الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Superieur et de la Recherche Scientifique
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Arabe

الرقم: .....
N° : .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة
الماستـــــــر
(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليميّة اللّغة العربية)

أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي

– السنة الأولى ابتدائي أنموذجا –

مقدمة من قبل: آسية كاتب

تاريخ المناقشة: 2017/06/18

محمد جاهمي	رئيسا	أستاذ محاضر "ب"	جامعة 08 ماي 1945م قالمة
حدّة روابحية	مشرفا ومقرّرا	أستاذ محاضر "ب"	جامعة 08 ماي 1945م قالمة
نبيلة قريني	ممتحنا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 08 ماي 1945م قالمة

السنة: 2017

مقدمة	أ – د
الفصل الأول: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	2 – 28
– تمهيد	2
1–مفهوم المهارة اللّسانية	3
2–مفهوم الاستماع	10
3–الفرق بين السّمع والسّماع والاستماع والإنصات	13
4–أنواع الاستماع	14
5–أهمية الاستماع	18
6–طريقة تدريس الاستماع	20
7–مفهوم التعبير الشفوي	21
8–مفهوم التنمية	24
9–متعلّم السنة الأولى ابتدائي	25
الفصل الثاني: واقع تدريس مهارة الاستماع لدى متعلّمي السنة الأولى ابتدائي	57-30
– تمهيد	30
1–وصف إجراءات الدراسة	30
1–1– المنهج المستخدم	30
1–2– عيّنة الدراسة	31
1–3– حدود الدراسة	31
1–4– أدوات الدراسة	32
2–طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق	33
3–مهارة الاستماع من خلال الوثائق التربوية	36
4–واقع تدريس مهارة الاستماع من خلال الحضور الميداني	39
5–تحليل الاستبانات	43
6–إدماج الصور المتحرّكة في تدريس نشاط فهم المنطوق	54
6–1–نظريا	54

6-2-تطبيقيا	56
الفصل الثالث: تجليات أثر المسموع في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى متعلّمي السنة الأولى ابتدائي	86-59
- تمهيد	59
1-تأثير الاستماع على التعبير الشفوي للمتعلّم	60
2-تجليات أثر المسموع في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى المتعلّم في ضوء المستويات اللّسانية	67
2-1-المستوى الصوتي	67
أ- مخارج الأصوات	68
ب-التنغيم	69
2-2-المستوى الصرفي	70
2-3-المستوى النحوي	72
2-4-المستوى الدلالي	75
أ- الحصيلة اللّسانية للمتعلّم	76
ب-مقياس معرفة المفردات	78
3-اختبار مهارة التعبير الشفوي المكتسبة من خلال نشاط فهم المنطوق	81
- **خاتمة**	90-88
- **ملحق**	99-92
- **قائمة المصادر والمراجع**	108-101
- **فهرس الموضوعات**	111-110

يعدُّ اللّسان نظاما من الأدّلة المتواضع عليها داخل الجماعة اللّسانية الواحدة على حد تعبير دي سوسير، وتتمثل وظيفته الأساسية في التواصل.

واللّسان وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئته للعطاء والإبداع في تحقيق حياة متطوّرة، فبواسطته يتواصل مع أسرته وأفراد مجتمعه، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلّما نما لسانه، وهذا ما يجعله أكثر وعيا على الإنتاج والمشاركة في تحقيق التطوّر الفكري.

ونظرا لهذه الأهمية تسعى التعليميّة إلى إكساب المتعلّم القدرة على التصرّف في البنى اللّسانية حسب مقتضى الحال، ويتحقّق ذلك بتحصيل المتعلّم للمهارات اللّسانية الأربع (الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة) والتي تمكّنه من التعبير عن جميع أغراضه وما تقتضيه الحياة الاجتماعية، وبما أن اللّسان ذو طبيعة صوتية، فالاستماع هو المنهل الأوّل الذي يستقي منه المتعلّم نظام لسانه، والذي يتمظهر في التعبير بواسطة الشفاه وأعضاء النطق الطبيعية، وهو الوسيلة المثلى التي تعبّر عن مقصد مستعمل اللّسان عن طريق الكلام لذلك ارتأينا أن نُعَالج واقع تدريس مهارة الاستماع، ومدى تأثيرها في نمو مهارة التعبير الشفوي، فجاء عنوان بحثنا موسوما بـ "**أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي-السنة الأولى ابتدائي أنموذجا-**".

وفي محاولة الإلمام بهذا الموضوع انطلقنا من عدّة تساؤلات تتمثّل في:

- إلى أي مدى راعى المنهاج مهارة الاستماع بالمقارنة مع المهارات الأخرى؟
- كيف يتجسّد واقع تدريس مهارة الاستماع؟ وما هي الصعوبات التي تواجه عملية تدريسها؟
- ما هي الآليات العليا التي يستند إليها لإدراك وفهم الكلام المسموع؟
- ما هي الآليات العليا التي يستند إليها لإنتاج التعبير الشفوي؟
- ما هو الأثر الذي تتركه مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟
- ما مدى إسهام مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى الرغبة الذاتية في خوض هذا النّوع من الدراسات كوننا تخصصنا في مشوارنا الدراسي في ميدان التعليميّة واللّسانيات التطبيقية، وقد

تسنّى لنا من خلال هذه التجربة الإحاطة بالزاد المعرفي المتخصص والرّامي إلى تحسين الأداء التعليمي والتعلّمي في ميدان تعليم اللّسان، وما زادنا إصرارا على تناول هذا الموضوع هو قلّة الدراسات الميدانية في الجامعة الجزائرية حول مهارة الاستماع.

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

1- الوقوف على مدى الاهتمام بمهارة الاستماع في مؤسساتنا التربوية.

2- التعرّف على الإشكاليات التي تحول دون تحقيق اكتساب مهارة التعبير الشفوي.

3- التعرّف على الآليات العليا التي يقوم بها المستمع قصد إدراك الكلام وفهمه.

4- التعرّف على الآليات العليا التي يتمُّ من خلالها إنتاج التعبير الشفوي.

5- التعرّف على الأثر الذي تحدثه مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي.

6- الإسهام والمشاركة في تدعيم البحث الميداني.

ولبلوغ هذه الأهداف تمّ اعتمادنا للمنهج الوصفي الذي يقتضي الإحصاء والتحليل، ولا نقف عند حدود الوصف في هذه الدراسة وإنّما نسعى إلى التفسير من أجل استخلاص النتائج.

وقد جاءت خطّة الدراسة مكوّنة من ثلاثة فصول تتصدّرها مقدّمة، وتعقبها خاتمة وملحق.

تناولنا في المقدمة إشكالية البحث وحدّدنا الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وأبرزنا أهم المصادر والمراجع المعتمد عليها.

وجاء الفصل الأوّل (نظري) موسوما بـ "ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم"، تناولنا فيه مفهوم المهارة واللّسان، ثم حدّدنا مفهوم المهارة اللّسانية ومفهوم الاستماع، والفرق بينه وبين المصطلحات المتشابكة معه، وأبرزنا أهم أنواعه وحدّدنا أهميته وطريقة تدريسه، ثمّ بيَّنَا مفهوم التعبير الشفوي، ومفهوم التنمية كما تحدثنا عن متعلّم السنة الأولى ابتدائي وخصائص نموّه.

أمّا الفصل الثاني (تطبيقي) فحمل عنوان: "واقع تدريس مهارة الاستماع لدى متعلّمي السنة الأولى ابتدائي"، ويندرج ضمن هذا الفصل ستّة عناصر:

– العنصر الأوّل: معنون بـ "وصف إجراءات الدراسة"، ضبطنا فيه أدوات الدراسة وعيّنة البحث وحدوده الزمنية والمكانية.

– العنصر الثاني: معنون بـ "طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق"، حيث وضحنا كيفية تقديم المعلّم للدرس من خلال الخطوات التي ينبني عليها، والوسائل المعتمدة وغيرها من الملاحظات.

– العنصر الثالث: معنون بـ "مهارة الاستماع من خلال الوثائق التربوية".

– العنصر الرابع: معنون بـ "واقع تدريس مهارة الاستماع من خلال الحضور الميداني".

– العنصر الخامس: معنون بـ "تحليل الاستبانات"، وقد تمّ فيه تحليل نتائج الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

– العنصر السادس: معنون بـ "إدماج الصور المتحركة في تدريس نشاط فهم المنطوق"، حيث قمنا بتقديم اقتراح تصوّر منهجي لتدريس مهارة الاستماع.

أمّا الفصل الثالث (تطبيقي) فجاء معنونًا بـ "تجلّيات أثر المسموع في تنمية مهارة التعبير الشفوي لمتعلّمي السنة الأولى ابتدائي" تطرقنا فيه إلى كيفية تأثير مهارة الاستماع على التعبير الشفوي للمتعلّم، وحلّلنا فيه أهم المكتسبات اللّسانية على أساس المستويات اللّسانية المعروفة، المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، ومن ثمّ تناولنا المهارة المكتسبة من خلال الاستماع لنصوص فهم المنطوق، لنخلص إلى عرض النتائج الجزئية التي توصّلنا إليها من خلال هذه الدراسة وتحليلها اعتمادا على عدّة اختبارات ميدانية، تهدف إلى معرفة نمو مهارة التعبير الشفوي للمتعلّمين.

وتناولنا في الخاتمة أهم النتائج المتوصل إليها مرفقة بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد الباحثين والطلبة في هذا المجال.

في حين تضمّن الملحق نماذج الاستبانات المقدمة للمعلّمين، ونموذج مذكرة نشاط فهم المنطوق، وجدول نتائج اختبار مقياس المفردات.

ولتحقيق الخطة السابقة اعتمدنا على عدّة مصادر ومراجع أهمها:

- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية لمحمود عبود وآخرون.
- علم النّفس المعرفي لرافع النّصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول.
- بحوث ودراسات في علوم اللّسان لعبد الرحمان الحاج صالح.
- تدريس فنون اللّغة العربية لأحمد علي مدكور.

وقد اعترضتنا في سبيل إنجاز هذا البحث جملة من الصعوبات تمثلت فيما يلي:

- ندرة المراجع المتعلّقة بهذا البحث في مكتبة الجامعة.
- ضيق الوقت حيث عانينا منه بشكل كبير، خاصة وأنّ إنجاز هذا البحث تزامن مع الدراسة والامتحانات وفترة التربص.
- عدم جديّة بعض المعلّمين في الإجابة عن أسئلة الاستبانات.
- صعوبة التعامل مع شريحة المتعلّمين، وكيفية إقناعهم للتجاوب معنا من أجل إتمام هذه الدراسة.

