الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Université de 8 mai 1945 Guelma
Faculté ; des lettres et des langues

الرقم: ..... N°=.....

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقيّة)

إستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيلين (الأوّل والثّاني)

- السّنة الثّالثة متوسط أنموذجا -

مقدّمة من قبل:

الطالبة: نبيلة عميروش

تاريخ المناقشة: 08 جويلية 2019

اللجنة المناقشة:

الأستاذ	الصفة	الرتبة	المؤسسة
عمار بعداش	رئيسا	أستاذ محاضر "ب"	جامعة 8 ماي1945 قالمة
عبد الرحمان جودي	مشرفا و مقررا	أستاذ محاضر "أ"	جامعة 8 ماي1945 قالمة
جمال بن دحمان	ممتحنا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 8 ماي1945 قالمة

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر و تقدير

"وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

سورة يوسف – الآية 76.

أَخِي لَنْ تَنَالَ العِلْمَ إِلَّا بِسِتَّةٍ سَأُنْبِيكَ عَنْ تَفْصِيلِهَا بِبَيَانِ
ذَكَاءٌ وَحِرْصٌ وَاجْتِهَادٌ وَبُلْغَةٌ وَصُحْبَةُ أُسْتَاذٍ وَطُولُ زَمَانِ

الإمام الشافعي

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ، والصلاة والسلام على معلم البشر وعلى آله وصحبه أجمعين .

حمدا لك يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ،أسجد لك يا رب شاكرا مزيد فضلك وعظيم نعمك على ما منحتني من تفكير وقوة وصبر حتى ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر و العرفان للأستاذ المشرف **"جودي عبد الرحمن"** لتفضله بالموافقة على الإشراف على مذكرتي .

وأقدم شكري و تقديري الخاص لكل من أسهم في هذا البحث وجعله يرى النور، فالشكر كثير ومن يستحقونه أكثر و أخصّ بذلك أساتذتي.

إهـــداء

الحمد لله الذي وهبنا الإرادة والعزيمة من أجل القيام بهذا العمل .

إلى اللذين أخذا بيدي ووفرا لي سبيل التعلم وكانا لي الوجه الطافح بالحب والحنان

★والدي الكريمين★ أبي ★أمي ★

إلى من كان سندي وعوني في مشواري الدراسي **★ زوجي أمين ★**

إلى ضحكتي في هذه الدنيا ... نور عيني **★ آية ★ ومعتز ★**

إلى من درست على أيديهم واستفدت من علمهم ابتداء

من الطور الابتدائي إلى يومنا هذا ✯ **أساتذتي** ✯

إلى كل **أفراد عائلتي وعائلة زوجي**

إلى الذين ارتاحت لهم نفسي وقدستهم مشاعري واطمأنت لهم سريرتي

صديقاتي

إلى كل من قدس ويقدس العلم بشطريه الديني والدنيوي إلى غاية قيام الساعة

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد

خطة البحث

مقدّمة

الفصل النظري:

اِستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق

المبحث الأوّل: اِستراتيجيّة التّدريس

أولا: الاستراتيجيّة

1- مفهومها

2- مكوّناتها

3- مواصفات الإِستراتيجيّة الجيّدة

4- معايير اِختيار الإِستراتيجيّة الملائمة

ثانيا: التّدريس

1- مفهوم التّدريس

أ. لغة

ب. اصطلاحا

2- طرائق التّدريس

3- أسلوب التّدريس

4- الفرق بين الإِستراتيجيّة، الطّريقة والأسلوب

المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق

1- مفهوم الميدان

2- مفهوم التّعبير

أ- لغة

ب- اصطلاحًا

3- أنواعه

أ- التّعبير الكتابي

ب- التّعبير الشّفهي

4- أهداف تدريس نشاط التّعبير الشّفهي (فهم المنطوق)

5- طريقة تدريس التّعبير الشّفوي

أ- طريقة الجيل الأوّل

ب- طريقة الجيل الثّاني

الفصل التطبيقي:

دراسة ميدانية

تمهيد

1- إشكاليّة البحث

2- الفرضيّات

2-1- فرضيّة عامّة

2-2- فرضيّات إجرائيّة

3- عيّنة البحث

4- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث

5- المنهج المتبع

أ- الإستبانة

ب- المقابلة

ج- الملاحظة

6- الدّراسة الميدانية

6-1- مجال الدّراسة

6-2- العمل الميداني

7- عرض وتحليل البيانات الميدانية وفقًا لمحاور الإستمارة

8- نقد وتقويم

9- مقارنة بين الجيلين

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

ملاحق

فهرس الموضوعات

مقدّمة

مقدمة:

تُعدّ اللّغة العربيّة أكثر لغات العالم ثراءً؛ ويكفيها رفعة وشرفًا بأنّها لغة الكتاب العزيز مصداقًا لقوله تعالى: «**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**». **سورة يوسف / 02.**

ومن المتعارف عليه أنّ اللّغة العربيّة مفتاح لبقيّة العلوم على مستوى التّعليم، وتَمَكُّن التّلميذ منها يخوّله لدراسة باقي المواد الدّراسية بجدارة، وهي من وسائل الإتّصال والتّفاهم بين المتعلّم وبيئته، ويعتمد عليها كلّ نشاط يقوم به التّلميذ سواء كان عن طريق الاستماع أو القراءة، أم عن طريق الكلام أو الكتابة، ولهذا يهدف تعليم العربيّة إلى تمكين المتعلّم من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والتّعبير.

وفي هذا البحث أخصّ بالذّكر التّعبير الشّفهي باعتباره السّبيل الّذي يحيل المتعلّم إلى تحقيق غايات وأغراض متنوّعة؛ فهو يعوّده الشّجاعة والجرأة في المواجهة، إضافة إلى أنّ الكلام أسبق من الكتابة وفيه يتجسّد كمال اللّغة.

وإنطلاقًا من وعْيي بأهمّية التّعبير الشّفهي، والتّطورات الّتي طرأت على هذا النّشاط بالخصوص إختارت هذا الموضوع الذي عُنْون بـ: "**إستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيليْن السّنة الثّالثة متوسّط – أنموذجًا –**".

وقد جاء إختياري لهذا الموضوع بغية إبراز مدى فاعليّة هذا النّشاط في تنمية القدرات اللّغوية للتّلاميذ، والكشف عن إستراتيجيّات وطرائق تدريسه في الجيل الأوّل والثّاني.

فجاء هذا الموضوع ليطرح ويُجيب عن الإشكاليّة التّالية:

- ما الفرق بين إستراتيجيّة تدريس فهم المنطوق في الجيل الأوّل والثّاني؟

فتفرّع من هذه الإشكاليّة العديد من الأسئلة نذكر منها:

1- ما المقصود بالتّعبير الشّفهي؟

2- فيم تتمثّل أهمّيته؟ وما أهداف تدريسه؟

3- كيف كان يقدّم؟ وما الجديد الّذي طرأ عليه بعد دخول الجيل الثّاني؟

4- أيّ الجيليّن أفضل؟

وبناءً على ذلك فطبيعة الموضوع تقتضي اِستخدام المنهج الوصفي الّذي يقوم على وصف الظّاهرة بكلّ جزئيّاتها.

وقد تطرّقت دراسات سابقة لهذا الموضوع نذكر منها:

تعليميّة التّعبير الشّفوي في التّحصيل الدّراسي السّنة الرّابعة اِبتدائي أنموذجا، دور التّعبير الشّفوي في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الاِبتدائية...

لكن الجديد في هذه المذكّرة هو إبراز الفرق بين الجيليْن في طريقة تقديم نشاط التّعبير الشّفهي، خصوصًا بعد الإصلاحات الّتي مسّت المنظومة التّربويّة.

وقد سارت هذه الدراسة وفق خطّة منهجيّة تضمنّت مقدّمة وفصليْن وخاتمة.

وكان الفصل الأوّل نظريّا تطرّقت فيه لماهية الاِستراتيجيّة والطريقة والأسلوب، والفرق بين هذه المصطلحات الثلاث إضافة إلى ميدان فهم المنطوق وأهميته وأهداف تدريسه.

أمّا الفصل الثّاني فخصّصته للدّراسة الميدانية مع إجراء مقارنة بين الجيليْن (الأوّل والثّاني) في المرحلة المتوسّطة وصفًا وتحليلاً. وقد ذُيّلت هذه المذكّرة بخاتمة تضمّنت النّتائج الّتي توصّل إليها البحث.

اِستقى بحثي مادّته من مجموعة مصادر ومراجع أذكر أهمّها:

1- كتاب اِستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة لخليل عبد الفتّاح حمّاد.

2- كتاب أساليب تدريس اللّغة العربيّة لأحمد صومان.

3- كتاب اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة لطه حسين الدّيلمي.

4- دليل اِستخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط (ميلود غرمول).

ومن بين الصّعوبات الّتي واجهتها في بحثي هذا:

- قلّة المراجع المتعلّقة بالإِستراتيجيّة.
- ضيق الوقت.

أرجو أن أكون قد وُفّقت في هذا البحث، وإن كان لابدّ من كلمة تتوّج هذه المقدّمة فهي شكر للأستاذ المشرف.

الفصل النّظري:

اِستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق

المبحث الأول: اِستراتيجيّة التدريس

أولا: الاستراتيجيّة

ثانيًا: التّدريس

المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق

1- مفهوم الميدان

2- مفهوم التعبير

3- أنواعه

4- أهداف تدريس نشاط التّعبير الشّفهي

5- طريقة تدريس التّعبير الشفوي

المبحث الأوّل: اِستراتيجيّة التّدريس

أوّلاً: الاِستراتيجية:

1- مفهومها:

يمارس الإنسان في حياته أعمالاً كثيرة يبتغي من ورائها تحقيق أهداف بعيْنها. ولا يستطيع أن يمارس هذه الأعمال في وضع مستقلّ عن المجتمع الذي ينتمي إليه، ولذلك فإنّه يتّخذ طريقة معيّنة يتمكّن بها من مراعاة الأطر التي تحيط بعمله أوّلا، وتمكّنه من تحقيق هدفه ثانيا، ويطلق على هذه الطريقة "الاِستراتيجيّة" «حيث كان ظهورها في البداية مرتبطًا بالمصطلح العسكري، فشاع اِستخدامها في الحياة العسكرية منذ فترة قبل ظهورها في المجال التربوي، ثم انتقلت بعد ذلك إلى التربية كمصطلح تربوي ... وقد شاع اِستخدام اِستراتيجية في التربية منذ السّبعينات نتيجة الاِهتمام بالموقف التّعليمي في حدّ ذاته والتركيز على السّلوك التعليمي داخل الفصل».[1]

وكلمة "اِستراتيجيّة" ليس لها مرادف في اللّغة العربيّة وهي: «منقولة بلفظها الأصلي من اللّغة اليونانية (Strategos) المشتقة من كلمتين: كلمة (Stratos) والتي تعني (عسكري) وكلمة (Ago) والّتي تعني (قيادة)، فهي تشير إلى (القائد العسكري) خلال العصر اليوناني ومعناها من مصدرها الأصلي يعطينا بعض الدلالات لتعريفها مثل: الدهاء في المناورة العسكرية ...».[2]

أمّا إذا اِنتقلنا إلى المعنى الاِصطلاحي وجدنا بأنّ الاِستراتيجية: «خطّة تتضمّن الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي يتمّ تنفيذها عن طريق تحليل المهارات الأساسية إلى مهارات فرعيّة، وبناء الاِختبارات التشخيصيّة وتطبيقاتها

---

[1] خليل عبد الفتّاح حمّاد: اِستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة، فلسطين، ط2، 2014، ص42.

[2] إبراهيم المنيف: اِستراتيجية الإدارة اليابانية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، دط، ص211.

لتحديد أخطاء التلاميذ الأساسيّة وعلاجها بإستخدام التدريبات العلاجيّة الموجّهة من خلال الأنشطة الجماعية والتعلّم التّعاوني».[1]

وهي «فنّ اِستخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنّها طُرق معيّنة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمّة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معيّن».[2]

من خلال ما تقدّم يتّضح أن الإستراتيجية هي مجموعة الخطوط العريضة والخُطط العامة الّتي يضعها المعلّم بشكل منظّم ومتسلسل لتحقيق أهداف تعليميّة معيّنة.

وهو ما أشار إليه الدكتور "صفوت توفيق هنداوي" عندما تعرّض لمفهوم الإستراتيجية في قوله: «هي مجموعة من الإجراءات والوسائل الّتي يستخدمها المعلّم، ويمكّن بها المتعلّم من الخبرات التعليميّة المخطّطة وتحقيق الأهداف التربويّة».[3]

2- مكوّناتها:

تتكوّن الإستراتيجيّة من أربعة عناصر أساسة هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم.

أ- الأهداف:

تعتبر الخطوة الأولى الّتي ينطلق منها أيّ نشاط تعليمي يحدّد المسار الّذي تسير وفقه اِستراتيجية التدريس تنظيرًا وتطبيقًا؛ فهي عبارة عن تصوّرات ذهنيّة مسبقة تتلاءم مع

[1] خليل عبد الفتّاح حمّاد: اِستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، (م س)، ص43.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص22.

[3] اِستراتيجيات التدريس (المستوى الأوّل)، جامعة دمنهور، كليّة التربية وحدة التعليم المفتوح، ص 7-8.

قدرات المتعلّمين العقليّة والاِنفعاليّة والنّفسيّة والحركيّة؛ أي أنّه قبل صياغة الأهداف لابدّ من دراسة سيكولوجيّة المتعلّمين[1].

ب- المحتوى:

هو المضمون الّذي يتمّ بواسطته تحقيق الأهداف التربويّة، ويشمل مجموعة من المعارف قد تكون مفاهيما أو حقائق أو مبادئ ونظريّات، مع مراعاة التّسلسل من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب، فالمحتوى لا يشمل موضوعات الدراسة فقط بل هو المادّة التّعلّيمية وما تشتمل عليه من خبرات توضع في ضوء أهداف محدّدة بغية تنميّة القدرات المختلفة للمتعلّم.[2]

ج- الأنشطة:

يعتبر النّشاط المدرسيّ جزءًا أساسيًا من الاِستراتيجيّة لا يقلّ أهميّة عن الأهداف التربويّة والمحتوى؛ فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم نبيلة ترقى بالمتعلّم إلى مراتب عليا تُشعره بأنّه عضوٌ متميّز وفعّال.

