تعليمية فهم المنطوق في الطّور المتوسّط بين المبنى و المعنى

Didactic comprehension of the operative in the intermediate phase between structure and meaning

فتيحة تركي *
جامعة تلمسان،
مخبر تحديث النحو
terkifatiha@gmail.com

فتيحة بن يحيى
جامعة تلمسان،
مخبر تحليلات إحصائية في العلوم الإنسانية و إعداد معجم
Afnan-26@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2023/01/09 تاريخ القبول: 2023/05/26 النشر:2023/05/31.

ملخص:

ميدان فهم المنطوق أيقونة الميادين في الطّور المتوسّط ، و لتعليمه لا بدّ من اكتساب مهارات خاصّة للمعلّم و المتعلّم ، اخترنا هذا الموضوع لأنّ الميدان يُثير السّامعين و يوجّه عواطفهم و يجعلهم أكثر استجابة ، لكن المشكل الّذي نواجهه هو كيفية تعليمه لتحقيق الكفاءات الشّاملة ، و تنبيه المعلّم إلى ضرورة الاهتمام بالقالب النّحوي للتّحكّم في اللّغة ، و لإنجاح عملية التّواصل ، و هذا يستدعي مهارات الاتّصال و استخدام القواعد اللّغوية لنقل الأفكار و إثبات صحّتها لاستمالة السّامع ، اعتمادا على المنهج الوصفي التّحليلي .

و وصل البحث إلى نتائج أهمّها : تحقيق الجرأة الأدبيّة للمتعلّم ، نصوص فهم المنطوق تفتقر إلى القيم التّربوية و الأخلاقية ، و أغلبها بعيدة عن واقع التّلميذ ، و انفصالها عن دروس البلاغة و النّحو المبرمجة في التّوزيع ،و إهمالها للشّواهد ، لأنّ معظمها مأخوذة من كتب مترجمة .

الكلمات المفتاحية: تعليمية ؛ فهم منطوق ؛ قيم تربوية ؛ نحو ؛ طور متوسّط

Abstract : **Educationnels understanding of the operative and his interest iestablishing**
values for the learner neglected grammar side in intermediate phase .

The field of understanding the operative is an icon of fields in the intermediate stage, and to teach it, special skills must be acquired for the teacher and the lerner. To the need to pay attention to the pervasive template to control the language, and for the success of the communication process, and this calls for communication skills and the use of linguistic rules to convey ideas and prove their volidity to entice the listener.

The research reached the most important results. achieving the literary audacity of the learner , the tescts of uttered understanding lack educational and moral volues ،and most of them are far from the reality of the student , and their separation from the lessons of rhetoric and grammar programmed in the distribution , and their neglact of the evidence because

most of them are taken from translated books .

***KeyWords*: instrauction ; operative understanding ; educational volues ; grammar.**

* فتيحة تركي

المقدمة:

إنّ نجاح الأمّة و تطوّرها يتحقّق بالفرد الواعي ، و المثقّف و الإيجابي في مجتمعه ، و يكون هذا بنجاح المدرسة ، و يُشترط فيه المنهاج الصّحيح و البرنامج الأنجع ، و الآلية المثلى لتحقيق الأهداف و غرس القيم التّربوية و الأخلاقية و الاجتماعية في المتعلّم و نحن في دراستنا اخترنا " تعليمية فهم المنطوق و اهتمامه بإرساء القيم لدى المتعلّم مُهملا الجانب النّحوي في الطور المتوسّط " ،و من أسباب اختياري لهذا المحور لأنّ فهم المنطوق يُعتبر أيقونة الحصص التّعليمية و بنجاحه يتحقّق النّجاح لباقي الدّروس ، فالمتعلّم إذا أحسن التّعبير شفهيّا بسلاسة و بدون أخطاء ، تمكّن من التّحرير الكتابي ، أيضا لأنّنا نقف في هذا الميدان على دروس القواعد و البلاغة ، دون أن ننسى القيم التّربوية ، ضف إلى ذلك فهم المنطوق يمنح المتعلّم الجرأة الأدبية و التّخلّص من عقدة الخجل .

– و قد حاولت في بحثي الإجابة على بعض الأسئلة الّتي اعتبرتها أسس سرتُ على نَهجهَا ، أذكرُ منها :

– ماهية فهم المنطوق ؟ ما هي أهدافه ؟

– كيفية تدريسه ؟ صعوبات هذا الميدان ؟

– ما دور الطالب في التّعلّم النّشط ؟ هل يهتمّ الميدان بالدّرس النّحوي المبرمج في التّوزيع ؟

– و كان المنهج المتّبع في الدّراسة هو الوصفي التّحليلي لأنّه الأنسب لهذه الدّراسة .

– و قد قسّمتُ البحث إلى مقدّمة ، و ثلاث عناوين ، فكان الأوّل بعنوان : ميدان فهم المنطوق و أهدافه ، و عالجتُ فيه ماهيته ، و أهدافه التّعلّمية ، أمّا الثّاني فبعنوان : ثمار فهم المنطوق وصعوباته : إنتاج فهم المنطوق ، وصعوبات تلقّي النّص المسموع ، و الثّالث بعنوان الدّراسة النّقدية : القيم التّربوية و الأخلاقية لهذا الميدان ، ودراسة تحليلية للميدان .

– و اعتمدتُ في هذه الدّراسة على أهمّ المراجع و هي :

دليل الأستاذ للّغة العربيّة من الطّور المتوسّط للسّنة الأولى و الثّانية و الثّالثة ، و مناهج اللّغة العربيّة ، و الوثيقة المرافقة .

