا الجدول مستوى الأساتذة، فأغلبهم متحصل على شهادة الليسانس بنسبة 57,14%، أمّا بالنسبة لشهادة الماستر، فكانت النسبة 14,28%، أما شهادة الماجستير فقد كانت النسبة 14,28%، أمّا نسبة الشهادات الأخرى المتمثلة في المدرسة العليا للأساتذة فكانت 14,28%، وهو ما يدّل على أنّ أغلب الأساتذة لديهم تكوينا جامعيا ومؤهلا علميّا، يساعدهم على ممارسة العمليّة التعليمية التعلمية بنجاح.

5.1. الخبرة المهنية في التدريس:

الجدول رقم: 5 يمثل نسبة الخبرة المهنية للأستاذ.

الخبرة المهنية في التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	03	%42,85
أكثر من 10 سنوات	04	%57,14
المجموع	07	%100



يوضح لنا الجدول أعلاه أن الأساتذة في هذه المتوسطة ذوي خبرة كبيرة حيث أخذت نسبة الإجابة بأكثر من 10 سنوات خبرة 71,42% من إحصائيات الأساتذة، ومنه نستطيع القول أن الخبرة هي العامل الأساسي في نجاح العملية التّعليميّة لأن لها "مكانتها وأهميتها في عملية التعلم، ولها دورها في تفوق الطلاب وتميّزهم عن أقرانهم ،ولهذه الأسباب تتنافس السياسات التعليمية في مختلف دول العالم في إصلاح أنظمتها التّعليمية؛ بهدف تطوير خبرات المعلمين والارتقاء بأساليبهم التعليمية ووسائلهم المختلفة في تبليغ رسالتهم وأدائهم لعملهم على الوجه الأكمل، إذ أن هناك أدلة قوية على أن خبرة المعلم لها تأثير كبير في نتائج الطلاب؛ فالمعلمون الأكثر فاعلية هم من لديهم معرفة قوية ليس فقط في المحتوى

المعرفي لموضوع الدّرس (المادة العلمية)، ولكن أيضا كيفية تدريس هذا الموضوع (معرفة طرق التدريس المثلى)"[1].

فتجعل المعلم مسيطرا على الصّف الدراسي ومتمكنا من ضبط المتّعلمين، وقادرا على تقديم الدّرس بكفاءة عالية من خلال إلمامه بسمات المتعلمين وطبيعة مراحلهم التعليمية وطرق تفكيرهم بالإضافة إلى وعي الخبراء من المعلمين بالفرق بين مناهج التعليم في الجيلين الأول والثاني، فالخبرة في التدريس ترتبط بشكل إيجابي مع مكاسب التّحصيل العلمي للمتعلمين طوال الفترة المهنية للمعلم.

(1) مسارات للرصد والدراسات الاستشرافية والرقمية، مجلة الراصد الدولية، الخبرة المهنية وأهميتها في العملية التعليمية 2016م، تاريخ الزيارة: 2022/05/27م، الساعة: 19:00، https://www.massarat.ma.

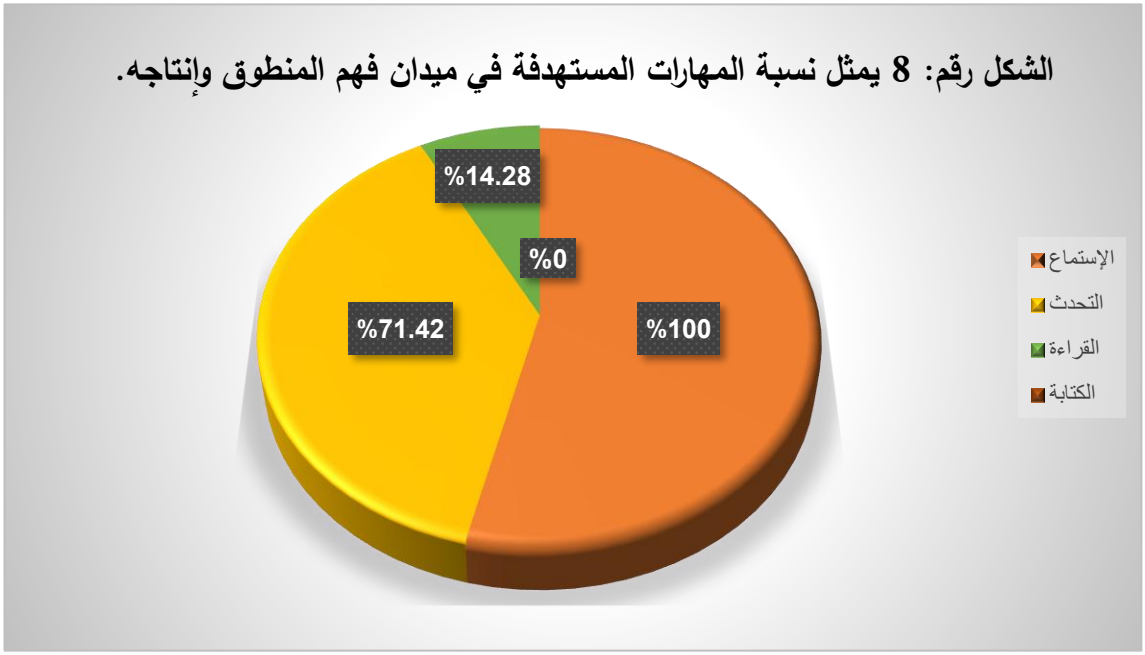
2. المحور الثاني: مهارتا الاستماع والتحدث.

1.2. ماهي المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؟

الجدول رقم: 6 يمثل نسبة المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الاستماع	07	%100
التحدث	05	%71,42
القراءة	01	%14,28
الكتابة	00	%00
مجموع العينة	07	%100

الشكل رقم: 8 يمثل نسبة المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.



نلاحظ من خلال الجدول المدرج أعلاه أنّ المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، مهارة الاستماع بنسبة 100% وذلك لأنها أولى المهارات في اكتساب اللّغة، فالاستماع يرفع القدرة على التركيز ويُكسب المتعلم الآليات الإدراكية؛ فهو "عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشتمل، أولا: على إدراك الرموز اللّغوية المنطوقة عن طريق

التّمييز السّمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو (الرسالة) المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها أو الحكم عليها في ضوء المعايير المناسبة لها".[1]

فالمهارة المطلوبة للتّعلم هي الاستماع لأنّها تنمي قدرات المتعلم من إدراك، وفهم، وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد وتقويم للنّص المنطوق ولأنّها كذلك "عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلّم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه واتّخاذ القرار بشأنه".[2]

أمّا المهارة الثانية فهي مهارة التّحدّث بنسبة 71,42% والتحدّث أو التعبير الشفهيّ فهو "أساس أصيل في التّعلم بين المعلّم وتلميذه، بل إنّه من أهم الأسس في العملية التّعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى يكون محورها أساس العمل بها وهو التّحدث أو التعبير الشّفهي، فهو دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين، فالتعبير الشفهي يعلّم صاحبه حسن التّحدث وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السّامعين والتّعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع"[3]، ولهذا الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق في السنة الرابعة متوسط هي: "أن يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة وينتج خطابات شفوية مسترسلة".[4]

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د ط، 1991م، ص76.

(2) المرجع نفسه، ص76.

(3) أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، جامعة بنها، مصر، د ط، 2010م، ص93.

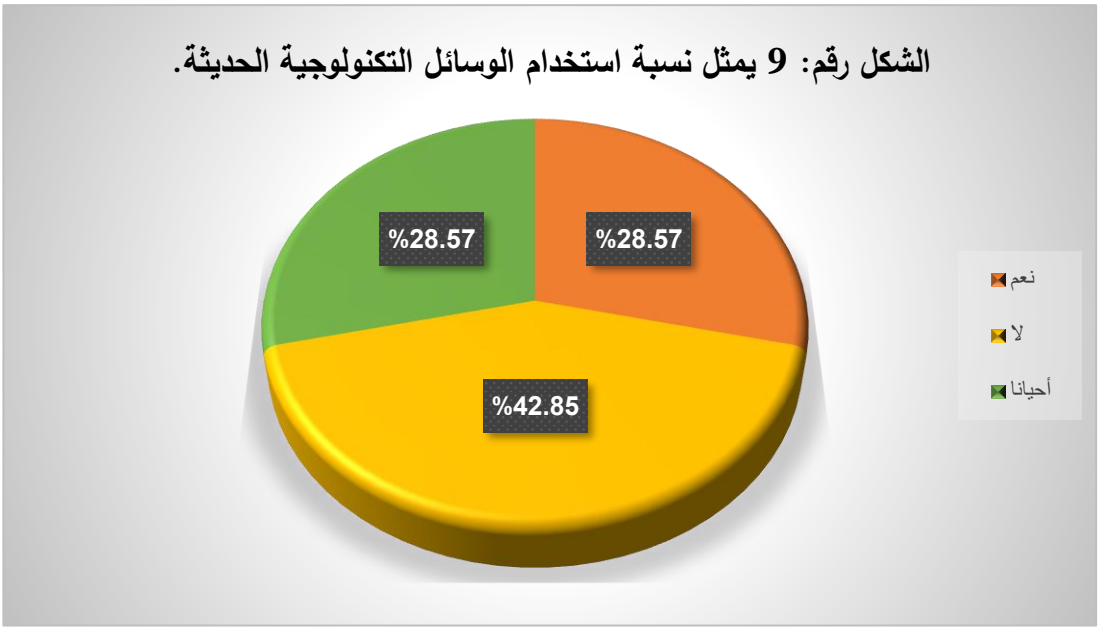
(4) حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب سنة رابعة متوسط، ص13.

2.2. هل تستخدم الوسائل التكنولوجيا الحديثة في إسماع النص المنطوق للتلاميذ:

الجدول رقم: 7 يمثّل نسبة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	%28,57
لا	03	%42,85
أحيانا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 9 يمثل نسبة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.



يبيّن هذا الجدول مدى استخدام الأساتذة للوسائل التكنولوجية الحديثة في إسماع النّص المنطوق للتلاميذ؛ حيث أسفرت الإحصائيات عن النّسب المئوية التالية:

فالأساتذة الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية الحديثة والذين يستخدمونها أحيانا بنسبة متطابقة 28,57%؛ كاستعمال الوسائل السّمعية البصرية أو السّمعية (مسجّل الصوت) "لأنّها ذات فعاليّة في إيصال المعلومات وترسيخها في ذاكرة المتعلّم، فبإمكان المعلم أن يحقق أهداف الاستماع بكيفية أحسن، خاصة إن لاحظ الحاجة إلى حسن الاستماع وأثره في التواصل والتفاهم مع الآخرين، وفي تعلّم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي،

بخاصة إن استعان المعلم والمتعلم بالأجهزة السمعية البصرية وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة".[1]

وكذلك أنّ "الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة بالاحتفاظ على المدركات المستنبطة من مفعولها المشترك، فيكون التعليم للّغة (اللسان) أنجع وأفيد"[2] وذلك ما يشد انتباه المتعلمين أكثر.

أما نسبة من لا يستخدمونها 42,85% فهي النسبة الأكبر، ويمكننا أن نرد ارتفاع نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون التكنولوجيا إلى إدراكهم لأهمية مهارة القراءة، "فالقراءة السمعية قسيمة للقراءة الجهرية؛ لأنّ السامع يتلقى المقروء عن طريق الأذن، فهو يقرأ أفكار من يقوم بالقراءة الجهرية أو من يتحدّث إليه. ويؤيد هذا القول التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة؛ إذ تتّم هذه القراءة عن طريق السّماع بواسطة الألفاظ الصوتية الصادرة عن المتحدث، فتستقبلها أذن السامع، ويتولاها العصب السمعي حينئذ بالنقل إلى المخ؛ حيث تُترجم وتُفسَّر ويُدرَك معناها بما تستثيره من خبرات سابقة، كما في القراءتين الصامتة والجهرية"[3].

كما لها فضل في تزويد الطالب بآداب الاستماع، وتركيز الطالب على سمعه فيما يستقبله، ومتابعته للقارئ حتى يستوعب ما ينطقه، وهذه مهارة لازمة في حياة الفرد".[4] ومن أهم مزايا القراءة الاستماعية أو السمعيّة تدريب الطلاب على الانتباه، وحصر الذهن في المسموع، وحسن الإصغاء، وسرعة الفهم، وكذلك تكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، والعيوب التي تعوق بعضهم عن متابعة القارئ"[5].

(1) مجلة هلال الهند، عطية عز الدين الشيم، المهارات اللغوية وأثرها في التواصل الفعال، تاريخ الزيارة: 2022/5/29م، الساعة: 12:00، https://hilalalhind.com.

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، ج1، 2007م، ص230.

(3) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، دار عالم للكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000، ص56.

(4) المرجع نفسه، ص55.

(5) المرجع نفسه، ص69.

3.2. هل تهيئ ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ في القسم؟

الجدول رقم: 8 يمثل نسبة تهيئة ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%100
لا	00	%00
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 10 يمثل نسبة تهيئة ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ.

يوضح الجدول النسبة الإحصائية للإجابة بـ "نعم" قدرت بـ 100%؛ فكلّ الأساتذة يهيئون ظروف الاستماع الجيّد للتلاميذ في القسم كجلب انتباه واهتمام المتعلمين لموضوع الخطاب والتقليل من كلّ ما يشتت ذهن المتعلّم ويشغل تفكيره من مواضيع جانبية، ويسهل عليهم فهم محتوى الخطاب المسموع؛ حيث يرى أحمد فخري هاني أنّ تفسير الكلام المنطوق يتوقف على النواحي التالية:[1]

أ ـ مدى تقارب واختلاف درجة الثقافة بين كل من المستمع والمتحدث، فكلما كانت متقاربة أصبحت درجة الاتصال قوية.

(1) ينظر: أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، ص182.

ب ـ جودة حاسة السمع لدى المستمع.

ج ـ مدى اهتمام المستمع بالحديث وتركيزه معه.

د ـ قدرة المتحدث على جذب انتباه المستمع عن طريق التسلسل في الأفكار وخلوها من عيوب النطق والإلقاء.

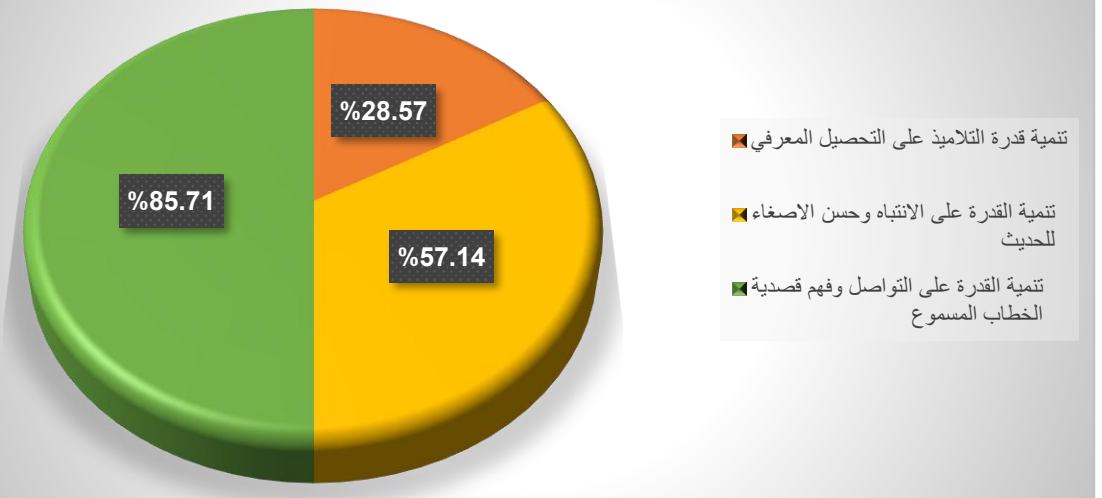
هـ ـ خلو بيئة المستمع من عناصر التشتيت والضوضاء.

4.2. ماهي أهداف تدريس مهارة الاستماع؟

الجدول رقم: 9 يمثل نسبة أهداف تدريس مهارة الاستماع.

الإجابات	التكرارات	النسبة% المئوية
تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي	02	%28,57
تنمية القدرة على الانتباه وحسن الإصغاء للحديث	04	%57,14
تنمية القدرة على التواصل وفهم قصدية الخطاب المسموع	06	%85,71
مجموع العينة	07	%100

الشكل رقم: 11 يمثل نسبة أهداف تدريس مهارة الاستماع.



نلاحظ من خلال الجدول أنّ أهداف تدريس مهارة الاستماع هي تنمية القدرة على التواصل وفهم قصدية الخطاب المسموع بنسبة 85,71% لأنّها تعتبر أول الأهداف المسطّرة

في منهاج 2019م؛ فصاحب النّص يوجه رسالته إلى المتلقي أو المرسل إليه (المتعلّم) ويتواصل معه، وهذا الأخير يدرك القصدية من الخطاب، فينتج نصوصا للغاية نفسها (قصدية الكاتب) في مواقف حياتية مماثلة.

ثم يليها تنمية القدرة على الانتباه وحسن الإصغاء للحديث بنسبة 57,14 % كهدف ثان فأساس الفهم هو الانتباه وحسن الإصغاء للخطاب المسموع"، ففي القراءة الاستماعية يُدرّب المدرس الطلاب على الإصغاء الواعي إلى موضوع يُقرأ لهم، أو قصة تلقى عليهم، فيعتمدون على آذانهم وأذهانهم في إدراكهم مضمون الموضوع أو أحداث القصة، من غير أن ينظروا في الكتاب، ثم يناقشهم المدرس فيما سمعوا".[1]

أمّا تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي فكان بنسبة 28,57 %، كهدف ثالث فنصوص فهم المنطوق ذات مواضيع متنوعة مّما تساهم في إثراء معارف التلاميذ المتنوعة (علميّة، تاريخية، ثقافية، دينيّة...). "فالاستماع ركن أساسي في استيعاب وتحصيل التلميذ، فأحيانا يتأخر التلميذ في التحصيل الدراسي ليس بسبب نقص في الذكاء بل لأنّه لا يفهم ولا يستوعب بوضوح ولا يسمع بوضوح، فهناك ارتباط قوي بين عدم تطور مهارة الاستماع وضعف السمع وقلة الاستيعاب والتحصيل الدراسي لدى التلميذ".[2]

5.2. ماهي معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم؟

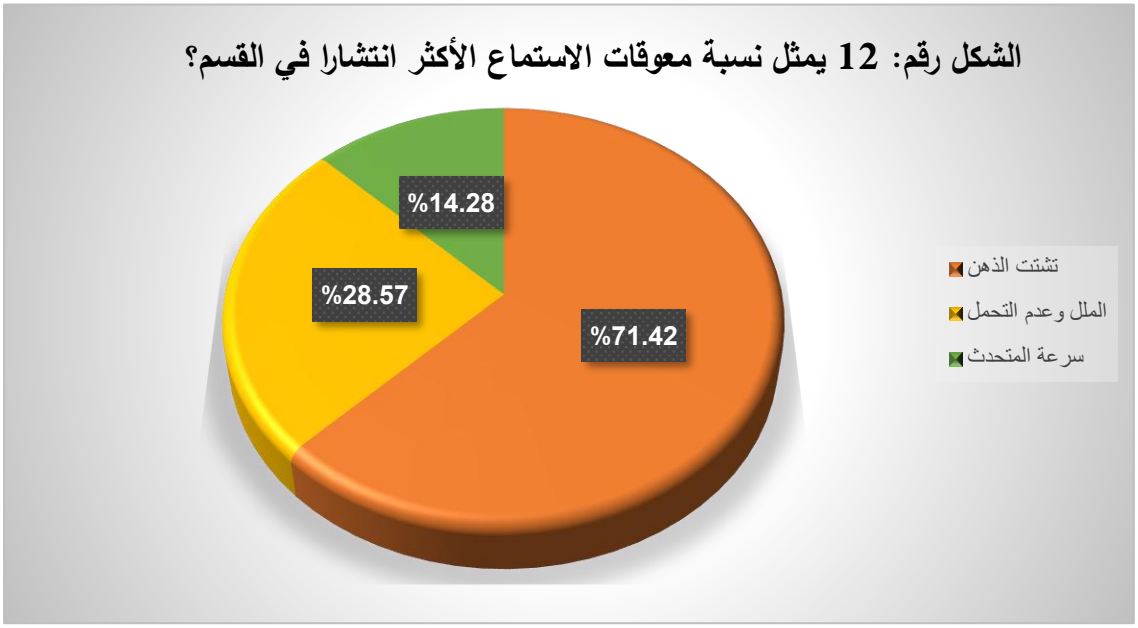
الجدول رقم: 10 يمثل نسبة معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم.

معوقات الاستماع	التكرارات	النسبة المئوية
تشتت الذهن	05	**%71,42**
الملل وعدم التحمل	02	%28,57
سرعة المتّحدث	01	% 14,28
مجموع العينة	07	% 100

(1) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ص69.

(2) أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، ص182.

الشكل رقم: 12 يمثل نسبة معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم؟



نلاحظ من خلال الجدول أن المعوقات الأكثر انتشارا في القسم هي تشتت الذهن بنسبة 71,42% وتعد الأكثر شيوعا لدى التلاميذ تليها الملل وعدم التّحمل ثم سرعة المتحدث بنسب أقل، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى عيوب في القراءة الاستماعية "كما تكون هذه القراءة مدعاة إلى انصراف بعض الطلاب عن الدّرس، وانشغالهم بالعبث، أو الشّرود بذاكرتهم بعيدا عن الدرس"[1].

كما أضاف الأساتذة معوقات أخرى كعدم القدرة على التركيز مع المعلم إلا لمدة قصيرة بسبب طول النّصوص وغموض محتواها أو طابعها الفلسفي مثل :(نص ثقافة الصّورة، وتفاخر الأجناس، اللغة العربيّة وتحدّيات التّقدم العلميّ والتكنولوجيّ، الإنسانيّة ومشكلاتها)، فالغموض ظاهرة "يراد بها قيام حاجز في النّص يحول بين اكتمال التواصل الإيجابي مع القارئ وقد يبلغ هذا الحاجز مدى من الصلابة والاتّساع فتحدث القطيعة بين القارئ والنّص."[2]وهو أيضا " يتبلور في خطاب لغوي أو نظام دال له عند المتلقين أكثر من معنى، ويعسر عليهم تأويله"[3].

(1) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ص55.

(2) صورية غجاتي، الغموض في الشعر العربي الحديث والمعاصر المحاضرة: 6، سنة ثالثة جامعي، الشعبة الأدبية، جامعة الاخوة منتوري، قسنطينة، 2016م.

(3) مفتاح محمد عبد الجليل، نظرية الشعر المعاصر في المغرب العربي، الناشر، مكتبة الآداب، ط1، 2007م، ص284.

6.2. هل لمهارة التحدث دور هام في فهم المنطوق وإنتاجه؟

الجدول رقم: 11 يمثل نسبة دور مهارة التحدث في فهم المنطوق وإنتاجه.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%100
لا	00	%00
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 13 يمثل نسبة دور مهارة التحدث في فهم المنطوق وانتاجه.

يوضح هذا الجدول أن لمهارة التّحدث دور هام في فهم المنطوق وإنتاجه، وقد كانت النسبة الإحصائيات المؤيدة بـ "نعم" 100% فميدان فهم المنطوق هو العملية التّعليمية التي تقوم على تعليم فنّ التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع ، ويتم ذلك بقيام المتعلمين بالتّحدث في موضوع الخطاب المسموع مبيّنا فيه رأيه، ومضيفا إليه سماته الشخصية بلغة سليمة، لذلك يعدّ التعبير الشفهي أو التّحدث أساسا في ميدان فهم المنطوق "فهو يكشف عن مخزون المعاني والأفكار لدى المتعلمين كما أنّه يبين مدى تنظيم هذه المعاني وعمقها والوعي بها وصحة الربط بين الجمل والالتزام بمعايير اللغة المنطوقة، وهذا كله لتمكين الطفل من التحدث بطلاقة، والتعبير عن مشاعره وأفكاره بفكرة واضحة، فهو أسلوب إيجابي يكسبه مهارة تستمد محتواها من منابع المعرفة التي يغذيها باللغة التعبيرية"[1].

(1) حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، دط، 2005م، ص185.

7.2. ماهي معوقات مهارة التّحدث (التّعبير الشّفويّ):

المطلوب الترتيب (4.3.2.1).

ـ عدم ترابط الكلام		ـ التردد والخوف من الوقوع في الخطأ	
ـ كثرة تكرار الكلام		ـ عدم امتلاك الزّاد اللّغوي لدى المتعلّم	

من خلال إجابات أفراد العينة نتج عنها الترتيب الآتي: أنّ معوقات مهارة التّحدث (التّعبير الشفهي) هي:

أولا: عدم امتلاك الزّاد اللّغوي لدى المتعلّم فهو أول معوقات مهارة التحدّث أو التّعبير الشّفويّ، ويعرف "خالد الزواوي" الرصيد اللّغويّ بقوله: "تتمثل ثروة الطفل اللغوية في الكلمات التي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرأها أو يستخدمها، وهو ينظر إلى اللغة على أنها تأليف بين الكلمات وتعلّمه اللغة يتطلب تعلّم الكلمات أولا".[1] ،فالثروة اللّغويّة لا تظهر أهميتها والبراعة في استخدامها ما لم تبرز معبّرة عن ثروة فكرية أو حصيلة متميزة من المعاني، وعن صور ذهنية ملائمة لها.