وفي الأخير نحمد الله حمدًا كثيرًا ونشكره شكرًا جزيلاً على توفيقنا في إنجاز هذا العمل، كما نتقدّم بالشكر الخالص لمن كانت لنا خير مرشد وناصح، دون أن تبخل علينا بتوجيهاتها البنّاءة وتشجيعاتها المحفّزة، الدكتورة القديرة المشرفة على بحثنا "حدة روابحية" أنار الله دربها وسدّد خطاها في العلم والمعرفة.

تمهيد:

تعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل العمر، فهي المرحلة التّي تتطوّر فيها شخصية طفل اليوم ورجل الغد، لذلك وجب الاهتمام بهذه المرحلة من عمر الطفل بقدر المستطاع، فكلَّما اعتنينا بصقل شخصيَّته وتنمية مواهبه وتهذيب سلوكه في الصغر، كلَّما ضمنا إعداد جيل قادر على تحمّل المسؤولية ومواكبة تطوّرات العصر، والمشاركة في بناء الوطن، ممَّا يخلق مجتمعا متكاملا متآزرا تتضافر فيه الجهود والإمكانات للمساهمة في رقِيّ البلاد وازدهارها.

وبناء على ذلك فإنَّه من الضروري إكساب هذه الفئة كلّ ما هو مفيد، وكلّ ما من شأنه أن يُنمِّي مهاراتها ويطوِّر إمكاناتها، ومن بين ما يجب الاهتمام به في هذه المرحلة المهارات اللِّسانية التِّي يقوم عليها الاتصال اللِّساني الذي لا يتعدَّى أن يكون بين متكلِّم (مرسل)، ومستمع (مستقبل)، وبين قارئ (مستقبل)، وكاتب (مرسل)، وعلى هذا الأساس فإن للِّسان أربع مهارات:

- **الاستماع:** هو وسيلة في اكتساب الكلام واستقبال أفكار الآخرين.
- **التعبير الشفوي:** هو وسيلة التواصل بين النَّاس، ونقل ما لديهم من أفكار وأحاسيس للآخرين.
- **القراءة:** هي وسيلة لاستقبال ما لدى الآخرين، إذ بواسطتها نتعرَّف على ما لدى الأجيال الحاضرة والسّابقة.
- **الكتابة:** هي وسيلة نقل وتدوين الأفكار والأحاسيس إلى الآخرين.

يتّضح أنَّ البناء اللِّساني السّليم، يقوم على أساس التكامل بين المهارات الأربع المتّصلة بعضها ببعض، حيث تؤثِّر كلُّ واحدة منها في الأخرى.

ويحتلّ الاستماع مكانة بارزة ضمن المهارات اللِّسانية الأربع، لأنَّ الإنسان يستمع أكثر ممّا يقرأ أو يكتب، كما أنَّه مفتاح القدرة على الكلام.

لكلِّ علم مصطلحاته بها يتحدَّد موضوعه وتُبيّن حدوده، كما أنَّ لكلِّ موضوع اصطلاحاته التِّي لابدّ من ضبطها، لتكون المنطلق في تحديد الظّاهرة المقصودة بالدراسة والتحليل، ولتحقِّق الدِّقة والوضوح في الغرض والمنتهى.

ولا شك أنَّ المطَّلع على عنوان بحثنا« **أثر مهارة التعبير الشفوي في تنمية مهارة الاستماع-السَّنة الأولى ابتدائي أنموذجا-** »، يجد نفسه أمام مجموعة من المصطلحات التِّي يجب ضبط مفاهيمها، على غرار التّعريف بالمهارة اللِّسانية وكذلك الاستماع والفرق بينه وبين المصطلحات المتداخلة معه.

وقد وجدنا أنَّه من المفيد لبحثنا هذا أن نوضِّح مفهوم التَّنمية، وكذلك الحديث عن متعلِّم السّنة الأولى، وتبيين خصائص نموِّه.

1- مفهوم المهارة اللِّسانية "L' habileté linguistique":

اهتمت الطرائق التعليميَّة الحديثة بالمهارات اللِّسانية وذلك لما لها من أثر وقيمة في العملية التربويّة، كما يؤكِّد ذلك المهتمُّون بهذا الميدان، فباكتساب هذه المهارات الأربع (الاستماع، التّعبير الشفوي، القراءة، الكتابة) يصبح من السهل على المتعلِّم اكتساب ما شاء من المعارف، فينمِّي بذلك ميولاته وانشغالاته وما يختزنه من مواهب وأفكار، وقبل أن نتحدَّث عن المهارة اللِّسانية جدير بنا أن نفصل في المُركّب اللّفظي "مهارة" و "لسان".

1-1- مفهوم المهارة "L' habileté":

تحتلُّ المهارة أهميّة كبيرة في الميادين المتعلِّقة بالإنجاز والصّناعة والتدريب، كما تحتلُّ مكانة متميِّزة في حقل التربيّة والتّعليم، لذلك اختلف العلماء في تحديد مفهوم المهارة.

أ- مفهومها لغة:

ورد في المعاجم العربيّة: « المهارة الحِذْقُ في الشَّيء والمَاهِرُ الحاذِقُ بكلّ عمل وأكثر ما يوصف به السَّابِحُ المُجِيدُ والجمعُ مَهَرَةٌ »[1]، فالمهارة هي الإحاطة بالشَّيء من كلّ جوانبه والإجادة التّامة له.

ويتوافق ذلك مع ما جاء في القاموس الإنجليزي "**أكسفورد**": « **المهارة هي فعل الشيء بإتقان** »[2]، وهي بهذا المعنى تدلّ على الدّقة وحسن الأداء في العمل.

ب- مفهومها اصطلاحا:

يُنظَر إلى مصطلح المهارة على أنّها: « القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدّد درجة الإتقان تبعا للمستوى التّعليميّ للمتعلّم، والمهارة أمر تراكمي يبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى، وهي تحتاج إلى أمرين:

- **معرفة نظريّة:** لمعرفة مهارة ما يجب أن يعرف المتعلّم الأسس النظريّة التي يقاس عليها النّجاح في الأداء.
- **تدريب عملي:** لا يمكن أن تكتسب المهارة إن لم يتدرّب المتعلّم عليها، ويجب أن يمتدّ التدريب حتّى نكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية ».[3]

نلاحظ أنّ المهارة لا يمكن أن تتكوّن إلاّ نتيجة الإعادة المتكرّرة وأنّ المعرفة وحدها لا تُكوِّن المهارة.

---

[1]- ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين): لسان العرب، مج2، مادة (م هـ ر)، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص968.

[2]- [sKill is the ability to do something well], Dilys parkinson: Oxford LER'SPocket Dictionnary of Business english. Oxforduniversity press.47th publish. 2009. P447.

[3]- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د، ط)، 2007، ص43.

كما تُعرَّف على أنّها: « كفاءة يغلب عليها الطّابع العملي والتطبيقي، وتكتسب بالتمرّس والدُّربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي»[1]، فالمهارة مكتسبة توجد بالقوة لدى الفرد الذي يمتلكها وتظهر في الأداء العملي.

أمّا الباحثة"**جواهر محمد الدبوس**" تعرّفها بأنّها: « مقدرة جسمانية أو عقلية أو اجتماعية يتمّ تعلُّمها من خلال الممارسة والتّكرار »[2].

تصنّف الباحثة المهارة إلى عقليّة وهي التي يغلب عليها الأداء العقلي، وأخرى جسمية يطغى عليها الأداء الحركي، واجتماعية يغلب عليها الأداء الاجتماعي.

يشير مفهوم المهارة في اصطلاح المربّين على أنّها يمكن أن توصف من حيث طريقة الأداء بـ (السّهولة والسرعة والدقة)، أو توصف من حيث معيار الأداء بالإتقان والإجادة، ومن حيث نوع الأداء (عملي)، كما يتّضح أنّ المهارة تتطلّب أداء يقوم به المتعلّم، وذلك الأداء يجب أن يتمّ بدرجة عالية من الدّقة والإتقان، ولهذا يرى بعض المربّين أنّ المهارات يجب أن تعبّر عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلّم والممارسة والتّكرار.

2-1- مفهوم اللِّسان [3]"langue":

يُعدّ مصطلح اللّسان من أهم المصطلحات التي أفرزتها البحوث اللّسانية الحديثة، لذلك نال اهتماما بالغا من قبل العلماء والباحثين، فحددّوا مفهومه وبيّنوا خصائصه.

---

[1] – جرجس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص526.

[2]– القاموس التربوي، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، (د، ط)، 2003، ص925.

[3] – يطلق مصطلح اللّسان أيضا على عضو النطق.

أ- مفهومه لغة:

عرّف "**الرّازي**" اللّسان قائلا: « اللَّسَنُ بفتحتين الفصاحة »[1].

يتّضح من خلال هذا التعريف أن "الرّازي" ربط المعنى اللّغوي للّسان بالفصاحة، بينما عرّفه "**الفيروز أبادي**": « اللَّسَنُ، بالكسر: الكلام، واللّغة واللّسان، ومحرّكا: الفصاحة »[2].

وهذا يعني أن لفظة اللّسان في المعاجم العربية مرادفة للكلام واللّغة والفصاحة.

ب- مفهومه اصطلاحا:

يرى "**دوسوسير**" أن اللّسان هو: « مجموعة منتظمة من الرموز تُصطلح عليه الجماعة ويشترك في استعماله جميع أفرادها ».[3]

ولقد فرّق بينه وبين مصطلحي "**اللغة**" و"**الكلام**".

- **فاللغة** "**langage**": هي « ملكة تتمثل في قدرات يمتلكها الإنسان والتي يستخدمها كأداة للتواصل مع بني جنسه، ويتميّز بها عن سائر المخلوقات الأخرى ».[4]
- **أمّا اللّسان** "**langue**" هو: « نظام يمتلكه كلّ فرد يتواصل به مع بني جنسه، وهو ينسب إلى شعب من الشعوب أو أمّة من الأمم، فنقول: اللّسان العربي، اللّسان الفرنسي، اللّسان الانجليزي...الخ ».[5]

---

[1]- مختار الصحاح، مادة (ل س ن)، دار الغد الجديدة، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص309.

[2] - القاموس المحيط، تح/ مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مادة (ل س ن)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص1230.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج1، موفم للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2007، ص154.

