الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطية الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العقيد أحمد دراية–أدرار–

كليـة الأداب واللغات

قسم الأدب واللّغة العربيّة

فَهْمُ المَنْطُوقِ، قِيَمُهُ وَأَبْعَادُهُ فِي ضَوءِ مَنَاهِجِ الجِيلِ الثَّانِي

–السّنَةُ الأولَى مُتَوسّط أُنْمُوذَجاً–

مذكرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في تخصّص تعليمية اللّغات

إعداد الطالبين:

– أحمـد الطيبـــي

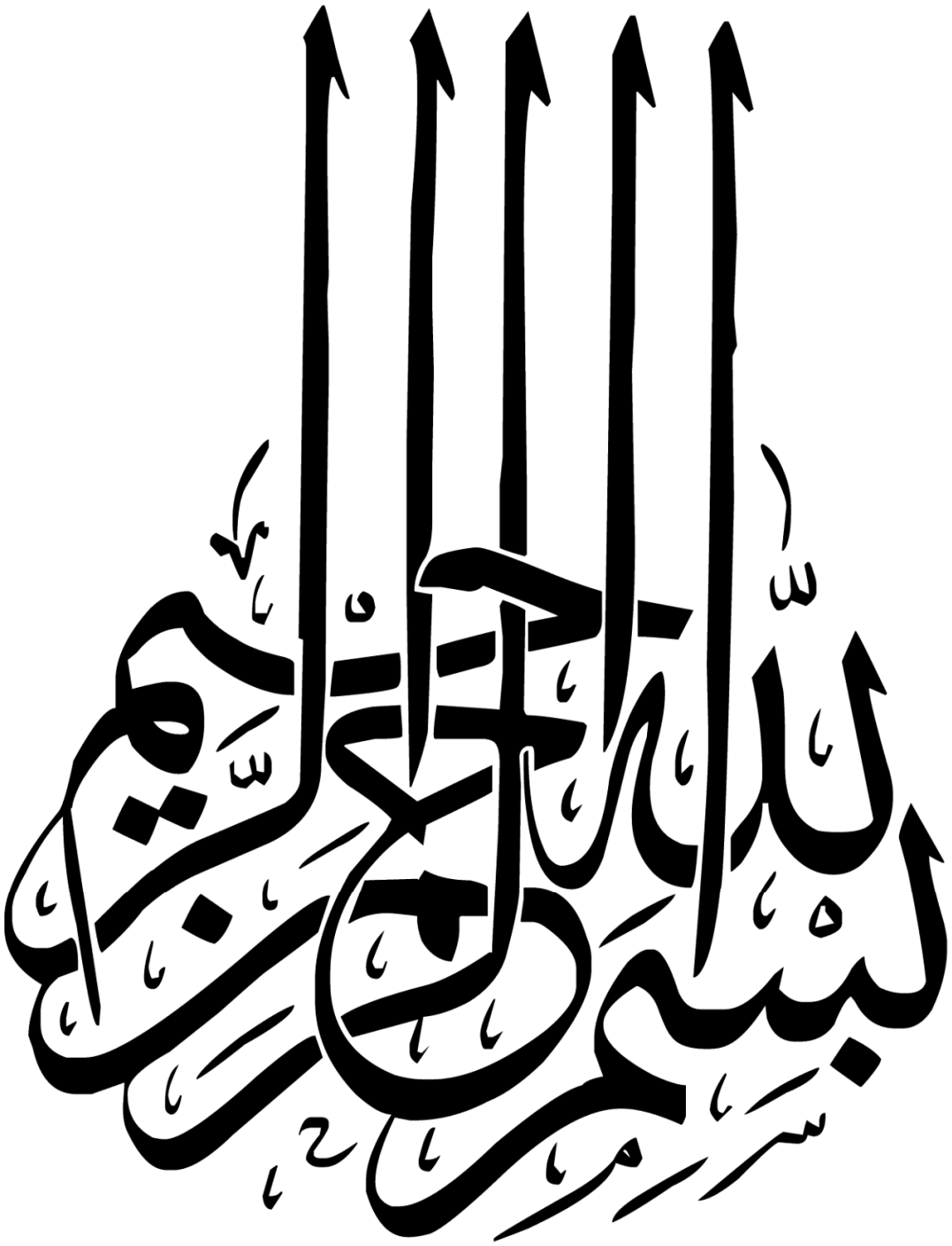
– عبد الكريم مقدم

إشراف الأستاذ الدكتور:

– قصاصي عبد القادر

السنة الجامعيّة

1438–1439هـ/2017–2018م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

يقول عليه الصلاة والسلام: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، وانطلاقاً من هذا القول نتوجه بالشكر بعد الله عز وجل إلى فضيلة المشرف الدكتور قصاصي عبد القادر الذي رافقنا في هذا العمل مذ أن كان فكرة، و ذلل لنا صعوبة البحث، و ظل يسقيه بنصائحه وتوجيهاته السديدة، ليخرج هذا البحث بالصورة المرجوة فله منا أسمى آيات العرفان وأنقى عبارات التقدير، ونغتنم الفرصة لنسدي شكرنا وتقديرنا لجميع شيوخنا ومعلمينا وأساتذتنا من الابتدائي إلى آخر من كان له علينا فضل فلقد بذلوا كل ما في وسعهم لأجل تكويننا والحمد بصماتهم جلية في جميع خطواتنا فجزاهم الله خيراً وكف الله بما قدموا ويقدموا وجههم عن النار ونفعهم به يوم ينظر المرء ما قدمت يداه.

كما أوجه خالص شكري وتقديري لأعضاء اللجنة الموقرة لأنها ستثري هذا العمل بملاحظات قيمة وتوجيهات سديدة، فلهم منا كل التقدير والاحترام سلفاً وجزاهم الله عنا خير الجزاء.

الطالبين: – أحمد الطيبي وعبد الكريم مقدم.

مقدمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم وبه نستعين والصّلاة والسّلام على أشرف خلق الله أجمعين وعلى آله وصحبه ومن تبعهم إلى يوم الدين.

تقاس نهضة الأمم ورقيّها بمدى نوعية وجودة التّعليم بها، لذا فقد أولت الشّعوب والأمم اهتمامًا منقطعَ النّظير بمنظومتها التّربوية بهدف تحقيق التّطور المنشود، مما جعلها في كل مرحلة أو فترة زمنية معينة تعيد النّظر في مناهجها التّربوية بالتعديل،أو التغيير، أو الإصلاح، تبعًا وإشباعًا لحاجيات ومتطلبات المجتمع من ناحية ،ومسايرةً للواقع وما يحمله من تقدّم تكنولوجي من ناحية أخرى.

والمنظومة التربويّة الجزائريّة كغيرها من المنظومات التربويّة الأخرى عرفت تغييرات عديدة فرضتها العولمة تماشيا مع التّطورات الحاصلة، وقد كان الانتقال من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات أمرا حتميا اقتضته الضّرورة، وتعدّ هذه الطريقة الحديثة في مجال التّدريس آخر الصيحات في مجال التربيّة، إذ تبنتها شتى المنظومات التربويّة عبر العالم والتي تجعل من المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، وتجعله قادرا على حلّ مختلف الوضعيات والمشكلات التي تواجهه، أما المعلّم فله دور توجيهي.

إنّ المتأمّل لمنهاج الجيل الثاني للغة العربيّة يجد أنّ هناك بعض التغييرات، أهمها تقديم ميدان فهم المنطوق على ميدان فهم المكتوب، فجاء موضوع بحثنا موسوما بعنوان " **فهم المنطوق، قيمه وأبعاده في ضوء مناهج الجيل الثاني –السنة الأولى متوسط أنموذجا** – منطلقين من التساؤلات الآتية:

-هل استشعرت الجهات الوصيّة أنّ تقديم فهم المنطوق هو الحل لإكساب المتعلّمين القدرة على التعبير السليم ؟ وهل السلوكات غير المطمئنة للمتعلّمين في السنوات الأخيرة كانت الدافع وراء الاهتمام بالقيم ؟ وما القيم التي يراد غرسها في المتعلّمين؟ وجميعها يصبّ في الإشكالية الأساسية:- هل أنّ النّصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق تلبي حاجات المتعلّمين وتتلاءم مع قدراتهم الذهنية واللغوية وتكسبهم قيما تربويّة ؟.

فالموضوع يكتسي أهمية بالغة في ظل المقاربة بالكفاءات في " مناهج الجيل الثاني" فجاء تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على بقية الميادين خلافا لما سبق، إضافة إلى اهتمامها البالغ بموضوع القيم، وجعله ركيزة أساسية

في بناء الفرد والمجتمع، والمدرسة كفيلة بتحقيق ذلك من خلال نصوصه المتنوعة القيم والأبعاد التربوية التي تنعكس إيجابا على توجيه سلوك المتعلمين، إضافة إلى حاجة الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا إلى إعادة النظر في منظومة القيم وتفعيلها في الوسط المدرسي، ونجاح القائمين على العملية التعليمية في غرس هذه القيم الجميلة داخل مدارسنا التربوية، سينتج عنه إعداد أفراد صالحين قادرين على تحمل مسؤولياتهم والنهوض بأمتهم ووطنهم. وإلى جانب ذلك راعى أهم كفاءة يرجوها من المتعلّم وهي التواصل الشفهي الذي بفضله تنمو اللغة وتتطوّر وتتجذّر في نفوس متكلّميها. إذ تسعى كل أمّة لتكوين جيل قادر على التّواصل بلغة سليمة وفصيحة.

إنّ الهدف من الوقوف على ميدان فهم المنطوق، هو استنباط قيمه وأبعادها التي يراد ترسيخها للمتعلّمين-وهي أحد أهداف واضعي منهاج اللّغة العربية- إلى جانب الوقوف على أهمّ كفاءة مرجوّة وهي التعبير الشفهي، ومن دون إغفال تتبّع طريقة تدريسه من طرف المعلّمين ومدى نجاعتها وتأثيرها على المتعلّمين.

ولأنّ الموضوع جديد جدّة مناهج الجيل الثاني التي انطلقت سنة 2016م ليست ثمة دراسات سابقة تطرّقت للعنوان بمفرداته التي بنته، ومع ذلك فقد وقفنا على بعض البحوث التي عالجت موضوع القيم منها:

- دلالة النص وعلاقته بالقيم التربوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط للأستاذ عمر يوشنة.
- القيم الوطنية في المناهج التعليمية الجزائرية-دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية،الطور المتوسط- للأستاذ مفتاح بن هدية.

ومما دفعنا للبحث في هذا الموضوع خدمة التخصّص من جهة؛ كونه أحد ميادين اللّغة العربية التي هي موضوع من موضوعات تعليمية اللغات المتفرّعة عن اللسانيات التطبيقيّة، ومن جهة أخرى رغبتنا في التكوين الذاتي .

ولمعالجة هذا الموضوع اعتمدنا المنهج الوصفي، القائم على الاستقصاء والتحليل ،كونه ملائما لطبيعة البحث الذي بنيناه على خطة مكوّنة من تمهيد، وفصلين في كلّ فصل مبحثان، وفي كل مبحث مطلبان .

فالتمهيد يعالج مفردات العنوان "المنطوق، والقيم، والمناهج"فيكشف عن معانيها ومضامينها لغة واصطلاحا.وأما الفصلان **فيعنى الأوّل** منهما بالجانب النظري خالصا؛ إذ وقفنا في مبحث أوّل على المتطلبات الواجب توفّرها في المعلّم والمتعلّم لفهم المنطوق،وفي مبحث ثان تناولنا التقنيات والطرق الكفيلة لتمكين المتعلّمين من إنتاجه"التعبير الشفهي". **ويعنى الثاني** بالجانب النظري والتطبيقي والميداني، في المبحث الأوّل منه تمّ النظر في مؤلفي نصوص فهم المنطوق، وآراء المعلّمين في ميدان فهم المنطوق من خلال تحليل إجاباتهم حول استمارة الاستبانات التي وجهت لعينة منهم، وفي الثاني تمت الإشارة فيه إلى تصنيفات القيم وأنواعها، وبيان واقع القيم في المنظومة التربوية الجزائرية، وصولا إلى استنباط القيم الواردة في النصوص.

ومن أهم المصادر والمراجع المعتمدة الوثائق التربوية الخاصة بالجيل الثاني كدليل الأستاذ للغة العربية، والوثيقة المرافقة، ومنهج اللغة العربية، إضافة إلى مراجع أخرى: طرق تدريس اللغة العربية، ارتقاء القيم، تعليم القيم وتعليمها....

كما لا يفوتنا إسداء الشكر إلى الأستاذ الدكتور عبد القادر أقصاصي، الذي لم يأل جهدا في توجيهنا وتبصيرنا لأخطائنا، والشكر موصول إلى كل الأساتذة الذين تتلمذنا على أيديهم بجامعة العقيد أحمد دراية بأدرار. وما كان من توفيق فمن الله، وما كان من زلل، أو نقص، فمن أنفسنا ومن الشيطان، والله ورسوله منه بريئان.

مدخل تمهيدي

ينبني عنوان هذا البحث الموسوم "فهم المنطوق، قيمه وأبعاده في ضوء مناهج الجيل الثاني-السنة الأولى متوسط أنموذجا-" على مفردات مفتاحية(المنطوق- القيم – المناهج الدّراسية) وجب الوقوف على ماهيتها وفهم مكنونها والمقصود منها.

1-3 – المنطوق

- **المنطوق (المصطلح)**

اللغةُ وليدة المحاكاةِ والممارسة، ولا يتأتى لأي لغة من اللغات رقيّها إلا بتوظيف ألفاظها في التواصل البشري ومنه كانت أهمية المنطوق وأسبقيته على المكتوب.فما معنى لفظ المنطوق في اللغة، وماذا يمثل كنشاط تعليمي؟.

المنطوقُ اسم مفعول من نَطَقَ؛ فقد جاء في لسان العرب[1]:" نَطَقَ الناطِقُ يَنْطِقُ نُطْقاً تكلّم . والمِنطِق : الكلام . والمِنْطِيق : البليغ ؛ أَنشد ثعلب : والنَّوْمُ ينتزِعُ العَصا من رِجِّها ،*** ويَلوكُ ، ثِنْيَ لسانه ، المِنْطِيق وتناطق الرّجلان :تقاولا،وناطق كل واحد منهما صاحبه :قاوله. وقولهم :ماله صامت ولا ناطق ؛فالناطق :الحيوان والصامت الذهب والفضة والجوهر، والناطق الحيوان من الرقيق وغيره،سمي ناطقا لصوته ،وصوت كل شيء :منطقه ونُطقه.

وجاء في المنجد في اللغة والأعلام[2]: نَطَقَ نُطْقا ومَنْطِقاً ونُطُوق: تكلَّم بصوت وحروف تُعرف بها المعاني والنُّطق مصدر يطلق على النُّطق الخارجي أي اللَّفظ وعلى الداخلي الفهم وإدراك الكليَّات.وقد ورد لفظ "نطق" في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وما ينطق عن الهوى ﴾ (النجم ،الآية3)،وفي تفسير الآية يقول محمد علي الصابوني[3]:أي لا يتكلّم صلى الله عليه وسلم عن هوى نفسي ورأي شخصي.

---

[1] – ابن منظور، ،ط1، دار صادر-بيروت، مج 10، ،مادة نطق، ص354 .

[2] – المنجد في اللغة والأعلام ، ،ط41-2005، ،دار المشرق – بيروت، ص816.

[3] – صفوة التفاسير، ،ط2001،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ج3،ص254.

يُطلق مصطلح المنطوق على ما يلفظ شفاهة وهو عكس المكتوب، فهو يعني التّواصل شفاهةً بلغة سليمة. فقد جاء في لسان العربِ:" شُفاهي بالضم هو عظيم الشفة، أو غليظ الشفتين، ولم يذكر شفاهة بوصفه مصدراً من مصادر الفعل شفه، شافهه أي أدنى شفته من شفته فكلّمه، والجوهري يقول:المشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه"[1]. وثمّة تعريف جامع لمصطلح المنطوق "فهو الكلامُ الذي يصدره المرسلُ مشافهةً، ويستقبله المستقبلُ استماعا،ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائلِ الاتصال الصّوتي كالهاتف والتلفازِ، والانتَرنيت، وغيرها.[2]

- **–فهم المنطوق (الميدان التعليمي):**

لقد اهتمّ واضعو المنهاج الدّراسي الجزائري بالتّعبير الشّفهي باعتباره نشاطا تعليميا؛ إذ كان منطلقه في المنهاج القديمِ المطالعة الموّجهة، إلى أنْ جاء ما يُعرف بإصلاحات الجيلِ الثّاني ليطلق عليه "فهم المنطوق" وهو مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه، ثم إنتاج الكلام (التعبير الشفهي) ، وعليه قد راعى منهاجُ الجيل الثّاني "السّماعَ" باعتباره ضرورة لتحقيق الملكةِ اللغوية.