ثانيا: كثرة تكرار الكلام، ويعدّ من الاضطرابات اللّغوية التي يعاني منها التلميذ" فقد يعاني من صعوبات في اللّغة الاستقبالية واللّغة التعبيرية، كما يمكن أن يكون كلام الشّخص مطولا ويدور حول فكرة واحدة، وتكرار بعض الأصوات، إضافة إلى عدم إدراك الأشياء بشكل متكامل".[2]

ثالثا: التّردد والخوف من الوقوع في الخطأ "فالتلاميذ الذين هم في حالة من الخجل الزائد يسبب لهم خوفا ورهبا من الكلام وهم يلزمون الصمت بشكل متواصل في الصّف الدّراسي، وليست لديهم مبادرة ذاتية للكلام والنّطق بالإجابة التي يعرفونها، فينعكس ذلك

(1) خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدّولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م، ص92.

(2) عادل محمد العدل، صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط، 2012م، ص107.

على تحصيلهم الدّراسي وعلى حجم إدماجهم في الأنشطة الدراسية وتفاعلهم مع الزملاء، فهم غير قادرين على النظر في عيون معلمهم وزملائهم"[1].

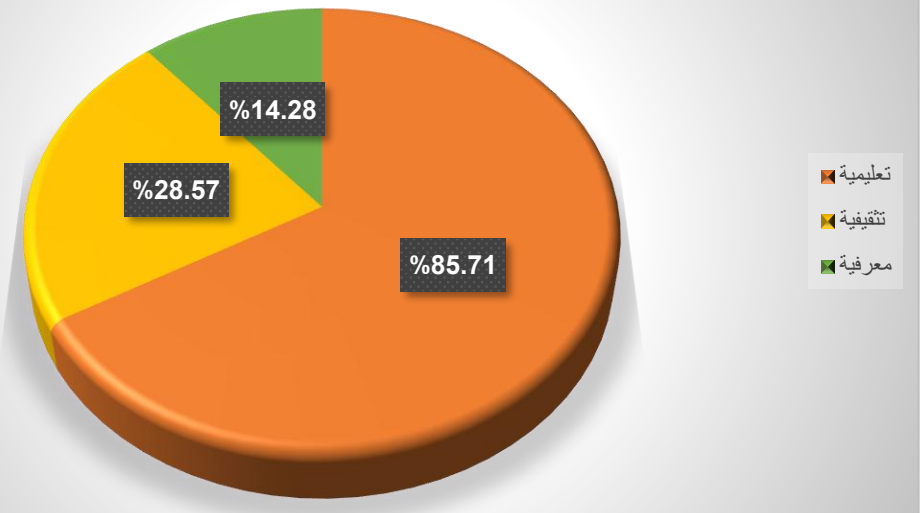
رابعا: عدم ترابط الكلام: فافتقار المتعلم للزاد اللّغوي الكافي، ينتج عنه بالضرورة عدم القدرة على صياغة المعاني والأفكار في قوالب تعبيرية منسجمة.

8.2. ما فائدة مهارة الاستماع والتّحدث لدى التلاميذ؟

الجدول رقم: 12 يمثل نسبة فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
تعليمية	06	%85,71
تثقيفية	02	%28,57
معرفية	01	%14,28
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 14 يمثل نسبة فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ



(1) حسان المالح، الخوف الاجتماعي، الخجل مظاهره، أسبابه، طرق العلاج، دار المنارة، جدّة، د ط، 1993م، ص323.

يُجمع الأساتذة أنّ فائدة مهارتي الاستماع والتحّدث لدى التلميذ تعليميّة بنسبة 85,71% حيث يكمن سر اكتساب أي لغة وتعلّمها في الممارسة وذلك عن طريق الاستماع والتّحدث وهما مهارتان تعملان جنبا إلى جنب؛ "وتتضح العلاقة بين الاستماع والتحدث في أنهما ينموان ويعملان معا بالتّبادل ويكمّل أحدهما الآخر، وأن النمو في أحدهما يعني النمو في الآخر، وبالتّدريب يحصل المتعلّم على كفاية فيهما، كما أنّ فرص تعلّم الاستماع، توجد في كل مواقف الحديث، فهناك علاقة بينهما يمكن تصورها على أنّها علاقة تفاعلية"[1]، فعند تعلّمك لمهارة الاستماع يلازمها في التّعلم مهارة التّحدث، وعلى سبيل المثال عندما نتعلّم لغة جديدة نبدأ في الاستماع إلى الكلمات وتمييز الأصوات اللّغوية ومن ثم ترديدها، وتأتي بعدهما باقي مهارات التّعلّم وهما القراءة والكتابة. "فالاستماع الجيد عامل أساس في القدرة على الكلام، بحيث لا يستطيع المتعلّم أن ينطق الكلمات نطقا سليما إلا إذا استمع إليها جيدا، وتوجد علاقة بين مهارات الاستماع ومهارات الكتابة، لأن إتقان الكتابة يعتمد أساسا على الاستماع الجيّد، الذي يمكن المتعلم من التمييز بين الحروف والأصوات ولا شكّ بأنّ المستمع الجيّد يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية والثقافية فيزداد تعبيره غنى وثروة، وعلى الرغم من أن التحدث فنّ تعبيري والقراءة فنّ استقبالي إلا أن هناك علاقة كبيرة بين التّحدث والقراءة، فكلّ منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، ويؤدي الضعف في التّحدث إلى ضعف في القدرة على القراءة ومن ثم على الكتابة"[2].

(1) الموقع التربوي، وجيه المرسي أبو لبن، التكامل بين فنون اللغة العربية، تاريخ الزيارة: 2022/5/27م، الساعة: 17:00، https://kenanaonline.com.

(2) الموقع نفسه، تاريخ الزيارة: 2022/5/27م، الساعة: 17:30، https://kenanaonline.com.

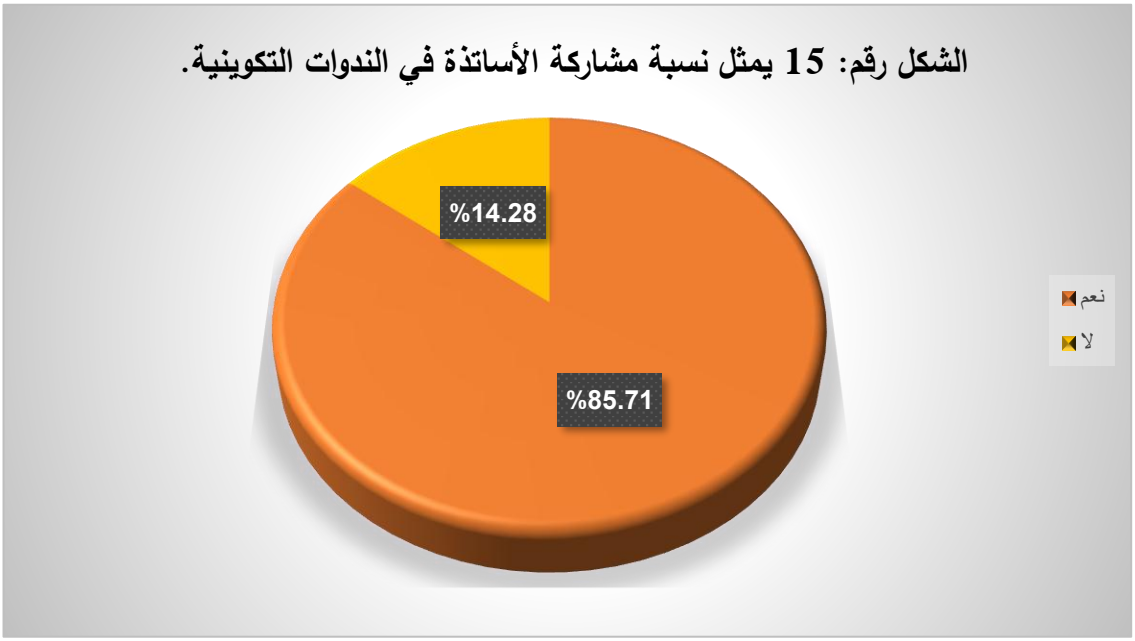
3. المحور الثالث: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

1.3. هل تسنت لكم المشاركة في ندوات بخصوص تسيير وتنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 13 يمثل نسبة مشاركة الأساتذة في الندوات التكوينية.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	%85,71
لا	01	%14,28
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 15 يمثل نسبة مشاركة الأساتذة في الندوات التكوينية.



من خلال الجدول نستنتج أنّ معظم الأساتذة قد تلقوا تكوينا حول تسيير وتنفيذ تعلّمات ميدان فهم المنطوق بنسبة 85,71% وذلك من خلال حضور ندوات تكوينية مع مفتشي مادة اللّغة العربية حول مستجدات تعليمية ميدان فهم المنطوق، "فالتكوين أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العملية التربوية والمتمثل في المعلم، وهو الأصل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها، ودورها في التقدّم الاجتماعي والاقتصادي، لذلك يحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر، ويستفيد من كل جديد سواء

كان ذلك عن طريق النمو الذاتي، أو عن طريق التكوين أثناء الخدمة، ومن أهداف التّكوين أثناء الخدمة:

ـ الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة، وتعزيز خبرات المعلمين في مجال التخصص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.

ـ رفع مستوى أداء المعلمين في المادة وتطوير مهاراتهم التعّليمية، ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.

ـ إتاحة الفرصة للمعلمين ليتعرفوا على الاتجاهات، والأساليب الحديثة المتطورة في التربية وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل.

ـ تحسين نوعية التعليم بحيث يؤثر التدريس الجيد في سلوك التلاميذ ونموهم."[1]

ونحن نبيّن للقارئ من خلال هذا السؤال أنّ العينة المدروسة هي عينة مختارة بدقة، حيث إن الأساتذة يعون جيدا أهمية ميدان فهم المنطوق ويعرفون كيفية سير هذه الحصة.

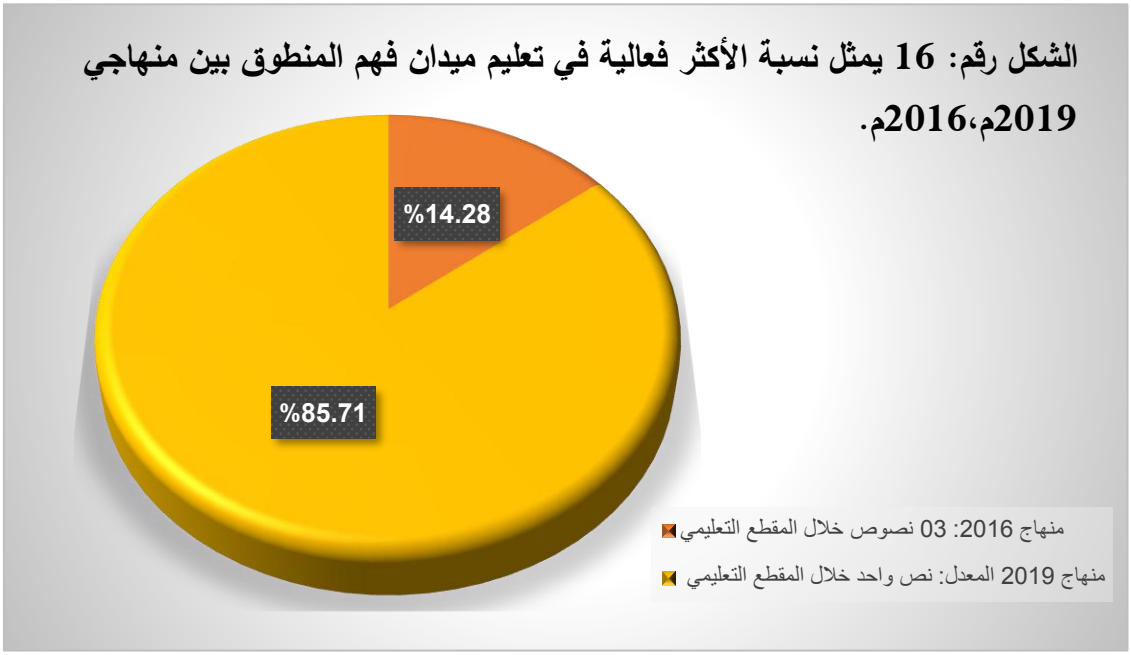
2.3. مقارنة بين تنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق حسب منهاج الجيل الثاني 2016م والمنهاج المعدل 2019م، أيهما أكثر فعالية؟

الجدول رقم: 14 يمثل نسبة الأكثر فعالية في تعليم ميدان فهم المنطوق بين منهاجي 2016م و2019م.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
منهاج 2016م: 03 نصوص خلال المقطع التعليمي	01	%14,28
منهاج 2019م المعدل: نص واحد خلال المقطع التعليمي	06	%85,71
المجموع	07	%100

(1) منتدى التكوين والتعليم مغنية: التكوين مفهومه، أهدافه، آلياته، تاريخ الزيارة: 2022/5/28م على الساعة: 13:00، https:// formationdz.ahlamontada.com.

الشكل رقم: 16 يمثل نسبة الأكثر فعالية في تعليم ميدان فهم المنطوق بين منهاجي 2019م،2016م.



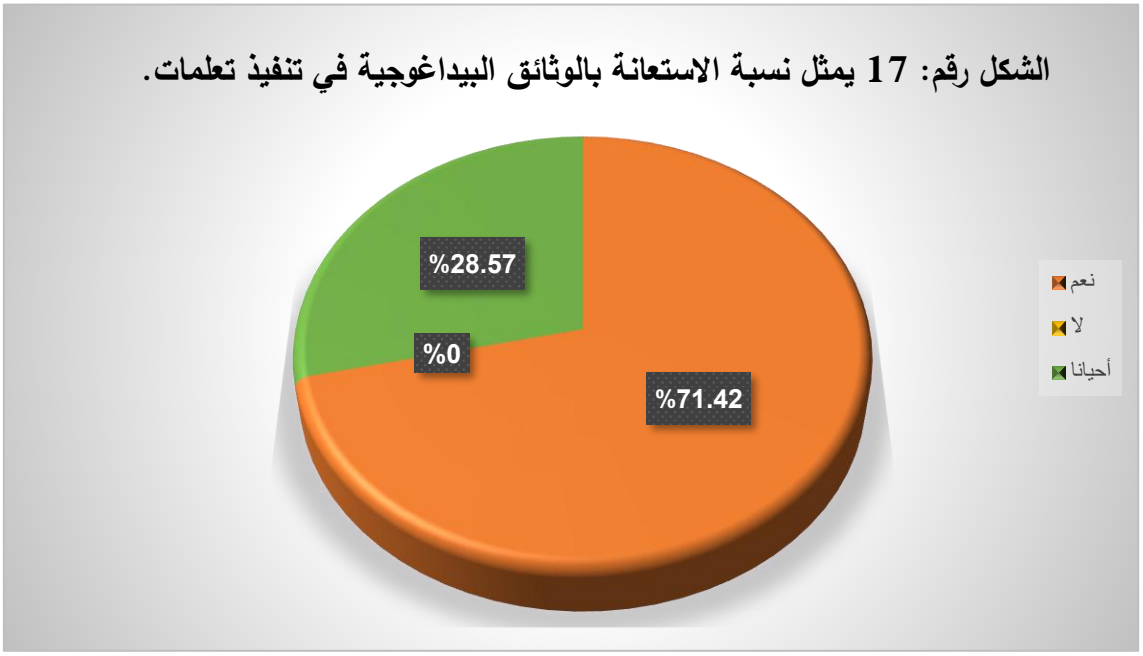
يوضح الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين أقروا بأفضلية منهاج 2019م المعدّل بنسبة 85,71% ووضح الأساتذة أنّ ذلك يعود لأسباب عدّة تتمثل في الاعتماد في بناء التّعلمات على نص واحد خلال ثلاثة أسابيع (المقطع التّعليمي) ممّا يتيح للمتعلّم الفهم الجيّد لمحتوى الخطاب الذي يستمع إليه ويحلّله ويحدّد أنماطه، وكذلك يتمكّن من الاحتفاظ بأكبر قدر من أفكار ومصطلحات الخطاب نتيجة تكرار الاستماع إليه ، كما يوفر الوقت الكافي للمتعلمين للإنتاجات الشّفوية والمناقشة والنقد وإبداء الآراء وإشراك أكبر عدد ممكن منهم، على عكس منهاج الجيل الأول 2016م الذي يخصص نصا لكل أسبوع أيّ بمعدّل ثلاثة نصوص خلال المقطع التعلميّ فساعة واحدة لتقديم درس ميدان فهم المنطوق تنعدم فيها تقريبا فرصة التّحدث أو التعبير الشفويّ وتكون بنسبة ضعيفة (تلميذ أو اثنين) ممّا يسمح بتنمية مهارة الاستماع دون مهارة التّحدث؛ أي عدم تحقق الكفاءة المستهدفة للميدان وهي التّواصل شفاهة بلغة سليمة. وهذا ما توضحه الوثيقة المتعلقة بالتّوزيع الزّمني لتعلمات حصص فهم المنطوق من دليل الأستاذ السنة رابعة متوسط 2019م المرفقة في نهاية البحث.

3.3. هل تستعين بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 15 يمثل نسبة الاستعانة بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	%71,42
لا	00	%00
أحيانا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 17 يمثل نسبة الاستعانة بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات.



يظهر الجدول أن نسبة استعانة الأساتذة بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلّمات حصة فهم المنطوق بنسبة 71,42% فالأستاذ ملزم بالاطّلاع على كلّ الوثائق البيداغوجيّة لإنجاح العملية التعليمية بإعداد الدروس وتنفيذ التّعلمات، وتحدّيد الأهداف والكفاءات المستهدفة من الميدان، واختيار الوسائل والطرائق التّعليميّة المناسبة من المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج، وكذلك الاطلاع على نصوص فهم المنطوق في دليل الأستاذ، التي لا يتوفر عليها الكتاب المدرسي للسّنة رابعة متوسط؛ حيث" تتضح أهمية الوثائق التربوية للمعلم في تنفيذ برنامج التدريس، بوضع برنامج متناسق العناصر والأهداف والوسائل، وأساليب التوثيق بشكل منظم يسمح بتكوين التلاميذ وتدريسهم استجابة لحاجات المجتمع،

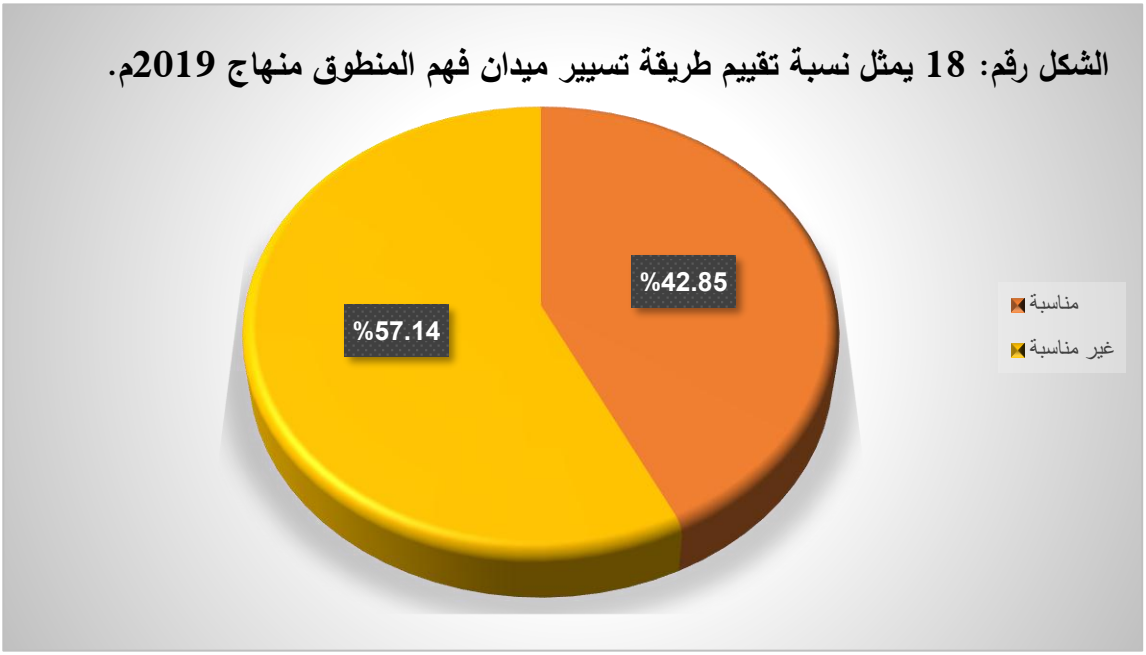
والتخطيط الديداكتيكي، من خلال تنظيم وتصميم الوضعيات الديداكتيكية، والنقل الديداكتيكي، وذلك باختيار المراجع المناسبة والتركيز على المعارف التي تستجيب لحاجيات المتعلمين وخصوصياتهم وتكييفها مع أهداف التعليم والوسائل الديداكتيكية المتوفرة مع الانتقال بالمفاهيم والمعارف من مستوى المعرفة القابلة للتعليم والتعلم، وبناء وتنفيذ خطة عمل يتقيّد بها المعلم في عمله وتنظيم المادة التعليمية لأجل تدريسها"[1].

4.3. ما تقييمك لطريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019م المعدّل؟

الجدول رقم: 16 يمثل نسبة تقييم طريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019م.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
مناسبة	03	%42,85
غير مناسبة	04	%57,14
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 18 يمثل نسبة تقييم طريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019م.



بعد استقراء نتائج الجدول يتضح أن الأساتذة يرون أنّ طريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019م المعدّل غير مناسبة للمتعلمين بنسبة 57% ويرجعون ذلك إلى التركيز على دراسة الأنماط في النّص المنطوق ومؤشراتها والإيغال فيها؛ وهذا ما يشكل

(1) موقع الأستاذ رأس العيون، عرض حول التوثيق التربوي، تاريخ الزيارة: 2022/05/29م، الساعة: 9:00، http://ostadl.blogspot.com.

عائقا أمام متعلمي السّنة الرابعة متوسط؛ حيث يستمعون إلى نصوص متعددة الأنماط ويميّزون بين النّمط السائد أو المهيمن في نص الخطاب وبقية الأنماط الخادمة له؛ فلا يستوعبون هذا التداخل بينها ويعجزون في كثير من الأحيان عن التمييز بينها. "ولعّل وراء هذه الصعوبة كما يذهب "جون ميشيل آدام" إلى أنّ مسألة تصنيف النصوص تقوم على الدراسة الوصفيّة للبُنى المقطعية الأساسية التي يتألف منها البناء النّصي الذي يحيل إلى اللاتجانس، فإذا كان النّص بنية تكوينية كبرى فإنّه يحيل إلى ترابط مجموعة من البُنى المقطعية الصغرى حدّدها الدارسون بالبنية الوصفيّة، والحواريّة، والتفسيريّة، والسرديّة، والأمريّة، والبُرهانيّة[1].

أما قسم آخر فيرى أنّها مناسبة بنسبة 42,85% فيرجعون ذلك أن التقليص من عدد نصوص فهم المنطوق من (16) نصّا في منهاج 2016م إلى (08) نصوص في منهاج 2019م المعدّل، وتخصيص حجم ساعي بمقدار ساعة كل أسبوع كاف لتنفيذ كلّ التعلّمات وزيادة نسبة الفهم والاستيعاب والاكتساب اللّغويّ، وزيادة فرص التعبير الشفويّ لدى المتعلّمين وتوضيح ما سبق ذكره يبينه مخطط تسيير تعلمات المقطع التّعلمي الأول قضايا اجتماعية في دليل الأستاذ للغة العربية 2019م (مذكرة نموذجية لتنفيذ تعلمات درس ميدان فهم المنطوق) المدرج في الملاحق.

