الجمهوريّـــة الجزائريّـــة الدّيمقراطيّـــة الشّعبيّـــة
وزارة التّعليـم العالـي و البحـث العلمـيّ
جامعة محمّد البشير الإبراهيميّ – برج بوعريريج –
كلّية الآداب و اللّغـــات
قسم اللّغة و الأدب العربيّ

الرّقم التّسلسليّ:.....

رقم التّسجيل:.....

الشّعبة: الدّراسات اللّغويّة

التّخصّص: اللّسانيات العامّة

تعليميّـة ميدان فهم المنطـوق و إنتاجـــه في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات

– كتاب السّنة الرّابعة متوسّط أنموذجًـــا–

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة الماستر

الطّالب: عيسى زعيم

إشراف الدّكتور: عزوز زرقان

اللّجنة المناقشة:

الأستـــاذ	الصّفـــة	الرّتبـــة	المؤسّســـة
ناصر معماش	**رئيـــسًا**	دكتور	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
عزّوز زرقـــان	**مشرفًا و مقرّرًا**	أستاذ	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
عبد الكريم بن محمد	**ممتحنـــًا**	أستاذ	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج

الموسم الجامعيّ:(1445هـ–1446هـ) (2024 م–2025م)


بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي

(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه

السيد(ة): زعيم عيسى الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 110014589

الصادرة بتاريخ: 16/07/2018م عن بلدية: سطيف ولاية سطيف

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي

التخصص: اللّسانيات العامّة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:

تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات
(كتاب السّنة الرّابعة متوسّط أنموذجًا)

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

شهدنا وصودق على إمضاء
السيد: زعيم عيسى
سطيف في: 15 جوان 2025
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
السيدة: طرابلس زينب

برج بوعريريج في: 15/06/2025م

إمضاء المعني

أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في 28-07-2016، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

هدايــات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّت طَّائِفَةٌ مِّنْهُمْ أَن يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ ۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِن شَيْءٍ ۚ وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾

(النّساء: 113)

شكر و عرفان

يا ربّ لك الحمد و الشّكر، لك الحمد و الثّناء على عظيم فضلك و لك الحمد على التّوفيق و السّداد على إنعامك عليّ في إنجاز هذا البحث المستفيض.

أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر و الثّناء إلى أستاذي الفاضل الدّكتور "**عزّوز زرقان**" الذّي كان لي مرشدًا، مشرفًا، موجّهًا و نصوحًا.

أحمل كلّ معاني الامتنان و الاعتراف إلى أساتيذ اللّغة العربيّة و آدابها الذّين رافقونا بالتّكوين و المتابعة و أخصّ بالذّكر هؤلاء الأكابر، أعضاء لجنة المناقشة كلّ باسمه و مقامه على تفضّلهم بقراءة و قبول مناقشة هذه الرّسالة، و بصدر رحْبٍ نتقبّل ملحوظاتهم القيّمة الهادفة فَهُمْ أصحاب فَضْلٍ و رِيَادَةٍ، و إلى جميع طلّاب دفعة اللّسانيات العامّة للموسم الجامعي الجاري .

لا أنسى أن أشكر زميلي الوقور الأستاذ "**بهاء الدّين قوميدي**" على تقديمه يد العون و المساعدة في تحرير ومعالجة نصوص هذه الرّسالة فجزاه الله عنّي خيرًا.

كلّ التّشكرات لكلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد و لو بكلمة طيّبة و التّي كانت لِي دفعًا قويًّا للمضيّ قُدُمًـا، فكلّ كلمات الثّناء تتوارى خَجَلاً تقديرًا و إجْلالاً للجميع لِمَا يحملوه لي من مشاعرَ طيّبةٍ صادقةٍ و مُتدفّقةٍ من سويداء القلوب .



عيسى زعيم ✍



الإهـداء

إلى من أمر الله بطاعتهما في حياتهما و بعد مماتهما والديّ الكريمين

– رحمهما الله تعالى–

إلى رفيقة حياتي و مهجة فؤادي **زوجتي** العزيزة اعترافا منّي بحنانها الأموميّ،

إلى أعزّ ما أملك من ثمار يانعة أبنائي و بناتي المؤنسات الغاليات:

فادي نور الإسلام، يمينة مياسين، فدوى أبرار و قرّة عيني: **محمّد عبادة**

إلى كلّ المخلصين للّدين و الوطن، إلى جميع أساتيذ الحياة، إلى كلّ من أحبّهم القلب و لم يذكرهم اللّسان ...

إلى كلّ من كانت لهم علينا أيادٍ بيضاءَ طيلة مسيرتنا ...

إلى كلّ هؤلاء أسوق هذا الكلام دفقة حنان، و دفعة أملٍ و أهديهم ثمرة جهدي المتواضع بَوْحًا و اعْتِرافًا ...

مقدّمـــــة

مقدّمـــــــة

تقوم العمليّة التّربويّة على ثلاثة محاورَ رئيسيّة: المُعلّم، و المتعلّمُ و المنهاج، و تؤدّي الممارسات التّربويّة الّتي يستخدما المُعلّمُ من خلال الاستعانة بالمناهج دورًا كبيرًا في عمليّة التّعلّم، لإحداثِ التّغيير الإيجابيّ المطلوب في شخصيّة المُتعلّم. فكلُّ الممارسات الصّادرة عن المُعلّم تنعكس آليًّا على المتعلّم ذاته، ففي مرحلة التّعليم المتوسّط يسعى المنهاج التّربويّ في الجزائر إلى جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل اليوميّ الشّفويّ و الكتابيّ، و تدريس اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها تهدف إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين، و إثرائها و تنمية البعد الثّقافيّ و الوجدانيّ و توسيع معارفهم بما يُلبّي حاجياتهم، كما تهدف إلى بناء شخصيّاتهم، و غرس القيم الأخلاقيّة و الرّوحيّة للأمّة الجزائريّة و تذوّق جماليّات آدابها و فنونها، و الاعتزاز بأمجادها.

إنّ النّهوض باللّغة العربيّة و الارتقاء بها كلغةٍ راقيةٍ و مواكبةٍ للعصر مسؤوليّة شاقّة تقع على عاتق المدرسة بالدّرجة الأولى و مُعلّم اللّغة العربيّة أساسًا، ثمّ يتقاسمها باقي مدرّسيّ الموادّ الآخرين من أجل كلّ هذا يجب على المُعلّم أن يختار الطّرائق البيداغوجيّة السّليمة، و أن ينتقيَ الأساليب التّربويّة الأنفع بُغيةَ ممارسته لتعليميّة اللّغة العربيّة بنجاح داخل الصّفّ.

و جديرٌ بالمُعلّم أن يُرسْكِلَ معارفَهُ في مجال تعليميّة اللّغات بالاطّلاع على كلّ ما هو جديدٌ و مفيدٌ في المنظومات التّعليميّة النّاجحة في العالم أجمع.

تتهيكل اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني من ثلاثة ميادين كبرى: ميدان فهم المنطوق و إنتاجه، فهم المكتوب و ميدان الإنتاج الكتابيّ.

لقد أُدْرِجَ الميدان الأوّل: فهم المسموع و إنتاجه في صدارة الميادين المُكوّنة للمادّة حتّى تتحقّق كفاءة الميدان التّعليميّ ألا و هي تمكين المتعلّمين من القدرة على التّواصل بلغةٍ عربيّة فصيحةٍ و بمهارةٍ عاليةٍ.

و من خلال عمليّة التّواصل الشّفويّ تبرُزُ لدى المُتعلّم مهارة الاستماع و الّتي تجعلهُ يُحسِنُ استقبال الرّسائل سواءَ كانت لفظيّة أو غير لفظيّة، كما تنمو عنده مهارة التّحدّث بطلاقةٍ لأنّها مُرتبطةٌ أساسًا بحُسن الاستماع.

إنّ السّمع و النّطق متلازمان، فاللّغة الشّفويّة لا تُمارس إلّا من خلال عمليّة الحفظ و التّسميع، من أجل هذا تصدّر ميدان فهم المنطوق و إنتاجه الأسبوع التّعليميّ، غير أنّ الكثير من المعلّمين أهملوا شقّ الإنتاج الشّفويّ، لصُعُوبتهِ، و عاملوه مُعاملة ميدان فهم المكتوب، و لعلّ هذا يرجعُ إلى افتقاد المُعلّم إلى آليّات التّنشيط و التّسميع، و صار يُركّزُ على مُحتوى الخطاب بدَلَ الاهتمام بفهم الأنماط بمُؤشّراتها و استكشافها و تحليلها و التّدرّب عليها في وضعيّاتٍ مُشابهةٍ.

بالإضافة إلى إهمال المُعلّم (عنْ قصدٍ أو جَهْلٍ) لاستراتيجيّات التّعلّم النّشط و الّتي تدعّمه في تنمية مهارات المُتعلّمين.

انطلاقًا من هذا الطّرح، اخترتُ البحث في هذا الموضوع الموسُوم بـ: **تعليميّة ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في ضوء بيداغوجيّة المُقاربة بالكفاءات (كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المُتوسّطة أنموذجًا).**

وممّا دفعنا للبحث في هذا الموضوع خدمة التّخصّص من جهةٍ بصفتي أستاذًا مُكوّنا لمادّة اللّغة العربيّة في الطّور المُتوسّط و أزاولُ مهنتي النّبيلة لمدّة ثلاثة عقودٍ من الزّمن، و لكوْنِ ميدان: فهم المنطوق و إنتاجه لم يَنلْ حظّهُ من الدّراسات الوافية، و من جانب آخر رغبتنا في التّكوين الذّاتيّ.

و قد اخترتُ هذا الموضوع انطلاقًا من وعْيِي بأهميّة هذا الميدان (فهم المنطوق)، لهذا طرحتُ الإشكاليّة الآتية: " لماذا يُعَدُّ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه " من أصعب ميادين تعليميّة اللّغة العربيّة؟ و لماذا يتحاشى الكثير من المُعلّمين الإنتاج و التّواصُل الشّفويّ ؟ أَلِفْتِقَادِ المُعلّم لآليّات و استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تقديم هذا النّشاط ؟ أم لضُعفِ الملكة اللّغويّة لدى المُتعلّمين و جميع هذه التّساؤلات تصبُّ في إشكاليّةٍ أساسيّةٍ: هل النّصُوصُ المُقرّرة في ميدان فهم المنطوق لا تتلاءمُ مع قدراتهم الذّهنيّة و اللّغويّة و لا تُكسِبُهُم قِيَمًا تربويّة و أخلاقيّة ؟.

فالموضُوعُ يكتسي أهميّة بالغةً في ظلّ بيداغوجيّة المُقاربة بالكفاءات و ما تحمله مناهج الجيل الثّاني.

لقد رسَمْنا في البداية خُطّة أوليّة ثمّ ما فتِئت أن تتبدّل و تتغيّرَ إلى أن استقرّتْ على شكلها الأخير تضمّنت **مُقدّمة و فصليْن و خاتمة**، فالفصل الأوّل تناولنا فيه ضبْطًا للمُصطلحات المُستخدَمةِ و تحدِيدًا للمفاهيم، و كان التّركيزُ الكُلّيّ على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه و مكانته في المنهاج و صُعُوبة تسيير حِصَصِهِ داخل الصّفّ.

أمّا الفصل الثّاني تطبيقيٌّ، حيث ركّزنا فيه على أنسب استراتيجيّات تسيير هذا الميدان ثمّ إحصاء لمُؤلّفيّ النّصُوص المُقرّرة في المناهج و استنباط القيم التّربويّة الّتي تهدفُ إلى غرسها في نفوس المُتعلّمين مع التّركيز على تداخل الأنماط بمُؤشّراتها و ذيّلتُ الدّراسة بخاتمةٍ تضمّنت النّتائج الّتي توصّلتُ إليها، متبوعة ببعض التّوصيات والمقنترحات.

و قد اعْتَمَدْنا في دراستنا على المنهج الوصفيّ المُناسب القائم على الاستقصاء و التّحليل لمثل هذه الدّراسات التّربويّة الميدانيّة.

وهذا الأخير يُعرّفُ بأنّه: « طريقة لوصف الموضوع و دراستُهُ من خلال منهجيّة علميّةٍ صحيحة و تصوير النّتائج الّتي يتمّ التّوصُّلُ إليها على أشكالٍ رقميّةٍ مُعبّرةٍ يُمكنُ تفسيرُها.»[1]

فهو سيُساعدنا في إعطاء معلوماتٍ حقيقيّةٍ دقيقةٍ تُساعِدُ في تفسير الظّواهر الإنسانيّة و الاجتماعيّة.

و من أهمّ المصادر و المراجع المُعتمَدَةِ و الّتي اسْتَنَدْت عليها الدّراسة كانتْ جميع الوثائق التّربويّة الرّسميّة الخاصّة بمناهج الجيل الثّاني: كدليل تعليميّة اللّغة العربيّة و الوثيقة المُرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة (2016 م) لمرحلة التّعليم المُتوسّط، و الكتاب السّنويّ الثّالث (2000 م) الصّادر عن المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة بالإضافة إلى مراجعَ أخرى مثل: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ومن المعاجم الحديثة المتخصّصة "معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا و الدّيداكتيك" لعبد اللّطيف غرابي و آخرين، و المعجم التّربويّ الصّادر عن المركز الوطني للوثائق التّربويّة من إعداد: ملحقة سعيدة الجهويّة و بعض المُحاضرات في مقياس البيداغوجيا الموجّهة لطلبة الدّكتوراه و غيرها...و فيما أعلم أنّ موضوع تعليميّة ميدان فهم المنطوق جديدٌ من حيث الطّرح باعتبار أنّ التّدريس بالكفاءات مقاربة حديثة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة و خصوصًا من حيث الجانب التّطبيقيّ باستخدام طرائق و استراتيجيّات التّعلّم النشط و قد وجدت بعض الدّراسات المقاربة لموضوعي منها رسالة الماستر تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة (استراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيلين الأوّل و الثّاني) "السّنة الثّالثة متوسّط أنموذجًا" للطّالبة: نبيلة عميروش من جامعة 8ماي 1945م بقالمة للموسم الجامعي:2018م-2019م.

[1] د. محمّد سرحان عليّ المحموديّ، مناهج البحث العلميّ، دار الكتُب، اليمن ، صنعاء، ط 3 ، 1441 هـ / 2019 م ، ص 57.

و لأنّ كلّ دراسة تستمدّ مشروعيتّها من الصّعوبات التّي تكتنفها، فلا حرجَ في ذكر جملة من الصّعوبات التّي صادفناها منها: جِدّة الموضوع من حيث الطّرح الجِدِّيّ خصوصا آليات تسيير حصص فهم المنطوق داخل الصّفّ، وقلّة المصادر و الدّراسات التّطبيقيّة الميدانيّة التّي تتناول تدريس هذا الميدان الصّعب باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط، بعيدا عن الإحصاء و الاستبيانات.

ولا يفوتنا في الأخير أن نتقدّم بجزيل الشّكر و الامتنان إلى كلّ من قدّم لنا يد العون و المُساعَدَةِ من أجل استكمال هذا البحث التّربويّ و على رأسهم الأستاذ المُشرف – **الدّكتور: عزّوز زرقان** – الّذي لم يدّخر جُهْدًا في توجيهنا و تبصيرنا بِأخطائنا، حتّى يكون عملُنا هذا دليلًا و سندًا يُعينُ كلّ من اغترف مِنْ مَنْهله، و الشّكر موصُولٌ إلى أساتيـذ اللّغة العربيّة هؤلاء الأكابر الّذين تتلمذنا على أيادِيهم بجامعة الشّيخ: مُحمّد البشير الإبراهيميّ ببرج بوعريريج.

و ما كان من توفيقٍ و سَدَادٍ فمن الله تعالى، و ما كان مِنْ نقصٍ أو زَلَلٍ فمن أنفسنا و من الشّيطان، و الله و رسُولُهُ منهما بريئان.

الفصـــل الأوّل:

الدّراســـة النّظريّـــة

الفصل الأول: ميدان فهم المنطوق و إنتاجه: مفاهيم تربويّة و مهارات لغويّة

أوّلاً: ضبط المُصطلحات و تحديد المفاهيم.

1 ـ مفهوم التّعليميّة (لغة و اِصطلاحًا)

2 ـ تعريف المنطوق (لغة و اِصطلاحًا)

3 ـ مفهوم البيداغوجيا (لغة و اِصطلاحًا)

4 ـ مفهوم المُقاربة (لغة و اِصطلاحًا)

5 ـ الكفاءة / الكفاية (لغة و اِصطلاحًا)

6 ـ المفهوم الشّامل للمقاربة بالكفاءات.

7 ـ الأهداف المسطورة من اعتماد المقاربة بالكفاءات.

ثانـيًا: تعليميّة فهم المنطوق ـ حسب مناهج الجيل الثّانـي ـ

1 ـ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه.

2 ـ المهارات اللّغويّة لفهم المنطوق و إنتاجه:

أ ـ مهارة الاستماع

ب ـ مهارة التّحدّث

3 ـ مكانة ميدان فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني.

4 ـ صعوبة ميدان فهم المنطوق و إنتاجه و مراحل سيرُورتِهِ.

أوّلاً: ضبط المُصطلحات و تحديد المفاهيم.

1 ـ مفهوم التّعليميّـة:

أ ـ لغـة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور الإفريقيّ لجذر مادّة (ع ل م) « علم: من صفات الله عزّ وجلّ العليم و العالم، و العلّامُ .. و العلم نقيضُ الجهل، و تقول: عَلِمَ و فَقِهَ أيْ: تعلّمَ و تَفقَّهَ، و عَلِمَ الأمر و تَعَلّمَهُ وأَتْقَنَهُ، و عَلِمْتُ الشّيء بمعنى: عَرَفْتُهُ و خَبَرْتُهُ، و أحَبَّ أنْ يُعْلِمَهُ أيْ: يُخْبِرَهُ...»[1]

و أمّا في قوله تعالى:﴿ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ﴾ سورة البقرة 102 « فقد تكلّم أهل التّفسير في هذه الآية قديما و حديثا أنّ المَلَكَيْنِ هاروت و ماروت كانا يُعلّمان النّاس و غيرهم ما يُسْألانِ عنه، و يأمران باجتناب ما حُرّم عليهم، و طاعة الله فيما أُمِرُوا به ونُهُوا عنه »[2]

و جاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي وُرُودَ اللّفظ بمعنى: « عَلَّمَهُ العلم تعليمًا، و عَلّمَهُ إيّاهُ فتَعَلَّمَهُ.»[3]

فكلمة التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدرٌ صِناعِيٌّ لكلمة (تعليمٌ)، و هي لفظةٌ مُشتقّة من علَّمَ أيْ: وَضَعَ علامة على الشّيء لتدُلَّ عليه، كما تدُلُّ على الإتقان و الخِبْرَة.

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1990م،مج 12 مادّة (علم) ص 417 .

[2] المصدرنفسه،ص 418 .

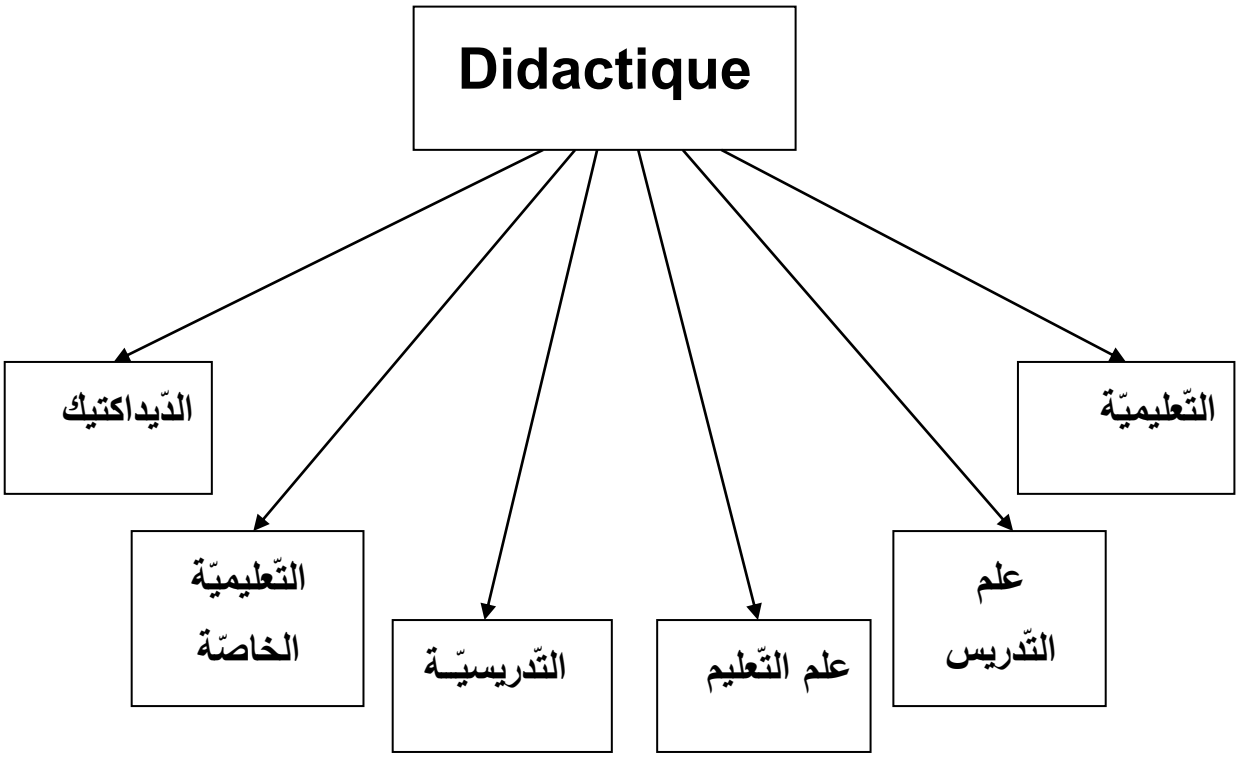
[3] محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان،2005م ،ج 4 ، ص 155.