– و من الصّعوبات الّتي واجهتنا أذكر أهمّها ، قلّة الدّراسات الّتي خاضت هذا الميدان ، حتّى تكاد منعدمة ، و أنهينا بحثنا بخاتمة ذكرنا فيها أهمّ النّتائج المتوصّل إليها .

I. ميدان فهم المنطوق و أهدافه :

1. ماهية فهم المنطوق :

– الميدان هو جزء مُهيكل و منظّم للمادّة قصد التّعلّم ، و عدد الميادين في المادّة يُحدّد عدد الكفاءات الختامية الّتي نُدرجُها في ملمح التّخرّج ، قصد ضمان التّكفّل الكُلّي بمعارف المادّة . (مغزي، د ت، صفحة 80)

– أمّا ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (الإصغاء و التّحدّث) فيتواصل مشافهة بلغة منسجمة ، و يفهم معاني الخطاب المنطوق و يتفاعل معه ، و يُنتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التّركيز على النّمطين الحواري و التّوجيهي ، في وضعيات تواصلية دالّة . (مغزي، د ت، صفحة 11)

– فهم المنطوق هو العلم الذي يبحث في سمات النصوص و أنواعها ، و صور التّرابط و الانسجام داخلها ، و يهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تُمكّننا من فهمها و تصنيفها ، و وضع نحو خاصّ لها ، ممّا يُسهم في إنجاح عمليّة التّواصل الّتي يسعى إليها مُنتج النصّ و يشترك فيها مُتلقّيه .

– و يُشير مصطلح التّواصل اللّغوي إلى الأشكال اللّغوية الّتي تنتقل من خلالها الأفكار و المعلومات و الاتّجاهات ، و يشمل عمليّات الإرسال و الاستقبال .....و تعليم اللّغة اتّصاليّا كما يستهدف إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية ، و تمكينهم من مهارات الاتّصال و استخدام القواعد اللّغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معيّنة في مواقف معيّنة . (الوطنية، 2017، صفحة 24)

– هو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت ، لإثارة السّامعين و توجيه عواطفهم و جعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشتمل على أدلّة و براهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل ، و يجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ، و لكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها ، و هذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقّق الغرض من المطلوب ، و هو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار و شرحها و نقدها و التّعليق عليها و وسيلة للتّعبير عن الأحاسيس و إبداء الرّأي و تصوير المشاعر . كما أنّه يُحقّق حسن التّفكير و جودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ و ترسيخها و الرّبط بينها ، و هو أداة إرسال للمعلومات و الأفكار و يتّخذ شكلين " التّعبير الوظيفي ، و التّعبير الإبداعي " (للمناهج، 2016، صفحة 5)

– يُعدّ فهم المنطوق وسيلة من وسائل الإفهام و التّفاهم ، و أداة تواصل الفرد بغيره لتقوية الرّوابط الفكرية و الاجتماعية ، و هو أيضا قناة يتكفل بنقل الأفكار و الآراء و المعلومات و المعطيات إلى الآخرين . (للمناهج ا.، 2013، صفحة 16)

– و من ثمّ فهو يُسهم في تكوين المتعلّمين اجتماعيّاً و وجدانيّاً ، و يكون مقدّمة لإنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي) ، و خادمًا له ، و تأتي أهمّيته كذلك من كوننا نتكلّم أكثر ممّا نقرأ و نكتب ، و هو في النّهاية يُعوّد المتعلّم على المواجهة ، و يغرس فيه الجرأة الأدبية،والثقة بالنفس ويدرّبها على المواقف الحيوية والخطابية . (للمناهج ا.، 2013، صفحة 16)

– من أهمّ مقوّمات الشّخصية الجزائريّة اللّغة العربيّة الّتي يقول عنها ابن باديس بأنّها هي " الرّابطة الّتي تربط بين ماضي الجزائر المجيد ، و حاضرها الأغرّ ، و مستقبلها السّعيد ، و هي لغة الدّين و الجنسية و القومية و لغته الوطنية المغروسة " ، و من أهمّ الأشياء الّتي فطر الإنسان على حبّها و التّعلّق بها لسانه و لغة بني قومه " و قد احتلّت اللّغة القومية هذه المنزلة من النّفوس ، و أصبحت لها هذه المكانة في تكوين الأمّة ، و بناء القومية ، لا على أنّها ألفاظ و كلمات فحسب ، و لكن على أنّها آداب و تقاليد و عادات و طرق تفكير و وسائل تعبير عن النّفس و خلجات القلب ، و لون من ألوان الشّعور و فلسفة في الحياة ، و على هذا فالأمّة تبقى ما بقيت لغتها، و تزول بزوالها ، و ما تبوّأت اللّغة هذه المكانة إلاّ لأنّها عماد الثّقافة ، و حجر الأساس في تطوير بنية الشّخصية القومية للأمّة العربية ، و هي الوعاء الّذي يختزن تاريخنا و علومنا و آدابها و ديننا ، فمن دون إتقانها لا يُمكن أن نفقه ما بناه الأجداد كي تستمرّ رسالتنا الحضارية في إغناء الحضارة الإنسانية " . (طبشي، 2017، صفحة 97)

– و ميدان فهم المنطوق هو أيقونة اللّغة العربية للمتعلّم في هذا السنّ ، فإذا تخلّص الفرد من عقدة الخجل ، و اكتسب مهارة الحديث و الشّجاعة الأدبيّة ، تمكّن من التّحرير الكتابي ، أي أنّ فهم المنطوق هو بداية لإنتاج المكتوب ، و دليل هذا أنّه أوّل الميادين المطروقة في حصص التّدريس خلال كلّ مقطع مدروس .