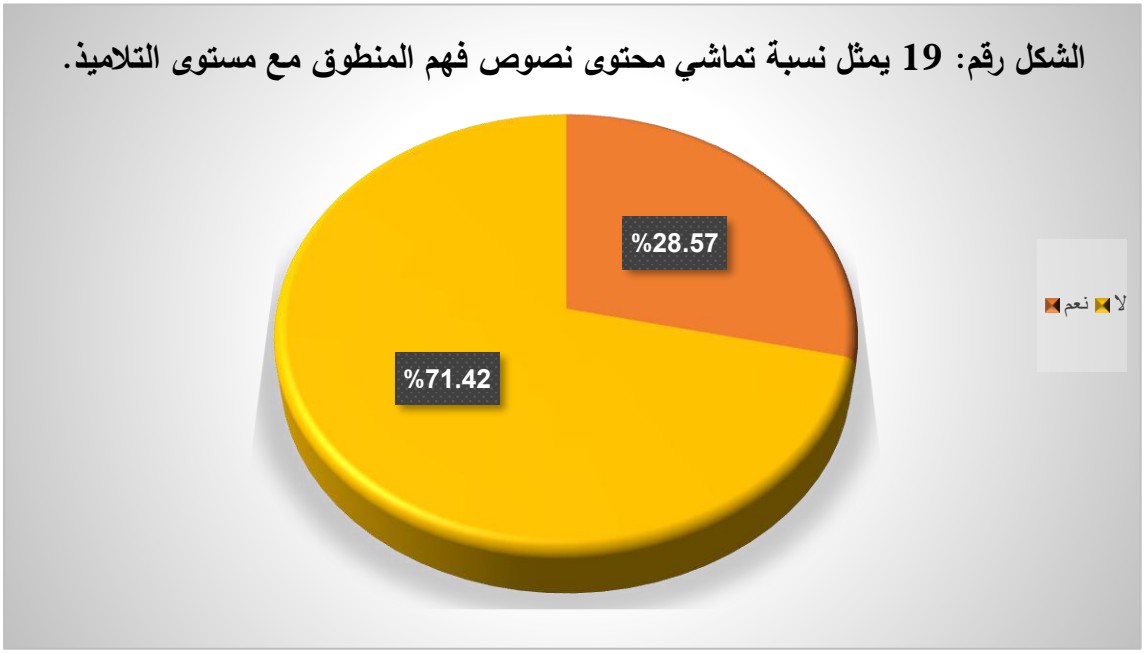
5.3. هل يتماشى محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ؟

الجدول رقم: 17 يمثل نسبة تماشي محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	%28,57
لا	05	%71,42
المجموع	07	%100

(1) ينظر: عبد الحميد بوترعة، توظيف الأنماط النّصية وتداخلها في النثر العربي الحديث مقالات الشيخ البشير الإبراهيمي أنموذجا، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13، العدد 1، د ط، 2021م، ص574.

الشكل رقم: 19 يمثل نسبة تماشي محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ.



في الجدول المدرج أعلاه تظهر أن محتوى نصوص فهم المنطوق يتماشى مع مستوى التلميذ بنسبة 28,57%،أمّا من يرون أنه لا يتماشى مع مستوى التلاميذ بنسبة 71,42%، وقد علّل الأساتذة على ذلك أن أغلب النصوص فلسفيّة (تفاخر الأجناس وثقافة الصورة ...) وصعوبة محتواها المعرفي وبُعده عن المستوى الفكريّ لتلاميذ سنة رابعة متوسط، وتعقيد مصطلحاتها ومفاهيمها وأنها غير مشوقة إضافة إلى عدم توافقها مع واقعهم المعيش، "فإذا كان الموضوع شيقا فإنّه يدفع التلاميذ إلى سماعه، فعنصر التشويق مرتبط بكل من المرسل بأسلوبه وقوة شخصيته وتمكنه من المادة العلمية، والرسالة بأهميتها وتسلسلها وقوة أفكارها ومدى ارتباطها بمشاكل واهتمامات المستمعين، ومنه فنجاح الحديث يعتمد على جديّة المرسل وأهمية الموضوع"[1].

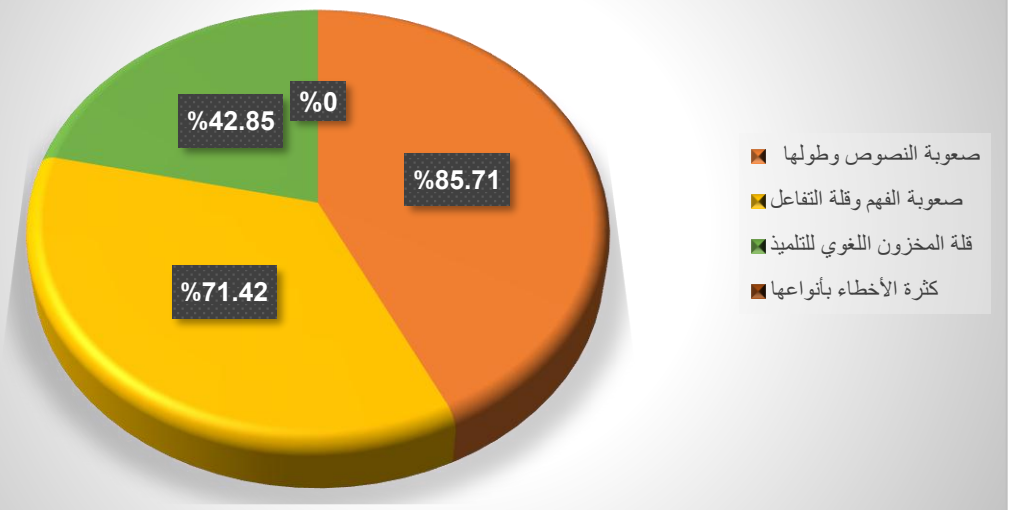
(1) ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط3، 2014م، ص97،98.

6.3. ما هي الصّعوبات التي تواجهونها في تدريس فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 18 يمثل نسبة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة النصوص وطولها	06	%85,71
صعوبة الفهم وقلة التفاعل	05	%71,42
قلة المخزون اللغوي للتلميذ	03	%42,85
كثرة الأخطاء بأنواعها	00	%00
مجموع العينة	07	%100

الشكل رقم: 20 يمثل نسبة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في فهم المنطوق.



من خلال استقراء نتائج الجدول فإنّ أساتذة اللّغة العربية يحصرون الصعوبات التي يواجهونها في تدريس فهم المنطوق أولا: إلى صعوبة محتوى النّصوص وطولها؛ فيما يخص صعوبة المحتوى "فقد تكون الأسباب في نوعية المادة المختارة بحيث تكون أعلى من مستوى المستمع، أو بعيدة عن ميوله وحاجياته، وقد تكمن الأسباب أيضا في المعلم من خلال طريقة طرحه غير المشوقة لمادة الاستماع، أو عدم تقديره لمقدار الزمن المتطلب"[1].

(1) ينظر: هناء خميس أبو دية، برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية التطبيقية، رسالة ماجستير، اشراف محمد شحادة زقوت، الجامعة الإسلامية غزة 2009م، ص44.

أما فيما يخص طول حجم النص فإنه " عندما يطول الحديث كثيرا فإن الناس ينصرفون عنه وحين يطلب منهم إبداء الرأي في الموضوع الذين استمعوا إليه تجدهم غير قادرين على إبداء الرأي لأنهم لم يستمعوا جيدا ولم يعرفوا كيف يستمعون"[1].

ثانياّ: صعوبة الفهم وقلّة التفاعل معها، وتكمن في الغالب في الاستماع "ترجع أسباب الضعف فيه إلى عوامل تكمن في الكلام ذاته، كالتفكك في التراكيب وعدم الدّقة في التنظيم، إضافة إلى غموض المصطلحات، أو عدم قدرة المستمع ذاته على الاستماع الجيد، أو التفسير الخاطئ والغامض للكلمات، والقصور على ترجمتها منطوقة أو فهمها في غير سياقها المناسب، أما في التحدث فيرجع الضعف فيه إلى عدم القدرة على استخدام الكلمات المعبرة عن الأفكار الذاتية أو اختيارها أو تنظيمها، أو توصيل الفكرة، أو الحالة النفسية التي يعبر عنها"[2].

ثالثا: قلّة المخزون اللّغوي للتلاميذ، وذلك بسبب" عزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية عن القراءة الحرة ذات الأثر الفعّال في تنمية الحصيلة اللّغوية وتطوير القدرات التعبيرية يشكل ظاهرة بارزة في عالمنا العربي"[3].

7.3. ما تقييمك لفهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع أثناء حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 19 يمثل نسبة فهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع.

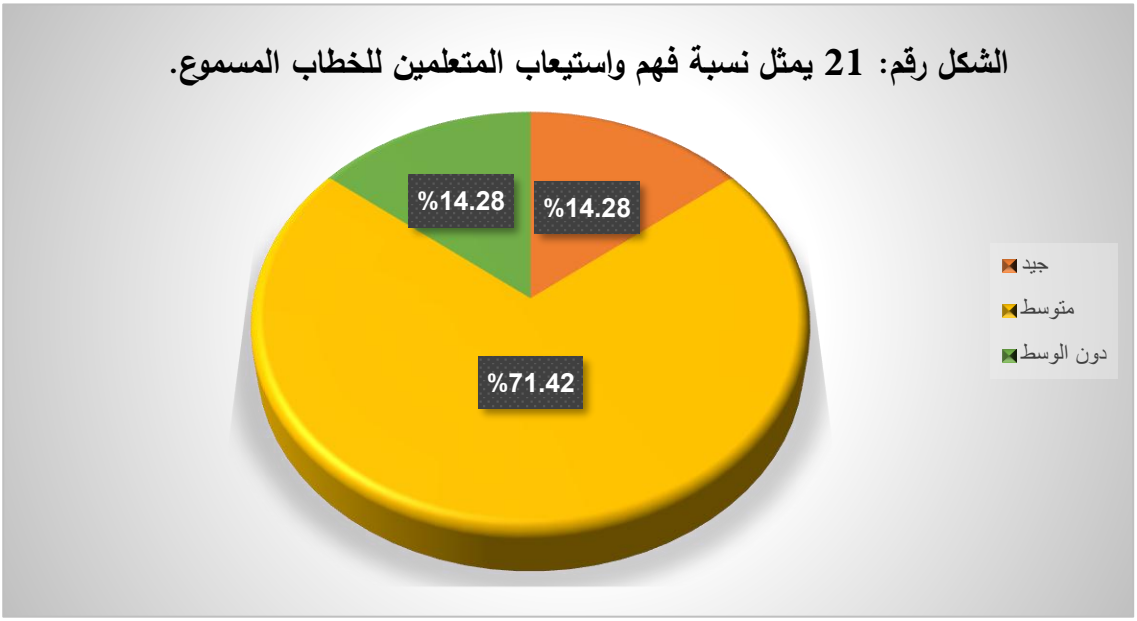
الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	01	%14,28
متوسط	05	%71,42
دون الوسط	01	%14,28
المجموع	07	%100

(1) ينظر: أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، ص183.

(2) محمد أحمد الحليم، أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها، قسم اللغة العربية، مدرسة جيرار، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت، ص9.

(3) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996م. ص15.

الشكل رقم: 21 يمثل نسبة فهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع.



حسب نتائج الجدول فإنّ الأساتذة يرون أن فهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع أثناء حصّة فهم المنطوق متوسط وذلك نتيجة عدم ملاءمة محتوى النصوص لمستواهم الفكريّ وعدم امتلاكهم للزاد اللّغوي الكافيّ حيث تبدو لهم المصطلحات غريبة بعيدة عن التداول، ذلك لأنه " كلما زادت حصيلة الفرد اللغوية تطورت قدرته على فهم معاني ومدلولات الألفاظ والصيغ اللغوية وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، وبالتالي تمكن الفرد من اختراق مجاهل لغوية، وهكذا تبقى الحصيلة اللغوية في تنام متطور ومستمر"[1].

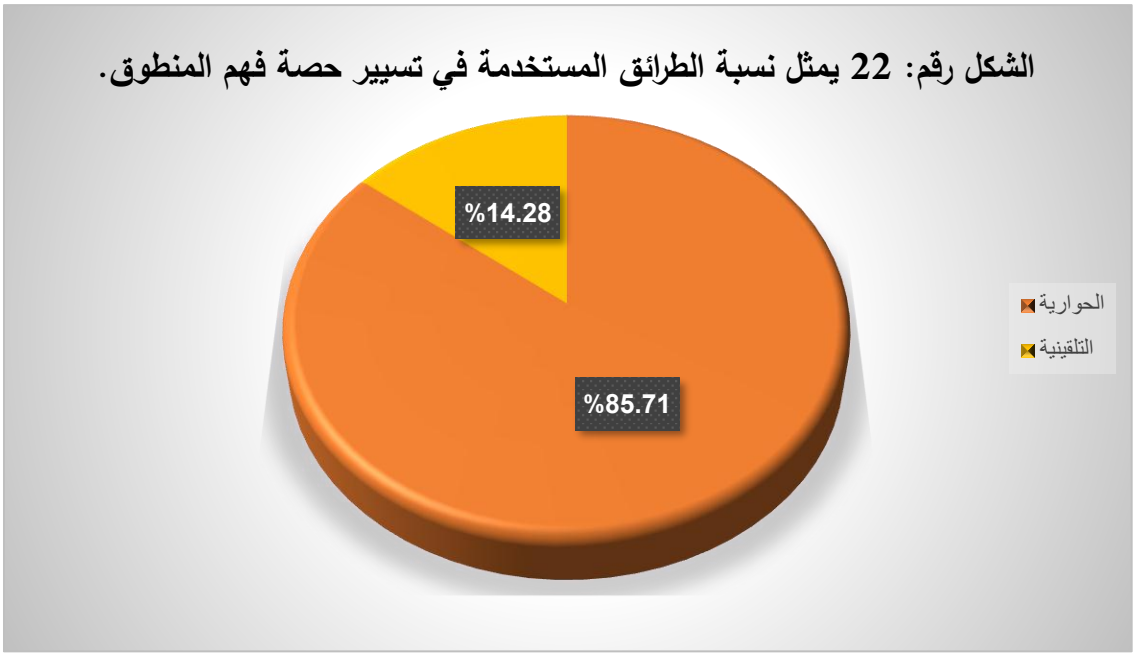
8.3. ما الطريقة التي تستخدمونها في تسيير حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 20 يمثل نسبة الطرائق المستخدمة في تسيير حصة فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الحوارية	06	%85,71
التلقينية	01	%14,28
المجموع	07	%100

(1) المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر، الجزائر، ط1، 2007م، ص28.

الشكل رقم: 22 يمثل نسبة الطرائق المستخدمة في تسيير حصة فهم المنطوق.



حسب الجدول تظهر أنّ الطريقة الحواريّة هي الطريقة المعتمدة في تعليميّة ميدان فهم المنطوق بنسبة 85,71% حيث يحدث التفاعل بين التلاميذ والأستاذ من خلال اختلاف الإجابات وتنوعها، ويجمع الكلّ تقريبا على أنّها الطريقة المثلى التي تجد تجاوبا لدى التلاميذ؛ فالحوار والمناقشة هي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام الأستاذ بإدارة الحوار الشفويّ حول الموقف التدريسيّ، فالطريقة الحوارية عند صالح بلعيد "هي طريقة تقوم على الحوار والنّقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق، ويشترط أن يكون هناك تفاعل بين المعلم والمتعلّم وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط ونجاحها يقوم على الوضوح والبساطة ومن محاسنها نجد:

ـ تشيع جوّا من الحيوية في القسم فتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية.

ـ تفسح المجال أمام المدّرس لتنمية انتباه الطالب وتفكيره للمستقبل.

ـ تثبيت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهة، شديد الانتباه"[1].

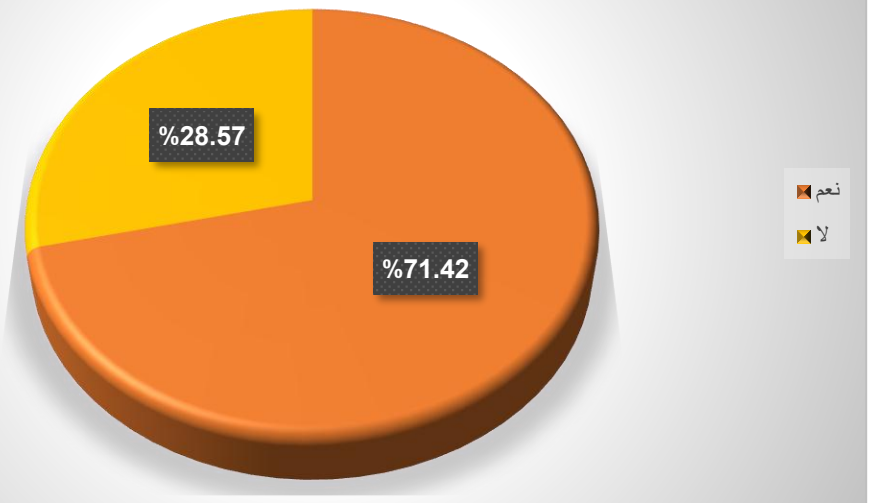
(1) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

9.3. هل يتجاوب معك التلاميذ في حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 21 يمثل نسبة تجاوب التلاميذ في حصة فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	%71,42
لا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 23 يمثل نسبة تجاوب التلاميذ في حصة فهم المنطوق.



أسفرت نتائج الجدول أن نسبة تجاوب التلاميذ مع الأساتذة في حصة فهم المنطوق بلغت 71,42% وهذا يكشف عن وعي المتعلمين وقدرتهم على الفهم والاستيعاب وتمكنهم اللّغوي على المحادثة بجرأة وطلاقة؛ فكل هذه العمليات المعرفية "تشير إلى أن النشاط العقلي المتضمن التفكير، التعلم، استعمال اللغة، فهم المعلومات والمفاهيم عندما يصير الفرد على وعي بهذه العمليات وضبطها وقيادة عمليات التعلم يكون قد أتقن ما يسمى ما وراء المعرفة أو التّفكير في التّفكير"[1].

(1) محمد الريماوي وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2006م، ص34.

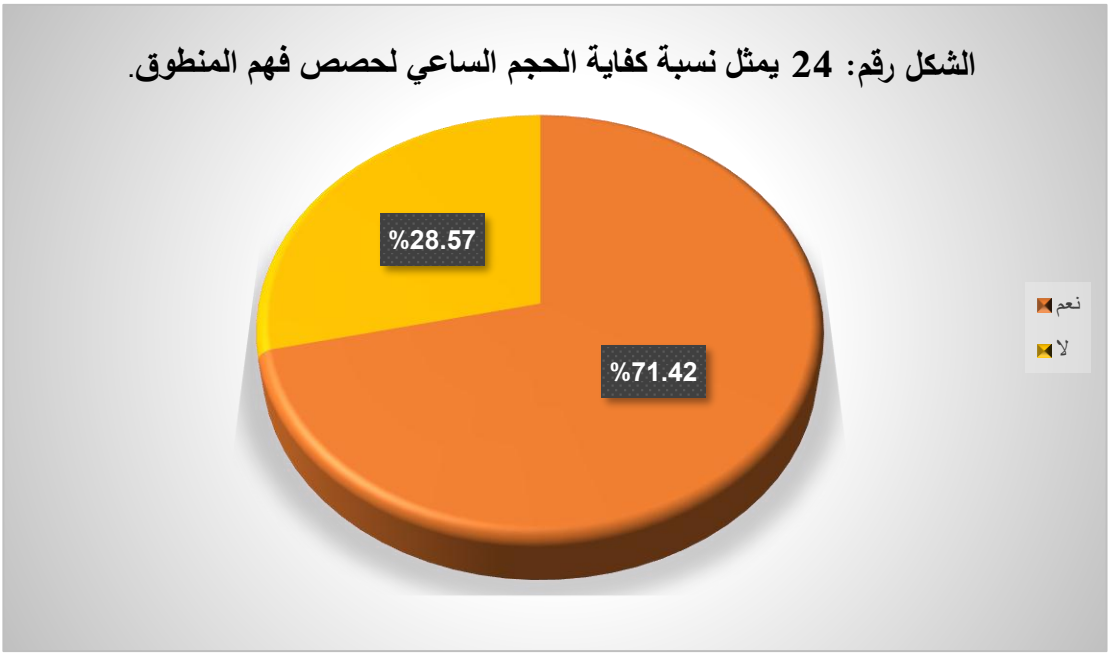
أمّا من لا يتجاوب معهم التلاميذ في الحصّة فقد بلغت النسبة 28,57% وتعود الأسباب إلى تهاون التلاميذ أو إلى الخجل وخوفهم من الإحراج من قبل زملائهم والوقوع في الأخطاء؛ فالتلميذ الخجول "تظهر عليه مظاهر القلق الشديد والخوف المستمر والصّمت وعدم القدرة على التعبير، وخفض رأسه طول الوقت مع قلّة التّركيز وضعف القدرة على الفهم، والتّهرب من إقامة حوار مع زملائه ومع الأساتذة"[1].

10.3. هل ترون أن الحجم الساعي لفهم المنطوق كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟

الجدول رقم: 22 يمثل نسبة كفاية الحجم الساعي لحصص فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	%71,42
لا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 24 يمثل نسبة كفاية الحجم الساعي لحصص فهم المنطوق.



(1) مايسة أحمد النيال، الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط،1999م، ص22.

توضح النتائج أن نسبة 71,42% يرون أن الحجم السّاعي كاف ويتلائم مع تعلّمات فهم المنطوق وإنتاجه 03 ساعات لدراسة نص واحد خلال ثلاثة أسابيع المقطع التّعلميّ تسمح بفهم واستيعاب مضمون الخطاب وتحديد القيم، وأخرى لتحليل الأنماط ومؤشراتها والعلاقة بينها، وساعة تخصص للإنتاج الشّفويّ والمناقشة والنّقد. وبهذا يكون قد حقق الكفاءة المستهدفة. وهذا ما يوضحه توزيع التعلمات في حصص فهم المنطوق للأسابيع الثلاثة في الملاحق. وأمّا من يرون عدم ملائمة الحجم السّاعي يرجعون السبب إلى موضوع النصوص في حد ذاتها.

11.3. ما الذي يهدف إليه المنهاج من تعلّمات ميدان فهم المنطوق؟

بعد الاطلاع على إجابات الأساتذة توصلنا إلى أن المنهاج يهدف من تعلّمات فهم المنطوق إلى:

ـ إتقان المتعلّم لمهارة الاستماع والإصغاء الجيّد لأنها أساس العملية التعليميّة، وتدوين رؤوس الأقلام.

ـ القدرة على فهم قصدية الخطاب وإدراك المعاني والتفاعل معه.

ـ اكتساب المتعلمين مهارة التحدّث والتّعبير الشّفهيّ، أي تحقيق كفاءة تواصلية شفهيّة قد تتعدى إلى ممارستها على أرض الواقع (الهدف الحقيقي).

ـ اكتساب المتعلمين زاد لغويّ ومعرفيّ يعينهم في بناء التعلّمات الأخرى.

ولأنّ ميدان فهم المنطوق يجمع بين مهارتي الاستماع والتحدث (التعبير الشّفهي)، حيث نذكر أهم أهداف الاستماع:[1]

- ❖ تنمية القدرة على الفهم والاستيعاب، والاستنتاج.
- ❖ تنمية القدرة على متابعة المتكلم أثناء تحدّثه مما يمكنه من معرفة موضوع الحديث واستخلاص أفكاره الأساسية.

(1) ينظر: محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006م، ص198،199.

❖ تنمية القدرة على إدراك معاني الجمل والتعبيرات اللغوية.

❖ التدريب على مراعاة آداب الاستماع.

❖ التدريب على حسن الاستماع، وتدوين الملاحظات حول ما يسمعه.

❖ تنمية القدرة على تحليل المسموع والحكم عليه.

أما أهداف التعبير الشّفهيّ، نذكر منها:[1]

❖ إثراء حصيلة المتعلمين اللغوية من الألفاظ والتراكيب التي تساعدهم في التعبير عن أفكارهم وحاجاتهم ومشاعرهم بعبارات سليمة صحيحة.

❖ تهيئتهم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب إبداء الرأي والمناقشة.

❖ التخلص من ظاهرة الخجل والخوف والتردد، واكتساب الجرأة على مواجهة الجمهور.

❖ تدريب المتعلمين على ترتيب الأفكار، والتعبير عنها بطريقة منطقية ومقنعة.

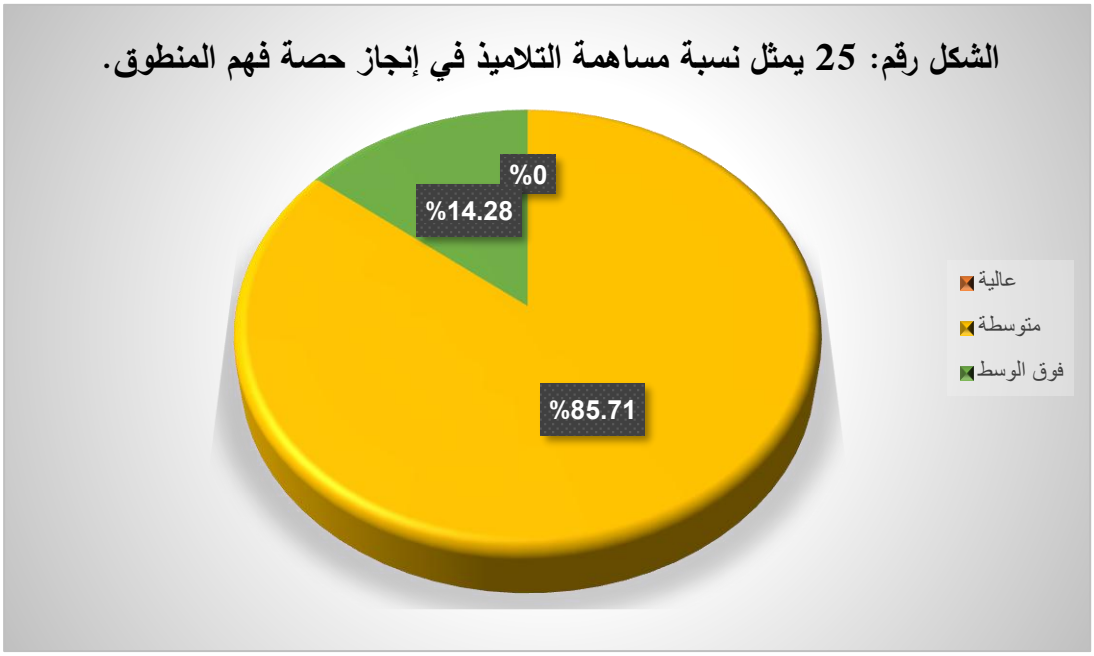
12.3. هل يساهم التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق بنسبة؟

الجدول رقم: 23 يمثل نسبة مساهمة التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
عالية	00	%00
متوسطة	06	%85,71
فوق الوسط	01	%14,28
المجموع	07	%100

(1) ينظر: محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص206،207.