ب ـ اِصطلاحًا:

«مُصطلح ديداكتيك (التّعليميّة) من أصل يُونانيّ (Didactikos) أو (Didaskein) و الّتي كانت تُطلق على نوع من الشِّعْر يتناول شرح معارف علميّة (الشّعر التّعليميّ) »[1]

و لقد تعدّدت ترجمات هذا المُصطلح و نقله إلى اللّغة العربيّة: (التّعليميّة، علم التّدريس، علم التّعليم، تعليم اللّغات، التّدريسيّة ...) و منهم من يُحافظ غلى المُصطلح الأجنبيّ كما هو:

(الدّيداكتيك) المُقابل لـ: (Didactique) و ذلك تجنّبًا للغموض و الالتباس [2]



[1] خالد لبصيص، التّدريس العلميّة الفنّي الشّفّاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004 م، ص 131.

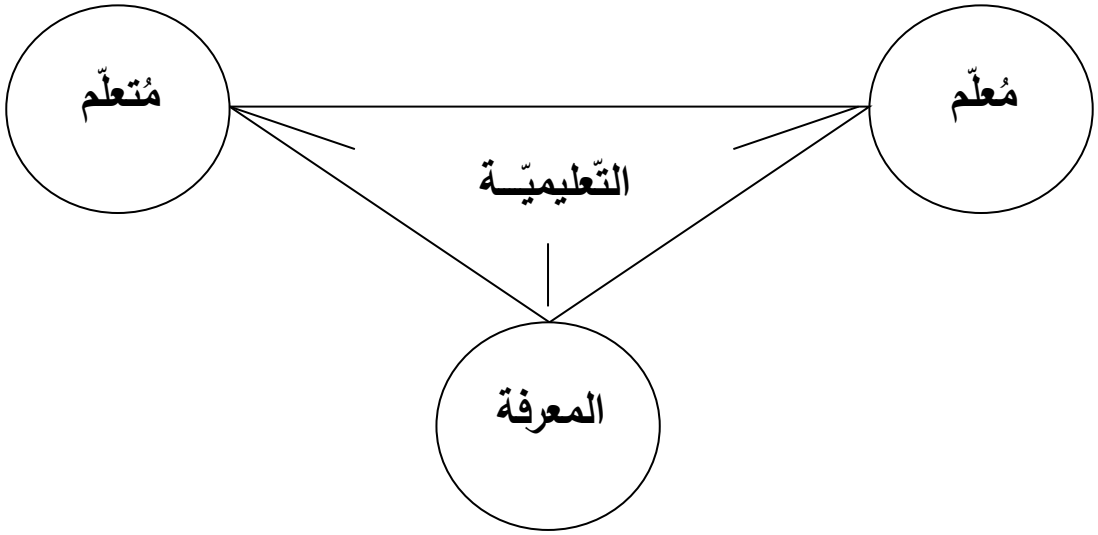
[2] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1 ، الجزائر، 2008م ، ص 08

و التّعليميّة: « علمٌ يدرسُ طرق تعليم اللّغات و تقنياته، و أشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّذي يخضع لها المُتعلّم، و مُراعاة انعكاساتها على الفرد و المجتمع من حيثُ تنميةُ القدرات العقليّة، و تعزيز الوجدان، و توجيه الرّوابط الاجتماعيّة، من غير إغفال نتائج ذلك التّعلّم على المستوى الحسّي الحركيّ للفرد المتعلّم.»[1]

و يذهب محمّد الدّريج، إلى أنّ المقصود بالدّيداكتيك أو ما يُسمّيه بعلم التّدريس بأنّهُ: « الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس و تقنياته، و لأشكال تنظيم مواقف التّعلّم، الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المُستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسّي حركيّ.»[2]

ومن خلال المفاهيم السّابقة نستنتج أنّ « التّعليميّة » مُرتبطة أساسًا بالموادّ الدّراسيّة من حيث محتوياتها و كيفية التّخطيط لها اِعتقادًا على الحاجات و الأهداف، و كذا الوسائل المُعدّة لها و طّرائق و أساليب تبليغها للمتعلّمين، ووسائل تقويمها و تعديلها.

ويُطلق البعض على مُكوّنات التّعليميّة المُثلّث الدّيداكتيكيّ الّذي يُمثّل بهذا الشّكل[3]:



[1] يوسف مقران، مدخل في اللّسانيّات التّعليميّة، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، دط ، 2013م، ص 32.

[2] محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس، دار الكتاب الجامعيّ، ط1، العين، 2003م، ص17.

[3] انطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ج1، ط1، 2006م، ص17.

2 ـ مفهوم المنطوق:

أ ـ لغة: هو اسم مفعول من نطق، فقد جاء في اللّسان:« نطق النّاطق نطقًا تكلّم، و المِنْطق: الكلام، و المِنْطِيقُ: البليغُ، أنشد ثعلب:

و النَّوْمُ ينتزعُ العَصَا مِنْ رَبِّهَا ** وَ يَلُوكُ، ثَني لِسَانهُ المِنْطِيقُ

وقد أنطقهُ الله و اِسْتَنْطقَهُ أيْ كلّمَهُ و نَاطَقَهُ.

وتناطق الرّجُلان: تقاولا، و ناطق كلٌّ واحدٍ منهما صاحِبَهُ: قاوَلَهُ، و قولُهُم: مالهُ صَامِتٌ و لا ناطقٌ، فالنّاطقُ الحيوان، و الصّامتُ الذّهبُ و الفضّة و الجوهَرُ، و النّاطق الحيوان من الرّقيق و غيره، و سُمّي ناطقًا لصوته، و صوت كلّ شيء: منطقه و نطقه.»[1]

وجاء في المُنجد اللّغة و الأعلام:« نطقَ نُطقًا ومَنْطِقًا و نُطُوقًا: تكلّمَ بصَوْتٍ و حُرُوفٍ تُعرَفُ بها المعاني، و النّطق مصدرُ يُطلقُ على النّطق الخارجيّ أيْ اللّفظ و على الدّاخليّ أيْ الفهم و إدراك الكُليّات، و المَنْطِقُ مصدر: الكلام و قد يُستعملُ في غير الإنسان فيُقال: سَمِعْتُ منطق الطّير.»[2]

و يُطلق مُصطلح المنطُوق على ما يُلفظ به شفهيًّا، فهو يعني التّواصُل مُشافهة، و التّعبير عمّا يختلج الفرد بلغة سليمة، وهو:« الكلام الّذي يُصدرهُ المُرسل مُشافهة، و يستقبلهُ المُستمع اِستماعًا، و يستخدم في مواقف المُواجهة أو من خلال وسائل الاتّصال الصّوتيّ كالهاتف و التّلفاز و الانترنت و غيرها.»[3]

وقد وَرَدَ لفظ « نطق » في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وَمَا يَنْطِقُ عَنْ الهَوَى ﴾ النّجم 03

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج 10، مادّة (نطق)، ص354.

[2] لويس معلوف،المُنجدُ في اللّغة و الأعلام، دار المشرق، لبنان، بيروت ، ط2012 م ، ص816.

[3] مُحسن عليّ عطيّة ، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1 ، 2007 م ، ص 227.

حيث يقُولُ الشّيخ أبُو بكر الجزائريّ ـ رَحِمَهُ الله ـ في تفسيره[1]: « أيْ عَنْ هَوَى نَفْسِهِ أيْ ما يَقُولُه عن الله تعالى لم يَصْدُرْ فيه عن هَوَى نفسِهِ» و المعنى أنّ سيّدنا رسول ـ صلّى الله عليه و سلّم ـ لا يتكلّم عن هَوَى نفسِهِ فكلامُهُ وحْيٌ إلـٰهِيٌّ.

ب ـ مفهوم فهم المنطوق و إنتاجه (اِصطلاحًا):

المنطوق نشاط تعليميّ تعلّميّ، ظهر في المنهاج الدّراسيّ الجزائريّ، فيما اِصطلح عليه إصلاحات الجيل الثّاني، و إن صحّ اللّفظ هو التّعبير الشّفهيّ سابقًا في المنهاج القديم الّذي كان مُنطلقُهُ درس المُطالعة المُوجّهة أيْ: قراءة نصّ مكتوب، أمّا فهم المنطوق و إنتاجه في المنهاج الجديد، فينطلق من الاستماع لنصّ منطوق وفهم معانيه، ثمّ بعد المُناقشة و التّحليل تتولّدُ لدى المُتعلّم أفكار تُهيّئُهُ للإنتاج الشّفهيّ ينقل فيه المُتعلّمُ ما سَمِعهُ و ما فهِمَهُ من النّصّ المنطوق.

و كما جاء في الوثيقة المُرافقة للمنهاج وهو: « إلقاء نصّ بجهارة الصّوت، لإثارة السّامعين و توجيه عواطفهم، و جعْلِهِم أكثر اِستجابَةً، بحيث يشتمل على أدلّة و براهين تُثبتُ صحّة الفكرة الّتي يدعُو إليها المُرسل، و يجبُ أن يتوافرَ في المنطوق عنصرُ الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرةٍ ما،و لكن لا يعنيه أن تُنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، و هذا العنصرُ من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يُحقّقُ الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار و شرحها و نقدها و التّعليق عليها، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء الرّأي وتصوير المشاعر، كما أنّهُ يُحقّقُ حُسْن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اِختيار الألفاظ وترسيخها و الرّبط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات و الأفكار و يتّخذ شكلين؛ التّعبير الوظيفيّ، و التّعبير الإبداعيّ»[2]

---

[1] أبُو بكر جابر الجزائريّ، أيسر التّفاسير لكلام العليّ الكبير، دار لينا للنّشر و التّوزيع، دَمَنْهُور،مصر، ط1، 2002م ، مج 2، ص 1326.

[2] المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط2016، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ص04.

و يُشترط في جودة الأداء القرائيّ للنّصّ المنطوق أن تكون القراءة مُعبّرة، مُراعيًا لعلامات الوقف، و النّبر و التّنغيم، و أن يكون موضوعه واضحًا و محدّدًا، مُناسبًا لأفكار التّلاميذ و تجاربهم الحياتيّة، و يتماشى و بيئتهم و محيطهم الاجتماعيّ، و أن يحمل قِيَمًا أخلاقيّة أو اِجتماعيّة، أو شخصيّة أو وطنيّة ...

3 ـ مفهوم البيداغوجيا:

تُعدّ البيداغوجيا علمًا من علوم أصول التّدريس و تطبيق المناهج المُقرّرة في النّظام التّربويّ، وأُفرِدَت لها الكثير من الدّراسات و البحوث للوصول إلى طرائق مثاليّة للتّدريس، فهي ترتبط بين التّقنيات الّتي تُستخدم في التّعلّم و الثّقافة، و يُمكن تحديد ذلك من خلال ما يعتقده المُعلّم أمّا المُتعلّم و تصرّفاته، كما أنّ هذا العلم يتطلّب الكثير من التّكامل بين محوري العمليّة التّربية

(المُعلّم / المُتعلّم)لإيصال المعرفة من أجل تحصيل علميّ راقٍ يُراد تحقيقه[1]

وحسب الدّراسيّة العلميّة و المنهجيّة لمصطلح «**بيداغوجيا**» فالكلّ أجمع على أنّ اللّفظة يونانيّة قديمة و أنّ المقصود بما هو:

أ ـ لغة: " بيداغوجيا " يونانيّة الأصل، تتكوّن من كلمتين: Pédaو تعني الطّفل وAgôgéو معناها القيادة و التّوجيه و التّأطير[2]

فالبيداغوجيّ (Le pédagogue) (The teacher) هو الشّخص المُكلّف بمُرافقة الأطفال إلى النّزهة أو التّكوين (المدرسة)، فيُصاحِبُهُم و يأخذ بأيديهم، و غالبًا ما كانت تُسْنَدُ تلك المهمّة للعبيد في العهد اليونانيّ القديم.

[1] صونيا هانم عليّ قزامل، طرائق التّدريس المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط2 ، 2012م ، ص 28.

[2] مسعود بشير، المفيد في التّعريفات الضّمنيّة للمصطلحات التّربويّة، دار المفيد للنّشر و التّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2013 م، ص 65.

ب ـ اِصطلاحًا: البيداغوجيا هي مجموع النّظريّات الّتي تهتمّ برسم طرق التّعلّم للمُعلّم كي يُحقّق نجاعة التّواصُل بينه و بين المتعلّم أثناء الأداء الفعليّ الصّفّيّ، و الغاية من ذلك أيضًا إيصال المعرفة و تجسيد التّعلّم الصّحيح[1]

وتتمثّل البيداغوجيا في مُجمل النّظريّات العلميّة الّتي تهتمّ بدراسة الظّواهر التّربويّة بهدف الرّقيّ و الرّفع الدّائم من جودة التّعليم، و قد اِقتصر رأفت عبد العزيز تعريفه للبيداغوجيا في النّقاط الآتية:

البيداغوجيا هي مُجمل اِستراتيجيّات يتبنّاها المُعلّم في سبيل الإرشاد و تبسيط المادّة المُدرّسة للمُتعلّم[2]

و يُمكن القول بأنّ البيداغوجيا هي الأنشطة الّتي يقوم بها المُعلّم داخل الفصل لإيصال المعارف إلى المُتعلّم باتّباع أساليب و طرائق مُحدّدة تُيسّر له عمليّة التّعليم.

4 ـ مفهوم المُقاربـة:

أ . لغـة: أخذت هذه اللّفظة من جذر المادّة اللّغويّة (ق ر ب)كما جاء في لسان العرب:« قَرُبَ قُرَابًا و أَقْرَبَهُ: عَمِلَهُ و القُرَابُ، و القَرَابَةُ: القَرِيبُ، قَارَبَ فلان في أُمُورِهِ إن اِقتَصَدَ»[3]

و التّقارب ضدّ التّباعد في الحديث إذا تقارب الزّمان و في رواية إذا اقترب الزّمان لم تكن رؤيا المؤمن تكذب. واقترب: اِفتعل من القرب وتقارَبَ: تفاعل منه و يُقال للشّيء إذا ولّى و أدْبَرَ تقارَبَ، و القَرَابَةُ و القُرْبُ: الدُّنُوُّ في النّسب..»[4]

---

[1] صونيا هانم عليّ قزامل، طرائق التّدريس المعاصرة، ص 28.

[2] مسعود بشير، المفيد في التّعريفات الضّمنيّة للمصطلحات التّربويّة، ص65.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص666.

[4] ابن منظور، المرجع نفسه، ص663 . 665.

كما يُحدّد مُعجم علوم التّربية مفهوم المقاربة على النّحو الآتي: « كيفية دراسة مشكل أو مُعالجة أو بلوغ غاية... و ترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكريّ الّذي يُحبّذهُ فيه لحظة مُعيّنة.»[1]

ب ـ اصطلاحًا:

المُقاربة (Approche) (Approach) : تصوّرٌ و بناء مشروع عمل قابل الإنجاز على ضوء خطّة و استراتيجيّة، تأخذ في العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال و المردود المُناسب من طريقة ووسائل و مكان و زمانٍ و خصائص المُتعلّم، و الوسط و النّظريّات البيداغوجيّة.[2]

و المقصود بلفظ " مقاربة " الظّرف الدّالّ على وضعيّة القرب المُباشر من مكان ما " المنزل الواقع جنب المسجد "[3]

ومن خلال هذه التّعريفات الاصطلاحيّة نستنتج أنّ المُقاربة هي الخطّ المُستعملة لنشاطٍ ما ـ مُرتبطة بأهدافٍ مُحدّدةٍ ـ نعم إنّها الطّريقة الّتي يُرادُ منها دراسة وضعيّة أو مسألة أو حلّ مشكلة ما أو تناول موضوعٍ ما، و الغرض من ذلك هو الوصول إلى النّتائج و بلوغ الغايات المرجوّة. ولقد اِسْتُخدِم هذا المُصطلح كمفهوم تقنيّ للدّلالة على التّقارب الّذي وقع بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث ترتكز على استراتيجيّة تربويّة و بيداغوجيّة واضحة المعالم، وهي ترتبط أساسًا بالتّدريس بالكفاءات الّذي لا يُقصد به مُجرّد الحصول على المعرفة و إنّما الهدف منها تحقيق التّعلّم الفعّال باعتباره خطّة منظّمة وفق مسارٍ من العمليّات قصد تحقيق جملةٍ من الكفايات.

---

[1] عبد اللّطيف الفارابي و آخرون ...،مُعجم علوم التّربية مُصطلحات البيداغوجية و الدّيداكتيك، دار الخطّابيّ للطّباعة و النّشر،المغرب، ط1، 1994 م ، ص21.

[2] فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات،دار الخلدونيّة للنّشر و التّوزيع ،الجزائر،2005م، ص11

[3] محمّد الهادي بوطارن و رتيمة محمّد العيد و آخرون، المصطلحات اللّسانيّة و البلاغيّة و الأسلوبيّة و الشّعريّة، انطلاقا من التّراث العربيّ و الدّراسات الحدبثة، دار الكتاب الحديث، 2008 م، ص 17.

- **فروقٌ بين البيداغوجيا و التّعليميّة:**

تختلف البيداغوجيا عن التّعليميّة فيما يلي:

ـ تهتمّ البيداغوجيا بالمُتعلّم و كيفية حُدُوث التّعلّم لديه، فهو يمتاز بالخصائص الحسيّة و الانفعاليّة والعقليّة و النّمائيّة، بينما تنطلق التّعليميّة من استمولوجيا الموادّ الدّراسيّة بمعنى طبيعة المعرفة المُحتواة في المادّة الدّراسيّة فهي ترتكز على بناء التّعليمات (اكتساب المعارف) و تحليلها و ترتيبها و نقلها و تقويمها.

ـ تهتمّ البيداغوجيا بالعلاقات التّربويّة كالتّفاعل بين المُعلّم و المُتعلّم و التّفاعل الحاصل بين الطّالب و الطّالب فهي ترتكز على المناخ الاجتماعيّ داخل الفصل، بينما تهتمّ التّعليميّة بين المُتعلّم و المادّة التّعليميّة (تلميذ / معرفة)و التّفاعل الحاصل بين المحاور الثّلاثة (تلميذ / معرفة / معلّم)

و يُمكن أن نضبط هذه الفروق و نلخّصها في الجدول الآتي[1]:

البيداغـــوجيا	التّعليميّـــــة
ـ استراتيجيّات التّعليم الّتي تناسب المُتعلّم.	ـ استراتيجيّات التّعليم الّتي تُناسب المادّة التّعليميّة (المعرفـــة).
ـ مهارات المُعلّم داخل القسم.	ـ تحليل المادّة التّعليميّة و ترتيبها و نقلها و تقييمها و توقيمـها.
ـ سيـرورة تعلّـم التّعلّـم.	ـ سيرورة بناء المفاهيم و التّعليمات (المعارف)
ـ التّفاعل الصّفيّ بمعنى العلاقات (تلميذ / تلميذ) (تلميذ / مُعلّم)	ـ العلاقات (تلميذ / معرفة) (مُعلّم / معرفـة)
ـ عامّة لكلّ التّخصّصات و الموادّ.	ـ خاصّـة لكلّ مـادّة دراسيّــة.

[1] زليخة جديدي، محاضرات مقياس البيداغوجيا لطلبة الدّكتوراه، الموقع الالكترونيّ الرّسمي لجامعة الشّهيد حمّة لخضر، الوادي، كليّة العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة، قسم: علم النّفس و علوم التّربية الموسم الجامعيّ (2020 . 2021) ، ص07.
WWW.UNIV-ELOUED.DZ

5 ـ بين الكفاءة و الكفايـة:

أ ـ لغة: جاء في اللّسان، في مادّة (ك ف أ): كفأ: كَافَأَهُ على الشّيء مُكافأةً و كِفاءً: جَزَاهُ، و الكُفيء: النّظير، و وكذلك الكُفْءَ: على فُعْلِ النّظير و المُسَاوِي، الكفَاءَةُ بالفتح و المدّ، و ومنه الكفاءَةُ في النّكاح: و هو أن يكون الزّوجُ مُسَاوِيًا للمرأة في حَسَبِهَا و دِينِها و نَسَبهَا و بيتها و غير ذلك.

تكَافأ الشّيئان: تمَاثَلَا، و كَافَاَهُ مُكَافَأةً و كِفَاءً: مَاثلهُ.[1] قال تعالى: ﴿.. وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴾ سورة الإخلاص الآية 04. أيْ: لم يكُنْ له مُساوِيًا و نظِيرًا.

و جاء في مُعجم " الرّائد ": مادّة (كفَّ):

كَفَأَ يَكْفُأُ كَفْأ: عن الشّيء: انصرف عنه، طَرَدَهُ، صَرَفهُ، عن القصّة: مال عنه، الإناء: أمالهُ و قَلَبَهُ لِيَصُبَّ فِيهِ.

و كَفَّى يَكْفِي: كِفايَةً من مادّ (ك ف ي): الشّيء استغنى به غيره، الكُفؤُ: ج أكْفَاء و كِفَاء: المِثل و النّظير.