[4]- بوطارن محمد الهادي وآخرون: المصطلحات اللّسانية والبلاغية، والأسلوبية، والشعرية، انطلاقا من التراث العربي ومن الدراسات الحديثة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2008، ص287.

[5]- المرجع نفسه، ص289.

- **بينما الكلام** "**parole**" عنده: الإنجاز الفعلي للّغة في الواقع، وهو عمل فردي نابع عن الإرادة والذكاء، ونجد "**دوسوسير**" يقصي من اهتماماته المصطلح الأوّل وهذا الإقصاء يجد له مبرّرا، في أنّ اللغة بوصفها ظاهرة طبيعية تتميّز بتعدّد عناصرها، فهي تنتمي إلى مجال فردي ومجال اجتماعي، مما يجعل إخضاعها للمنهج العلمي صعبا، كما أنّه يفصل اللّسان عن الكلام وذلك بعزل ما هو اجتماعي عمّا هو فردي، وما هو جوهري عمّا هو ثانوي.[1]

فاللّسان عند "**دي سوسير**" يتميّز بأربع خصائص:[2]

– **الخاصية الأولى:** اللّسان ليس هو اللّغة، يرى "**دوسوسير**" أن اللّسان جزء مهم وأساسي من اللغة، ولا وجود للغة والكلام دون لسان.

– **الخاصية الثانية:** اللّسان مؤسسة اجتماعية ناتجة عن التواضع، لذلك يعدّه "**دوسوسير**" كنزا داخليا موضوع في الدّماغ، وليس في مقدور الفرد تغييره أو إبداعه نتيجة قانون المواضعة.

– **الخاصية الثالثة:** اللّسان نظام قائم بذاته ولا يخضع إلّا لنظامه الخاص، حيث إذا تغيّر عنصر في النظام كان له أثر في النظام بأكمله، أي أنّ اللّسان هو منظومة نحوية ومنظومة دلالية تتجسّد في كلام الأفراد اليومي المُشخص.

---

[1]– ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د،ط)، 2000، ص (6– 7).

[2]– ينظر: عمر أوكان: اللّغة والخطاب، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، (د، ط)، 2001، ص (42– 43). وينظر: أحمد حاطوم: اللّغة ليست عقلا من خلال اللّسان العربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص (139– 140).

- **الخاصية الرابعة:** اللّسان وسيلة يستعملها الإنسان لتؤدي وظيفة التبليغ.

ومما سبق يتّضح أنّ اللّغة[1] هي ملكة ذهنية عامة لدى كلّ البشر؛ أي أنّها ظاهرة إنسانية، وأمّا اللّسان فهو نظام إشاري تعاقدي من أجل التواصل بين الأفراد في الجماعة اللّسانية الواحدة، وهو بذلك ظاهرة اجتماعية (اللّسان العربي، اللسان الفرنسي...)، في حين أنّ الكلام هو المنجز الفعلي للغة بوساطة اللّسان وهو ظاهرة فردية.

3-1- مفهوم المهارة اللّسانية:

تُعرَّف المهارة اللّسانية بأنّها: «أداء يتمّ في سرعة ودقّة، ونوع من الأداء وكيفيته، يختلف باختلاف المجال اللّغوي (اللّساني) وأهدافه وطبيعته ».[2]

نلاحظ من هذا التعريف أنّ الباحث يجعل الأداء والمهارة شيئا واحدا، ويؤكّد ذلك "**زين كامل الخويسكي**" في تعريفه للمهارة بأنّها: « أداء لغوي (لساني) يتّسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم ».[3]

بينما يرى "**لوجوندر**" "**Lejendre**" أنّ: « لفظ مهارة يحيل إلى هدف تعلّم يرتبط بالاستعمال الناجح للسيرورة الذهنية والأخلاقية والحركية...الخ، وتكون المهارة قارة نسبيا

---

[1]- يطلق مصطلح (لغة) على مفهوم اللّسان، كما تدلّ على معان أخرى منها النّحو، وتدلّ أيضا على المفردات المبتذلة عند جميع الناطقين بلسان معين؛ أي اللّسان الفنّي، ففي كل الكتب الفقهية مثلا نعثر على مثل هذه العبارات: "الصلاة لغة هي الدعاء، وفي الاصطلاح ..." ، وقد تدلّ على مفهوم اللّهجة قليلا، أو الاحتمالات الخارجة عن نظام لسان معيّن.(ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان،مرجع سابق، ص(36 -37) و ص(155-154). وعبد الرحمن الحاج صالح: "السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة"، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، موفم للنشر، الجزائر، (د ، ط)، 2012، ص 153.

[2]- حسن شحاتة: أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص67.

[3]- المهارات اللّغوية "الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم"، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 2014، ص11.

خلال إنجاز مهمة ما أو فعل ما »[1]، فالمهارة أعلى من الإنجاز وأقل من "الكفاءة"[2]، فهي وصف للأداء وليست مرادفا له وتأتي في مرتبة أعلى من القدرة التي هي « بنية معرفية قارّة، بحيث أنّ الفرد يستطيع بواسطتها القيام ببناء سابق وهي كذلك تعدّ موجودة رهن الإشارة داخل الذخيرة المعرفية »[3]، فهي إذن لا تنتمي إلى مجال واحد ولا إلى مادة دراسية واحدة بل تنتمي إلى عدّة مجالات، وعليه يمكن لمفهوم « **القدرة**... أن يتميّز عن مفهوم **الكفاية** وذلك أنّ **القدرة** تدخل في تكوين الكفاية وبالتالي فإنّ الكفاية تستند على قدرة واحدة أو عدّة قدرات »[4].

يبدو أنّ هذه المصطلحات متداخلة بعضها مع بعض ومتشابهة إلى حد ما، إلاّ أنّه يمكن القول إنّ الكفاءة تعدّ أشمل من القدرة والمهارة والأداء، فالتعبير بلّسان عربي سليم يعدّ كفاءةً من الكفاءات اللّسانية، تأتي تحتها قدرات مثل القدرة على التفكير المنتظم من حيث تسلسل الأفكار وحسن عرضها، وهي من القدرات المستعرضة التّي لا يقتصر وجودها في مجال اللّسان فقط، بل هي قدرة تخص كثيرا من المجالات الأخرى مثل: الفيزياء والرياضيات...، أمّا المهارات التّي يمكن استغلالها من الفرد في سبيل تحقيق الكفاءة، فنذكر مهارات التعبير الشفوي (الكلام) المختلفة من وضوح الأفكار واستخدام الوصل والفصل والوقف وغيرها.

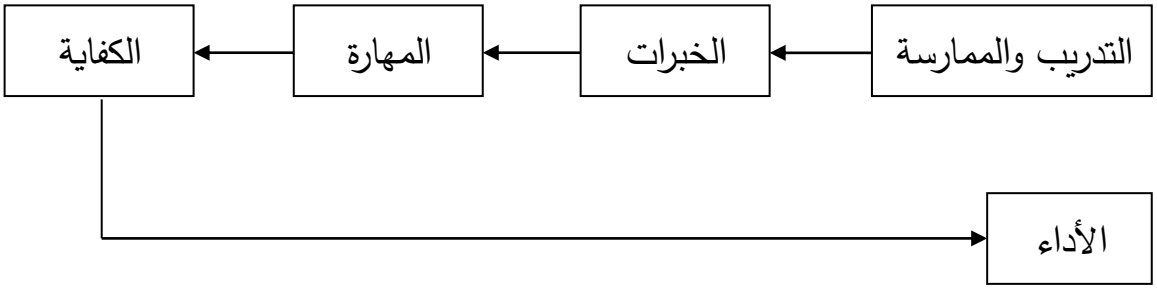
---

[1]– فليب جوناييز: نحو فهم عميق للكفايات "الكفايات السسيوبنائية"، تر/ عبد الكريم غريب وعزّ الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2005، ص86.

[2]– مصطلح (Compétence) يقابله باللغة العربية: كفاية، كفاءة، وهي تجنيد الموارد (معارف، قدرات، مهارات)، في وضعية بهدف النجاح في إنجاز عمل ما. ينظر: بشير ابرير وآخرون: مفاهيم التعليمية من التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللغة العربية، عنابة، (د،ط)، 2009، ص(162- 164).

[3]–فليب جوناييز: نحو فهم عميق للكفايات "الكفايات السوسيو بنائية"،مرجع سابق، ص81.

[4]– المرجع نفسه، ص83.



مخطط يوضِّح العلاقة بين القدرة والكفاءة والمهارة والأداء.[1]

يمكن القول إنّ المهارة اللّسانية هي قدرة التصرّف في الأنماط اللّسانية استماعا ومشافهة وقراءة وكتابة، وتتميّز هذه القدرة بالسرعة والدّقة والفهم، كما أنّها كامنة في العقل تظهر في الأداء العملي.

2- مفهوم الاستماع "Ecouter":

يُعدّ مفهوم الاستماع من أهم المفاهيم التعليميّة التي لها تأثير واضح في "تعليميّة اللّسان"، لذلك نال اهتماما بالغا من قبل العلماء والباحثين.

2-1- مفهومه لغة:

جاء في مقاييس اللّغة: « السِّينُ، والميمُ، والعينُ، أصلٌ واحدٌ، وهو إيناس الشيء بالأُذنِ من الناس وكل ذي أُذُنٍ ».[2]

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ المفهوم اللّغوي للاستماع يرتبط بحاسة السمع؛ أي إدراك الشيء بالأذن، وهذا الأمر لا يقتصر على الإنسان فقط بل جميع الكائنات التي لها آذان.

بينما ورد في القاموس المحيط:« استمعَ لهُ وإليه أَصغَى ».[3]

---

[1]- نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللّغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص235.

[2]- ابن فارس (أبي الحسين أحمد بن زكرياء الرّازي): معجم مقاييس اللّغة، تح/ عبد السلام محمد هارون،ج3، مادة (ل م ع)،دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص102.

[3]- الفيروز أبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب): القاموس المحيط، مادة (س م ع)، مرجع سابق، ص731.

يتّضح من خلال قول الفيروز أبادي أنّ الاستماع يرتبط بالإصغاء.

وهذا المعنى يطابق ما جاء في قاموس اللّغة الفرنسية "**لاروس**" «الاستماع:...، إبداء الأُذن لإصغاء السّمع »[1].