إنّ النشاط التعليميَ "فهم المنطوق" لا يرُاد منه أنْ يسمعَ المتعلمُ فقط بل أن ينتجَ بعد ذلك ،وهذا الإنتاجُ إما أن يكون تعبيرًا كتابيًا أو تعبيرًا شفهيًا، هذا الأخير الذي يرى فيه خالد حسين أبو عمشة[3] الجمع بين الحديث والكلام من جهة والتحّدث والمحادثة من جهة أخرى، حيثُ إذا أردنا التّعميم في القدرة على الأداءِ

[1]– ابن منظور، مج13. ص507.

[2] – محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1/ 2007،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ص227.

[3] –ينظر:التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، (د.ط) شبكة الألوكة، ص6.

اللغوي استخدمنا هذا المصطلحَ، وكثيراً ما يميل الدّارسون إليه على هذا الأساس. فهو يمثل المرحلة الوظيفيةَ والتواصليةَ الإبداعية.

2-3 -القيم :

أشارتْ مختلفُ المعاجم اللغويةِ إلى مصطلح القيم والتي تأتي بمعانٍ منها:الاستقامة، والثّمن، والثبات على الأمر، والدّوام.ففي لسان العرب[1] ورد في مادة ((قَوَمَ)): القيمة :واحدة القِيَم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء والقيمة:ثمن الشيء بالتقويم، تقول:تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرّت طريقته فقد استقام لوجهه. وأمر قيِّم مستقيم. وفي الآية: ﴿ذَلِكَ الدِّينُ القَيّمُ﴾ سورة التوبة،(الآية26)، أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق، وقوله تعالى:﴿فِيهَا كُتُبٌ قَيّمَة﴾سورة البينة (الآية3) أي دين الأمة القيمة بالحق. والقِيَم بمعنى الاستقامة واستشهد على ذلك بقول كعب بن زهير:قوم صرفوكم، حين جزتم عن الهدى بأسيافهم حتى استقمتم على القيم وورد في قاموس المحيط:"القيمة بالكسر:واحدة القيم.وما له قيمة إذا لم يدم على شيء.وقوّمت السلعةَ واستقمته:ثمّنته.واستقام:اعتدل.وقوّمته:عدّلته[2].ووردت لفظة أقوم في قوله تعالى:﴿إنّ هَذَا القُرْآنَ يهْدِي لِلّتِي هِيَ أقْوَمُ﴾سورة الإسراء،(الآية9).بمعنى أنّ القرآن العظيمَ يهدي لأقوم الطُّرق وأوضحُ السُّبل،ولما هو أعدل وأصوب[3]

أما من حيث الاصطلاحُ فليس ثمةَ تعريفا موّحّدا للقيم، نظرا لاختلاف المجالاتِ المتعدّدة كالفلسفة، والتربية، وعلم النفس،وعلم الاجتماع...وسنقتصر على بعض التّعريفات التي تخدم البحث، فقد عرّف فتحي ملكاوي القيمة بأنها:" صفة عقليةٌ والتزام وجداني يوجّه فكر الإنسان واتجاهاته ومواقفه وسلوكه"[4]، وعرّفها موريس

[1] – ابن منظور، ،مج 12، ص 498-499.

[2] – الفيروزبادي،تح:محمد نعيم العرقسوسي، ط2005/8،مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع-لبنان- ص1152.

[3] – محمد علي الصابوني،ص ن، ج2، ص141.

[4] – القيم في الظاهرة الاجتماعية ،مجموعة من المؤلفين، ط2011:1،دار البشير للثقافة والعلوم، ص28.

بأنّها:" التّوجه أو السّلوك المفضّل أو المرغوب من بين عدد من التّوجهات المتاحة"[1].فلا يختلف النّاس في القيم الجميلةِ التي تضبط سلوكاتِهم وتصرفاتِهم،كالوفاء، والعدل والمساواة، والمودّة والرحمة، والإحسان... ولذلك تعرّف القيمُ أيضا بأنها "مجموعةٌ من المعايير والمقاييس المعنوية بين النّاس، يتّفقـــــون عليها فيما بينهم، ويتّخــذون منها ميزانًا يزنـــون بـــه أعمالهم، ويحكمون به على تصرّفاتهم المادية والمعنوية"[2].وللأفراد نصيب في اختيار القيم التي تتلاءَم مع اهتماماتهم واتجاهاتهم من خلال تفاعلاتهم داخل مجتمعهم؛ حيث يرى أبو العينين أنّ القيم هي:"مجموعةٌ من المعايير والأحكام ،تتكوّن لدى الفردِ من خلال تفاعله مع المواقف والخبراتِ الفردية والاجتماعية، بحيث تمكِّنه من اختيار أهداف وتوجّهات لحياته، يراها جديرةً بتوظيف إمكانياته، وتتجسّد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السّلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة "[3].

وتعدّ القيمُ التربويّة في العمليّة التّعليميّة حاضرة في كل ميدان لتغرسَ في المتعلم؛ فتقوِّم سلوكه أو تنمّيه وقد جاء عن ضياء زاهر قوله:"هي مجموعةُ الأحكام المعيارية المتَّصلة بمضامينَ يتشرّبها الفردُ من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبراتِ المختلفة، ويشترط أن تنالَ هذه الأحكامَ قبولا من جماعة اجتماعية معيّنة حتى تستجدّ في سياقات الفرد السّلوكية أو اللّفظيّة أو اتجاهاته أو اهتماماته"[4]. وجاء أيضا في معجم مصطلحات التّربية:"القيم هي مجموعةُ القوانين والأهداف التي توجّه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي"[5] .

---

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة ،ارتقاء القيم–دراسة نفسية– ط1992،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب–الكويت، ص46

[2] – ماجد زكي الجلّاد،تعلم القيم وتعليمها،(د،ط) ،دار المسيرة. ص22.

[3] – المرجع نفسه،ص ن.

[4] – القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، (د، ط)ص24.

[5] – فاروق عبده فليه،أحمد عبد الفتاح الرضى،معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية–2004– ص200.

3-3 -المناهج الدراسية:

- **المنهاج (المصطلح)**

تتواتر في الدراسات الإنسانية عامةً وفي العملية التّعليمية خاصة كلمة "منهج"، ويختلف معنى هذه الكلمةِ بحسب السيّاق الذي تَرد فيه، فقد أجمع كثيرٌ من الباحثين أنّ اليونانيين القدامى هم أوّل من استخدم هذه الكلمةَ، وهي تعني في أصلها الإغريقي الطّريقة التي ينتهجها الفردُ، أو النّهج (Course) الذي يجريه ليسير به إلى تحقيق هدف معين[1].وقد وردت لفظة منهاج في القواميس والمعاجم العربيّة بمعان مختلفة؛ ففي لسان العرب : طريقٌ نَهْجٌ : بَيِّنٌ واضِحٌ ، وهو النَّهْجُ ؛ قال أَبو كبير : فأَجَزْتُه بأَفَلَّ تَحْسَبُ أَثْرَهُ نَهْجاً،أَبانَ بذي فَرِيغٍ مَخْرَفِ والجمعُ نَهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهوجٌ ؛ قال أَبو ذؤَيب: به رُجُماتٌ بينهنَّ مَخارِمٌ نُهوجٌ، كلَبَّاتِ الهَجائِنِ، فِيحُو طُرُقٌ نَهْجَةٌ ومَنْهَجُ الطريقِ : وضَحُه . والمِنهاجُ : كالمِنْهَجِ . وفي التنزيل : لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنْهاجاً . وأَنْهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً ؛ قال يزيد بن الحذّاق العبدي :

ولقد أضاء لك الطريق وانتهجت سبل المكارم، والهدى تعدي

أي تُعين وتقوّي .والمنهاج :الطريق الواضح[2]، وفي الصحاح :المنهج والمنهاج، وأنهج الطريق أي استبان وصار نهجه واضحا بيّنا.ونهجت الطريق إذا أبنته وأوضحته يقال:اعمل على ما نهجته لك، وفلان ينتهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه[3].

يتبين ممّا سبق أنّ لفظ المنهج والمنهاج لا يخرج عن معنى الاستبانة والوضوح، لذا اتخذه التّربويون مصطلحا ووظّفوه في تشريعاتهم لأنه إبانة للمعلِّم وطريق يستنير به في العملية التربويّة.

[1] – ينظر:وزارة التربية والتعليم ،المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بمصر 1979، القاهرة. ص392.

[2] - ابن منظور،مادة "نهج"، مج2، ص383

[3] - الجوهري،تح:أحمد عبد الغفور عطّار، ط4-1990،دار العلم للملايين –بيروت-مج1، ص346.

- **المناهج الدراسية:**

تعدُّ المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التّربوية التعّليمية؛ لذا حرصت الجهة الوصيةُ ممثّلة في وزارة التربية الوطنية لوضع مناهج دراسية تتّفق مع توجُّهات الدّولة، وقد عرفت هذه المناهجُ تطوراتٍ كما سنعرف أن مفهوم المنهاج الدّراسي تطوّر في حدِّ ذاته؛ فبين من عرّفها تعريفا تقليديا ارتيط بالمقرّر الدّراسي أو المواد التعليمية أو البرنامج وبين من عرّفها تعريفـــا حديثا يستند إلى متطلبات المتعلِّم المعرفيّـــة، والنفسية، والإدراكيّـــة والسلوكية والتفاعل معها وتوظيفها. وتفصيل هذا الكلامَ فيما سيأتي من تعريفات.

- المعنى التقليدي للمنهاج الدراسي:

يحصر بعضُ المتخصّصين في العملية التّربوية معنى المنهاج الدّراسي على المعنى التّقليدي؛ أي على المقرّر أو المواد الدّراسية المنفصلة التي يقوم المعلمون بتدريسها، ويعمل التلاميذ على تعلُّمها فقد عرّف صلاح ذياب هندي المنهاج بأنه:"مجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يُعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وإنجازاتٍ مستقبلية"[1]. وقد عرّفه رالف تايلر (Ralph Tyler) بأنّه:" جميعُ الخبرات التّعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية"[2].

وممّا سبق يُستشفُّ أنّ المنهاج الدّراسي في المعنى التّقليدي اقتصر على مجموع الأفكارِ والخبرات والمفاهيم والمعلوماتِ التي يدرّسها المتعلم في ميادين وموادَ تعليمية. وهي تركّز على جانب واحد وهو المعرفة التي ينبغي أن يوصلها المعلّم إلى التلميذ – الذي لا يعتبر إلاّ متلقيّاً– عن طريق التّلقين، فالغاية الأسمى للمنهاج قديمًا هي أن يحقِّق المتعلم مجموعةً من الأهداف التعليميّة .

[1] – ناجي تمّار ،عبد الكريم بن بريكة،المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ،مكتبة المناهج وطرق التدريس الإلكترونية. ص3.

[2] – ناجي تمّار ،عبد الكريم بن بريكة،المرجع نفسه ،ص ن.

-المعنى الحديث للمنهاج الدراسي:

لقد تبيّن للمتخصصين أن المعنى التّقليدي للمنهاج الذي يقتصر على المعرفة والاكتفاء بتلقينها للمتعلّم دونما مشاركته في إبراز قدراته وكفاءته، لم يحقق التطلّعات المرجوة منه.فعمدوا إلى تطويره وتحديثه بناءً على رغبة في الوصول إلى نتائجَ أفضل يحققها المتعلمُ؛ فمنهم من اعتبره مجموعة الخبرات التربوية والثّقافية والاجتماعية والريّاضية والفنيّة التي تهيؤها المدرسةُ لتلاميذها داخل المدرسة وخارجِها بقصد تأمين نموهم الشّامل في جميع النّواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التّربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم[1]. وهناك من عرّفه بقوله: "مجموعة الخبرات التّربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النّمو الشاملِ المتكامل؛ أي النّمو في كافة الجوانبِ العقلية والثّقافية والدينيةِ والاجتماعية والجسمية والنفسيّة والفنيّة، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلَهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات"[2].

لقد ارتبط المنهاج الدّراسي الحديث بما يُعرف بالتعليم أو المقاربة بالكفاءات وهو يعني التّخلي عن فكرة تلقين المعارف للمتعلم والاهتمام بقدراته وما يحمله من كفاءات مع توجيهها واستثمارها في بناء تعلُّمات جديدة إلى جانب تقويمها ولتحقيق ذلك فقد وجب مساعدة المتعلّمين وإعطائهم الفرصة للتّفاعل وإبداء قدراتهم من خلال مراعاة الفروقات الفردية. فالمنهاج في الفهم الحديث يشمل المحتوى، ومراعاةَ القدرات وآلية التّقويم والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية وهذا ما بات يعرف بمناهج الجيل الثاني التي جاءت لسدّ الثغرات والنقائص المسجّلة في مناهج الجيل الأول.

[1] – جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، ط1،دار الرائد العربي،بيروت –لبنان– ص12.

[2] – حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي ،المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، (د،ط)مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة. ص 6 –7.

إن ما تمت الإشارة إليه من مفردات تمثل مفاتيح أساسية تضعنا في جو البحث ، حيث لا يمكن تناول ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إلاّ بالعودة إلى المنهاج الدراسي الذي ينير طريق المعلّمين، فلا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال، وفيما يلي متطلبات فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء مناهج الجيل الثاني.

الفصل الأول

فهم المنطوق وإنتاجه

المبحث الأول: متطلبات فهم المنطوق.

المبحث الثاني: إنتاج المنطوق"التعبير الشفهي".

المبحث الأول :متطلبات فهم المنطوق.

تتداخل وتترابط مهارات اللّغة التي هي في الأساس للتّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع، فهي تجمع بين ما هو استقبالي ويسمى اللغة الاستقبالية وتحتاج للاستماع – وتعدّ الأذن أداتَه- والقراءة، وبين ما هو تعبيري ويسمى اللّغة التعبيرية وتحتاج للكلام والكتابة (التعبير بنوعيه).

اهتم واضعو المنهاج الدّراسي الجزائري بالتّعبير الشّفهي كنشاط تعليمي وجعلوا منطلقَه في المنهاج الدّراسي 2003 نشاط المطالعة الموجهّة، إلى أن جاء ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني ليكون منطلقه "النّص المنطوق" ويجمع بين الاستماع له من طرف المتعلّم و فهم معانيه لحصول الإنتاج الشفهي ختاما.

المطلب الأول: المتطلبات المتعلّقة بالنصّ المنطوق والمعلّم.

قبل الحديثِ عن الشّروط والمتطلّباتِ الواجب توفرها في المعلّم الذي يقدّم النّص المنطوق،وجب الوقوف أوّلا على أساسيات[1] لا بدّ أن يراعيها واضعو النص المنطوق وهي:

-أن يكون النّص المنطوقُ في حيّز خبرات التلاميذ؛ أي أن يكون مناسبًا لأفكارهم وتجارب حياتيّة يعيشونها تتوافق مع بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي.فقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة "التّعليم المتوسط"المتعلقة بمناهج الجيل الثاني المرتبطة بالموارد المعرفية:"خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية والحياة العامّة"[2]

-أن يكون موضوعُ النّص المنطوقِ واضحًا محدّدا، والأفضلُ أن يرتبط بالقصص حسب ما تراه سعاد عبد الكريم الوائلي[3] سيما التي تتعلّق بالأخلاق والمثل العليا، أو الاجتماعيّة، أو التاريخيّة، أو الرمزيّة، بحسب المرحلة النمائيّة التي يمرّ بها التلميذ.

-أنْ يحتوي النّص المنطوق قيمة شخصية، أو اجتماعية، أو وطنية ،...وتمثّل مشكلة إنسانيّة أو اجتماعيّة .

-استمالة التلميذ؛ وذلك "بأن يشتمل المنطوق على أدّلة وبراهينَ تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسِل وهذا لأجل إقناع التّلميذ بالفكرة ثمّ دفعه لتحقيقها."[4]

وأمّا ما يتعلّق بالمعلّم، فإنّ المنهاج[1] قد حدّد ما ينبغي أنْ يقوم به تجاه تدريس هذا النشاط "فهم المنطوق" ومنها:

---

[1] -ينظر:عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،طرق تدريس اللّغة العربية، ط2004-2005،القاهرة. ص301-302،

[2] -الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة ، مرحلة التعليم المتوسط2016"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.،الجزائر، ص4.

[3] -طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير،ص9.