– و يقوم الأستاذ في هذه الحصّة بتسميع النصّ المقرّر بقراءة متأنّية و واضحة ،و المتعلّم يُدوّن معه رؤوس أقلام ، بعدها ينتقل إلى مرحلة التّحليل و المناقشة بطرح الأسئلة المناسبة للتّفاعل مع النصّ ، في الأخير يُطالب الأستاذ المتعلّمين بتلخيص النصّ شفهيّاً ، مع التّأييد أو المعارضة ، أي إعادة بناء النصّ من جديد بأسلوب خاصّ ، و يتدخّل الأستاذ في الوقت المناسب للتّصحيح أو الإضافة ، و الوقوف على النّقاط المهمّة في النصّ ، و التّركيز على القيم التّربوية و الأخلاقية المستنبطة .

– يُلاحظ أنّ عدد النّصوص كثير جدّاً إذ بلغ أربعة و ستّين نصّاً موزّعة على ثمانية محاور ، و لا شكّ أنّ هذا العدد يفرض تناول نصّين في الأسبوع الواحد ، هذا إذا افترضنا أنّ عدد الأسابيع اثنان و ثلاثون أسبوعًا ، أمّا إذا كنّا واقعيين و أقررنا بأنّ عدد الأسابيع الفعلية لا يتجاوز ستّة و عشرين أسبوعًا ، فإنّ ذلك يعني أن يضطر الأستاذ إلى تدريس أكثر من نصّين في الأسبوع الواحد ، و هذا ما يجعل التّلميذ غير قادر على استيعاب الدّروس . و إن هو استوعبها استيعابًا آنيّاً ، فسُرعان ما ينساها و يفقدها ، لأنّ مراعاة عامل الزّمن ضروري في عمل الذّاكرة و تخزينها للمعلومات . (طبشي، 2017، صفحة 97)

– هل تسيّر حصّة فهم المنطوق على نمط واحد (تسميعًا ، أو ارتجالاً) على مدار السّنة الدّراسية ؟

2. أهدافه التّعليمية :

– ميدان فهم المنطوق و إنتاجه بهدف صقل حاسّة السّمع و توظيف اللّغة السّليمة على المستوى الشّفهي . (كحوال، د ت، صفحة 22)

– التّحكّم في كفاءات الاستماع و الحديث و القراءة و الكتابة .

– تنمية الكفاءات اللّغوية و المهارات في التّواصل الكتابي و الشّفهي .
– القراءة المقرونة بجودة النّطق و حُسن الأداء و تمثيل المعنى .
– كتابة نصوص متنوّعة وصفية و سردية في وضعيات تواصل مختلفة .
– اكتساب ثروة لغوية .
– الاستعمال السّليم للّغة العربيّة أثناء التّعامل .
– التّحكّم في تقنيات التّعبير و القواعد الأساسية النّحوية ، الصّرفية ، و الإملائية ، و الأساليب البلاغية و توظيفها عمليًا .
– التّمييز بين الأفكار الأساسية و الفرعيّة للنّصوص .
– مُناقشة النّصوص و إصدار الأحكام في شأنها . (كحوال، د ت، صفحة 23)
– شرح معاني النّصوص شرحًا مترابطًا مُنسجمًا .
– التّمييز بين الأفكار الأساسيّة و الفرعيّة للنّصوص .
– مُناقشة النّصوص و إصدار الأحكام في شأنها .
– شرح معاني النّصوص شرحًا مترابطًا مُنْسجمًا .
– تحقيق الذّوق الأدبي الفنّي .
– اكتساب الجرأة الأدبيّة في التّعبير عن الرّأي و الإقناع .
– تحقيق التّفاعل مع الغير .
– بناء الشّخصية الفكرية و النّفسيّة و الاجتماعيّة .
– غرس قيم دينية أخلاقية وطنية و إنسانيّة .
– اكتساب روح المبادرة البنّاءة و الإسهام الإيجابيّ في الحياة الاجتماعية .
– تحقيق كفاءات عرضيّة من خلال الانسجام بين اللّغة العربيّة و مُختلف المواد و تعزيز تكامليّة التّعلّم في الملامح المشتركة . (كحوال، د ت، صفحة 23)
– يهدف ميدان فهم المنطوق إلى التّواصل مُشافهة بلغة مُنسجمة ،و يفهم معاني الخطاب المنطوق و يتفاعل معه، و ينتج خطابات شفهية مُختلفة الأنماط مع التّركيز على النّمطين الحواري و التّوجيهي ،في وضعيات تواصلية دالّة . (مغزي، د ت، صفحة 11)
– كما يهدف فهم المنطوق إلى : – التّعلّم باكتساب الإدراك و المعرفة .
– النّظر إلى المتعلّم كمشارك نشط في عمليّة التّعلّم .
– التّركيز في بناء قوالب المعرفة (مثلاً : التّعرّف على المتطلّبات السّابقة للمحتوى الّذي يتمّ تعلّمه) .
– التّركيز على كيفية التّذكّر ، و الاسترجاع ، و التّخزين للمعلومات في الذّاكرة .