وعليه فالأنشطة التّعليميّة عبارة عن برامج وتدريبات تهتم بالمتعلّم وتُعنى بما يبذله من جهد سواء كان عقليًّا أو بدنيًّا، حيث يجب أن تتناسب تلك الأنشطة مع قدرات المتعلّم وميّوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها.[3]

د- التّقويم:

يعتبر التقويم ذا أهميّة كبيرة في العمليّة التربويّة لأنّنا نستطيع بواسطته تشخيص مواطن الضّعف ومعرفة الأخطاء الّتي حدثت فنتجنّب تكرارها.

---

[1] ينظر: سعيد جاسم الأسدي، محمّد حميد المسعودي: اِستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص19.

[2] يُنظر: يونس فتحي: المناهج، الأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص65.

[3] يُنظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، الكويت، ط2، 1997م، ص30.

لذلك اِعتُبر عملية تشخيصيّة؛ فالمعلّم يحدّد نقاط ضعف متعلّميه خلال المرحلة الختاميّة (التّقويم التّحصيلي)، إضافة إلى أنّه عملية علاجية وقائيّة تجعل من المعلّم حريصًا على معالجة أهم الأخطاء الّتي وقع فيها المتعلّمون سواء كان ذلك شفويًا أو كتابيًّا.

وهو ما تجسّد في تعريف "علم الدّين عبد الرحمن الخطيب" للتّقويم حيث قال: «هو عمليّة تشخيصيّة علاجيّة وقائية شاملة لجميع نواحي النموّ ومستمرّة»[1].

ويُقصد بالشّمول في هذا التعريف أن يشمل التّقويم جميع جوانب النموّ في شخصيّة المتعلّم (العقليّة، الاجتماعيّة، النّفسيّة والبدنيّة...)؛ لأنّ التركيز على جانب واحد يؤدّي إلى نموٍّ غير سليم في الجوانب الأخرى، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوك المتعلّم.

أمّا الاستمراريّة: فتعني أن التّقويم يبدأ من بداية الحصّة ويستمر حتّى نهايتها، وفي ذلك كشف لجوانب الضعف والقوّة لكلّ مرحلة من مراحل الموقف التعليمي؛ حيث يقسّم التّقويم إلى ثلاثة أقسام: أولها التّشخيصي ويكون في وضعيّة الاِنطلاق، ثمّ التكويني، ويكون في بناء التعلّمات وأخيرًا التّقويم التّحصيلي ويكون في الوضعيّة الختاميّة.

3- مواصفات الاِستراتيجيّة الجيّدة:

حتّى يكون أيّ عمل نافعًا لابدّ من اِتّسامه وتميّزه بمجموعة من المواصفات؛ وهذا ما ينطبق على الاِستراتيجيّة إذ يجب أن تكون شاملة لكلّ المواقف والاِحتمالات المتوقّعة في الموقف التعليمي، مرتبطة اِرتباطًا واضحًا بالأهداف التربويّة والاِجتماعيّة والاِقتصاديّة، وأن تراعي الإمكانات المتاحة بالمؤسسة مثل: الكمبيوتر، الكاشف الضوئي، الخريطة، بعض الصّور التوضيحيّة... وهذا ينطبق على جميع المواد لذلك وجب أن تتّسم الاِستراتيجيّة بالمرونة والقابليّة للتطوير إذا دعت الحاجة. [2]

---

[1] يُنظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساسيات طرق التدريس، (م س)، ص183.

[2] يُنظر: العمراوي شمس الهدى: وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية والنفسية-مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي إدارة وتسيير في التربية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ص69-70.

والاِستراتيجيّة الجيّدة تتطلب من المعلّم أن يكون: [1]

«- حريصًا على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه.

- حريصًا على بناء الشخصية المتكاملة لهم.

- مراعيًا للفروق الفردية فيما بينهم».

فاختيار الاِستراتيجية الجيّدة له أهمية كبيرة وفوائد متعّددة نذكر منها:

- زيادة التواصل في الحجرة بين المعلّم وتلاميذه من جهة وبين التّلاميذ وبعضهم بعضا، الأمر الذي يسهم في زيادة حماسهم وتطلّعهم إلى الأفضل.

- تنمية الجوانب الوجدانيّة للمتعلّمين كالحبّ والاِطّلاع... وزيادة الثقة بالنّفس.

- تنفيذ المنهاج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح.

- خلق روح التعاون داخل الصّفّ.

4- معايير اِختيار الاِستراتيجيّة الملائمة:

يرتبط اِختيار الاِستراتيجية الملائمة بمدى فعاليّة المعلّم، وخبرته؛ حيث يكون حريصًا على الوقت ومتقيّدا به في مختلف المراحل بدءًا بمرحلة الاِنطلاق وصولاً إلى مرحلة التّقويم فالمعلّم هو المسؤول الأوّل والأخير عن سيْرورة درسه من خلال التّقيد بالوقت[2].

إضافة إلى إشراك المتعلّمين في الدرس عن طريق توجيه الأسئلة المناسبة في الوقت المناسب، وخلق بعض المواقف والمشكلات التي يجد التلميذ نفسه مدفوعًا إليها عن رغبة منه في حلّها مع مراعاة الفروق الفرديّة ومستوى نضج المتعلّمين.

كما يجب أن تتمّ طريقة عرض المادّة التعليميّة وفقًا للأهداف المسطّرة، وتَمكّن المتعلّم من تحقيقها، ناهيك عن خصائص المتعلّمين وحاجاتهم ودوافعهم.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، (م س) ص 27.

[2] ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم: المنهج المدرسي المعاصر (أسُسه، بناؤه، متطلباته، تطويره)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص 194.

ممّا تقدّم يمكن إجمال الأسس أو المعايير الّتي يُعتمد عليها في اِختيار الإستراتيجيّة الملائمة في: الهدف التعليمي – طبيعة المتعلّم – طبيعة المادّة وخبرة المعلّم.

ثانيا: التّدريس:

التّدريس ليس بالأمر السّهل واليسير، إنّما هو علم له أصوله ومبادؤه العلميّة لأنّه يرتبط بعلوم مختلفة مثل: علم النّفس والتربية. وحتّى نتمكّن من طرقه، أساليبه واستراتيجياته لابّد من الإحالة – أوّلاً – إلى مفهومه اللّغوي.

1- مفهوم التّدريس:

أ- لغة:

التّدريس كلمة مأخوذة من الفعل الثلاثي "دَرَسَ" بمعنى: تَعَلَّمَ فَهِمَ، قَرَأَ ... وقد اِتّفقت مجموعة من المعاجم اللّغوية على هذه المفاهيم، حيث جاء في كتاب "العيْن" للخليل (ت 174هـ) قولُه: «دَرَسَ: الدَّرْسُ: دَرْسُ الكتاب للحِفْظِ، ودَرَسَ دِرَاسةً ودارَسْتُ فُلانًا كِتابًا لِكيْ أَحْفَظَ»[1].

وجاء في معجم "**لسان العرب**" لِابن منظور (ت 711هـ): «دَرَسَ الكتابَ يدرُسُه دَرْسًا ودِرَاسةً ودَارَسَهُ من ذلك كأنّه عانَدَه حتّى انقاد لِحِفْظِهِ ...، وقيل: دَرَسْتَ قرأتَ كُتُب أهل الكتاب ودارستَ: ذاكرتَهُم ...»[2].

كما جاء في معجم «**الوجيز**»: «دَرَسَ، دَرْسًا ودُرُوسًا عَفَا وذهب أثره وتقادم عهده، والكتابَ ونحوَه درْسًا ودِراسة: قَرَأه وأَقبل عليه ليحفظه ويفهمه، (دّرَّسَ) الكتابَ ونحوه: قام بتدريسه، و(الدّرسُ): المِقدار من العِلم يُدرس في وقت ما»[3].

فالمعاجم الثلاثة تشترك في معنى واحد وهو تعلَّمَ.

---

[1] عبد الحميد هَنْداوي، دار الكُتب العلميّة، بيروت، ط1، 2002، ص 20.

[2] دار المعارف، القاهرة، دط، 1698م، ص 1360.

[3] مجمع اللّغة العربية : مُعجم الوجيز، طبعة خاصّة بوزارة التربية والتعليم، 1994، ص225.

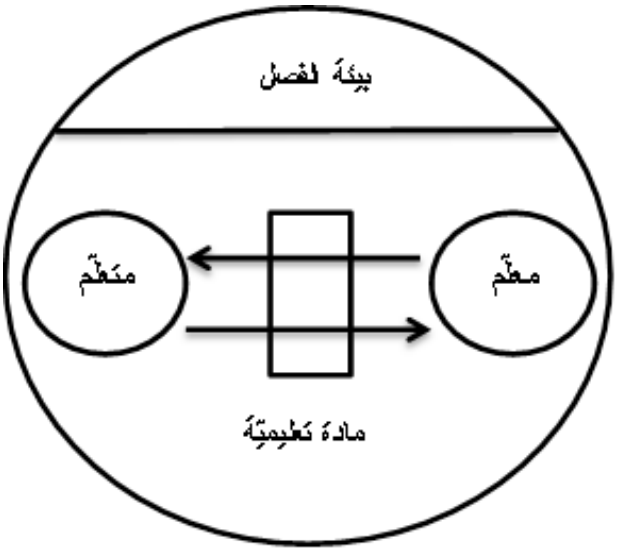
ب- اِصطلاحًا:

إنّ التدريس من المصطلحات التربويّة الّتي عرفت جدلا كبيرًا حول مفهومها، فقد تباينت تعريفاته من باحث لآخر نذكر منها:

* التّدريس عمليّة اِتّصال.
* التّدريس عمليّة تعاون.
* التّدريس نظام.
* التدريس نقل معلومات.
* التّدريس مهنة.
* التّدريس نشاط مقصود.[1]

ويمكن التمثيل للمفاهيم السّابقة بالمخططات التالية:

المخطط1: التدريس باعتباره عملية اِتّصال

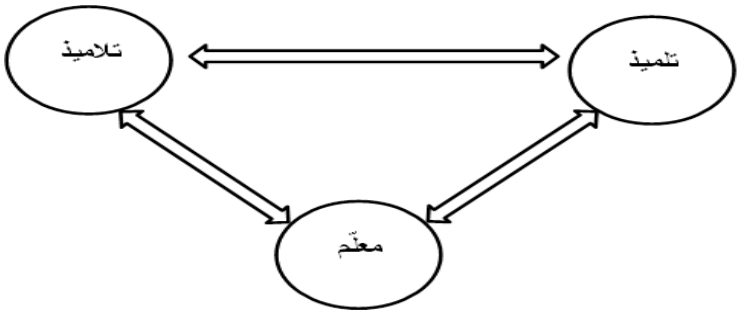


المصدر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيّات التعلّم.

[1] يُنظر: عمران جاسم الجبوري: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، 2014م، ص141.

يتّضح من هذا المخطط أنّ التدريس عمليّة اتّصال وتواصل بين طرفي العملية التّعليميّة التعلّمية (المعلّم والمتعلّم) في بيئة تعليميّة (بيئة الفصل)؛ والمقصود بالاتصال هنا تبادل المعلومات بين الطرفية، فعمليّة التّدريس تشبه دورة التواصل؛ فالمرسِل هو المعلّم والمرسَل إليه هو المتعلّم والرّسالة هي الدرس.

المخطط2: التّدريس باعتباره عمليّة تعاون

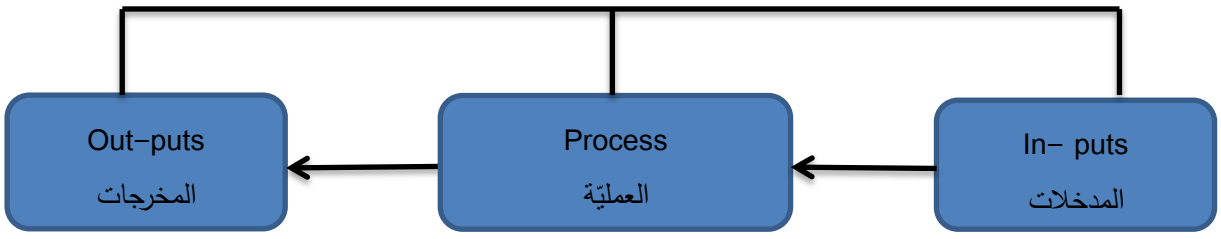


المصدر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة

واضحٌ أنّ عمليّة التدريس هنا عبارة عن تفاعل وتعاون مشترك بين الطرفين الأساسيين في العمليّة التّعليميّة وهما المعلّم والمتعلّم، إضافة إلى تفاعل المتعلّم مع زملائه في جو بعيد عن الفوضى وبذلك يستفيد كل فرد من الآخر فيحدث تبادل معلومات ومعارف بين المتعلّمين من جهة، وبينهم وبين المعلّم من جهة أخرى.

المخطط3: التدريس باعتباره نظاما:

التغذية الراجعة Feed Back[1]



المصدر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيّات التعلّم، (م س)، ص 12-13.

واضح أنّ المخططات الثلاث تكمّل بعضها؛ فلكي تنجح عمليّة الاِتصال وتحقّق أهدافها لابد أن يتعرّف المرسِل على مدى تأثر المستقبِل بمحتوى الرّسالة؛ فالمدخلات تشمل (المعلّم، المتعلّم، المنهاج، بيئة التعلّم)، أمّا المخرجات فهي المتغيّرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلّم، وتتمثّل التغذيّة الراجعة في اِستجابة المتعلّمين للأسئلة الّتي يطرحها المعلّم من أجل مراقبة مدى اِستيعابهم للدّرس وتصحيح أخطائهم، وقد تكون من المرسل إلى المستقبل وذلك عندما يجيب المعلّم على أسئلة المتعلّمين واِستفساراتهم؛ لذلك عندما نعود إلى المخطط نلاحظ التغذية الراجعة تكون باِتجاهين (بين المرسِل والمرسَل إليه).