الكفاءةُ: حالة يكون بها شيء مُساوِيًا لشيء آخر، الجَدَارَة، شهادة الدّروس التّكميليّة أو الإعداديّة في بعض البُلدان.[2]

كما جاء في لسان العرب: لجذر كلمة (**ك ف ي**): كفي: يعني كفاية، إذا قام بالأمر يُقال كفَاهُ للأسْرِ إذا قام فِيهِ مقامَهُ، و في الحديث الشّريف:« مَنْ قَرَأَ الآيَتَيْنِ مِنْ سُورَةِ البَقَرَةِ فِي لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ، أيْ: أَغْنَتَاهُ عَلَى قِيَامِ اللَّيْلِ.»[3]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب،ج1، ص 139.

[2] جبران مسعود، معجم الرّائد، دار العلم للملايين، لبنان، ط3 ، يناير 1978م ، م2 ، ص 1246.

[3] ابن منظور، المرجع السّابق، ج1،ص 139.

أمّا مفهوم الكفاءة كما جاء في مُعجم مصطلحات التّربية و المناهج فهي: « إمكانيّة تعبئة الشّخص، بكيفية باطنيّة لمجموعة مُندمجة من الموادّ بهدف حلّ صنف من الوضعيّات أو المشكلات.»[1]

و عُرّفَتْ في المُعجم التّربويّ: الكفاءة (كفاية) (Compétence) (Skill): « هي نشاطٌ معرفيٌّ أو مهاريٌّ يُمارس على وضعيّات أو هي إمكانيّة بالنّسبة للتّلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعليّة منها و السّلوكيّة لحلّ وضعيّة مشكلة، لتأكّد من أنّ التّلميذ اكتسب كفاءة، فإنّ المُعلّم يطلب منه أن يحُلّ وضعيّة ـ مُشكل.»[2]

من خلال التّعريفات: نخلص إلى أنّ الجذرين (كفأ ـ كَفِيَ) متوافقان في الفاء و العين و مختلفين في لام اللّفظة. وعليه يمكن القول بأنّ من الأنسب استخدام كلمة (كفاية) بدل (كفاءة) في الحقل التّربويّ لأنّ الكفاءة تعني: النّظير و النّدّ و المثيل. و تُجمع على كفايات.

ب ـ اصطلاحًا: للكفاءة تعاريف اصطلاحيّة كثيرة حسب الميدان الّذي تنتسب إليه ومنها: لقد ظهر مفهوم الكفاءة لأوّل مرّة في عالم الشّغل، و بشكلٍ خاصّ في التّكوين المهنيّ، إذ ارتبط مفهوم.

[1] محمّد الدّريج و آخرون...، معجم المصطلحات التّربية و المناهج و طرق التّدريس، المنظمّة العربيّة للتّربية و الثّقافة والعلوم، مكتب التّنسيق و التّعريب في الوطن العربيّ ، الرّباط ، 2011 م ، ص 53.

[2] فريدة شنّان ، مصطفى هجرسي، المعجم التّربويّ، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة ، الجزائر، 2009م، ص 28.

الكفاءة في البداية بالكفاءة المهنيّة (Compétence Professionnelle)، و قد عُرِّفتْ الكفاءة في هذا المجال على النّحو الآتي:

• الكفاءة المهنيّة هي قدرة شخصٍ ما على استعمال مُكتسباته من أجل مُمارسة وظيفة، حرفة أو مهنة حسب مُتطلّبات مُحدّدةٍ و مُعترفٍ بها في عالم الشّغل.[1]

• الكفاءة مفهوم عامّ يشمل القدرة على استعمال المهارات و المعارف في وضعيّات جديدة ضمن حقل مهنيّ مُعيّن، فهي بالتّالي تشمل التّنظيم و التّخطيط للعمل و التّجديد و القدرة على التّكيّف مع نشاطاتٍ جديدةٍ.[2]

• الكفاءة هي القدرة على القيام بالأدوار و المهام المتعلّقة بوظيفة عملٍ، و بالمعنى الأضيق في مجال إعداد البرامج تشتمل كفاءة ما على جملة من التّصرّفات الاجتماعيّة، العاطفيّة، المهاريّة المعرفيّة أو المهارات النّفسيّة و الحسّ حركيّة الّتي تُمكّن من مُمارسة وظيفةٍ، نشاطٍ أو مهمّةٍ بدرجة من الإتقان تكون موافقة لأدنى مُتطلّبات سوق العمل.[3]

• أمّا تعريف جيلا (Gilet) فهو الأنسب لأنّ العديد من المستشارين البيداغوجيّين يستندون عليه و الّذي يقولُ فيه: « الكفاءة نظامٌ من المعارف التّصويريّة و الإجرائيّة مُنظّمة على شكل تصاميم عمليّات و الّتي تسمح داخل مجموعة وضعيّات مُتجانسة بتحديد المهمّة / المشكل و حلّه بفضل نشاط ناجحٍ (حسن الأداء).»[4]

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، الكتاب السّنويّ الثّالث 2000م، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة ،1494هـ/ 2000 م ، ص 316.

[2] خير الدّين هنّي ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان، الجزائر ، ط1 ، 2005 م ، ص 09.

[3] وزارة التّربيّة الوطنيّة ، المرجع السّابق ، ص 316.

[4] وزارة التّربيّة الوطنيّة ، المرجع نفسه، ص317.

• لقد ساهم هذا التّعريف كثيرًا في إظهار البعد الإدماجيّ للكفاءة من حيث أنّا تفوق مجموعة أجزائها ... من الواجب أن تُدرج المعارف المُكتسبة خلال سير التّعلّم، سواء كانت تصويريّة (نظريّة) أو جزئيّة (تطبيقيّة) في نشاطٍ يسمح بتحديد المهمّة / المشكل و تقديم الحلّ لها.

فالكفاءة بالنّسبة للفرد هي إمكانيّة تسخير داخليّ لمجموعة مندمجة من الإمكانات بهدف حلّ وضعيّات مشكلة ذات المجال الواحد.[1]

ومن خلال هذا التّباين من التّعاريف المُقدّمة نستخلص أنّ مفهوم الكفاءة مُعقّدٌ جدًّا، لأنّها مفهومٌ متشترك بين عدّة مجالات ممّا أدّى إلى تعدّد معانيه، وكما قال(ألبار جيكار Albert Jacquard)

« هي كلمة إسفنجيّة فكما يمتصّ الإسفنج شيئًا فشيئًا الموادّ الّتي يُصادِفها، تثري كلمة كفاءة بكُلّ المفاهيم الّتي يُعطيها لها مُستعملوها.»[2]

و لا ننسى تعريف نعوم تشومسكي: « بوصفها تمثّل مجموع القواعد الّتي تسمح للفاعل المتكلّم داخل أيّ لسان بإنشاء و فهم كلّ شيء أو لا شيء غير جمل لهذا اللّسان.»[3]

و في ضوء هذه التّعريفات للكفاءة و الكفاية نرى أنّ الكفاية أبلغ و واسع و أشمل من الكفاءة من الكفاءة قي مجال العمليّة التّربويّة، حيث أنّ الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف و الوُصُول إلى النّتائج المرغوب منها بأقلّ التّكاليف، تقيس الجانب الكمّي و الكيفيّ معاني مجال التّعليم، و تعني الكفاءة الجانب الكمّي أيْ أنّها تعرف من وجهة النّظر الاقتصاديّ بأنّها

[1] حسين شلوف و محمّد خيط ، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ العامّ و التّكنولوجيّ، الجزائر، مارس 2005م، ص11.

[2] وزارة التّربيّة الوطنيّة ، الكتاب السّنويّ الثّالث 2000 م ، ص 309.

[3] ماري نوال غاري بريور، تر: عبد القادر فهيم الشّيباني، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيّات ، سيدي بلعبّاس ، الجزائر، ط1، ص 29.

الحصول على أكبر عائد ممكن بأقلّ تكلفة و جهد مُتمكّنين، و هناك من يرى أنّ الكلمتين تحملان نفس المعنى أو ما يُقاربه.

« فالقدرة على العمل و حسن تصريفه، يكفي و يُغني عن غيره ولكنّ الشّائع في الاستعمال هو لفظ (كفاءة) و هو ما عليه الحال في الاستعمال الفقهيّ.»[1]

أمّا التّعريف التّربويّ الّذي أُدرج في الوثيقة المُرافقة للمنهاج هو:

« أنّ الكفاءة هي القدرة على التّجنيد النّاجح لمجموعة مندمجة من المعارف و المهارات و السّلوكات لمُواجهة المُشكلات، و التّكيّف مع المحيط و إنجاز المشاريع بنجاح أو هي مجموعة من المعارف و المعارف الفعليّة و المعارف السّلوكيّة الّتي تسمح بأداء نشاطٍ أو دورٍ أو وظيفةٍ بشكلٍ مُنسجمٍ و فعّال.»[2]

•أنواع الكفـــاءة:

أ ـ الكفاءة القاعديّـة: وهي الكفاءة الّتي من الضّروريّ أن يتحكّم فيها المُتعلّم (التّلميذ)، لاكتساب الكفاءات اللّاحقة.

ب ـ الكفاءة المرحليّـة: هي الكفاءة الّتي تتوسّطُ الكفاءات القاعديّة و الكفاءات الختاميّة، فهي ذات مُستوى أعلى من القدرات، و المهارات، و الأداءات الّتي تُشكّلُ المُكوّنات الأساسيّة للكفاءة، و في نفس الوقت لا تُمثّل الكفاءة النّهائيّـة.

ج ـ الكفاءة الختاميّة (النّهائيّة): و تُمثّل الهدف العامّ، أيْ الكفاءة الّتي يُمكنُ أن يكون المُتعلّمُ قادرًا على القيام بها في نهاية المسار الدّراسيّ.

---

[1] خير الدّين هنّي ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان، الجزائر ، ط1 ، 2005 م ، ص 09

[2] المجموعة المُتخصّصة لمادّة اللّغة ع (شلوف حسين و آخرون)، الوثيقة المرافقة لمنهج مادّة اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المُتوسّط)، جويلية 2015م،ص03.

د ـ الكفاءة العرضيّة (الأفقيّة):و هي مجموع المواقف و الخطوات الفكريّة و المنهجيّة المُشتركة بين مُختلف الموادّ، أيْ الّتي تتقاطعُ فيه المعارفُ، و تندمجُ فيها المجالات المُرتبطة بمادّة دراسيّة واحدةٍ أو أكثر.[1]

6 ـ المفهوم الشّامل للمُقاربة بالكفاءات (L'approche par compétences):

استجابة لمُواكبة التّطوّر السّريع للمعارف و تقدّم تقنيّات الإعلام و الاتّصال الّتي أثّرت جليًّا على مظاهر الحياة الإنسانيّة، شرعت وزارة التّربية الوطنيّة ابتداءً من الموسم الدّراسيّ (2002م ـ 2003 م) في تطبيق منهاج جديد لتعليم اللّغة العربيّة وفق نظام تربويّ حديث.

تهدف هذه المقاربة إلى تمكين المتعلّمين من شبكة المعارف، و إكسابهم مهاراتٍ وظيفيّة تساعدهم على ممارسة النّشاط اللّغويّ وفق ما تقتضيه أجوال الخطاب، و تقومُ أساسًا على التّدريس بواسطة الكفاءات من خلال المسار التّعليميّ / التّعلّميّ الّذي يُتيحُ للمُتعلّم بناء معارفه بنفسه بفضل الظّروف و الأوضاع الّتي يخلقها المُعلّمُ أثناء قيامه بالعمليّة التّعليميّة.

فبعد بيداغوجيا المضامين أو تبليغ المُحتويات، و بيداغوجيا الأهداف ها هي وزارة التّربيّة الوطنيّة تقترح على المدرسة الجزائريّة اعتماد بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا الكفاءات.

7 ـ الأهداف المسطورة من اعتماد المُقاربة بالكفاءات:

تطرّق الأستاذ أحمد بن محمّد بونوّة في كتابه (المقاربة بالكفاءات بين النّظريّ و التّطبيقيّ)[2] إلى جُملةٍ من الأهداف كالآتــي:

ـ إنّ التّفوّق و السّبق الدّوليّ يبدأ من الأسرة و القسم ومن المُعلّم ومن المنهاج المُقرّر، والتّفوّق يجب أن يعتمد على الإبداع و أن نتجاوز التّعليم للامتحانات إلى التّعلّم للحياة.

---

[1] محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنّشر، الجزائر، ط2، 2004 م، ص 56.

[2] أحمد بن محمّد بونوّة ، المقاربة بالكفاءات بين النّظريّ و التّطبيقيّ ، موقع الألوكة الالكتروني ،الصفحة مؤرخة يوم :12-06-2014م. WWW.alukah.net

ـ المدرسة الحديثة تعتمد تعليم أسس الاتّصال و مهارات حلّ المشكلات و تجاوز العقبات، و ترتكز على المُتعلّم المُتكوّن و نشاطه و ردود أفعاله تجاه وضعيّات مشكلات و تدريبيّة على المنهجيّة و الطّريقة السّليمة لحلّ هذه المشكلات مع الاستناد إلى المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المُساعدة لتجاوز العقبات.

ـ إنّ هدف المقاربة بالكفاءات هو دمج المعارف و الطّرق و الموادّ لتجنيدها و توظيفها في الحياة لحلّ المشكلات الّتي تُواجه المُتعلّم، و هذه المُقاربة تُحدّد استراتيجيّة العمل داخل المُؤسّسـة.

ثانـيًا: تعليميّة فهم المنطوق و إنتاجـه ـ حسب مناهج الجيل الثّانـي ـ

1 ـ ميدان فهم المنطوق و إنتاجـه:

اهتمّ المنهاج بالخطابات المنطوقة فهمًا، و إنتاجًا من خلال الميدان الأوّل من كلّ مقطع تعلّميّ / تعليميّ ألا و هو (ميدان: فهم المنطوق و إنتاجه) فهذا الميدان الرّكيز يُطوّر السّمع لدى المُتعلّم، و يسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة، و مهامّ مُتدرّجة لاكتساب الاستقلاليّة في الفهم، و من ثَمَّ الاستثمار في الإنتاج الشّفويّ.[1]

إنّ ميدان " فهم المنطوق و إنتاجه " لا يُرادُ منه أن يسمع المُتعلّم فقط، بل أن يُنتج بعد ذلك ن و هذا الإنتاج قد يكون تعبيرًا شفهيًّا أو كتابيًّا.

و يرى خالد حسين أبو عمشة[2] الجمع بين الحديث و الكلام من جهةٍ، و التّحدّث و المُحادثة من جهة أخرى، فإذا أردنا التّعميم في القدرة على الأداء اللّغويّ استخدمنا هذا المُصطلح، و كثيرًا ما يميلُ الدّارسُون إليه على هذا الأساس، فهو يُمثّلُ المرحلة الوظيفيّة التّواصليّة الإبداعيّة.

2 ـ المهارات اللّغويّة لفهم المنطوق و إنتاجـه:

يُنمّـي هذا الميدان مهارتَـيْ الاستماع و التّحدّث.

[1] إعداد: النّواة الوطنيّة لمُفتّشيّ اللّغة العربيّة للتّعليم المُتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط (المُفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا) ط 2020/2019 م ، ص 07.

[2] خالد حسين أو عمشة، التّعبير الشّفويّ و الكتابيّ في ضوء علم اللّغة التّدريسيّ، موقع شبكة الألوكة، الصّفحة مؤرّخة يوم : 20-02-2017م. WWW.alukah.net

أ ـ الاستماع:

*مُستويات التّلقّي الصّوتيّ: التّلقّي الصّوتيّ ثلاثة مُستويات:

• **السّماع:** استقبال الكلام لاإراديًّا، دون اهتمام و دون رغبةٍ في الفهم.

• **الاستماع:** استقبال الكلام بقصدٍ و اهتمامٍ و إعمال فكر.

•**الإنصات:** استماعٌ مُركّز و مُستمرّ على درجةٍ عاليةٍ من الانتباه للمادّة المسموعة.

***أنواع الاستمـــاع:**

• **الاستماع الهامشيّ:** هو معرفة الخطوط العريضة للمسموع.

• **الاستماع التّحصيليّ:** يتضمّن التّركيز على المادّة المسموعة، وربط أفكارها ببعضها ببعض، و تحديد منى المسموع.

• **الاستماع التّذوقيّ:** يُقدّر المُستمع فيه ما يُقدّمُهُ المُتكلّم، و يستجيبُ له بالتّأثّر.

• **الاستماع النّاقد:** يُبدي فيه المُستمع الرّأي بعد نقد المسمُوع.

***مـهـارات الاستمـــاع:** الاستماع مهارةٌ مُعقّدة تستدعي القدرات الآتيـة:

• التّمييز السّمعيّ بين الأصوات المُتشابهـة في النّطـق.

• التّركيـز و المُتابعـة و الانتبـاه

• الفهمُ الضّمنـيّ، و يتّضحُ في فهم الحقائـق الّتي لم يُصَرَّحْ بهـا.

•التّصنيف؛ أيْ فصل العناصر، وتطوّر العلاقات بينها.

• التّقويم؛ أيْ نقد مُحتوى الخطاب المسموع، و الحُكم عليه.

ب ـ التّحدّث:

1 ـ ب ـ تعريف التّحدّث:

« التّحدّث وسيلة للتّعبير عن معانٍ و أفكار و عواطف و أحاسيس، تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالته، و تتلاقى معانيه على الوجه الّذي يقتضيه العقل.»[1] و مهارة التّحدّث مُركّبة و مُعقّدةٌ تُؤثّر فيها عواملُ كثيرة منها: الحالة النّفسيّة للمُتحدّث، و الموقف الاجتماعيّ أثناء الكلام.

2 ـ ب ـ مهارات المُتحدّث الجيّد:

ـ نطق الأصوات نطقًا صحيحًا، و التّمييز بين المُتشابه منها.

ـ تأدية أنواع النّبر و التّنغيم بطريقة سليمة.

ـ التّعبير عن الأفكار بانتقاء الكلمات الدّقيقة و العبارات المُناسبة للمواقف.

ـ استخدام عبارات المُجاملة و التّحيّة استخدامًا سليمًا.

ـ ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا، و التّعبير عنها باقتصادٍ لغويّ (لا إطناب فيه و لا إيجاز.)

ـ الاسترسال في التّحدّث لفترات زمنيّة مقبولة للدّلالة على الثّقة بالنّفس.

ـ تغيير مجرى الحديث بكفاءة حسب المواقف.

ـ إدارة مناقشة موضوع مُعيّن باستثمار ورشاتٍ التّفكير التّشاركيّ.[2]

[1] المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا،دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المُتوسّط2019م-2020م ، ص 08.

[2] يُقصد بها التّشارك في حلّ المُشكلات الفكريّة و يتعلّم منها التّلميذ التّفكير.

3 ـ ب ـ العلاقة بين الاستماع و التّحدّث:

إنّ طبيعة العلاقة بين الاستماع و التّحدّث هي علاقة تأثير و تأثّر، فنُمُوّ القدرة على الاستماع، و العلاقة بين الاستماع و التّحدّث علاقة ديناميكيّة تفاعليّة، فهي ليست من جانبٍ واحدٍ، بل علاقة تأثير مُتبادل بينها.

و غالبًا ما تكون حالات الخرس ناتجة عن الصّمم المُبكّر فعدمُ سماع الأصوات يُعرقل عمليّة النّطق، كما أنّهُ لا يُمكن الفصل بين فصول اللّغة العربيّة (الاستماع، التّحدّث، القراءة، والكتابة)، فهي مُرتبطة ارتباطا وثيقًا فكلُّ فصلٍ يُؤثّر على الآخر و يتأثّر به.

و مُجمل القول أنّن الاستماع و التّحدّث وجهان لعُملةٍ واحدةٍ، إذ لا استماع دون تحدّث، و لا تحدّث دون استماع، إذن من الطّبيعيّ أن تسير عمليّة تنمية مهارات الاستماع يدًا بيدٍ مع

مهارات التّحدّث.

3 ـ ب ـ العلاقة بين الاستماع و التّحدّث في فهم المنطوق و إنتاجه[1]

نـوع الاستمـاع	مهـارة الاستمـاع	مهـارة التّحـدّث (الكـلام)
ـ الاستماع الهامشـيّ **ـ الاستماع التّذوقـيّ**	التّمييـز السّمعـيّ	ـ نطق الأصوات العربيّـة نطقًا صحيحًا، و التّمييز بين المُتشابـه منهـا. ـ تأديـة أنواع النّبر و التّنغيم بطريقة صحيحة و مناسبة ـ استخدام الإشارات و الإيماءات استخدامًا مُعبّـرًا.
الاستماع التّحصيليّ	فهم معاني المُفردات و الجُمـل و العبارات	ـ التّعبير بثروة لفظيّـة، تُمكّنهُ من الاختبار الدّقيق للكلمـة. ـ التحدّث باسترسال لفتراتٍ زمنيّـةٍ مقبولـة.
	الفـهـمُ الضّمنـيّ	ـ التّركيـز عند الكلام على المعنـى لا على الشّكل اللّغـويّ الّذي يصوغ فيه المُتحدّث هذا المعنـى.
	التّصنيـف	ـ التّعبير عن الأفكـار باختبار الكلمات الدّقيقة و العبارات المُناسبة للمواقف المُختلفـة. ـ التّعبيـر عن الأفكـار باستخدام التّراكيب النّحويّـة، و الصّيغ الصّرفيّـة المُناسبـة.
	التّفكير الاستنتاجـيّ	ـ ترتيب الأفكـار ترتيبًا منطقيًّا، و التّعبير عنها باقتصـادٍ لغـويّ. ـ التّوقـف في فتراتٍ مُناسبـة: أ ـ أثناء الكلام، ب ـ عندما يريد إعادة ترتيب الأفكـار، أو توضيح بعضهـا.
الاستماع النّقـديّ	التّقويـــم	ـ تغييـر مجـرى الحديث بكفـاءة عندما يتطلّب الموقف ذلك. ـ إدارة مناقشـة موضوع مُعيّن باستثمـار ورشات التّفكيـر التّشاركـيّ.