– لا يعتمد مَخْرجات التّعلّم فقط على ما يُقدّم المعلّم ، و لكن على ما يفعله المعلّم من أجل معالجة المعلومات . (كحوال، د ت، صفحة 27)

– ممارسة اللّغة و توظيف المكتسبات اللّغوية بشكل جيّد .

– تحسين الأداء الشّفهي و تنمية القدرة على الارتجال .

– التّدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية .

– اكتساب الجرأة و القدرة على المواجهة و الإقناع .

– تفعيل روح المبادرة و الثّقة بالنّفس ، تحقيق التّواصل الأفقي . (للمناهج ا.، 2013، صفحة 14)

– إنّ الهدف لا يُمكن في هذا المنهج ، إكساب ملكة لغوية تبليغية ، كما يزعمه البعض ، بل يتعدّاه إلى ترسيخ كلّ النّظم الحالية ، الّتي تعتري عمليّة التّواصل في اللّغة الهدف ، أي جملة العناصر المشكّلة للمجال (بمفهومه النّفسي المحض) الّذي يتفاعل داخله مُستعملو تلك اللّغة ، و قد أشارت الوثيقة المرافقة للمناهج ، إلى أنّه يستمرّ تدريس اللّغة العربيّة انطلاقًا من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التّواصل مع الآخرين مشافهة و كتابة ، من خلال النّشاطات المقرّرة بشكل إيجابيّ و فعّال ، و من ثمّة، تجب العناية بتعزيز اللّغة المنطوقة و المكتوبة لديه . (مغزي، د ت، صفحة 24)

– يهدف أيضًا إلى التّطوّر النّمائي للعلاقة بين الذّات و الموضوع .

– يقترن التّعلّم باشتغال الذّات على الموضوع ، و ليس باقتناء معارف عنه .

– يُفسّر الفرد ما يستقبله ، و يبني المعنى بناءً على ما لديه من معلومات .

– الاستدلال شرط لبناء المفهوم ، و المفهوم لا يُبنى إلاّ على أساس استنتاجات استدلالية تستمدّ مادّتها من خطاطات الفعل . (كحوال، د ت، صفحة 28)

II. ثمار فهم المنطوق و صعوباته :

1. إنتاج ميدان فهم المنطوق :

– يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربيّ و لغة منسجمة ، يفهم و يحلّل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة ، و يتفاعل معه . و ينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة .

– و يهدف الميدان إلى تحقيق الكفاءات الآتية :

– يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي ، و يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية و نقدية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا و يفهمها ، و ينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي . (الوطنية، 2018، صفحة 2)

– يتناول ميدان فهم المنطوق في بداية الأسبوع البيداغوجي و يستهدف كفاءة الإصغاء و التّحدّث حيث يستمع إلى خطابات توجيهية و حوارية مرتبطة بالوضعية الجزئية و يفهم معاني الخطيب و يتفاعل معه ثمّ يعيد إنتاجه مشافهة بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالّة . (الوطنية، 2018، صفحة 5)

– فاللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنية و الرّسمية ، و لغة المدرسة الجزائرية ، و إحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنية الجزائريّة ، و أحد رموز السّيادة الوطنية و أساسها الرّئيس .

– و على المدرسة اليوم أن تعمل على تغذية البعد الثّقافي للتّلاميذ ، و صقل أذواقهم و وجدانهم ، و ذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تُثمّن اللّغة العربية و تجعلها تنافس اللّغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التّطوّرات العلمية و التّكنولوجية و الحضارية ، و على المدرسة أن تعمل على استعادة التّلاميذ الثّقة بلغتهم ، و الاعتزاز بثقافتهم ، ممّا يعزّز لديهم الشّعور بالانتماء للأمّة ، و تأكيد هويّتهم الثّقافية و الحضارية . (الوطنية، 2016، صفحة 4)

– كما يعمل الميدان على :

إكساب الطّالب مهارات التّفكير النّاقد

تدريب الطلاّب على القراءة النّاقدة

دعم الثقة بالنّفس لدى المتعلّمين نحو ميادين المعرفة المتنوّعة

تشجّع الطلاّب على طرح الأسئلة

قياس قدرة الطلاّب على بناء الأفكار الجديدة و تنظيمها . (ابن سلطان الهاجري، د ت، صفحة 8)

2. صعوبات تلقّي النصّ المسموع :

– نلاحظ أنّ هذه الحصّة هي أصعب الحصص في الأسبوع ، لأنّنا نرى قدرة الاستيعاب و الاستجابة لدى المتعلّمين قليلة ، و هذا راجع لأسباب منها :

– طبيعة النّصوص المعالجة ، فبعضها بعيد كلّ البعد عن واقع التّلميذ المعاش ، و نصوص أخرى لُغتها راقية جدّاً ، و تلميذ السّنة الأولى متوسّط ليس له الرّصيد الكافي لاستيعاب هذه اللّغة ، فيلجأ الأستاذ إلى التّبسيط و إثراء الرّصيد اللّغوي ، حتّى يُقرّب الصّورة للمُتلقّي ، و هذا العمل يُتعب الأستاذ أكثر و يُبعده عن طرق معالجة فهم المنطوق ، و نأخذ على سبيل المثال السّنة الأولى متوسّط ، النصّ : **حدث ذات ليلة** : " دَفَعوا الباب بركلات عنيفة فاندفع حُطامًا ليصطدم بالجدار العاري ، و دخلوا الباحة ينشرون الضّجيج و الصّخب و الخوف ، اندفعوا نحو غُرفته و صوّبوا بنادقهم و مصابيحهم اليدويّة باتّجاهه ، فبدأ أشعث الشّعر حافي القدمين و هو يُزْرِرُ معطفه المتهدّلَ بطريقة خاطئة ، أغمض عينيه إذْ طَعَنَهما الضّوء السّاطع و أشاح بوجهه ، تململ في مكانه و قد تسمّرت رجلاه فَلم يُبد حراكًا إذ رآهم عسكريّين " . (ابن سلطان الهاجري، د ت، صفحة 9)