ويشير الدكتور صفوت توفيق هنداوي إلى أنّ التدريس هو:

«موقف يتفاعل فيه المتعلّم عن طريق المعلّم مع الخبرة التعليمية تفاعلاً إيجابيّا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدّرس من اِكتساب القيم، والخبرات وألوان من السلوك والقدرات، والمهارات والاِتّجاهات والاِستعدادات أو تعديل وتنمية لها»[1].

كما جاء في تعريف آخر: «التّدريس عملية تربويّة هادفة وشاملة تأخذ في اِعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتّعليم والتعلّم، ويتعاون خلالها كلٌّ من المعلّم والطلبة والإدارة المدرسيّة والأسرة لتحقيق ما يسمّى بالأهداف التربويّة أو المنهجيّة»[2].

فالتدريس – إذن– هو تلك العمليّة التّربويّة الّتي تشترك فيها مجموعة من العناصر: المعلّم، المتعلّم، الإدارة والأسرة من أجل الوصول إلى نتائج معيّنة يُطلق عليها "الأهداف التربويّة" إضافة إلى عوامل أخرى تتدخّل في تحقيق تلك الأهداف في مقدّمتها طرق التّدريس.

[1] صفوت توفيق هنداوي: اِستراتيجيّات التدريس– قسم المناهج وطرق التدريس–، جامعة دمنهور، ص05.

[2] خليل عبد الفتّاح حمّاد : اِستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، (م س)، ص33.

2- طرائق التّدريس:

طريقة التّدريس سلسلة من الفعاليات الّتي يقوم بها المعلّم ليصل بالمتعلّم إلى التعلم الفعّال، وتتضمن طريقة التّدريس تحديد الأهداف واختيار الأساليب والأنشطة الملائمة لتحقيقها واختيار وسائل تعليميّة، ونمط تقويمي معيّن ومناخ صفّي وإدارة صفّيّة ملائمة.

لا توجد طريقة تدريس بعينها يصلح اِستخدامها في كلّ المواقف الصّفّية ولكلّ المواضيع والمواد الدّراسية، فطرائق التدريس كثيرة وعديدة، وما يصلح منها لموقف تعليميّ معيّن لا يصلح لموقف آخر والطريقة التدريسيّة الّتي أثبتت جدواها مع معلّم ما قد لا تكون فاعلة مع معلّم آخر، بل أكثر من ذلك فالطريقة الّتي اِستخدمها المعلّم مع صفّ معيّن قد لا يحسن اِستخدامها مع صفّ آخر ولنفس الموضوع مع نفس المعلّم.[1]

فطريقة التّدريس هي: «مجموعة من الإجراءات والتّحرّكات والأفعال الّتي يؤدّيها المعلّم أثناء الموقف التعليمي من خلال خطوات متتابعة يتبعها المعلّم بهدف حدوث تعلّم أحد الموضوعات الدّراسية وتحقيق الهدف من تعلّمه»[2].

وهي تُعدّ – إذن – من أهمّ العناصر التي تتدخّل في إنجاح العملية التربويّة، لذلك وجب مراعاة مجموعة من المعايير عند اِختيار الطرق المناسبة للدّرس نذكر منها:

* ملاءمة الطريقة لأهداف الدّرس والمقرّرات الدراسية.
* تكون مثيرة لِاهتمام المتعلّمين نحو الدّراسة.
*أن تراعى الفروق الفرديّة.
* أن تكون مناسبة للمحتوى.[3]

---

[1] فوزي أحمد سمارة: التّدريس:- مفاهيم، أساليب، طرائق-، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 20.

[2] صفوت توفيق هنداوي : صفوت توفيق هنداوي: اِستراتيجيات التدريس (المستوى الأوّل)، جامعة دمنهور، كلية التربية وحدة التعليم المفتوح، قسم المناهج وطرق التدريس، ص08.

[3] أبو لبيد ولي خان المظفر: طرق التدريس وأساليب الاِمتحان، مكتبة طريق العلم، باكستان، -دط، 2009، ص18.

وتقسّم طرائق التدريس وفق مجموعة من التصنيفات فهناك طرائق تتمركز حول المعلّم مثل: **طريقة المحاضرة والتلقين**. وأخرى تتمركز حول المتعلّم مثل: **حلّ المشكلات، المشروع، المناقشة والاِستقصاء** ...، وطرائق أخرى تدور حول المادّة مثل: **طريقة تعليم القراءة وطريقة تعليم التعبير** ...

وبعد اِطّلاعنا على مجموعة من الكتب وجدْنا تداخلاً كبيرًا بين طريقة التّدريس وأسلوب التدريس، فهناك من يعرّف طريقة التدريس بأنّها الكيفية أو الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلّم في العمليّة التربويّة، ما جعلنا نحاول إبراز الفرق بين الطريقة وأسلوب التدريس.

3- أسلوب التّدريس:

أسلوب التّدريس هو الكيفيّة الّتي يتناول بها الأستاذ طريقة التّدريس، فقد يشترك معلّمان في طريقة واحدة لكن الأسلوب يختلف من معلّم لآخر؛ فهو السّلوك الّذي يتّبعه المعلّم في تنفيذ تلك الطريقة بصورة تميّزه عن غيره، ومن ثمّ يرتبط الأسلوب بصورة أساسة بالخصائص والسّمات الشّخصية للمعلّم.

فأسلوب التّدريس هو: «مجموعة القواعد والضّوابط والكيفيّات الّتي تؤدى بها الطريقة من المدّرس، أو هو كلّ ما يتّبعه المدرّس من أجل توظيف طريقة التّدريس بفعاليّة تميّزه عن المدرّسين الآخرين الّذين يستخدمون الطّريقة نفسها»[1].

والأسلوب كذلك هو: «نّسق بين مجموعة من المسارات الّتي تتّبع للوصول إلى الحقيقة أو التعميم من خلال اتّباع مسارات محدّدة؛ ومن أمثلة الأساليب التدريسيّة: الأسلوب الاِستقرائي – الاِستنباطي والاِستدلالي»[2].

---

[1] محسن عليّ عطيّة : المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2009، ص343.

[2] يسرى فيصل العطير : المستجدّات في طرق التّدريس الحديثة للمرحلة الاِبتدائية، قاعدة مذكرات التخرج، (دط)، 2012، ص85.

يتّضح من خلال هذه التّعريفات أنّ المعلّم مُجبر على مراعاة مجموعة من الاِعتبارات عند اِختياره أسلوب التدريس حتّى يتمكّن من إيصال المعلومة لمتعلّميه بمصداقيّة وأمانة، ويختلف أسلوب التّدريس من معلّم إلى آخر، فالخبرة تلعب دورًا هامًّا ناهيك عن مستوى العنصر المستقبِل (المتعلّمون)؛ وهنا يجب مراعاة الفروق الفردية فقد يقدّم المعلّم درسًا واحدًا في قِسميْن مختلفين ولكن بأساليب متعدّدة؛ إذ يجب أن يراعي أسلوب التدريس الاِحتياجات التّربويّة للمتعلّم بدنيّا وعقليّا وانفعاليّا واجتماعيّا، وحتّى يتمّ الدرس بنجاح يجب أن يسمح أسلوب التدريس للمتعلّمين أن يقوّموا أنفسهم.

4- الفرق بين الاِستراتيجيّة، الطّريقة والأسلوب:

بعد أن تعرّفنا على مفهوم الاِستراتيجيّة، الطريقة والأسلوب يمكن أن نُجمل الفروقات بينها فيما يلي:[1]

الفئة	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجيّة	خطّة منظّمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لمدّة زمنية محدّدة	رسْم خطّة متكاملة وشاملة لعملية التّدريس	طُرق، أساليب، أهداف، نشاطات مهارات، تقويم وسائل، مؤثّرات	فصليّة شهريّة أسبوعيّة
الطّريقة	الآلية الّتي يختارها عضو هيئة التّدريس لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التّدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصّف	أهداف، محتوى أساليب، نشاطات تقويم.	موضوع مجزّأ على عدّة محاضرات. محاضرة واحدة. جزء من محاضرة.

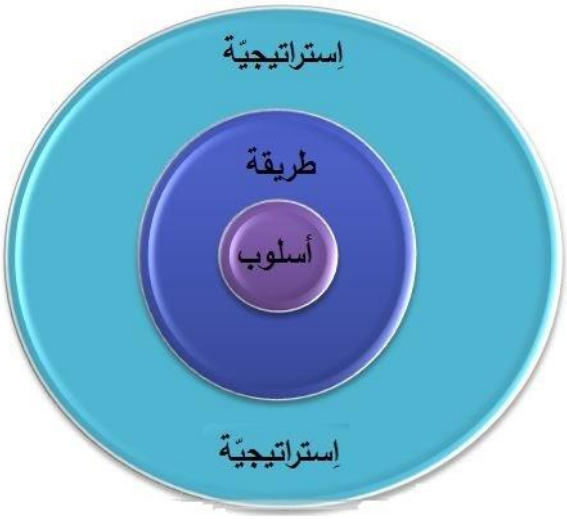
[1] عمادة ضمان الجودة والاِعتماد الأكاديمي : اِستراتيجيّات التعلّم والتّعليم والتّقويم، (دط)، 2014م، ص17.

الأسلوب	النمط الّذي يتبنّاه عضو هيئة التدريس لتنفيذ فلسفتها التدريسيّة حين التّواصل المباشر مع المتعلّم.	تنفيذ طريقة التّدريس.	– اِتّصال لفظي. – اِتّصال جسدي حركي.	جزء من محاضرة.

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ الاِستراتيجيّة أعمّ وأشمل فهي تلك الخطة الإجرائية التي تحوي الطريقة والأسلوب هذا الأخير الذي يُعتبر جزءًا من طريقة التّدريس.

ويمكن التمثيل لذلك بالمخطط التّالي:

المخطط4: الاِستراتيجيّة، الطريقة والأسلوب:



المصدر: اِجتهاد شخصي

فاِستراتيجيّة التّدريس: هي الخطة الكاملة التي تشمل إجراءات معيّنة والّتي يقوم بها المعلّم والمتعلّمون لتحقيق أهداف معيّنة لازمة للدرس التعليمي؛ مثال ذلك: طريقة تنظيم القسم مرّة على شكل "L" ومرّة على شكل "U" ...؛ أي هي مجموعة تحرّكات المعلّم داخل القسم.

ويمكن اِختصار هذه المفاهيم الثلاث فيما يلي:

- اِستراتيجيّة ⟵ تخطيط.
- طريقة ⟵ تنفيذ.
- أسلوب ⟵ بصْمة.

المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق

1- مفهوم الميدان:

هو جزء مُهيكِل ومنظِّم للمادّة قصْد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي ندرجها في ملمح التّخرّج قصْد ضمان التكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملمح التخرّج.

أمّا الميدان في تعلّم اللغة فهو «المجال التّعلّمي الّذي تتدرج ضمنه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقّي أو في حالة الإنتاج»[1].

وميادين تعلّم اللّغة العربيّة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب وميدان الإنتاج الكتابي، خُصّصت لكلّ ميدان ساعة واحدة.

وهو مصطلح جديد ظهر بعد التطورات التي طرأت على المنظومة التربويّة فيمَا يُعرف "بالجيل الثّاني"، ويقابله "النّشاط" في "الجيل الأوّل" مثال: نشاط القراءة، نشاط القواعد ...، وهذه الميادين تنضوي تحت المقطع التعلّمي، وقد خصّصت ثمانية مقاطع لجميع الأطوار.

2- مفهوم التّعبير:

أ- لغة:

جاء في معجم لسان العرب لِابن منظور (ت 711هـ): «عَبَّرَ عمّا في نفسه: أَعْرَبَ وبَيَّن. وعَبَّرَ عنه غيرُه: عَيِيَ فأَعْرَبَ عنهُ، والإِسم العِبْرةُ والعِبارةُ والعَبَارَةُ. وعَبَّرَ عن فُلانٍ: تكلَّم عنه؛ واللّسانُ يُعبّر عمّا في الضّمير»[2].

---

[1] ميلود غرمول: دليل اِستخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، سبتمبر 2017، ص08.

[2] تح عبد الله عليّ الكبير : محمّد أحمد حسب الله، دار المعارف، طبعة جديدة محقّقة – 1698م، القاهرة مصر، ص2782.

وجاء في معجم الوجيز: «عَبَّرَ عمّا في نفسه، وعن فلان: أعرَبَ وبيَّن بالكلام، والعِبارة: الكلام الّذي يبيّن ما في النّفس من معانٍ».[1]

فمفهوم التّعبير في اللّغة مأخوذ من اللّفظ نفسه؛ فعبَّر بمعنى أفصح عمّا في نفسه من أفكار.

ب- اِصطلاحًا:

عرّف كثير من الدّارسين نشاط التّعبير تعريفات لا تكاد تخرج عن بعضها البعض؛ فقد عرّفه **(أحمد صومان)** بأنّه: «إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف الّذي تهدف إليه موضوعات اللّغة العربية جميعها وتسعى لتجويده».[2]

ويرى "**طه حسين الدليمي**" بأنه: «رياضة الذّهن فالأفكار والمعاني غالبا ما تكون غامضة وغير محدّدة في الذهن، والإنسان عندما يضطّر إلى التّعبير فهو يضطّر إلى إعمال الذّهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتّعبير عنها شفهيّا أو الكتابة فيها تحريريّا»[3].

فالتّعبير -إذن- هو الطريقة التي يعبّر بها الفرد عن أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بأسلوب صحيح؛ وهو بذلك يحتل منزلة كبيرة مقارنة بالنّشاطات الأخرى؛ كونه وسيلة اِتّصال الفرد بغيره فبواسطته يستطيع إفهام ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه.

وينقسم التعبير إلى نوعين هما: التّعبير الكتابي والشّفهي.

---

[1] مَجْمع اللّغة العربية: معجم الوجيز، (م س)، ص404.