[4] -الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية،"مرحلة التعليم المتوسط2016"،ص4،

-إثارةُ المستمع؛ "وذلك بتهيئة التلاميذ واستثارتهم لعرض ما يشغل بالهم من موضوعات"[2] وعليه فقبل أن يقرأ المعلّمُ النّص المنطوق يقوم بتهيئة التّلاميذ بأن "ينفعل بحادث أو بفكرة تصبّ في النّص المرادِ قراءته"[3]

-قراءة النّص المنطوق قراءةً متميّزة؛ فعلى المعلّم أن يقرأَ النّص قراءة يَجهر فيها بصوته، "وللأصوات ثلاثُ صفات أساسية هي: شدّة وارتفاع ونغم؛ وتعتمد شدّة الصّوت على مدى قوّة التيّار الهوائي، وأمّا ارتفاع أو علوّ الصّوت وانخفاضه فيعتمدان على عدد الذبذبات التي يسببها الهواء بالحبال الصوتيّة، ويعتمد النغم على الأصداء النّاتجة من الأجزاء العصبيّة والعضليّة التي يمرّ بها الهواء."[4] ،وعليه أن يراعي علامات الوقف، والنّبر، والتّنغيم .كما سيطلب مـــن التلميذ فيما بعد.

-توجيهُ التلميذ وجعله أكثر استجابةً وتفاعلا مع المنطوق من خلال الأسئلة المتدرّجةِ التي يطرحها المعلّمُ حول النّص، والتي يجب أن تراعي قدرات التلميذ الذّهنية، كما يجب عليه أن يصحّح معارفهم وأخطاءَهم اللغوية.

-تهيئةُ الحجرة للتلميذ من خلال "خلق الجو الاجتماعي والنّفسي في القسم؛ وذلك بتشجيع التّلاميذ على تنميّـــة قدراتهم على التعبير التّلقائي عن النّواحي الجماليّة المختلفة."[5]

المطلب الثاني:المتطلباتُ المتعلّقة بالمتعلّم

يحتاج المتعلّم لأمرين هامّين ليفهمَ المنطوق لخصّهما المنهاجُ بقوله:"يُصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال..."[6] ويقصد بذلك مهارة الاستماع ثم الاستيعاب والفهم.

1-مهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع أساس العملية التعليميّة في جميع الميادين سيما ميدان "فهم المنطوق"، لذا على واضعي أيّ منهاج تعليمي أن يأخذوا بعين الاعتبار تدريبَ المتعلِّم مهارةَ الاستماع، لما له من أهمية في فهم الدّرس واستيعابه؛إذ يقول في ذلك فهيم مصطفى:"أيّ برنامج تعليمي يتمّ من خلاله التّدريب على الاستماع فيه ثروة

---

[1] -الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة "مرحلة التعليم المتوسط2016"ص ن.

[2] - عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،المرجع السّابق،ص306.

[3] - خالد حسين أبو عمشة،المرجع السّابق،ص16-17.

[4] - عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،المرجع السّابق،ص298.

[5]- أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، ط2007، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ص5،

[6] -الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ،مرحلة التعليم المتوسط ،ص8.

لغوية وإضافات فكريّة، فالطفلُ مثلاً لابدّ أن يسمع شيئا ما، مثل قراءة جهرية، أو أحداث قصّة، أو نحو ذلك من الأنشطة اللغوية التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع لديه.وتستطيع أنْ تستثمرَ ما تسمعه في تعبيرك الشّفهي أو في أحاديثك الخاصّة وكذلك في كتاباتك التّحـريّة والتّعبير عن آرائك"[1].

لذا راعى منهاج الجيـــل الثاني في المدرســة الجزائرية بطوريــه الابتدائي والمتوسّط "مهارةَ الاستماع"باعتباره ضرورة لفهم المنطوق ومن ثمّة تحقيق الملكـــة اللغويـــة، "فالمتكلمُ من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودةً فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهـم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمـــعُ التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك.ثم لا يزال سماعَهم لذلك يتجدّد في كل لحظة ومن كل متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفة راسخةً ويكون كأحدهم"[2]. ويظهر من خلال هذا الكلامِ وما أشار إليه فهيم مصطفى سلفـــا أنّ لتحقيق الملكة اللغويّة في إنتاج اللغة كالمعـــلم ثم تأتي مهـــارة الاستيعابوالفهم، ومن ثمّة التوظيف الشفهي أو الكتابي.

إنّنا عندما نتحدّث عن مهارة الاستماع إنّما نتحدّث عن "عمليّة عقليّة تتطلّب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلّم، وفهم معنـى ما يقوله واختـــزان أفكاره واسترجاعِها إذا لـــــزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكـــار المتعدّدة"[3]. وهي تعني أيضا: "الوسيلة التي تؤدي إلى فهم الأفكار والأحداث والوقائع، وهو الأساس في كثير من المواقفِ التي تتطلّب الانتباهَ كالأسئلة والإجابات ،والمناقشات والأحاديث وسرد القصص..." [4]

لقد وفّر منهاجُ الجيل الثاني للمتعلم ما يستمع له من نصوص مدرسيّة مدروسة، وما ينتظر منه هو استيعابها وفهم قيّمها وتحليلها من خلال أسئلة يجيبُ عنها، للوصول إلى الاكتساب وبناء ونسجِ تراكيبَ على منوالها (التّعبير الشفهي).فالاستماع إذاً "عمليّة إنسانية مقصودة، تهدف إلى الاكتساب والفهم والتّحليل والتّفسير والاشتقاق، ثم البناء الذّهني"[5]

والخطابُ القرآني لم يغفل مهارة الاستماع وحاسّة السّمع لتلقي الهدي القرآني، أو تلقي أوامر الله ونواهيه لعباده، وعلى رأسهم أنبيائه ورسله؛ فقد وردت آيات كثيرة نـــورد منها قوله تعالى :﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ ۚ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ ۖ

[1] –مهارات التفكير، ط2002/1، دار التوزيع والنشر الإسلامية. ص39.

[2] – عبد الرحمن بن خلدون،مقدمة ابن خلدون، ط2005/1، دار ابن الهيثم –القاهرة، ص 491.

[3] –محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ،ط5، دار النهضة المصرية –القاهرة– ص146.

[4] – فهيم مصطفى،المرجع السّابق ،ص35.

[5] – رشدى أحمد طعيمة ومحمد السيد منّاع،تدريس العربية في التعليم العام، ط2001/1،دار الفكر العربي، ص80.

وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴾الحج (الآية73)، وقوله أيضا: ﴿وَاسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ يَوْمَ يَسْمَعُونَ الصَّيْحَةَ بِالْحَقِّ ۚ ذَٰلِكَ يَوْمُ الْخُرُوجِ ﴾ ق (الآية 41) فالآيتان تدعوان للتركيز والاهتمام والانتباه أثناء الاستماع، فهو عمليةٌ إيجابية، إذ أنّ قدماء العربِ يقولون في فضله وأهميته :"تعلّم حسنَ الاستماع قبل أن تتعلّمَ حسن الكـــلام فإنّـــك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلّم"[1].

ولتحقيق مهارة الاستماع وجب سلامة حاسّة السّمع المتمثلة في الأذن، والسّمع هو:"مجرّد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معيّن دون إعارتها انتباها مقصودا، فالاستماع إذن عمليّة بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتيّة "[2]. والسّمع يعني أيضا حسّ الأذن، ويتلقّى السّامع الأصوات بغرض الفهم والتحليل، وقد ينقطع لعامل ما[3]. فكلّما كانت حجرة الدّرس مهيأة واستعداد المتعلّم حاضر، ازدادت قدرةُ الأذن على السّمع ومن ثمّة الاستماع. ففي قوله تعالى:﴿ ۚنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ سورة ق، (الآية37) إبراز لدور السّمع، وقد جاء في معنى أو ألقى السّمع: أو أصغى إلى الموعظة وهو حاضر القلب ليتذكّر ويعتبر. قال سفيان:لا يكون حاضرا وقلبه غائب وقال الضحّاك:العرب تقول:ألقى فلان سمعه إذا استمع بأذنيه وهو شاهد بقلب غير غائب[4]. وعبّر عن العقل بالقلب لأنّه موضعه كما ورد في صفـوة التفاسير[5]. وفي قولـــه تعـــالى:﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾ سورة الحج (الآية46) أو أذان يسمعـــون بها. أي أو تكـــون لهـــم آذان يسمعون بها المواعظ والزواجر[6] .

وعليه فالاستماع مهارةٌ أساسية وفن لغوي رئيسي من بين الفنون اللغوية الأربع (الاستماع، التّحدّث القراءة، الكتابة) وهو أول ما يبدأه الطفلُ، لتنموَ تلك المهارة قبل غيرها، فهو "الفن الذي اعتمد في النقل حيث

---

[1] – ينظر:محمود علي السمّان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف–القاهرة– ص132.

[2] – محمود رشدى خاطر،الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينيّة،مطابع سجل العرب،القاهرة، ص 165.

[3] –ينظر:فاضل فتحي محمد والي،تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :طرقه،أساليبه،قضاياه، ،ط1998/1،دار الأندلس للتوزيع والنشر، ص143.

[4] – اختصار وتحقيق علي الصابوني، مختصر تفسير ابن كثير، ،دار القرآن الكريم– بيروت– ج3، ص 378.

[5] – علي الصّابوني، ج3، ص 230.

6 – علي الصّابوني،المرجع السابق، ج2، ص268.

اهتمّ بالمنطوق والرّواية الشّفوية حتى جاءت الطباعة وعصر الكتابة بعد عدّة قرون"[1]. ولهذا ضروري لاستيعاب المنطوق وفهمه، وليس هذا فحسب وإنما ضروري للتّحصيل الدّراسي بصفة عامة، وعليه لا يعقل أن يفهم المتعلّم منطوقا دونما امتلاكه مهارة الاستمـاع الذي ينبغي أن يكـون جيدا،"فالقـدرة على الاستماع الجيـد والفهم دونمـا القدرة على التحدّث ويتبعها القدرة على القراءة والكتابة"[2].

وما يمكن قوله عن هذه المهارة أنّ تنميّة اللغة في الحياة يعتمد أساسا عليها، كما تعتمد عليها العملية التعليمية وتعدها مهارة أولى للوصول إلى مهارات أخرى.

2- مهارة الاستيعاب والفهم

إنّ كلّ منطوق يمثل نصّا يحمل أبعادا وقيما ومعاني، إذا أحسن المتعلّم الاستماع له، أمكنه استيعابه. ومهارة الاستيعاب "تهيء الفرص والمواقف لفهم العلاقات بين نوع المعرفة، واستيعاب المعلومات استيعابا جيدا"[3] والفهم ضرورة للإنتاج فهو"إدراك المعنى الصحيح، وهو أيضا الشّرح والتّفسير واستيعاب الأفكار"[4]، وهو من الناحية السيكولوجية يتطلّب من المستمـع معرفة العلاقات القائمـــة في موقف يواجه الفرد، وإدراكـــه هذا الموقف ككـل مترابط ومتداخل، فالفهم يتطلّب التكيُّف الناجح لموقف الاستماع الذي يجابه الفرد[5].

إنّ إنتاج جمل أو فقرات من طرف المتعلّم يسبقه فهم مجموعة من العلاقات المترابطة وفق المواقف التي يتعرض لها، هذه العلاقات يمكن توضيحها من خلال العنصرين الآتيين

أ-فهم المعنى الإجمالي للمنطوق:

إنّ الاستماع الجيد للمنطوق ينتج عنه فهما جيدا ودقيقا، والفهم الجيد بدوره يوصلنا إلى الإنتاج السليم للّغة ."فعمليّة فهم الكلام تعدّ المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، فالاستماع الجيد يتطلّب من المستمع

[1] -رشدي طعيمة،محمد السيد مناع،المرجع السابق،ص80-81

[2] -أحمد فخري هاني، تعلّم فن الاستماع،مقال نشر بمجلة شبكة العلوم النفسية العربيّة، العدد24،خريف 2009. ص180.

[3] - فهيم مصطفى، المرجع السّابق،ص43.

[4] - فهيم مصطفى،المرجع السابق،ص55.

[5] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط ،1دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2007،ص 227.

القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسية، ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولا للمعنى العام ككل"[1] وليفهم التلميذ المعنى الإجمالي للمنطوق (النص المسموع) يتطلّب أن يكونَ في مستوى عمره، وأن يتّسم بالسهولة واليسرِ والبعد عن الغموض وأن تترابطَ أجزاؤُه ترابطا منطقيًا يستوعبه العقل، وأن تترتّب أفكاره ترتيبًا سليما بما يحقّق الانسجامَ بينها.فأحمد فخري هاني يرى أنه:"حتى يشعر التّلميذ بالتكيُّف والنجاح، وفهم المعنى الإجمالي الذي استمع إليه، عندما تقدّم له المادّة المسموعة [النص المنطوق] في سهولة ويسر، من حيث ترتيبُ أفكارها ووضوحُ الفكرة الرئيسية للموضوع وسهولتها، ومناسبتها للمستوى العقلي واللغوي، واقترابها من خبراته السّابقة وسهولة المعاني المقدّمة إليه، وقربها من ثروته اللّغويّة الخاصّة بالمرحلة العمرية الخاصّة بالتلميذ"[2].

وممّا لا ينبغـــي أن نغفل عنه أيضا أن يكون النّص المسمـــوعُ قريبًا من محيـــط المتعلِّم السّامع، فالبيئة تؤدي دورا مهمًا في تحديد ثروة التلميذِ اللغويّة، وما على المدرسة إلاّ تنميتها وتعزيزها، وتقويم الخطأ منها .

ب- تفسير المعنى الإجمالي للمنطوق والتّفاعل معه:

يتفاعل المتعلم مع النّص المنطوق إذا حقّق مهارة الاستماع أوّلا، ثمّ فهم المعنى الإجمالي ثانيا، ليأتي بعد ذلك تفسير العلاقات بين الأفكار وتحليلها تحليلا يتناسب وقدراته؛ فمنها ما يستوعبه عقله فيدّخره مادة خاما فيوظفه ويستثمره في تعبيره الشّفهي أو في أحاديثه الخاصّة وكذلك في كتاباته التّحريريّة -وقد تمّت الإشارة إلى ذلك في مهارة الاستماع- ومنها ما يتعذّر استيعابه فيعارضه أو يتجاهله وهنا تأتي مرحلة نقد الأفكار وتصنيفها والتّفاعل مع الجيد منها وهنا تتدخل المكتسبات القبلية والخبرات الشخصية، فيضيف ما عنده من مادة لغويّة إلى ما استمع إليه من منطوق. وقد أورد فهيم مصطفى[3] هذين النقطتين في مراحل مرتّبة ترتيبا يتوافق مع تدرّج الفهم عند المتعلّم، وهي:

- فهم الروابط بين أجزاء الجملةِ الواحدة .(الحروف- الكلمات ومعانيها)
- فهم العلاقة بين الجمل من خلال تحديد الأفكار الكلية والأفكار الفرعية للنص المنطوق.
- فهم العلاقة بين السبب والنتيجة.
- فهم العلاقة بين التعبير والتفكير والتفريق بين ما هو حقيقي وما هو مجازي.

[1] -فتحي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدى طعيمة،تعليم اللغة العربية،أسسه وإجراءاته، مج1،مطابع الطوبجى-القاهرة- ص68.

[2] - المقال السّابق،المجلّة السابقة،ص182.

[3] -ينظر:المرجع السّابق.ص55.

- تحليل وتفسير المواد المقروءة في إطار لغوي سليم.

المبحث الثاني:إنتاج المنطوق (التعبير الشفهي)

بعد تجاوز المتعلّم لمرحلة فهم المنطوق وتفسيره والتفاعل معه، تأتي المرحلة الختامية والتي على ضوئها تبرز كفاءة المتعلم، فنحكم عليه بعد توظيف واستثمار ما استمع إليه وفهمه في إنتاجه للغة شفاهة أو كتابة.وهو ما أشار إليه المنهاج بقوله:"...ثمّ يعبّر بنظام وبلغة صحيحة "[1] فالتعبير اللغوي يقسّم وفق معايير خاصة ذات صلة بما يعرف بفنون اللغة أو ما يسميه بعض الباحثين مهارات اللغة الأساسية الأربع: الاستماع ، الحديث، القراءة الكتابة؛ فإذا ارتبط التعبير اللغوي بفني الاستماع والحديث بصفة مباشرة فهو تعبير شفهي، وأما إذا ارتبط بالكتابة والقراءة فهو من التعبير الكتابي، وهذا التقسيم يتم حسب معيار الشكل الذي أنتجت فيه اللغة. وسيكون الحديث مقتصرا على الأوّل منه فقط.