الشكل رقم: 25 يمثل نسبة مساهمة التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق.



يوضح الجدول أنّ التلاميذ يساهمون في إنجاز حصة فهم المنطوق بنسبة متوسطة حيث بلغت 85,71 % من إجابات الأساتذة؛ ويرجع ذلك لعدم امتلاك التلميذ أيّ فكرة عن محتوى النص المنطوق إلا عند الاستماع إليه من قبل الأستاذ؛ لغياب النص في كتابه المدرسي؛ ممّا يشكل صعوبة في فهمه وإدراك معانيه "فالاستماع كمهارة أصعب من القراءة بحيث يمكن للفرد في مهارة القراءة أن يقف عند كلمة صعبة أو جملة معينة أو يعود لقراءة جزء معين لمعرفة المعنى والقصد الذي يرمي إليه الكاتب، بخلاف الاستماع حيث يقوم الفرد بمتابعة المتكلم متابعة سريعة لتحقيق المعنى ويقوم بعمليات عقلية لاستيعاب ما يقوله المتكلم، ويتابع الأفكار ويحتفظ بها، وكلما كان مستوى حديث المتكلم قريبا من مستوى السامع كان المستمع أكثر قدرة على المتابعة، وحينما يرتفع مستوى حديث المتكلم نجد السامع يتوقف عن متابعة الاستماع وقد يحدث لديه الملل والضجر بل قد ينسى ما سبق له الاستماع إليه"[1].

(1) هارينه بنت عبد اللطيف، تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الإسلامية سنغافورة، رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، 2014م، ص20،21.

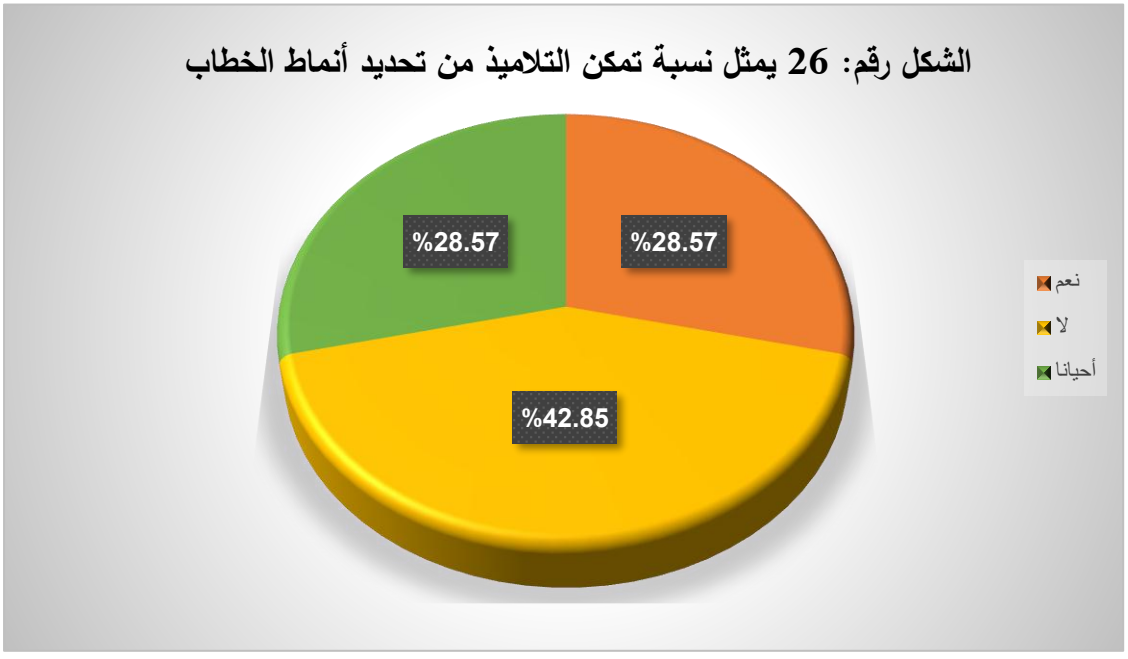
وكذلك يعود السبب إلى طبيعة النصوص الجامدة، وضعف الزاد اللّغوي لدى المتعلّم، "فإذا كانت الموضوعات التقريرية أو السّرديّة الممّلة أو النصوص الضحلة التافهة أو الموضوعات المفتقرة إلى الحيوية والقرب من الواقع لا تجذب التلميذ ولا تكسبه الكثير ممّا ينمي رصيده اللّغوي، فإنّ الموضوعات أو النصوص الصعبة المعقدة التي تزدحم فيها الكلمات والصيغ والتراكيب الغامضة الغريبة يمكن أن تنفره من اللغة أو تصدّه عن التّحمس لتنمية رصيده من مفرداتها، أو تشغل ذهنه بملا تنفعه فتزيد من حاجته إلى ما ينمي رصيده اللفظي الفاعل"[1].

13.3. هل يتمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب المسموع؟

الجدول رقم: 24 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب المسموع.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	%28,57
لا	03	%42,85
أحيانا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 26 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب



(1) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، ص13،14.

من خلال استقراء نتائج الجدول يتضح أن نسبة التلاميذ الذين يتمكنون من تحديد الأنماط ومؤشراتها والتمييز بينها تقدر بـ 28,57%، وذلك يرجع إلى أن التلميذ قد درس الأنماط ومؤشراتها في الأطوار السابقة من المرحلة المتوسطة[1]:

- الطور الأول (السنة أولى متوسط) يدرس نصوصا سرديّة ووصفيّة.
- الطور الثّاني ويشمل كلا من (السنة الثانية) يدرس فيها نصوصا توجيهيّة وحواريّة، و(السنة الثالثة) يدرس نصوصا تفسيريّة وحجاجيّة.
- الطور الثالث (السنة رابعة متوسط) يدرس نصوصا متعددة الأنّماط.

وهذا يعني أن هناك خلفية معرفيّة بأنواع النّصوص ينطلق منها المتعلّم في تحديد أنماطها، ومؤشرات كل نمط والتمييز بينها؛ فالنمط مفهوم ومصطلح أدبيّ ونقديّ وثقافيّ يهدف إلى تصنيف الإبداعات الأدبية حسب مجموعة من المعايير والمقولات التنميطيّة كالمضمون والأسلوب والسجّل، ومن ثمّ يهتدي القارئ إلى التعامل مع العمل على هدي ذلك التجنيس الذيّ أقرّه المبدع، فيعتبره عملا واقعيّا أو عملا تخييليّا؛ فالرّواية والقصّة والمقالة والخطابة والرّسالة والمسرحيّة وغيرها هي أجناس أدبيّة، بينما الوصف والسّرد والحجاج والإخبار والتّفسير والحوار هي أنماط تبني عليها تلك الأجناس صياغتها، وتتشكّل على أساسها بنيتها[2].

أما نسبة من يرون أن التلاميذ عاجزون عن تحديد الأنماط فقد بلغت 42,85%، وأمّا من يتمكنون أحيانا من تحديد الأنماط بنسبة 28,57%، ويرجع ذلك إلى كثرة الأنماط في النّص المنطوق وتداخلها وصعوبتها، ويعدّ تصنيف النصوص وفق أنماطها أمرا متشعّبا ويصعب في كثير من الأحيان ضبط ذلك بدقة، وقد أشار إلى ذلك دي بوجراند في قوله: "وإذا كانت تقسيمات الجمل بسيطة ولكنها عقيمة فإن تقسيمات النصوص متشعبة وذاتية

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص05.
(2) ينظر: عبد الحميد بوترعة، توظيف الأنماط النّصية وتداخلها في النثر العربي الحديث، ص572، 573.

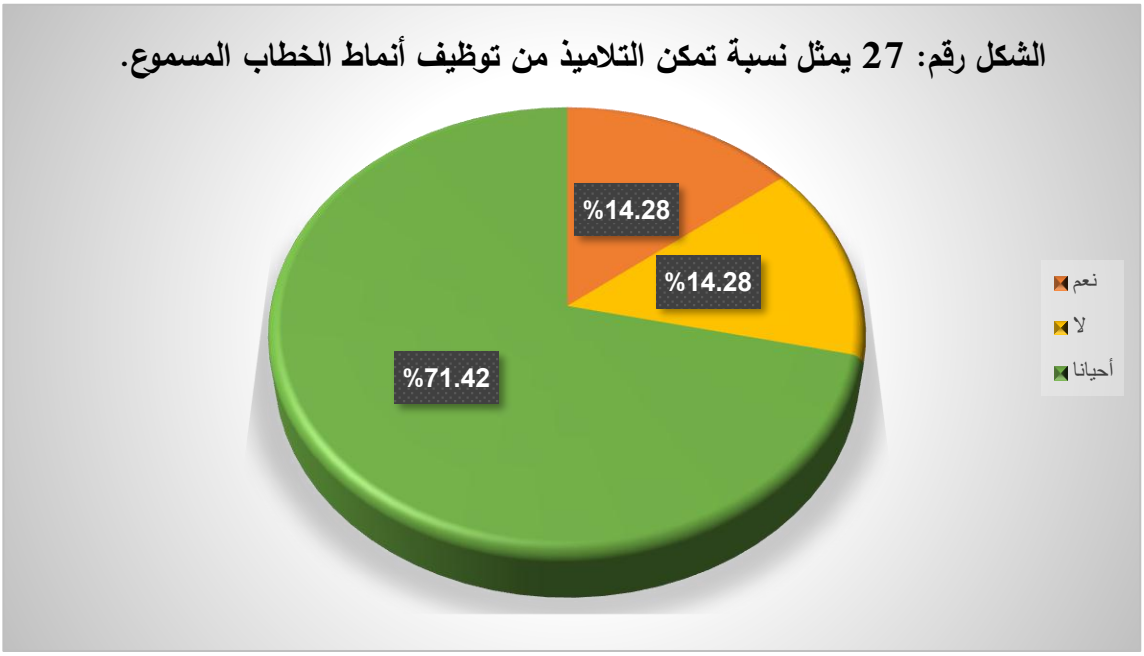
إلى درجة مثبطة، وكان الإحباط من نصيب تلك المحاولات الأولى لفرض الطّرق اللغوية التقليدية على تقسيمات النصوص"[1].

14.3. هل يتمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع في إنتاجاتهم الشّفويّة؟

الجدول رقم: 25 يمثّل نسبة تمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	%14.28
لا	01	%14.28
أحيانا	05	%71.42
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 27 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع.



يبيّن الجدول من خلال النسبة 71,42% أن التلاميذ يتمكنون أحيانا فقط من توظيف أنماط الخطاب المسموع في إنتاجاتهم الشّفويّة، حسب ما لاحظه الأساتذة؛ فالتلاميذ غالبا ما يتمكنون من توظيف الأنماط التي يجدون فيها سهولة في صياغة الجمل والتراكيب

(1) روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص412.

كالسّرد والحوار والتّوجيه، وفهمهم لقصدية الخطاب. ويعجزون أمام الأنماط المعقدة والصعبة في تراكيبها وروابطها المنطقية كالتّفسير والحجاج، ففهم المتعلم وإدراكه لقصدية الخطاب أو وظيفة النّص يمكنّه من تحديد النّمط الشائع، فمفهوم وظيفة النّص عند "جروسه"(Grosse) يدور حول قصد الباثّ الذي ينبغي أن يعرفه المتلقي، وعلى أيّ نحو ينبغي أن يفهم ذلك الأخير النّص إجمالا مثلا بوصفه نصّا إبلاغيّا، أو بوصفه نصّا استثاريّا، ففي الواقع يرى "جروسيه" أنّ شيوع نمط معيّن في جمل دلالية ليس مؤشرا واضحا بشكل دائم لوظيفة نصية معيّنة[1].

أمّا الذين يتمكنون من ذلك بنسبة 14,28%، فيعود ذلك لاستغلال التلاميذ رؤوس الأقلام التي يسجلونها أثناء الحصص الأولى من الميدان، ثمّ التحضير في البيت ليكونوا جاهزين للإنتاج الشّفويّ.

ومن لا يتمكنون من توظيف الأنماط فذلك لعدم فهم قصدية الخطاب وتعقيد محتواه وإلى ضعف المستوى المعرفي للتلاميذ، وقد أسلفنا الذكر لأسباب هذه النتائج المتمثلة في صعوبة محتوى النصوص وتعقيد الأنماط وضعف المستوى في نقاط سابقة من دراستنا الميدانية هذه.

15.3. هل تتيح الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء آرائهم بكل حرية؟

الجدول رقم: 26 يمثل نسبة إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء الآراء.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%100
لا	00	%00
المجموع	07	%100

(1) ينظر: عبد الحميد بوترعة، توظيف الأنماط النّصية وتداخلها في النثر العربي الحديث، ص574.

الشكل رقم: 28 يمثل نسبة إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء الآراء.

أسفرت إحصائيات الجدول المدرج أعلاه أنّ الأساتذة الذين يتيحون الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء آرائهم بكل حريّة حول الخطاب المسموع أو إنتاجاتهم الشّفويّة بنسبة 100%؛ حيث يعد المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، والأستاذ يأخذ دور الموجه فالتعلّم النشط يعرف على "أنّه إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش ،بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة، وذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات وتركيبها وتقويمها، من خلال المناقشة مع الآخرين وطرح الأسئلة المتنوعة، أو القيام بالأعمال الكتابية، على أن ينهمك الطلبة في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار والآراء المطروحة وكيفية تطبيقها، وذلك ضمن طرق عديدة لتلك المشاركة تبعا للمادة الدراسية أو الموضوعات المعروضة للنّقاش"[1].

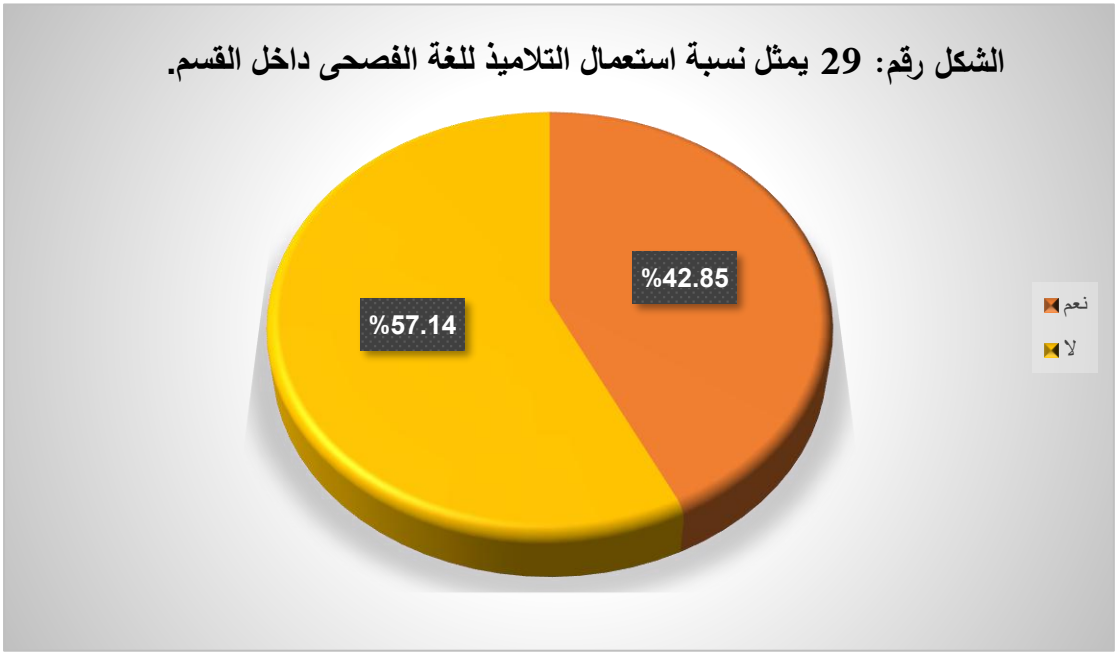
(1) جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلّم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص31.

16.3. هل يمتلك التلاميذ الجرأة للتكلم بالفصحى داخل القسم؟

الجدول رقم: 27 يمثل نسبة استعمال التلاميذ للغة الفصحى داخل القسم.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	%42,85
لا	04	%57,14
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 29 يمثل نسبة استعمال التلاميذ للغة الفصحى داخل القسم.



يوضح الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يمتلكون الجرأة للتكلّم بالفصحى داخل القسم 42,85%، وبين الأساتذة أن هذه الفئة أغلبها من التلاميذ المجتهدين والذين يبرزون تفوقهم وحبّهم لمادة اللغة العربية، فيحاكون أستاذهم في فصاحته وطلاقة لسانه.

في حين أن نسبة من لا يمتلكون الجرأة من التلاميذ للتكلم بها 57,14% خجلا وخوفا من السّخرية والانتقاد اللاذع من أقرانهم، وكذلك عدم امتلاكهم للرصيد اللغوي الكافي. حيث إن "الشعور بالخجل يعيق ويشل حركة التلميذ فيضعف ما ينتجه ولا يقوى على مواجهة الحياة ويؤدي به إلى تجنب المواقف التعليمية والفشل في مشاركة الزملاء ولا يجرؤ على مخالطتهم ومعاشرتهم والاستفادة منهم، ويخيل للتلميذ الخجول أن كل من حوله في الصّف

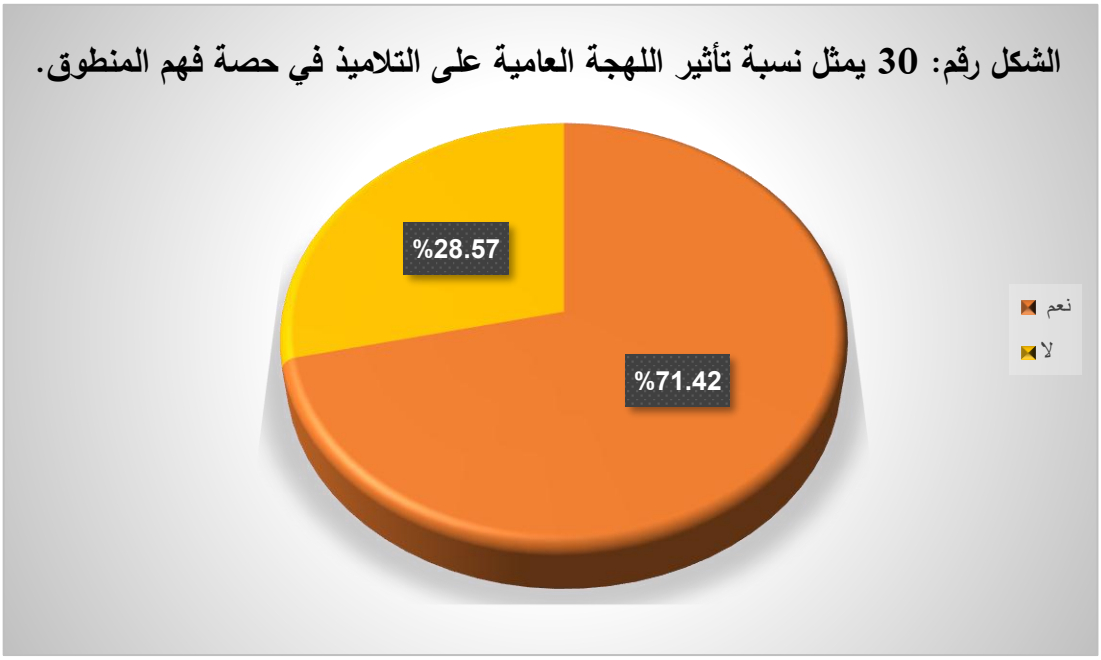
يراقبونه ويصغون لكلامه لينتقدوه ويسخروا منه، وبالتالي يجد الصمت هو الحل الوحيد لديه أو قلة الكلام والحديث معهم، والخجل من المواجهة وعدم الرغبة المتواصلة في التعبير فشله في ذلك يؤدي إلى تجنب الموقف التعليمي وقلة المشاركة في الأنشطة الصّفيّة والمدرسية ومواجهة صعوبات تعلمية سواء صعوبة في القراءة أو التلعثم أو غيرها"[1].

17.3. هل تؤثر اللهجة العامية على التلاميذ في حصة ميدان فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 28 يمثل نسبة تأثير اللهجة العامية على التلاميذ في حصة فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	%71,42
لا	02	%28,57
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 30 يمثل نسبة تأثير اللهجة العامية على التلاميذ في حصة فهم المنطوق.



توضح نتائج الجدول أن نسبة 71,42% من الأساتذة يصرحون أن اللهجة العامية تؤثر على التلاميذ في حصة فهم المنطوق، فقد أكد أغلب أساتذة اللغة العربية في المتوسطة بأن أصعب ميادين اللغة العربية هو ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، رغم ما له من أهمية

(1) راي كروزير، الخجل، ت ر: معتز سيد عبد الله، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 2009م، ص317.

وأهداف خاصة، حيث يطلب من التلاميذ الحديث بالفصحى في موضوع الخطاب المسموع، فيمر معظم الوقت صمتا في انتظار من يعبّر أو يتكلّم، وإذا ما حاول الحديث باللغة الفصحى فسرعان ما تتغلّب عليه اللغة العامية وهذا ما نلمسه في الممارسة الشفهية بصفة عامة. ويرجع ذلك إلى أنه لا ينفرد مجتمع بلغة واحدة "فالمجتمع اللغوي يتّصف بالثنائية اللغوية، وهي وجود لغة فصيحة ولغة عامية، وهذه ظاهرة طبيعية منتشرة في كلّ لغات العالم"[1].

وقد يعود كذلك لبساطة العامية وسهولتها، فالمتكلمون يميلون إلى كل ما هو سهل على النطق والاستعمال سواء المتعلمين أو غير المتعلمين " فالمستوى العامي يتميّز بالسرعة في الأداء، والخفة في تبليغ الفكرة، دون مراعاة الإعراب، فهو يستعمل في المنزل والشارع، فهو مستوى بلا قيود ويستعمله السواد الأعظم من العامة"[2].

فجلّ الدراسات تؤكد أن استعمال العامية في التدريس من أهم أسباب الضعف اللغوي، ويرجع هذا إلى أن العامية ضعيفة في مادتها، فقيرة في ألفاظها، وأن من دأبها التهاون في التعبير ،وهذا يؤدي إلى التهاون في التفكير، وهذا التهاون تنشأ عنه عادات لغوية رديئة، وينبني عليه الكسل العقلي، ولا يرى كثير من المعلمين خطورة في استعمال العامية والتدريس بها، ولذا يعتمدون عليها سواء كان ذلك في المرحلة الجامعية أو ما قبلها، فنراهم في كثير من البيئات العربية لا يستخدمون الفصحى في قاعات الدرس جهلا أو ازدراء، يرجع المعلم أسباب لجوئه للعامية بهدف تقريب المعنى للتلميذ باعتبارها(العامية) سهلة الفهم على الفصحى[3].

أمّا من يقرون بعدم تأثيرها على التلاميذ فقد بلغت نسبتهم 28,57%، وهذا راجع إلى تشجيع الأستاذ في حد ذاته تلاميذه على استخدامها، وفرض وجوده داخل القسم للحدّ من

(1) سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، د ط، 2011م، ص32.

(2) ويزة أعراب، ما بين اللغة العربية الفصيحة والعامية الفصحى المعاصرة، مجلة اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، الأسباب والعلاج، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت، ص320.

(3) وليد علي الطنطاوي، بحث في فقه اللغة، قسم اللغة العربية، كلية اللغات جامعة المدينة العالمية شان–علم ماليزيا، تاريخ الزيارة: 2022/05/29م، الساعة: 17:00، eltontouly@mediu/edu.my.

سخرية الآخرين منهم، وكذلك لامتلاك هؤلاء التلاميذ لعاملين رئيسين هما (الطلاقة اللغوية والجرأة الأدبية).

18.3. كيف تساهم حصة فهم المنطوق في بناء التعلمات الأخرى؟

من خلال تفحصنا لأجوبة أفراد العينة المدروسة وجدنا أن حصة فهم المنطوق تساهم في بناء التعلمات الأخرى وذلك بـ:

ـ تنمية القدرة على التركيز والتحليل والتركيب والتعبير الشفهيّ ثم الكتابيّ.

ـ الزيادة من إيجابية المتعلم ومشاركته الفعّالة في الحصول على المعرفة.