2-2- مفهومه اصطلاحا:

يُعرَّفُ الاستماع في علم الأصوات بأنّه: «عملية تتلقى فيها الأذن الصوت اللّغوي (اللّساني)، فتحوّله من إشارات مادية (ذبذبات في الهواء) إلى إشارات عصبية تنتقل إلى الدّماغ الذي يفسّرها، وتنقسم الأذن إجمالا إلى ثلاثة أجزاء لكلّ جزء منها وظيفة خاصة بها، وهي الأذن الخارجية التي تلتقط الذبذبات الهوائية، والأذن الوسطى التي تُحَوِّل الضغط إلى ذبذبات ميكانيكية، والأذن الداخلية التي تُحوِّل الذبذبات إلى واقع عصبي ترسله نحو الدّماغ»[2].

يمكن القول إنّ عملية الاستماع تتداخل فيها جوانب فيزيائية وعضوية ونفسية، **فالجانب الفيزيائي** يتمثّل في انتقال الصوت اللّساني في صورته الفيزيائية من مصدر ما، أمّا **الجانب العضوي** فيتمثّل في استقبال الأذن للصوت في صورته الفيزيائية وتحويله إلى إشارات عصبيّة ونقله إلى الدّماغ، ويتوقف **الجانب النفسي** على ترجمة الدماغ للإشارات العصبية إلى معانٍ وتفسيرها.

---

(1)- [Ecouter…Preter l'oreille à s'appliquer l'entendre], Paul Robert le petit Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris, p349.

(2)- بسام بركة: علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)، مـركـز الإنماء القومي، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص51.

كمّا يُعرَّفُ على أنّه « نشاط ذهني وليس أذنيًا فقط، حيث يتمّ معالجة الأصوات المستقبلة وتحويلها إلى كلمات وجمل، حتّى يتمكّن السّامع من إعطاء معنى لهذه الأصوات»[1].

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ الاستماع عملية عقلية مقصودة غير متعلّقة بالأذن وحدها، بل تشترك فيها الأذن والدّماغ، حيث يتم تحليل الأصوات المستقبلة وتحويلها إلى معان في ذهن السّامع.

ويعدّ الاستماع « مهارة لغوية (لسانية) تمارس في أغلب الجوانب التعليميّة ترمي إلى انتباه المتعلّمين إلى شيء مسموع بقصد فهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية».[2]

يرتبط الاستماع في هذا التعريف بالعملية التعليمية التعلّمية؛ مما يعني أنّه مهارة من المهارات اللّسانية، والتي يسعى المعلّم من خلالها إلى جذب انتباه المتعلّمين إلى الشيء المسموع حتى يتمكّن من فهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية، لذلك يعني اكتساب مهارة الاستماع القدرة على الفهم والتفاعل مع الشيء المسموع، وفي هذا يقول **بشير إبرير**: « الاستماع هو تعمّد تلقّي أي مادّة صوتية بقصد فهمها والتمكّن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها إذا طَلِبَ من المستمع ذلك»[3].

فالاستماع إذن ليس عملية عشوائية، إنّما هو عملية معقّدة مركبة من مجموعة من العناصر هي:

---

[1]– طاهرة أحمد الطحان: مهارات الاستماع والتحدّث في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص15.

[2] – محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمّان،الأردن، ط2، 2008، ص(217 – 218).

[3]– مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مرجع سابق، ص24.

- تلقِّي المادة المسموعة قصد فهمها.
- تحليلها وتفسيرها.
- تقويمها ونقدها.
- إبداء الرأي فيها إذا طُلِب من المستمع ذلك.

ولذلك يستوجب على المستمع أن يكون دقيق الاستماع والانتباه لما يسمع.

3-الفرق بين السّمع والسماع والاستماع والإنصات:

تتداخل مع مصطلح الاستماع عدّة مصطلحات هي: السّمع والسماع والإنصات، ويتجلى الفرق بينها على النحو الآتي:

-«**السّمع:** حاسة الأذن وعضوها الأذن».[1]

- "**السماع:** هو تلقّي الأصوات بلا قصد أو إرادة فهم أو تحليل، مثل سماع أغاريد الطيور وأصوات الازدحامات وغيرها.

- **الاستماع:** هو تلقّي الأصوات بقصد وإرادة فهم وتحليل، وقد ينقطع لعامل ما.

- **الإنصات:** وهو أعلى درجات الاستماع، ولا ينقطع لأي عامل من العوامل لوجود العزيمة في المنصت».[2]

يتبيّن أنّ السّمع يشمل السّماع والاستماع والإنصات، حيث تنتقل الأصوات اللّسانية عبر الأذن وصولا إلى المخ لتُترجَم وتُفسَّر وهكذا تحدث عملية السّمع، فإذا كانت هذه العملية دون قصد أو انتباه من السّامع فهذا سماع، حيث يمكن أن يسمع شخص ما حديثا معينًا ولكن لا يدرك ماذا سمع إذا ما سألناه، وإذا كانت بقصد أو انتباه يحدث الاستماع، فالمستمع يقوم بعمليات ذهنية وهي فهم وتحليل وتفسير وإصدار الحُكم على ما سمِع إذا طلب منه

---

[1]- إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللّغة العربية، دار الوّراق، عمان، الأردن، ط3، 2011، ص25.

[2]- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص143.

ذلك، وأمّا الإنصات فيكون بدرجة أكبر منه، فقد ينشغل المستمع بأمر خارجي أو داخلي فينقطع سمعه، أمّا المنصت فلا ينقطع سمعه لأي عامل من العوامل.

4- أنواع الاستماع:

ينقسم الاستماع إلى قسمين رئيسيين هما:

- الاستماع لجلب المعلومات (الاستماع التحصيلي):

يركّز المستمع في الاستماع التحصيلي على مضمون الحديث، حيث يحاول فهم السياق العام ويربط الأفكار بعضها ببعض، واستخلاص النتائج، فهو « يسعى من خلاله للحصول على أكبر قدر من المعلومات والمعطيات حول موضوع أو مجال محدّد... وعادة ما يكون المستمع في هذا النوع من الاستماع أقّل معرفة من المتكلّم وخير مثال على ذلك جماعات المتعلّمين (التلاميذ، طلاب، باحثون) ».[1]

لذلك يسعى المعلّم إلى تدريب المتعلمين على هذا النمط من الاستماع، لما له من أهمية في حياتهم الدراسية أو العامّة، فالاستماع الجيّد والاستيعاب واستخلاص النّتائج وإعادة تلخيص المسموع يزيد من ثروتهم اللّفظية وينمّي مهارة التعبير الشفوي لديهم ويوسّع معارفهم ومداركهم العقلية.

- الاستماع الناقد:

يتطلّب تكوين مهارة الاستماع الناقد التدريب على اكتشاف المناقضات المنطقية،فقد يخطئ المتكلّم في معلومة أو يغفل عن ذكرها فنجد المستمع الجيّد يسأل ويحاور ويكمل[2].

---

[1] - محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني "دراسة لسانية"، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص38.

[2] - ينظر كريمان بدير وإميلي صادق: تنمية المهارات اللّغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص70.

تقتضي إذا مهارة الاستماع الناقد من المستمع أن يربط بين ما يستمع إليه وما يعرفه مسبقا لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وكذا التميّز بين ما هو حقيقة وما هو مجرد معتقدات وآراء في المسموعات، والتعرّف على الأفكار المتصلة بالأفكار المطروحة في الحديث والتوصّل إلى استنتاجات واستدلالات منطقية من خلال المسموع، إضافة إلى التحلّي بانفتاح العقل حيال المتكلّم استعدادا لتكوين الأفكار[1].

يُكسِب تعليم هذه المهارات آليات التحليل، والتفسير، والنقد، وتجعل المتعلّم مستمعا إيجابيا يشارك ويناقش ويدافع عن آراءه، مما يساعده على ترسيخ معلوماته والتحقّق من مدى صحتها.

وهناك من قسّم هذين النوعين من الاستماع إلى أنواع أخرى فرعية هي:

- **الاستماع التذوقي:**

يؤدي الاستماع التذوقي إلى التأثر بصوت المتحدّث، وبما يقوله والاندماج معه شعوريا وليس في مجال الكلمة فقط، بل أيضا في مجال الموسيقى[2]، وهذا الاستماع يساعد على تنمية الذوق لدى المتعلّمين، وهو مهمّ من الناحية النّفسيّة، حيث يسهم في استمتاع المتعلّمين، وذلك باستماعهم إلى الموسيقى أو الأناشيد وترديدها، وتمثيل المسرحيات ويعدّ وسيلة للكشف عن المواهب وتطويرها.

- **الاستماع التعاطفي:**

يقصد به تعاطف المستمع مع المتحدّث والانفعال معه، وقد يحدث هذا عند الاستماع لمن يحب[3].

---

[1] – ينظر: حسن عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية "تعليمها وتقويم تعلّمها"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د، ط)، 2005، ص (121-119).

[2] – ينظر: إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2005، ص130.

[3] – ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص160 .

يفيد هذا الاستماع في العملية التعليميّة التعلّميّة فالانفعال لا يتحقّق إلاّ بعد فهم الكلام، واستيعابه وتفسيره، وبذلك فإنّ هذا النوع من الاستماع يعوّد المتعلّم على التأمل في الكلام والتعمّق في فهم دلالاته، والإحساس بها، كما يهدف أيضا إلى تنمية البعد الخيالي، حيث يقوم المعلّم بقراءة قصّة للمتعلّمين، فيضع كلّ مستمع نفسه مكان شخص من شخوص تلك القصة.

- **الاستماع النشط:**

يهدف الاستماع النشط إلى « تركيز الانتباه لتفسير الكلام أو قراءة المشاعر والحركات، وهذا النوع من الاستماع يتضمن التعاطف مع المتحدّث أو التأمل في كلامه »[1].

ويفيد هذا الاستماع في تحقيق التواصل الفعّال من خلال اهتمام المستمع بالرسالة وفهمها والقيام بتدوين الملاحظات التي تعدّ من أهم مهارات الاستماع.

- **الاستماع المميّز:**

يفيد هذا النمط من الاستماع « في تنمية مهارات التمييز السمعي من خلال التعرّف على الأصوات المختلفة في البيئة وتمييز الصفات المتعلّقة بالأصوات، وهو نوع من الإنصات وإرهاف السّمع لكي يميّز ما يُسْمَع »[2].

- **الاستماع الدفاعي:**

يحاول المستمع « اكتشاف نقاط ضد المتكلّم لنقده أو مهاجمته أو الرّد عليه وهذا النّوع من أكثر الأنواع انتشارا، وغالبا ما يكون في المناقشات أو المجادلات الدفاعية »[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص 159.