المطلب الأول: التعبير الشفهي وأهميته.

1-ماهيّة التعبير الشفهي:

يعدّ التعبير الشفهي نشاط مهم يقوم به المتعلّم، "فيجب أن يكون المدخل الحقيقيُّ لدراسة فروع مادّة اللغة العربية من نصوص وقراءة وأدب وبلاغة ونحو وإملاء وخط، لأنّ هذه الفروعَ كلّها، وسائلُ لنقل الفكرة المراد التّعبير عنها"[2]، وعلى الصّعيد المدرسي هو"نشاط لغوي مستمر، فهو ليس مقررا في درس التّعبير بل إنه يمتدّ إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الصّف وخارجه"[3] لذا تعدّدت مفـاهيم التّعبيـر الشّفهي عند المهتميـن بالعملية التعليميّـة.

التّعبير في اللغة يعني الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان. فقد جاء في لسان العرب[4]: عبّر عن فلان :تكلّم عنه، وعبّر عنه غيره،عيِي فأعرب عنه، والاسم العِبرة والعِبارة، واللسان يعبّر عمّا في الضمير. وفي الاصطلاح: "هو نشاط أدبي واجتماعي؛ فهو الطريقةُ التي يصوغ بها الفردُ أفكاره وأحاسيسه وحاجاتِه بلغة سليمة وتصويرٍ جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون، وهو الغايةُ من تعليم

---

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التعليم المتوسط ،ص8.

2 – أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، ط2007، العلم والإيمان للنشر والتوزيع. ص5.

3 –سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط2004/1 ،دار الشروق للنشر والتوزيع، ص77.

4 – ابن منظور، مج 4، ص530.

اللغة، ففروعُ اللغة كلّها وسائل للتّعبير الصّحيح بنوعيه الشّفهي والتّحريري"[1].وهو أيضا:" الكلام وهو يسبق التّعبير الكتابي وأداته الرئيسية هي النطق، فيتم تلقيه بواسطة الأذن، فهو إفصاحُ الإنسان بلسانه عن أفكاره ومشاعره".[2]

والتّعبير الشّفهي أكثرُ استعمالا في حياة الفرد من الكتابي؛ فهو كما يراه تمّام حسّان أكثر أهمية من الكلام المنظور، ذلك لأنه أدخل في الحياة من الكتابة ، وأوغل في سلوك الفرد والمجتمع[3] . ويعدّ المحصِّلة النّهائية لإنتاج الفرد للغة " وهو الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهةً، ويستقبله المستقبل استماعا، ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتصال الصّوتي كالهاتف والتّلفاز، والانترنيت، وغيرها "[4].

وهو أيضا: "إنجاز لغوي فردي في سياق اجتماعي يخضع لمواصفات وتقاليدَ وخصائصَ تميّزه عن التّعبير الكتابي أبرزها "النّبر والتّنغيم" مما يجعله أقدرَ في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه"[5]

إنّ جميع هذه التعريفاتِ تتّفق على أنّ التعبير الشفهيَ هو نشاط مدرسي لغوي مسطّر من طرف متخصّصين في وضع البرامج التربويّة التعليميّة، تتاح من خلاله الفرصة للتّلاميذ للتعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وعواطفِهم، وتجاربهم باستخدام اللغة استخداما سليمًا يتماشى مع قدراتهم الذّهنية، "كما تساعدهم الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنّبرة في الصوت"[6] وعليه فهو قدرةُ المتعلم إنتاج كم هائل هائل من الجمل السّليمة المترابطة فكريا ودلاليًا، فيعبّر بها عن مشاعره وأفكاره، منطلقا من حاجاته الحياتيّة أو القيم التي هي منغرسة فيه. وبفضلها يحقّق التّواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم.

2-أهميّته:

التّعبير الشّفهي نشاط لغوي مدرسي، ثمرته عظيمة وفائدته جليلة، تنعكس على تواصل التّلميذ أوّلا مع رفقائه في المدرسة، ثم مع الآخرين في المجتمع، وهو يرتبط بالكلام والمحادثة والمحاورة، وهذا ما أشار إليه علي جواد الطاهر بقوله:" تنحصر الغايةُ المباشرة الأولى من درس التّعبير، في إعانة الطّلبة على أن يتكلّموا وأن يتحدّثوا أو

---

[1] – خالد حسين أبو عمشة،المرجع السابق،ص7.

2 – يونس فتحي علي، وآخرون، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة–مصر–ص80.

3 – ينظر:اللّغة العربية معناها ومبناها، (د،ط)دار الثقافة.الدار البيضاء،المغرب، ص 46.

4 – محسن علي عطية، المرجع السابق، ص227.

5 – تمّام حسان، المرجع السابق، ص 47.

6 – فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، (د،ط) دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن– عمان. ص14.

يكتبوا في موضوع من الموضوعات بلغة مقبولةٍ، وينفعهم هذا في حاضرهم، ويزيد متعةً في عملهم، ويُعدّهم لواجبهم في حياتهم المقبلة..."[1]. وورد في المنهاج القديم للتعليم المتوسط " أنّ التّعبير الشّفهي أداةٌ فعّالة في الاتصال السّريع بين الفرد وغيرِه، ووسيلةُ اكتشاف وتعلّم، زيادة على كونه يعوّد المتعلمين الصّراحةَ في القول والحريّة في الرأي، وهذا ما يفسّر الاهتمام المتزايد بهذا الشّكل من أشكال التّعبير، إذ يمثل حجمًا ساعيًا مقبولاً في سنوات التعليم المتوسط"[2]. ولذا فهو :

-نشاط حقيقي لترجمة الكفاءة اللغويّة للتلميذ؛ فهو يبرز مهارةَ التّلميذ في توظيف الألفاظ والتّراكيب "ويعوّد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسلِ في طرحها والربطِ بينها بما يضفي عليها جمالاً وقوةَ تأثير في السّامع."[3]

-يراعي مبدأَ التّكامل بين المواد المختلفة؛ فالمتعلّم يوظّف اللغة الشفويّةَ مع أغلب الموادِ التي يدرّسها.

-يتيح فرصةً جيدة للمتعلمين للكشف عن مهارات الحوار، والحجاج، والمناقشة؛ "فهو يدفع لتمكين الطّلبة من التّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتِهم بعبارة سليمة صحيحة، وتهيئة الطّلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحةَ اللّسان والقدرة على الارتجال، للعيش في المجتمع بفعالية.،وتقوية لغة التّلميذ وتنميتها وتمكينه من التّعبير السّليم عن خواطر نفسيّة وحاجاته شفهيًا وكتابيًا، وتنمية التّفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التّلميذ بعناصر النّمو والابتكار"[4]. وترى نصيرة كبير إنّ ممارسة التّعبير الشفهي بين أفراد المجتمع لها أهمية كبرى في الكشف عما يملكه هؤلاء الأفراد من مواهبَ، تمكّنهم من بلوغ أرفع درجات المحادثة والحوار في نشاطهم اللغوي الإنساني الفعّال.... وأنّ نجاح المناقشة الشّفاهية في العملية التّعليمية تخرج المتعلم من التّقوقع والانطواء على نفسه، ويغلبه على المعاناة من اللّكنة والتأتأة، وعلى خوفه من الإخفاق في ممارسة نشاطه اللغوي الشفهي.[5]

- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافتها إلى حصيلتهم اللغوية، واستعمالها في حديثهم .

-يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

وممّا جاء عن أهداف التّعبير الشفهي في منهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط[1] ما يلي:

---

1 - أصول تدريس اللّغة العربية ،دار الرائد العربي،(د،ط)بيروت-لبنان. ص40.

2 - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ص27،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-الجزائر

3 - ينظر:حسين أبو عمشة،المرجع السّابق ،ص8.

4 -حسين أبو عمشة،المرجع السايقّ،ص ن.

5 -ينظر:مقال بعنوان "أهميّة التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه"،مجلة التعليمية ،المجلد 4،العدد 9-يناير 2017، ص 70.

– دفع المتعلم وتشجيعه على إبداء رأيه، واستعماله الحجة والبرهان؛ وتناوله الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب أمثلة.

– تنمية قدرة المتعلّمين على المشاركة الإيجابية في المناقشة، باستعمال لغة عربية سليمة، وتوظيف المعارف اللغوية.

المطلب الثاني:تقنياتُ التّعبير الشّفهي وطرق تدريسه.

1– تقنياته:

للتّعبير الشّفهي مهاراتٌ وتقنياتٌ لابد للتّلميذ أنْ يتقنها، فبعد تلقيه مجموعةٌ من الأنشطة التّعليمية وعلى رأسها القراءة المشروحة، وقواعد اللغة العربية والبلاغة...والنّص المنطوق، تأتي مرحلة هامّة وهي الإنتاج اللغوي الذي ينبغي أن يراعي فيه[2]:

– **مستوى الكلمة**:والمقصود به الاستعمال الكفء للكلمة من طرف التّلميذ، والكلمة مجموع الحروف الهجائيّة التي تعطي معنى.فلا بدّ أن تكون للتّلميذ"القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات "[3]

– **مستوى الجملة**: والمقصود الاستعمال الكفء للجملة التي ينبغي أن تحمل معنى.

– **مستوى العبارة والفقرة**:وذلك بتوظيف العبارات توظيفا سليمًا،ممّا ينشئ لنا فقرة سليمةً لغة ومدلولا.

–**مستوى المقال أو [الخطاب]**:وهنا تحصل الكفاءة النّهائية فيستطيع التّلميذ معالجةَ موضوع أو حدثٍ أو يُلقي خطابا يراعي فيه مقامَ المخاطَب[4] ،وتكون له القدرة على الحديث بصوت مناسب، فيوظّف الإشاراتِ والنبرَ والتنغيم ويوظّف الأدّلة والاستشهادَ بلغة سليمة.[5]

إنّ تقنية التّعبير تتمثّل لسانيّا في الكفاءة اللغويّة القائمة على البنية السطحيةِ والبنية العميقة التي نادى بها "تشومسكي" والتي سبقه إليها "ابنُ خلدون" بمصطلح الملكة اللغويّة، وللوصول إلى ذلك تلزم الاستثارة فعلا أوّلاً يقوم به المعلّم – وقد وضع منهاج الجيل الثاني "المنطوق"سبيلا لذلك– ثمّ دفع التّلميذ للتّفكير فعلاً ثانياً "فالمدرّس الواعي هو الذي يعلّم تلاميذه ألاّ يتحدّث أحدهم إلاّ إذا جمع الأفكار والمعارف المناسبة للتحدّث من مصادرها

[1] – ينظر:الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط،ص30.

[2] – ينظر:أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير،ص6-7.

[3] – عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،المصدر السّابق،ص302.

[4] – ينظر:الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة "مرحلة التعليم المتوسط2016"،ص 8.

[5] – ينظر:عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،المصدر السابق،ص، ن.

ومراجعها ثمّ يرتّبها بشكل علمي ومنطقي مقنع، وإلاّ جاء الكلام أجوفَ خاليا"[1] ويأتي ختاما صياغة الألفاظ والعبارات والتّراكيب المناسبة لمقام المخاطَبين، لتنطق ويعبّر بها "وهو أسمى ما يبتغيه المعلّم من تلاميذه؛فبالنطق السّليم للألفاظ المختارة التي تعبّر عن المعاني المختارة أيضا –بعناية–تتمّ عمليّة الكلام، فالنّطق هو المظهر الخارجيُ لعمليّة التحدّث التي يراها المستمع"[2].

ويرى محمد رجب فضل الله "أنّ آخر عنصر من عناصر التّعبير الشّفهي يكمن في الأداء، والذي نعني به كيفية تعبير التّلميذ، وقدرته على إقناع المستمع، والتأثير فيه، وذلك باستخدامه الأساليب الإنشائية، والخبرية بأنواعها إلى جانب توظيف الصّور البيانية، والمحسّنات البديعية، التي تعطي للكلام إيقاعا موسيقيًا يجلب انتباه الآخرين وتطرب الآذان لسماعه"[3].

وختاما يمكن القول: إنّ الإنتاج اللغوي يعدّ كفاءة ختاميّة للتّلميذ بعد تلقيه جملة من الأنشطة اللغويّة،كالقراءة والقواعد النحوية والصرفيّة والبلاغيّة والمطالعة، فيوظف كل تلك المكتسبات التي تعلّمها في تعبيره ومن ثمّة تواصله مع الآخرين.

2–طرق تدريسه:

عرفت المدرسة الجزائريّـة عدّة تغييرات في المناهـج الدراسيّـة؛ فمن التدريـس بالأهداف، إلى التدريـس بالمقاربة بالكفاءات، والتي عرف خلالها نشاط التعبير الشفهي طريقتين لتدريسه، الأولى بدأت سنة2003 والثانية سنة 2016 والتي تدخل ضمن ما يعرف بمنهاج الجيل الثاني .

2-1- طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات)حسب المنهاج الدراسي أبريل 2003:

جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليـم المتوسط[4] أنّ التعبير الشفهي يـــأتي كاستثمـــار لنشاط المطالعة الموجهة الذي يأتي أخيرا في الأسبوع بعد القراءة المشروحة واحد واثنين ثمّ دراسة النّص الأدبي ويقدّم كالآتي:

1–تعلّمات خارج القسم (المطالعة الموجّهة):

[1] –.خالد حسين أبو عمشة،المرجع السّابق،ص16

[2] – خالد حسين أبو عمشة،المرجع السّابق،ص 17.

[3] – الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، (د،ط)عالم الكتب– القاهرة– ص49.

[4] – وزارة التربية الوطنيّة ،مديريّة التعليم الأساسي،بتصرّف، ديوان المطبوعات المدرسيّة.–الجزائر– ص23.

– يوجّه المعلّم التلاميذ إلى مطالعة نصوصٍ طويلة ذات الطّابع التّواصلي أو الأدبي، يتراوح حجمها بين صفحة ونصف إلى صفحتين. وتكون من أحد الأنواع التّواصلية أو الأدبية:(مقالات صحفية، أحداث ووقائع يومية،قصص وحكايات، مقتطفات مسرحية، نوادر من أخلاق المجتمع، رحلات وأسفار، رسائل....).

–تتم مطالعتها خارج القسم و تخصّص لها الساعة الأخيرة من وحدة التّعلم ،ويكون ختامها الإنتاج.

2–تعلّمات داخل القسم (القراءة والتعبير الشفهي):

– تبدأ الحصة بمراقبة الأعمال المنجزة من طرف المتعلمين في المنزل. وفقا لتوجيهات دقيقة من المدرس.

– ينتقل المعلّم إلى مراقبه الفهم بطرح أسئلة دقيقةٍ وهادفة [تخدم الكفاءات المرحلية والختاميّة]

– استثمار المطالعة الموجّهة في التدريب على فنيّات القراءة أوّلاً، وله أن يستغل فقرة من النص لبعض التراكيب والصيّغ والأساليب أو شرح بعض المفردات والتعليق على فكرة ما.

– استثمار المطالعة الموجّهة في الإنتاج الشفوي ثانيا وأخيرا بأن يتحدّثوا عن شخصيّة من شخصيّات النّص أو بتلخيص المقتطف شفاهة.وللأستاذ أن يعرضَ عليهم مجموعةً من المؤلّفات يختارون منها ما يناسبهم لإعداد مشروع سنوي يقدّم شفاهة، وعلى المعلّم أن يراعي أثناء الإنتاج الشفهي للتّلاميذ ما يلي[1]: [2]

أ– يتناول المتعلمون الكلمة واحدًا تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في الإنجاز مع تصحيح أخطائهم اللغوية والتركيبية خاصة تلك التي تخلّ بالمعنى، وفي هذه النّقطةِ فالمدرّس مدعو إلى مراعاة الآتي :

– إدراك الأخطاء ومعالجتها بلطف، وتشجيع المتعلّمين وتحفيزهم باستخدام أساليب التّعزيز المناسبة لمستوى كلّ صف، فلا يطالبهم بما هو أعلى مستوى وأرفع رتبة، فيشعرون بالعجز والقصور.

– يعرض متعلم ثان وثالث، إذا سمح الوقت بذلك – عملَه، ويناقش بالكيفية نفسها التي نوقش بها العمل الأول.

ب– يلخّص بعض المتعلمين الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصة مع تدوينها في دفاترهم.

وخلاصة القول إنّ التعبيرَ الشفهي في "المنهاج الدراسي القديم من "2003 إلى 2016" نشاط دعامته المطالعة والقراءة ، وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له .

[1] –ينظر:الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانيّة من التعليم المتوسط ديسمبر2003، وزارة التربية الوطنيّة،–اللجنة الوطنية للبرامج– الجزائر– ص 31.