ـ تقويم اللّسان على استخدام اللغة الفصحى والتّحدث بجرأة.

ـ إكساب المتعلّم زاد لغوي ومعرفي بالتالي الوصول إلى الإبداع وحل وضعيات مشكلة.

ذلك أنّ للتعبير الذي يعد جزءا من ميدان فهم المنطوق منزلة كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فالتعبير الشفهي لا يمارسه التلميذ في حصة فهم المنطوق إنّما في جميع الحصص الأخرى فمثلا في نشاط القراءة يكون التعبير حاضرا بمناقشة النصوص الأدبية والشرح والإجابة عن الأسئلة المطروحة، وتدخل هذه الأنشطة ضمن تعلم اللغة العربية وإتقان التعبير، وهذا يمكن التلميذ من الإدلاء بآرائه والتغلب على الخوف والخجل بالمواجهة ممّا يساعد على التخيل والإبداع بجمل واضحة ولغة سليمة وفصيحة[1] وهو امتلاك رصيد لغوي كاف يمكن المتكلم من عرض أفكاره وترتيبها وتوصيلها للآخرين[2].

(1) ينظر: هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2005م، ص228.

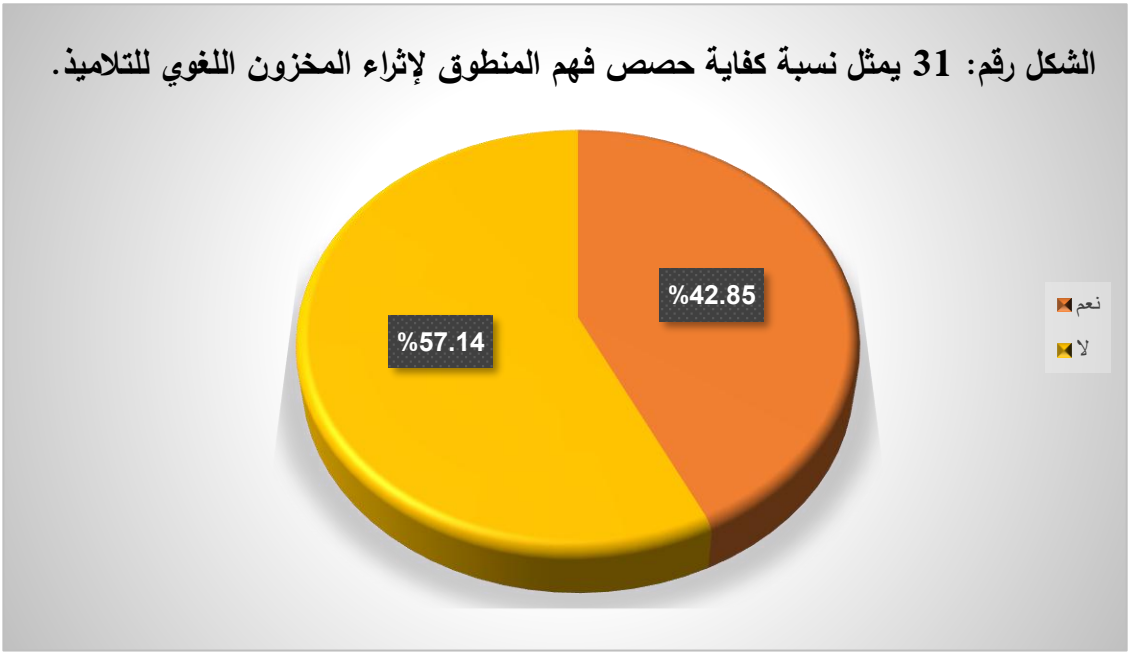
(2) ينظر: المرجع نفسه، ص224.

19.3. هل تكفي الحصص المدرجة لميدان فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ؟

الجدول رقم: 29 يمثل نسبة كفاية حصص فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	%42,85
لا	04	%57,14
المجموع	07	%100

الشكل رقم: 31 يمثل نسبة كفاية حصص فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ.



توضح النتائج أن نسبة 42,85% من الأساتذة يُقرّون أن الحجم الساعي كاف لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ من خلال تعدد القراءات، وعدد المشاركات والإنتاجات الشّفويّة، والمناقشة المفتوحة أمامهم فينهلون من زملائهم العديد من المصطلحات ومحاكاتهم فيها. في حين أن الفئة الثانية التي قدرت بنسبة 57,14% ترى بأن الحجم الساعي غير كاف لإثراء المخزون اللّغوي للمتعلمين خاصة فهم النصوص واستيعابها وبوجود تحليل الأنماط واكتشافها وتحديد مؤشراتها وإدراك أهمية التداخل بينها، وذلك حسب طبيعة الموضوع المخصص.

20.3. ما هو سبب ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

يرجع الأساتذة ضعف وتدنّي مستوى التلاميذ في ميدان فهم المنطوق إلى أسباب نذكر منها:

- ❖ صعوبة النصوص وتعقيد محتواها المعرفي وطول حجمها، ممّا يشكل عائقا في عملية الفهم ويقلّص من تفاعلهم.
- ❖ قلة الزاد اللغوي لدى التلاميذ لأن موضوعات النصوص المقدّمة لهم بعيدة عن خبراتهم ومستواهم الفكري.
- ❖ الازدواجية اللّغوية؛ وذلك لمزاحمة اللغة العامية للغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.
- ❖ قلّة القراءة؛ لما لها من علاقة وثيقة بالتعبير، فأساس التحاور والتحدث الجيّد هو سعة الاطلاع المعرفي في شتى المجالات.
- ❖ الخجل والاضطراب الذي ينتاب المتعلمين خوفا من الخطأ أو من الانتقادات اللاذعة من قبل الزملاء.
- ❖ اهتمامهم بالأشياء المادية وعدم الرغبة في إعمال العقل.
- ❖ عدم تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط.
- ❖ عجز التلاميذ في تحليل أنماط النّص المنطوق وتوظيفها في إنتاجاتهم الشفوية.

ويذكر خالد حسين في هذا الموضوع أن بعض الصعوبات تتعلق بالمعلم، وهي:[1]

- ❖ أنّ بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون متعلميهم على المحادثة السليمة، ولا يدربونهم على الإكثار من الكلام عن خبراتهم باللغة الفصحى السليمة.
- ❖ قلة تدريب المتعلمين على آداب التعبير من الاستماع والإصغاء والمناقشة والنقد بطريقة بنائية.

(1) ينظر: خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص34.

- ❖ أن بعض المعلمين لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية بعزل التعبير الشفوي عن باقي فروع اللغة، كما أنهم لا يدربونهم على استثمار دروس اللغة العربية من أنماط راقية في مجالات حياتهم اليومية.

أما أسباب الضعف المتعلقة بالمتعلمين فقد ذكرها الكندري في النقاط التالية:[1]

- ❖ الخجل والاضطراب الذي ينتاب بعض المتعلمين.
- ❖ الازدواجية اللغوية: ويقصد بها مزاحمة اللغة العامية للغة العربية الفصحى، فالمتعلم يجد صعوبة في التحدث باللغة الفصحى والتعبير عن أفكاره نتيجة تعوده الحديث بالعامية داخل المدرسة وخارجها.
- ❖ مقاطعة المعلم للمتعلم أثناء الحديث فكثيرا ما يحدث هذا في مدارسنا، فإذا أخطأ المتعلم فسرعان ما يستوقفه المعلم ليصحح خطأه، فتنقطع أفكار المتعلم مما يؤدي إلى تلعثمه وعدم قدرته على الانطلاق في الحديث.
- ❖ قلة المحصول اللغوي لدى المتعلمين، ويرجع ذلك إلى أكثر من سبب فقد يرجع إلى الموضوعات التي تقدم إليهم بعيدة عن خبراتهم.
- ❖ قلة القراءة؛ فالصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، فالتعبير لا يجود ولا يكون مبدعا إلا بكثرة القراءة.

(1) ينظر: عبد الله عبد الرحمان الكندري، تنمية مهارات التعبير الإبداعي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط1، 1995م، ص95.

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

1. المحور الأول: المعلومات الشخصية:

1.1. الجنس:

الجدول رقم: 30 يمثل نسبة الذكور والإناث عند التلاميذ.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	17	%34
أنثى	33	%66
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 32 يمثل نسبة الذكور والإناث عند التلاميذ.

يظهر الجدول أن نسبة 34 % من العينة المدروسة تمثل الذكور، في حين تمثل نسبة 66 % الإناث، وهذا راجع إلى واقع المجتمع الذي تزايد فيه عدد الإناث بالنظر إلى عدد الذكور.

2.1. السّن:

الجدول رقم: 31 يمثل نسبة أعمار التلاميذ.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
13 سنة	05	%10
14 سنة	45	%90
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 33 يمثل نسبة أعمار التلاميذ.

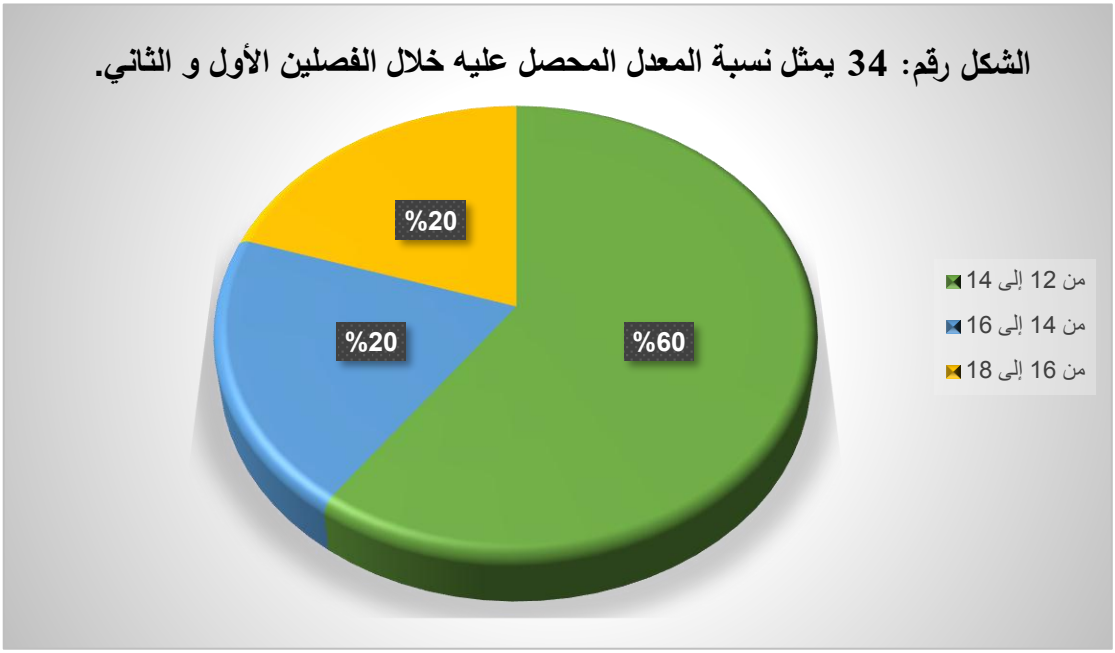
يوضح الجدول المدرج أعلاه أن نسبة 90%من العينة المدروسة تبلغ أعمارهم 14 سنة وهو السّن المحدد للسّنة رابعة، في حين بلغت نسبة 10% التلاميذ البالغين 13 سنة لأنّهم دخلوا المدرسة في سنّ مبكرة، كما هناك فئة أخرى تتراوح أعمارهم من 15 إلى 16 سنة وهم من المعيدين.

3.1. المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول والثاني.

الجدول رقم: 32 يمثل نسبة المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول والثاني.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
من 12 الى 14	30	%60
من 14 الى 16	10	%20
من 16 الى 18	10	%20
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 34 يمثل نسبة المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول و الثاني.



وقد تم اختيار نتائج الفصلين الأول والثاني لأن دراستنا الميدانية انطلقت مع بداية الفصل الثالث للموسم الدراسي 2021م/2022م، وذلك لاختيار عينة مناسبة ومتوازنة للدراسة.

ومن خلال استقراء نتائج الجدول نجد نسبة 60%من العينة تتراوح معدلاتهم بين 12إلى 14 سنة، وهذا ما أفادنا في دراستنا الميدانية للوقوف على واقع وحال التلاميذ أصحاب المستوى العلمي المتوسط الحقيقي والفعلي مع تعليمية ميدان فهم المنطوق وإنتاجه،

في حين مثّلت نسبة 20% التلاميذ ذوي المستوى الجيّد ونسبة التلاميذ الممتازين بلغت 20 % فالعينة المدروسة أظهرت توازنا في مستويات التلاميذ؛ وهو ما سعينا إلى تحقيقه في دراستنا الميدانية لتكون نتائجها مضبوطة وأكثر مصداقية.

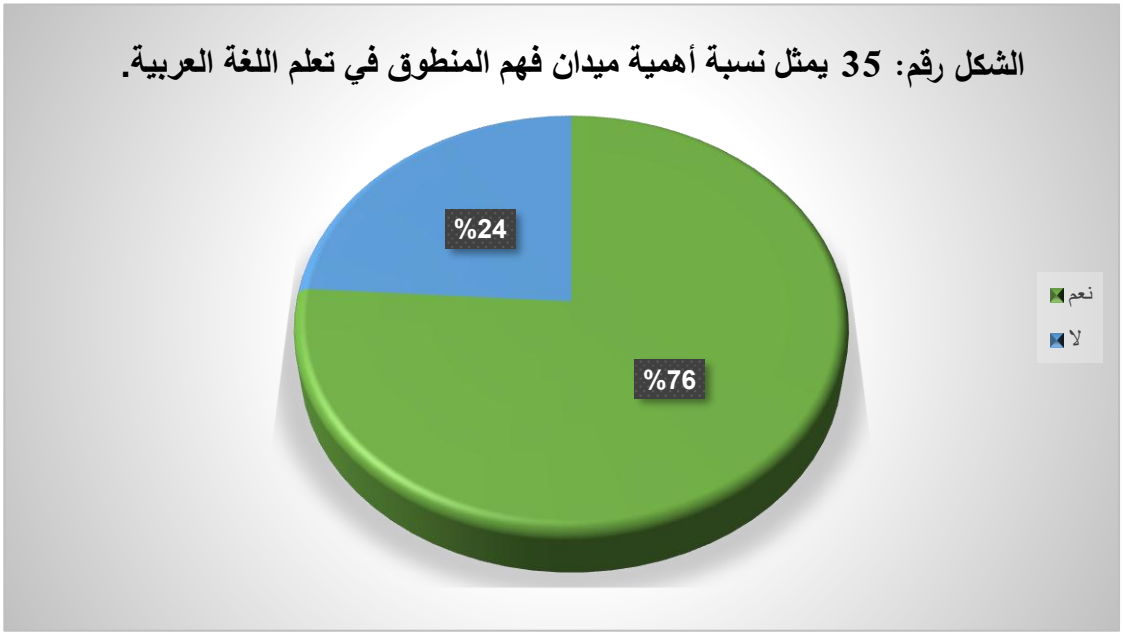
2. المحور الثاني: ميدان فهم المنطوق كنشاط تعليمي تعلمي:

1.2. هل ترى ميدان فهم المنطوق مهما في تعلمك للغة العربية؟

الجدول رقم: 33 يمثل نسبة أهمية ميدان فهم المنطوق في تعلم اللغة العربية.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	38	%76
لا	12	%24
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 35 يمثل نسبة أهمية ميدان فهم المنطوق في تعلم اللغة العربية.



أظهرت نتائج الجدول نسبة 76% من العينة أكدّت على أهمية ميدان فهم المنطوق في تعلّمهم للّغة العربية، وعند الاستفسار تبيّن أنهم على دراية بأهداف هذا الميدان لذا نجد عندهم استعدادا وميولا لدراسته؛ حيث يؤكد علماء النّفس "أن المتعلم إذا لم يدرك تماما

الهدف من المادة التي يتعلمها، وإذا لم يتضح له بصورة علمية أنّ هذه المادة تحقق له غرضا من الأغراض التي يشعر بأنه بحاجة إليها، فإنّه ينصرف عن هذه المادة"[1].

أما نسبة أنه لا يشكل أهمية لهم فقد قدّرت بـ 24% لأنهم يرون أن قواعد اللغة والقراءة والتعبير الكتابي أكثر أهمية وفائدة من فهم المنطوق، وعدم رغبتهم في التحدث والصعوبات التعلمية التي يواجهونها في هذا الميدان، الأمر الذي يؤيد ما أقرّ به الأساتذة في إجاباتهم عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين في ميدان فهم المنطوق وتحدّ من فاعليتهم فيما سبق من تحليل نتائج لاستبيان الأساتذة.

2.2. هل تحب أن تدرس حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 34 يمثل نسبة محبة التلاميذ لحصة فهم المنطوق.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	34	%68
لا	16	%32
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 36 يمثل نسبة محبة التلاميذ لحصة فهم المنطوق.

(1) عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري الغراوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص325.

أظهرت نتائج الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يحبون دراسة ميدان فهم المنطوق قد بلغت 68 %من العينة المدروسة، وقد علّلوا ذلك بأنّها:

- ❖ تثري رصيدهم اللغوي والمعرفي بمصطلحات وأفكار جديدة.
- ❖ أكسبتهم القدرة على الإصغاء الجيّد والتّحدّث بطلاقة وجرأة.
- ❖ تزيد في مستواهم الثقافي وتطوير أفكارهم ويساعدهم في بناء تعلمات أخرى.
- ❖ تقوّم ألسنتهم في اللغة العربية الفصحى.

فميدان فهم المنطوق هو العملية التعليمية التي تقوم على فنّ التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، والتدريب على مهارات التعبير الشفهي فهو "فرصة لإغناء التلاميذ فكريا ولغويّا، فالمعلم يستطيع من خلاله أن يكوّن لدى التّلاميذ كل ما له صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ، كما أنّه يعدّ فرصة لاكتساب مجالات اللّباقة الاجتماعية في التّحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته، كما أنه يعتبر استجابة طبيعية عند الأطفال من دوافع ذاتية للتّكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وخاصة فيما يتّصل بأشخاصهم وذواتهم"[1].

ويضاف إليه "غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة، واستخدام الصوت المعبّر والنطق المتميّز، واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة، والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب"[2].

في حين الذين لا يحبون دراسة حصة فهم المنطوق فقد بلغت النسبة 32 % فالأسباب تكمن في الصعوبات ذاتها التي عالجناها بالتفسير والتحليل في استبيان الأساتذة فهم يفضلون عدم المشاركة لأسباب كثيرة كالخجل والخوف، عدم الاكتراث بالمادة، ضعف الرصيد اللغويّ، صعوبة محتويات النصوص وعدم ملاءمتها للمستوى المعرفي للمتعلمين، وهي من أكثر المعوقات تأثيرا على تعلمهم لميدان فهم المنطوق.

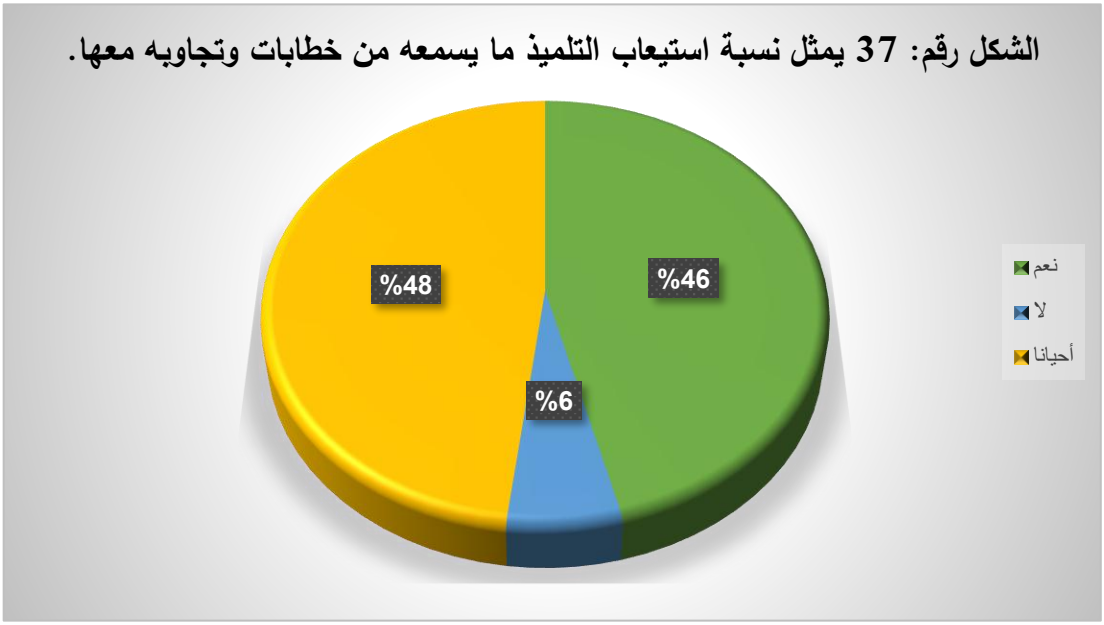
(1) أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، ص93.
(2) طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص13.

3.2. هل تستوعب ما تسمعه من خطابات منطوقة وتتجاوب معها؟

الجدول رقم: 35 يمثل نسبة استيعاب التلميذ ما يسمعه من خطابات وتجاوبه معها.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	23	%46
لا	03	%6
أحيانا	24	%48
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 37 يمثل نسبة استيعاب التلميذ ما يسمعه من خطابات وتجاوبه معها.



يوضح الجدول أن نسبة 46% من أفراد العينة يستوعبون ما يسمعونه من خطابات منطوقة ويتجاوبون معها؛ نتيجة الإصغاء الجيّد وحسن متابعة الأستاذ أثناء قراءته للنّص؛ ويسجلون رؤوس أقلام عن الموضوع، إضافة إلى الإعداد في البيت انطلاقا من المعلومات المتوفرة في الكتاب المدرسي حول الخطاب المدروس.

في حين نسبة من لا يستوعبون ما يسمعونه من خطابات 6%، أمّا من يستوعبونها أحيانا فقد بلغت 48% فيرجعون ذلك إلى صعوبة النصوص وغموض مصطلحاتها وبعدها عن واقع المتعلمين، وأحيانا إلى طول حجمها فلا يستطيعون التركيز معها لمدة أطول. وتعد من اضطرابات الوظائف النفسية الرئيسية و"تشمل ضعف الإدراك الحسي، صعوبة

التذكر، صعوبة الذاكرة، بطء الفهم، وعدم القدرة على التكيف وصياغة المفاهيم"[1]، وهناك أيضا "عوامل خاصة بالبيئة المدرسية منها صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملاءمته للتدريس، وأسلوب عرض المادة التعليمية، وعدم استخدام وسائل تعليمية كافية في عملية التدريس"[2].

4.2. هل ترى أن نصوص فهم المنطوق المقررة للسنة الرابعة متوسط بالنسبة لك

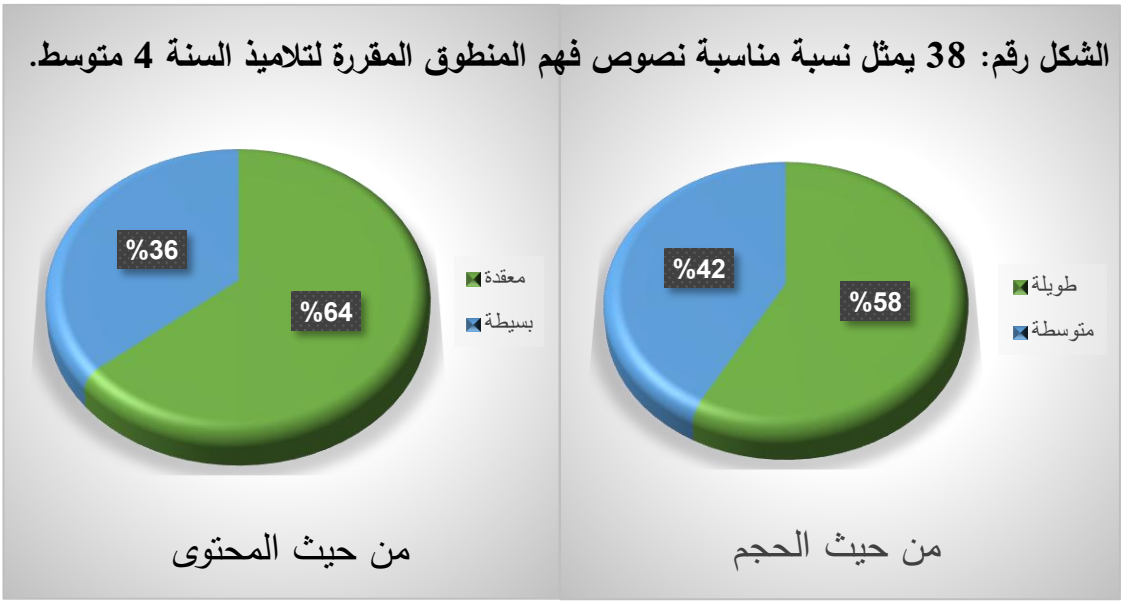
أ. من حيث الحجم: طويلة / متوسطة.