[2] – إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 24.

[3] – نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص 160.

يتمثل دور هذا الاستماع في تكوين الرأي الناقد من خلال تقييم المادة المسموعة، حيث يبحث المستمع عن دوافع المتكلّم وأفكاره ومدى صحة معلوماته وكمالها ومنطقيتها، إلى جانب معرفة قدرة المتكلّم، وإمكاناته المعرفية.

- **الاستماع العاكس:**

يُسْتَنَدُ إلى هذا النمط من الاستماع في عملية التقويم، « عندما يتم الاستماع لإعادة صياغة أو تلخيص موضوع أو توضيح رسالة المتحدّث، وبخاصة حين يُطلب من المستمع تقديم تغذية راجحة عن الموضوع الذي استمع إليه »[1]، بعد المراحل المتعدّدة لعملية الاستماع المتمثّلة في السّماع والفهم والتحليل والتفسير والنقد، يأتي التقويم بعدِّه مرحلة مهمّة من خلال اختبارات الفهم السّماعي للمادّة المسموعة، والتذّكر من طرف المستمع.

- **الاستماع العلاجي:**

يحاول المستمع في هذا النوع تقديم حل لمشكلة المتكلّم، حيث « نجد هذا الاستماع عند أهل الاختصاص في علم من العلوم التي تستثمر فعليا وعمليا في الحياة العامّة والاجتماعية للنّاس، مثل: علم النّفس وعلم الاجتماع، والقانون »[2].

إنّ تخصيص المعلّم بعض الوقت للاستفسار عن أحوال المتعلّمين والمشاكل التي تعترضهم سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ثمّ اقتراح الحلول اللازمة يعوّدهم على التّعبير والإفصاح عمّا يوجد صدورهم فينمّي بذلك مهارة التعبير الشفوي من جهة، ويدرّبهم على الاستماع للآخرين باهتمام، ومحاولة إيجاد الحلول من جهة أخرى.

- **الاستماع الازدواجي:**

يظهر الاستماع الازدواجي عندما يستمع شخص "إلى متحدثين في آن واحد".[3]

---

[1] – المرجع السابق، ص 160.

[2] – محمد إسماعيلي علوي: التواصل الانساني "دراسة لسانية"، مرجع سابق، ص 39.

[3] – نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص 160.

وهذا الاستماع غير مرغوب فيه، خاصة داخل الفصل الدراسي لأنّه لا يحقّق الإفادة بل يشوش فكر المستمع.

5-أهمية الاستماع:

يُعَدُّ الاستماع أوّل مهارة لسانية عرفتها البشرية وتربّت عليها، حيث كان الوسيلة التي اعتمد عليها القدماء في نقل الروايات والأشعار والقرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة وغير ذلك من الفنون التي عرفها الإنسان، والتي كان للاستماع دور كبير في نقلها، يقول "محمد عطية الأبراشي": « العرب أميّون لا يقرؤون ولا يكتبون إلاّ القليل منهم، فاعتمدوا على الذاكرة في حفظ أشعارهم »[1]، وخير دليل على أهميته هو القرآن الكريم فقد ذُكر مقدّما على حاسة البصر، قال تعالى: ﴿**إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَآئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**﴾ [الإسراء: 36]. وأيضا تنبَّه العلماء القدامى إلى أهميته إذ قال "ابن خلدون": « السَّمع أبو الملكات اللّسانية ».[2]

وللاستماع أثر في اكتساب اللّسان والمعرفة؛ ذلك أنّ قسطا كبيرا من وقت الإنسان ينفقه في الاستماع، فالطفل يستمع وهو في بطن أمه « فقد دلّت بحوث علميّة مختلفة أنّ الجنين يصبح قادرًا على سمع الأصوات من الشهر السادس من تكوينه في بطن أمه »[3]، ويقضي العامين الأوّلين في الاستماع قبل أن يتكلّم، فالمرء منذ أن يستيقظ إلى أن ينام ليلا إمّا أن تراه مستمعا أو متكلّما سواء كان في المدرسة أم في البيت أم في العمل، وهو أيضا مفتاح العلاقات الاجتماعية.

وقد أولى الباحثون في الجانب التعليمي اهتماما كبيرا لهذه المهارة خاصة بعدما ازدهرت طرائق تعليم اللّغات، وذلك لما لها من أهمية في الاكتساب اللّساني، فهي مهارة ترتكز عليها

---

[1]– التربية الإسلامية وفلاسفتها،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، (د، ت)، ص201.

[2]– المقدمة، تح/درويش الجويدي، ج1، دار الرأي العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2002، ص46.

[3]– محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني "دراسة لسانية"، مرجع سابق، ص41.

كلّ مهارات اللّسان الأخرى « من تحدُّث وقراءة وكتابة، لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع »[1]. فالمتعلّم إذا أجاد الاستماع أحسن التحدّث والقراءة والكتابة وكان أرقى وأفضل تعلّمًا.

وأكّدت دراسات كثيرة على أهمية تدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوّعة، حيث توجد دراسة حديثة أثبتت أنّ متعلّمي المدرسة الابتدائية يقضون ساعتين ونصف من كلّ خمس ساعات في الاستماع، ودراسة أخرى كشفت أن ما يتعلّمه متعلّمو المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع 25%، وعن طريق الكلام 23% وعن طريق القراءة 35%، وعن طريق الكتابة 17%.[2]

يمكن القول إنّ للاستماع أهمية كبيرة في الحياة بصفة عامة، وفي التعليم بصفة خاصة، تُلَخَّص فيما يلي:

- هو الوسيلة الأولى التي تصل الفرد بمحيطه الخارجي.
- وسيلة لحفظ التراث والثقافة.
- إثراء حصيلة المتعلّم اللّسانية والمعرفية.
- تنمية قدرته على التعبير الشفوي.
- التدريب على فهم المسموع والاستفادة منه، واستخلاص النتائج.
- تنمية القدرة على تذوق المسموع، وإصدار الأحكام والنقد والتمييز بين الحقائق والآراء.

---

[1]– خليل عبد الفتاح وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص300.

[2]– ينظر: زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 2005، ص92. وينظر إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2000، ص(217–216).

6-طريقة تدريس الاستماع:

يتطلّب أي عمل يهدف الإنسان القيام به التخطيط المسبق، وينطبق هذا على التدريس الذي لا يتمّ بصورة عفوية، لذلك فمن واجب المعلّم إعداد الدرس والتخطيط لكيفية تقديمه وتحديد الكفاءات المستهدفة منه، ومن ثمّة فإن تدريس الاستماع يتم وفق مجموعة من المراحل على النحو الآتي:

أ-مرحلة التمهيد:

يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتهيئة الجو المناسب للاستماع بالابتعاد عن الضوضاء والتشويش، « ويثير دوافع تلاميذه للاستماع »[1]، ويطلب الالتزام بالهدوء ومحاولة التركيز لما يستمعون إليه، وقد يلجأ إلى استمالتهم بحوافز مادية أو معنوية كَأَنْ يَعِدَهم بتقديم هدايا أو جوائز، أو أخذهم إلى رحلة إذا طبّقوا تعليماته.

ب-مرحلة التفاعل الاستماعي:

يشرع المعلّم في تسميعهم النّص مستخدما الوسيلة المناسبة، وبعد الانتهاء من ذلك يوجّه إليهم بعض الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم الموضوع، وقد يعمد المعلّم إلى تقسيم المحتوى المسموع إلى قسمين لكي يشوّق المتعلّمين إلى سماع الجزء الثاني، ممّا يجعلهم يشاركون بحماس في الدرس[2]، وقد يُعِيدْ العملية مرة ثانية أو ثالثة.

ج-مرحلة المناقشة والحوار:

يفتح المعلّم (ة) المجال أمام المتعلّمين للحوار والمناقشة، ويتّم التركيز « على طرح أسئلة حول المادة المسموعة، ومناقشة إجابتها، ويراعي في ذلك أن ترتكز الأسئلة على

---

[1]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف،القاهرة، مصر، (د، ط)، 1991، ص99.

[2]- ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الورّاق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص30.

المهارات المستهدفة من الدرس »[1]، ويشرح كلّ ما استعصى على المتعلّمين فهمه من مفردات غامضة، ويجب أن يفسح المجال ليشار لجميع المتعلّمين في هذا النقاش.

د-مرحلة التقويم:

تعدّ هذه المرحلة فرصة لتقويم المتعلّمين، حيث يقوّم المعلّم « أداء التلاميذ في ضوء الأهداف التي حدّدها والمهارات التي أراد من التلاميذ اكتسابها والسيطرة عليها »[2]، وذلك يهدف إلى معرفة مدى فهمهم للمحتوى المسموع وقدرتهم على إعادة صياغته واستخلاص القيم والنتائج منه، وأيضا لتنمية البعد الخيالي لديهم ومن خلال استشارتهم ببعض الأسئلة التي تجعلهم يسبحون في الخيال، كأن يسألهم عن توقعاتهم اتجاه الأحداث والمواقف مثل: ماذا يحدث لو ظلّ الناس يرمون القاذورات والقمامة أمام منازلهم؟...، ويُقَوِم المعلّم هذه التعبيرات ليتعرّف على القدرة اللّسانية لدى المتعلّمين، وقدرتهم على صياغة الجمل وانتقاء الكلمات المناسبة.

وهذه الطريقة ليست الوحيدة، وإنّما للمعلّم (ة) حريّة الاعتماد على الطريقة التي يراها مناسبة لمستوى المتعلّمين، لأنّ الهدف في الأخير هو تنمية مهارة الاستماع لديهم وقدرتهم على التعبير الشفوي، إضافة استعمال اللّسان استعمالا صحيحا ممّا يسهّل عليهم التعلّم واكتساب المعارف.

7-مفهوم التّعبير الشفوي [3]L'expression Oral:

سيتمّ تسليط الضوء على مهارة التعبير الشّفوي،بعد أن تمّ التّطرق لمهارة الاستماع، كونها مرحلة استعداد للمهارات الأخرى، فالمتعلّم في مراحل تعلّمه الأولى لا يحسن القراءة

---

[1]- سعد علوان حسن وفلاح صالح حسين: مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة كركوك للدراسات الإنسانية، مج6، ع/1، ص09.

[2]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص100.

[3]- تمّ اعتماد هذا المصطلح (التعبير الشفوي) تماشيا مع ما هو موجود في المقررات الموجه لهذه المرحلة.