-2- طريقة تدريسه (تنفيذ التعلّمات)حسب المنهاج الدّراسي الجديد 2016.

ينطلق التّعبير الشّفهي في منهاج التّعليم المتوسط 2016 من المنطوق ويمارس في ساعة كاملة تفتتح بها الوحدة التّعليميّة ، وأمّا طريقة تنفيذ التعلّمات فهي كما وردت في دليل الأستاذ[1]:

- تحديد الأهداف التعلّميّة
- الانطلاق من وضعيّة تعلّميّة.
- إسماع النّص بكيفيّة واضحة متأنيّة وبصوت مسموع من طرف كل المتعلّمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.
- مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة، بإشراك الجميع من خلال تداول الكلمة بينهم بلغة عربيّة سليمة، لإبراز شخصياتهم يناقشون الأفكارَ ويعبرّون عن مواقفهم وآرائهم ويربطونها بواقعهم المعيش انطلاقا ممّا سمعوه.
- إنتاج النّص شفويّا بلغة سليمة. [الكفاءة الختاميّة المرجوّة]
- مناقشة الإنتاجات؛ وتعرض شفويّا وتناقش بين المتعلّمين بلغة سليمة ولكل متعلّم عرض آراءه أن يدافعَ عنها بجرأة وبطريقة مقنعة أو يتراجع عنها إنْ اقتنع بضعفها أو فسادها.
- أخيرا، يعقّب الأستاذُ على كل ما دار بين المتعلّمين، مؤيّدا ومصوّبا من حيث المعارف والمعلوماتُ المنهجيّة.

إنّ تقديم التّعبير الشّفهي في منهاج الجيل الثاني يلخّصه ما أشارت إليه الوثيقة المرافقة في الموارد المنهجيّة لنشاط فهم المنطوق ما نصّه:"يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال ثمّ يعبّر بنظام وبلغة صحيحة"[2]، وما أشار إليه عبد الرحمن كامل عبد الرّحمن محمود بالقول:"يأتي التفكير كعمليات عقليّة، واللّغة كصياغة للأفكار، والأصوات كعمليّة حل للكلمات والأفكار"[3].

ولتوضيح المؤتلف والمختلف بين المنهاجين 2003 و2016 في تقديم نشاط التعبير الشفهي تأمّل الجدول التالي:

1 - محفوظ كحوال، دليل الأستاذ،اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط،،وزارة التربيّة الوطنيّة، موفم للنشر-الجزائر- ص16-17.

2 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة "مرحلة التعليم المتوسط2016"،ص 8.

3- المصدر السّابق،ص299.

جدول رقم (01):المؤتلف والمختلف في تقديم نشاط التعبير الشفهي بين منهاجي 2003و2016م.

	منهاج التعليم المتوسط 2003	منهاج التعليم المتوسط 2016
المؤتلَف	يشتركـان في تقديـم نشـاط التعبيـر الشفهـي في الكفاءة الختاميّة والتي تتمثّل في دفـع التلميذ لل	ي بمنطلقيه المطالعـة الموجّهـة وفهـم المنطوق تواصل مشافهـة بلغـة سليمة.
المختلف	-ينطلقُ من نشاط المطالعة الموجّهة الذي يقدّم في نهاية الوحدة التعليميّة. -يحتاج لمهارة القراءة والتحضير المسبق خارج القسم. -يتوقّف في التّواصل الشّفهي داخل القسم من خلال الإجابةِ عن مجموعة من الأسئلة حضّر إجابتها في البيت،أو تلخيص مقطع من النّص الذي قرأه. -تعلمّ تقنيات القراءة وتحليل مضمون النّص واستثماره في التلخيص أو الإجابة عن تساؤلات يحدّدها الأستاذ.	-ينطلق من نشاط فهم المنطوق الذي يقدّم في بداية الوحدة التعليميّة. -يحتاج لمهارة الاستماع ومهارة الفهم والاستيعاب داخل القسم. -لا يتوقّف في التّواصل الشّفهي داخل القسم،وإنّما يتعدّى ليكون نمط التّواصل في الحياة من خلال ما يسمى بالتّعبير الإبداعي الذي يوظّف كاملَ المكتسبات اللغويّة التي تعلّمها وربطها بالواقع الذي يعيشه. - فهم معاني الخطاب المنطوق والتّفاهم معه فينتج خطاباتٍ شفهية تراعي مقامَ المخاطَب.

ومجمل القول فيما ورد في هذا الفصل أنّ للمنطوق متطلبات منها ما يتعلّق بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم، ونجاح هذا الميدان التعليمي منوط بمدى تحكّم المعلّم في الطريقة المثلى لتدريسه.

والمتصفّـح في دليل الأستـاذ يجد أنه ركّز على ضرورة استنبـاط القيم التربويّة ممّا يعني ضرورة البحـث في نصوص فهم المنطوق والقيم المستوحاة منها.

الفصل الثّاني

فهم المنطوق ، نصوصه وقيمه

المبحث الأول: نصوص فهم المنطوق، مؤلفوها ومعلّموها.

المبحث الثاني: القيم، تصنيفاتها ، وحضورها في نصوص فهم المنطوق.

المبحث الأول: نصوص فهم المنطوق، مؤلفوها ومعلّموها.

المطلب الأول: مؤلفو نصوص فهم المنطوق.

لعل أوّلَ ما ينبغي الإشارة إليه، أنّ نصوص فهم المنطوق لا أثر لوجودها في الكتاب المدرسي للتلميذ وإنما خُصّص لها حيزا في دليل الأستاذ،إذ يصل عددها إلى اثنين وثلاثين (32) نصا، موزّعة على ثمانية مقاطعَ "وهي مقاطعُ ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم ومن صميم واقعه المعيش وهي موحيةٌ بقيم أسرية ووطنيةٍ وإنسانية وأخلاقية واجتماعية"[1] وكلّ مقطعٍ يدوم أربعة أسابيع تعليميّة، وقد حدّدت ساعة واحدة في كلّ أسبوع لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وثلاث ساعات لميدان فهم المكتوب،وساعة لميدان إنتاج المكتوب – التّعبير الكتابي- ونصف ساعة للأعمال الموجّهة، ومن مستجدات المنهاج الجديد تقديم ميدان فهم المنطوق على بقية الميادين، بعدما كان يدرّس في الحصة ما قبل الأخيرة من الأسبوع في المناهج القديمة، حيث يسعى ميدانُ فهم المنطوق تحقيق جملة من الكفاءات المستهدفة، ولعلّ من أبرزها التّواصل الشّفوي بلغة سليمة، والتّعرف على أبجديات الحوار وآدابه.

ومن المآخذ التي سجّلت على النّصوص السّابقة من الكتاب المدرسي السّابق غياب الكتّاب والأدباء الجزائريين، وهذا ما تم تداركه في الكتاب الحالي، حيث كان حضورهم قويا ومتميزا،وقد دعا العديد من المفكرين- من قبل- إلى ضرورة تسليط الضّوء على الكتّاب والأدباء الجزائريين، خصوصًا في المناهج التّربوية وفي هذا الصدد يقول عز الدين ميهوبي:" إنّنا لا نريد أن نحرمَ التّلميذ الجزائري من معرفة أدباء وكتاب عرب وأجانب ...لكننا نريده بالمقابل أنْ يكون عارفًا- على الأقل- لا ملمًا، بأدباء بلده ورموز أمّته في الفكر والإبداع، بينما نرى أعمالَ أدبائنا وهم أحياء تدرّس في جامعات عالمية"[2]. وقد توصّل عمر بوشنة من خلال بحث قام بها حول نشاط القراءة ودراسة النّص لكتّاب السّنة الثالثة متوسّط إلى غياب الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي:" ولسنا نطلب أن يكونَ الكتابُ كلُّه أدبا جزائريا، ولكن على الأقل تكون الغلبة للأدب الجزائري لمنحه خصوصيّة ثقافية معينة وربط المتعلِّم بنتاج وطنه فلا يكون غريبًا عنه"[3].

وحين الوقوفِ على نصوص الجيلِ الثّاني "فهم المنطوق" للسّنة الأولى متوسّط، نجد أنّ واضعي هذه النصوص قد أولو عناية خاصة لأسماء كتّاب وأدباء جزائريين، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول الآتي:

---

1 – محفوظ كحوال، المصدر السّابق، ص22.

2 – عز الدين ميهوبي،مقال بعنوان :"أطفالنا،هل يعرفون أبوليس؟ ، الموقع الرسمي azzedinemihoubi.com –

3 – عمر بوشنة،دلالة النص وعلاقته بالقيم التربوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مجلة آفاق علمية،دورية نصف سنوية محكّمة تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست- الجزائر. ص51

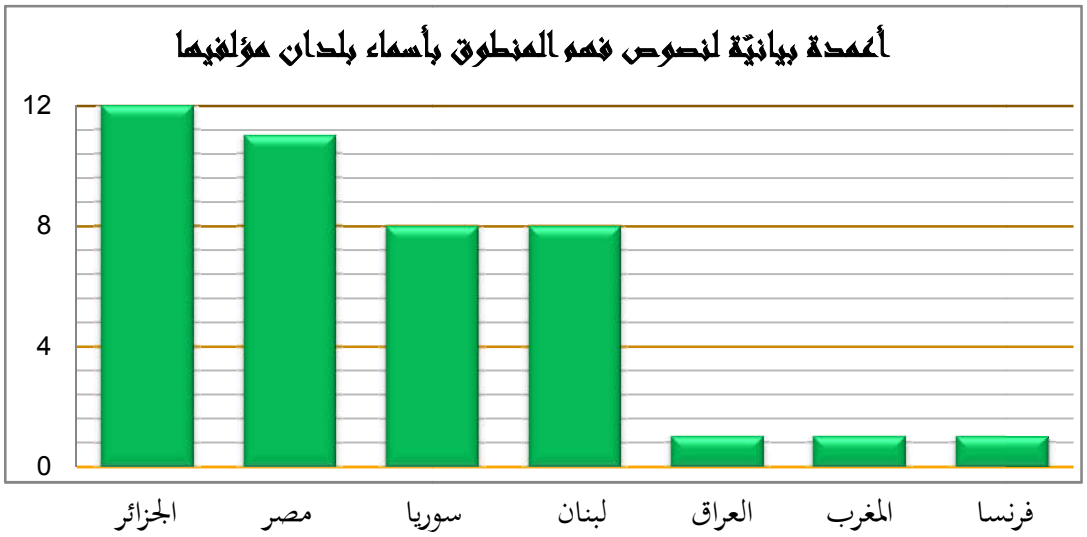
جدول رقم (02): نصوص فهم المنطوق بأسماء مؤلفيها وبلدانهم.

الرقم	النّص	المؤلف	البلد
01	- أمُّ السّعد.	- أبو العيد دودو.	الجزائر
02	- في انتظار أمين.	- توفيق يوسف عواد.	لبنان
03	- وداع.	- عبد الحميد بن جلول.	المغرب
04	- زوج أبي.	- محمد حسين هيكل.	مصر
05	- سطر أحمر من الأمس (رواية: طيور في الظهيرة)	- مرزاق بقطاش.	الجزائر
06	- ليلة للوطن (المجموعة القصصية: صواميات)	- عبد الرحمن عزوق.	الجزائر
07	محمد لشاعر المضطهد.	- مالك حدّاد.	الجزائر
08	- حدث ذات ليلة (المجموعة القصصية الكاملة)	- جميلة زنير.	الجزائر
09	-البشير الإبراهيمي.	- عمر بن قينة.	الجزائر
10	- تين هينان ...الملكة الأمازيغية الجزائرية.	- مريم سيدي علي مبارك.	الجزائر
11	- الإدريسي صاحب أشهر خريطة في العالم.	-هيثم خوري.	سوريا
12	- الإسكندر الأكبر.	-محمد كامل حسن المحامي.	مصر
13	-روان والقلم.	-نبيهة الحلبي.	سوريا
14	-الواجب والتضحية.	- العربي التبسي.	الجزائر
15	-الحل الأخير.	- يوسف شاوش.	الجزائر
16	-معاناة جون فالجان (قصة البؤساء).	-فكتورهيجو(حافظ إبراهيم)	فرنسا
17	-التّجريب على الحيوان والأخلاق.	-عبدالرّحمن عبداللّطيف النّمر	مصر
18	-زراعة الفضاء بالنّباتات.	- منى فوزي.	مصر
19	-البراكين: ثورات باطن الأرض.	-محسن حافظ.	مصر
20	-ازدياد حرارة الأرض والأخطار الكارثية.	- عبد الله بدران.	العراق
21	-عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمة الجزائرية).	- عبد الحميد بن باديس.	الجزائر
22	-اجتلاء العيد.	- مصطفى صادق الرافعي.	مصر
23	-الاحتفال بالمولد النّبوي الشريف.	-محمود شلتوت.	مصر

24	–المولد النّبوي الشّريف عند الأزهريين.	– طه حسين.	مصر
25	–الطبيعة والإنسان.	– أحمد رضا حوحو.	الجزائر
26	–الشّمس.	–أحمد أمين.	مصر
27	–الإوز في بحيرة ليمان.	–محمود تيمور.	مصر
28	–مدينة الجسور. (من رواية الزلزال)	– الطّاهر وطّار.	الجزائر
29	– مرض زينب.	– بديع حقي.	سوريا
30	–السباحة.	–أحمد عبد اللّه سلامة.	مصر
31	–السُّلّ الرئوي.	– أمين رويحة.	لبنان
32	–قصّة الألعاب الريّاضية.	–أحمد قصّاب.	لبنان

وفيما يلي رسم بياني بأعمدة تمثّل أسماء بلدان مؤلفي نصوص فهم المنطوق:

رسم بياني رقم(01)



فمن خلال الرّسم البياني اتّضح جليا حضورَ النّصوص الأدبية الجزائريّة في ميدان فهم المنطوقِ وإنتاجه، بعدما كانت محتشمةً ومغيبة في الكتب المدرسيةِ السّابقة، حيث جاءت في أوّل التّرتيب، ويعد هذا بمثابة خطوة إيجابية تميّزت بها مناهج الجيل الثّاني عن مناهج الجيل الأول.

المطلب الثاني:تحليل استمارة الاستبانة حول فهم المنطوق، وتحقيق القيم.

للإجابة عن بعض التّساؤلات المتعلّقة بنشاط فهمِ المنطوق وقيمه، وتقييما لهذا النّشاط في العمليّة التعليميّة، استعنا بعينة من المبحوثين بلغ عددهم ثلاثة وأربعين مبحوثا يتوزّعون عبر مختلف متوسّطات الولاية–

أدرار- معنيين بتدريس هذا النّشاطِ لمستوى السّنة الأولى متوسّط محلّ الدّراسة في هذه السنة 2017-2018م، أو السّنة الماضيّة 2016-2017.

جدول رقم(03) –معلومات الاستبانة:

الجنس	العدد	النّسبة
ذكور	25	% 58.84
إناث	18	% 41.16

جدول رقم (04) - الخبرة لدى المبحوثين:

الخبرة في العمل	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات.	07	% 16.27
من 05 إلى 10 سنوات.	13	%30.14
أكثر من 10 سنوات.	23	% 53.93

–تحليل استمارة الاستبانة:

1–نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بطبيعة نصوص فهم المنطوق:

جدول رقم (05)

01	02	03
سهلة	صعبة	صعبة جدّا

وبعد فرز إجابات المبحوثين ظهرت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (06)

الفئة	العدد (التكرار)	النسبة المئويّة
سهلة	14	%32.35
صعبة	29	%67.65
صعبة جدا	00	%00

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ جلّ أفراد العينة يتّفقون على أنّ نصوص فهم المنطوق صعبةٌ على المستوى محلّ الدراسة –السّنة الأولى متوسّط– حيث يشكّلون ما نسبته (67.65%) من حجم العيّنة الكلّي، في حين أنّ نسبة الذين يعتقدون أنّ طبيعة هذه النّصوص سهلة يبلغ (32.35 %) من حجم العينة الكلّي، وأمّا نسبة الذين يعتقدون أنّها صعبة جدا منعدمة.

ومن خلال تمحيص نصوص فهمِ المنطوق، وانطلاقا من إجابات المبحوثين، فإنّه يتوجّب ما بلي:

- ✓ – إعادة النظر في بعض النصوص؛ كونها تفوق قدرة التلاميذ الإدراكيّة.
- ✓ –تفادي النصوص التي تشتمل على كمّ هائل من الكلمات الصعبة، والمعاني المبهمة التي تتطلّب من المعلّم العودة إلى المعاجم لإيضاح معناها وشرحها، ففي كثير من الأحيان يتحوّل هذا النشاط إلى دراسة معجميّة.

2– نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بالحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط:

جدول رقم (07)

01	02
كافٍ	غيرُ كافٍ

وبعد فرز إجاباتِ المبحوثين ظهرت النّتائجُ على النّحو الآتي:

جدول رقم (08)

الفئة	العدد(التكرار)	النسبة المئويّة
كافٍ	15	%38.89
غير كافٍ	28	%61.11

من خلال الجدول أعلاه اتّضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى أنّ الحجم الساعي غير كافٍ، حيثُ إنّهم يمثّلون ما نسبته (61.11%) من المجموع الكلي، بينما يرى ما نسبته من أفراد العينة (38.89%) أنه كافٍ.

إنّ اعتقاد عددٍ كبير من المبحوثين بأنّ الحجم الساعي غيرُ كافٍ، يُعزى لطبيعة النّصوص؛ إذ يضطرّ المعلّم أحيانا إلى قراءة النّص مرّات عدّة لتمكين التّلميذ من استيعابه وإدراكه، وبعدما يقوم الأستاذ بتذليل النّص وشرح ما فيه من كلمات غامضة واستكشافِ فهم التّلاميذ بطرح جملة من الأسئلة المتعلّقةِ بالنّص واستنباط ما فيه من قيم وأبعاد تربويّة، يكون الوقت المخصّصُ للنشاط قد انتهى دون الوصولِ إلى الكفاءة الختاميّة "التعبير الشفهي".

3- نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بتفاعل المتعلّم مع نصوص فهم المنطوق :

جدول رقم(09)

01	02
نعم	**لا**

وبعد فرز إجابات المبحوثين ظهرت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (10)

الفئة	العدد (التكرار)	النسبة المئويّة
نعم	35	%80.56
لا	08	%19.44

من خلال الجدول أعلاه اتّضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى أنّ تفاعل التلاميذ محقّق وقد مثلوا ما نسبته (80.56%) .و يرى ما نسبته (19.44%) من بقيّة أفراد العينة أنّه غير محقّق .

إنّ التفاعل الذي يحقّقه التلاميذُ في فهم هذا النشاط مردّه الطريقة التي تعتمد السّماع كأساس للفهم في العملية التّربوية ،وقد تمّت الإشارة لذلك سلفا.

4- نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بالقيم التربوية، ومدى إشباعها لحاجيات الفرد والمجتمع:

جدول رقم (11)

01	02	03
نعم	**لا**	**أحيانًا**

وبعد فرز إجابات المبحوثين ظهرت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (12)

الفئة	العدد(التكرار)	النسبة المئوية
نعم	08	%18.63
لا	01	%2.54
أحياناً	34	%79.42

من خلال الجدول أعلاه اتّضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى أنّ تحقيق القيم وممارستها عند التلاميذ تلتمس فيهم أحيانا وقد مثّلوا ما نسبته (79.42 %)، ولهذا الاعتقاد له ما يبرّره؛ إذ في كلّ يوم تطلعنا مختلف الجرائد من انتشار رهيب لحالات الاعتداء، والإقبال على المخدرات، وعدم الاحترام، إلا دليل على اضطراب وتصدع منظومة القيم . لذا يتوجّب على الجهات الوصيّة، والقائمين على العملية التربوية، العمل سويا من أجل تدارك الوضع، وإنقاذ المدرسة الجزائرية وإعادتها إلى جادة الصّواب، والبحثِ عن الطّرق المثلى لتفعيل هذه القيم في الوسط المدرسي.

-المبحث الثاني: القيم؛ وحضورها في نصوص فهم المنطوق.

المطلب الأول: من تصنيفات القيم وأنواعها.

1- من تصنيفات القيم:

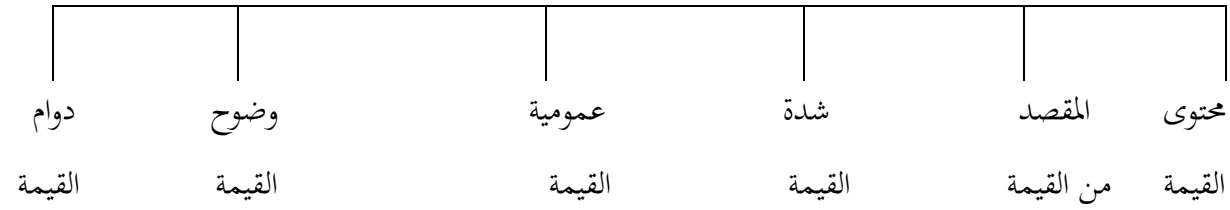
تصنّف القيمُ تبعا لفلسفة أصحابها ونظرتهم إليها.وفيما يلي أشهر التّصنيفات ومنها تصنيف دياب1980م حيث اعتمد على ستة معايير هي[1]:

1- معيار محتوى القيمة.
2- معيار المقصد من القيمة.
3- معيار شدّة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها.
4- معيار عمومية القيمة.
5- معيار وضوح القيمة.
6- معيار دوام القيمة.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشّكل الآتي:

[1] - ماجد زاكي الجلاد،تعّلم القيم وتعليمها،ص47،دار المسيرة.

معايير تصنيف القيم



ومن أشهر التّصنيفات التي اعتمدت معيارَ محتوى القيمة ومضمونها تصنيف عالم النّفس الألماني "سبرانجر"حيث قسّم النّاس إلى ستة أنماط بناءً على القيم الأساسية التي يعتقدونها،وتصنيفه جاء على النّحو الآتي:

1- القيم النّظريّة.
2- القيم الاقتصاديّة.
3- القيم الجماليّة.
4- القيم الاجتماعيّة.
5- القيم السيّاسيّة.
6- القيم الدّينية.

وتنقسم القيم باعتبار **مقصدها** إلى قيمٍ وسائلية،وقيم غائية،وباعتبار **شدتها** إلى قيمٍ ملزمة، وقيم تفضيلية،وقيم مثالية،وباعتبار **عموميتها** إلى قيمٍ عامة وقيم خاصة،وباعتبار **وضوحها** إلى قيمٍ صريحة وقيم ضمنية، وباعتبار **دوامها** إلى قيمٍ عابرة،وقيم دائمة[1] .

وهناك من صنّفها على **أساس توجّه القيم**[2]:

-القيم المتّجهة نحو الذّات :كالنّجاح مثلا.

-القيم المتّجهة نحو الآخرين :كالقيم الوطنية،والعدالة الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم القيم متفاوتٌ بين الأمم والمجتمعات- وإن كانت تتقاطع في بعضها- فقيمة الحرية مثلا عند المسلمين ليست هي عند الغرب، وقد أشار "كيفن جيه أتول" إلى "وجود اختلاف هام بين القيم الإسلامية والغربية من حيث التجسيد العملي لها على يد معتنقيها،فأمّا بالنسبة إلى القيم الإسلامية التي يعتنقها

[1] - ماجد زاكي الجلاد،المرجع السّابق، ص49-51

[2] -عبد اللطيف محمد خليفة،ارتقاء القيم، ، سلسلة كتب ثقافية شهرية،يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت-يناير 1978، ص 119.

الإنسان المسلم،فهي الإيمانُ المطلق بالإسلام والعيش وفق مبادئه"[1].والأمر نفسه ذهب إليه الجلاد بقوله:"فالديمقراطية، والمساواة، واحترام الذات، قيم إنسانية توافقية تتفق عليها المنظومات القيمية كافة وبخاصة في سماتها العامة"[2]. فقيمة المساواة بين الرجل والمرأةِ مثلا قيمة عليا لدى جميع الأمم،لكن مفهومها الإسلامي يختلف عن مفهومها الغربي من حيث تفصيلاته ونظرياتُه.فالإسلام ينادي بهذه المساواة،ومع ذلك يحدد لكل منهما أدواره.

وللقيم الإسلامية أيضا تصنيفاتٌ عديدة تختلف من باحث لآخر،فقد قسّمها جابر قميحة[3] إلى نوعين هما:

1–قيمُ السّلبية أو قيمُ التّخلي:وتظهر في ترك الموبقات والشرور كالخمر والغدر والظلم والكذب...

2–قيمُ الإيجابية أو قيم التّحلي:مثل الصّدق،الرّحمة،الأمانة،الكرم...

و هناك من صنّفها[4] إلى مستويين هما:

أ- **تصنيفٌ ثلاثي**،ويضم ثلاثةَ أبعاد هي:

1-القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع ربّه.

2- القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه.

3- القيم المتصلة بعلاقة الإنسان بالآخرين.

ب–**تصنيفٌ سداسي**، يصنف القيمَ تبعا للأبعاد الست التي ينقسم إليها أي بعد من الأبعاد الثلاث السابقة وهي:

1-البعد الروحي كالتوحيد،والصلاة،والتقوى...

2-البعد البيولوجي كرعاية الجسم،وقوة الجسم،والسعي لكسب الرزق...

3-البعد العقلي المعرفي كالتعلم،والتعليم،والتفكير والتدبر...

4-البعد الانفعالي العاطفي كالمحبة،والرضا،والأمل...

5-البعد السلوكي الأخلاقي كالاحسان،والأمانة،والكرم،والحلم...

6-البعد الاجتماعي الخاص والعام كالأخوة،والمعاملة الحسنة،والتعاون...

---

[1] – رضوان زياد،كيفن جيه أوتول،صراع القيم بين الإسلام والغرب، ،دار الفكر دمشق2010،ط1، ص123.

[2] – ماجد زاكي الجلاد،المرجع السابق، ص 56.

[3] – جابر قميحة،مقال القيم الإسلامية...نتائج وخلاصات،شبكة الألوكة.

[4] –عبد الحميد الهاشمي،فاروق عبد السلام،البناء القيمي للشخصية كما وردت في القرءان الكريم، ندوة خبراء التربية الإسلامية مكة المكرمة، ص 13.

2- من أنواع القيم.

من خلال ما سبق سنقف عن بعض أنواع القيم وأهم تعريفاتها التي تسعى المنظومة التربوية غرسها في نفوس المتعلمين ونذكر منها ما يلي:

1-**القيم الاجتماعية**:هي قيم ذات بعدٍ جماعي وهي "التي تطبع سلوك الفرد في علاقته العامة ولا يتصوّر وجودها إلا من خلال التّفاعل مع الغير"[1] .ومن هذه القيم: التّعاون، التّراحم، التّواضع، الصّبر، الكرم، الحلم، العفو الإيثار، الصّدق، الأمانة...وهي في حقيقتها قيمٌ دينية ذات طابع اجتماعي،لذا عرّف بعضهم القيم الاجتماعية على أنها:"طاقات للنشاط ودوافع للعمل في ضوء معايير أخلاقية دينية تتّسم بالجماعية، تبصر الشّباب بكل سلوك تحرمه أو ترفضه الجماعة"[2]

2-**القيم الوطنيّة**: "هي القيم التي تتسع دائرتها لتتجاوز العلاقات الاجتماعية الناتجة عن الاحتكاك مع المحيط المحدود والمباشر إلى الإحساس بالقواسم المعنوية المشتركة التي تجمع الجماعات المتباعدة"[3]. ونذكر منها:حبّ الوطن والاعتزاز برموزه والتّفاني في خدمته، اللغة والدين ، التّنوع الثقافي،الراية الوطنية...

3-**القيم الإنسانية**: وهي القيم التي تتجاوز العلاقات الاجتماعية والخصوصيات الحضارية لشعب من الشّعوب أو أمة من الأمم، لتنفتح على البعد الكوني لتصبح معايير ومقاييس للتعامل مع الآخرين باعتباراتهم الإنسانية التي يشترك فيها كل الناس بغض النّظر عن انتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية[4].وحينما نسمي قيمة على أساس أنها إنسانية، لا يعني بتاتًا أن جميع الناس متفقون على تصور واحد نحوها،ولكن الشيء المشترك بينهم هو الإطار العام لمدلولها وسماتها العامة،ومن ثمة نجد أنفسنا أمام حقيقة الصراع حول القيم،"فالأوربيون والأمريكيون مثلا يمتلكون قيمًا أساسية مشتركة، لكنهم متفاوتون في مفهومها، فكلاهما يمجد الكرامة الإنسانية-وهي قيمة مشتركة - بيد أن الأوروبيين يرون في عقوبة الإعدام انتهاكا لها، في حين أن الأمريكيين يستمرّون في تطبيقها"[5].

---

[1] - خالد الصمدي،القيم الإسلامية في المنظومة التربوية،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،ص38 ايسيسكو2008 .

[2] - فاروق عبده فلية،أحمد عبد الفتاح الزكي،معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ص201.

[3] - المرجع ن، ص 38.

[4] - المرجع السّابق،ص 39.

[5] - رضوان زياد،المرجع السابق،ص48 وما بعدها.

4–القيم البيئية:"مجموعة من الأحكام المعيارية التي تعمل كموجهاتٍ لسلوك الإنسان إزاءَ بيئته،وتمثّل في جوهرها نتاجا اجتماعيا ويتشربها الفردُ من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات"[1]. فهذه الموجّهات يجب أن تكون إيجابية من خلال تجنّب كل ما يسئ للبيئة، وقد عرفها ابراهيم عبد الله البلطان بأنها :" مجموعةٌ من الاتجاهات والأحكام العقلية والوجدانية التي يكتسبها الفرد وتتكون لديه نحو البيئةِ التي يعيش فيها بحيث تعمل كموجهات إيجابية لسلوكه البيئي"[2].

وقد أولت المنظومة التربويةُ اهتماما كبيرا بضرورة تفعيل هذا النوع من القيم في نفوس المتعلمين، وذلك من خلال عمليات التحسيس التي تقوم بها على مستوى المؤسسات التّربوية بالتنسيق مع مديرية البيئة على مستوى الولايات، واللافتُ للنّظر أنّ هذه القيمَ نجد لها حضورًا قويا في مادة العلوم الطبيعية نظرا لخصوصيتها وطبيعتها وهذا ما يميز مناهج الجيل الثاني التي تتّسم بالتكامل بين مختلف المواد أفقيا وعموديا.

5–القيم الجمالية: "بقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكـل أو التوافق الشكلي، ولا يعني هنا أنّ الذين يتميّزون بهذه القيمة يكونون فنّانين تشكليين مبتكرين، بل إنّ بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني وإن كانوا يتذوقونه"[3].وتعرّف أيضا :"أنّها عنصر أساس في الخبرة الجماليـــة، وهي أدراك الكيفيّة الجمـالية التي توجد أو تنتمي إلى العمل الفني بوصفه شكلا دالاً."[4]

6–القيم الأخلاقيّة:وهي:"تلك القيم التي يحتكم إليها لتقويم قيم الأفعال والمسائل في علاقتها بالفرد والجماعـة وهي أيضا مجموعة السلوكيّات التي يأتي بها الفرد صغيرا كان أم كبيرا، وتكون مرغوبة ومستحسنة ويرتضيها الإطار القيمي للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد."[5] ومنها :الشّجاعة، النّظام، مصاحبة الأخيار، النّزاهة، حبّ العمل ....

7–القيم الدّينيّة:"هي مجموعة القيم التي تميّز الفرد بإدراكه للكون، ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويؤمن بأنّ هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش

[1] – فاروق عبده فلية،أحمد عبد الفتاح الزكي،المرجع السابق،ص 201.

[2] – ابراهيم عبد الله سليمان البلطان،مجلة العلوم التربوية والنفسية،جامعة القصيم،المجلد7،العدد2،ابريل 2014م.

[3] – فاروق عبده فليه،أحمد عبد الفتاح الزكي، المرجع السّابق،ص 202 .

[4] – حسن شحاتة،زينب النّجّار، معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة، ط2003/1، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ص 144.

[5] – فاروق عبده فليه،أحمد عبد الفتاح الزكي، المرجع السّابق،ص 201 .

فيه، ويحاول أنْ يربط نفسه بهذه القوة، ويتميّز معظم من تسود لديه هذه القيم بالتّمسك بالتّعاليم الدّينية"[1] ، وقد ربط الغزالي القيم بالعقيدة فقال:"إنّ العقائد هي التي تصنع المثل العليا، والمثل العليا هي التي تهيمن على السلوك وتوجهه...ويستحيل أن يتوفر الاحتراف لأمّة ما لم تستقر عقائدها وأخلاقها"[2]

إضافة إلى هذه القيم ثمة قيمٌ أخرى منها:قيم معرفية، وقيم تاريخية، وقيم سياسية، وقيم اقتصادية ....

المطلب الثاني:واقع القيم في المنظومة التربوية الجزائرية،وحضورها في نصوص فهم المنطوق.