[2] أحمد صومان : أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص163.

[3] طه علي حسين الدليمي : اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 437.

3- أنواعُه:

أ- التّعبير الكتابي:

هو كلّ ما يدوّنه التّلميذ داخل القسم أو خارجه اِنطلاقًا من سند معيّن وتعليمة لا يمكنه الخروج عنها موظّفا مكتسباته التي تعّلمها في ذلك الأسبوع أو المقطع ككلّ؛ وهو ما يعرف كذلك بالإنشاء التّحريري.

وقد عرّفه "محمد رجب" بأنّه: «أسلوب للتّفكير من خلاله نميّز بين التفكير الغامض والتفكير النّاضج»[1].

فالتّعبير الكتابي – إذن- هو اِستخدام القلم للتّعبير عمّا يجول بخاطرنا، وهو الخطوة الّتي تلي التّعبير الشّفهي مباشرة.

ب- التّعبير الشّفهي:

إنّ التّعبير الشّفهي هو الخطوة الأساسة الأولى الّتي يُبنى عليها التّعبير الكتابي، فلو لم يستطع التّلميذ التكلّم بلغة سليمة وتراكيب صحيحة لا يمكنه الكتابة أو التّحرير، وقد عرف هذا النّشاط تعريفات كثيرة نذكر منها:

هو إفصاح المرء بالحديث عن أحاسيسه وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تكون موافقة لمستويات التلاميذ.[1]

وقد اِقتصر مجال بحثنا على هذا النّوع "التّعبير الشّفوي" الّذي عرف تطّوراً كبيرًا بعد الإصلاحات الّتي قامت بها المنظومة التّربويّة وإدخال جيل سُمّي "بالجيل الثاني" على أنقاض "الجيل الأوّل" فتغيّر المصطلح وأصبح يسمّى "فهم المنطوق" إضافة إلى تغيّر طريقة تقديمه للمتعلّمين.

[1] ينظر محمّد رجب فضل الله : عمليات الكتابة الوظيفية تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 59.

4- أهداف تدريس نشاط التّعبير الشّفهي (فهم المنطوق):

قبل الشّروع في تقديم الحصّة يضع المعلّم مجموعة من الأهداف الّتي ستحقّق في نهاية الدّرس؛ وهو ما تعرّفنا عليه سابقا "الإِستراتيجيّة" ويدعّم ذلك بمجموعة من الطّرق المناسبة للنّصّ المسموع ومستوى المتعلّمين، ثمّ يضفي عليها بصمته من خلال أسلوبه الخاصّ، وهنا يجب على المعلّم أن يكون مُبدعًا في أساليبه لأنّ هذا الميدان –بالخصوص– يحتاج إلى بذل جُهد أكبر، وقد أشار "خليل زايد" إلى عدّة أهداف لتدريس نشاط التعبير الشفهي نذكر منها:

- إزالة الآفات النّطقية الّتي تسيطر على الأطفال.
- تدريب الأطفال على الإِرتجال في مواجهة المواقف المختلفة.
- تساعد دروس التعبير الشفهي على حضور البديهة وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتّصل بحياة التّلميذ.
- يزيل هذا النشاط الخجل والتّردد، ويكسب الجرأة.[1]
- إضافة إلى إنماء كفاءة الإصغاء والتحدّث.
- يدرّب الأستاذ التلاميذ على الإنتاج الشّفوي، ويقوّم إنتاجهم طبقا للكفاءة مسترشدًا بالوضعيّات الموجودة تحت عنوان: "أنتج مشافهة"[2].

من خلال ما تقدّم نستنتج أنّ الهدف من تدريس التّعبير الشّفهي هو تخليص المتعلّم من الصّعوبات التي تواجهه في التّعبير عمّا يختلجه من مشاعر وأحاسيس ومكبوتات حتّى يبتعد عن الخجل والإِنطواء ويصل إلى مرحلة الإِسترسال في الكلام.

[1] ينظر فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006، ص141.

[2] يُنظر ميلود غرمول: دليل اِستخدام كتاب اللّغة العربية، (م س)، ص 59.

5- طريقة تدريس التّعبير الشّفوي:

أ- طريقة الجيل الأوّل:

قبل الشّروع في الدّرس يفتتح الأستاذ الحصّة بوضعيّة اِنطلاق تكون محيطة بالموضوع (عنوان الدّرس)، فيثير بذلك دافعية التلاميذ للتّحدّث فيه ممّا يجعلهم يتفاعلون مع موضوع التّعبير الشفهي أو كما يسمّى (المطالعة الموجّهة)، ثمّ يستنتجون عنوان الدّرس.

وبما أنّ النّصّ حُضّر في المنزل يبدأ الأستاذ مباشرة بإنجاز بطاقة فنّية للدّرس من خلال المناقشة مع التلاميذ فيتّبع بذلك الخطوات الآتية:

1- يناقش تلاميذه للوصول إلى فكرة عامّة للنّصّ.

2- يتحاور معهم حول أهمّ الأحداث، فتُسجّل في السّبورة بالترتيب.

3- يحاول الوصول إلى خاتمة من خلال طرح أسئلة حول مغزى النّصّ.

بعد الاِنتهاء من هذه الخطوات يقوم التلاميذ بالاِستعانة بهذه البطاقة بِاعتبار الفكرة العامّة مقدّمة لتعبيرهم الشّفهي مع التوسيع فيها – بالطبع-، أمّا أهمّ الأحداث فتشكّل العرض الّذي يدخلون عليه بعضًا من الشواهد سواء كانت شِعرا يحفظونه أو آيات قرآنية أو أحاديث نبويّة شريفة.

وفي الأخير يصلون إلى الخاتمة مستعينين بمغزى النّص مع إضافة بعض القيم الأخرى.

وبالتّالي فالكتاب المدرسي هو أهمّ وسيلة يعتمد عليها الأستاذ في تقديم درسه بالنّسبة للجيل الأوّل.

ب- طريقة الجيل الثّاني:

تختلف طريقة تقديم فهم المنطوق عن "**الجيل الأوّل**" فقد اِستُبعد النّص من الكتاب المدرسي لُيصبح في دليل الأستاذ.

يستهلّ الأستاذ درس "**فهم المنطوق**" بوضعية اِنطلاق تكون خادمة للموضوع المتناول حتّى يتمكّن المتعلّمون من اِستنتاج عنوان النّص، بعدها مباشرة يقوم بإسماع النّص

للمتعلّمين ثلاث مرّات وفي الوقت نفسه يقوم المتعلّمون بتسجيل رؤوس أقلام تفيدهم في المناقشة والتحليل فيما بعد.

أمّا الخطوة التّالية فتتمثّل في أسئلة الفهم؛ حيث يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة حول النّص المسموع ليكتشف مدى اِستيعابهم للنّص.

ثمّ بالاِستعانة ببعض المعاجم يقومون بتذليل الكلمات الصّعبة ومن ثّمة يضعون الفكرة العامّة للنّص ويستنتجون بعض القيم المستفادة.

وفي النّهاية يختم الأستاذ درسه بتقويم تحصيلي يمكّن فيه التلاميذ من التّعبير عن الموضوع الّذي اِستمعوا إليه بطلاقة مع توظيف مكتسباتهم القبليّة. وبذلك يكون الأستاذ قد تمكّن من تحقيق هدفه من ميدان "**فهم المنطوق**".

وستتوضّح الرؤية أكثر في الدّراسة الميدانية بتزويد هذا البحث بمذكّرتين لدرسيْن مختلفين: الأولى تخصّ طريقة تدريس نشاط التّعبير الشفهي بالنّسبة للجيل الأوّل، أمّا الثّانية فتخص طريقة تقديم درس في ميدان "فهم المنطوق" "للجيل الثّاني".

الفصل التطبيقي:

دراسة ميدانية

1- إشكاليّة البحث

2- الفرضيّات

3- عيّنة البحث

4- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث

5- المنهج المتبع

6- الدّراسة الميدانية

7- عرض وتحليل البيانات الميدانية وفقًا لمحاور الإستمارة

8- نقد وتقويم

9- مقارنة بين الجيلين

1- إشكاليّة البحث:

يحتّل التّعبير الشّفوي أهميّة كبيرة في مجالات الحياة المختلفة – خصوصًا المجال التّعليمي – بِاعتباره الوسيلة الأكثر اِستخدامًا بين المعلّم والمتعلّم؛ ناهيك عن الفوائد الأخرى التي لا تقلّ أهميّة عن كونه أداة للتواصل فهو يعمل على إثراء الثّروة اللّغوية للتلميذ ويزيل عنه جانب الخجل والاِنطواء، إضافة إلى تنمية تفكيره وتنشيطه، والعمل على تغذية خياله.

ونظرًا للمنزلة الّتي يحتلّها التّعبير الشّفوي مقارنة بالأنشطة التّعليمية الأخرى، والتّطورات الّتي عرفها هذا النّشاط في الآونة الأخيرة اِرتأيت أن أخصّه بالدّراسة في هذه المذكّرة التي جاءت لتجيب عن الإشكالية التّالية: "ما الفرق بين اِستراتيجيّة تدريس فهم المنطوق بين الجيلين؟".

فتفرّع من هذه الإشكالية العديد من الأسئلة نذكر منها:

1. ما الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم أثناء تقديمه لفهم المنطوق؟.
2. كيف اِستقبل المتعلّمون المصطلحات الجديدة؟.
3. هل هناك فرق بين اِطّلاع التلاميذ على النّص وحذفه ثمّ جعله في دليل الأستاذ فقط؟.
4. هل حدث تحسّن في المستوى مقارنة بالجيل الأوّل؟.

2- الفرضيّات:

2-1- فرضيّة عامّة:

"هناك فرق بين اِستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيلين".

2- 2- فرضيّات إجرائيّة:

فرضية إجرائيّة رقم 01:

هناك صعوبة في تطبيق منهاج الجيل الثّاني.

فرضيّة إجرائية رقم 02:

نصوص فهم المنطوق لها صلة بواقع المتعلّم.

فرضيّة إجرائية رقم 03:

المدّة الزّمنية المحددّة لتقديم فهم المنطوق كافية.

فرضيّة إجرائية رقم04:

تأقلُم واستجابة المتعلّمين للمصطلحات الجديدة.

فرضيّة إجرائيّة رقم 05:

اِعتماد الأستاذ على طرائق مختلفة لتقديم هذا الميدان.

فرضيّة إجرائيّة رقم 06:

هناك تحسّن في المستوى مقارنة بالجيل الأوّل.

فرضيّة إجرائيّة رقم07:

الإصلاحات الّتي قامت بها المنظومة التّربويّة فيما يخصّ نشاط التّعبير الشّفوي جيّدة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

3- عيّنة البحث:

تمّ اِختيار عيّنة الدّراسة بشكل عشوائيّ في صفوف الأساتذة بغضّ النّظر عن العُمر والجنس؛ حيث كان العدد الإجمالي للأساتذة الّذين وُزّع عليهم الاِستبيان خمسين (50) أستاذًا من متوسّطات مختلفة.

أمّا بالنّسبة للأسئلة فقد تمّ طرح ثلاثة عشر سؤالاً بناءً على مجموعة الفرضيّات المذكورة سابقًا.

والجدول الآتي يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاِستطلاعيّة:

المتوسّطة	رفّاس الصّادق بوشقوف	باجي مختار بوشقوف	مرداس عبد الله بوشقوف	بديار الشيخ الحفناوي بومهرة	سوداني بوجمعة بومهرة	هوّاري بومدين بلخير	فيصلي رابح بلخير	محمّد عبده قالمة
عدد الأساتذة	04	03	03	07	03	04	04	04
المتوسّطة	05 جويلية 1962 قالمة	مالك بن نبي قالمة	زواوي م. الصالح قالمة	ميمون عليّ قالمة	فرج الله الطّاهر هيليوبوليس	لخزارة الجديدة لخزارة	عبدة السّعيد الفجوج	ثمريش العربي عين العربي
عدد الأساتذة	03	03	02	03	02	02	02	01
المجموع	50							

4- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث:

أمّا فيما يخصّ الأسلوب الإحصائي فتمّت معالجة المعطيات المتوصّل إليها من خلال الإجابة على مختلف أسئلة الاِستبيان المقدّم لأفراد العيّنة، بواسطة أسلوب إحصائي بسيط يتمثّل في:

$$م = \frac{ك \times 100}{(ع)}$$ حيث:

م: النّسبة المئويّة.

ك: التّكرار.

ع: عدد أفراد العيّنة.

5- المنهج المتبع:

اِعتمدتُ في بحثي هذا على المنهج الوصفي التحليليّ الذي «يهتمّ بدراسة الظواهر الطبيعية والاِجتماعية والدراسات الوصفية دراسة كيفية توضّح خصائص الظاهرة، وكمّية توضّح خصائص الظاهرة، وكمّية حجمها وتغيّراتها ودرجة اِرتباطها مع الظّواهر الأخرى»[1].

وقد اِعتمدتُ على مجموعة من أدوات البحث العلمي الّتي عُدّت أداة هامّة أوصلتنا إلى نتائج وحقائق ملموسة تمثّلت في: الاِستبانات، المقابلة، الملاحظة، والمعاينة.

أ- الاِستبانة:

وتسمّى كذلك الاِستفتاء؛ وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية (Questionnaire)، وللكلمة في اللّغة العربيّة ترجمات متعدّدة تُترجم باسم (الاِستبيان) وأخرى باِسم الاِستقصاء. وهذه

[1] خالد حسين مصلح وآخرون: في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص107.

الكلمات جميعها تشير إلى أداة واحدة لجمع البيانات قِوامها الإِعتماد على مجموعة الأسئلة المكتوبة للحصول على البيانات الّتي تفيد في الإجابة على مشكلة من المشكلات.[1]

ب- المقابلة:

عبارة عن حوار يدور بين الباحث والشّخص الّذي تتمّ مقابلته، «وهي لقاء بين الباحث الّذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع معيّن على أشخاص محدّدين وجهًا لوجه، وبنفسه يقوم بتدوين الإجابات على الأسئلة، وتهدف بشكل أساسي إلى الحصول على المعلومات الّتي يريد الباحث الوصول إليها من أشخاص موضوع المقابلة»[2].