ب. من حيث المحتوى: معقدة / بسيطة.

الجدول رقم: 36 يمثل نسبة مناسبة نصوص فهم المنطوق المقررة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الإجابات		التكرارات	النسبة المئوية
من حيث الحجم	طويلة	29	%58
	متوسطة	21	%42
من حيث المحتوى	معقدة	32	%64
	بسيطة	18	%36
المجموع		50	%100

الشكل رقم: 38 يمثل نسبة مناسبة نصوص فهم المنطوق المقررة لتلاميذ السنة 4 متوسط.



(1) مصطفى نوري القمش، فؤاد عبد الجوالدة، صعوبات التعلم ـ رؤية تطبيقية، دار الثقافة، عمان، د ط،2012م، ص168.

(2) العزة سعيد حسني، صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، دار الثقافة، عمان، د ط، 2006م، ص48.

من خلال الجدول يتضح أن 58% من العينة في الجزء الأول من السؤال ترى أن نصوص فهم المنطوق المقرّرة للسنة رابعة متوسط طويلة من حيث الحجم ممّا يشتت تركيز المستمع ويشعره بالملل، في حين نسبة 42% ترى أنّها متوسطة من حيث الحجم ولا يجدون صعوبة في فهمها واستيعاب مفاهيمها وأفكارها.

أما من حيث المحتوى فنسبة 64% من العينة ترى أنها نصوص معقدة؛ لأن أغلب النصوص ذات طبيعة فلسفيّة أو عدم مناسبتها للمستوى الفكري للتلاميذ كنص (الإنسانية ومشكلاتها، اللغة العربية وتحديات التّقدم العلميّ والتكنولوجيّ..).

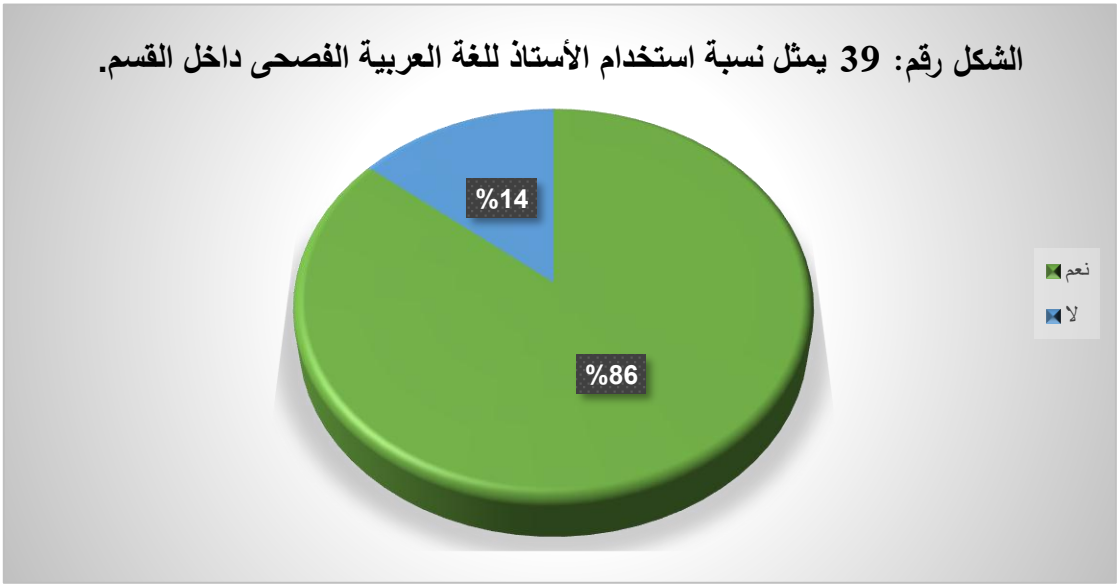
حيث بلغت نسبة من يرون أنها بسيطة من حيث المحتوى 36 %ويرجع ذلك إلى أن بعض الأساتذة يلجؤون إلى التصرف في النصوص وأقلمتها مع مستوى التلاميذ فيسهل عملية الفهم لديهم. وقد أسلفنا ذكر هذه النقاط في مواضع متفرقة من تحليل نتائج استبيان الأساتذة، حيث نجد توافقا واشتراكا بين آراء الأساتذة والتلاميذ في مدى ملاءمة نصوص فهم المنطوق لمستوى المتعلمين المعرفي أو عدمه.

5.2. هل يستخدم أستاذك اللغة العربية الفصحى داخل الحجرة الدراسية، ويحثك على استخدامها؟

الجدول رقم: 37 يمثل نسبة استخدام الأستاذ للغة العربية الفصحى داخل القسم.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**43**	%86
لا	**7**	%14
المجموع	**50**	%100

الشكل رقم: 39 يمثل نسبة استخدام الأستاذ للغة العربية الفصحى داخل القسم.



أسفرت نتائج الجدول أن نسبة 86% من العينة المدروسة أكدت على أنّ أساتذتهم للّغة العربية يستخدمون اللغة الفصحى داخل الحجرة الدّارسية، ويحثّونهم على استخدامها فالأستاذ هو القدوة لتلاميذه فيجعلهم يحاكون أسلوبه في الكلام، ودوره تعويدهم على استخدام الفصحى وممارستها لتستقيم الألسن، ويقضي على التّردد والخوف بداخلهم بتشجيعهم على استعمالها وينأى بهم عن اللغة العامية التي سيطرت عليهم وبسطت نفوذها. في حين نسبة 14% منهم يصرحون أنّ أساتذتهم لا يستخدمونها وذلك بسبب:

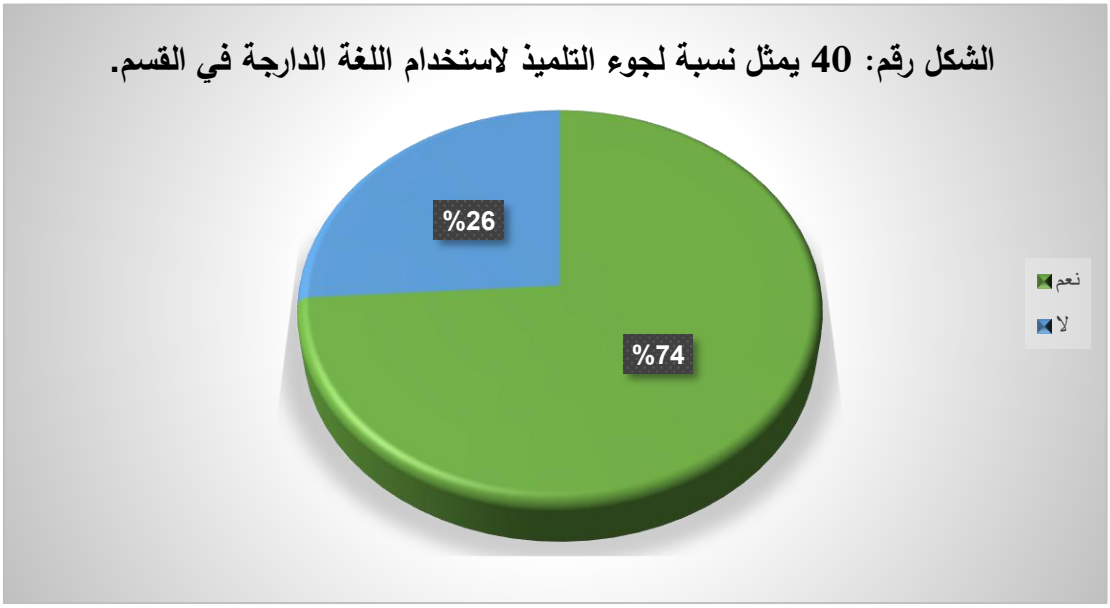
ـ غياب مراقبة الأستاذ لخطاب التلميذ والممارسة الفعلية لقواعد اللّغة، واهتمامه بالفكرة دون الكلام حتّى لو كان ذلك باللغة العامية.

6.2. هل تلجأ إلى استخدام اللغة الدارجة في القسم؟

الجدول رقم: 38 يمثل نسبة لجوء التلميذ لاستخدام اللغة الدارجة في القسم.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	37	%74
لا	13	%26
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 40 يمثل نسبة لجوء التلميذ لاستخدام اللغة الدارجة في القسم.



يبيّن أنّ نسبة 74% من عينة الدراسة تلجأ إلى استخدام الدارجة (العامية) في القسم لأسباب عدة منها:

ـ عدم إتقانهم للغة العربية الفصحى.

ـ التعوّد؛ فالمتعلّم تعوّد على النطق باللغة العامية فهو لا يستطيع هجرانها إلى اللغة العربية الفصحى بسهولة.

ـ تداولها في المجتمع أكثر من الفصحى، ولبساطتها وسهولتها فهي ليست مقيدة بقواعد وضوابط كاللغة الفصحى.

ـ الخوف والخجل فهناك من التلاميذ من يخجل من الحديث بالفصحى حتى لا يتعرضوا للسخرية من بعض زملائهم.

فاللهجة؛ "جزء من شخصية التلميذ وجزء من تفكيره؛ لذا يصعب على المعلمين مكافحتها في تعليمهم العربية وقواعدها للتلاميذ، فمشكلة معلم اللغة العربية هي أن يحل الفصحى محل اللهجة؛ أي أن يجعل العقل اللاشعوري هو الذي يسيطر ويوجّه عند استعمال الفصحى، لأن التلميذ يفكر باللهجة، ويأتي بأنماطها وتراكيبها وكلماتها إلى القسم"[1].

(1) خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1980م، ص56،57.

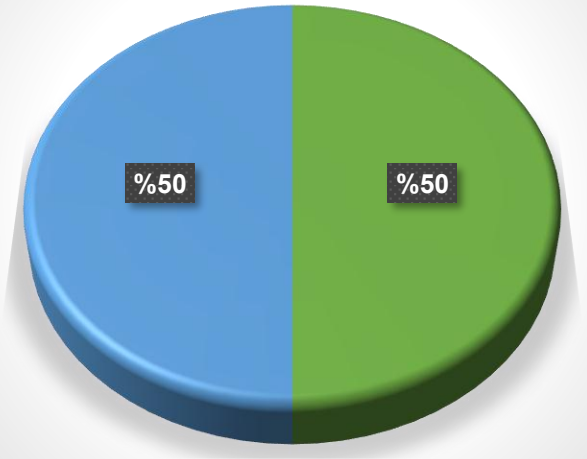
في حين نسبة 26% ترفض استخدام العامية في القسم؛ ذلك لامتلاكهم للطلاقة اللغوية والجرأة الأدبية، ويجدون متعة في استعمالها. وهذه النقاط قد أسلفنا توضيحها بأقوال المتخصصين في اللسانيات التطبيقية في تحليلنا لنتائج استبيان الأساتذة، حيث نلمس تطابقا وتوافقا في الإجابات وتأكيدا لما سبق، ويثبت أن العامية أصبحت لغة معمولا بها في التدريس إلى جانب الفصحى.

7.2. هل يشكل تحديد أنماط الخطاب المسموع صعوبة بالنسبة لك؟

الجدول رقم: 39 يمثل نسبة صعوبة تحديد أنماط الخطاب المسموع لدى التلميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%50
لا	25	%50
المجموع	50	%100

الجدول رقم: 41 يمثل نسبة صعوبة تحديد أنماط الخطاب المسموع لدى التلميذ.



تظهر نتائج الجدول أن نسبة 50% من أفراد العينة المدروسة يشكل تحديد الأنماط صعوبة بالنسبة لهم، ويرجع ذلك إلى صعوبة النصوص وطولها وتعقيدها في كثير من الأحيان، وأيضا تداخل الأنماط في النّص الواحد.

في حين نسبة 50% منهم لا يستصعبون تحديد أنماط النّص المنطوق؛ يرجع إلى معرفة التلاميذ بالأنماط ومؤشراتها لأنهم درسوها في المراحل الأولى من التعليم المتوسط ويعيدون دراستها مجتمعة في سنة رابعة متوسط. وقد أثبتنا سابقا من خلال تحليل نتائج استبيان مشكلة الأنماط وصعوبتها بالنسبة للمتعلم، لنجد آراء المتعلمين مؤيدة لآراء الأساتذة في الصعوبات ذاتها، وهذا ما يجعلنا نقف على واقع تدريس ميدان فهم المنطوق في التعليم المتوسط.

8.2. ماهي الصعوبات التي تواجهها في حصة ميدان فهم المنطوق؟:

من خلال الاطلاع على إجابات أفراد العينة المدروسة لخصنا الصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الرابعة متوسط في حصص ميدان فهم المنطوق، في النقاط التالية:

- ❖ عدم القدرة على فهم النّص المنطوق خاصة إذا كان طويلا ومعقدا.
- ❖ صعوبة تحديد أنماط الخطاب المسموع واستخراج مؤشراتها لعدم وجود النص في الكتاب المدرسي.
- ❖ عدم القدرة على تدوين رؤوس الأقلام أثناء قراءة الأستاذ.
- ❖ مصطلحات النصوص معقدة وغامضة ويجدون صعوبة في فهم معانيها وتوظيفها في إنتاجاتهم الشفهية.
- ❖ عدم القدرة على التعبير الشفهيّ.
- ❖ عدم القدرة على المناقشة مع الأستاذ والزملاء لعدم امتلاك الزاد اللّغوي والمعرفي الكافي، وفي هذه النقاط نجد تأييدا وتوافقا لما سبق من تحليل في استبيان عينة المبحوثين من الأساتذة حول صعوبات التعلم في ميدان فهم المنطوق لمتعلمي السنة الرابعة متوسط.

في حين صرحت فئة منهم بعدم وجود أي صعوبة تواجههم في حصص فهم المنطوق، لتفوقهم الدراسي، وارتفاع نسبة تحصيلهم المعرفي.

9.2. هل يترك لك الأستاذ الفرصة للتعبير بحرية وإبداء آرائك في حصة فهم المنطوق؟

الجدول رقم: 40 يمثل نسبة ترك الأستاذ الفرصة أمام التلميذ للتعبير الشفوي.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	48	%96
لا	02	%4
المجموع	50	%100

الشكل رقم: 42 يمثل نسبة ترك الأستاذ الفرصة أمام التلميذ للتعبير الشفوي.

يوضح الجدول من خلال الإحصائيات أن نسبة 96% من العينة أقرّت أن أستاذ اللّغة العربية يترك لهم الفرصة للتعبير بحرية لإبداء آرائهم في حصة فهم المنطوق؛ وذلك لإدراكه أنّها حصة التلميذ بالدرجة الأولى والتي يظهر فيها قدراته ومهاراته، ويستثمر فيها مكتسباته المعرفية، ولا يستحوذ على الكلام فيها لوحده، كما تشير النسبة إلى أن إحساس التلميذ بامتلاكه لتلك الحرية يمكنه من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه دون خوف أو تردد بلغة واضحة وسليمة، ويمنحه الجرأة في عرض آرائه ودعمها بالأدلة والحجج، والنقد البناء، كما يكسبه آداب الاستماع والتحدث في مواقف حياتية مختلفة.

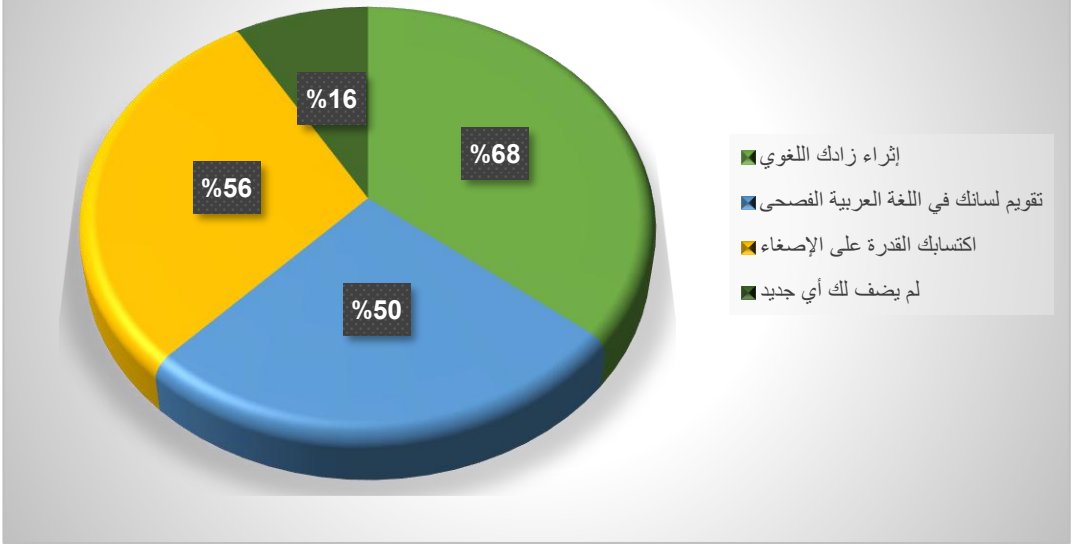
كما أنّ نظام الأفواج التربوية بمعدل (20) تلميذا في الفوج التربوي في ظل جائحة كورونا سمح بإشراك أكبر عدد من التلاميذ في المساهمة في إنجاز حصة فهم المنطوق وتحقيق الكفاءة المستهدفة.

10.2. هل يساهم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في:

الجدول رقم: 41 يمثل نسبة النتائج المتوصل إليها في ميدان فهم المنطوق لدى التلاميذ.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إثراء زادك اللغوي	34	%68
تقويم لسانك في اللغة العربية الفصحى	25	%50
اكتسابك القدرة على الإصغاء	28	%56
لم يضف لك أي جديد	08	%16
مجموع العينة	50	%100

الشكل رقم: 43 يمثل نسبة النتائج المتوصل إليها في ميدان فهم المنطوق لدى التلاميذ.



أكدت نسبة 68% من العينة المدروسة أن فهم المنطوق قد ساهم في إثراء زادهم ورصيدهم اللّغوي من خلال التعبير الشفويّ، والمناقشة، وقد ذكرنا سابقا دور التعبير الشفهي في زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلمين.

وأكدت نسبة 56% منهم أن الميدان قد أكسبهم القدرة على الإصغاء الجيّد من خلال مهارة الاستماع، التي تتطلب تركيزا عاليا، للفهم والاستيعاب، وإدراك قصدية الخطاب المسموع.

أمّا من قالوا إنه قد ساهم في تقويم ألسنتهم في اللغة العربية فبنسبة قدرت ب 50% وهذه النسب تظهر اهتمام التلاميذ بميدان فهم المنطوق وتفاعلهم مع التعلّمات، ويعود إلى كفاءة أستاذ اللّغة العربية وحرصه على ترسيخ اللغة العربية وقواعدها لدى التلميذ، والتقليل من استخدام العامية للتحاور والمناقشة في القسم.

في حين صرّحت فئة منهم أن فهم المنطوق لم يضف لهم شيئا بنسبة 16%، وهم تلاميذ يفضلون الصمت والإصغاء السّلبي وعدم المشاركة في بناء تعلمات هذا الميدان.

خلاصة:

بعد الدّراسة الميدانيّة التيّ قمنا بها في متوسطة دعاس محمد طولقة ولاية بسكرة حول موضوع تعليمية ميدان فهم المنطوق للسنة الرابعة متوسط، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

ـ يعتبر ميدان فهم المنطوق من أكثر الوسائل المساعدة في احداث التفاعل والحوار وتبادل الأراء داخل القسم.

ـ ميدان فهم المنطوق من أهم الميادين وهو الميدان الأكثر إفادة بالنسبة للتلاميذ.

ـ يهدف من تدريس ميدان فهم المنطوق إلى تنمية القدرات اللّغوية وإثراء الحصيلة المعرفيّة لدى التلاميذ.

ـ ميدان فهم المنطوق يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلاميذ، وتقويم اللسان على استخدام الفصحى والتحدث بجرأة.

ـ تعليم ميدان فهم المنطوق بطريقة إسماع النص يساهم في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث زيادة إلى تنمية القدرة على الاستيعاب الشفهي.

ـ تكمن صعوبة ميدان فهم المنطوق للجيل الثاني 2019م في عدم فهم واستيعاب التلاميذ النصوص التي معظمها نصوص طويلة وصعبة وفلسفية فهذه النصوص لا تتناسب مع مستوى التلاميذ.

ـ ومن صعوبات ميدان فهم المنطوق للجيل الثاني 2019م كثرة الأنماط في النّص المنطوق وتداخلها وصعوبتها، ويعدّ تصنيف النصوص وفق أنماطها أمرا متشعّبا ويصعب في كثير من الأحيان ضبط ذلك بدقة حيث يصعب على التلاميذ معرفة الأنماط لكثرتها وتنوعها في النصوص.

ـ الوسائل الإلكترونية السمعية البصرية مهمة ومساعدة في تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إذ أنها تجعل التلميذ يرى بعض المشاهد الحية ويسمع أصواتا حقيقية تجعله يربط ما يسمع بواقعه المعيش، ما من شأنه أن يسهم في فهم واستيعاب النصوص المسموعة.

الخاتمة

انطلاقا ممّا ذكر آنفا في الفصلين (النظري والتطبيقي) توصلنا إلى جملة من النتائج تمثلت في:

ـ تتمحور أهمية التعليمية في تحسين الأوضاع التربوية، وتنظيم مواقف التّعلّم، ومواكبتها لمتطلبات العصر.

ـ تبنى العملية التعلمية التعليمية بالأساس على عناصر مهمّة هي: المعلم والمتعلّم والمنهاج الذي يتضمن المحتويات التعليمية.

ـ تظهر أهمية المناهج في العملية التعليمية في دورها في التأثير على فاعلية التعليم والتعلّم، وانعكاساتها على المجتمع، فلا أساس لأي عمل تربوي تعليمي دون منهج واضح يسير عليه.

ـ ميدان فهم المنطوق نشاط تعليمي يهدف إلى تحقيق الوظيفة التواصلية للغة من خلال الاستماع والتحدث.

ـ يعتمد ميدان فهم المنطوق على مرتكزات وشروط يجب توفرها في كل من: المعلّم والمتعلّم والنص المنطوق.

ـ ميدان فهم المنطوق أهم الميادين التعليمية وعلى رأسها، به تنطلق العملية التعليمية لمادة اللغة العربية، فهو ركنها الأساس، وذلك ما تدعو إليه الدراسات اللسانية والتعليمية الحديثة.

ـ يهدف من تدريسه إلى تنمية القدرات اللّغوية، وإثراء الحصيلة المعرفيّة لدى التلاميذ.

ـ يركز على تنمية مهارتي الاستماع والتّحدث فهما أساس عملية التواصل.

ـ التعديلات التربوية الجديدة في تعليمية ميدان فهم المنطوق أحيانا ما تتناسب مع مستوى التلاميذ، خاصة النصوص التي تتصّف بالطول والتعقيد، إذ لا تساهم في تنمية وتطوير الرصيد اللغويّ للتلاميذ، لأنها تفوق قدراتهم ومستواهم العقلي.

ـ حاز منهاج 2019م المعدّل على الأفضلية من حيث الحجم الساعي المخصص لتدريس فهم المنطوق، واعتماد نص واحد خلال المقطع التعليمي، وذلك ما أتاح فرص التعبير

والمشاركة أمام التلاميذ أكثر وليس النّجباء فقط، وسهّل عملية الفهم والاستيعاب لمضامين وقصدية الخطابات المسموعة.

ـ تعد طريقة الحوار والمناقشة هي الطريقة المثلى في تدريس فهم المنطوق.

ـ الحرية التي يمنحها الأستاذ للتلميذ في إبداء رأيه، والمناقشة والتعبير عن أفكاره من أفضل الطرق خاصة من ناحية الجانب النفسي للتلميذ، إذ تقوي لديه الثقة بالنفس والجرأة، وتقلل من حالات الخجل والتردد.

ـ تشكل دراسة الأنماط وتحديد العلاقة بينها في نص الخطاب، ثم توظيفها في إنتاجاتهم عائقا أمام أغلب التلاميذ في التعبير الشفهيّ.

ـ تزاحم اللغة العامية اللغة العربية الفصحى في الاستعمال داخل الحجرة الدراسية أثناء المناقشة والتحاور والتعبير الشفهي في ميدان فهم المنطوق نتيجة ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين، واجتهاد الأساتذة لتعويد وحثّ المتعلمين على استعمالها.

توصيات ومقترحات:

بالاستناد إلى نتائج الاستبانات والدراسة الميدانية، توصّلنا إلى جملة من التوصيات التي يرجى أن يكون لها الأثر في لفت الانتباه إلى بعض الأمور ذات التأثير في العملية التعليمية التعلّمية، وموجزها في النقاط التالية:

- البحث عن الصعوبات التربوية للمتعلّم أثناء تدريس مهارتي الاستماع والحديث، وهنا لابد من أخصائيين يمتلكون معرفة وخبرة وتجربة، للتعرف على أسباب عدم القدرة على الفهم والاستيعاب الجيد للكلام المسموع، والصعوبات التي تعيق التحدث.
- ضرورة إعادة النظر في اختيار محتوى نصوص فهم المنطوق، وجعلها تتلاءم مع المستوى الفكري للتلاميذ، بإشراك الأساتذة والمتخصصين في وضع المناهج التربوية.
- ضرورة التزام المعلّم باللسان العربي الفصيح أثناء أداء درس الاستماع، حتى يتحقق مبدأ الانغماس اللغوي.