1-2-واقع القيم في المنظومة التربويّة الجزائريّة:

إنّ ما يشهده الوطنُ العربي عموما، من تردٍ في القيم والأخلاق له انعكاساتُه السلبية على مختلف المجالات التربويّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة...ولا يستقيم حال هذه الشعوب إلا إذا تمسّكت بقيمها وأخلاقها العليا.وفي ذلك قال أمير الشعراء أحمد شوقي:

صلاحُ أمرك بالأخلاق مرجعُه فقوّم النّفسَ بالأخلاق تستقم

وقد اجتمعت عدة عوامل أدت إلى تدهور القيمِ الأخلاقية في مؤسساتنا التّربوية وعلى رأسها:

1-ضعف الوازع الديني وسيطرة الجانب المادي.

2-استقالة الأسرة عن ممارسة دورها التربوي، وحملت المسؤولية للمدرسة وحدها.

3-مسؤولية وسائل الإعلام،إذ لم تعد محتويات الكثير منها ذات توجه أخلاقي بنائي بل تجاري محض .

4-تطور وسائل التواصل الاجتماعي التي جعلتنا أمام عولمة المجتمعات، وأصبح شبابنا يعيش في مجتمعات مخالفة لقيمنا ومبادئنا.

5-تبني الكثير من القائمين على رسالة التدريس طرائق عمل بالية وعقيمة في تعليم القيم والأخلاق،إذ تقدم للأجيال كمعارف مباشرة وجوفاء، بدل أن تكون ممارساتٍ حية، تشاع في الحياة المدرسية وينتقل بريقها وأثرها خارجها في شتى المجالات[3]، والأمر نفسه أشار إليه "طارق السويدان" الذي انتقد طريقة تدريس القيم في المدارس كونها تقدّم على شكل وعظ وإرشاد،تفتقر إلى الغرس و التّفعيل الحقيقي الذي ينبغي أنْ يربط بالواقع المعيش. إشكالية العلاقة بين التّلميذ والأستاذ، والإدارة المدرسية، إذ لم تعدِ الأخلاق هي الحاكمة لتلك العلاقة بل أصبحنا

[1] – رضوان زيادة، كيفن جيل أوتول، المرجع السّابق ص34.

[2] – محمد الغزالي،تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، دار الشروق، ص100.

[3] –بخوش عمّار،انهيار القيم بالمدرسة الجزائرية...لماذا؟،الشروق الجزائرية، العدد21،2015/10/153345.

أمام علاقات صراع أمام علاقات صراع وتمرد وعنف.[1] وما ارتفاع حالات الاعتداء لفظيا كان أو جسديا إلا دليل عن ضياع منظومة القيم، مما ينعكس سلبا على المجتمع برمته.

وإزاء هذا الوضع المضطرب، فإنه يستوجب التفكير بجدية، وفي أكثر من أي وقت مضى بضرورة الاهتمام بالمناهج التربوية، بهدف تلبية حاجيات المجتمع وفق مبادئ وقيم راقية تجعله يعيش في كنفها ومنها:

أولا:قيم تكرس الأمن والهدوء، وتحترم النظام وتحث على التنمية البشرية على كل المستويات.

ثانيا:تكريس قيم جديدة تمجّد العمل وتقدسه، وتحترم العامل مهما كان عمله.

ثالثا:تكريس القيم التي تؤكد على احترام الآخر في جنسه ولونه ودينه وثقافته وبيئته وتاريخه...

رابعا:تكريس وتأكيد القيم التي تحث على العناية الصحيّة واحترام الجسد والاهتمام بالرياضة وإلزاميتها في المدرسة وخاصة في الأطوار الأولى[2].

وحين سئل أحدُ السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة من الأمم فأجاب:" ضعوا أمامي مناهجها أنبئكم بمستقبلها". والجزائر كغيرها من الدّول اهتمّت بموضوع القيم في سياستها التّربوية واعتمدته بشكل كبير في مناهجها على مستوى أطوارها التعليمية المختلفة، ذلك أنّ مهمة التربية أساسًا تكمن في غرس مجموعة من القيم بهدف تكوين الفرد تكوينًا صالحًا، وتربيّته على[3]:

-قيم مشتركة بين كلّ الأعضاء: سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.

-قيم فردية:وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.

وقد حدّد القانون التّوجيهي للتربية رسالة المدرسة في إعداد وتكوين المواطن،ومتشعبًا بشتى القيم ما نصّــه:

" تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديدة التّعلّـق بقيم الشعــب الجزائـري قادرًا على فهم العالم من حوله والتّكيف معه والتأثير فيه ومتفتّح على الحضارة العالمية"[4]

[1] -طارق السويدان،كن نموذجا،شريط فيديو،5-08-2010م.

[2] - عبد العزيز بن يوسف،أية قيم لمدرسة الغد في الوطن العربيالتربية والابستومولوجيا،مجلة علمية محكمة،المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الأول 2011، ص85.

[3] - المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ص10.

[4] - الجريدة الرّسميّة27يناير2008،العدد4،الباب الأول،الفصل الأول،المادة2.

كما أوضح المنهج الخاص باللغة العربية هذه المواقفَ والقيم حيث شملت الهوية الوطنية كالاعتزاز باللغة وتقدير مكونات الهوية الجزائرية واحترام رموزها إضافة إلى تنمية القيم المستمدة من مكونات الهوية الوطنية، وشملت أيضا الضمير الوطني والمواطنة وذلك بالمحافظة على الرموز الوطنية والدفاع عنها، وتبني التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة، وتمتين الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية، والتحلي بروح التضامن والتعاون داخل المدرسة وخارجها... [1]

وبنـاء على المنشور 1547 المؤرخ في 21 سبتمبر2017م، الصادرِ عن وزارة التربيّـة الوطنيّة، والمتضمِّـن تنصيب المناهج المحسّن للطّور الثّاني السنتين الثانية والثالثة متوسّط من التّعليم المتوسّط،حيث اعتمد في إعادة كتابة المناهج على أربعة مبادئَ،أولها القيم وجاء فيها ما نصه:"إنّ المنظومـة التربوية الجزائريـةَ مطالبةٌ بإكسـاب كلّ متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلّقة بالقيم...."[2]

ولم تكن هذه القيم والمواقف متعلقةً بالوطن والمواطنة فحسب بل أنها أخذت بعدا أكثر انفتاحًا على العالم من خلال احترام ثقافات الشّعوب الأخرى وتقبّل الاختلاف والسّعي إلى التّعايش السّلمي مع الآخرين والانفتاح على الآداب الإقليمية والعالمية ،وقد لخّص رائد النّهضة العلمية والفكرية بالجزائر الإمام عبد الحميد بن باديس (ت1940م) جميعَ هذه القيم والمواقف مخاطبا كلّ جزائري حر بقوله:" حافظْ على حياتك، ولاحياة لك إلا بحيـاة قومك ووطنك ودينك ولغتـك، وجميل عاداتـك، وإذا أردت الحياة لهذا كله فكن ابنَ وقتك، تسيـر مع العصر الذي أنت فيه بما يناسبه من أسباب الحياة، وطرقِ المعاشرة والتّعامل"[3].

وبلمحة فاحصة لهذه المناهج والمناشير نجد أنّ الدّولـة الجزائريّـة أولت عنايـة خاصة بمنظومة القيـم في مناهجها التّربوية على غرار الدّول العربية الأخرى، خصوصا القيم الوطنيّة ويعود ذلك لاعتبارات عديدة منها العولمة وتأثيراتها على قيم ومبادئ الشّعب الجزائري "فلم يعد بمقدور مجتمعٍ من المجتمعات إغلاق معابره أمامها أو النّجاة من آثارها"[4]، إضافة إلى ما يشهده العالم من حروب وصراعات في مختلف المناطق حتى امتدت إلى دول الجوار، وفي ظلّ دعوات بعض الأصوات التي تهدف إلى ضرب أمن واستقرار الوطن. وعليه فإنّه لا سبيل للرّقي

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م، ص35

[2] – ينظر:وزارة التربية الوطنية، المنشور 1547، المؤرخ21–سبتمبر2017م.

[3] – آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، ط1، من مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، ج4، ص21.

[4] – عبد الرحمن النقيب، مداخلة بعنوان:"أزمة القيم في المناهج التربويّة"، القيم في الظاهرة الاجتماعية،.أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم 2010م،مجموعة من المحررين،دار البشير للثقافة والعلوم، ص147.

والتّطور المنشود إلا بغرس هذه القيم في نفوس المتعلّمين والتّمسّك بالوحدة الوطنية، والمدرسة كفيلة بتحقيق هذه المهمّة النّبيلة "إنّ المدرسة الجزائرية المتجددة-المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية، وأفضل ضمان للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية-ستسهر على تكوين مواطن متشبّع بمعالم لا جدال فيها، مواطن وفـيّ لمبادئه وقيمـــه، وقادر في الوقت نفسه على الوعي بالعالم المحيط به"[1] . والسّؤال المطروح:هل أنّ النّصوص المختارة لمستوى السّنة الأولى متوسط تجسّد فعلا هذه القيم؟ وهل هي ملائمة لقدرات المتعلمين وحاجياتهم الفكرية والنفسية؟.

2-2-حضور القيم في نصوص فهم المنطوق.

تسعى المنظومة التربويّة الجزائريّة إلى غرس جملةٍ من القيم الإنسانيّة والدينيّة والجماليّة والبيئيّة... وذلك من خلال مختلف المواّد الدراسيّة في إطار ما يسمّى في الجيل الثاني ب"**الكفاءات العرضية**" وهي قيم ومواقف مشتركة بين مختلف المواّد، والتي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم.

تعدّ اللغة العربيّة من أكثر المواّد الدراسيّة إسهاما في غرس القيم التربويّة، وذلك من خلال النّصوص المدرجة في مختلف الأنشطة التعليميّة بدءًا من فهـــم المنطوق وصولا إلى فهم المكتوب...وقد انصبّ العمل علـــى نصوص فهم المنطوق محاولين الوقوف على قيمه وأبعاده التربويّة لمستوى السّنة الأولى متوسط في الجدول أدناه.

جدول رقم(13): القيم في نصوص فهم المنطوق.

النص	القيمة التربوية	ملاحظها
1- أمُّ السّعد.	قيم أخلاقية ذات بعد أسري	صبر وتضحية أم السعد وفاء لزوجها.
2- في انتظار أمين	قيمة دينية ذات بعد أسري	صلة أمين لأمه دليل على بره وإكرامه لها.
3- وداع	اجتماعية ذات بعد أسري	تظهر في ألم الإبن وهو يفارق أفراد أسرته.
4- زوج أبي.	قيمة اجتماعية	ليس زوج الأب يضمر الشرّ دائما، بل قد يخفق قلبها حنانا

[1] -عبد العزيز بوتفليقة، من خطاب ألقاه بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ماي2000، مجلة المربي الجزائرية للتربية، ص8.

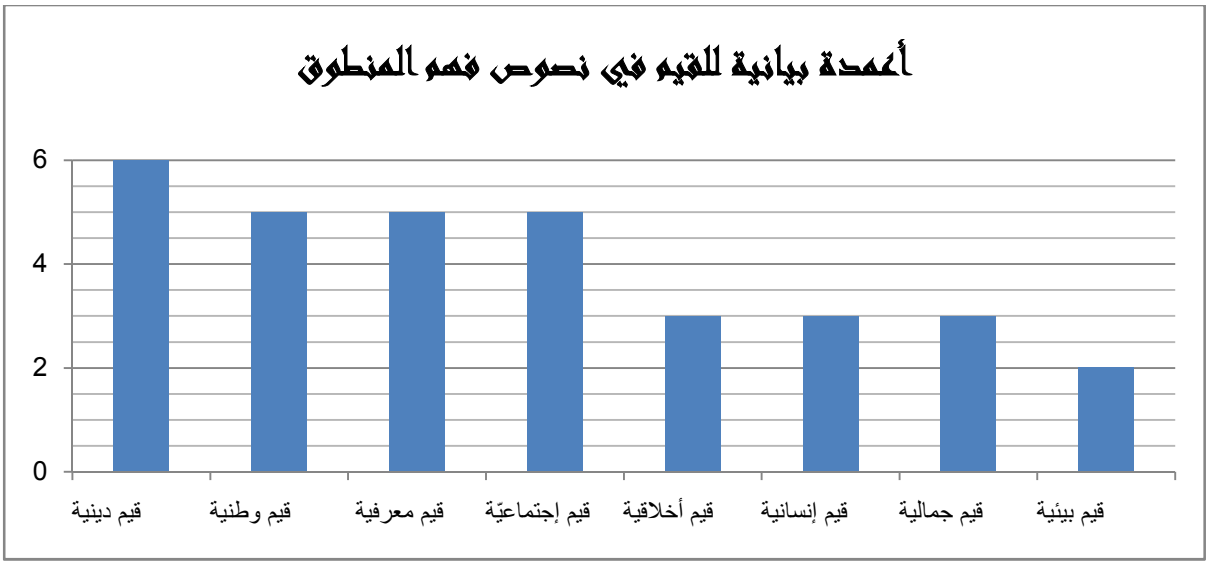
		ومحبّة.
5- سطر أحمر من الأمس	قيمة وطنية	أعظم جهاد هو التضحية من أجل الوطن.
6- ليلة للوطن	قيمة وطنية	قبول "نور"بالمهمة الفدائية، دليل على حبه لوطنه، واستعداده للتضحية من أجله.
7-الشاعر المضطهد.	قيمة إنسانية	الشاعر عاش محروما،ومع ذلك فإنه يحمل قلبا وسع به الجميع،حتى ظلت أشعاره تُردّد في الجبال و السّجون.
8- حدث ذات ليلة	قيمة وطنية	صمود الفدائي وبسالته أمام وحشية المستعمر الغاشم.
9-محمد البشير الإبراهيمي	قيمة وطنية ذات بعد تاريخي	الاعتزاز بأحد رموز وعظماء الوطن في التاريخ المعاصر.
10-تين هينان:الملكة الأمازيغية الجزائريّة.	قيمة وطنية ذات بعد تاريخي	الاعتزاز بأحد رموز وعظماء الوطن في التاريخ القديم.
11-الإدريسي.	قيمة إنسانية	جهود الإدريسي في وضع خريطة للعالم.
12- الإسكندر الأكبر.	قيمة إنسانية	مساعي الإسكندر الأكبر لإلغاء الحدود بين الدول،ونشر العلوم في كل بقاع العالم.
13- روان والقلم	قيمة إخلاقية	قيمة المرء في جوهره ونقاء ضميره، لا في شكله ومظهره.
14-الواجب والتضحية	قيمة دينية	أن نكون دعاة بحق، ننشر الإسلام وتعاليمه السمحة.
15-الحل الأخير	قيمة اجتماعية	ضرورة فرض النظام لوضع حد للفوضى والازدحام.
16-معاناة جون	قيمة اجتماعية	ضرورة الالتفات إلى المشردين، والتخفيف من آلامهم.
17-التّجريبُ على الحيوان والأخلاقُ	أخلاقيّة بيئيّة	النهي عن تعذيب وإلحاق الضرر بالحيوان بهدف الحفاظ على التوازن البيئي.
18-زراعة الفضاء بالنّباتات	معرفية ذات بعد عقلي	الحاجة أمّ الاختراع،ولا يوجد ما يمنع الإنسان من البحث والاستكشاف من خلال استغلال الفضاء الخارجي.
19-البراكين: ثورات باطن	معرفيّة بيئيّة ذات	للبراكين مزايا رغم ما تخلّفه من أضرار بيئيّة.

الأرض	بعد عقلي	
20-ازدياد حرارة الأرض والأخطار	بيئيّة ذات بعد بيولوجي .	الوعي البيئي ضروري للحفاظ على البيئة،ومن ثمّة الحفاظ على جسم الإنسان.
21-عيدالفطر المبارك	دينيّة ذات بعد اجتماعي	العيد مناسبة للفرح وتحقيق السعادة ومشاركتها الآخرين .
22-اجتلاء العيد	دينية ، تحمل بعدا انفعاليّا عاطفيّا.	التحلي بمظاهر العيد من لبس للجديد وإبداء للمحبّة والوفاء...وإبراز السعادة القلبية والمظهريّة.
23-الاحتفال بالمولد النّبوي	دينيّة.	التحلي بأخلاق النبي محمد صلّى اللّه عليه وسلم.
24-المولد النّبوي الشّريف عند الأزهريين	دينيّة ذات بعد اجتماعي	تعظيم العلم وأهله من تعظيم الرّسول صلّى الله عليه وسلم.
25-الطبيعة والإنسان.	أخلاقيّة ذات بعد وجداني انفعالي.	حنو الطبيعة على المخلوقات كحنو الإنسان على أبنائه.
26-الشّمس.	جمالية ذات بعد تأمّلي تدبّري.	الشمس مظهر من مظاهر الطبيعة التي تستفيد منها المخلوقات كالنباتات والإنسان.
27-الإوز في بحيرة ليمان.	جماليّة وبيئيّة ذات بعد سلوكي.	الاستمتاع بجمال البحيرات والحفاظ عليها والاهتمام بها.
28-مدينة الجسور. (من رواية الزلزال).	جماليّة	جمال مدينة قسنطينة التي امتزج فيها آذان المساجد وضجيج الشوارع،وبهاء الجسور المعلّقة، ومخازن الحبوب .
29- مرض زينب.	اجتماعيّة ذات بعد عاطفي	ضرورة الاهتمام بالمريض من خلال اهتمام الجدّة بحفيدتها التي كانت طريحة الفراش..
30-السباحة	معرفية ذات بعد تاريخي وبيولوجي	العقل السليم في الجسم السليم،ولكي تكون سليم الجسم لا بدّ من ممارسة الرياضة.