ج- الملاحظة:

ما يميّز الملاحظة عن المقابلة أنّ الملاحظ هو الّذي يحدّد ويقرّر المعلومات وليس المبحوث، وتنقسم الملاحظة باختلاف الباحثين إلى: مباشرة وغير مباشرة، مضبوطة وغير مضبوطة، مشاركة وغير مشاركة.[3]

6- الدّراسة الميدانية:

6-1- مجال الدّراسة:

وفيه قمت بزيارة متوسّطتين أجريت فيهما الدراسة والمتمثّلة في:

1. متوسّطة باجي مختار – بوشقوف –
2. متوسّطة رفّاس الصّادق – بوشقوف –.

[1] رحيم يونس كرو العزاوي: مقدّمة في منهج البحث العلمي، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص131.

[2] كمال دشلي : منهجيّة البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعيّة، سوريا، (دط)، 2016، ص93.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي: مقدّمة في منهج البحث العلمي، (م س)، ص150.

6-2- العمل الميداني:

إنّ العمل الميداني لهذه الدّراسة اِنطلق مع نهاية الجانب النظري وهذا بعد أن مُنحت تصريحًا رسميّا من الجامعة، حيث وجدتُ تسهيلا من مدير المتوسّطة والأساتذة الذين مدّوا لي يد العون، وقد ملئت كلّ الإستمارات بمصداقيّة.

كما قمت بتوزيع الإستمارات على متوسّطات أخرى إضافة إلى المتوسّطتين المذكورتين سابقا وذلك حتّى تكون الرؤية أشمل وأكثر اِتّساعًا لمعرفة وجهات النّظر وأوجه الشّبه والاِختلاف من متوسّطة إلى أخرى، هذه المتوسّطات نذكر منها:

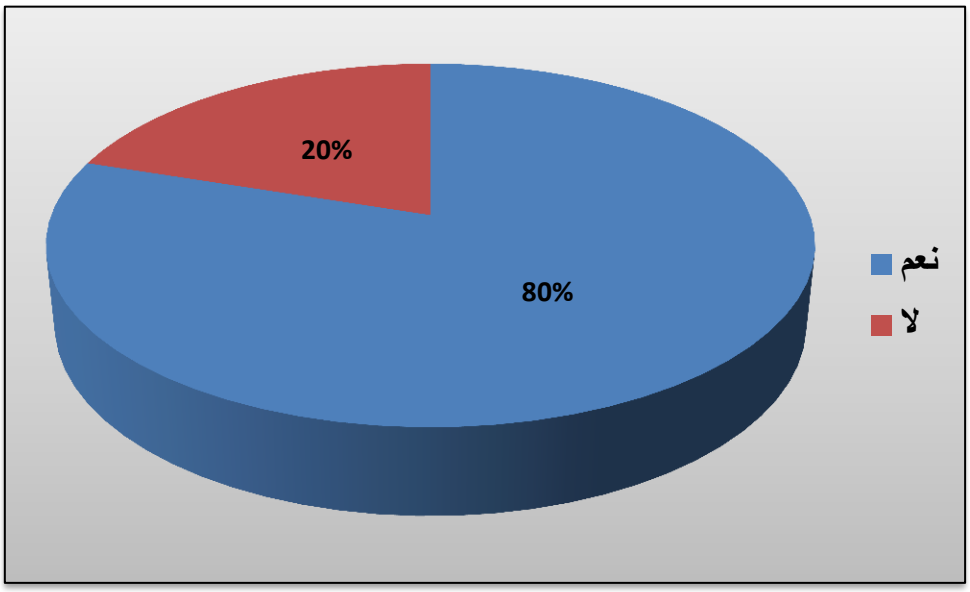
1. متوسّطة بديار الشّيخ الحفناوي – بومهرة أحمد –.
2. متوسّطة سويداني بوجمعة – بومهرة أحمد –.
3. متوسّطة هواري بومدين – بلخير –.
4. متوسطة محمد عبده–قالمة–.

7-عرض وتحليل البيانات الميدانية وفقًا لمحاور الإستمارة:

1- هل وجدتم صعوبة في تطبيق منهاج الجيل الثّاني؟

الجدول رقم 01:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	40	%80
لا	10	%20
المجموع	50	%100



من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أنّ الأساتذة أجابوا بـ "**نعم**" بنسبة 80%، وقد أرجعوا هذه الصّعوبات إلى:

* إعتماد التّلميذ كلّيا على الأستاذ؛ والمنهاج الجديد يجعل من المعلّم مرشدًا وموجّهًا.

* تعوّد التّلاميذ على النّصوص المكتوبة لا المسموعة.

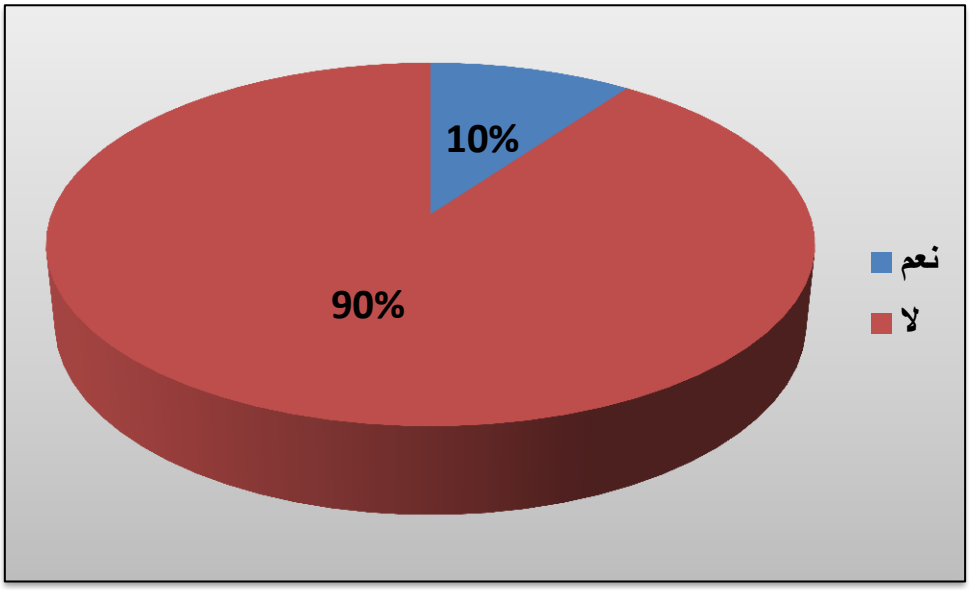
أمّا بالنّسبة للأساتذة الّذين أجابوا بعدم وجود صعوبة في تطبيق المنهاج الجديد فقدرت نسبتهم ب20٪،وقد أرجعوا ذلك إلى التّكوينات الّتي أجروها مع المفتّشين إضافة إلى التّعليمات الموجودة في الأقراص المضغوطة ودليل الأستاذ.

وبعد إجراء تربّص لمدّة خمسة عشر يومًا لاحظت وجود صعوبات في تطبيق منهاج الجيل الثاني فيما يخصّ ميدان فهم المنطوق خصوصًا عند إسماع المعلّم النّص للمتعلمين أوّل مرّة فلا يستطيعون التّركيز، فيعيده مرّة ثانية وثالثة إن إقتضى الأمر، إضافة إلى نُقص مشاركة التّلاميذ في هذا الميدان، كما لاحظت كذلك عدم قدرتهم على إنتاج النّص المسموع شفويّا بسبب عجزهم في التكلّم باللغة العربية؛ فتلميذ الثّالثة متوسّط غير قادر على تكوين جُملة بسيطة.

2- هل نصوص "فهم المنطوق" لها صلة بواقع المتعلّم؟

الجدول رقم 02:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	05	%10
لا	45	%90
المجموع	50	%100



من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 90% من الأساتذة أجابوا بـ "لا" لأنّ نصوص فهم المنطوق بعيدة كلّ البّعد عن واقع المتعلّم ممّا جعله غير متفاعل معها، والباقي أجابوا بـ 10%، وهو الواقع الفعليّ فمن خلال تجربتي وزيارتي لبعض المؤسّسات لاحظت أنّ النّصوص المبرمجة في دليل الأستاذ لا تتلاءم مع مستوى التلميذ وسنّه؛ وكأمثلة على بعض النّصوص نذكر: أهْلاً بك في اليابان، شعوب شرق إفريقيا، رحلة إلى آسيا الوسطى ...

3- ما الصّعوبات التي واجهتموها أثناء تقديم هذا الميدان؟

بعد اِطّلاعي على اِستمارات الأساتذة لاحظت أنّ الصّعوبات الّتي تواجههم تتمثّل في:

- عدم ملاءمة نصوص فهم المنطوق لمستوى التّلميذ وعُمره.
- ضعف المكتسبات القبليّة.
- الإِكتظاظ داخل القسم.
- ضيق الوقت.

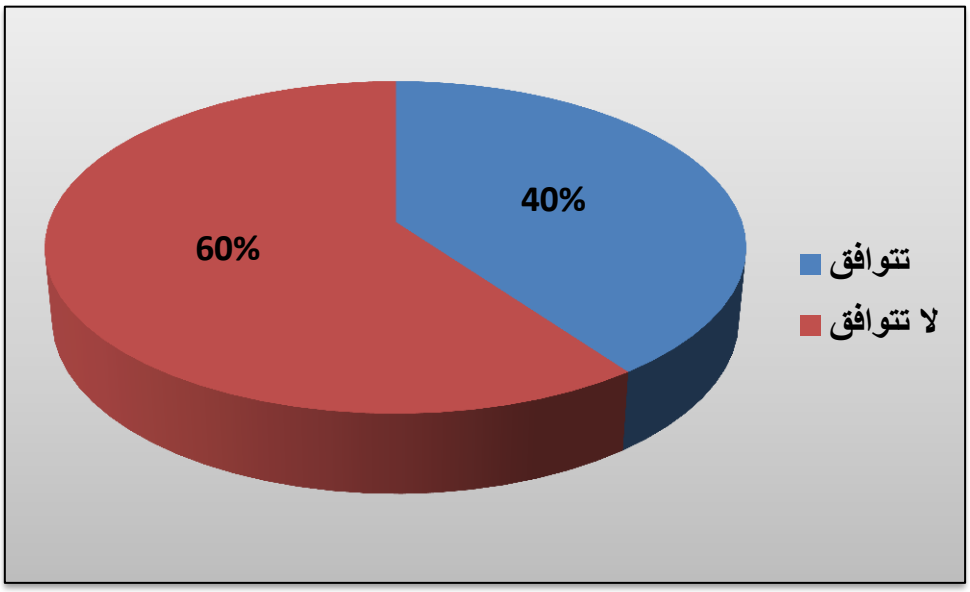
وبعد الزّيارات التي قُمت بها والدّروس الّتي حضرتها مع الأساتذة لاحظت أنّهم يُعانون فِعْلا من صعوبات أثناء تقديم ميدان "فهم المنطوق" وذلك راجع إلى:

- الإِكتظاظ داخل القسم بالدرجة الأولى: ممّا يجعل أغلبيّة التلاميذ لا يستطيعون اِستيعاب الموضوع الذي يدور حوله النّص المسموع، فكيف يمكنهم الإجابة عن أسئلة الفهم والمشاركة في الإنتاج الشّفوي.
- ضيق الوقت إذ لا يمكن تقديم الدّرس في حصّة واحدة.
- طول النّص، عدم تحكم الأستاذ ...

4- أترون أنّ نصوص فهم المنطوق المبرمجة وفقًا للمقاطع التّعلميّة تتوافق مع مستوى المتعلّمين؟

الجدول رقم 03:

الإجابات	التكرار	النسبة
تتوافق	20	%40
لا تتوافق	30	%60
المجموع	50	%100



يتبيّن من خلال الجدول رقم (03) أنّ أغلبيّة الأساتذة أقرّوا بأنّ نصوص فهم المنطوق لا تتوافق مع مستوى المتعلّمين؛ وذلك راجع إلى صعوبة بعض المصطلحات الواردة فيه، وبالتّالي فهي تفوق مستوى المتعلّمين، حيث قُدّرت النّسبة بـ 60%.

أمّا الأساتذة الّذين أجابوا بتوافق نصوص فهم المنطوق مع مستوى التّلاميذ فقُدّرت نسبتهم بـ 40%، وهُم يرجعون ذلك إلى وجود تلاميذ أذكياء لا يجدون صعوبة في اِستيعاب مثل تلك النّصوص.

وما يمكنني إضافته من خلال زيارتي أنّ نصوص فهم المنطوق تحتاج إلى تلميذ مُفعم بالحيويّة والنّشاط، كثير المطالعة، ذي ثقافة واسعة في جميع المواد؛ فهي لا تمسّ الجانب الأدبي فقط بل التّاريخي، الجغرافي ... وتلميذ الثّالثة متوسّط لم يرق إلى هذه الدّرجة من الثقافة، إضافة إلى ضعفهم وبالخصوص في ميدان فهم المكتوب خاصّة الظّاهرة اللّغوية وبالتالي فهو لا يستطيع التّعبير عن النّص الذي اِستمع إليه.

5- ما مدى اِستجابة المتعلّمين لهذه المصطلحات الجديدة: المقطع، الميدان والمحتوى المعرفي؟

في الواقع تباينت وجهات نظر الأساتذة فيما يخصّ هذا السّؤال فكانت الإجابات كالآتي:

- إستجابات متباينة: متوسّطة إلى حسنة.
- إستجابة جيّدة.
- إيجابيّة ومقبولة إلى حّد ما.

إلاّ أنّ هناك وجهات نظر متقاربة فضلت القول بأنّ الإستجابة متوسّطة.

نعم فالإستجابات كانت متوسّطة خُصوصًا بالنّسبة للتلاميذ الّذين تعوّدوا على الجيل الأوّل ومصطلحاته (الوحدة التّعليميّة، النّشاط، والموضوع) وجدوا صعوبة في تقبّل المصطلحات الجديدة ، أمّا بقية التلاميذ الّذين عرفوا هذه المصطلحات منذ السّنة الأولى فلم يجدوا أيّ صعوبة في تقبّل هذه المصطلحات.