- الاهتمام بالجانب النّفسي للمتعلمين للحدّ من مظاهر الخوف والخجل من الحديث أو التعبير الشفوي.
- سعي الأسرة لتفعيل الحوار والإفصاح عن الأفكار لدى أبنائهم، وتعويدهم على احترام الآداب والعادات السليمة أثناء الحديث.
- تشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة الحرة من خلال تفعيل المكتبات المدرسية، والأنشطة المدرسية كالمسرح والتعبير الحرّ وغيرها.
- اهتمام المعلّم بتذليل الصعوبات التي تتعلّق بالأنماط، وذلك من خلال إدراجها في باقي ميادين اللغة العربية حصص القراءة والتعبير الكتابيّ لتعويد المتعلمين على توظيفها والتمييز بينها.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص.

أولا- الكتب العربية:

1. أحمد حساني، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، جامعة وهران، دط، 2000م.
2. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996م.
3. أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، جامعة بنها، مصر، د ط، 2010م.
4. أمينة مساك، محاضرات في ملتقى التدريب على البحث، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2، البليدة، 2021م.
5. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ج1، 2006م.
6. باسل محمد سعيد العيدا، مهارات تصميم وتنفيذ البحوث والدراسات العلمية وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، مجلس النشر العلمي، ط 1، جامعة الكويت 2005م.
7. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.
8. بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، د ط، 2009م.
9. توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها . عناصرها . أسسها عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2001م.
10. جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلّم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.
11. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004م.

12. جورج مارون، تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، طرابلس، لبنان، د ط، 2009م.
13. حاتم حسين بصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، دار المطابع، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، د ط، 2011م.
14. الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2007م.
15. حسان المالح، الخوف الاجتماعي، الخجل مظاهره، أسبابه، طرق العلاج، دار المنارة، جدّة، د ط، 1993م.
16. حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، د ط، 2005م.
17. خالد حسين مصلح وآخرون، في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوى للنشر، عمان، الأردن، د ط، 1999م.
18. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدّولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م.
19. خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1980م.
20. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط3، 2014م.
21. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.
22. أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دط، 2007م.
23. سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقتهما في استعمالات الناطقين الجزائريين، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، د ط، 2011م.
24. صافية كساس، المنهج الاحصائي ودوره في فهم الظاهرة اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2011م.

25. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2000م.
26. صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
27. صورية غجاتي، الغموض في الشعر العربي الحديث والمعاصر المحاضرة: 6، سنة ثالثة جامعي، الشعبة الأدبية، جامعة الاخوة منتوري، قسنطينة، 2016م.
28. طه حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد لبنان، ط1، 2009م.
29. طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
30. عادل محمد العدل، صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط، 2012م.
31. عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2003م.
32. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، ج1، 2007م.
33. عبد الرحمان كامل، عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، د ط، 2004م.
34. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري الغراوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
35. عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2006م.
36. عبد العزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام وخلفيتها تشخيصها أنواعها وعلاجها، دار الصفحات الذهبية، الرياض، ط 3، 2007م.

37. عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمان، الأردن ط1، 2000م.
38. عبد الله عبد الرحمان الكندري، تنمية مهارات التعبير الإبداعي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط1، 1995م.
39. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 3، 2010م.
40. عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية)، مكتبة الاشعاع الاسكندرية، مصر، ط1، 2008م.
41. عبود عبد الله العسكري، في المنهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا، ط2، 2004م.
42. العزة سعيد حسني، صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، دار الثقافة، عمان، د ط، 2006م.
43. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د ط، 1991م.
44. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2. 2010م.
45. علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001م.
46. علي الجمبلاطي، أبو الفتح التونسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط2، 1975م.
47. علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2002م.
48. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط، 2010م.

49. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.
50. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، دار عالم للكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.
51. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م.
52. لويس المعلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 41، 2005م.
53. ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2011م.
54. مايسة أحمد النيال، الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1999م.
55. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،2006م .
56. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2007م.
57. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، د ط، د ت.
58. محفوظ كحوال، أنماط النصوص بين النظرية والتطبيق، دار نوميديا للطباعة وللنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2007م.
59. محمد أحمد الحليم، أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها، قسم اللغة العربية، مدرسة جيرار، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت.
60. محمد البدوي، المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د ط، 1999م.
61. محمد حسين المرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي ديمياط، عمان، الاردن، دط، د ت.

62. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط، 2000م.
63. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 2003م.
64. محمد الريماوي وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2006م.
65. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
66. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط2، 1971م.
67. محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006م.
68. محمود أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2001م.
69. مصطفى نوري القمش، فؤاد عبد الجوالدة، صعوبات التعلم ـ رؤية تطبيقية، دار الثقافة، عمان، د ط، 2012م.
70. مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار والاستراتيجيات، دار علي بن زيد، الجزائر، د ط، 2014م.
71. مفتاح محمد عبد الجليل، نظرية الشعر المعاصر في المغرب العربي، الناشر، مكتبة الآداب، ط1، 2007م.
72. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي (630هـ_711هـ)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ط1، 1997م.

73. المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر، الجزائر، ط1، 2007م.
74. نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985م.
75. نذير بن يربح، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2010م.
76. هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2005م.
77. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، د ط، 2013م.

ثانيا. الكتب المترجمة:

1. راي كروزير، الخجل، ت ر: معتز سيد عبد الله، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 2009م.
2. روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

ثالثا. المراجع الأجنبية:

1. Encyclopédie accueil, Hachette encyclopédique copyright, 2001 multimédia (cd).

رابعا. المذكرات والرسائل الجامعية:

1. حسن أحمد سلمان عبد الهادي، أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، مذكرة ماجستير مناهج وطرق التدريس، إشراف: محمد سليمان أبو شقير ومحمد شحادة زقوت، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2016م.
2. صابر عمر زعيمش، تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه بين منهاجي اللغة العربية 2004م/2016م، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص تعليمية اللغات،

إشراف: أ.د محمد الأمين خلادي، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار، 2018م/2019م.

3. نبيلة عميروش، استراتيجية تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيلين (الأول والثاني) ـ السنة الثالثة متوسط أنموذجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية، إشراف: عبد الرحمان جودي، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة 8 ماي، قالمة، 2018م/2019م.

4. هارينه بنت عبد اللطيف، تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الإسلامية سنغافورة، رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، 2014م.

5. هناء خميس أبو دية، برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية التطبيقية، رسالة ماجستير، اشراف محمد شحاذة زقوت، الجامعة الإسلامية غزة، 2009م.

خامسا. المنشورات الرسمية والوثائق الوزارية:

1. بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية، سنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، دت.

2. حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، سنة رابعة متوسط، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م.

3. اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، 2015م.

4. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، 2016م.

5. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2004م.

6. محفوظ كحوال، دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، سبتمبر 2017م.

7. محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، عين الهدى، عين مليلة، د ط، 2012م.
8. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م.

سادسا. المجلات العلمية:

1. مجلة التدريس كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 7، 1984م.
2. مجلة التعليمية، العدد 10، 2017م.
3. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد: 24، 2009م.
4. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13، العدد 1، د ط،2021م.
5. مجلة اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، الأسباب والعلاج، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ت.
6. مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1992م.

سابعا. المواقع الإلكترونية:

1. www.alukah.net.
2. https://classroom.google.com.
3. https://www.echoroukonline.com .
4. eltontouly@mediu/edu.my.
5. https:// formationdz.ahlamontada.com.
6. https://kenanaonline.com.
7. https://hilalalhind.com.
8. https://www.massarat.ma.
9. http://ostadl.blogspot.com.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة استبيان موجهة لأساتذة السنة الرابعة متوسط

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية موسومة بـ: "تعليمية ميدان فهم المنطوق في الطور المتوسط متوسطة دعاس محمد طولقة سنة رابعة أنموذجا" بقسم الآداب واللغة العربية، بجامعة بسكرة، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نسعى من خلاله للوصول إلى أهم الطرق والأساليب الناجحة في تعليمية فهم المنطوق، والتعرف على العقبات التي يواجهها المعلم والمتعلم في تعليمية هذا الميدان، لذلك نرجو من سيادتكم الاطلاع على الأسئلة بروية وتمعن، والإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، بوضع علامة (×) في الإطارات أمام الإجابات التي ترونها مناسبة مع إمكانية اختيار أكثر من إجابة واحدة.

ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم هذه الدراسة، وفي الأخير لكم منا جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم.

السنة الجامعية: 2021م/2022م

المحور الأول: المعلومات الشخصية

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:

من 20 إلى 30 ☐ من 30 إلى 40 ☐ ما فوق 40 سنة ☐

3. الصفة:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4. الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

شهادات أخرى: .....

5. الخبرة المهنية في التدريس:

أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الثاني: الاستماع والتحدث

1. ماهي المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؟

الاستماع ☐ التحدث ☐

القراءة ☐ الكتابة ☐

2. هل تستخدم الوسائل التكنولوجيا الحديثة في إسماع النّص المنطوق للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3. هل تهيئ ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

4. ماهي أهداف تدريس مهارة الاستماع في رأيك؟

- تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي ☐

- تنمية القدرة على الانتباه وحسن الإصغاء للحديث ☐

- تنمية القدرة على التواصل وفهم قصدية الخطاب المسموع ☐

5. ماهي معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم؟

- تشتت الذهن ☐ الملل وعدم التحمل ☐

- سرعة المتحدث ☐

- معوقات أخرى، اذكرها.....

.....

.....

6. هل لمهارة التحدث دور هام في فهم المنطوق وإنتاجه؟

نعم ☐ لا ☐

7. ماهي معوقات مهارة التحدث (التعبير الشفهي)؟

المطلوب الترتيب: (4.3.2.1).

عدم ترابط الكلام ☐

التردد والخوف من الوقوع في الخطأ ☐

كثرة تكرار الكلام ☐

عدم امتلاك الزاد اللغوي لدى المتعلم ☐

8. ما فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ؟

تعليمية ☐ تثقيفية ☐ معرفية ☐

المحور الثالث: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

1. هل تسنت لكم المشاركة في ندوات بخصوص تسيير وتنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

2. مقارنة بين تنفيذ تعلمات ميدان فهم المنطوق حسب منهاج الجيل الثاني 2016م والمنهاج المعدل 2019م، أيهما أكثر فعالية؟

- منهاج 2016م: 03 نصوص خلال المقطع التعليمي ☐
- منهاج 2019م المعدل: نص واحد خلال المقطع التعليمي ☐

3. هل تستعين بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات حصة فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4. ما تقييمك لطريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019م المعدل؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

5. هل يتماشى محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

6. ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس فهم المنطوق؟

- صعوبة النصوص وطولها ☐
- صعوبة الفهم وقلة التفاعل ☐
- قلة المخزون اللغوي للتلميذ ☐
- كثرة الأخطاء بأنواعها ☐

7. ما تقييمك لفهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع أثناء حصة فهم المنطوق؟

جيد ☐ متوسط ☐ دون الوسط ☐

8. ما الطريقة التي تستخدمونها في تسيير حصة فهم المنطوق؟

الحوارية ☐ التلقينية ☐

9. هل يتجاوب معك التلاميذ في حصة فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل ترون أن الحجم الساعي لفهم المنطوق كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟

نعم ☐ لا ☐

11. ما الذي يهدف إليه المنهاج من تعلمات ميدان فهم المنطوق؟

.....

.....

12. هل يساهم التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق بنسبة؟

عالية ☐ متوسطة ☐ فوق الوسط ☐

13. هل يتمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب المسموع ومؤشراتها والتمييز بينها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14. **هل يتمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع في إنتاجاتهم الشفوية؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15. **هل تتيح الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وابداء آرائهم بكل حرية؟**

نعم ☐ لا ☐

16. **هل يمتلك التلاميذ الجرأة للتكلم بالفصحى داخل القسم؟**

نعم ☐ لا ☐

17. هل تؤثر اللهجة العامية على التلاميذ في حصة فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

18. كيف تساهم حصة فهم المنطوق في بناء التعلمات الأخرى؟

.....

.....

19. هل تكفي الحصص المدرجة لميدان فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

20. ما هو سبب ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة استبيان موجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط

متوسطة دعاس محمّد . طولقة .

أعزائي التلاميذ:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية موسومة بـ: "تعليمية ميدان فهم المنطوق في الطور المتوسط متوسطة دعاس محمد طولقة سنة رابعة أنموذجا" بقسم الآداب واللغة العربية، بجامعة بسكرة، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نسعى من خلاله للوصول إلى أهم الطرق والأساليب الناجحة في تعليمية فهم المنطوق، والتعرف على العقبات التي يواجهها المتعلمين في تعليمية هذا الميدان، لذلك نرجو منكم الاطلاع على الأسئلة بروية وتمعّن، والإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، بوضع علامة (×) في الإطارات أمام الإجابات التي ترونها مناسبة مع إمكانية اختيار أكثر من إجابة واحدة.

وفي الأخير لكم منا جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم.

2021م /2022م

المحور الأول: المعلومات الشخصية

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن: 13 سنة ☐ 14 سنة ☐

3. المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول والثاني.

من 12 إلى 14 ☐ من 14 إلى 16 ☐ من 16 إلى 18 ☐

المحور الثاني: ميدان فهم المنطوق كنشاط تعليمي تعلمي

1. هل ترى أن ميدان فهم المنطوق مهما في تعلمك للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل تحب أن تدرس حصة فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

.....

3. هل تستوعب ما تسمعه من خطابات منطوقة وتتجاوب معها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4 ــ هل ترى أن نصوص فهم المنطوق المقررة للسنة الرابعة متوسط بالنسبة لك؟

أ. من حيث الحجم: طويلة ☐ متوسطة ☐

ب. من حيث المحتوى: معقدة ☐ بسيطة ☐

5. هل يستخدم أستاذك اللغة العربية الفصحى داخل الحجرة الدراسية، ويحثك على استخدامها؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل تلجأ إلى استخدام اللغة الدارجة في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يشكل تحديد أنماط الخطاب المنطوق صعوبة بالنسبة لك؟

نعم ☐ لا ☐

8. ماهي الصعوبات التي تواجهها في حصة ميدان فهم المنطوق؟

.....

.....

9. هل يترك لك الأستاذ الفرصة للتعبير بحرية وإبداء آرائك في حصة فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل يساهم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في؟

ـ إثراء زادك اللغويّ ☐

ـ تقويم لسانك في اللغة العربية الفصحى ☐

ـ لم يضف لك أي جديد. ☐

ـ أكسبك القدرة على الإصغاء الجيد والتّحدث بطلاقة وجرأة. ☐

توزّع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات التعلمية المتعلقة بها على المقطع التعلمي

الكفاءة الشاملة : في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية ، نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها. وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالّة.

الميادين	الكفاءات الختامية	الأسابيع	مركبات الكفاءة	الوضعيات التعلمية	زمن/د
فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.	1	- يستمع إلى خطاب متنوع الأنماط - يميز بينٌ خطاطات أنماط النصوص	- يستمعون إلى خطاب متنوع الأنماط ويفهمونه - يميزون بين خطاطات أنماط النصوص	15 + 45
		2	- يتبينٌ العلاقات القائمة بينٌ مختلف الأنماط	- يميزون بينٌ خطاطات أنماط النصوص - يتبينون العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط	25 + 35
		3	- يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط - ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللغة المناسبة لكل نمط	- يوظفون اللغة المناسبة لكل نمط ويتدربون على الإنتاج الشفوي متناولا الكلمة وعارضا أفكاره متسلسلة ومترابطة مع مراعاة لمقام التعبير.	60
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه ويصدر في شأنها أحكاما، لا تقلّ عن مائتيّ وستين كلمة ومشكولة جزئيا	1	- يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط - يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية - يبينٌ خطاطات أنماط النصوص وبنيتها اللغوية	- يقرؤون وضعيات قرائية متنوعة - يفهمون مضمون الخطاب ويناقشونه - يحددون نمط النص من خلال تحليل مؤشراته - يبرزون العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنص - يكتشفون بعض مظاهر اتساق النص وانسجامه - يستخرجون ظواهر لغوية للتحكم والتوظيف	60 60 60

الوضعيات التعلمية – فهم المنطوق وانتاجه – الأسبوع *1*

- **السند: ثري الحرب**

المرجع: أحمد رضا حوحو- البخلاء وبائعة الورد و نصوص أخرى- ص 65 - دار القصبة- الجزائر2014

1 - يستمع المتعلمون إلى الخطاب بوعي

يكون الأستاذ المعلم قد كلف المتعلمين من قبل بالتحضير لمناقشة محور قضايا اجتماعية من خلال ما تم تدريسه في السنة السابقة. كما يكون قد نبههم إلى افتراض موض الخطاب مسبقا من خلال الانتباه إلى مضمون الأسئلة المتعلقة بمضمونه، و من خلال ما ترمز إليه الصورة في صفحة تقديم المقطع.

الوضعية الجزئية *01* : يستمع المتعلمون إلى الخطاب

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يوجه الأستاذ متعلميه إلى الانتباه وحسن الإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام وملاحظات يريدون تسجيلها عما سمعوه. ثم يسمعهم الخطاب كله.	يستمع المتعلمون إلى خطاب قصصي من خلال سند سمعي بصري يتضمن نّصا أدبيا قصصيا. يعمد المتعلمون في تلقيهم الخطاب إلى: - الانتباه وحسن الإصغاء؛ - تسجيل رؤوس أقلام؛ - تسجيل ملاحظات.

2 - يفهم المتعلمون الخطاب

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
ينشّط الأستاذ مناقشة بين المتعلمين من خلال أسئلة يطرحها عليهم تتعلق بمضمون الخطاب، و هنا يستطيع توظيف أسئلة الكتاب أم إعداد أسئلة من عنده. كما بإمكانه قبول مقترحات المتعلمين إن أرادوا طرح أسئلة حول مضمونه.	يتفاعل المتعلمون مع تنشيط الأستاذ و يقدمون مقترحات أجوبتهم و يتناقشون فيما بينهم حولها حتى يحيطوا بمضمون الخطاب القصصي.

3 - يحللون الخطاب و يحددون نمطه

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من التحكم في مؤشرات أنماط الخطابات (السرد – الوصف - الحوار) والتي تشكّل التقنيات اللغوية القصصية ؛ حيث يعلمهم بهذا الهدف وأنه مورد أساس ليتمكنوا من إنجاز إنتاجهم.

3 -1 - يحلل الخطاب و يحدد نمط السرد

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب:	يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب:
اندلعت الحرب العالمية الثانية و نشطت تجارة السوق السوداء التي فرضت دستورها على العالم، وانخرط شعبان في سلك هذه التجارة مدفوعا بوفرة الأرباح ... و ما كادت الحرب تضع أوزارها حتى وجد شعبان نفسه «سي شعبان» و وجد ثروته تضخمت فأصبحت تعد بالملايين.	
يناقش الأستاذ المعلم المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب : - اذكر الزمان الذي تنتمي إليه الأفعال في هذا المقطع ووظيفتها. - استخرج ما يلي : 1- الروابط التي تمفصل الجمل. 2- ما يدل على الزمان والمكان. 3- الأحداث الجزئية الواردة ولاحظ تواترها من عدمه. 4- الشخصيات والشخصية الرئيسة. 5- الضمائر المستخدمة والضمير الغالب وعائده.	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم استجابة لتعليمات الأستاذ.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج نمط الخطاب فيقومون ببناء ملخص عن النمط ومؤشراته.	يستنتج المتعلمون نمط الفقرة مستخلصين مؤشراته ويتشاركون في بناء الخلاصة.
الخلاصة : السرد أهم نمط في الخطاب القصصي. من أهم مؤشراته : بناء الأفعال في الزمن الماضي- ترتيب الأحداث ترتيبا متسلسلا زمانيا – غلبة ضمير الغائب في غالب الخطابات- استعمال ما يدل على المكان والزمان – تمحور القصة على شخصية محورية – الربط بين الأحداث بأدوات الربط اللفظية والمنطقية.	

3 -2 - يحلل الخطاب و يحدد نمط الوصف

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب:	يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب:
أما حجرته المتواضعة فأبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش في حجراتها تكديسا.. ومما يلفت نظر الزائر مقعد ضخم وثير احتل صدر حجرة الاستقبال كان عرش سي شعبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أن يجلس عليه ولو كان أعز أصدقائه....	
يناقش الأستاذ المعلم المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب : 1- صِف منزل « سي شعبان». 2- اذكر مواصفات منزل سي شعبان. علامَ تدلّ ؟ 3- وَصَفَ الكاتب مقعد حجرة الاستقبال. حدِّد هذه الأوصاف واذكر ما تدلّ عليه من مظاهر. 4- ما الدّلالة الزّمنيّة للأفعال الواردة في الخطاب؟ 5- اذْكُرْ بعض الأفعال وأزمنتها، مع بيان دلالتها. 6- اذكر بعض النّعوت الواردة في الخطاب. ما وظيفتها ؟ 7- وردت في الخطاب ظروف مكان. حدِّدها ثمّ بيّ وظيفتها في بناء الخطاب السّرديّ.	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم استجابة لتعليمات الأستاذ.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج نمط الخطاب فيقومون ببناء ملخص عن النمط ومؤشراته.	يستنتج المتعلمون نمط الفقرة مستخلصين مؤشراته ويتشاركون في بناء الخلاصة.
الخلاصة : الوصف نمط مساعد هام في الخطاب القصصي. من أهم مؤشراته : استعمال الصفات والأحوال اعتماده على الأفعال في المضارع أو الماضي المتبوع بالمضارع.	

3 -3 - يحلل الخطاب و يحدد نمط الحوار

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب:	يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب:
وما كاد يتوارى عن الأنظار حتى ابتدرني صديقي قائل : ألا تعرف هذا الرجل ؟ قلت : لا... لا أعرفه... من يكون ؟... قال : هذا سي شعبان ثري الحرب. قلت : لكن هيأته لا تدل على الثراء في شيء... قال : كان ثريا ثراء فاحشا ولكنه اليوم لا يملك قوت يومه فقد ضيع كل شيء. قلت : المفهوم من كلامك أنه أثرى أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السابقة... قال : هو اليوم في حالة أسوأ.	
يناقش الأستاذ المعلم المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب : 1- ما الضّميران الغالبان على الخطاب ؟ ولماذا ؟ 2- هل في الجزء علاقات بيّ الجُمل ؟ بيّنها.	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم استجابة لتعليمات الأستاذ.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج نمط الخطاب فيقومون ببناء ملخص عن النمط ومؤشراته.	يستنتج المتعلمون نمط الفقرة مستخلصين مؤشراته ويتشاركون في بناء الخلاصة.
الخلاصة : الحوار نمط مساعد هام في الخطاب القصصي. من أهم مؤشراته : اعتماده على ضميري المتكلم والمخاطب - تداول الجمل من خلال فعل واستجابة- اعتماد الأفعال المضارعة وأفعال الأمر - الجمل الإنشائية كالأمرية والنهيية- علامات الوقف كالعارضة- المزدوجان، الاستفهام والتعجب.	

الوضعيات التعلمية – فهم المنطوق وانتاجه – الأسبوع 2

1 - يحللون بنية الخطاب

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من معرفة مخطط السرد القصصي و علاقة أحداثه مع الشخصيات و العكس.

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ متعلميه الخطاب كله من جديد. يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل التعرف على: 1- المخطط السردي؛ 2- وتيرة الأحداث؛ 3- علاقة الشخصية بالأحداث. و ذلك بالاستعانة بجدول و بمخطط بياني.	يستمع المتعلمون إلى الخطاب كله. بالاستعانة بجدول و بمخطط بياني، يتناقش المتعلمون من أجل التعرف على: 1- المخطط السردي؛ 2- وتيرة الأحداث؛ 3- علاقة الشخصية بالأحداث.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج بنية الخطاب السردي.	يستنتج المتعلمون بنية الخطاب السردي و يتشاركون في بناء الخلاصة

الخلاصة:

- يعتمد المخطط السردي على وضعيات ثلاث: الوضعية الابتدائية – وضعية التحول و التغير- وضعية الاتزان - الوضعية النهائية.
- وتيرة الأحداث: بطيئة/ متسارعة، بعيدة زمنيا / متزاحمة، كثيفة..
- علاقة الشخصية بالأحداث؛ متأثرة بها – متغيرة مع الأحداث- طيعة لها..

2 - يحددون العلاقة بين أنماط الخطاب

الهدف من هذه الوضعية أن يتعرف المتعلم على خطاطة الأنماط و أن الخطاب هو نمطان أو أكثر تتفاعل فيما بينها خدمة لقصدية صاحب الخطاب و البناء المتناسق له.