– نلاحظ من خلال هذه الفقرة الّتي أخذناها في بداية النصّ ، أنّه لا يوجد تمهيد مُبسّط للموضوع ، النّصوص مقتبسة كما هي من وسطها أو آخرها ، وَ وُضعت هكذا مقرّرة للمتعلّم .

كما نجد ألفاظ صعبة تحتاج إلى معجم لشرحها ، مثلاً : الباحة ، الصّخب ، أشعث ، المتهدّل ، تململ.....

– فهذا النّوع من الكلمات و الأسلوب الموحي و الرّمزي لا يستطيع تلميذ سنة أولى أن يستوعبه و يُدرك معانيه بسهولة

– نأخذ نصّ ثان هو : **زراعةُ الفضاء بالنّباتات** : " في بعثات رُوّاد الفضاء في المستقبل القريب خارج مدار الأرض ، سوف يكون من الضّروريّ زراعةُ المحاصيل الغذائية ، فرحلة فضائية إلى كوكب المرّيخ قد تستغرق عامًا على الأقلّ ، سيكون من الصّعب معها حمل احتياجاتهم من الطّعام الّتي تكفيهم لمثل تلك الفترات الطّويلة ، لذلك فسوف تتمّ زراعة المحاصيل الزّراعية على متن المركبات الفضائية و على سطح القمر و الكواكب " (كحوال، د ت، صفحة 123)

– نُلاحظ من هذه الفقرة المقتبسة أنّ هذا النصّ بعيد كلّ البُعد عن واقع التّلميذ المعاش ، و لا يحمل أيّ قيمة من القيم التّربوية ، أيضًا لو كان النصّ يتحدّث عن أوّل رحلة فضائية ، و كيف تتمّ هذه الرّحلة لكان أحسن من التّحدّث عن زراعة الفضاء بالنّباتات و طريقة زراعتها .

– كما أنّ النّصوص لا تحمل قيم أخلاقية و تربوية إلاّ القليلة فقط ، مثلاً : المقطع الأوّل : الحياة العائليّة ، يحمل بعض القيم ، نأخذ مثالاً النصّ الآتي : أمّ السّعد : "كانت أمّ السّعد امرأة في العقد الخامس من عمرها طويلة القامة رقيقة العود ، بيضاء البشرة ، مرفوعة الرّأس أبدًا ، ذات نظرة لا تخلو من حدّة ، و قد وخط الشّيب شعرها، و لكنّها لا تزال تحتفظ بالكثير من نشاطها و حيويّتها ....." (كحوال، د ت، صفحة 89)

– إنّ هذا النصّ يحمل بعدا إنسانيّا ، فهو يتحدّث عن صفات أمّ السّعد و الأعمال الجليلة الّتي قامت بها بعد وفاة زوجها ، و تحمّلها مسؤولية العمل في البستان و مسؤولية الأبناء ، كما نجد النصّ يحمل قيم اجتماعية و خُلقية ، و يجعل التّلميذ يُدرك قيمة الأمّ و تضحيتها .

– و إذا تمعّنّا نصوص غهم المنطوق للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، لا نجد فرق كبير بينها و بين السّنة الأولى ، إلاّ أنّي وجدتُ أمرًا مهمّا أنّ نصوص القراءة المشروحة لا تتماشى مع نصوص فهم المنطوق ، أي أنّ المؤطّر لم يأخذ بعين الاعتبار طبيعة النّمط المتناول في المقطع ، و نجد مقطع يتناول السّرد في نصوص القراءة المشروحة ، و ما يُقابلها في فهم المنطوق يتناول الحوار و الوصف ، أي أنّ دائمًا التّلميذ في حالة ضياع ، يعني انفصال الدّروس عن بعضها ، فنصوص فهم المنطوق يجب أن يُراعى فيها هذا الجانب حتّى تترسّخ المعلومة لدى التّلميذ و يكون تكامل بين الميادين .

– كما وجدتُ في السّنة الثّانية نصوص تحمل موضوع و معنى خاص ، و العنوان لا يحيل إلى ذلك ، مثلاً : **صانع السّلام** : " استيقظت يوم الافراج عنّي في الرّابعة و النّصف صباحًا . و لم أنم سوى بضع ساعات ، اغتسلت ثمّ تناولت فطوري ، جاء طبيب السّجن لكشف عام سريع ....." (مغزي، د ت، صفحة 95)

– كما أنّ نصوص السّنة الثّانية لا تحمل آيات قرآنية أو أحاديث ، أو أشعارًا ، أي أنّ أسلوب الإقناع و التّوجيه و الإرشاد منعدم فيها ، فَيُضطر الأستاذ إلى الاجتهاد و جلب هذه الحجج للتّأثير في التّلميذ .

– كما نجد أغلب النّصوص مترجمة مأخوذة من بيئة غير الجزائر ، فكيف نتوقّع النّتيجة و الجوّ غير ملائم . مثلاً : نصّ " **نأكل لنعيش** " للكاتب **ميتشل ولسن** ، و نصّ " **مارس الرّياضة تكتشف نفسك** " للكاتب **أورنيت برس** .