والكتابة، فتكون هذه المهارة (التعبير الشفوي) بمثابة المرآة العاكسة لما يختزنه من أفكار وما يمتلكه من رصيد لّساني.

7-1-مفهومه لغة:

دلّ الجذر اللّغوي (ع ب ر) في المعاجم العربية على عدة معانٍ، منها ما ورد في معجم لسان العرب: « عبّر عمّا في نفسه: أعْرَب وبَيَّنَ، وعبّر عن فلان، تكلّم عنه، واللّسان يُعبِّر عمّا في الضمير ».[1]

يتّضح من خلال هذا التعريف أنّ التعبير لغة يعني البيان والتكلّم عن الشيء، كما يرتبط بالتعبير عمّا في الضمير (الذهن)، وجاء في "المعجم الوسيط": « عبَّر عمّا في نفسه، وعن فلان أعرب وبيّن بالكلام، وعبّر بالرؤيا فسّرها ».[2]

يرتبط التعبير في هذا القول بالإعراب والبيان والتفسير بالكلام وغير ذلك مما يختلج في النّفس من أفكار ومشاعر.

7-2-مفهومه اصطلاحا:

التعبير هو « امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصّدر إلى السامع، وقد يتمّ ذلك شفويا أو كتابيا وفق مقتضيات الحال »[3].

يتبيّن من هذا التعريف أنّ التّعبير هو عملية يتمّ فيها إنتاج نص مشافهة أو كتابة، والغاية الأولى من التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي هي إيصال الأفكار والمشاعر وما إلى

---

[1]- ابن منظور(محمد بن مكرم ابن علي أبو الفضل جمال الدين): لسان العرب، مج2، مادة (ع ب ر)، مرجع سابق، ص768.

[2]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (ع ب ر)، مكتبة الشروت الدولية، مصر، ط4، 2004، ص580.

[3]- عبد الفتاح حسن البحة: أصول التدريس بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص461.

ذلك إلى الطرف الآخر لتحقيق الفهم والإفهام، كما يرتبط كلّ نمط منهما بمقتضيات الحال؛ أي يتم إنتاج النّص بحسب السياقات المناسبة لإنتاجه.

يُصنَّف التعبير الشفوي في المرتبة الثانية بين المهارات الأخرى، فهو ثاني نشاط يمارسه المتعلّم بعد نشاط الاستماع، فبوساطته يمكن « نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار، والآراء من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الوضوح والفهم والتفاعل والاستجابة، ويسمى الكلام وهو فن الحديث أيضاً »[1]، وهذا يعني أنّ التعبير الشفوي هو تفاعل بين طرفين الأوّل المتكلّم، والثاني مستمع. حيث يكون الكلام بينهما واضحا ومفهوما، ويحقق التفاعل، ونجد من يعرّفه بقوله: « هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللّغة (اللّسان)، تساعده الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت».[2]

يتّضح أنّ التعبير الشفوي ذو طبيعة صوتية يجسّد اللّسان في الواقع، ولا يقتصر على تلك الأصوات المنطوقة بل يمتدّ إلى مختلف أعضاء الجسم، فخروج الصوت تتبعه حركات أعضاء الجسم وانطباعات الوجه والإيماءات التي تناسب الدلالة التي تحملها الرسالة الشفوية.

وإذا كان التعبير الشفوي قدرة وهبها الله لنا لتسهيل عملية التواصل بيننا، إلاّ أنّ طريقة أداء واختيار الكلمات المناسبة للسياق يمكن القول إنّها مهارة، ودليل ذلك قول "عبد القاهر الجرجاني": « واعلمْ أنَّ مِن الكلام ما أنتَ تعلم إذا تدبَّرْتَهُ أنْ لم يُحتَجْ واضعُه إلى فكْرٍ

---

[1] – حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1، 2003، ص107.

[2]– عبد الفتاح حسن البحة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرجع السابق، ص461.

ورويّةٍ حتى انتظَمَ له، بل ترى سبيلَه في ضمّ بعضِه إلى بعضٍ سبيلَ مَنْ عمدَ إلى لآلٍ فخرَطَها في سلك، لا يبغي أكثر من أن يَمْنعَها التفرُّقَ ».[1]

ولذلك وضع المنهاج التربوي نشاط التعبير الشفوي، « كعمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية، وصولا بالطالب إلى مستوى يمَكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بلغة (لّسان) سليمة ».[2]

ومن ثمّ تبدو جليًّا أهمية الاهتمام بالتدريب على هذه المهارة، فامتلاك المتعلّم القدرة على التعبير عن أفكاره وآرائه بطريقة سليمة وواضحة، ومقنعة ومؤثرة مكسب مهم في الحياة العلمية، إذ يعدّ مؤهّلا لتفوقه الدراسي، وأيضا في حياته العملية لأنّ من يسيطرون على قدرات التعبير الشفوي ومهاراته يسيطرون على الكلمة الهادفة، ممّا يفتح لهم مجالا واسعًا للتقدّم والرّقي في النجاح.

8- مفهوم التنمية "Développement":

يعدّ مصطلح "التنمية" من المفاهيم الأساسية لكونه جوهر وهدف التعليم والتعلّم.

8-1-مفهومها لغة:

جاء في لسان العرب « نمي: النّماء: الزيادة: نمَى نميًا ونماءً: زاد وكثُرَ »[3]، فالتنمية في اللّغة من النّماء، وهو الزيادة.

---

[1]- يعني الجرجاني من خلال هذا القول أنّ الفرد إذا كان ماهرا في الكلام لا يحتاج إلى تفكير ووقت حتى تنتظم له الأفكار والجمل، ولقد شبّه عملية نظم الكلام في الذهن بتركيب حبات العقد في سلك مرصّع. دلائل الإعجاز، تح/ محمد رضوان الداية وفاير الداية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007، ص134.

[2]- عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علم اللّغة"اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص144.

[3]- ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين): لسان العرب، مج6، مادة (ن م ي)، مرجع سابق، ص585.

8-2-مفهومها اصطلاحا:

تعني التنمية: « رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليميّة تعلميّة مختلفة، وتتحدّد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسطة الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد »[1].

يتبيّن أن التنمية هي التطوير المتدرّج الملموس في أداء المتعلّم، نتيجة خضوعه لتأثير التعلّمات التي يقترحها منهاج دراسي معيّن، وتنفذّها طرائق التدريس والوسائل التعليميّة المتعمدة، وأساليب التقويم والأهداف العامة والمرحليّة والإجرائيّة.

9- متعلّم السنة الأولى ابتدائي:

يُعدّ المتعلِّم محور العملية التعليميّة التعلّمية والمستهدف منها، فهو « أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليمية وهو أحد الركائز التي تقوم عليها، بحيث يمكن اتخاذه معيارا نسبيا لتقويم المنهج المطبّق لاستطلاع مدى تحقق الأهداف في سلوكه اللّساني الظاهر وفي تفكيره وإدراكه »[2]، ولا يمكن فهمه فهما صحيحا إلاّ من خلال مظاهر نموّه المختلفة الجسمية والحسيّة، والحركية والعقلية، والانفعالية والاجتماعية واللّسانية، فالعملية التعليميّة التعلميّة التي تهمل حاجاته وميولاته لابدّ أن تخفق في تحقيق أهدافها، ولا يمكن للمعلّم بناء شخصية المتعلّمين إلاّ من خلال معرفته الشاملة بخصائص نموِّهم.

وتتمثّل خصائص نموّ **المرحلة المتوسطة (8-6 سنوات)** التّي ينتمي إليها متعلّم السّنة الأولى ابتدائي في النقاط التالية:

---

[1]- حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية،مرجع سابق، ص157.

[2]- نصر الدين بوحساين: مفهوم اللّغة الانتقالية في تعليمية اللّغات، مجلّة التبيين، ع/ 24، الوكالة الوطنية للنّشر والإشهار، باب الواد، الجزائر، 2004، ص40.

يتميَّز **النّمو الجسمي** « بالتباطؤ بعدما كان يتقدم بخطوات سريعة، كما تتغير الملامح العامة التّي تُميِّز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى تغيّر الصورة التي كان عليها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ».[1]

أمّا **النّمو الحسي** « فيتميّز في هذه المرحلة بالتقدّم الملحوظ فتكون حاسة الأطفال أقوى منها لدى المراهقين، ويعتمد على حواسه أكثر من اعتماده على عملياته العقلية في كشف العالم والتكيّف معه »[2].

بينما خصائص **النّمو الحركي** « في هذه المرحلة فتتميّز بنمو العضلات الكبيرة والصغيرة التي تسمح بتنظيم الحركات وضبطها كما في الأشغال اليدوية والكتابة، وبناء على هذا النّمو يتميّز في العامين الأوّلين من هذه المرحلة بالنشاط الزائد وفي العام الثامن يميل الطفل إلى الاقتصاد في حركاته، كما تظهر على حركات الطفل معالم الدقّة والتوقيت الصحيح واتجاهها لتحقيق هدف معيّن »[3].

ويتميَّز **النّمو العقلي** « في مرحلة الطفولة المتوسطة بالنّمو السريع، وتعتبر المدرسة ذات تأثير عميق في شخصية الطفل ونموِّهِ العقلي، ذلك أنّها تعلمه أنماط كثيرة من السلوك الجديد أو المهارات الأكاديمية وتوسع حصيلته الثقافية، وفيها يتعلّم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويضطرد ذكاءه وتنمو قدرته على التّذكر وتزداد مدى وحِدّة انتباهه

---

[1]– مجدي محمد الدسوقي: سيكولوجية النّمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2003، ص126.

[2]– صالح محمد أبو جادو: علم النّفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 1998، ص(73– 74).

[3]– سعيد بن أحمد شويل الغامدي: مرحلة الطفولة الوسطى، created with PDF Factory Protrial version www.PDFFactory.com ، ص06.

وينمو تخيّله من الإيهام إلى الواقعية والإبداع والتركيب، كما يضطرد نمو المفاهيم لديه من المبسط إلى المعقد، ومن التمركز حول الذَّات إلى الموضوعيّة »[1].

وأمّا خصائص **النّمو الانفعالي** « فنلاحظ أنّ الطفل يصبح أكثر تحكّما في انفعالاته وأكثر تقبّلا للتّأخر في تحقيق رغباته، ويتعرض الأطفال في هذه المرحلة إلى الانفعالات الحادة في مواقف تأكيد الذّات، توجد لديهم بعض المشكلات المتعلّقة بالتكيّف، وقد يؤدِّي الصراع بين أنظمة وقوانين الكبار إلى بعض الصعوبات الانفعالية ممّا قد يؤدّي إلى الانحراف والجنوح»[2].