2- 2- يحددون علاقة الوصف بالسرد

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب:	يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب:
و ما كادت الحرب تضع أوزارها حتى وجد شعبان نفسه ((سي شعبان)) و وجد ثروته تضخمت فأصبحت تعد بالملايين، و غيّر المال أطواره، فأصبح حاد المزاج لا يحتمل مزاحا من أحد و إن كان مزاحا بريئا؛ يفرض احترامه على الكل فرضا. كما تغيّرت هيأته و ملابسه و احتلت سلسلة ذهبية سميكة صدره تصرخ في وجوه الناس بثراء الرجل وجاهه. أما حجرته المتواضعة فأبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث و الرياش في حجراتها تكديسا.. و مما يلفت نظر الزائر مقعد ضخم وثير احتل صدر حجرة الاستقبال كان عرش سي شعبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أن يجلس عليه و لو كان أعز أصدقائه.	
يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل تحديد العلاقة بين أنماط الخطاب : 1- حدد نمط الخطاب. 2- كيف خدم هذا النمط السرد؟	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم استجابة لتعليمات الأستاذ.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج نمط الخطاب فيقومون ببناء ملخص عن النمط ومؤشراته.	يستنتج المتعلمون وظيفة الوصف في خدمة النمط السردي ويتشاركون في بناء الخلاصة.
الخلاصة : يساعد الوصف في بناء السرد القصصي فهو الذي يفسر لنا تفاعلات الشخصية مع الأحداث و يبرر لنا تغير الشخصية و يعرفنا بها و بتحولاتها..	

3-2 - يحددون علاقة الحوار بالسرد

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب:	يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب:
قال صديقي:.. و ها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه و حرف السين.. قلت: لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا. أرسل صديقي زفرة و قال: نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات. قلت: لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود. قال: و لعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع.	
يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل تحديد العلاقة بين أنماط الخطاب : 1- حدد نمط الخطاب. 2- كيف خدم هذا النمط السرد؟	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم استجابة لتعليمات الأستاذ.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استنتاج وظيفة الوصف في خدمة النمط السردي.	يستنتج المتعلمون وظيفة الوصف في خدمة النمط السردي ويتشاركون في بناء الخلاصة.
الخلاصة : الحوار نمط مساعد هام في الخطاب القصصي. بفضله نتعرف على تفكير الشخصيات و مواقفهم و نفسياتهم.	

4-2 - يحددون تداخل الأنماط المهيكلة للخطاب

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
يناقش الأستاذ المعلم المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب : يطلب من المتعلمين أن يستنتجوا إن كانت الأنماط الثلاثة منفصلة أحدها عن الآخر أم هي متداخلة ؟ يطلب منهم تقديم أمثلة عن هذا التداخل. يطلب منهم التعبير عما يلاحظون.	يتناقش المتعلمون ويطرحون فرضياتهم عن تداخل الأنماط من عدمه. يعبرون عن ملاحظاتهم.
بعد هذه المناقشة يطلب منهم استخلاص ما لاحظوه.	يتشاركون في بناء الخلاصة.

الخلاصة :

في الخطاب القصصي يكون النمط السردي هو الغالب ويخدمه الوصف والحوار.

السرد : هو الأداة الأساسية للحكي والقص فهو الذي يعرفنا بالأحداث وتطورها وتداولها وبه نحدد وضعيات المخطط السردي.

الوصف : أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة لا يمكن للسرد أن يحققها كتفاصيل الأشخاص والسياق المحيط بالأحداث.

الحوار : وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها.

الوضعيات التعلمية – فهم المنطوق وانتاجه – الأسبوع 3

1 - يوظفون تعلماتهم

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من أنماط الخطاب السردي و مخطط السرد و تطور الشخصيات فيه، من خلال تطبيقات ملخّصة.

2 - يستمع المتعلمون إلى الخطاب

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
- يسمع الأستاذ متعلميه الخطاب كله من جديد. - يطلب من المتعلمين تلخيص عرض الأنماط المكتشفة؛ رسم مخطط السرد و المنحنى البياني لتفاعل الشخصية مع الأحداث.	- يستمع المتعلمون إلى الخطاب كله. - ينجز المتعلمون التطبيق.

3 - يتدربون على الإنتاج الشفوي (تعلم الإدماج)

الهدف من الوضعية هو أن يتدرب المتعلم على تجنيد الموارد المناسبة للنمط وتوظيفها من أجل سرد قصصي في إطار نشاط فوجي.

أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم
- يدعى المتعلمون إلى سرد قصة من محيطهم الاجتماعي عن شخص استغل ظروفا خاصة عن طريق. - غير مشروع فصار في وضع اجتماعي مادي مغاير لما كان عليه.	تتم العملية وفق التسيير التالي : - يقوم كل متعلم بإنجاز العمل فرديا؛ - تناقش الأعمال ضمن الأفواج لاستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج؛ - يعرض كل فوج عمله للنقاش والتصحيح الجماعي. - تتم مناقشة الأعمال المُنتجة و فق شبكة لضبط الخطاب القصصي.

مواصفات المنتج	نعم	لا
- هل اعتمدت على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته - هل استعملت مؤشرات الوصف في الخطاب القصصي - هل استعملت مؤشرات الحوار في الخطاب القصصي - هل تأكدت أن الخطاب يعتمد على المخطط السردي بوضعياته الثلاث - هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا ووجيها - هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها		
- هل اعتمدت على المخطط السردي بوضعياته الثلاث - هل بنيت شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية - هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض		
السلامة اللغوية - احترام تركيب الجمل النحوي - احترام الضوابط اللغوية		
- احترام صارم لمدة العرض - ملاءمة التعابير الجسمية والنبرة مع تطور العرض وتغير النمط		

01 -نصوص فهم المنطوق

المقطع 1 : ظواهر إجتماعية
السند : ثري الحرب
المرجع : أحمد رضا حوحو - البخلاء وبائعة الورد ونصوص أخرى - دار القصبة.

كنت جالسا – ذات صباح- مع صديقي في مقهى عربي نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مر بنا شخص في أسماله البالية ولفت نظري وسام أخضر اللون يتدلى فوق صدره، وحيانا الرجل فردّ عليه صديقي التحية بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكن الرجل رفض وواصل طريقه في صمت..

و ما كاد يتوارى عن الأنظار حتى ابتدرني صديقي قائلا :

ألا تعرف هذا الرجل؟

قلت : لا... لا أعرفه... من يكون؟...

قال : هذا سي شعبان ثري الحرب.

قلت : لكن هيأته لا تدل على الثراء في شيء...

قال : كان ثريا ثراء فاحشا ولكنه اليوم لا يملك قوت يومه فقد ضيع كل شيء.

قلت : المفهوم من كلامك أنه أثري أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السابقة...

قال : هو اليوم في حالة أسوأ..

« كان هذا الرجل قبل الحرب العالمية الأخيرة تاجرا بسيطا خاملا ؛ لا يكاد يسمع به أحد، يقضي كل نهاره وقسطا وافرا من ليله في متجره الصغير المنزوي في حي من الأحياء العربية.. اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء التي فرضت دستورها على العالم، وانخرط شعبان في سلك هذه التجارة مدفوعا بوفرة الأرباح... وما كادت الحرب تضع أوزارها حتى وجد شعبان نفسه « سي شعبان» ووجد ثروته تضخمت فأصبحت تعد بالملايين. وغيّر المال أطواره، فأصبح حاد المزاج لا يحتمل مزاحا من أحد وإن كان مزاحا بريئا ؛ يفرض احترامه على الكل فرضا. كما تغيّرت هيأته وملابسه واحتلت سلسلة ذهبية سميكة صدره تصرخ في وجوه الناس بثراء الرجل وجاهه.. أما حجرته المتواضعة فأبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش في حجراتها تكديسا.. ومما يلفت نظر الزائر مقعد ضخم وثير احتل صدر حجرة الاستقبال كان عرش سي شعبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أن يجلس عليه ولو كان أعز أصدقائه...

وشاعت شهرة سي شعبان في البلاد وقصدته جيوش من المحتالين والمرتزقة من كل حدب وصوب يعرضون مختلف المشاريع والصفقات التي كان سي شعبان يشارك فيها بكل سخاء.. إلى أن تبددت الثروة وبيعت الأملاك في الديون وانفرط عقد الصحب والخلان وذهب الجاه وفرت زوجه حاملة معها ما خف وزنه وثقل ثمنه ولم يعثر لها على أثر.

قال صديقي : .. وها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه وحرف السين..

قلت : لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا.

أرسل صديقي زفرة وقال : نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات.

قلت : لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود.

قال : ولعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع».

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الاداب و اللغات

قسم :لغة و أدب عربي

الرقم/...../....
التاريخ:....

...ن ع ك م د م م ط/...

27 أفريل 2022

السيد(ة) :

الموضوع :طلب اجراء تربص

في إطار التربصات الخاصة بالطلبة في الوسط المهني و نظرا لما لها من أهمية على الصعيد العلمي و المهني يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموافقة على إستقبال الطلبة الواردة أسمائهم من أجل إجراء تربص تطبيقي في وحدتكم :

رقم التسجيل : 4046283

إسم و لقب الطالب : أحميد عقبة

الإختصاص : Linguistique appliquée

السنة : 2021/2022

مكان التربص : إكمالية دعاس محمد طولقة -بسكرة-

الأستاذ المؤطر :

رئيس القسم :

جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم الاداب و اللغة العربية
-01-
كلية الاداب و اللغات

رئيس قسم الاداب و اللغة العربية
الدكتور : علي بخوش

راي و ختم المؤسسة المستقبلة :

المدير

عبد الحفيظ تمام

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الاداب و اللغات

قسم :لغة و أدب عربي

الرقم/...../....
التاريخ:.....

27 أفريل 2022

.../ن ع ك م د م م ط/...

السيد(ة) :

الموضوع :طلب اجراء تربص

في إطار التربصات الخاصة بالطلبة في الوسط المهني و نظرا لما لها من أهمية على الصعيد العلمي و المهني يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموافقة على إستقبال الطلبة الواردة أسمائهم من أجل إجراء تربص تطبيقي في وحدتكم :

رقم التسجيل : 444415

إسم و لقب الطالب : برتمة عائشة

الإختصاص : Linguistique appliquée

السنة : 2021/2022

مكان التربص : إكمالية دعاس محمد طولقة -بسكرة-

الأستاذ المؤطر :

رئيس القسم :

رئيس قسم الاداب و اللغة العربية
الدكتور: علي بخوش

رأي و ختم المؤسسة المستقبلة :

المدير

الفهارس

فهرس الجداول
فهرس الأشكال
فهرس الموضوعات

عناوين الجداول	الصفحة
الجدول رقم: 1 يمثل نسبة الذكور والإناث عند الأساتذة.	74
الجدول رقم: 2 يمثل نسبة أعمار الأساتذة.	75
الجدول رقم: 3 يمثل نسبة صفة الأستاذ في المتوسطة.	76
الجدول رقم: 4 يمثل نسبة المستوى العلمي للأستاذ.	77
الجدول رقم: 5 يمثل نسبة الخبرة المهنية للأستاذ.	78
الجدول رقم: 6 يمثل نسبة المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	80
الجدول رقم: 7 يمثل نسبة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.	82
الجدول رقم: 8 يمثل نسبة تهيئة ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ.	84
الجدول رقم: 9 يمثل نسبة أهداف تدريس مهارة الاستماع.	85
الجدول رقم: 10 يمثل نسبة معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم.	86
الجدول رقم: 11 يمثل نسبة دور مهارة التحدث في فهم المنطوق وإنتاجه.	88
الجدول رقم: 12 يمثل نسبة فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.	90
الجدول رقم: 13 يمثل نسبة مشاركة الأساتذة في الندوات التكوينية.	92
الجدول رقم: 14 يمثل نسبة الأكثر فعالية في تعليم ميدان فهم المنطوق بين منهاجي 2016،2019.	93
الجدول رقم: 15 يمثل نسبة الاستعانة بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات.	95
الجدول رقم: 16 يمثل نسبة تقييم طريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019.	96
الجدول رقم: 17 يمثل نسبة تماشي محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ.	97
الجدول رقم: 18 يمثل نسبة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في فهم المنطوق.	99
الجدول رقم: 19 يمثل نسبة فهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع.	100

الجدول رقم: 20 يمثل نسبة الطرائق المستخدمة في تسيير حصة فهم المنطوق.	101
الجدول رقم: 21 يمثل نسبة تجاوب التلاميذ في حصة فهم المنطوق.	103
الجدول رقم: 22 يمثل نسبة كفاية الحجم الساعي لحصص فهم المنطوق.	104
الجدول رقم: 23 يمثل نسبة مساهمة التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق.	106
الجدول رقم: 24 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب المسموع.	108
الجدول رقم: 25 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع.	110
الجدول رقم: 26 يمثل نسبة اتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء الآراء.	111
الجدول رقم: 27 يمثل نسبة استعمال التلاميذ للغة الفصحى داخل القسم.	113
الجدول رقم: 28 يمثل نسبة تأثير اللهجة العامية على التلاميذ في حصة فهم المنطوق.	114
الجدول رقم: 29 يمثل نسبة كفاية حصص فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ.	117
الجدول رقم: 30 يمثل نسبة الذكور والإناث عند التلاميذ.	120
الجدول رقم: 31 يمثل نسبة أعمار التلاميذ.	121
الجدول رقم: 32 يمثل نسبة المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول والثاني.	122
الجدول رقم: 33 يمثل نسبة أهمية ميدان فهم المنطوق في تعلم اللغة العربية.	123
الجدول رقم: 34 يمثل نسبة محبة التلاميذ لحصة فهم المنطوق.	124
لجدول رقم: 35 يمثل نسبة استيعاب التلميذ ما يسمعه من خطابات وتجاوبه معها.	126
الجدول رقم: 36 يمثل نسبة مناسبة نصوص فهم المنطوق المقررة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.	127
جدول رقم: 37 يمثل نسبة استخدام الأستاذ للغة العربية الفصحى داخل القسم.	128
جدول رقم: 38 يمثل نسبة لجوء التلميذ لاستخدام اللغة الدارجة في القسم.	129

الجدول رقم: 39 يمثل نسبة صعوبة تحديد أنماط الخطاب المسموع لدى التلميذ.	131
الجدول رقم: 40 يمثل نسبة ترك الأستاذ الفرصة أمام التلميذ للتعبير الشفوي.	133
الجدول رقم: 41 يمثل نسبة النتائج المتوصل إليها في ميدان فهم المنطوق لدى التلاميذ.	134

عناوين الأشكال	الصفحة
الشكل رقم: 1 يمثل أشهر مصطلحات علم الديداكتيك.	14
الشكل رقم: 2 المثلث الديداكتيكي.	16
الشكل رقم: 3 يمثل نسبة الذكور والإناث عند الأساتذة.	74
الشكل رقم: 4 يمثل نسبة أعمار الأساتذة.	75
الشكل رقم: 5 يمثل نسبة صفة الأستاذ في المتوسطة.	76
الشكل رقم: 6 يمثل نسبة المستوى العلمي للأستاذ.	77
الشكل رقم: 7 يمثل نسبة الخبرة المهنية للأستاذ.	78
الشكل رقم: 8 يمثل نسبة المهارات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	80
الشكل رقم: 9 يمثل نسبة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.	82
الشكل رقم: 10 يمثل نسبة تهيئة ظروف الاستماع الجيد للتلاميذ.	84
الشكل رقم: 11 يمثل نسبة أهداف تدريس مهارة الاستماع.	85
الشكل رقم: 12 يمثل نسبة معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم.	87
الشكل رقم: 13 يمثل نسبة دور مهارة التحدث في فهم المنطوق وإنتاجه.	88
الشكل رقم: 14 يمثل نسبة فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.	90
الشكل رقم: 15 يمثل نسبة مشاركة الأساتذة في الندوات التكوينية.	92
الشكل رقم: 16 يمثل نسبة الأكثر فعالية في تعليم ميدان فهم المنطوق بين منهاجي 2016،2019.	94
الشكل رقم: 17 يمثل نسبة الاستعانة بالوثائق البيداغوجية في تنفيذ تعلمات.	95
الشكل رقم: 18 يمثل نسبة تقييم طريقة تسيير ميدان فهم المنطوق منهاج 2019.	96
الشكل رقم: 19 يمثل نسبة تماشي محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى التلاميذ.	98

الشكل رقم: 20 يمثل نسبة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في فهم المنطوق.	99
الشكل رقم: 21 يمثل نسبة فهم واستيعاب المتعلمين للخطاب المسموع.	101
الشكل رقم: 22 يمثل نسبة الطرائق المستخدمة في تسيير حصة فهم المنطوق.	102
الشكل رقم: 23 يمثل نسبة تجاوب التلاميذ في حصة فهم المنطوق.	103
الشكل رقم: 24 يمثل نسبة كفاية الحجم الساعي لحصص فهم المنطوق.	104
الشكل رقم: 25 يمثل نسبة مساهمة التلاميذ في إنجاز حصة فهم المنطوق.	107
الشكل رقم: 26 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من تحديد أنماط الخطاب المسموع.	108
الشكل رقم: 27 يمثل نسبة تمكن التلاميذ من توظيف أنماط الخطاب المسموع.	110
الشكل رقم: 28 يمثل نسبة اتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة وإبداء الآراء.	108
الشكل رقم: 29 يمثل نسبة استعمال التلاميذ للغة الفصحى داخل القسم.	109
الشكل رقم: 30 يمثل نسبة تأثير اللهجة العامية على التلاميذ في حصة فهم المنطوق.	110
الشكل رقم: 31 يمثل نسبة كفاية حصص فهم المنطوق لإثراء المخزون اللغوي للتلاميذ.	117
الشكل رقم: 32 يمثل نسبة الذكور والإناث عند التلاميذ.	120
الشكل رقم: 33 يمثل نسبة أعمار التلاميذ.	121
الشكل رقم: 34 يمثل نسبة المعدل المحصل عليه خلال الفصلين الأول والثاني.	122
الشكل رقم: 35 يمثل نسبة أهمية ميدان فهم المنطوق في تعلم اللغة العربية.	123
الشكل رقم: 36 يمثل نسبة محبة التلاميذ لحصة فهم المنطوق.	124
الشكل رقم: 37 يمثل نسبة استيعاب التلميذ ما يسمعه من خطابات وتجاوبه معها.	126

الشكل رقم: 38 يمثل نسبة مناسبة نصوص فهم المنطوق المقررة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.	127
الشكل رقم: 39 يمثل نسبة استخدام الأستاذ للغة العربية الفصحى داخل القسم.	129
الشكل رقم: 40 يمثل نسبة لجوء التلميذ لاستخدام اللغة الدارجة في القسم.	130
الشكل رقم: 41 يمثل نسبة صعوبة تحديد أنماط الخطاب المسموع لدى التلميذ.	131
الشكل رقم: 42 يمثل نسبة ترك الأستاذ الفرصة أمام التلميذ للتعبير الشفوي.	133
الشكل رقم: 43 يمثل نسبة النتائج المتوصل إليها في ميدان فهم المنطوق لدى التلاميذ.	134

فهرس الموضوعات	الصفحة
مقدمة	أ-هـ
الفصل الأول: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ـ مصطلحات ومفاهيم	-
المبحث الأول: التعليمية وعناصرها	12
توطئة	12
أولا: مفهوم التعليمية	12
1. التعليمية	12
أ. لغة	12
ب. اصطلاحا	14-12
2. أهمية التعليمية	15
ثانيا: عناصر العملية التعليمية	16-15
1. المتعلم	16
1.1 أنواع المتعلم	17
2.1. خصائص المتعلم	17
2. المعلم	18
1.2. الخصائص الجسمية الفسيولوجية	18
2.2 الخصائص العقلية	19
3.2. خصائص المعلم في التعليم	19
3. المحتوى التعليمي	20
1.3. معايير تنظيم المحتوى	21-20
4. المنهاج	22-21
1,4 أنواع المناهج	22
2.4 عناصر المنهج الدراسي	23
3.4 أهمية المنهج الدراسي	24-23

المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق وشروطه	25
توطئة	25
أولا. مفهوم ميدان فهم المنطوق	25
1.مفاهيم المصطلحات	25
1.1. الميدان تربويا	26-25
2.1. الفهم	26
أ. لغة	26
ب. اصطلاحا	27-26
3.1. المنطوق	27
أ. لغة	27
ب. اصطلاحا	28-27
2. فهم المنطوق (الميدان التعليمي)	29-28
ثانيا: شروط فهم المنطوق	30
1. شروط خاصة بالنّص المنطوق	30
2. أنماط النّصوص	32
1.2 تعريف النّمط	32
2.2 أنواع الأنماط ومؤشراتها	32
3. شروط خاصة بالمعلّم	38-36
4. شروط خاصة بالمتعلّم	38
ثالثا. المهارات اللغوية في ميدان فهم المنطوق	39
1. مفهوم المهارة الاصطلاحي	39
2. مهارة الاستماع	39
1.2 مفهوم الاستماع	41-39
2.2. قدرة الاستيعاب والفهم	42

3. مهارة التّحدث	43
1.3. مفهوم التّحدث	44
2.3. مهارات التحدث	46-45
المبحث الثالث: المنطوق من الفهم إلى الإنتاج	48-47
أولا. مفهوم التّعبير الشّفهيّ	48
1. التعبير الشفهي	48
أ. لغة	48
ب. اصطلاحا	50-49
2. أنواع التّعبير الشّفهي	50
1.2. التّعبير الشّفهيّ الوظيفيّ	51-50
2.2. التّعبير الشّفهيّ الإبداعيّ	51
3. مجالات التعبير الشفهي	52
4. مهارات التّعبير الشّفهيّ (الكلام أو الحديث)	54-52
5. أهمية التعبير الشفهي	56-54
6. أهداف التعبير الشفهي	57-56
ثانيا. طرق تدريس التعبير الشفهي	57
1. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب منهاج الجيل الأول 2003م	59-58
2. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب المنهاج الجيل الثاني الجديد 2016م	59
1.2. طريقة تنفيذ التعلمات	61-60
3. طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات) حسب المنهاج الدراسي 2019م المعدّل	61
1.3. تسيير صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	63-61
خلاصة	66-64
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية	-

المبحث الأول: الاجراءات الميدانية	68
تمهيد	68
أولا. مجالات الدراسة	68
1. المجال المكاني	68
2. المجال الزماني	68
ثانيا. عينة البحث	69
ثالثا. منهج الدراسة	69
1. المنهج الوصفي التحليلي	70-69
2. المنهج الاحصائي	70
رابعا. أدوات الدراسة	71
1. الاستبيان	71
2. أنواع الاستبيان	72
المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الميدانية الخاصة بالاستبيان الموجه للأساتذة والتلاميذ.	74
أولا. عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالأساتذة	74
1. المحور الأولً: المعلومات الشخصية	79-74
2. المحور الثاني: مهارتا الاستماع والتحدث	91-80
3. المحور الثالث: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	119-92
ثانيا. عرض وتحليل بيانات الاستبيان الخاص بالتلاميذ	120
1. المحور الأول: المعلومات الشخصية	123-120
2. المحور الثاني: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	135-123
خلاصة	136
الخاتمة	140-138
قائمة المصادر والمراجع	150-142

الملاحق	175-152
الفهارس: الجداول، الأشكال، الموضوعات	177
فهرس الجداول	179-177
فهرس الأشكال	182-180
فهرس الموضوعات	187-183
الملخص	188

ملخص:

تهدف هذه الدراسة المعنونة بـ "تعليمية ميدان فهم المنطوق في الطور المتوسط متوسطة دعاس محمد طولقة سنة رابعة أنموذجا" إلى تحديد واقع تعليم ميدان فهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والكشف عن أهم النقاط والصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم خصوصا بعد الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية، وقد تم في هذا الإطار توزيع استبانة على أساتذة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط التابعين لهذه المؤسسة.

حيث توصلنا بعد دراسة المعلومات المحصل عليها إلى أن فهم المنطوق يعتبر الميدان والنشاط الأكثر أهمية في الطور المتوسط لأنه يمكن التلاميذ من الإفصاح شفاهة عن مكنوناتهم وأفكارهم بكل فصاحة وجرأة، وبالتالي فإن هذا الميدان يعمل ويساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلاميذ وذلك بتزويدهم بمصطلحات جديدة ومعارف متنوعة مما يؤدي إلى إثراء مخزونهم اللغويّ، وإلى ما هو أبعد من ذلك تكوين فرد يستطيع التحاور والمناقشة بوعي وثقة في المواقف الحياتية سواء العامة أو العملية.

Summary

This study entitled "the teaching of the comprehension of oral expression within the middle cycle at the level of the 4th year of Cem Daas Mohamed Tolga as a model", aims to define the reality experienced on the ground by this teaching and to to highlight the main difficulties encountered, in particular after the reform of the education system, to do this, a questionnaire was distributed to teachers and students in the middle 4th year class of this establishment.

This allowed us, after studying the information collected, to conclude that the understanding of oral expression is the most important area and the essential activity in the middle cycle of education because it allows college students to reveal and express their thoughts and opinions orally and develop and enrich their language skills. In addition to this, this teaching helps in the formation of a young person able to dialogue with confidence and courage in certain areas of life and to defend his points of view.