III. الدّراسة النّقدية لهذا الميدان (السنة الأولى و الثّانية متوسّط)

1. القيم التّربوية و الأخلاقية لميدان فهم المنطوق:

– القيم الأخلاقية تركيب يتكوّن من لفظتي (القيم) و (الأخلاق) بما تحمل كلّ لفظة من معاني لغوية و اصطلاحية ، و من أبرز تعريفات القيم الأخلاقية ما يلي :

– تُعرف القيم الأخلاقية من المنظور الإسلامي بأنّها " مجموعة المعايير المستمدّة من القرآن الكريم و السّنة النّبوية و الّتي أمر الإسلام بالالتزام بها ، و أصبحت محلّ اعتقاد و اتّفاق لدى المسلمين لأحكامهم في كلّ ما يصدر عنهم من أقوال و أفعال تُنظّم علاقاتهم بالله تعالى و بالكون و المجتمع و بالإنسانية جمعاء " (سعد الشّريف، 2017، صفحة 73)

– أمّا القيمة الاجتماعية فهي عادة عن مفاهيم تختصّ بما هو جدير بالرّغبة و من ثمّ فهي تُعرف بوصفها قوى مؤثّرة على نماذج و أشكال و غايات السّلوك البشري . (أسعد جمعة، 2018، صفحة 104)

– يدعو منهاج السّنة الرّابعة من الطّور المتوسّط إلى المحافظة على مبدأ النّصوص الأدبية لما لها من إنماء للحسّ الجمالي عند المتعلّم ، و يقتضي اكتشاف المبادىء الأدبيّة الأوّلية أن تكون النّصوص الأدبية ذات طابع إبداعي لتغذّي خيال المتعلّم و تصقل ذوقه و تستشير مشاعره و تُنمّي قدرته على التّحليل و النّقد و تبعث قراءتها البهجة و السّرور في نفسيته ..... (للمناهج ا.، 2013، صفحة 12)

– إنّ مشكلة القيم التّربوية و الأخلاقية أصبحت من أهمّ المخاوف الّتي تشغل كاهن المربّي ، و تُعدّ الكتب المدرسية أحد الأسباب المهمّة الّتي تهدف إلى هذه القيم ، و النّصوص المقرّرة و البرامج تُعتبر أساسًا لذلك ، لكن ما وجدناه في نصوص فهم المنطوق للطّور المتوسّط أنّها تفتقر إلى القيم التّربوية و الأخلاقية ، فنجد نصوصًا علمية أو ثقافية .

– ينبغي أن تغطّي الأدبية كلّ الأنماط (السّردي ، الوصفي ، الحواري ، الإخباري و الحجاجي) ،و أن تُعالج القضايا الاجتماعية و الثّقافية و الفكرية ، و ذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلّم و يُناسب قدرته على الاستيعاب ..... (للمناهج ا.، 2013، صفحة 13)

– نُلاحظ أنّ نصوص فهم المنطوق للسّنة الأولى لا تحمل قيمًا تربوية و أخلاقية إلاّ القليلة منها ، نذكر على سبيل المثال : نصّ " **مرض زينب** " الّذي يتحدّث عن اعتناء الجدة أمّ خليل بحفيدتها زينب المريضة ، و شعور الطّفلة بوجود جدّتها معها طوال اللّيل ، فمن هذا نستخرج قيمًا أخلاقية . " و اختلجت الطّفلة في فراشها ، و أمسكت بيد جدّتها ، و تشبّثت بها كما تتشبّث بلعبة صغيرة ....فخفق قلب العجوز....." (كحوال، د ت، صفحة 145)

– ونصّ ثان " **اجتلاء العيد** " ، يتحدّث عن مظاهر الاحتفال بيوم العيد ، و يُبرزُ فرحة الصّغار بهذا اليوم ، و يُعطي الطّابع الحقيقي للجمال ، و الوجه الإنسانيّ الجديد في هذا اليوم . " ....يوم الزّينة الّتي لا يُراد منها إلاّ إظهار أثرها على النّفس ، ليكون النّاس جميعًا في يوم حُبّ ،يوم تقديم الحلوى .....ذلك اليوم الّذي ينظر فيه الإنسان إلى نفسه نظرة تلمحُ السّعادة ، و إلى أهله نظرة تُبصر الإعزاز ، و إلى داره نظرة تُدرك الجمال " (كحوال، د ت، صفحة 131)

– أمّا النّصوص الّتي تخلو منها القيم التّربوية و الأخلاقية فهي كثيرة مقارنة بما ذكرناه سابقًا ، مثلاً: نصّ " ازدياد حرارة الأرض" فهذا النصّ علمي ، يتحدّث عن أسباب هذه الظّاهرة ، و تقديرات خبراء الهيئة الدّولية لدرجات حرارة الأرض في أفضل الحالات و في أوسط الحالات و في أسوء الحالات ، فالنصّ لا يحمل قيمة تربوية أو أخلاقية ، و أسلوبه راقي جدّا ، صعب على التّلميذ استيعابه . (كحوال، د ت، صفحة 127)

– إنّ نصوص فهم المنطوق موزّعة حسب المقاطع من حيث العناوين ، أمّا المضمون فنجده بعيدا عن واقع التّلميذ ، فإذا دقّقنا النظر فيها نجد الملموس ، فمثلا في المقطع الأوّل : " الحياة العائلية " ، نصوصها مأخوذة من الدّار الكبيرة لمحمد ديب ، و هذا زمن الاحتلال الفرنسي بعيدا كلّ البعد عن تفكير التلميذ الحالي ، حيث تهدف إلى شيء واحد و هو البؤس ، الفقر ، الحرمان ، ظلم الاستعمار و وحشيته .