6- هل المدّة الزّمنية المحدّدة لميدان "فهم المنطوق" كافية؟

الجدول رقم 04:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	50	%100
المجموع	50	%100

من خلال الجدول يتّضح أنّ جميع الأساتذة أقرّوا بأنّ المدّة الزّمنية المحدّدة لميدان "فهم المنطوق" غير كافية، وذلك بنسبة 100%.

وأرجعوا ذلك إلى أنّ ميدان فهم المنطوق يجب أن يقسّم إلى ساعتين: السّاعة الأولى يكون فيها إسماع النّص للمتعلّمين ومناقشته، أمّا الساعة الثّانية فيكون فيها الإنتاج الشّفوي.

وبعد تجربتي في هذا الميدان لاحظت أنّ الأساتذة على حقّ، فالمدّة الزمنية (ساعة واحدة) غير كافية بالخصوص عندما يفتتح الأستاذ المقطع فهو مطالب بالوضعيّة المشكلة

الأمّ التي تأخذ نصف الوقت مع تدوين المهمّات، فلا يمكن للمتعلّم اِستيعاب النّص المنطوق ولا اِستخراج قيمه ومن ثمّة لا يتمكّن من الإنتاج الشّفوي.

7- ما الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في هذا الميدان؟

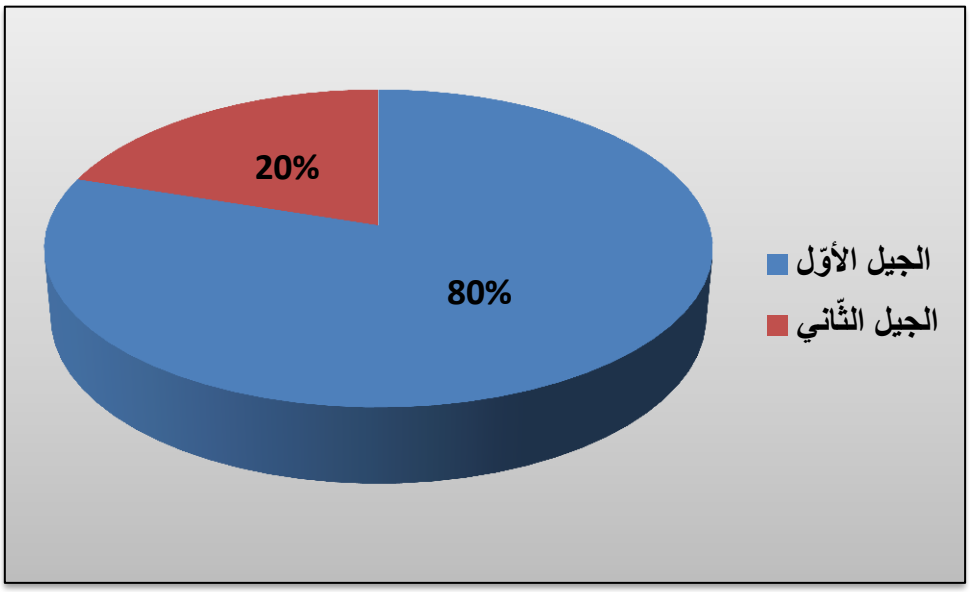
أجمع الأساتذة أن الصّعوبات تتعلّق بالفهم؛ وذلك راجع إلى ضعف مستوى التلاميذ وصعوبة اِستيعابهم لبعض المصطلحات الغامضة، إضافة إلى وجود بعض النّصوص التاريخيّة وأخرى كانت عبارة عن رحلات لِابن بطّوطة دُوّنت كما هي مع عُسْر فهم مصطلحاتها فمهما كان التّلميذ على درجة عالية من الثّقافة لم يتمكّن من اِستيعابها.

وبعد زيارتي لبعض المتوسّطات لاحظت أنّ تلاميذ الثّالثة متوسّط لازالوا غير قادرين على اِستيعاب مثل هذه النّصوص خصوصًا أنّها ليست مكتوبة بين أيديهم ممّا يشتّت تفكيرهم ولا يستطيعون الإِستماع إلى المعلّم.

8- في رأيكم أي الجيليّن أفضل: الأوّل أم الثّاني فيما يخصّ ميدان فهم المنطوق؟

الجدول رقم 05:

الإجابات	التكرار	النسبة
الجيل الأوّل	40	%80
الجيل الثّاني	10	%20
المجموع	50	%100



من خلال الجدول رقم (05) يتبيّن أنّ أغلبيّة الأساتذة فضّلوا الجيل الأوّل وذلك بنسبة 80%، أمّا نسبة 20% فضّلوا الجيل الثّاني.

ولعلّ الأسباب التي جعلت الصّنف الأوّل يفضّل الجيل الأوّل هي:

- نصوص المطالعة الموجّهة هي نصوص مكتوبة موجودة في الكتاب المدرسي للتّلميذ؛ إذ يمكنه تحضير الدّرس وقراءة النّص جيّدا فيتفاعل مع الأستاذ ويتمكّن من الإنتاج الشّفوي.

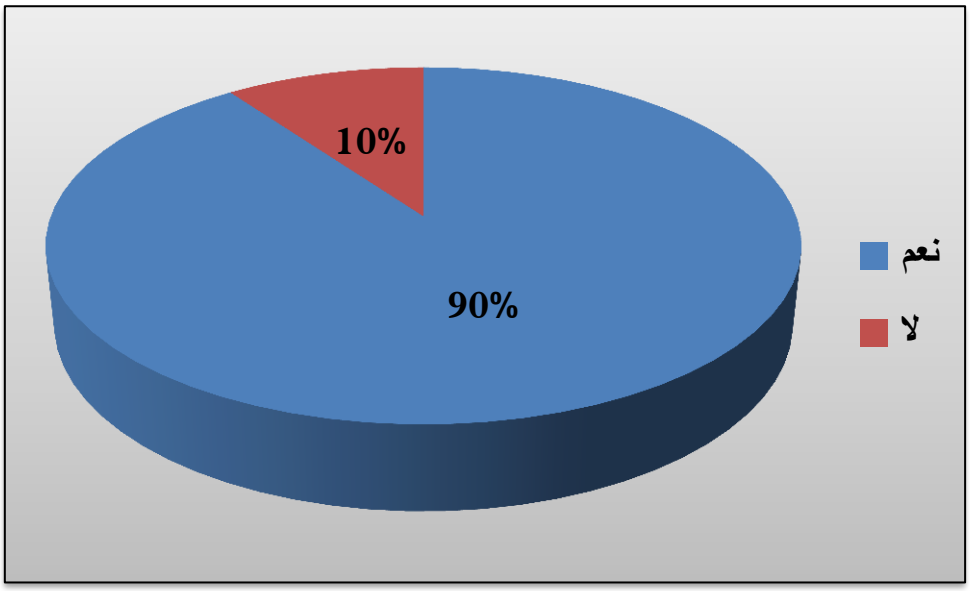
أمّا الأساتذة الّذين فضّلوا الجيل الثّاني فوجدوا فيه تنمية لقدرات التّلميذ وحواسه السّمعية، البصرية إضافة إلى زيادة قدرته على التّركيز.

وبحُكم الخبرة المهنية في الجيل الأوّل والثّاني وبالخصوص مع الثّالثة متوسّط فمنهاج الجيل الأوّل أفضل بكثير من منهاج الجيل الثّاني فيما يخصّ نشاط التعبير الشّفوي الذي أصبح يسمّى بـ "ميدان فهم المنطوق" بالخصوص من حيث النّصوص المدروسة فالجيل الأوّل كانت نصوصه تتلاءم مع مستوى التلاميذ وواقعهم وكمثال على ذلك نذكر بعض النّصوص: **الحرية، الأنترنيت، مرض الإيدز، إلى الشّباب، أهل الكهف، ألعاب الحاسوب** ... فكلّها نصوص هادفة.

9- هل تقتصر التقويم التّحصيلي على الإنتاج الشّفوي فقط؟

الجدول رقم 06:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	45	%90
لا	05	%10
المجموع	50	%100



نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 90% من الأساتذة أجابوا بـ "**نعم**" ونسبة 10% أجابوا بـ "**لا**".

لعلّ ما لاحظته بعد زيارتي الميدانية أنّ التقويم التحصيلي يقتصر على الإنتاج الشّفوي فقط، لأنّ الكفاءة الختامية تكون كالآتي: أن يتيح المتعلّم النّص المسموع مشافهة معتمدًا ما سجّله من رؤوس أقْلام.

10- ما الفائدة من إسماع النّص المنطوق للمتعلّمين دون أن يكون بين أيديهم:

بعد اِطّلاعي على إجابات الأساتذة لاحظت أنّ أغلبهم أجابوا بأن الفائدة من إسماع النّص المنطوق للمتعلّمين دون أن يكون مكتوبًا بين أيديهم هي تنمية قدرة السّماع عندهم

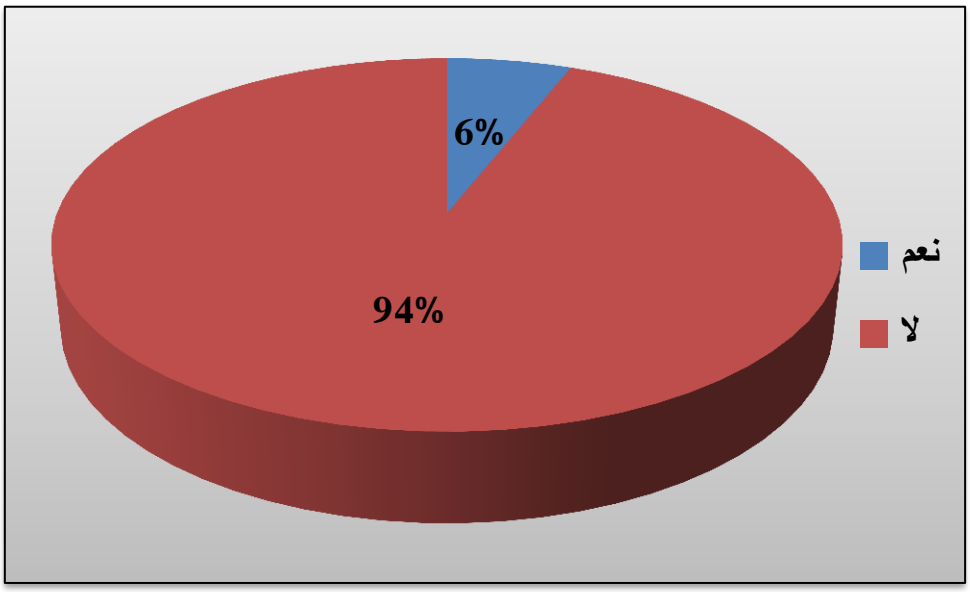
وأن يتعوّدوا على التمعّن أثناء سماع أيّ شيء، لأنّ ذلك يولّد عندهم حبّ الإطّلاع والإستكشاف.

لكنّ التّلاميذ إستطاعوا إخراج النّصوص من الأنترنيت وبالتالي أصبح النّص بين أيديهم فلم يتغيّر شيء عن الجيل الأوّل.

11- هل لاحظتم تحسّنا في المستوى مقارنة بالجيل الأوّل؟

الجدول رقم 07:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	%06
لا	47	%94
المجموع	50	%100



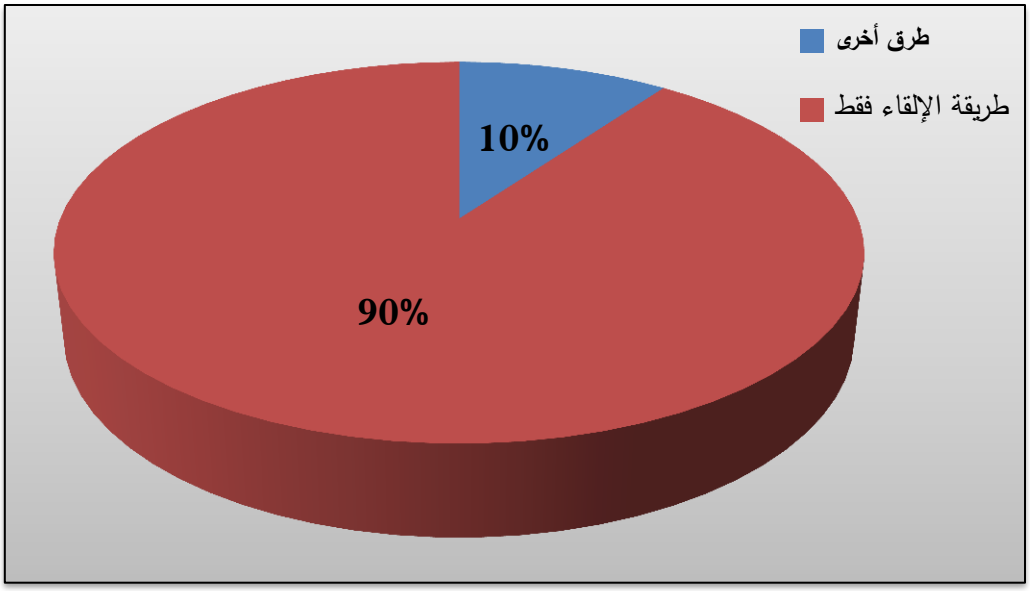
نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 94% من الأساتذة أجابوا بـ "لا" فالّذين لهم خبرة في الميدان لاحظوا أنّ الجيل الأوّل أفضل بكثير من الجيل الثّاني، فلم يحدث أيّ تحسّن في المستوى بل هناك تراجع كبير.

وهذا ما أكّده جميع الأساتذة حيث نلاحظ تراجعًا كبيرا في المستوى بالنّسبة لجميع الأطوار.