[1] المُفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة ، ط 2019 ، ص 09.

ملحوظة: خانة التّحدّث تحتوي على مُؤشّرات تُعينُ المُعلّم في نموّ كفاءة فهم المنطوق و إنتاجه.

3 ـ مكانـة ميدان فهم المنطوق في مناهـج الجيل الثّانـي:

(حسب المنهاج الدّراسيّ الجديد طبعة 2016 م)

يتضمّنُ المنهاج الدّراسيّ الجديد للسّنة الرّابعة المُتوسّطة (تعليميّة اللّغة العربيّة) أو ما يُعرف بمنهاج الجيل الجديد، ثمانية مقاطع تعلّميّة مهيكلة لبرامجها، تنضوي تحت كلّ مقطع تعلّميّ ثلاثة ميادين.

و الميدان: هو الجزء المُهيكل و المُنظّم للمادّة قصد التّعلّم.

وهي كالآتـي: ـ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

ـ ميدان فهم المكتوب.

ـ ميدان الإنتاج الكتابـيّ.

و يُعدُّ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه [و هو مجال دراستنا] الحصّة الأولـى الّتي يستهلّ بها كلّ أسبوعٍ تعلّميّ، و حيّزهُ الزّمنـيّ ساعة واحدة، و يعتمد هذا النّشاط على الاستماع إلى نصٍّ مقروءٍ أو مُسجّل، و قد حُدِّدَتْ الكفاءات الختاميّة لهذا الميدان في " دليل تعليميّة اللّغة العربيّة " على النّحو الآتـي:

« يتواصلُ المُتعلّم مُشافهة بوعي بلسانٍ عربـيّ و لغة مُنسجمة، يفهم و يُحلّل مضمون الخطاب المنطوق من أنماطٍ مُتنوّعة، و يتفاعل معه، و يُنتجُ خطاباتٍ شفهيّة مُسترسلةٍ مُحترمًا أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصُليّةٍ دالّـة.»[1]

[1] المُفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المُتوسّط ، ط (2019 م ـ 2020 م) ، ص 05.

4 ـ صعوبـة ميدان فهم المنطوق و إنتاجـهُ ومراحل سيرورتــه:

يُعدُّ هذا الميدان من أصعب الأنشطة الّتي يُمارسها المُعلّم داخل صفّه لأنّ التّعبير الشّفهيّ أصعب من التّعبير الكتابيّ على وجه الخصوص بالنّسبة للمُتعلّم و يبقى الإنسان بحاجةٍ إلى التّواصل الشّفهيّ سواء داخل أو خارج المدرسة يقول د. تمّام حسان: « فالمُتعلّمُ عندما يتكلّمُ فهو يُقدّمُ إنجازًا لغويًّا فرديًّا في سياق اجتماعيّ يخضع لمُواصفات و تقاليد و خصائص تُميّزهُ عن التّعبير الكتابيّ أبرزها " النّبر و التّنغيم " ممّا يجعله أقدر في الكشف عن ظلال المعنى و دقائقه.»[1]

لهذا ينبغي على مُعلِّمِ الألفيَّةِ الثّالثة أن يكون حَذِقًا مُلِمًّا بأهمّ استراتيجيّات التّعلّم النّشط لكي يُطبّقها داخل فصله من الانطلاق إلى الإغلاق، فهو الّذي يُحرّكُ تلك البُحيرة الرّاكدة، ويكسر الجليد، و يحْلُلْ عُقدة لسان المُتعلّم الّذي يأبى التّواصل الشّفهيّ، و المُدرّس النّاجح هو الّذي يرمي إلى تحقيق الكفاءة التّواصُليّة، و يُساهِمُ في إنمائها من أجل بناء شخصيّة مُواطن اليوم و الغد القابل لأن يعيش في مُجتمع حُرٍّ و ديمقراطيّ، و مُتضامنٌ مع غيره في عَالَمٍ يفرضُ عليهِ التّواصُل و التّعلّم مَدَى الحياة ...

و يُمكن أن نُحدّد المراحل الّتي تُسيِّرُ ميدان فهم المنطوق كما ضُبطت في دليل التّعليميّة على النّحو الآتـي:[2]

1 ـ ما قبل الاستمـاع: (و تُسمّى: المرحلـة التّحضيريّـة)

و في هذه المرحلة يُحدّد المُعلّم الهدف التّعلّميّ و الكفاءة المُستهدفة و إعداد المُتعلّمين للنّشاط و عرض مُعطيات حول الموضوع لمساعدتهم على الفهم و الإنتاج الشّفهيّ (التّعبير الشّفهيّ).

[1] تمّام حسان ، اللّغة العربيّة معناها و مبناها ، دار الثّقافة ، المغرب ،ط 1994م ، ص 47.

[2] المُفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المُتوسّط ، ص 22.

2 ـ العرض: (مرحلة الفهم العامّ)

و تبدأ بإسماع النّصّ ثمّ مراقبة الفهم العامّ لمضمون النّصّ المنطوق (المسموع)

ملاحظة: عدد مرّات إسماع النّصّ يخضع لطبيعته.

3 ـ مرحلة التّحليل و التّركيب:

فتح النّقاش و الحوار و النّقد حسب خصوصيّات الخطاب المسموع، لتتحوّل إلى وضعيّة تواصليّة طبيعيّة مع الحرص على توجيه التّعلّمات وفق الكفاءة المُستهدفة.

4 ـ مرحلة الإنتاج و التّقويم:

من الضّروريّ على الأستاذ أن يُنوّع في التّطبيقات حتّى يتجنّب النّمطيّة و الملل من جهة، و يُفعّل كلّ مُركّبات الكفاءة من جهة أخرى حسب مستوى المُتعلّمين، و يكون العمل فرديًّا أو ثنائيًّا أو فوجيًّا مثل: تلخيص المضمون ـ إتمام المقطع ـ اِقتراح الحلّ ...

الفصـــل الثّانـي:

الدّراســـة التّطبيقيّة

الفصل الثّــاني : الدّراسة التّطبيقيّــة

أوّلاً: منهــج الدّراســـة و أهدافـــها

1 ـ مفهوم المنهج المُتّبع

2 ـ التّعريف بالدّراسة التّطبيقيّـــة.

3 ـ أهداف الدّراســـة.

ثانـيًا:: استراتيجيّــات تعليميّـة ميدان فهـم المنطـوق .

1 ـ مفهوم استراتيجيّات التّعلّم النّشـط.

2 ـ الاستراتيجيّـات الأنسب في تعليميّـة فهـم المنطـوق.

(دراسة تطبيقيّة لبعض نصوص فهم المنطوق)

ثالثـًا: حول نصـوص فهـم المنطـوق المُقــرّرة

1 ـ مُؤلّفُو نصُـوص فهـم المنطــوق.

2 ـ أنــواع القيـم.

3 ـ حضُور القيم في نصُـوص فهم المنطـوق.

4–تداخل الأنماط في نصوص فهم المنطوق و إنتاجه

5–مؤشّــرات الأنمــاط.

6– تمظهـر الأنمـاط في نصوص ميدان فهم المنطوق و إنتاجه .

أوّلاً: منهـج الدّراســـة و أهدافـــها:

1 ـ مفهوم المنهـج الوصفيّ التّحليليّ:

إنّ أيّ دراسة تطبيقيّة تتطلّب من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، حيث عرّف عليّ جواد الطّاهر المنهج بقوله: « هو الطّريقة الّتي تؤدّي إلى الحقيقة »[1] و يعرف أحمد مدكور بقوله:

« هو الطّريق السّهل الواضح، و أنّهُ السّنن و الطّرائق.»[2]

و من خلال المفهومين نستخلص بأنّ المنهج الوصفيّ هو دراسة الحقائق المتعلّقة بظاهرة ما و جمع معلومات و يُوضّح خصائصها.

و قد تمّ خلال هذه الدّراسة الاعتماد على المنهج الوصفيّ مع آليّة التّحليل من خلال نتائج الجدولة و التّعليق عليها و القيام بالتّفسير.

2 ـ التّعريف بالدّراسـة التّطبيقيّـة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ لأنّه الأكثر ملاءمة لطبيعة الدّراسة، القائمة على جمع الحقائق و المعلومات و تفسيرها و تعليلها للوصول إلى نتائج مقبولة، و يمكن تحديد الخطوات المتّبعة باستخدام المنهج الوصفيّ كأداة إجرائيّة للممارسة البحثيّة في هذه الخطوات:

ـ قراءة سطحيّة في نصوص فهم المنطوق المُقرّرة في السّنة الرّابعة المتوسّطة و التّعرّف على أسماء مؤلّفيها و بلدانهم.

---

[1] عليّ جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربيّ، ط2 ، بيروت، لبنان، 1984 م، ص 138.

[2] عليّ أحمد مدكور، مناهج التّربية و أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربيّ، (د ط) القاهرة ، مصر، 2001 م، ص 13.

ـ دراسة لأنواع القيم في المنظومة القيميّة و الوقوف على حضور بعض القيم التّربويّة بأبعادها داخل نصوص فهم المنطوق المُقرّرة في المنهاج الدّراسيّ.

ـ البحث عن أفضل استراتيجيّات التّعلّم النّشط، و أنسبها لميدان فهم المنطوق و إنتاجه و كيفية تطبيقها ميدانيًّا.

ـ تحليل النّتائـج المُتوصّل إليها ثمّ تفسيـرها.

ـ التّوصيّات.

3 ـ أهــداف الدّراســـة:

تقوم العمليّة التّربويّة أساسًا على تفاعل التّواصل الشّفويّ داخل قاعة التّدريس بين المُعلّم و المُتعلّم، و قد سيسُودُ في أحايين كثيرة رتابة نتيجة النّمطيّة الّتي أَلِفَ المتعلّم اتّباعها، و لعلّ افتقاد المتعلّمين لملكة اللّغة العربيّة حال بينهما و بين تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق و إنتاجـه.

لذا ينبغي على المتعلّم النّاجح و المُبدع أن يُوفّر الجوّ المُناسب كي يستثير اهتمام المُتعلّمين و يدرّبهم على التّواصل الشّفويّ بلغة فصحة يكاد لا يسمعها إلّا في حصص اللّغة العربيّة إذ تسود اللّهجة العاميّة في البيت و الشّارع بل حتّى داخل قاعات الدّرس في حصص موادّ أخرى.

تأتي هذه الدّراسة كمصباح كشّاف ينير درب المُعلّم، و تساعدُهُ في رسم معالم المسار الّذي ينتهجه خلال تسيير ميدان فهم المنطوق و الّذي يُعدّ من أصعب الأنشطة على المعلّم و المتعلّم سيّان.

ثانيا: استراتيجيّات تعليميّة ميدان فـهم المنطوق:

1 ـ مفهوم استراتيجيّات التّعلّم النّشط:

كلّ إنسانٍ يُزاولُ في حياته نشاطاً يرمي من خلاله إلى تحقيق أهداف مُحدّدة، و من أجل ذلك ينبغي عليه أن يتّخذ طريقة مُعيّنة، أو يتّبع منهجًا واضِحَ المعالم، مع مراعاة الأُطُرِ الّتي تُحيطُ بعملِهِ أوّلا، و يُمكّنُهُ من تحقيق أهدافه المرجوّة ثانيًا، و يُطلق على هذه الطّريقة المُتّبعة " **الاستراتيجيّـة** " و هي كما تحدّث عنها خليل عبد الفتّاح حمّاد: « حيث كان ظهورها في البداية مرتبطًا بالمصطلح العسكريّ فشاع استخدامُها في الحياة العسكريّة منذ فترةٍ قبل ظهورها في المجال التّربويّ، ثمّ انتلقتُ بعد ذلك إلى التّربية كمُصطلحٍ تربويّ ... و قد شاع استخدامُ استراتيجيّة في التّربية منذ السّبعينات نتيجة الاهتمام بالوقف التّعليميّ في حدِّ ذاتِهِ، و التّركيز على السّلوك التّعليميّ داخل الفصل.»[1]

إنّ كلمة " استراتيجيّة " ليس لها مُرادِفٌ في اللّغة العربيّة بل « هي مأخوذةٌ من اللّغة اليونانيّة (strategos) المُشتقّة من مقطعين: (stratos) و تعني: (عسكريّ)، و (Ago) و تعني (قيادة) و هي تُشيرُ إلى (القائد العسكريّ) إبّان العصر اليونانـيّ.»[2]

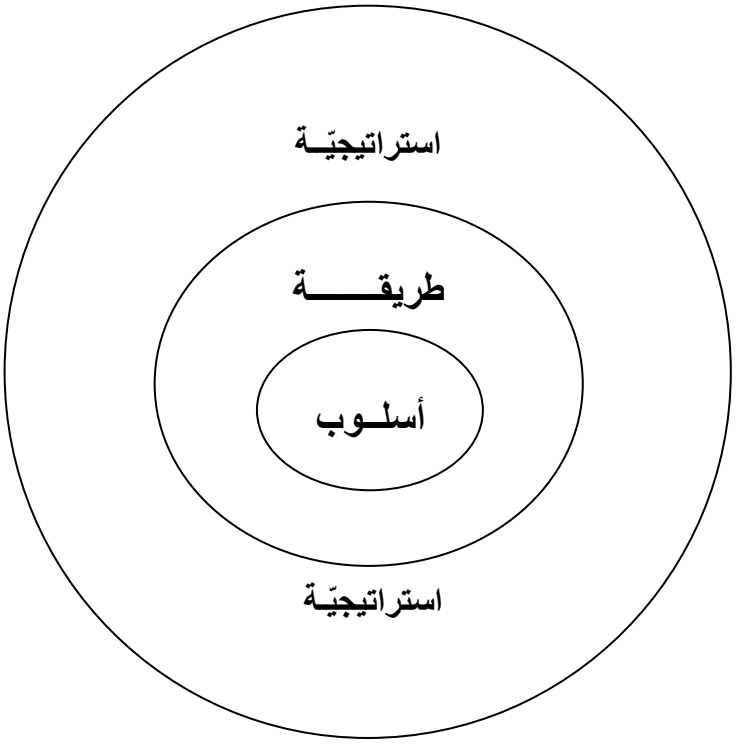
أمّا في المعنى الاصطلاحـيّ، فإنّ مصطلح " الاستراتيجيّة " هو: « خطّة تتضمّن الأهداف و المُحتوى و طُرقُ التّدريس و الوسائل التّعليميّة و أساليب التّقويم الّتي يتمّ تنفيذها عن طريق تحليل المهارات الأساسيّة إلى مهارات فرعيّة وبناءُ الاختبارات الشّخصيّة و تطبيقاتها لتحديد

[1] خليل عبد الفتّاح حمّاد، استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة منصور للطّباعة و النّشر و التّوزيع، غزّة، فلسطين، ط2، 2014، ص 42.

[2] إبراهيم المنيف، استراتيجيّة الإدارة اليابانيّة، مكتبة العبيكان، الرّياض، السّعوديّة، ط1،1998 ، ص 211.

أخطاء التّلاميذ الأساسيّة و علاجها باستخدام التّدريبات العلاجيّة المُوجّهة من خلال الأنشطة الجماعيّة و التّعلّم التّعاونــيّ.»[1]

و من خلال هذا التّعريف نخلص إلى أنّ الاستراتيجيّة هي المسار أو خطّة السّير الّتي يتبعها المُعلّمُ داخل الفصل من الانطلاق إلى الإغلاق و هي أعمّ و أشمل من طريقة التّدريس ومن الأسلوب الّذي يتميّز به كلّ مُعلّمٍ و يُمكن التّمثيل لهذا بهذا الرّسم البيانــيّ:



و نلخّصُ هذه المفاهيم الثّلاثة فيما يأتـي:

- استراتيجيّة ⟵ تخطيط.
- طريقــة ⟵ تنفيــذ.
- أسلـوب ⟵ بصمـة المُعلّم.

[1] خليل عبد الفتّاح حمادة، استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، ص 43.

2- استراتيجيّات التّعلم النّشط لتَسْيير حصّة فهم المنطوق:

لقد تغيّرَ دور المُتعلّم كثيرًا في منطق بيداغوجيا المُقاربة بالكفاءات، حيث انتقل مِنْ (مُسْتَقْبِل) أو (مُتلقٍّ) للمعارف إلى عنصر فعّال في العمليّة التّربويّة، إذ صار يقوم بأنشطة عديدة، تتّصل بالمادّة التّعلّميّة، نحو: طرح الأسئلة، الالتحام في المُناقشة، البحث و القراءة، الكتابة و التّجريب، و حتّى إبداء رأيه...و غيرها من الأنشطة الصّفيّة (داخل الصّفّ).

ومن أجل هذا كلّه، كان لزامًا على المُربّي (المُعلّم) أن يَنْتَهِجَ مَسْلكًا جَدِيدًا، و نَهْجًا مُعاصِرًا بَعِيدًا عن طرائق التّدريس التّقليديّة، ألَا و هو اتّباع الاستراتيجيّات الحديثة.

فما هي الاستراتيجيّة يا تُرَى ؟ الاستراتيجيّة هي: « مجموعة من الإجراءات و الوسائل الّتي يستخدِمُها الأستاذ لتوصيل المعلومات للتّلميذ و ذلك لتحقيقه الأهداف التّربويّة المُسطّرة، كما تُعدّ فنّ إدارة البيئة التّدريسيّة، و بصِفةٍ عامّة نستطيع القول على أنّها الخُطّة العامّة للتّدريس»[1].

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجُهُ و مهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ط 2003 م، ص 309.

و من أنسب الاستراتيجيّات لتَسْيير حصّة فهم المنطوق و إنتاجه:

أ- **استراتيجيّــة العصف الذّهنــيّ: Brain Storming**



تُعدّ اِستراتيجيّة العصف الذّهنيّ من الاستراتيجيّات الحديثة الّتي شغلت بال العلماء و الباحثين، حيث ألّفوا عديد الكتب فإلى كلّ مَنْ يبحث عن التّفكير الإبداعيّ و الابتكاريّ يعتمد هذه الاستراتيجيّة كركيزةٍ أساسيّةٍ و مهمّةٍ في التّفكير و على سبيل المثال أختار هذا التّعريف الّذي وَضَعَهُ الدّكتور " عقيل محمود الرّفاعيّ " بقوله: « استراتيجيّة تدريس تعتمد على استثارة تفكير التّلاميذ، و مشاركتهم الإيجابيّة، و تفاعلهم انطلاقًا من معارفهم، و خلفيّاتهم العلميّة و المعلوماتيّة حيث تُعدّ كلّ فكرة يطرحها التّلميذ عامل مُحفّز لأفكار و معلومات الآخرين خلال مناقشتهم، مع التّأكيد على دور المسيّر في توجيه الأفكار و النّقاشات لاستخلاص المعلومات و تأكيد القيم الإيجابيّة.»[1]

و من خلال هذا التّعريف الشّامل نستخلص أنّ " العصف الذّهنيّ " استراتيجيّة يتبعها المُعلّم لِيُحفّز عمليّة التّفكير لدى المُتعلّمين من خلال المناقشة الفعّالة فيما بينهم بالاعتماد على معارفهم السّابقة و مُكتسباتهم القبليّة، إذ أنّ كلّ معلومةٍ يطرحُها المُتعلّمُ تؤدّي إلى إثارة أفكار الآخرين، و تشجيعهم لاستلهام أفكارٍ إبداعيّة جديدة من أجل الوصول إلى حلولٍ للمُشكلة.

[1] عقيل محمود الرّفاعيّ، التّعلّم النّشط، دار الجامعة الجديدة، الاسكندريّة، دط 2012، ص 172.

- **خطوات تطبيق جلسة العصف الذّهنـيّ:**

تمُرُّ جلسة العصف الذّهنيّ بعدّة مراحل مُنتظمة و دقيقة هي كالآتي[1]:

ـ تحديد و مناقشة المشكلة (الموضوع): قد تكون فكرة الموضوع معلومة عند بعض المشاركين و قد تكون مُجرّد فكرة بسيطة لدى البعض. لذلك يسعى مُنشّط الجلسة (المُعلّم) إلى إعطاء المُتعلّمين حدّ أدنى من المعلومات عن الموضوع.

ـ إعادة صياغة الموضوع: يطلب من المتعلّمين أن يُحدّدوا الأبعاد و الجوانب المختلفة، قد تكون للموضوع جوانب أخرى و لكن دون اقتراح حلول في هذه المرحلة. لكن يكتفي (المُعلّم) بطرح الأسئلة تخصّ الموضوع، و تدوينها في مكانٍ واضِحٍ للجميع.

ـ تهيئة جوّ الإبداع و العصف الذّهنيّ: تحتاج هذه العمليّة إلى حوالي خمس دقائق يتدرّب فيها المتعلّمون على الإجابة على سؤالٍ أو أكثر.