– أمّا إذا انتقلنا إلى المقطع الثّاني " حبّ الوطن " فنجد نصوصها تتحدّث عن الدّار الكبيرة أيضا ، فكيف نفسّر تناول مقطعين من نفس المصدر ، ألا يوجد مصادر تتحدّث عن تاريخ الجزائر الحافل بالتّضحيات ؟ هل نفتقر إلى أبطال ضحّوا بالنّفس

و النّفيس في استقلال الجزائر ؟ هل محمد ديب وحده من كتب عن فقر و حرمان الجزائر ؟

2. اهتمام الميدان بالمعنى و إهماله للمبنى :

– لنجاح الميدان يجب أن نتحكّم في اللّغة ليسهل الكلام و الإلقاء و التّعبير فالعربيّة لغة موسيقيّة ، يتوافق و ينسجم جرس حروفها في اللّفظة الواحدة ، و الكلمة إلى الكلمة جملة ، و الجملة نغمة لها الوقع الطيّب على السّمع ، ممّا يجعل للمعنى تأثير. (محمد صالح، 1994، صفحة 15)

– و ما نحتاج إليه في التّعبير عن آرائنا و أفكارنا الكلام ، الّذي قيل فيه " الكلام ما تحصل به الفائدة ، سواء كان لفظا ، أو خطّا ، أو إشارة ، أو ما نطق به لسان الحال " (أبي محمد عبد الله بن يوسف، 2001، صفحة 20)

– و الكلام الفصيح يساعد على اكتساب اللّغة لأنّها " عمليّة نقل خبرات الآخرين ، و تلقينها سواء بواسطة القراءة أو التّعلّم أو التّدرّب النّطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المرحلة السّابقة " (شتان و هجرسي، 2009، صفحة 8)

– من خلال دراستنا للنصوص المسموعة لمسنا اهتمامها بالمعنى و وقوفها على معاني النصّ ، كما تهدف إلى مناقشتها و استخراج القيم منها ، و مدى قدرة التّلاميذ على التّواصل مشافهة بلغة متّسقة منسجمة .

– إلاّ أنّ الميدان أهمل الجانب النّحوي ، فالنّصوص المعالجة لا تخدم الظّاهرة النّحوية ، و لا تطابق الدّروس الموزّعة في البرنامج ، فنأخذ على سبيل المثال السّنة الأولى متوسّط :

إذا درسنا المقطع الأوّل " الحياة العائليّة " نجده يُعالج نصّ واحد فقط في فهم المنطوق و هو : " أمّ السّعد " ، و ما في مضمونه : حياة امرأة توفيّ زوجها ، حاولت أن تُعوّض فراغه بقيامها لأعماله السّابقة ، إلاّ أنّ النّص لم يُعالج نصوص الظّاهرة اللّغوية المفروضة و هي ثلاثة دروس : الضّمير و أنواعه ، الفعل و دلالته الزّمنية ، و النّعت و أحكامه ، إذ هذه النّصوص تُجبر الأستاذ على إحضار الشّواهد من مراجع أخرى .

– و إذا انتقلنا إلى المقطع الثّاني " حبّ الوطن " عالج نصّا واحدا في فهم المنطوق و هو " سطر أحمر من الأمس" و بالمقابل ثلاث نصوص للظّاهرة النّحوية " أسماء الإشاة ، الاسم الموصول ، الفاعل " ، و النّص المقرّر خدم فقط درس " الفاعل " و غفل عن الدّرسين الباقيين ، إذ النّص لم نجد به شواهد عن " اسم الإشارة " و " الاسم الموصول " فنضطرّ دائما إلى البحث عن شواهد من نصوص أخرى .

– و نفس الشّيء ملاحظ في توزيع السّنة الثّانية متوسّط :

– فالمقطع الأوّل " الحياة العائليّة " فُرض نصّ واحد فقط " عائلة عيني " ، و الدّروس المطبّقة في البرنامج " الاسم المقصور و المنقوص ، حروف العطف ، الفعل المعتلّ و أنواعه " ، إلاّ أنّ النصّ لم يخدم الظّاهرة اللّغوية أبدًا ، فلا نجد جملا تحوي هذه الدّروس . فالأستاذ لا يُفكّر أصلاً في البحث عن شواهد داخل النصّ المسموع لأنّه يعرف المضمون ، حتّى أثناء التّحليل و المناقشة لا نجد دليلاً ملموسًا لنقف على محطّات النّحو .

– أمّا المقطع الثّاني " حبّ الوطن " يُعالج نصّ " المطاردة " في فهم المنطوق ، و دروس النّحو ثلاثة " اسما الزّمان و المكان ، حروف القسم ، إسناد الفعل المثال إلى جميع الضّمائر " ، فالنّص المسموع هنا أهمل هو الآخر الظّاهرة اللّغوية ، و اهتمّ بإرساء القيم التّربوية فقط .