12- هل يعتمد الأستاذ في إسماع النصّ على طريقة الإلقاء فقط أم هناك طرق أخرى؟

الجدول رقم 08:

الإجابات	التكرار	النسبة
طريقة الإلقاء فقط	45	%90
طرق أخرى	05	%10
المجموع	50	%100



أجمع الأساتذة على عدم اِعتماد طريقة واحدة عند إسماعهم النصّ للمتعلّمين وذلك بنسبة 90% أمّا نسبة 10% فقد أجابوا باعتماد طريقة الإلقاء فقط.

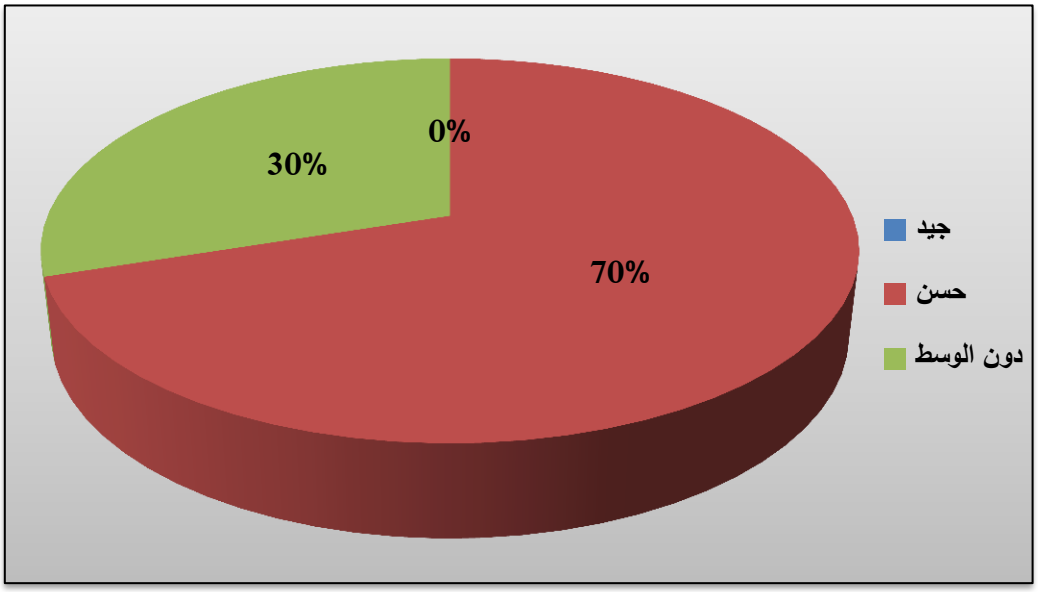
وقد اِستدلّت الفئة الأولى بأنّ الاِعتماد على طريقة واحدة يجعل المتعلّمين يملّون ويفرّون من هذا الميدان، الأمر نفسه بالنسبة لبقية الميادين، فالأستاذ ينوّع في طرائق التدريس حتّى يصل إلى نتيجة.

وفعلاً فالزيارات الميدانية التي قمتُ بها أظهرت لنا ذلك؛ فالأستاذة كانت تنوّع في طرائق تقديم هذا الميدان؛ فمرّة تعتمد الإلقاء الشّفوي ومرّة تعتمد التّسجيل الصّوتي.

13- كيف تقوّمون عمليّة إصلاح المنظومة التّربويّة فيما يتعلّق بنشاط التّعبير الشّفوي؟

الجدول رقم 09:

الإجابات	التكرار	النسبة
جيّد	00	%00
حسن	35	%70
دون الوسط	15	%30
المجموع	50	%100



من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة 70% من الأساتذة أجابوا بـ "حسن" وذلك لأنّ هذا المنهاج جديد لم يتعوّدوا عليه، إضافة إلى كثافة البرنامج على حساب الحجم السّاعي. في حين نرى نسبة 30% أجابوا بـ "دون الوسط" وبرّروا ذلك بعدم مناسبة بعض النّصوص للمستوى العقلي للتّلاميذ، وفضّل آخرون مصطلح "نصوص فهم المنطوق" بعيدة عن الواقع.

8- نقد وتقويم:

ممّا لا شكّ فيه أنّ لكلّ نظام إيجابيات وسلبيات، وهذا ما لاحظته في الميدان، إذ سجلت ملاحظات إيجابيّة وأخرى سلبيّة تمثّلت فيما يلي:

أ- الإيجابيّة:

* قيام الأستاذة بتشخيص قبلي (وضعيّة اِنطلاق)، حيث كانت تقوم بطرح أسئلة قبل بداية كلّ درس تكون محيطة به لتلتمس ثقافتهم المسبقة.

* سيطرتها المطلقة على تلاميذها، حيث تقوم بإسماعهم النّص المنطوق ثلاث مرّات، تتبع ذلك بأسئلة ترقّبية لمعرفة مدى اِستيعابهم للنّص ثّم تبدأ مناقشته من خلال تذليل بعض الكلمات الصعبة بالعودة إلى المعاجم، ثّم اِستخراج فكرته العامّة ووضع بعض القيم المستفادة وتختم درسها بتقويم تحصيلي هو عبارة – كما ذكرنا – عن إنتاج شفويّ للنّص المسموع من خلال ما سجّل من رؤوس أقلام مع توظيف المكتسبات القبليّة.

ب- السلبيّة:

وبالرغم من الملاحظات الإيجابيّة الّتي سجلتها لا يعني أنّ الدرس خلا من بعض السلبيات والنقائص نذكر منها:

* اِنحصار مناقشة الدرس غالبا في فئة قليلة من التّلاميذ الّذين يبادرون بطلب الكلمة عن طريق رفع أيديهم.

* الوقت المخصص لميدان فهم المنطوق غير كافٍ إذ ينتهي قبل الوصول إلى التّقويم التحصيلي؛ وهو الهدف المنشود لهذا الميدان.

هذا بالنّسبة للملاحظات الّتي سجّلتها بعد التّربص الّذي قمت به في مؤسسة "باجي مختار" ببوشقوف.

أمّا فيما يخصّ المعاينة التي قُمنا بها ونحن في ميدان العمل في متوسّطة "رفّاس الصّادق" ببوشقوف يمكننا القول:

منهاج الجيل الثّاني هو قفزة تربويّة متمّمة لنظام المقاربة بالكفاءات عرفتها المنظومة التّربويّة منذ عام 2016م، إلاّ أنّ هذه الخطوة لم تلْق نتيجة إيجابيّة ودليل ذلك ما لمسناه من تراجع وتقهقر لمستوى التلاميذ، ناهيك عن الفرق الشّاسع بين الدروس الجديدة والقديمة، إضافة إلى تغيير المصطلحات الّتي عرفت صعوبة كبيرة في تقبّلها من قبل المتعلمين لاسيما الطّور الأوّل (سنة أولى وثانية).

وهذا ما ستثبته المذكّرتان الآتيتان: الأولى هي مذكّرة للسنة الثّالثة متوسّط (الجيل الأوّل)؛ أي مذكّرة لنشاط التّعبير الشفوي، أمّا الثّانية فهي مذكّرة للثالثة متوسّط (الجيل الثّاني) أي مذكّرة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

9- مقارنة بين الجيليْن:

الجيل الأوّل (التّعبير الشفوي)	الجيل الثّاني (فهم المنطوق)
- مذكّرة تربويّة	- بطاقة فنّية
- الوحدة التّعليميّة	- المقطع
- 24 وحدة تُنجز كلّ وحدة في أسبوع.	- ثمانية مقاطع يُنجز كلّ مقطع في شهر
- النّشاط	- الميدان
- الموضوع	- المحتوى المعرفي
- الوسائل (الكتاب المدرسي)	- الوسائل (دليل الأستاذ)
- قراءة النّص جيّدا ثمّ مناقشته	- إسماع النّص للمتعلّمين ثمّ مناقشته
- أسئلة حول الفهم	- أسئلة حول الفهم.
- إنجاز بطاقة قراءة للنّص	- اِستخراج الفكرة العامّة والقيم المستفادة
- تقويم تحصيلي: التّعبير عن النّص مشافهة	- تقويم تحصيلي: إنتاج النّص مشافهة

من خلال الجدول يتّضح أن الإِختلاف بين الجيلين كان في المصطلحات فقط، لكن طريقة تقديم الدّرس – عموما – هي نفسها مع اِختلاف بسيط في وضعيّة بناء التّعلّمات،

إضافة إلى أنّ الإنتاج الشّفهي في الجيل الأوّل قد يقدم في بداية الدّرس لمعرفة الاِجتهادات الخاصّة للتّلاميذ.

ولا ننسى كذلك أنّ في بداية كلّ مقطع تعلّمي (الجيل الثّاني) هناك وضعيّة مشكلة أمّ تُحلّ وتتّضح معالمها كلّ أسبوع عن طريق إنجاز مجموعة من المهمّات، ويُختم المقطع بإنتاج وضعيّة تقويميّة ختاميّة مشابهة للوضعيّة المشكلة الأمّ.

خـــاتمـــة

خاتمة:

حاولت في هذه الدّراسة المتواضعة إبراز أهميّة ميدان "فهم المنطوق" في المرحلة المتوسّطة وطرائق تدريسه بعد أن أصبح المعلّم مرشدًا وموجّها فقط، إضافة إلى الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة في هذا الميدان، وإجراء مقارنة بين الجيل الأوّل والثّاني وقد توصّلت من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النّتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- وجود صعوبة في تقبّل المصطلحات الجديدة بالنّسبة للمتعلّمين.

2- عدم وجود فرق في طريقة تقديم نشاط التعبير الشّفهي بين الجيلين، في حين نلاحظ تداخلاً في المصطلحات فقط.

3- لا يوجد أيّ تحسّن في المستوى بالنّسبة لهذا النّشاط مقارنة بالجيل الأوّل.

4- اِعتماد التّقويم التّحصيليّ نفسه في الجيلين بغية تنمية المهارة اللّغوية للتّلميذ.

في ضوء ما تمَّ التوصّل إليه يمكن اِقتراح مجموعة من الحلول تتلخّص في:

1- اِختيار نصوص لها علاقة بواقع ومحيط المتعلّمين، تتوافق مع قدراتهم العقلية وميولاتهم.

2- تحديد مواطن الضّعف لدى المتعلّمين من أجل تقويم أسلوبهم.

3- تخصيص ساعتين في الأسبوع – على الأقلّ – لهذا الميدان لأنّ المدّة الزّمنية المخصّصة له غير كافية.

4- تدريب المتعلّمين على حُسن الإِستماع حتّى يتمكّنوا من الصّياغة الصّحيحة والرّبط الجيّد للأفكار.

5- تشجيع المتعلّمين على المطالعة من أجل تنمية أفكارهم وتزويدها بمعارف جديدة تساعدهم على إنتاج تعابير جيّدة.

6- تنويع طرائق تقديم هذا الميدان؛ حتّى لا يملّ المتعلّم.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

1. القرآن الكريم، مطبعة الثريا، دمشق، سوريا، (د، ط)، 2007.

ثانيا: المراجع:

2. إبراهيم المنيف: إستراتيجية الإدارة اليابانية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، (دط).

3. أحمد المهدي عبد الحليم: المنهج المدرسي المعاصر (أسُسه، بناؤه، متطلباته، تطويره)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009.

4. أحمد صومان : أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

5. خالد حسين مصلح وآخرون: في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999.

6. خليل عبد الفتّاح حمّاد: إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة، فلسطين، ط2، 2014.

7. رحيم يونس كرو العزاوي: مقدّمة في منهج البحث العلمي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

8. سعيد جاسم الأسدي، محمّد حميد المسعودي: إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، دار صفاء للنشر والتوزيع، (3) عمان، الأردن، ط1، 2015.

9. صفوت توفيق هنداوي: إستراتيجيات التدريس (المستوى الأوّل) جامعة دمنهور، كلية التربية وحدة التعليم المفتوح، قسم المناهج وطرق التدريس.

10. طه علي حسين الدليمي : اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

11. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم، جامعة الإسكندرية، 2011/2010.

12. عبد الحميد هَنْداوي، دار الكُتب العلميّة، بيروت، ط1، 2002.

13. عبد الفتاح حسن البجّة: أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط1، 2001.

14. علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، الكويت، ط2، 1997.

15. عمادة ضمان الجودة والاِعتماد الأكاديمي : اِستراتيجيّات التعلّم والتّعليم والتّقويم، (دط)، 2014م.

16. عمران جاسم الجبوري: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، 2014م.

17. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2006.

18. فوزي أحمد سمارة: التّدريس:- مفاهيم، أساليب، طرائق-، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004.

19. كمال دشلي : منهجيّة البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعيّة، سوريا، (دط)، 2016.

20. محسن عليّ عطيّة : المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2009.

21. محمّد رجب فضل الله : عمليات الكتابة الوظيفية تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

22. ميلود غرمول: دليل اِستخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، سبتمبر 2017.

23. يسرى فيصل العطير : المستجدّات في طرق التّدريس الحديثة للمرحلة الاِبتدائية، قاعدة مذكرات التخرج، (دط)، 2012.

24. يونس فتحي: المناهج، الأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

المعاجم:

25. اِبن منظور: لسان العرب، تح عبد الله عليّ الكبير : محمّد أحمد حسب الله، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1698م.

26. مجمع اللّغة العربية: مُعجم الوجيز، طبعة خاصّة بوزارة التربية والتعليم، 1994.

الرسائل الجامعية:

27. العمراوي شمس الهدى: وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربويّة لحاجات الطلبة المعرفية والنفسيّة – مذكّرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس التربوي إدارة وتسييّر في التربية، جامعة أم البواقي، الجزائر.

ملاحق

ملحق رقم 01:

مذكرة تربوية في مادّة اللّغة العربيّة

الوحدة التّعليمية12: المسرحيّة	**المستوى:** الثّالثة متوسّط
ميدان التّعلّم: تعبير شفهي	**المؤسّسة:** رفّاس الصادق – بوشقوف –
الموضوع: أهل الكهف	**السنة الدراسية:** 2017/2016م

الكفاءة القاعديّة: أن يتدّرب المتعلّمون على الحوار والإلقاء المعبّر والتمثيل المسرحيّ.

الوسائل: * الكتاب.

* السّبورة.