ـ العصف الذّهنيّ: يقوم المُنشّطُ بكتابة سؤالٍ أو أسئلةٍ الّتي وقعَ عليها الاختيار. و يطلب من التّلاميذ تقديم أفكارهم بحرّيّة على أن يقوم كاتبُ الملاحظات بتدوينها بسُرعةٍ على اللّوح مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل وُرُودِها، ثمّ يطلب المُعلّم من المتعلّمين التّأمّل بالأفكار المُدوّنة و توليد المزيد منها.

ـ تحديد أغرب فكرة: يطلب المُنشّطُ من المتعلّمين اختيار أغرب الأفكار المطروحة تِبَاعًا، إلى أن يصِلَ إلى الفكرة الأنسب ثمّ يطلب منهم كيف تُحوّل هذه الفكرة إلى عمليّة مفيدة.

و بعد انتهاء جلسة العصف الذّهنيّ يشكر المعلّم المتعلّمين للمشاركين على تفاعلهم معه

[1] إكرام صغير، هاجر صغير، مذكّرة ماستر(لسانيّات تطبيقيّة)،العصف الذّهنيّ ودوره في تعزيز عمليّة التّواصل، جامعة محمّد خيضر بسكرة، كلّية الآداب و اللّغات،(الموسم الجامعيّ 2019 . 2020 م) ص16

المَقْطَعُ التّعَلمِيّ ①: ظواهر اجتماعيّــة

السّنـــد: ثريّ الحرب للقاصّ الجزائريّ: أحمد رضا حوحو

كنتُ جالسا – ذات صباح– مع صديقي في مقهى عربيّ نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مرّ بنا شخص في أسْماله البالية ولفتَ نظري وِسامٌ أخضر اللّون يتدلّى فوق صدره، وحيّانا الرّجل فردّ عليه صديقي التّحيّة بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكنّ الرّجل رفض وواصل طريقه في صمتٍ.. و مَا كَاد يتوارى عن الأنظار حتّى ابتدرني صديقي قائلًا:

ألا تعرف هذا الرّجل؟

قلت: لا... لا أعرفه... من يكون؟...

قال: هذا سي شعبان ثريّ الحرب.

قلت: لكنّ هيأته لا تدلّ على الثّراء في شيء...

قال: كان ثريّا ثراءً فاحشًا ولكنّه اليوم لا يملك قُوت يومه فقد ضيّع كلّ شيء.

قلت: المفهوم من كلامك أنّه أثري أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السّابقة...

قال: هو اليوم في حالةٍ أسوأ..

"كان هذا الرّجل قبل الحرب العالميّة الأخيرة تاجرًا بسيطًا خاملاً ؛ لا يكاد يسمع به أحد، يقضي كلّ نهاره وقِسْطًا وافرًا من ليله في مَتْجرِهِ الصّغير المُنزوي في حيّ من الأحياء العربيّة، اندلعت الحرب العالميّة الثّانية ونشطت تجارة السّوق السّوداء التّي فرضت دُستورها على العالم، وانخرط شعبان في سلك هذه التّجارة مدفوعا بوفرة الأرباحِ... وما كادت الحرب تضع أوزارها حتّى وجد شعبان نفسه « سي شعبان » ووجد ثروته تضخّمت فأصبحت تُعدّ بالملايين.

وغيّر المال أطواره، فأصبح حادّ المِزاج لا يحتمل مُزاحًا من أحد وإنْ كان مُزاحًا بريئًا ؛ يفرض احترامه على الكلّ فرْضًا. كما تغيّرت هيأته وملابسه واحتلّت سلسلةٌ ذهبيّةٌ سميكةٌ صدره تصرخ في وجوه النّاس بثراء الرّجل وجاهه.. أمّا حجرته المتواضعة فأُبْدِلتْ بفِيلا أنيقة تكدَّسَ الأثاث

والرّياش في حجراتها تكديسًا.. وممّا يُلفت نظر الزّائر مقعد ضَخمٌ وثيرٌ احتلّ صدْر حُجرة الاستقبالِ كان عرشُ سِي شعْبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أنْ يجلسَ عليه وَلوْ كان أعزّ أصدقائه...

وشاعت شهْرة سي شعبان في البلاد وقصدته جيوشُ من المُحتالين والمُرتزقة مِنْ كلّ حدْبٍ وصوبٍ يعرضون مُختلف المشاريع والصّفقات التّي كان سي شعبان يشارك فيها بكلّ سَخَاءٍ.. إلى أنْ تَبَدّدت الثّروة وبيعَت الأملاك في الدّيون وانفرط عَقدُ الصّحب والخِلاّن وذهَبَ الجَاهُ وفرّت زوْجُهُ حاملةً معها ما خَفّ وزنُه وثَقُلَ ثمنه ولمْ يُعثرْ لها عَلى أثَرٍ.

قال صديقي: .. وها هُو كمَا تَرَى أصبح في فاقةٍ مُدْقعَة، لم يبق له إلّا وِسَامُهُ وحرف السّينِ.. قلتُ: لعلَّهُ لمْ يجدْ لهما شاريًا يدفع فِيهما فلْسًا واحدًا.

أرسل صديقي زفرةً وقال: نعم.. مع أنّه دَفَعَ فيهما مِئات الآلاف مِنَ الفرنْكَاتِ.

قلت: لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجُودِ.

قال: ولَعَنَ الله ذِئاب البشريّة، ما أشدَّ خطرَهَا إذَا مَا أحسّتْ شَهَواتُها بِجُوعٍ.

المَقْطَعُ التّعَلمِيّ ①: ظواهر اجتماعيّــة **المَيْدَان: فَهْمُ المَنطوق وَإنتاجُـهُ.**

المُسْتوى: الرّابعَة ④ المُتوسّطة **المُحْتَوَى المَعْرِفِيّ: ثـريّ الحـرب.**

المَرَاحِل	نشاطات المُتعلّم	الأهْدَاف	نشاطات المُعلّم	التّقويم
وضعيّة الانطلاق ↓	ـ المال له طرق عدّة لجمعه: الإرث، العمل و الشّغل، التّجارة.. إلخ. ـ الشّخص الّذي يجمع المال و يدّخرهُ هو الثريّ. ـ لا، فالفقر و الغنى سنّة كونيّة فرضها الله تعالى على البشر.	تَهيئَةُ أذْهَان المُتعلّمِين لوضعِهم في الدّرس استراتيجيّة العصف الذّهنيّ	❖ **الوضعيّة الاستكشافيّة:** لا شكّ أنّ الحياة صعبة و أنّ الحُصُول على المال ليس بالأمر الهيّن السّهل ـ عدِّدْ طُرُق الحُصُول على المال ـ سمّ الشّخص الّذي يجمع المال و يدّخرُه. ـ بيّن أيّهما أدومُ الفقر أو الغنى ؟ سنتعرّف اليوم على قصّة شخصٍ كان فقيرًا فأغناه الله ثمّ جرى له حادث غيّر مجرى حياته، فأنصِتُوا جيّدًا للنّصّ.	تشخيصي
بنـــاءُ التّعلّمات ↓	ـ افتقار سي شعبان بعد ثرائه. ـ البيت و المقهى / اندلاع الحرب العالميّة الثّانية ـ طمع سي شعبان يُصيّرُهُ فقيرًا لا يملك ما يستر به نفسه. ـ استغلال الانتهازيّين لسي شعبان جعله يفقد ثروته بعدما كان ثريًّا.	يَتَدَرّبُ على الإصْغَاءِ ويتعرّفُ على مَوضُوعِ النّصّ يتزوّد بمُفردات جديدة	• **الوضعيّة الجُزئيّة الأولى:** ـ **يَسْتَمِعُ المُتعَلّمُون إلى الخِطاب بوَعْي:** يُوجّهُ الأستاذُ مُتعلّمِيهِ إلى الانتباه وحُسْن الإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام..عمّا سَمِعُوه. • **الوضعيّة الجُزئيّة الثّانيّة:** ـ **أسْتَمِعْ إلى الخِطاب وأفهَمُ مَضمُونَهُ:** 1/ اذكُرْ الحدث الرّئيسيّ للنّصّ؟ 2/ عيّن الإطار الزّمنكانيّ للقصّة؟ 3/ اذكُرْ الحدث الّذي وقع لسي شعبان بعد نهايـة الحـرب ؟ 4 / رتّب الكلمات الآتية لتحصل على فكرة عامّة شاملة: لسي شعبان ـ ثريًّا ـ جعله ـ استغلال ـ ثروته ـ الانتهازيّين ـ بعدما كان ـ يفقدُ. * **المُستوى المُعجميّ** صِلْ بين الكلمـة و مُرادفـها ثمّ وظّفها: أسمال بالية * * أحْمَالها و أثقالهَا يتوارى * * أسرع و سبقَ ابتدرني * * ثِيَابٌ رثّة قديمـة أوزارها * * الأثاث الفاخـر وثير * * يستترُ و يختفي الرّيـاش * * الوَطِئُ اللّيـنُ القيم المستفادة: ـ انتقاء الصّحبـة الحسنة	مَرْحَلي أو بنائي

بنـــاءُ التّعلّمات	- سردّي. - اعتماد الجمل الفعليّة الماضية، الشّخصيّات .. - لأنّه بصدد سرْد قصّة سي شعبان. - الوصّفيّ و الحواريّ. - من مؤشّراتهما: الأفعال المضارعة، الجمل الاسمية، المشتقّات، علامات الوقف، الأساليب الإنشائيّة..إلخ. - لأنّهما ضروريّان لوصف الشّخصيّات و أحداث القصّة و نقل الحوار الّذي يدور بين الشّخصّات.	يُحلّل الخطاب و يستنتج نمطه و الأنماط المُساعدة و مؤشّرات كلّ نمط استراتيجيّة العصف الذّهنيّ	و الزّوجة الصّالحة. - القناعة و الرّضا بالكسب الحلال. *** يُحَلّلُونَ الخِطاب ويُحَدِّدُونَ نَمَطهُ:** اسْتَمِعْ إلى الخِطاب كلّهِ ثمّ أجبْ: 1/ حدِّدْ نَمَط الخِطاب الغالب ؟ دُلّ على مُؤشّراته. بيّن سبب اختياره. 2 / حدِّدْ الأنماط الخادمة و المساعدة له. دُلّ على مؤشّراتها. بيّن سَبَبَ اختيارهـا. ➢ **اسْتِنْتَاج:** الخِطابُ مِن نَمَطِ السّرد، مُؤشِّرَاتهُ: الجُمَل الفعليّة المَشفوعَة بأفعال ماضية، توظِيف ضَمَائِر الغائب، بُرُوز الشّخصيّات بأنواعها، توفّر الإطار الزمنكانيّ - اسْتَمِعْ إلى هذه الفقرَات مِنَ الخِطاب ثمّ أجبْ قال: « أمّا حُجرته .....و ما كاد يتوارى ». - اسْتَنتِجْ مِن المَقطع مُؤشِّرَات النّمَط المُوظّف ➢ **اسْتِنتاج:** نمَط الحِوَار و الوصف ضروريّان في الخطاب القصصيّ لأنّهم ينقلان مجريات الكلام الواقع بين الشّخصيّات مع وصفها و ما دار بينها. **أحَدِّد العَلاقة بيْنَ أنْمَاط الخِطاب:** 1/ عَدِّد الأنماط الّتي اكتشفتهَا منْ هذا الخِطاب؟ 2/ انسُب كل نَمَطٍ إلى مُوَظّفِهِ. 3/ فهَلْ للخِطاب نَمَطٌ غالب؟ عَلّل؟ 4/ اسْتَنتِجْ العلاقة الرّابطة بيْنَ هَذهِ الأنماط؟ ➢ **اسْتِنتاج:** يُشكّلُ الحِوَارُ في الخِطاب أحَدَ الرّكائِز الأساسيّة في إدَارَةِ الاسْتِجْوَاب ودَفعِ المُسْتجوَب غلى المَزيدِ مِنَ الشّرْح وكشْفِ الحَقائِق والوُقوفِ على المُسْتجدّات؛ على مَزيد مِنَ التّفسير والكشف عَنِ الحَقائِق وبُلوغ الغايَات المَرْجُوّة مِنَ الاسْتِجْوَاب.	بنائي أو مَرْحَلي
وضعيّة الختام			• **الوضعيّة الجُزئيّة الثّالثة:** ✓ **أتدرّبُ على الإنتاج الشّفويّ:** أعِدْ سردَ قصّة سي شعبان بأسلوبك الخاصّ	ختامي

ب- استراتيجيّـة فكّر، زاوِجْ، شارِكْ:- Think-pair -Share :



هي إحدى استراتيجيّات التّعلّم النّشط، و الّتي ابْتُكِرَت أساسًا بعد سلبيّات طريقة المحاضرة التّقليديّة و الّتي عادة ما تُستخدَمُ للأعداد الكبيرة في الكُلّيّات، فعندما يطرح الأستاذ سؤالًا مفتوحًا مُوجّهًا للطّلّاب، يُلاحظ أنّ عددًا قليلًا جدًّا منهم من يتفاعل مع سؤاله و يُشارك معه في الإجابةِ، و في أحايين كثيرة لا يجد طالبًا مُتطوّعًا يُريدُ أن يُشارك.

من أجل هذا تولّدت طريقة تُسمّى (فكّرْ لوحدك، فكّر مع زميلك، شارك الجميع) **Share-Think-pair** وضعها فرانك ليمان[1] و قد تُسمّى (فكّرْ، زاوج، شارك) أو (فكّرْ، قارن، شارك)، تتميّز هذه الاستراتيجيّة بسهولتها، و بإمكانيّة تطبيقها داخل الفصل مهما كان عدد المتعلّمين قليلًا أو كثيرًا، حيث يُوجّهُ المُعلّمُ سؤالًا إلى كلّ المُتعلّمين ثمّ يأمرُهُم بأن يُفكّرُوا من (10 ثوانٍ إلى 05 دقائق) عن الإجابة بصمْتٍ، و بشكلٍ فرديّ و الزّمن يُقدّرُهُ الزّمن حسب درجة صُعُوبة السّؤال المطرُوح، ثمّ يختار المُعلّم بشكلٍ عشوائيّ مَنْ ينوبُ عن الإجابة.

[1] يُنظر إلى : ماشي بن محمّد الشّمريّ، 101 استراتيجيّة في التّعلّم النّشط، مطبوعات وزارة التّربيّة و التّعليم، السّعوديّة، ط الأولى، 1432 هـ - 2011 م.

- **خطوات تطبيق استراتيجيّـة : (فكّر، زاوِجْ، شارِكْ):**

ـ يُوجّهُ المُعلّم سؤالًا للجميع بحيث يُفكّر كلّ متعلّم منفردًا، و على المُعلّم أن يُراعي درجة صعوبة السّؤال ليتحكّمَ في مُدّة التّفكير.

ـ بعد عمليّة التّفكير الفرديّ، يتشارَكُ كلّ طالبين معًا، و يتبادلان مشاركتهما و من ثمّة يتّفقان على إجابةٍ مشتركة.

ـ يختار المُعلّم عشوائيًّا عددًا من المتعلّمين لتلخيص مناقشتهم أو تقديم حلولهم.

المَقْطَعُ التّعَلمِيّ رَقْم (5): العِلْم والتّقدّم التّكنُولوجيّ

السّنـــــد: اللّغة العَرَبيّة وَ تحدِّيَات التّقدّم العلميّ

مقابلة صحفيّة مع د. عبد الرّحمان الحاج صالح

على هامش النّدوة التّي أقامتها كلّية الآداب بِفاسَ ومعْهد التّعريب بالرّباط، التقت المحجّة الدّكتور عبد الرحمان الحاج صالح بعد تعيينه رئيساً لمجمع اللّغة العربيّة بالجزائر بحوالي أسبوع، وكان هذا الحوار الذّي أجْراه محمّد البنعيادي.

من خلال تجربتكم الشّخصية في مجموعة من المجامع العلميّة على امتداد العالم العربيّ وحتّى الغربيّ ما هي رؤيتكم لطبيعة العلاقة الموجودة بين اللّغة والهويّة؟ الإنسان الّذي يتكلّم لغة ليل نهار هو من أهلها وأيّا كان، وسواء كان أصله من جماعة أخرى أو دين، فهو يفكّر ويتصوّر وينظر إلى ما حوله ومحيطه مثل هؤلاء الذّين ينطقون بهذه اللّغة.. أمّا الذّي يعرف لغة من اللّغات غير اللّغة الأصليّة له وينطق بها عند الحاجة فهذا ليس من أهلها..

إنّ عدم معرفة الباحث المتخصّص في الفيزياء أو الكيمياء اللّغات الأجنبيّة لا يسمح بتجديد المعلومات لأنّ الاكتشافات صارت يوميّة في الطّبّ... الكتب المنقولة من اللّغات الأجنبيّة إلى العربيّة مهما بلغ عددها لا تفي بالغرض. إنّ ضرورة معرفة اللّغات الأجنبيّة قد تكون مثل التّمسك بالهويّة ربّما، كأنّها ضرورة مادّية، من ملزمات العصر، فالمهندسون الفرنسيّون في التّكنولوجيا مثلا مضطرّون إلى معرفة الانجليزيّة معرفة كاملة، وإلّا فاتهم الرّكب الحضاريّ، ولهذا فالفرنسيّ مهما كان تعصّبه للغته الفرنسيّة فإنّه لا يخجل من تعلّم الإنجليزيّة إلى حدّ الإتقان.

في ظلّ ثورة المعلوميّات، هل يمكن الحديث عن لغة عربيّة يمكن أن تساير إلى حدّ ما هذه التّطوّرات مع الملاحظة أنّ اللّغة الفرنسيّة في انحدار متواصل بالمقارنة مع الإنجليزيّة الّتي أصبحت تسيطر على المجال المعلوماتيّ عموماً؟ أي ما هو أفق حضور العربيّة في المعلوميّات؟.

الذّي لا يمكن تجاهله هو التّغلّب الشّامل للّغة الإنجليزيّة، هذا لا طاقة لنا به، لا طاقة لنا في أن نغالب الإنجليزيّة كما أنّه لا طاقة للفرنسيّين في مُغالبتها، الشّيء الوحيد الذّي يمكن أن نقوم به هو النّتائج الّتي يتوصّل إليها ميدان المعلوميّات بالعربيّة، لكنّ اللّغة المستعملة عند المهندسين لا بأس أن تكون بالإنجليزيّة أو غيرها، المُهمّ النّتيجة.

المهمّ ما نخطّطه من الأغراض والأهداف، أكثر ما يمكن فعله هو أن نعدّ العُدّة للمستقبل عندما سيظهر الكثير من المخترعين العرب والمسلمين المكتشفين لأسرار الكون، عندئذٍ تعْلُو العربيّة بعلوّهم، اللّغة ليس فيها أي عيْب، العيبُ في أهلها. عندما يصبح للعرب والمسلمين حضارة سيأتي الأجانب لتعلّمها كما كان الحال في عصور الازدهار الإسلاميّة. ففي مدينة بجاية بالجزائر مثلاً في القُرون الوُسْطى كان يأتي الأجانب لتعلّم العربيّة حتّى يتمكّنُوا من قراءة الكتب العلميّة في الجَبْرِ والعُلوم المُختلفة مثل ريمُون لُول الفيلسوف والعالم الكبير الإسبانيّ الذّي قضى عمره في دراسة الرّياضيات في بجاية. فلا نَلُومُ اللّغة وإنّما نَلُوم

أنفسنا والوضع الّذي نحن عليه، الإنسان هو الثّروة الحقيقيّة الّتي بها يمكن مُواجهةَ التّحديّات التّقنيّة والعلميّة والحضاريّة عُمومًا.

ننتقل إلى مجال المصطلح، إلى ما أسْمَيتمُوهُ "المصطلح العلميّ الضّيّق" و"المُصطلح الحضاري" ما هو الفرق بينهما؟.

المُصطلحُ العلميّ هُو ما لا يعرفه إلّا المختصّون فيه، ولكن هُناك مُصطلح أضْيق مِن هذا هو الفِئة القليلة من المختصّين الذّين لا يعرف غيرهم هذا المصطلح مثل مصطلحات الصّيدلة الّتي ربّما حتّى الطّبيب لا يعرفها وكذلك المُصطلح العلميّ الذّي يجب أنْ يعرفه كلّ مثقّفٍ مثل: الفيزياء والكيمياء العادية والرّياضيات العادية.

اللّفظ الحضاريّ شيء آخر، إنّه اللّفظ الذّي يؤدّي مفهوماً مُحْدثاً في زماننا هذا. هناك الآلاف من المفاهيم الحديثة الّتي يجب أنْ يعرفها حتّى الطّفل الصّغير، الذّي عادةً ما يكتفِي بالكلمة الأجنبيّة المحرّفة والمُعْربة ويُقال إنّه لا يوجد في القاموس لفظ لهذه الكلمة الأجنبيّة، وهذا طبعا عَائقٌ وعيْبٌ في الاستعمال اليوميّ للعربيّة لأنّ النّاس –وخُصوصًا في المشرق– تعوّدُوا علَى أنّ العاميّة لابدّ أن تؤدّي ما عليها في الحياة اليوميّة، أمّا الفُصحَى فهي فقط لغة مشتركة بين النّاسِ، لا يا سيّدِي، الفُصْحَى لابدّ وأنْ تنْزِلَ إلى المَيدانِ.

المَقْطَعُ التّعَلمِيّ رَقْم (5): العِلْم والتّقدّم التّكنُولوجيّ المَيْدَان: فَهْمُ المَنطوق وَإنتاجُهُ.