خاتمة :

– من خلال دراستنا توصّلنا إلى النّتائج التّالية :

– صعوبة استيعاب هذا الميدان من قبل المتعلّم

– بُعد نصوص فهم المنطوق عن واقع التّلميذ المعاش

– طريقة تعليمية فهم المنطوق تحتاج إلى مهارات في التّدريس ، و تسلّح الأستاذ بالأدلّة المقنعة

– نصوص فهم المنطوق لا تحمل قيمًا تربوية و لا أخلاقية إلاّ القليلة منها

– عناوين فهم المنطوق تحمل طابع الرّمز فتجعل التّلميذ بعيد عن الموضوع

– وجود انفصال من حيث دروس البلاغة و النّحو بين ميدان فهم المنطوق و القراءة المشروحة في نفس المقطع

– أغلب نصوص فهم المنطوق لا تُعالج بيئة جزائريّة لأنّها مترجمة

– عدم تنويع المراجع في اقتباس نصوص فهم المنطوق .

– نصوص فهم المنطوق تفتقر إلى الأدلّة القرآنية و الأحاديث و الأشعار و الحكم ، و هذا ما يجعل النصّ بعيد عن الحجج المؤثّرة في التّعلّم .

– فهم المنطوق يُعتبر أيقونة الميادين ، حيث يتخلّص المتعلّم من عقدة الخجل و يُكسبه الجرأة الأدبية ، وهو بوّابة للتّحرير الكتابي .

– إهمال النصوص المسموعة للظّاهرة اللّغوية المقرّرة في التّوزيع .

– الاهتمام بالمعاني و المناقشة و التّحليل دون مراعاة الأخطاء النّحوية ، و عدم الوقوف على الدّروس النّحوية المقدّمة .

قائمة المراجع :

–1– أحمد سعيد مغزي ،(د . ت)، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، إشراف : ميلود غرمول ، أوراس للنّشر ، (د . ط) ، د ت، ص80 .

–2– المرجع نفسه ، ص 11.

–3– وزارة التّربية الوطنية ، سبتمبر2017 ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط) ، الجزائر ، ص24 .

–4– وزارة التّربية الوطنية للمناهج ، 2016 ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط) اللّجنة الوطنية للمناهج ،الجزائر ،د ط ،ص5 .

–5– ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، جوان 2013، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، مديرية التّعليم الأساسي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 16 .

–6– المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها .

–7– إبراهيم طبشي ، سنة 2017 ، القيم في نصوص القراءة في منهاج الجيل الثّاني من السّنة الأولى متوسّط ، مجلّة جيل الدّراسات الأدبيّة و الفكرية ، جامعة ورقلة – الجزائر– ، العدد 46 ، ص97 .

–8– المرجع نفسه ، ص 97.

–9– محفوظ كحوال ،(د . ت) ، دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، (د . ط) ، ص22 .

–10– المرجع نفسه ، ص23 .

–11– المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها .

–12– أحمد سعيد مغزي ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ص11 .

–13– محفوظ كحوال ،دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، ص 27.

-14- اللّجنة الوطنية للمناهج ، جوان 2013 ، مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، (د . ط) ، ص 14.
-15- أحمد سعيد مغزي ،دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ص24 .
-16- محفوظ كحوال ،دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، ص28 .
-17- وزارة التّربية الوطنية ، سبتمبر2018 ، المخطّطات السّنوية لمادّة اللّغة العربيّة (التّعليم المتوسّط) السّنة الرّابعة ، د ط ، ، ص2 .
-18- وزارة التّربية الوطنية ، سبتمبر2018 ، المخطّطات السّنوية لمادّة اللّغة العربيّة (السّنة الثّانية للتّعليم المتوسّط) ، د ط ، ،ص5 .
-19- وزارة التّربية الوطنية ،2016 ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط) ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر ، د ط ، ص4 .
-20- نايف بن سلطان الهاجري (د ت) ، الدّليل الإجرائي لاستراتيجيات التّعلّم النّشط ، وزارة التّربية و التّعليم (السّعودية) ، بيشة ، ص8 .
-21- المرجع نفسه ، ص9 .
-22- محفوظ كحوال ، دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، ص123 .
-23- المرجع نفسه ، ص89 .
-24- أحمد سعيد مغزي ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ص95 .
-25- حازم محمد سعد الشّريف ، القيم الأخلاقية في محتوى كتب " **لغتي الجميلة** " للصّفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السّعودية ، ، مجلّة البحث العلمي ، العدد 18، 2017 ، ص 73 .
-26- عارف أسعد جمعة ، أيلول2018، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية لإعداد المعلّمين للسّنتين الثّالثة و الرّابعة في ضوء القيم الاجتماعية ، مجلّة كلّية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية و الإنسانية / جامعة بابل، العدد40 ، ص104.
-27- اللّجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، ص 12.
-28- المرجع نفسه ، ص13 .
-29- محفوظ كحوال ، دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، ص145 .
-30- المرجع نفسه ، ص131 .
-31- المرجع نفسه ، ص 127.
-32- فخري محمد صالح، 1994 ، اللّغة العربيّة أداءً و نطقًا و إملاءً و كتابة ، دار الوفاء ، طبعة 2 ، ص15 .

-33- جمال الدّين أبي محمد عبد الله بن يوسف ، 1422هـ/ 2001 م ،شرح شذور الذّهب في معرفة كلام العرب ، دار إحياء التّراث العربي ، بيروت –لبنان- الطّبعة الأولى ، ص20 .
-34- فريدة شتان ، مصطفى هجرسي ، 2009 ، وزارة التّربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التّربوية ، المعجم التّربوي ، ملحقة سعيدة ، ص 8 .