المراحل	الوضعيّات التّعليميّة التّعلميّة	التّقويم	المدّة
وضعيّة الإنطلاق	– هل سمعت بقصّة أهل الكهف؟ – من يلخّص لنا القصّة شفويّا في سطريْن؟	**تشخيصي:** – يرسّخ أحداث القصّة في ذاكرته ...	**10د**
وضعيّة بناء التعلمات	– قراءة النّص جيّدا ومناقشته. – إلقاء عدد من المتعلّمين لعروضهم الشفويّة. – فتح باب المناقشة. – أين جرت أحداث القصّة؟ – من هُم أبطال المسرحيّة؟ – ما وظيفة "غالياس" كما تبدو من خلال المسرحيّة؟ كيف يبدو لك الملك؟ – علام يدلّ خوف "بريسكا"؟ – تصحيح أخطاء المتعلّمين وخاصّة ما يتعلّق منها بالتّراكيب. – دعوة المتعلّمين إلى تحليل آرائهم. – تشجيع المتعلّمين على المشاركة وعلى ترتيب أفكارهم، والوقفة الصّحيحة والتحدّث بهدوء ودون تردّد وإضطراب.	**تكويني:** – التعبير الحُرّ والمنظّم –يُجيب على الأسئلة – تصحيح لملاحظات الأستاذة ويأخذها بعيْن الإعتبار – يستنتج بطاقة قراءة للنّص.	**25د** **10د**

وضعيّة بناء التعلمات	**بطاقة قراءة النّص:** **عنوان النّص:** أهل الكهف. **المرجع:** مسرحيّة أهل الكهف، الكاتب: توفيق الحكيم. **طبيعة النّص:** إنشائي حواري. **موضوعه:** مسرحيّة تصّور حالة أهل القصر وهُم يتجادلون بخصوص عودة وحقيقة أهل الكهف. **محتوى النّص:** – خوف الملكة "بريسكا" من أهل الكهف زعمًا بأنّهم أشباح وتصحيح المؤرّخ "غالياس" لمعلوماتها. – مناقشة الملك العادل لحقيقة أهل الكهف وإستفهامه في بقائهم حقبة من الزّمن أحياء. – إتّفاق "غالياس" والملك المؤمن على وجوب تكريم أهل الكهف وضيافتهم. – معارضة الملكة الخائفة "بريسكا" لضيافة أهل الكهف خوفًا منهم وتطييب خاطرها من طرف الملك الّذي أخبرها بشرف أهل الكهف. – الضجّة الهائلة الّتي تفاجئ أهل القصر خارجًا لِمَقدم أهل الكهف. **<u>قيمة المسرحيّة</u>:** – **القيمة الأدبيّة:** في العبارات وتشبيهاتها والألفاظ وجمالها. – **القيمة الإجتماعيّة:** تظهر في تكافل ومحبّة أهل الكهف. – **القيمة الخلقيّة الدّينية:** الصّبر والشّجاعة والإيمان الّذي كان عليه أهل الكهف.	– يستنتج أهمّ القيّم الّتي توفّرت عليها المسرحيّة	
الوضعيّة الختاميّة	– لخّص كلّ ما دار في هذه المناقشة	**<u>تحصيلي</u>:** يتمكّن من تلخيص المسرحيّة شفويّا	**10د**

ملحق رقم 02:

بطاقة فنّية في مادّة اللّغة العربيّة الوسائل: دليل الأستاذ الكتاب المدرسي، السّبورة.	المقطع الثّالث: "التضامن الإنساني"		المستوى: الثّالثة متوسّط المؤسّسة: رفاس الصّادق – بوشقوف – السنة الدراسية: 2019/2018	
الميدان الأوّل	الوضعيّات	الوقائع الدّيداكتيكيّة	نوع التقويم	الطّريقة والمدّة
فهم المنطوق وإنتاجه "التضامن ولو بكلمة"	وضعيّة الإنطلاق	أنشطة المعلّم بينما كنت تتصفّح موقع التواصل الإجتماعي الفايسبوك مرّ على جدار صفحتك فيديو يعرض معاناة أطفال سوريا، وفلسطين، تأثرت كثيرا لما شاهدت وشرعت تفكّر في وسيلة لتتضامن معهم حتّى خطر على بالك تنزيل منشور محتواه "اللّهم ألطف بأطفال سوريا وفلسطين" فإنهالت التعليقات اللّهم آمين يا ربّ العالمين. – ما نوع هذا التّضامن؟ – إستمع إلى النّص التالي واستكشف أهمّ معطياته وأبرز معانيه؟	إنجازات المتعلّم – **تضامن إنساني**	تشخيصي	وضعيّة مشكلة ص

		– إستنبط ما يحويه النّص من قيم تربويّة وأبعاد إنسانية؟ – تقرأ الأستاذة النّص المنطوق ثلاث مرّات قراءة جهريّة سليمة من الأخطاء.	يستمع المتعلّمون ويسجّلون رؤوس أقلام.		

	وضعيّة بناء التعلمات	**تذليل بعض الكلمات الصّعبة:** **وخز:** لسع. **الزمهرير:** مرض الخوف **خواطر:** هواجس وأفكار. **لذع:** ألم ووجع – ما الدافع الّذي جعل الكاتب يفتح هذا الخطاب؟ – ما هذه الهواجس؟ – كيف قرّر أن يتضامن مع الفقراء؟ – ضعْ فكرة عامّة للنّص المنطوق؟ **مناقشة محتوى النّص وتحليله:** – اِهتدى الكاتب إلى طريقة يتضامن بها مع الفقراء وضّحها؟	– الشّعور بالخوف بسبب الخواطر الّتي كانت نائمة في ذاكرته. – قصّة العارف. – بزيارتهم. – الفكرة العامّة: تأثّر الكاتب بتصرّف العارف ومسارعته للبحث عن وسيلة للتضامن مع الفقراء. –زيارتهم والنظر إلى شقائهم والتألم لحالهم. – الكاتب لا يملك مالاً يساعد به هؤلاء الفقراء لكنّه يملك قلبًا وروحًا	تكويني	حوار ومناقشة

		– بعد اِستماعك لهذا النّص ومناقشته وتحليله ما القيم الّتي اِستنتجتها؟	إنسانية لم يبخل بهما على الفقراء، وهو بهذا طبّق تعاليم ديننا الحنيف، قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**تبسّمك في وجه أخيك صدقة**" **القيم المستفادة:** – قال رسول الله صلّ الله عليه وسلّم: "**كلّ معروف صدقة وإن من المعروف أن تلقى أخاك بوجه طلْق**" – لولا التّعاون بين النّاس ما أشرقت نفس ولا اِزدهرت أرض بعمران	**تكويني**	**حوار ومناقشة 35د**
	الوضعية الختامية	**<u>تقويم تحصيلي:</u>** أنتج النّص مشافهة وبأسلوبك الخاصّ مستعينا بما سجّلته من رؤوس أقلام.	– يُنتج النّص مشافهة.	**تحصيلي**	**20د**

ملحق رقم 03: استبانة خاصة بأساتذة التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام نرجو منكم إفادتنا بإجابات دقيقة على أسئلة هذا الإِستبيان المتعلّق بكيفيّة تقديم ميدان فهم المنطوق للجيل الثّاني والفرق بينها وبين طريقة الجيل الأوّل قصْد إدراجها في مذكّرة تخرّج ماستر "02" موسومة بـ "إِستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيليّن – السّنة الثالثة متوسّط أنموذجًا – ولكم منّا جزيل الشكر.

-**المؤسسة:** .....

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

- المؤهّل العلمي: ☐ الأقدميّة في المهنة: ☐

1- هل وجدتم صعوبة في تطبيق منهاج الجيل الثّاني؟

نعم ☐ لا ☐

حدّدها:.....

2- هل نصوص فهم المنطوق لها صلة بواقع المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

3- ما الصّعوبات الّتي واجهتموها أثناء تقديم هذا الميدان؟

.....

.....

4- أترون أنّ نصوص فهم المنطوق المبرمجة وفقًا للمقاطع التعلّميّة تتوافق مع مستوى المتعلّمين؟

تتوافق ☐ لا تتوافق ☐

5- ما مدى استجابة المتعلّمين لهذه المصطلحات الجديدة: المقطع، الميدان، والمحتوى المعرفي؟

.....

.....

6- هل المدّة الزّمنية المحدّدة لميدان "فهم المنطوق" كافية؟

نعم ☐ لا ☐

7- ما الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في هذا الميدان؟

.....

.....

8- في رأيكم أيّ الجيلين أفضل: الأوّل أم الثّاني فيما يخصّ ميدان فهم المنطوق؟

الجيل الأوّل ☐ الجيل الثّاني ☐

لماذا.....

.....

9- هل يقتصر التقويم التحصيلي على الإنتاج الشفوي فقط؟

نعم ☐ لا ☐

10- ما الفائدة من إسماع النّص المنطوق للمتعلّمين دون أن يكون بين أيديهم؟

.....

.....

11- هل لاحظتم تحسّنا في المستوى مقارنة بالجيل الأوّل؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل يعتمد الأستاذ في إسماع النّص على طريقة الإلقاء فقط أم هناك طرق أخرى؟

.....

.....

13- كيف تقوّمون عمليّة إصلاح المنظومة التربوية فيما يتعلّق بنشاط التّعبير الشّفوي؟

جيّد ☐ حسن ☐ دون الوسط ☐

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ-ج
الفصل النظري: **اِستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق**	
المبحث الأوّل: اِستراتيجيّة التّدريس	**17-5**
أولا: الاستراتيجيّة	**9-5**
1- مفهومها	**5**
2- مكوّناتها	**6**
3- مواصفات الاِستراتيجيّة الجيّدة	**8**
4- معايير اِختيار الاِستراتيجيّة الملائمة	**9**
ثانيا: التّدريس	**10**
1- مفهوم التّدريس	**10**
أ. لغة	**10**
ب. اصطلاحا	**11**
2- طرائق التّدريس	**14**
3- أسلوب التّدريس	**15**
4- الفرق بين الاِستراتيجيّة، الطّريقة والأسلوب	**16**
المبحث الثاني: ميدان فهم المنطوق	**23-18**
1- مفهوم الميدان	**18**
2- مفهوم التّعبير	**18**
أ- لغة	**18**

ب- اصطلاحًا	**19**
3- أنواعه	**20**
أ- التّعبير الكتابي	**20**
ب- التّعبير الشّفهي	**20**
4- أهداف تدريس نشاط التّعبير الشّفهي (فهم المنطوق)	**21**
5- طريقة تدريس التّعبير الشّفوي	**22**
أ- طريقة الجيل الأوّل	**22**
ب- طريقة الجيل الثّاني	**22**
الفصل التطبيقي: **دراسة ميدانية**	
1- إشكاليّة البحث	**25**
2- الفرضيّات	**25**
2-1- فرضيّة عامّة	**25**
2-2- فرضيّات إجرائيّة	**26**
3- عيّنة البحث	**27**
4- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث	**28**
5- المنهج المتبع	**28**
أ- الإستبانة	**28**
ب- المقابلة	**29**
ج- الملاحظة	**29**
6- الدّراسة الميدانية	**29**

6-1- مجال الدّراسة	**29**
6-2- العمل الميداني	**30**
7-عرض وتحليل البيانات الميدانية وفقًا لمحاور الإستمارة	**30**
8- نقد وتقويم	**42**
أ- الإيجابيّة	**42**
ب- السلبيّة	**42**
9- مقارنة بين الجيلين	**43**
خاتمة	**46**
قائمة المصادر والمراجع	**50-48**
ملاحق	**60-52**
فهرس الموضوعات	**64-62**

ملخص:

تهدف الدّراسة المعنونة بـ "**إستراتيجيّة تدريس ميدان فهم المنطوق بين الجيليْن – السّنة الثّالثة متوسّط – أنموذجًا**" إلى تحديد واقع تدريس "فهم المنطوق" ودوره لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة، والكشف عن أهمّ الصّعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تقديمه خصوصًا بعد الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية؛ فكان علينا إجراء مقارنة لتقويم عملية الإصلاح فيما يتعلق بنشاط التّعبير الشّفوي، ومحاولة جمع المعلومات التي تخدم هذا الموضوع بالإعتماد على كلّ من الملاحظة، المعاينة والإستبانة الّتي تمّ توزيعها على الأساتذة في مجموعة من المتوسّطات.

وتوصّلت بعد دراستي إلى:

أنّ فهم المنطوق يعتبر ميدانًا أكثر من مُهمّ في المرحلة المتوسّطة لأنّه يمكّن التّلميذ من الإفصاح عمّا في نفسه مشافهة؛ وبالتالي فهو يعمل على تنمية قدرات التّلاميذ وإثراء مخزونهم اللّغوي.

Résumé

L’objectif de l’étude est de définir la réalité de l’enseignement de la "compréhension opératoire" et de son rôle chez les collégiens, ainsi que de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées par les enseignants lors de la présentation, en particulier après les réformes du système éducatif; Nous avons dû faire une comparaison pour évaluer le processus de réforme par rapport à l'activité d'expression orale et essayer de collecter les informations utiles à ce sujet sur la base de l'observation, de l'échantillonnage et du questionnaire distribué aux enseignants selon une gamme de moyennes.

Après mes études, j'ai atteint:

La compréhension de l’opérateur est considérée comme un domaine plus important au stade intermédiaire, car elle permet à l’étudiant de révéler ce qui est en lui-même et contribue donc au développement des capacités des élèves et à l’enrichissement de leur base linguistique.

Summary

The objective of the study is to define the reality of the teaching of the "operative understanding" and its role among middle school students, and to reveal the most important difficulties faced by teachers during the presentation, especially after the reforms of the educational system; We had to make a comparison to evaluate the reform process in relation to the activity of oral expression, and try to collect the information that serves this subject based on the observation, the sampling and the questionnaire distributed to the teachers in a range of averages.

After my studies, I reached:

The understanding of the operative is considered a more important field in the middle stage because it enables the student to reveal what is in himself the same, and therefore works to develop the pupils' abilities and enrich their linguistic stock.