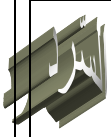
المُسْتوى: الرّابعَة المُتوسّطة المُحْتَوى المَعْرِفِيّ: اللّغة العَرَبيّة وَ تحدِّيَات التّقدّم العلميّ

المَرَاحِل	نشاطات المُتعلّم	الأهْدَاف	نشاطات المُعلّم	التّقويم
وضعيّة الانطلاق ↓ بناءُ التّعلّمات ↓	ـ لا، السّبَبُ فيه.	تَهيئَةُ أذْهَان المُتعلّمين لوضعِهم في الدّرس	❖ التّمْهيد للدّرس: حَصَل زميلُك على مُعَدّل ضَعيف على غِرَار بقيّة زملائِهِ فبَدَأ يُلقِي اللّوْمَ على بَعْضِ المَوَادّ ومِنهَا اللّغات الأجنبيّة وأنّهَا هِيَ السّبَبُ في تَدَنِّي مُعَدّلِهِ. فهَلْ كلامُهُ صَحِيح؟ أرَدْتَ أنْ تصَحّحَ لهُ المَفهُومَ، فمَاذا فَعَلت؟	تشخيصي
	ـ اللّغة العربيّة وتحَدّيات التّقدّم العلميّ. / حِوَار. ـ الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح رئيس مُجمّع العربيّة بالجزائِر. ـ الّذي يتكلّمُ لغة باسْتِمرَار مَهْمَا كان انتِمَاؤُهُ، هُوَ مِنْ أهْلِهَا. أمَّا الّذي يعرفُ لغة وينطِقُ بها عِندَ الحَاجَةِ فلَيْسَ مِنْ أهْلِهَا. ـ لا بُدَّ مِن تطوير التّفكير العلمـيّ. ـ هَذا السّؤال يحتاج إلى تصحيح، لأن العَربيّة هي لغة العلم كلّه، كيف لا وَهِيَ لغة القُرْآن، الّذي فيهِ علم الأوّلين والآخِرين	يَتَدَرّبُ على الإصْغَاءِ ويتعرّفُ على مَوضُوع النّصّ	• الوضعيّة الجُزئيّة الأولى: ـ يَسْتَمِعُ المُتعَلّمُون إلى الخِطاب بوَعْي: يُوجّهُ الأستاذ مُتعلّميهِ إلى الانتباه وحُسْن الإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام..عمّا سَمِعُوه.	مَرْحَلي أو بنائي
		يُشارك في النّقَاش ويُحَدّد الفكرة المِحْوَريّة	• الوضعيّة الجُزئيّة الثّانيّة: ـ أسْتَمِعْ إلى الخِطاب وأفهَمُ مَضمُونَهُ: 1/ حدّدْ مَوْضُوعُ الخِطاب؟ 2/ بيّن طبيعة الخِطاب؟ 3/ يجري الحِوَار مَعَ شخصيّة عِلميّة جزائِريّة معرُوفة، مَنْ هِيَاذكُرْهَا؟ 4 / أسلوب المُقارنة في الإجابة عَنْ سُؤال المُحَاور. أعِدْ صِياغة المُقارنة. 5/ استنتج ما يجبُ فعلهُ لازدِهَار اللّغة العَربيّة؟ 6/ يُمكِنُ أن تكون العَربيّة لغة علم. أقنِعْ زُملاءَك بإجَابتِك.	

بنـــاءُ التّعلّمات	- (السّائل،ضمِير المُخاطب...الصِّحفيّ)؛ (المُجيب...الدّكتـور). - علامات التّنصِيص، علامَات الاسْتِفهَام. - حِوَاري.	يتزوّد بمُفردات جديدة يُحلّل الخطاب ويستنتج نمطه والأنماط المساعدة ومؤشرات كل نمط فكّـرْ زاوج شـارك	*أثري لغتِي: مَحَجّة: مَنهج وطريقٌ مُستقيم / عَائِق: مَانِع / عَلِمَ: إدراك الشّيء بحَقيقتِهِ. *فِكرَة مِحْوَريّة(عَامّة): مَكانة اللّغة العَربيّة وتحَدّياتهَا في القَدِيم والحَديث. *يُحَلّلُونَ الخِطاب ويُحَدِّدُونَ نَمَطهُ: اسْتَمِعْ إلى الخِطاب كلّهِ ثمّ أجبْ: 1/ ورَدَت في الخِطاب مَجْمُوعَة جُمَل..... - حَدّد نوْعَ كل جُملة حَسَبَ مَايلي: - اسْتِفهَامِيّة: مَاهِيَ رؤيتكم لطبيعة العلاقات المَوجُودَة بين اللّغة والهُويّة؟ / مَا أفق حُضُور العَربيّة في المعلوميّات؟ - مُثبتة: هذا ليسَ لهُ علاقة بالهُويّة وإنّمَا لهُ علاقة بعَدَم التّفتّح. - مَنفيّة: فهَذا ليسَ من أهْلهَا. - جُمَل طلبيّة: لا بُدّ أن تؤدِّي مَا عليهَا في الحَيَاة اليومِيّة. - جُمَل إخبَاريّة: الإنسان الّذي يتكلّمُ اللّغة ليْلا نهَارًا هُوَ مِن أهلهَا أيًّا كان. 2/ أربط كلّ نوعٍ بصَاحِبهِ (ص89): 3/ اكتشف علامَات الوقف الغالبة في الخِطاب مِن خِلال تنغِيم المُتحاوريْن. 4/ مَا نَمَط الخِطاب؟ ➢ اسْتِنْتَاج: الخِطابُ مِن نَمَطِ الحِوَار، مُؤشِّرَاتهُ: الجُمَل الاسْتِفهَامِيّة المَشفوعَة بإجابَات، توظِيف ضَمَائِر المُخاطب والمُتكلّم، علامَات الوقف: علامَات تنصِيص، اسْتِفهَام والعَارضَة والشّرْطَة. - اسْتَمِعْ إلى هذه الفقرَات مِنَ الخِطاب ثمّ أجبْ قال: « اللّغة ليس فيها أيّ عيب....والوضع الّذي نحن عليه ». - اسْتَنتِجْ مِن المَقطع مُؤشِّرَات النّمَط المُوظّف مُسْتَعِينا بالجَدْوَل؛ مَاذا تسْتَنْتِج؟	بنائي أو مَرْحَلِي

المُؤشّر	جُملة دّالة على المُؤشّر	النّمط
عرض الفكرة وحُجّتها	«اللّغة ليس..الإسلامية»	حجاجي
تتابع الأحداث	«فَفِي مَدِينَة بجَايَة... الرّياضيّات في بجَايَة»	سرد





<table>
<tr>
<td>بناءُ التّعلّمات</td>
<td>- نعم، الحِوَار./ الخِطاب في شكل حِوَار صُحُفيّ حَوْل اللّغة العَربيّة.
- تكامُل، فكلّ نمَطٍ خادِم ومُسَاعِدٍ للآخـر.</td>
<td>فكّرْ زاوج شاركْ</td>
<td>
<table>
<tr><td>النّفي وَ التّأكيد</td><td>«فَلا نلُومُ اللّغة..وَ الوَضعُ الّذي نحنُ عليه»</td><td>التّوجيه</td></tr>
</table>
➢ <u>اسْتِنتِاج</u>: فِي المُقابَلات الصِّحَافيّة - باعْتِبَارهَا نصُوصًا حِوَاريّة - يطغى على خِطابَاتِهَا نمَط الحِوَار، يتخَلّلهُ كلّ مِنَ السّرْد والإخبَار والتّفسِير والحِجَاج حَسَبَ سِيَاق المُحَاوَرَة.
* <u>يُحَلّلون بنيَة الخِطاب</u>: اسْتَمِعْ إلى هَذا الجُزء مِنَ الخِطاب ثمّ أجبْ:
- «مِنْ خِلال تَجْرُبَتِكمْ...مِن تعَلّم الانجليزيّة إلى حَدّ إلى حَدِّ الإتقان». بُنِيَ الاسْتِجْوَابُ على نَمَطيْنِ، حَدِّدْهُمَا؛ ثمّ بيّن الوظيفة الدِّلاليّة لكلّ منهُمَا، مُعْتَمِدًا النّمُوذج(الجَدْوَل صـ 94 مِنَ الكِتاب المَدْرَسِيّ).
* <u>أحَدِّد العَلاقة بيْنَ أنْمَاط الخِطاب</u>:
1/ عَدِّد الأنماط الّتي اكتشفتهَا منْ هذا الخِطاب؟
2/ انسُب كل نَمَطٍ إلى مُوَظّفِهِ.
<table>
<tr><td>الصّحُفِيّ</td><td rowspan="2">الأنماط المُوظّفة</td><td>الحِوَار، التّوجيه،إخبار</td></tr>
<tr><td>الدّكتور</td><td>سّرد، حِجاج، تّفسير</td></tr>
</table>
3/ فهَلْ للخِطاب نَمَطٌ غالب؟ عَلّل؟
4/ اسْتَنتِجْ العلاقة الرّابطة بيْنَ هَذهِ الأنماط؟
➢ <u>اسْتِنتِاج</u>: يُشكّلُ الحِوَارُ في الخِطاب أحَدَ الرّكائِز الأساسيّة في إدَارَةِ الاسْتِجْوَاب ودَفعِ المُسْتجوَب غلى المَزيدِ مِنَ الشّرْح وكشفِ الحَقائِق والوُقوفِ على المُسْتجدّات؛ إذ يُعَدّ الحِوَارُ مُحَرّكا لسَيْرُورَة الخِطاب؛ واسْتِنطاق الشّخصيّة المُسْتجْوَبَة، والحُصُول على مَزيد مِنَ التّفسير والكشف عَنِ الحَقائِق وبُلوغ الغايَات المَرْجُوّة مِنَ الاسْتِجْوَاب.
• <u>الوضعيّة الجُزئِيّة الثّالثة</u>:
✓ <u>أتدرّبُ على الإنتاج الشّفويّ</u>:
أتناولُ الكلمة لأجري مُقابلة صُحُفيّة بيني وبيْنَ أحَدِ زمَلائِي أحَاكِي فيهَا الخِطاب المَنْطوق، مُسْتثمِرًا المَوَارد المَنهَجيّة الّتي تعلّمتهَا.
</td>
<td>بنائِي أو مَرْحَلي</td>
</tr>
</table>

وضعية الختام		يَتَدَرَّبُ على الإنتاج الشّفَويّ وتقويمِهِ	▪ مِنْ أجلِ ذلك أسْتـغِلّ مَا يَلي: - تمهيد ←سياق المُقابلة وصفي/سردي - نصّ الحِوار←عناصِر موضُوع الحِوَار ← حِوَاري توجيهي/ تفسيري حِجَاجي - الخَاتِمَة←فتائِج الحِوَار مع شكر المُحَاور ← وَصْفِي / حِوَاري.	تقييمي

ج- استراتيجيّة أعواد المثلّجات: Popsicle Sticks





استراتيجية أعواد المثلجات نهج مبتكر في مجال التّعليم النّشط يهدف إلى تعزيز المشاركة الصّفيّة وتحفيز التّفاعل بين الطّلاب. تمثّل هذه الاستراتيجية تغييرًا رائعًا في عالم التّعليم و تخرج بالمتعلّمين من عالم النّمطيّة و الرّتابة إلى عالم مفعم بالحيويّة و التّجديد، حيث يتمثل مفهومها في استخدام أعواد المثلّجات الموضوعة على سطح المكتب كوسيلة لتحفيز الاستجابة وتنشيط النّقاش من أجل السّير الحسن لأيّ نشاط تعلّميّ الهدف من هذه الاستراتيجيّة تشجيع جميع المتعلّمين على الاستماع الفعّال والانتباه و المشاركة الواسعة في المناقشة داخل الصّفّ، و طريقة أعواد المثلّجات تستخدم في الأسئلة المفتوحة حيث يركّز الطّلاب انتباههم ليتشاركوا الأفكار مع زملائهم الآخرين حول تفاصيل الدّرس[1].

[1] ماشي بن محمّد الشّمريّ،101 استراتيجيّة في التّعلّم النّشط، ص 39.

*** خطوات تطبيق استراتيجيّة أعواد المثلّجات:**

-يكتب اسم كلّ طالب على ظهر عود المثلّجات الخشبيّ.

-توضع الأعواد في علبة على سطح المكتب (كما في الصّورة أعلاه).

-عند عقد مناقشة مع الطّلاب يوجّه سؤالا لهم فيسحب المعلّم عشوائيّا أحد الأعواد فكلّ من وقع عليه اسمه يطلب منه أن يجيب.

-يعود المعلّم مرّة أخرى للشّرح بعد أن يرجع عود المثلّجات إلى العلبة مرّة أخرى، و السّبب في ذلك حتّى يدرك الطّلاب أنّه من الممكن أن يوجّه لهم السّؤال مرّة أخرى.

هذه الاستراتيجيّة البسيطة الماتعة تمكّن المعلّم من تسيير ميدان فهم المنطوق بسهولة حيث تجعل المتعلّمين يركّزون مع المعلّم في مرحلة إسماع النّصّ، كي يتسنّى لهم التّلاحم معه في المناقشة و التّحليل، و تجعل الجميع يتأهّبون للإجابة مخافة أو شوقا أن يقع اختيار المعلّم على أسمائهم، هذا بالإضافة إلى أنّها لا تأخذ الكثير من الوقت و لا توفير وسائل تعليميّة مساعدة بغية تحقيق الكفاءة المسطّرة .

ثالثًا: حول نصوص فهم المنطـوق المُقـرّرة

1 ـ مُؤلّفُو نصُـوص فهـم المنطـوق:

لا ريب أنّ نصوص فهم المنطوق لا أثر لوجودها في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالمُتعلّم، و هذا وفق مناهج الجيل الثّاني، بل خُصِّصَ لها حيّزًا في دليل الأستاذ، إذْ ناهز عددها ثمانية نصوص نثريّـة موزّعـة على ثمانية مقاطع تعليّميّة ـ تعلّميّة، مُستوحاة من واقع المتعلّمين و بيئتهم الاجتماعيّة، تحمل في ثناياها قيمًا تربويّة، أخلاقيّة، أسريّة، اجتماعيّة، وطنيّة و إنسانيّة بمختلف أبعادها.

فكلّ مقطع تعلّميّ يدوم أسبوعين متتاليين بالإضافة إلى أسبوع الإدماج و التّقويم التّحصيليّ. حدّد المنهاج ساعة واحدة أسبُوعيًّا لميدان فهم المنطوق، ففي بداية المقطع و هي الحصّة الأولى للأسبوع الأوّل يسعى الأستاذ (المعلّم) إلى تحقيق مهارة الاستماع، و في الحصّة الثّانية من الأسبوع الثّاني يهدف (المعلّم) إلى تحقيق مهارة التّحدّث و هو الفضاء المُخصّص للإنتاج الشّفويّ من طرف المتعلّمين، بلغة سليمة فصيحة.

لقد تمّ إدراج العديد من أسماء الكتّاب الجزائريّين و العرب رغم اعتماد بضعة نصوص فقط (ثمانية نصوص) و كما هو معلوم في الحقل التّربويّ أنّ الكتب المدرسيّة (الجيل الثّاني) تعرّضت إلى انتقادات لاذعة في محتواها و من حيثُ توثيقها، و خصوصًا غياب الكتّاب و الأدباء الجزائريّين بشكلٍ واضح، و في هذا السّياق يقول عزّ الدّين ميهوبي: « إنّنا لا نريد أنْ نَحْرم التّلميذ الجزائريّ من معرفة أدباء و كتّاب عرب و أجانب ... لكنّنا نريده بالمُقابل أن يكون

عارفًا ـ على الأقلّ ـ لا مُلِمًّا بأدباء بلده، و رموز أمّته في الفكر و الإبداع، بينما نرَى أعمال أدبائنا و هم أحياءٌ تُدرّس في جامعات عالميّة.»[1]

و تجدرُ الإشارة إلى أنّهُ تمَّ اعتماد مقتطف من « أدب الرّحلة » للكاتب الجزائريّ: عزّ الدّين ميهوبي من مقالة: " ما لم يَعِشْهُ السّندباد "، الشّروق للإعلام و النّشر ط1، 2011م، في مقطع « شعوب العالم »[2].

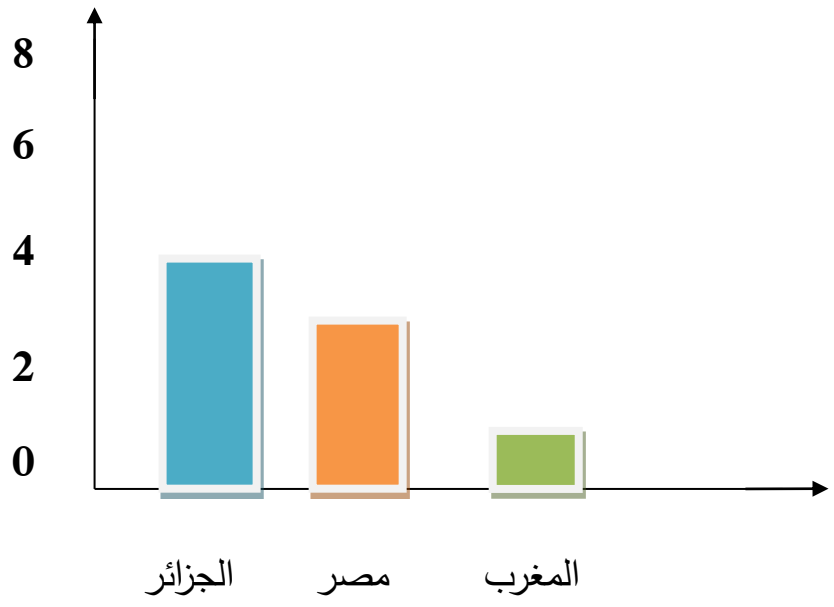
المقطـع التّعلّمـيّ	عنـوان النّـــصّ	المُؤلّـف و المرجـع	البلـــــد
ظواهـر اجتماعيّـــة	ثـريّ الحـــــــرب	أحمد رضا حوحو (البخلاء و بائعة الورد)	الجزائـــــــر
الإعـلام و المُجتمـع	ثقافـــة الصّـــورة	صلاح عبد الحميد الإعلام و ثقافة الصّورة	الجزائـــــــر
التّضامُـن الإنسانـيّ	الإنسانيّـة و مشكلاتها	الشّهاب . الجزء الأوّل (م 6) فيفري 1930 م.	الجزائـــــــر
شعُـوب العالـــم	مفاخـــر الأجناس	عبّاس محمود العقّاد ساعات بين الكتب	مصـــــر
العلم و التّقدّم التّكنولوجـــيّ	اللّغة العربيّة و تحدّيات التّقدّم	مجلّة المحجّة ـ عدد 156	المغرب الأقصى

[1] سعاد قمومية، واقع القيم في المنظومة التربوية الجزائرية وحضورها في نصوص فهم المنطوق السنة الأولى متوسط أنموذجا، أقلام الهند(مجلّة الكترونيّة فصليّة محكّمة)،السّنة السّابعة، العدد الثّاني، أبريل–يونيو 2022م.
WWW.AQLAMALHIND.COM

[2] حسين شلوف وآخرون...، الكتاب المدرسيّ (اللّغة العربيّة) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب ، باب الواد، الجزائر، 2019، ص 79.

	التّكنولوجـيّ	16 سبتمبر 2001	
التّلـوّث البيئــيّ	تلوّث البيئـــــة	إيهاب العاصي موقع " موضوع " الإلكترونـيّ	مصـــــر
الصّناعات التّقليديّة	معرض غردايـــــة	إيهاب العاصي (المجاهد الأسبوعيّ)	مصـــــر
الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّـــة	هجرة الكفاءات	بلكبير بومدين (العرب و أسئلة النّهوض) منشورات الوطن اليوم سطيف 2017.	الجزائـــــر

الرسم البيانـيّ: أعمدة بيانيّة لنصوص فهم المنطوق بأسماء بلدان مؤلّفيها:



من خلال الرّسم البيانيّ يتّضحُ جليًّا الحضُور القويّ للنّصُوص الأدبيّة الجزائريّة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه لأقسام السّنة الرّابعة المتوسّطة رغم قلّتها (ثمانية نصوص مُقرّرة: بمُعدّل

نصّ واحد لكلّ مقطع تعلّميّ) و تنوّعت النّصوص بين خطاب قصصيّ، و مقالاتٍ علميّة متأدّبة و مقابلة صُحُفيّة بين الدّكتور: عبد الرّحمن الحاجّ صالح (رئيس مجمع اللّغة العربيّة بالجزائر)و الصّحفيّ المغربيّ: محمّد البنعياديّ و الّذي نشر على صفحاتٍ مجلّة المحجّة المغربيّة.

و لعلّ غلبة النّصُوص الأدبيّة الجزائريّة تُحسب لصالح مناهج الجيل الثّاني بعدما كان عددها مُحتشمًا في مناهج الجيل الأوّل، و الجدير بالذّكر أنّ استجابة التّلاميذ تكون مع الخطابات القصصيّة بدرجة أعلى لاحتوائها على عنصر التّشويق بخلاف بعض النّصُوص الفلسفيّة الجافّة و الّتي تبعث السّأم و الملل و الرّتابة بين أوساط المتعلّمين، فيضعف إنصاتهم و إقبالهم عليها.

2 ـ **أنـواع القيـم:**

تسعى المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى غرس القيم بأنواعها في نفوس المتعلّمين من خلال انتقاء النّصوص الأدبيّة الّتي تحمل في محتواها قيمًا تربويّة سامية يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

أ ـ القيـم الاجتماعيّـة: و هي قيمٌ ذات بعد جماعيّ و هي « الّتي تُطبع سلوك الفرد في علاقته العامّة و لا يتصوّر وجودها إلّا من خلال التّفاعل مع الغير»[1] و على سبيل المثال: التّعاون، التّراحم، التّضامن، الكرم، الإيثار، الصّبر ... و هي في حقيقتها قيم دينيّة ذات طابع اجتماعيّ.