31-السُّلّ الرئوي.	معرفيّة ذات بعد بيولوجي.	التعرّف على الأمراض المعدية حفاظا على الصحّة .
32-قصّة الألعاب الريّاضية	معرفيّة ذات بعد تاريخي،وبيولوجي	ممارسة الألعاب الرياضيّة لما لها من أهمية في تربية العقل والروح.

وفيما يلي رسم بياني بأعمدة تمثّل القيم في نصوص فهم المنطوق:

رسم بياني رقم (02)



من خلال الرّسم البياني يلاحظ أنّ القيم الدّينية تغلب في نصوص فهم المنطوق؛ إذ بلغ عددها ست مرّات، وهذا يدلّ على اهتمام الجهات الوصية بهذا النّوع من القيم، منذ أمد بعيد حيث جاء في الجامع في التّشريع المدرسي ما نصّه:"وترجع هذه العناية إلى عمق المشاعر الدّينية لدى هذا الشّعب الذي أقام مؤسساتِه الثقافية، ونظمه القضائية، وعلاقاته الاجتماعية على أساس تعاليم الإسلام"[1]، ثمّ تليها القيم الوطنيّة والقيم المعرفيّة والقيم الاجتماعية، حيث تكـرّر كلّ منـها خمس مرّات، لتتبع بالقيـم الأخلاقيّة والقيـم الإنسانيّة والقيـم الجماليّة

[1] – سعد لعمش، الجامع في التشريع المدرسي، ط:2010، دار الهدى، عين مليلة– الجزائر– ج1، ص15.

وهذا التّنوع يدلّ على مدى التّكامل والشّمولية في غرس القيم ، من أجل بناء جيل سوي ومحصّن من أي انحراف أو تطرف. ومعلوم أيضا أن ترسيخ القيم يقوم على التّكرار، ونلمس هذا من خلال تكرار نفس المقاطع التعليمية في السنة الثانية متوسط.

والجدير بالذكر أنّ تحديد قيمة ما في النّص لا يعني – أبدا- أنّ النّص بأكمله يأخذ هذه القيمة، بل قد توجد فيه أنواعا أخرى، وتحديد هذه القيمة أو تلك يختلف من معلّم لآخر نظرا لتفاوت الرؤى من جهة، وأهمية القيمة التي يراد ترسيخها من جهة أخرى، وعموما فإنّ المعلمَ أدرى بطبيعة القيم التي يودّ التركيز عليها و غرسها في نفوس المتعلمين،كونه أقرب النّاس إليهم، لذا يجب أن تتوفر فيه القدوة الحسنة والمثل الأعلى.

ومجمل القول إنّ الأديب الجزائري كان حاضرا في نصوص فهم المنطوق بعدما همّش سابقا، وما يلاحظ على هذه النصوص غلبة الطابع القصصي، وتعليل ذلك ما قاله أحمد مدكور:" القصّة أحبّ ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليميّة جميعها؛ ولذلك فهي تزوّد التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات"[1].

إنّ حرص المنهاج على الطابع القصصي كان أنفع للتلاميذ ؛إذ القصّة هي الأكثر جذبا لأي قارئ، وعليه يزداد تركيز المتعلّم ومن ثمّة تحقيق مهارة الاستماع والفهم فترسيخ القيم والإنتاج مشافهة.

[1] – تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي،2006م، ص 102

خاتمة

خـــــــــاتمة:

بعد الرحلة الشيّقة والشّاقة في بحثنا نخطُّ آخر سطور فيه بعرض النتائج التي أمكن الوصول إليها:

1. ميدان فهم المنطوق أحد الميادين اللّغويّة الهامّة في العمليّة التربويّة، وقد جاء الاهتمام به من طرف المشرفين على مناهج اللّغة العربيّة تماشياً مع حاجة المتعلّمين له، كونه يساهم في إثراء لغتهم ويساعدهم في التواصل فيما بينهم أوّلا ثمّ بينهم وبين معلّميهم ثانيّا، فلا تخلو مادّة تعليميّة إلاّ وتتطلّب تواصلاً شفهيا بين المعلّمين والمتعلّمين، فهو في البدء والختام كفاءة مطلوبة وجب تحقيقها استماعا ثمّ فهما ثمّ إنتاجا.
2. نجح المشرفون على مناهج الجيل الثاني لمادّة اللّغة العربيّة حينما افتتحوا المقطع التعليمي بميدان فهم المنطوق على عكس المناهج القديمة، وعملوا بحقيقة علميّة ثابتة، وهي أنّ المنطوق أسبق من المكتوب، وأنّ اللّغات نقلت شفاهة ثمّ دوّنت.
3. نجاح تعليم ميدان فهم المنطوق في العمليّة التعليميّة مرهون بطبيعة النصوص المقدّمة للمتعلّمين؛ فكلّما كانت قريبة من واقعهم وحياتهم الاجتماعيّة وبيئتهم، ومرتبطة أكثر بالقصص السرديّة – التي هي أسهل في نقل المعارف وغرس القيم– استجابوا لها وكانت لهم قابليّة لفهمها ومن ثمّة الإنتاج على منوالها.
4. فهم المنطوق ميدان لساني يحتاج لمهارات متعدّدة، وعمليّات مركّبة صوتيّة وصرفية ونحويّة ودلاليّة، منها ما يتعلّق بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم.
5. إنّ انحصار التواصل الشفهي داخل القسم وحده غير كاف لإنماء قدرات المتعلّم اللّغويّة، وأنّ ضعف التلاميذ في إنتاج اللغة ليس مردّه المدرسة فقط، بل حتّى الأسرة والمجتمع يساهمان في ذلك.
6. التواصل الشفهي لا يمكن فيه التسامح مع بعض الأخطاء، مثل آثار التداخل اللّغوي أو غلبة خصائص صوتيّة للهجات محليّة على النسق الفصيح، وكلّما كان حرص المعلّمين على سلامة لغة التلميذ واحترامه لقواعدها في تفاعلاته اللّفظيّة داخل القسم، يساعده على العفوية والطلاقة في الكلام وتوظيف النبر والتنغيم وإشارات اليدين.

7. ضرورة تشجيع المتعلّمين أثناء تواصلهم الشفهي ودفعهم للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم دون خجل أو خوف ، وذلك بالعدل بينهم في أخذ الكلمة وعدم نهرهم وتقريعهم عند الخطأ، وتصحيحه في حينه أولى .
8. تبنى القيم والتعليم بواسطة البناء التراكمي للمتعلّمين؛ فالمتعلّم يبني معارفه ومعتقداته ومبادئه كما يبني عامل البناء المنازل خطوة بخطوة، وهي لا تلقنّ أبويّا.
9. للأسرة دور فعّال في غرس القيَم للأبناء وتنميتها لديهم، فميدان من ميادين مادّة ما أو حتّى جميع الميادين والموّاد في المدرسة غير كافيّة، فالمدرسة لا تستطيع وحدها أن تصوغ حياة المجتمع صياغة خلقيّة أو إنسانية أو دينيّة ...على أسس وقواعد قيميّة توجّه المجتمع وتدعم قواعده.
10. غلبة القيم الدينيّة متبوعة بالقيم الوطنيّة في نصوص فهم المنطوق للسنة الأولى من التعليم المتوسط منطقيّة، لحاجات المتعلّمين فهم أمور دينهم من وجهة، ومن جهة أخرى غرس الروح الوطنيّة .

هذا وتبقى جوانب أخرى للبحث في هذا الموضوع كإجراء مقارنة بين نصوص فهم المنطوق بين مستويات التعليم المتوسط، أو آلية التقويم في نشاط فهم المنطوق...

مسرد المصادر والمراجع

*القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

–قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن منظور،مج 10،ط1، ،دار صادر–بيروت.

2- أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، ط2007، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

3- أحمد مدكور،تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي،2006م.

4- الجوهري،تح:أحمد عبد الغفور عطّار ،مج1،ط4-1990،دار العلم للملايين –بيروت–

5- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة ، مرحلة التعليم المتوسط2016"، الجزائر.

6- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط ، الجزائر.

7- الفيروزبادي،تح:محمد نعيم العرقسوسي، ط2005/8،مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع،لبنان.

8- تمّام حسّان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء،المغرب.

9- جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي ، ط1،دار الرائد العربي،بيروت –لبنان–

10- حسين أبو عمشة، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة.

11–حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي ،المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

12–رشدى أحمد طعيمة ومحمد السيد منّاع،تدريس العربية في التعليم العام،ص80،ط2001/1،دار الفكر العربي.

13 –رضوان زياد،كيفن جيه أوتول،صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر دمشق2010،ط1.

14- عبد الرحمن بن خلدون،مقدمة ابن خلدون،ص 491،ط2005/1،دار ابن الهيثم –القاهرة.

15- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،طرق تدريس اللّغة العربية ،ط2004-2005،القاهرة.

16- عبد اللطيف محمد خليفة ،ارتقاء القيم–دراسة نفسية ،ط1992،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت.

17- علي الصّابوني، صفوة التفاسير، ج3،ط2001،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

18- علي الصابوني، مختصر تفسير ابن كثير، ج3،دار القرآن الكريم- بيروت.

19-علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي،بيروت-لبنان.

20- فاروق عبده فليه،أحمد عبد الفتاح الرضى،معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الاسكندرية-2004-

21- فاضل فتحي محمد والي،تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :طرقه،أساليبه،قضاياه، ط1998/1،دار الأندلس للتوزيع والنشر.

22-فتحي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدى طعيمة،تعليم اللغة العربية،أسسه وإجراءاته، مج1،مطابع الطوبجى- القاهرة-

23-فهد خليل زايد،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن- عمان.

24-فهيم مصطفى، مهارات التفكير، ،ط2002/1،دار التوزيع والنشر الإسلامية.

25-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط2004/1،دار الشروق للنشر والتوزيع.

26- سعد لعمش، الجامع في التشريع المدرسي، ج1، ط:2010، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر

27-لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ط41-2005، ،دار المشرق – بيروت.

28-مجموعة من المحررين، القيم في الظاهرة الاجتماعية،.أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم 2010م، دار البشير للثقافة والعلوم،

29-محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ط5، دار النهضة المصرية –القاهرة-

30-محمود علي السمّان، التوجيه في تدريس اللغة العربية ،دار المعارف-القاهرة-

31- ماجد زكي الجلّاد،تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة.

32- مجموعة من المؤلفين، القيم في الظاهرة الاجتماعية ، ، ط1،2011،دار البشير للثقافة والعلوم.

33- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، 2007،دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

34- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ،اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط،،وزارة التربيّة الوطنيّة، موفم للنشر- الجزائر-

35- محمد رجب فضل اللّه، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة.

36- محمود رشدى خاطر،الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينيّة، مطابع سجل العرب،القاهرة.

37- مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، ط1.

38- ناجي تمّار ،عبد الكريم بن بريكة،المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ،مكتبة المناهج وطرق التدريس الإلكترونية.

39- وزارة التربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانيّة من التعليم المتوسط ديسمبر2003، اللجنة الوطنية للبرامج-الجزائر-

40-وزارة التربية والتعليم ،المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بمصر 1979، القاهرة.

41- يونس فتحي علي، وآخرون، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

المجلّات والجرائد:

42-ابراهيم عبد الله سليمان البلطان،مجلة العلوم التربوية والنفسية،جامعة القصيم،المجلد7،العدد2،ابريل 2014م.

43-أحمد فخري هاني، مقال بعنوان:" تعلّم فن الاستماع"، مجلة شبكة العلوم النفسية العربيّة ، العدد24،خريف 2009.

44-المرجعية العامة للمناهج،مارس 2009م.

45- الجريدة الرّسميّة27يناير2008،العدد4.

46-بخوش عمار،مقال بعنوان:"انهيار القيم بالمدرسة الجزائرية...لماذا؟"،جريدة الشروق الجزائرية، العدد153345، 2015/10/21.

47-جابر قميحة،مقال بعنوان" القيم الإسلامية...نتائج وخلاصات"،شبكة الألوكة.

48-عبد العزيز بوتفليقة، خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،مـــاي2000، مجلة المربي الجزائرية للتربية.

49- عبد العزيز بن يوسف، مقال بعنوان:"أية قيم لمدرسة الغد في الوطن العربي"، التربية والابستومولوجيا،مجلة علمية محكمة،المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة،العدد الأول 2011.

50-نصيرة كبير، مقال بعنوان "أهميّة التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه"،مجلة التعليمية ،المجلد 4،العدد 9-يناير 2017.

-المناشير:

51-خالد الصمدي،القيم الإسلاميـة في المنظومة التربوية،منشـورات المنظمـة الإسلامية للتربية والعلوم والثقـافة،ايسيسكو2008

52- وزارة التربية الوطنية، المنشور 1547، المؤرخ21-سبتمبر2017م.

- الندوات والأشرطة السمعيّة البصرية :

53-عبد الحميد الهاشمي،فاروق عبد السلام،البناء القيمي للشخصية كما وردت في القرءان الكريم، ندوة خبراء التربية الإسلامية مكة المكرمة.

54-طارق السويد،كن نموذجا،شريط فيديو،5-08-2010م.

-مواقع إنترنت:

55-عز الدين ميهوبي،مقال بعنوان :"أطفالنا،هل يعرفون أبوليس؟ ، الموقع الرسمي azzedinemihoubi.com -

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
01	-المؤتلف والمختلف بين منهاج التعليم المتوسط 2003و2016"الجيل الثاني" في طريقة تنفيذ تعلّمات نشاط التعبير الشفهي.	30
02	-نصوص فهم المنطوق بأسماء مؤلفيها وبلدانهم.	33
03	-معلومات استمارة الاستبانة	35
04	-الخبرة عند المبحوثين	35
05	-نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بطبيعة نصوص فهم المنطوق.	35
06	-نتائج نموذج الجدول رقم (05).	35
07	نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بالحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط.	36
08	-نتائج نموذج الجدول رقم (07).	36
09	-نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بتفاعل المتعلّم مع نصوص فهم المنطوق.	37
10	-نتائج نموذج الجدول رقم(09)	37
11	-نموذج لمستويات الإجابة لردود فعل المبحوثين حول سؤال يتعلّق بالقيم التربوية، ومدى إشباعها لحاجيات الفرد والمجتمع.	37
12	-نتائج نموذج الجدول رقم (11)	38
13	-تحديد القيم في نصوص فهم المنطوق	49-46

فهرس الموضوعات:

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
01	مقدمة	أ–ج
02	مدخل تمهيدي: قراءة مصطلحيّة في مفردات العنوان	8–15
03	المنطوق "المصطلح"	8
04	فهم المنطوق "الميدان التعليمي"	9
05	القيم	10
06	المنهاج "المصطلح"	12
07	المناهج الدراسية	13
08	الفصل الأول:فهم المنطوق وإنتاجه	16–30
09	المتطلبات المتعلّقة بالنص المنطوق والمعلّم	17
10	المتطلبات المتعلّقة بالمتعلّم	18
11	التعبير الشفهي وأهميته	23
12	تقنيات التعبير الشفهي وطرق تدريسه	26
13	الفصل الثاني:فهم المنطوق،نصوصه وقيمه	31–50
14	نصوص فهم المنطوق،مؤلفوها ومعلّموها	32
15	تحليل استمارة استبانة حول "فهم المنطوق" وتحقيق القيم	34
16	من تصنيفات القيم وأنواعها	38
17	واقع القيم في المنظومة التربويّة وحضورها في نصوص فهم المنطوق	43
18	الخاتمة	51
19	قائمة المصادر والمراجع	54
20	الملاحق	
21	فهرس الجداول	59
22	فهرس الموضوعات	60

تم بحمد الله