[1] خالد الصّمديّ ، القيم الإسلاميّة في المنظومة التّربويّة، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية و العلوم و الثّقافة ، ايسيسْكو 2008 م ، ص 38.

ب ـ القيم الوطنيّـة: « و هي القيم الّتي تتسّع دائرتها لتتجاوز العلاقات الاجتماعيّة المتولّدة عن الاحتكاك مع المحيط المحدود و المباشر إلى الإحساس بالقواسم المعنويّة المشتركة الّتي تجمع الجماعات المتباعدة »[1]

ج ـ القيم الإنسانيّـة: و تعرّف هذه القيم بأنّها: « القيم الّتي تتجاوز العلاقات الاجتماعيّة، و تتخطّى الأقاليم الجغرافيّة الضّيّقة، لتنفتح على البعد الكونيّ لتصبح معايير للتّعامل مع الآخرين باعتباراتٍ إنسانيّة الّتي يشتركُ فيها كلّ النّاس بغضّ النّظر عن الانتماءات العِرقيّة و الدّينيّة و الحضاريّة. »[2]

و لأنّ الإنسان أخو الإنسان، فإنّنا نجد أنفسنا أمام حقيقة الصّراع حول القيم، بين المسلمين و الغربيّين، فالكلّ يُمجّدُ كرامة الإنسان و لكن في الحقيقة هناك من يدوسها.

د ـ القيم البيئيّـة: و هنا نشير إلى علاقة الإنسان بمُحيطه و بيئته " فهي مجموعة من الأحكام المعياريّة الّتي تعمل كموجّهاتٍ لسلوك الإنسان إزَاءَ بيئته، و تُمثّلُ في جوهرها نِتَاجًا اجتماعيًّا و يتشرَّبُها الفرد من خلال انفعاله و تفاعله مع المواقف و الخبَرَات."[3]

هـ ـ القيم الجماليّـة: و الغاية من ذلك صقل أذواق المتعلّمين و يقصد بها اعتمام الفرد و ميله إلى ما هو جميل من ناحية الشّكل أو التّوافق الشّكليّ و لا يعني هذا أنّ الّذين يتميّزون بهذه القيمة يكونون فنّانين تشكيليتين مبتكرين، بل إنّ بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفنّي و إن كانوا يتذوّقونه»[4]

---

[1] فاروق عبده فلية ، أحمد عبد الفتّاح زكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا و اصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر الاسكندريّة، ص 201.

[2] خالد الصّمديّ ، القيم الإسلاميّة في المنظومة التّربويّة،، ص 39.

[3] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتّاح الزّكي، المرجع السّابق، ص 201.

[4] المرجع نفسه، ص 202.

و ـ القيـم الاخلاقيّـــة:_لا ريب أنّ ما يغرس في نفوس المتعلّمين قِيَمًا أخلاقيّة سامية " و هي تلك القيم الّتي يحتكِمُ إليها لتقويم قيم الأفعال و المسائل في علاقتها بالفرد و الجماعة و هي أيضًا مجموعة السّلوكيّات الّتي يأتي بها الفرد صغيرًا كان أو كبيرًا، و تكون مرغوبة و مستحسنة، و يرتضيها الإطار القيميّ للمجتمع الّذي يعيش فيه الفرد.»[1]

و على سبيل المثال: الشّجاعة، النّظام، مصاحبة الأخيار، و انتقاء الصّحبة الحسنة، حُبّ العمل، ... و غيرها.

ز ـ القيـم الدّينيّـة: لا تعارض بين الأخلاق و الدّين " فهي مجموعة القيم الّتي تُميّز الفرد بإدراكه للكون، و يُعبّر عنها اهتمام الفرد و ميله إلى معرفة ما وراء الطّبيعة، فهو يرغبُ في معرفة أصل الإنسان و مصيره، و يُؤمنُ بأنّ هُناك قوّة تُسيطرُ على العالم الّذي يعيش فيه، و يُحاولُ أن يربط نفسه بهذه القوّة، و يتميّز معظم من تسود لديه هذه القيم بالتّمسّك بالتّعاليم الدّينيّة.»[2] و يُمكن القول أنّ العقيدة الدّينيّة هي الّتي تصنع المُثل العُليا الّتي تظهرُ على سلوكاتنا.

إضافة إلى هذه القيم هناك قيَمٌ أخرى منها: تاريخيّة، قيمٌ سياسيّة، و قِيَمٌ اقتصاديّة... و غيرها.

3 ـ حضُور القيم في نصُوص فهم المنطوق:

تتمثّل رسالة المدرسة الجزائريّة في تكوين مواطن صالح يتشرّب من القيم الّتي يُسقى من نبعها طيلة رحلة التّمدرس، و أولت المنظومة التّربويّة عناية خاصّة بمنظومة القيم في مناهجنا من خلال مختلف الموادّ الدّراسيّة في إطار ما يُسمّى في مناهج الجيل الثّاني بـ " الكفاءات

[1] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتّاح الزّكيّ، معجم مصطلحات التّربية لفظا و اصطلاحًا ، ص201.

[2] رضوان زيادة، كيفن جيل أوتول، تر: هبة الباشا ، صراع القيم بين الإسلام و الغرب، دار الفكر دمشق ،ط1، 2010م، ص123.

العرضيّة " و هي قيمٌ و مواقف مُشتركة بين مُختلف الموادّ أثناء عمليّة بناء التّعلّمات و المهارات و القيم.

و لعلّ مادّة اللّغة العربيّة و التّربية الإسلاميّة من أكثر الموادّ الدّراسيّة إسهامًا في غرس القيم التّربويّة بأنواعها من خلال النّصُوص المُقرّرة في التّدرّجات السّنويّة و على رأسها نصوص فهم المنطوق.

- **جدولة و تمظهر القيم المستفادة من نصُوص فهم المنطوق:**

النّـــــصّ	القيمـــة التّربويّـــة	ملامحُهـــــا
1 ـ ثريّ الحـــرب	**ـ قيم أخلاقيّـــة.**	**ـ انتقاء الصّحبة الحسنة و الزّوجة الصّالحة** **ـ القناعة و الرّضا بالكسب الحلال.**
2 ـ ثقافـــة الصّـــورة	**ـ قيمة ثقافيّـــة.**	**ـ الصّورة أبلغُ من الكلام** **ـ الصّورة تُعبّر عن ألف كلمة**
3 ـ الإنسانيّة و مشكلاتها	**ـ قيمة إنسانيّـــة.**	**ـ التّحلّي بالقيم الإنسانيّة بعد انتشار مظاهر الظّلم و الاستبداد.**
4 ـ مفاخـرُ الأجناس	**ـ قيمة اجتماعيّـــة.**	**ـ افتخار الإنسان بأصله و تمسّكه بانتمائه.**
5 ـ اللّغة العربيّة و تحدّيات التّقدّم العلميّ و التّكنولوجيّ	**ـ قيمة وطنيّة ذات بُعْد قوميّ.**	**ـ التّمسّك باللّغة العربيّة و التّحدّيات الّتي تُواجهُها من أجل تطويرها لجعلها لغة علم تنافسُ نظيراتها.**
6 ـ تلوّث البيئـــة	**ـ قيمة بيئيّة ذات بُعْد سلوكيّ**	**ـ الدّعوة إلى المحافظة على البيئة و نشر الثّقافة البيئيّة،**

		و تربية الأجيال على حُبِّ و حماية المُحيط.
7 ـ معـرضُ غرايـــــة	**ـ قيمـة وطنيّـة ذات بُعْد ثقافـيّ تاريخـــيّ.**	**ـ التّمسّك بالعادات و التّقاليد للمُحافظـة على الهُويّـة الوطنيّـة.**
8 ـ هجـــرة الكفاءات	**ـ قيمـة وطنيّـة ذات بُعْد اجتماعـــيّ.**	**ـ البقاء في الوطن و التّمسّك به، و الشّعُور بالاعتزاز و بالانتماء مهما كانت الظّرُوف.**

4- تداخل الأنمـاط في نصوص فهم المنطوق و إنتاجـه:

اهتمّت اللّسانيّات النّصّيّة بالنّصّ و دراسته، و من بين ما اهتمّت به تجنيس النّصّ و تنميطه، فالجنس الأدبـيّ يُعدُّ مِعيارًا تنظيميًّا للخطابات الأدبيّة و الّتي تُصاغ في قوالبَ مُحدّدةٍ تدعى الأنماط.

فنمط النّصّ: « هو الطّريقة المُستخدمة في إعداد النّصّ لغايةٍ يُريدُ الكاتبُ تحقيقها، و لكُلّ نصٍّ نمط يتناسبُ و موضوعُهُ: فالقصّة يُناسِبُها النّمط السّردّي، ووصف الرّحلة يُناسبها النّمط الوصفيّ، و المقالة يُناسبُها النّمط البُرهانـيّ أو التّفسيريّ، و يُناسِبُ الخطابة و الرّسالة النّمط الإيعازيّ، و يُناسِبُ المسرحيّة النّمط الحواريّ»[1].

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المُرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المُتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة ، الجزائر، 2016 م ، ص 15.

تساهم الأنماط في إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، و لا شكّ أنّ توظيف الأنماط و إتقان الرّبط بينها يتطلّب مهارة في الصّياغة الفنّية و طرائق الكتابة. [1]

و ينبغي التّفريق بين الأجناس الأدبيّة و أنماط النّصُوص، فالقصّة و الرّواية و المقالة و الخطابة و الرّسالة و المسرحيّة و أدب الرّحلات... و غيرها أجناس أدبيّة، بينما السّرد و الوصف و الحوار و التّفسير و الحجاج و التّوجيه أنماط تُبنى عليها تلك الأجناس صياغتها، و تصبُّ في قوالبها التّعبيريّة.

لقد ركّزت مناهج الجيل الثّاني لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط على تدريس الأنماط السّتّة المُقرّرة بمُعدّل نمطين كلّ سنةٍ انطلاقًا من السّنة الأولى مُتوسّط (السّرد ـ الوصف) السّنة الثّانية متوسّط (الحوار ـ التّوجيه) السّنة الثّالثة متوسّط (التّفسير ـ الحجاج) وصُولًا إلى نهاية الطّور المُتوسّط، حيث يتناول المُتعلّمُون مُراجعَة كلّ الأنماط السّتّة المُقرّرة بمؤشّراتها.

5- مؤشّرات الأنمـاط:

عرفنا أنّ النّمط هو الطريقة التّقنيّة المُستخدمة في إعداد النّصّ و إخراجه بغية تحقيق غاية المُرسل منه، و كما هو معلومٌ أنّ لكُلّ جنس أدبيّ نمط يتلاءمُ مع موضوعه، ولكلّ نمطٍ بنية تتناسبُ مع الموضوع المطروح، ولكلّ نمط مؤشّرات تضبطه، وتُوضّحُهُ، و يُمكن القول أنّ المُؤشّرات هي الّتي تُحدِّدُ الأنماط النّصّيّة.

[1] ينظر إلى : أسماء هدروق، مذكرة ماستر، أنماط النّصوص و مؤشّراتها في ضوء المقاربة بالكفاءات (السّنة الثّالثة آداب فلسفة – أنموذجًا–)، رسالة ماستر، جامعة 8ماي 1945م قالمة، كلّية الآداب و اللّغات ،تخصّص: لسانيات تطبيقيّة، الموسم الجامعيّ : 2014م/2015م، ص 65.

ركّز الكتاب المدرسيّ على تحديد بعض المؤشّرات البارزة من خلال النّصوص المُقرّرة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه، وهي مُجدولة على النّحو الآتـي[1]:

تعريـــف النّـــمط	خُطاطـــة النّـــمط	مِنْ مُؤشّراتِهِ المميّـــزة
النّمط السّـــرديّ: نقل أحداثٍ ووقائعَ متتابعة من صميم الواقع أو من نسج الخيال أو منهما معًا وفق إطارٍ زمانـيّ و مكانـيّ.	**الانطلاق: وضع البداية:** عرض أوّل حَدَثٍ أو واقعة. **وضعيّة التّحوّل أو التّطوّر:** نُمُوُّ الحَدَثِ و تطوّرِهِ. **وضعيّة ختاميّة:** نهاية رسْمُ الأحداث.	ـ توفّر البيئة السّرديّة: البداية، ونموّ الأحداث، و النّهاية. ـ تتابع الأحداث و الوقائع في إطارٍ زمانـيّ و مكانـيّ. ـ غلبة الأفعال الماضية الدّالّة على الحركة. ـ الأفعال المضارعة المسبُوقة بالفعل النّاقص (كان).
النّمـــط الوصفـــيّ: رَسْمٌ بالكلام ينقُلُ مَشهَدًا حقيقيًّا أو خياليًّا للأحياء و الأشياء و الأمكنة.	**وضعيّة الانطلاق: المُقدّمة:** تقديمُ الموصوف (وصف عامّ) **وضعيّة العرض:** التّفصيل في الوصف. **وضعيّة ختاميّة:** ذكر الانطباع.	ـ كثرة النّعوت و الصّفات و الأحوال. ـ كثرة التّعابير المجازيّة كالتّشبيه و الاستعارة و الكناية. ـ توظيف اسم التّفضيل و صيغ المُبالغة وصيغ التّعجّب و كذا الصّفة المُشبّهة. ـ كثرة الجُمل الاسميّة الدّالة على الثّبات و الجمل الفعليّة الدّالّة على الحركة و الاستمراريّة و التّجدّد.

[1] النّواة الوطنيّة لمفتّشيّ اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المُتوسّط، ط 2019 . 2020 م ، ص 17. 18. 19.

<u>النّمـط الحـواريّ:</u> الطّريقة التّقنيّة المُستخدمة في إعداد و إخراج النّصوص المختلفة ذات الطّابع السّرديّ كالقصّة، أو الطّابع الحواريّ كالمسرحيّة بغية تحقيق غاية المُرسل منه و الحوار نوعان: حوارٌ مُباشرو حوارٌ غير مُباشر. يختلف النّمط الحواريّ باختلاف الفنون و الأنواع الأدبيّة، فبنية الرّسالة مثلًا تختلف عن بنية الخُطبة.	**وضعيّة الانطلاق:** يبرُزُ الحوار من خلال التّداول في الكلام بين المُتحاورين. **وضعيّة التّحوّل:** ـ يتجلّى كتابة من خلال تواتر أسماء المُتحاورين، و يُمكنُ الاستغناءُ عنها و الاكتفاءُ بوضع مطّه تُشير إلى تغيّر المتحدّث. وضعيّة ختاميّة: الإقناع و التّسليّة و التّوجيه الفكريّ للمُرسل إليه.	ـ استخدام الجُمل الحواريّة القصيرة الواضحة. ـ غلبة ضمائر المُخاطب (أنا، أنت، أنتم ..) ـ غلبة الأساليب الإنشائيّة. ـ غلبة التّعابير الانفعاليّة.
<u>النّمط التّوجيهيّ (الإيعازيّ أو الإرشاديّ):</u> هو دعوة المُخاطب إلى إنجاز فِعْلٍ، أو القيام بتصرّفٍ مُعيّن، و يعتمد في وصفات: الأدوية، و الطّبخ. ـ النّصوص التّنظيميّة و التّعليمات. ـ دليل الاستعمال..	**وضعيّة الانطلاق:** جذب انتباه المُتلقّي (الوضع الأصليّ) **وضعيّة التّطوّر:**(سلسلة تعليمات / توجيهات) **وضعيّة ختاميّة:** (تنفيذ التّعليمات) التّأكيد على ضرورة العمل بالتّوجيهات.	ـ استعمال الأسلوب الإنشائيّ الطّلبيّن بمختلف صوره و نماذجه تَبَعًا للغاية أو الهدف المُتوخّى (وفرة الأمر، النّهي، الاستفهام، النّداء..) ـ توظيف الرّوابط الاقتضائيّة الّتي يُفهم منها الأمر اللّطيف، مثل: يجب، ينبغي، يقتضي، يتطلّب، من الضّروريّ... ـ اعتماد صيغة الخطاب المُباشر في التّحدّث أو التّوجّه نحو الآخر، فيبرز ضمير المُخاطب بشكلٍ لافت.

		ـ استعمال الأفعال المُضارعة المبنيّة للمجهول.
النّـمــط التّفسيـــريّ (التّوضيحـــــــيّ): تقنيّة عرض موضوع خاضع للتّحليل المنطقيّ العقليّ، بتقصّي أسبابه و توضيحه وبيانه، و الكشف عنه و إظهاره، بهدف تقديم معلوماتٍ عنه، أو إثراء و تغيير الحصيلة المعرفيّة للمتلقّيّ، و تزويده بمعلومات و أخبار، ووقائع و آراء، باعتماد التّوضيح و الشّرح و التّفسير و التّأويل، تحقيقًا لفهم القارئ و استيعابه.	**وضعيّة الانـطلاق:** التّقديم (تقديم النّتائج) **وضعيّة التّطوّر:** (تقديم الأدلّة) الشّرح / التّفصيل / التّحليل. **وضعيّة ختاميّة:** (تقديم الأسباب)	ـ اعتماد الموضوعيّة و الحياد في تناول الموضوع. حضور عبارات التّفسير و التوضيح مثل: (هذا يعني، معناه هو، حروف التّفسير، الجمل التّفسيريّة ...) ـ اعتماد المفاهيم، و التّعريفات، و الوقوف على ماهيّة الأشياء. ـ استعمال عبارات التّأكيد أو الشّكّ مثل: (لا شكّ أنّه، من المؤكّد أنّ، لا ريب أنّه، قطعًا طبْعًا..) ـ توظيف روابط التّعليل و الشّرح و التّرتيب و الإجمال، و التّفصيل و التّبويب، و التّقسيم و الاستنتاج و التّمثيل... ـ اعتماد الأسلوب المباشر و غياب المجاز و الإيحاء إلّا ما كان بغرض التّوضيح. ـ اعتماد الدّقّة و الوضوح في تناول الأفكار، و تجنّب التّعقيد اللّفظـيّ.

النّمـط الحجاجـــيّ (البُرهـــــانـــيّ): تقنيّة قوامها المُجادلة و المُحاججة، و الاحتجاج و المُعارضة بتقديم الحُجّة و الدّليل لدعم قضيّة أو دحضها هدفه إقناع المُتلقّيّ.	**المُقدّمـــة: (تقديم الأسباب)** الفكرة المُراد الإقناع بها أو دحضها. **العـرض: (تقديم الأدلّـة)** تقديم الحُجج و البراهين مع مراعاة التّنوّع و التّنظيم. **الخاتمـة: (تقديم النّتائـج)** النّتيـجة.	ـ وفرة عبارات الإثبات و التّأكيد / عبارات الشّكّ و الدّحض و التّفنيد. ـ كثرة الرّوابط الدّالّة على السّبب و النّتيجة و الاستدراك و الاستنتاج. ـ سيرورة الحجاج انطلاقًا من النّتائج إلى تعليلها و التّدليل عليها.

تجدر الإشارة فقط في هذه الدّراسة التّطبيقيّة لتحليل بُنى الخطابات المُقرّرة أنّه لا يُوجد نصّ أحاديّ النّمط، بل هناك **نمط غالب(مُهَيْمَنٌ)** على بنية النّصّ و أنماط أخرى **خادمة له.**

6- تمظهـر الأنمـاط في نصوص ميدان فهم المنطوق و إنتاجـه:

المقطع التّعلّمـيّ	عنوان النّصّ المنطوق	النّمـــط الغـــالب	الأنمـــاط الخادمـــة
قضـايا اجتماعيّـــة	**ثـــريّ الحـــرب**	**السّـــــــرد**	**الوصـــف الحـــوار**
الإعـــلام و المجتمع	**ثقـــافة الصّورة**	**الحجـــــاج**	**السّـــــــرد**
التّضـــامن الإنســانيّ	**الإنسانيّـة و مشكلاتـها**	**الوصـــــف**	**التّفسـير السّـــرد التّوجيـــه**
شعـــوب العالـــم	**مفاخـــر الأجناس**	**الحـجـــاج**	**السّـــــــرد**
العلم و التّقدّم	**اللّغة العربيّة و**	**الحـــــوار**	**السّـــــــرد**

التّكنولوجــيّ	**تحدّيات التّقدّم العلميّ و التّكنولوجــيّ**		**التّفسيـــــــر الحجـــــــاج**
التّلـوّث البيئـــــيّ	**تلـــوّث البيئـــــة**	**التّفسيـــــــر**	**السّـــــــــرد الوصـــــــف**
الصّناعات التّقليديّة	**معـــرض غردايـــــة**	**السّـــــــرد**	**الوصـــــــف التّفسيـــــــر**
الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّـــــــــة	**هجـــــرة الكفاءات**	**التّفسيـــــــر**	**السّـــــــــرد**

بعد استكشاف الأنماط الغالبة و الخادمة أو المساعدة للنّصوص الثّمانيّة المقرّرة في منهاج اللّغة العربيّة لميدان فهم المنطوق و إنتاجه الخاصّ بمستوى الرّابعة متوسّط ومن خلال الجدول المُدوّنِ أعلاه، نلاحظ غيابًا شبه كلّي للخطابات القصصيّة المشوّقة التّي تأسر عقل و وجدان المتعلّم و هي التّي تجعله أكثر تفاعلا معها عند الإلقاء الشّفهي (مرحلة إسماع النّصّ) و عليه غياب كلّي لأنماط القصّة (**السّرد و الوصف و الحوار**) عَدَا في النّص الأوّل(ثريّ الحرب) للقاصّ الجزائري " أحمد رضا حوحو".

بالمقابل نلاحظ توزّع أنماط **التّفسير و الحجاج** على بقيّة النّصوص الأخرى باعتبارها نصوصا علميّة متأدّبة تخضع لنظام المقاطع التّعلّميّة .

تجدر الإشارة فقط أنّ الأجناس الأدبيّة للّنصوص المسموعة عديدة من قصّة إلى أدب الرّحلة إلى مقالات بأنواعها هذا فضلا عن المقابلة الصّحفيّة مع (رئيس مجمع اللّغة العربيّة بالجزائر).

الخاتمة

الخاتـمـــــة

لا ريب أنّ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه من أهمّ ميادين تعليميّة اللّغة العربيّة لكونه يعتمد على إثراء اللّغة الشّفويّة، فالنّصّ المسموع يعمل على تطوير حاسّتيْ السّمع و اللّسان، ممّا يُمكّنُ المتعلّم من التّواصل الفصيح في محيطه المدرسيّ و بيئته الاجتماعيّة، رغم تعرّض اللّغة العربيّة الفُصحى إلى مزاحمة اللّهجات العاميّة و اللّغات الأجنبيّة الأخرى، ممّا يستوجبُ على المُعلّم أن يعُدَّ العُدّة، و يتسّلح بالإرادة من أجل أن يرفع التّحدّي كي يُواكِبَ طرائق التّدريس النّشيطة ويبتعد في ظلّ المقاربات الحديثة الّتي تعتمد كُلِّيًّا على استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط و الوسائط التّكنولوجيّة في عمليّة التّعلّم و التّدريس من أجْلِ أن نأخُذَ بيَدِ المُتعلّم الجزائريّ و نَصِلَ به إلى برِّ الأمان و شاطئ النّجاة.

في نهاية هذه النّزهة المعرفيّة البحثيّة الّتي توزّعت على جانبيْنِ:

الجانب النّظريّ و الجانب التّطبيقيّ و بناءً على ذلك توصّلنا إلى جُملة من النّتائج أبرزُها:

ـ إنّ مناهج الجيل الثّاني وُضِعت أساسًا من أجل تطوير كفاءة المتعلّم الّذي أصبح محور العمليّة التّربويّة، فهو الّذي بيني معارفه بنفسه يُناقش و يُشاركُ و يستفسرُ و يُجنّدُ معارفه في هكذا وضعيّات، أمّا المعلّمُ فهو المُشرفُ و الموجّهُ فقط عكس المناهج التّعليميّة التّقليديّة.

– إنّ الصُّعُوبات الّتي يُواجهها المُعلّمُ أثناء تسيير حصّة فهم المنطوق و إنتاجه داخل القاعة ترجعُ بالأساس إلى ضُعف تكوين المُعلّم من جهةٍ و الّذي هو بدوره ضحيّة الوصاية الّتي لمْ تضَعْ خُطّة مُمنهجة لتكوينه تكوينًا ناجعًا في ضوء المُقاربة بالكفاءات.

– ما يلاحظ أثناء الدّراسة التّطبيقيّة صعوبة نصوص فهم المنطوق المُدرجَة في التّدرُّجَاتِ السّنوية، كالمقابلة الصّحفيّة مع **د.** عبد الرّحمان الحاج صالح، و نصّ: مفاخر الأجناس للعقّاد

هاته الخطابات التّي تتجاوز مستوى التّلميذ في المرحلة المتوسّطة، و بعض النّصوص الجافة أسلوبيّا.

– المُعلّمُ هو مُهندسُ الوضعيّات التّعلّميّة، فعليه أن يكُون قائدًا، مُجدّدًا، مُشرفًا، مُؤثّرًا، مُوجّهًا، كاسِرًا لجليد النّمطيّة و الرّتابة الباعثة على السّأم و الملل في نفُوسِ المُتعلّمين.

– المُعلّمُ قدوةٌ لمُتعلّميه، فيُؤثّرُ بشخصيّتهِ و سُلُوكاتِهِ فيهم، فهو في نظرهم المثل الأعلى في كُلّ شيء و قدوتهم الحسنة بما في ذلك أثناء إسماعهِم الخطاب فهم يصغُونَ لا يسمعُونَ و ينتبهُونَ إلى تفاصيل قراءته المثاليّة المُعبّرة المُنغّمة بالنّبر و الإيحاء و تمثيل المعانـي.

– ميدان فهم المنطوق و إنتاجه مشافهة يُخلخلُ وجدان المتعلّم، فيدفعُهُ إلى التّعبير عن مشاعره و أفكاره و يتدرّبُ على المُمارسة الشّفويّة للغة بصياغة الجُمل، و ترتيب العناصر، و انتقاء المُفردات المُكتسبة في المقطع التّعلّميّ و النّطق بها بشكلٍ صحيح، فهو يُمثّلُ الجانب الوظيفيّ للغة.

– العملُ على غرس السّلوكات الحسنة في المتعلّمين، و ذلك من خلال حُسن معاملتهم، و مرافقتهم بيداغُوجيًّا و نفسيًّا سواءَ كانت داخل الأسرة أو في وسط المُحيط المدرسـيّ.

توصـيّات و مُقترحـــات

لقد حاولنا بهذه الدّراسة المُستفيضةِ إضاءة جانب مُهمٍّ في تعليميّة ميدان فهم المنطوق و إنتاجه لأقسام السّنة الرّابعة المُتوسّطة و من خلال النّتائج المُتوخّاة لا بأس أن ندعو إلى تطبيق هذه التّوصيّات الّتي تهمّ المُعلّم و المُتعلّم على حدٍّ سواء، بُغيةَ تحقيق الكفاءة المنشُودة و هي: الاكتسابُ الجيّدُ للغة المنطوقة و الارتقاء بلغتنا الجميلة بين أوساط أبنائنا و من أهمّ التّوصيّات:

ـ الثّورة على طرائق التّدريس القديمة واستبدالها بالطّرائق الحديثة النّشيطة بعيدًا عن التّلقين الّذي يبعث الجُمُود و الرّكُود في المتعلّم و يَجعَلَ منه مُجرّد مُتلقٍّ (مُستقبل) للمعارف.

ـ الاهتمام بتكوين المعلّم و تدريبه على الطّرائق الحديثة بإلزامهم بالتّكوين المُستمرّ، و رَسْكلتِهِم في الأيّام البيداغوجيّة و العُطل المدرسيّة وفق أجندةٍ ترسُمُها الوصاية، لأنّ المنهاج الجيّد و الكتاب المدرسيّ المُلائم و الوسائل التّعليميّة الحديثة لا يُمكنُها تحقيق نجاح المنظومة التّربويّة إلّا إذا كان الفاعل مُعلِّمًا ناجحًا و مُواكِبًا لِكُلِّ ما هُوَ جديد.

ـ إسناد التّكوين لأهله من المُختصّين القادرين الّذين يجمعُونَ بين النّظريّ و التّطبيقيّ، و لهم دراساتٌ و بُحُوثٌ ميدانيّةٌ في هذا المجــال.

ـ لا ينبغي أن تكون الدّوراتُ التّكوينيّة شكليّة بالحضُور فحسب بل ينبغي أن تخضع إلى استراتيجيّات و خُططٍ مُحكمةٍ و فعّالةٍ و أن يمسّها التنوّعُ في المُحتوى من عُرُوضٍ تربويّة و بُحُوثٍ بيداغُوجيّة و ندواتٍ تربويّة تطبيقيّة نحو تقديم دروسٍ تطبيقيّةٍ رفقة التّلاميذ يُؤطّرُها أساتذة أكفاء في المدرّجات.

ـ تعديل المناهج و تهذيبها و ذلك بإعادة النّظر في بعض مُحتويات الكتاب المدرسيّ بإدراج نصُوصٍ هادفةٍ و مُشوّقةٍ و تحملُ قيمًا أخلاقيّة.

ـ الحرص على استعمال اللّغة العربيّة الفُصحى في جميع الحِصَص، و تشجيع المُتعلّمين على استخدامها في قاعات الدّرس و خارجها و في جميع الموادّ الأخرى حتّى يمتلكُوا ملكة اللّغة التّواصُليّة الفُصحى و يشعُرُونَ بأنّها كلٌّ مُتكاملٌ.

ـ عند إسماع الخطاب ضرورة الأداء القرائيّ الجيّد باستخدام النّبر و التّنغيم و تمثيل المعاني و احترام فنّيّات القراءة المُعبّرة مع جميع نصُوص فهم المنطوق حتّى يتفاعل المُتعلّمُون مع النّصّ المسمُوع و يستوعِبُوهُ.

قائمة المصادر

والمراجع

* **القرآن الكريم** (برواية الإمام ورش عن الإمام نافع)، بيت القرآن للطّباعة و النّشر، حمص، سوريّة، الطّبعة الأولى،1433هـ-2012م.

قائمة المصادر و المراجع

أ- المصادر:

1- حسين شلّوف و آخرون...، الكتاب المدرسيّ (اللّغة العربيّة) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد، الجزائر، 2019م.

2- حسين شلّوف و آخرون...، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، 2019م.

3- مجموعة متخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط،2016م، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.

4- المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط،2019-2020م .

5- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الكتاب السّنويّ الثّالث2000 م، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، حسين داي، الجزائر، ط 1494هـ-2000م.

6- وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م.

ب- المراجع المكتوبة باللّغة العربيّة:

1- إبراهيم المنيف، استراتيجيّة الإدارة اليابانيّة، مكتبة العبيكان، الرّياض،السّعوديّة،ط1، 1998م.أحمد بن محمّد بونوّة، المقاربة بالكفاءات بين النّظريّ و التّطبيقيّ،

2- أبو بكر جابر الجزائريّ، أيسر التّفاسير لكلام العليّ الكبير ن و بهامشه نهر الخير على أيسر التّفاسير، دار لينا للنّشر و التّوزيع، دمنهور، مصر، ط1، 2002م.

3- انطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النّهضة العربيّة، لبنان، بيروت، 2006م.

4- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، الجزائر، 2008م.

5- تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط 1994م.

6- خالد الصّمديّ، القيم الإسلاميّة في المنظومة التّربويّة، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية و العلوم و الثّقافة، ايسيسْكو 2008 م

7- خالد لبصيص، التّدريس العلميّة الفنّي الشّفّاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004 م.

8- خليل عبد الفتّاح حمّاد، استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة منصور للطّباعة و النّشر و التّوزيع، غزّة، فلسطين، ط2، 2014م.

9- خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005 م.

10- صونيا هانم عليّ قزامل، طرائق التّدريس المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2012م.

11- عقيل محمود الرّفاعيّ، التّعلّم النّشط، دار الجامعة الجديدة، الاسكندريّة، دط 2012م.

12- عليّ أحمد مدكور، مناهج التّربية و أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربيّ، (د ط) القاهرة، مصر،2001 م .

13- عليّ جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربيّ، ط2، بيروت، لبنان، 1984 م.

14- فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونيّة للنّشر و التّوزيع،الجزائر،2005م.

15- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجُهُ و مهاراته، القاهرة، مصر،عالم الكتب، ط 2003م.

16- ماشي بن محمّد الشّمريّ، 101 استراتيجيّة في التّعلّم النّشط، مطبوعات وزارة التّربيّة و التّعليم، السّعوديّة، ط الأولى، 1432 هـ - 2011 م.

17- مُحسن عليّ عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1،2007 م.

18- محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس، دار الكتاب الجامعيّ، ط1، العين، 2003م.

19-محمّد سرحان عليّ المحموديّ، مناهج البحث العلميّ، دار الكتُب، اليمن، صنعاء، ط 3، 1441 هـ / 2019 م.

20- محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنّشر، الجزائر، ط2، 2004 م.

21- محمّد الهادي بوطارن و رتيمة محمّد العيد و آخرون...، المصطلحات اللّسانيّة و البلاغيّة

و الأسلوبيّة و الشّعريّة، انطلاقا من التّراث العربيّ و الدّراسات الحديثة، دار الكتاب الحديث،2008 م.

22- مسعود بشير، المفيد في التّعريفات الضّمنيّة للمصطلحات التّربويّة، دار المفيد للنّشر و التّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2013 م.

23- يوسف مقران، مدخل في اللّسانيّات التّعليميّة، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2013م.

ج- المراجع المترجمة:

1- رضوان زيادة، كيفن جيل أوتول، تر: هبة الباشا، صراع القيم بين الإسلام و الغرب، دار الفكر دمشق،ط1، 2010 م.

2- ماري نوال غاري بريور، تر: عبد القادر فهيم الشّيباني، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيّات، منشورات ضفاف، سيدي بلعبّاس، الجزائر، ط1، 2007م.

د- المعاجم و القواميس:

1-أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

2- جبران مسعود، معجم الرّائد، دار العلم للملايين، لبنان، ط3، يناير 1978م.

3-عبد اللّطيف الفارابي و آخرون...، مُعجم علوم التّربية مُصطلحات البيداغوجية و الدّيداكتيك، دار الخطّابيّ للطّباعة و النّشر، المغرب، ط1، 1994 م.

4- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتّاح زكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا و اصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر الاسكندريّة، ط 2004م.

5-فريدة شنّان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربويّ، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، 2009 م .

6-لويس معلوف، المُنجدُ في اللّغة و الأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 2012 م.

7-محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان ط 2005م.

8- محمّد الدّريج و آخرون...، معجم المصطلحات التّربية و المناهج و طرق التّدريس، المنظمّة العربيّة للتّربية و الثّقافة و العلوم، مكتب التّنسيق و التّعريب في الوطن العربيّ، الرّباط،2011م.

هـ -الرّسائل الجامعيّة:

1-أسماء هدروق، مذكرة ماستر، أنماط النّصوص و مؤشّراتها في ضوء المقاربة بالكفاءات (السّنة الثّالثة آداب فلسفة – أنموذجًا-)،رسالة ماستر، جامعة 8ماي 1945م قالمة، كلّية الآداب و اللّغات، تخصّص: لسانيات تطبيقيّة، الموسم الجامعيّ: 2014م/2015م

2- إكرام صغير، هاجر صغير، مذكّرة ماستر(لسانيّات تطبيقيّة)،العصف الذّهنيّ ودوره في تعزيز عمليّة التّواصل، جامعة محمّد خيضر بسكرة، كلّية الآداب و اللّغات، الموسم الجامعيّ: 2019 م . 2020 م .

و-المواقع الالكترونيّة:

1- أحمد بن محمّد بونوّة، المقاربة بالكفاءات بين النّظريّ و التّطبيقيّ، موقع الألوكة الالكترونيّ، الصّفحة مؤرّخة يوم:12-06-2014م WWW.alukah.net

2- خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفويّ و الكتابيّ في ضوء علم اللّغة التّدريسيّ، موقع شبكة الألوكة، الصّفحة مؤرّخة يوم: 20-02-2017م. WWW.alukah.net

3- زليخة جديدي، محاضرات مقياس البيداغوجيا لطلبة الدّكتوراه، الموقع الالكترونيّ الرّسمي لجامعة الشّهيد حمّة لخضر، الوادي، كليّة العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة، قسم: علم النّفس و علوم التّربية الموسم الجامعيّ (2020م-2021م). WWW.UNIV-ELOUED.DZ

4- سعاد قمومية، واقع القيم في المنظومة التربوية الجزائرية وحضورها في نصوص فهم المنطوق السنة الأولى متوسط أنموذجا، أقلام الهند(مجلّة الكترونيّة فصليّة محكّمة)،السّنة السّابعة، العدد الثّاني، أبريل-يونيو 2022م. WWW.AQLAMALHIND.COM

فهرس

الموضوعات

فـــهرس الموضوعـــات:

مقدّمـــــــة.....أ- د

الفصل الأول: ميدان فهم المنطوق و إنتاجه: مفاهيم تربويّة و مهارات لغويّة **1**

أوّلاً: ضبط المُصطلحات و تحديد المفاهيم..... **2**

1 ـ مفهوم التّعليميّة: **2**

2 ـ مفهوم المنطوق: **5**

3 ـ مفهوم البيداغوجيا:..... **7**

4 ـ مفهوم المُقاربـة: **8**

5 ـ بين الكفاءة و الكفاية: **11**

6 ـ المفهوم الشّامل للمُقاربة بالكفاءات (L′approche par compétences):..... **16**

7 ـ الأهداف المسطورة من اعتماد المُقاربة بالكفاءات: **16**

ثانـيًا: تعليميّة فهم المنطوق و إنتاجه ـ حسب مناهج الجيل الثّانـي ـ..... **18**

1 ـ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه: **18**

2 ـ المهارات اللّغويّة لفهم المنطوق و إنتاجه:..... **18**

3 ـ مكانة ميدان فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني: **23**

4 ـ صعوبة ميدان فهم المنطوق و إنتاجهُ ومراحل سيرورتـه:..... **24**

4 ـ مرحلة الإنتاج و التّقويم:..... **25**

الفصل الثّـاني : الدّراسة التّطبيقيّـــة **26**

أوّلاً: منهـج الدّراســـة و أهدافـــها:..... **27**

1 ـ مفهوم المنهج الوصفيّ التّحليليّ:..... 27

2 ـ التّعريف بالدّراسة التّطبيقيّة: 27

3 ـ أهـداف الدّراســة: 28

ثانيا: استراتيجيّات تعليميّة ميدان فـهم المنطوق: 29

1 ـ مفهوم استراتيجيّات التّعلّم النّشط: 29

2- استراتيجيّات التّعلم النّشط لتَسْيير حصّة فهم المنطـوق: 31

أ- استراتيجيّـة العصـف الذّهنــيّ: Brain Storming..... 32

ب- استراتيجيّة فكّر، زاوِجْ، شارِكْ:- Think-pair -Share :..... 38

ج- استراتيجيّة أعواد المثلّجات: Popsicle Sticks 46

ثالثًا: حول نصوص فهم المنطـوق المُقـرّرة..... 48

1 ـ مُؤلّفُو نصُـوص فهم المنطـوق: 48

2 ـ أنواع القيم: 51

3 ـ حضُور القيم في نصُوص فهم المنطوق: 53

4- تداخل الأنمـاط في نصوص فهم المنطوق و إنتاجـه: 55

5- مؤشّرات الأنمـاط: 56

6- تمظهـر الأنمـاط في نصوص ميدان فهم المنطوق و إنتاجه: 60

الخاتـمـــة 62

توصـيّات و مُقترحـــات 64

قائمة المصادر و المراجع 66

ملخّص البحث باللّغة العربيّة

فهم المنطوق وإنتاجه أحد الميادين المهيكلة لمادّة اللّغة العربيّة، بل يعدّ أهمّها، بدليل أنّه يتصدّر تعليميّة مادّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ، يهدف إلى تمكين المتعلّمين من التّواصل الشّفويّ.

يعدّ التّواصل اللّفظيّ من أهمّ المرتكزات الّتي تقوم عليها الممارسة الصّفيّة في هذا الطّور التّعليميّ بغية بناء شخصيّة قادرة على التّعبير عن كلّ الحاجيات بلسان عربيّ فصيح، لأنّ اللّغة وسيلة التّواصل اليوميّ بشقّيه الشّفويّ والكتابيّ، ولن يحصل هذا إلاّ إذا تحكّم المعلّم في طرائق التّدريس الحديثة ومختلف استراتيجيّات التّعلّم النّشط، ويجب صبّ الاهتمام على المتعلّم بالدّرجة الأولى.

يهدف ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إلى تنمية مهارتي الاستماع والتّحدّث، لأنّ القدرة على الكلام تتوقّف على حسن الإصغاء والفهم، فهما مهارتان متلازمتان من خلال حصول عمليّة التّواصل.

إنّ مهارتي الاستماع والتّحدّث تكمّلهما مهارتي القراءة والكتابة، فالمهارات الأربع تكوّن حلقة التّواصل الذّي يهدف إليه المنهاج التّربويّ المعدّل في 2016م، لإكساب المتعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة.

ومن أجل بلوغ هذا الهدف الأسمى ينبغي الاهتمام بالمعلّم وإعداده إعدادا جيّدا قادرا على تجديد معارفه من خلال التّكوين المستمرّ الذّي تشرف عليه الوصاية.

The Summary

Understanding and producing spoken language is one of the structured fields of the Arabic language, and it is considered the most important. This is evidenced by its prominence in the teaching of Arabic at the intermediate education stage, where the primary objective is to enable learners to engage effectively in oral communication.

Verbal communication is a fundamental pillar of classroom practice at this educational stage, aimed at fostering a personality capable of expressing all needs in eloquent Arabic. Language serves as the primary means of daily communication, both orally and in writing. Achieving this object requires that teachers master modern teaching methods and various active learning strategies, with a primary focus on the learner’s needs.

This domain aims to develop the skills of listening and speaking, as the ability to communicate orally is contingent upon effective listening and comprehension—two interdependent skills that form the foundation of the communication process.

The skills of listening and speaking are complemented by the skills of reading and writing, together forming an integrated cycle of communication. This comprehensive approach aligns with the objectives of the revised 2016 educational curriculum, which aims to develop learners’ proficiency in eloquent Arabic.

To achieve this overarching object, it is essential to invest in the preparation and continuous professional development of teachers, enabling them to update their knowledge and skills through ongoing training programs supervised by the relevant authorities.