بينما يتميّز **النّمو الاجتماعي** « في هذه المرحلة بأن يدخل المدرسة، ومن ثم يتدرّب على تكوين علاقات اجتماعية مع زملاء الدراسة، ومن خلال هذه العلاقات يتدرّب على الأخذ والعطاء، وعلى التعاون والتنافس، وكلّها أمور تسهم في بناء شخصيته »[3].

أمّا بالنسبة **للنّمو اللّساني:** « فيتميّز بتغيرات في كلّ المفردات والقواعد، وتلعب القراءة دورا رئيسا في تطوّر اللّغة (اللّسان)، فمن حيث المفردات والقواعد يلاحظ تغيّر في تفكير الطفل في الكلام حيث يصبح أقلّ ارتباطا بما تدلّ عليه الكلمات من أفعال وإدراكات ليصير أكثر اهتماما بالتحليل، فمثلا إذا طلب منه أن يعطي أوّل كلمة تخطر على باله عندما يسمع كلمة "**كلب**" يجيب بكلمة أكثر لها علاقة بكلمة كلب مثل: "**أسود كبير**"، ويحقّق الطفل تقدّما في قواعد اللّغة (اللّسان) (النحو والصرف)[4]، فهو يستطيع أن يعبّر شفويا بجمل تتكوَّن من

---

[1]– عباس محمد عوض: المدخل إلى علم النفس النمو "الطفولة، والمراهقة، الشيخوخة"، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 1999، ص(73– 74).

[2]– صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص74.

[3]– مجدي محمد الدسوقي: سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مرجع سابق، ص126.

[4]– أديب عبد الله محمد النويسه وإيمان طه طايع القطاونة: النمو اللّغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص154.

خمس كلمات، ويتأثّر النّمو اللّغوي (اللّساني) في هذه المرحلة بمجموعة من العوامل منها النضج والعمر الزّمني والذكاء والصّحة والجنس، الحالة الاجتماعية والاقتصادية »[1].

لذلك يشكّل النّمو اللّساني أهميّة بالغة بالنسبة للنّمو العقلي والنّمو الاجتماعي، حيث تنمو مفردات لسانه نموا سريعا ، فتعلّمه للسانه الأصلي لا يعادله تعلّم أي شيء آخر.

وبعد تحديدنا لمصطلحات البحث الأساسية، ننتقل إلى الفصل الموسوم بـ: « **واقع تدريس مهارة الاستماع لدى متعلّمي السنة الأولى ابتدائي**».

[1]– محمد عودة الريحاوي: علم النفس النمو، "الطفولة والمراهقة"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص(250–249).

تمهيد:

يعدّ الاستماع أهم المهارات اللّسانية في العملية التّعليمية التعلّمية، لذلك يتم التركيز على هذه المهارة في المراحل الأولى من التّعليم، لأنّ المتعلّم يدخل المدرسة وهو لا يعرف القراءة والكتابة، وعلى المعلّم أن يدرّب المتعلّم على آداب الاستماع الجيّد من حيث الانصراف الكلّي للمتحدّث والجلسة الطبيعية، وعدم مقاطعة المتحدّث، وعدم الانفعال أثناء التعقيب والتحلّي بالأناة واحترام الآخر.

وإذا كنّا نقف أثناء دراستنا النظرية بعيدا عن الواقع التعلّيمي التعلّمي، حيث حاولنا توضيح المصطلحات ذات الصلة بموضوعنا، والتي تعدّ مفاتيح للدراسة النظرية وأدوات بواسطتها يمكن فهم المادة التطبيقية، فإننا سنتناول في هذا الفصل من الدراسة التطبيقية تحليل واقع تدريس مهارة الاستماع من خلال الوثائق التربوية، والولوج إلى قاعات الدرس للوقوف على كيفية تدريس هذه المهارة وأهم الظروف والمشاكل المحيطة بها، كما حاولنا تدعيم الدراسة باستبانة موجّهة لمعلّمي السنة الأولى ابتدائي لمعرفة حقيقة تدريس هذه المهارة، وقد قمنا بمقابلات شفوية شملت أربعة مفتشين للمرحلة الابتدائية وستة معلّمين، وكانت الأسئلة حول نشاط فهم المنطوق ودرجة فهم اللّسان العربي في النّصوص المسموعة، بمعدّل مقابلتين في الأسبوع لمدّة ساعة تقريبا.

1- وصف إجراءات الدراسة:

1-1-المنهج المستخدم:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات التحليلية التي تقوم على وصف الظواهر ومحاولة تحليلها، فعند تحليل الاستبانة وبعض الاختبارات الميدانية اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يتطلّب تجميع البيانات والمعلومات المختلفة، ومن ثمّ تنظيم وتبويب تلك البيانات والمعلومات عن طريق الأرقام، وكذلك تحليل وتفسير تلك الأرقام ووصفها بشكل يقدّم النتائج ويوصل إلى الأهداف المنشودة في البحث، ومن خلال هذا تمكنّا من القيام بعملية تفريغ الاستبانات وتحليل البيانات المتحصل عليها في جداول تتضمن معلومات رقمية.

2-1-عيّنة الدراسة:

أ- تعريف العينة: متعلّمو السنة الأولى هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الست والسبع سنوات، فعملية النضج لديهم لم تكتمل بعد سواء أكان ذلك من الناحية الفيزيولوجية أم الوجدانية والنفسية أم العقلية والمعرفية، لذلك هم في حاجة إلى الحرية والحركة وهذه الحركة ينبغي أن تكون منظمة حتى يحبون ما يفعلون، كما أنّهم بحاجة إلى التوجيه والإرشاد ليتجنبوا الفشل، بالإضافة إلى حاجتهم إلى الإحساس بالنجاح والتطوّر، فإحساس المتعلّم منذ البداية بالفشل قد يؤثر سلبا على مردودية الاكتساب لديهم.

ب- هدف اختيار عيّنة الدراسة: إنّ اختيار عيّنة الدراسة هو أحد الدعائم الأساسية للبحث، إذ تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة، ولأنّ هذا البحث يتعلّق بالمهارات اللّسانية وبمهارتي الاستماع والتعبير الشفوي على وجه الخصوص، فقد تمّ تحديد هذه العيّنة (السنة الأولى ابتدائي) لأنّ النّمو اللّساني يتطوّر خلال هذه الفترة تطورًا سريعًا، وبذلك تتجلى أهمية التركيز على هاتين المهارتين (الاستماع والتعبير الشفوي) في هذه السنة الدراسية، فتمثّل الأولى المفتاح وتمثّل الثانية النتيجة التي نقيس من خلالها مدى تحقق الاكتساب اللّساني.

3-1-حدود الدراسة:

لكلّ دراسة ميدانية متعلّقة بفعل تعليميّ تعلّمي حدودٌ زمانية وأخرى مكانية.

أ- الحدود الزمانية: امتدّت دراستنا الميدانية من 19-02-2017 إلى 10-05-2017.

ب- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بولاية قالمة بمدارس المرحلة الابتدائية وعلى وجه التّحديد لمتعلّمي السنة الأولى ابتدائي، وقد تمّ اختيار مجموعة من المدارس على مستوى الولاية وضواحيها لتكون ميدانًا للبحث، وقد رُوعي في انتقاء هذه المدارس تنوّع الأماكن المتواجدة بها انطلاقا من فكرة تأثير الظروف المناخية، والاجتماعية والاقتصادية على مردود العملية التعليميّة التعلّمية، ومن أجل ذلك سعينا إلى اختيار مدارس متواجدة في وسط المدينة وأخرى في أماكن ريفية وأخرى متوسطة، منها:

– ابتدائية "بوديار سليمان"، ابتدائية "عائشة أم المؤمنين"، ابتدائية "أمدور المداني"، المتواجدة بولاية قالمة.

– ابتدائية "مرابط محمد"، ابتدائية "بلوصيف عبد المجيد"، ابتدائية "شعابنية الزين"، ببلدية حمام النبائل– ولاية قالمة.

– ابتدائية "قاضي العربي" بمشتة عين غرور، "أحمد عقاقنية" بقرية واد المالح، ابتدائية "مزياني علي" بمشتة السويق، بلدية حمام النبائل – ولاية قالمة.

4-1-أدوات الدراسة:

لا يمكن ضمان نجاح أي دراسة علمية دون الاعتماد على تقنيات بحث علمية دقيقة تسّهل على الباحث عملية تجميع البيانات الخاصة بالموضوع، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على:

أ- الملاحظة: وذلك من خلال المتابعة الميدانية حيث يجمع الباحثون على أن أداة الملاحظة هي أهم أداة تستخدم في البحث العلمي ومصدرٌ أساسيٌ للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة.

ب- المقابلة: وهي عبارة عن حوار لفظي وإثارة بعض القضايا المتعلّقة بالموضوع ومُناقشتها مع ذوي الاختصاصات من معلّمين ومفتِّشين.

ج- الاستبانة: تعدّ الاستبانة المرتكز الأساسي الذي يقوم عليه البحث لمعرفة أراء المعلّمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم.

وقد وزّعنا ثمان عشرة استبانة على ثمانية عشر معلّما للسنة الأولى موزّعين على تسع مدارس ابتدائية (في كل مدرسة مُعَلِّمَيْن)، واعتمدنا في تحليل هذه الاستبانة على النسبة المئوية حيث[1]: نم = $\frac{\text{س } x\ 100}{\text{ن}}$.

[1] – نم: النسبة المئوية، س: تكرارات العبارات، ن: عدد المعلّمين.

د- الاختبارات: ليس المقصود هنا الاختبارات ذات الطابع المعقّد، وإنّما مجرد أسئلة بسيطة لاختبار مدى فهم المتعلّمين للنّص المسموع، وكذا قدرتهم على التعبير الشفوي وإبداء آرائهم مع مراعاة استعمال اللّسان الفصيح، كما قمنا بتسجيل إجابات المتعلّمين في أشرطة حتى نستطيع العودة إليها، لكون هذه الإجابات شفوية، ويصعب حصرها وتحليلها كلّها داخل القسم، كما دَوَّنَا البعض منها.

2- طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق:

تهدف حصّة الاستماع إلى تدريب المتعلّم على آليات الاستماع حتّى يصبح قادرًا على التكلّم كلامًا صحيحًا ويعبّر تعبيرًا دقيقًا عن إحساسه وإيصال مراده ومبتغاه إلى غيره.

يكون نص "فهم المنطوق" في هذه المرحلة متبوعا بأسئلة تدفع المتعلّم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النّص، وتُوَسّعُ دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي، حيث يُتَوجَه مباشرة لمعرفة رأي المتعلّم.

- سير درس نشاط الاستماع (فهم المنطوق):

يُستهل نشاط الاستماع بكتابة تاريخ اليوم على السبورة من طرف المعلّمة وقراءته عدّة مرات من طرف المتعلّمين.

وأوّل ما يجب أن نلفت إليه الانتباه أنّه يتم تناول نص في بداية كلّ أسبوع من الشهر، وفي الأسبوع الرابع يتم دمج المعارف والمكتسبات لتكوين نص جديد أو حل تطبيقات حول النّصوص السابقة، وهذا ما وجدناه مطبّقا عندما توجهنا إلى ابتدائية "**بودیار سلیمان**" لحضور حصة "فهم المنطوق" (استمع وأفهم) وكان ذلك يوم 05 مارس 2017م.

وسنقدّم فيما يلي الطريقة التي قامت المعلّمة بعرضها أمام المتعلّمين، حيث كان موضوع الدّرس "**الفحص الطبّي**".

تبدأ المعلّمة بطرح الوضعية الانطلاقية الأم[1]، التي تُقدَّم دون شرح أو تعقيب ويُفْتَح فيها المجال للمتعلّمين المتمثّلة في: "**نحن نعلّم أنّ الصحة كنز لا يُقدَّر بثمن كيف نحافظ على صحّتنا؟**"، فيتفاعل المتعلّمون بإعطاء إجابات مختلفة توافق قدراتهم ومعارفهم مثل: **نحافظ على صحتنا بالنظافة، نغسل أيدينا، نغسلُ وجوهنا**، دون شرح أو تعقيب من المعلّمة.

تمرّ المعلّمة إلى المهمةّ الأولى وتطرح السؤال "**عندما نمرض أين نذهب؟**"، يجيب المتعلّمون "**نذهب إلى الطبيب**"، ثم تسأل المعلّمة "**ما اسم الدفتر الذي نأخذه معنا إلى الطبيب؟**"، فتكون الإجابة "**الدفتر الصحّي**"، فتقول "**هل تعلّمون أنّ أحمد أيضا ذهب لزيارة الطبيب**"، نستمع إلى النّص الذي يؤكّد ذلك:

- "**الفحص الطبّي**"

« رجع أحمد من المدرسة عند الظُّهر فرحًا، وقال لأمّه: لقد زارنا الطّبيب اليوم، ولمّا جاء دوري دخلتُ الغُرفَةَ، فقاستِ الممرّضةُ طُولي ووَزني، وفحصَ الطّبيبُ حلقي وأُذُنّي وأسناني، وتسمّع إلى دقّات قلبي، وقال: ثوبُكَ نظيف وبدنُك مُعافى.

وحين انتهى من عمله، جمعنا في القسم وقال لنا: أتعرِفون كيف نحافظُ على صحّة الأجسام؟ ثمّ واصل كلامَه قائلا:

بتغيير ثياب المدرسة إذا رجعتم إلى الدار، وغسل الأيدي بالماء والصّابون قبل الأكل، وتنظيف الأسنان كلّ صباح وكلّ مساء بالفُرشاةِ ومعجون الأسنان.

قال أحمد: عرفتُ الآن يا أمّي لماذا نَقُوم بتلك الأعمال يوميًا.

---

[1] – الوضعية الانطلاقية الأم تعرض في بداية المقطع التعلّمي وتخرج منها أربع مهمات توجد في ملحق دليل الكتاب المدرسي ولا تتجاوز مدّتها 10 دقائق، وقد تتعدّى أو تقلّ حسب مستوى المتعلّمين. ينظر: محمود عبود وآخرون: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد "اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربيــة المدنية"، الديـوان الوطني للمطبوعـات، الـجزائــر، (د، ط)، 2016، ص (34– 35).

ضمّتِ الأمّ ابنها إليها وقالت: الحمد لله... ابني نظيفُ الثيابِ ومعافى الجسد ومُطيعٌ لأوامر والديْهِ ومعلّمتهِ »[1].

وبعد قراءة النّص من طرف المعلّمة قراءة جهريّة مع التزامها بالشروط التي توافق هذا الطّور من أداء واحترام أدوات الوقف، مع إعادة قراءة النّص عدّة مرات وشرح بعض المفردات الصعبة مثل: "**معافى**" وطرح أسئلة لمعرفة مدى فهم واستيعاب المتعلّمين للنّص مثل:

- من أين رجع أحمد؟
- كيف عاد أحمد إلى الدّار؟
- كيف وجد أحمد منزله؟
- عمّا أخبر أمّه؟
- ماذا فعلت الممرّضة للتلاميذ؟
- ماذا فحص الطبيب؟
- ماذا قال الطبيب لأحمد؟
- بماذا ردّت عليه أمّه؟
- ما به أحمد؟
- لمن يعود الفضل في ذلك؟

وفي القسم الثاني للحصّة تطلب المعلّمة من المتعلّمين إعادة سرد النّص مع مساعدتهم بأسئلة تعينهم على التذكّر.

ومن بين **الصعوبات** التي تعترض المتعلّم أثناء الحوار بعد استماعه للنّص:

- صعوبة نطق بعض الحروف.

---

[1] – محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التّعليم الابتدائي لمواد "اللّغة العربية والتربية الإسلامية، التربية المدنية"، مصدر سابق، ص60.

- **صعوبة فهم بعض المفردات.**
- **صعوبة فهم بعض التراكيب.**

أمّا **التقويم** فيأتي شفوًيا عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وإعادة سرد أحداث النّص أو مسرحته.

أهم الملاحظات:

- أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التالية:

1- التاريخ.

2- النشاط: فهم المنطوق (استمع وافهم).

3- المحتوى: لم تحدّد المعلّمة في بداية الدرس، وتمّت كتابته بعد استخراجه من أفواه المتعلّمين في وضعيّة الانطلاق.

- استعملت المعلّمة اللّونين: **الأسود والأزرق** عند الكتابة على السبّورة.
- طلبت المعلّمة من المتعلّمين الاعتدال في الجلوس والانتباه للاستماع.
- تكلّمت المعلّمة أثناء المناقشة والحوار باللّهجة العامية.
- الوسائل المستعملة هي: **السبّورة، القلم الأسود والأزرق، دليل كتاب السّنة الأولى ابتدائي.**

3- مهارة الاستماع من خلال الوثائق التربوية:

تُعدُّ مهارة الاستماع من أهم المهارات اللّسانية التي يجب الاعتناء بها في السّنة الأولى، وبالرجوع إلى الوثائق التربوية (دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي والوثيقة المرافقة للمنهاج) التي تشمل جميع الأنشطة المخصّصة لهذه المرحلة، نجد أنّ المنهاج وضع نشاط فهم المنطوق (الاستماع) من خلال تقديم نصوص محورية هادفة « ترتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم »[1].

[1] – محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التّعليم الابتدائي لمواد "اللّغة العربية والتربية الإسلامية، التربية المدنية"، مصدر سابق، ص15.

وقد خُصِصَ لهذه الحصّة وقتٌ يستغرق تسعين دقيقة قسّم إلى قسمين:

- **القسم الأوّل (خمس وأربعون دقيقة):** يتمّ فيه تقديم النّص مرفقا بأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النّص.

ويقدّم هذا الجزء من خلال قراءة المعلّم للنّص قراءة متأنيّة مراعية للتّنغيم والنّبر المناسب واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدّة مرات حسب الحاجة.

- **القسم الثاني (خمس وأربعون دقيقة):** يتمّ التركيز في هذا الجزء من الحصة على أسئلة حوارية تعين المتعلّمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النّص.

نلاحظ أنّ المنهاج قد ربط مهارة الاستماع بمهارة التعبير الشفوي (الكلام)، حيث تمّ في الحصة الأولى ترسيخ معلومات النّص ودلالاته، تليها الحصة الثانية التي يعيد فيها ما اكتسبه من الحصة الأولى ودمجه لتنمية مهارة التعبير الشفوي.

وقد جُعِل نشاط "فهم المنطوق" **(الاستماع)** محورًا تُبْنى عليه جميع الأنشطة اللّسانية الأخرى "التعبير الشفوي، فهم المكتوب (القراءة)، إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)"، وتنقسم إلى:

- **أستعمل:** يتمّ التركيز في هذا النشاط على ترتيب وتركيب أحداث نص "فهم المنطوق"، والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالّة تمكّن المتعلّم من إدراك القالب اللّساني بشكل ضمني، وتوظيفه توظيفا سليما في وضعيات مختلفة.

- **ألاحظ وأعبّر:** يعرض المتعلّم في هذا النّشاط صورة معبّرة لها علاقة بمفهوم النّص المسموع ليتمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته القبلية، وترجمة أفكاره مرفقة بأسئلة موجّهة وهادفة من طرف المعلّم مع ترك الحرية لجميع المتعلّمين للمحاولة وممارسة التعبير الشفوي.

- **أبني وأقرأ:** يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من الرصيد اللّساني الذي اكتسبه من النّص المسموع أو المشهد، مكوّنا بذلك نصًّا مصغّرًا يتناسب مع قدرته وكتابته على السبورة من طرف المعلّم وقراءته بمشاهد ودونها، ثم تليها التدريبات القرائية عن طريق الألعاب وترتيب الجمل.

– **المحفوظات:** يحفظ فيها المتعلّم قطع شعرية قصيرة مرتبطة بفكرة النّص المسموع قصد تنمية رصيدهم اللّساني وملكة الحفظ والتذوق الفنّي الجمالي.

– **أثبت:** يُثَبِّت المتعلّم قراءة الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات، صور وتعابير سبق التعرّف عليها في نشاط فهم المنطوق (الاستماع)، وكتابة الحرف على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى.

– **أنتج:** يعدّ هذا النشاط تقويما في نهاية كل جزئية معيّنة ويتعرّف المعلّم من خلال إنتاج المتعلّمين على مدى استيعابهم وفهمهم من خلال تواصل المتعلّم شفويا **أو** كتابيا ومعالجة النقائص الموجودة مثل:

– إنتاج نص يتكوّن من جمل قصيرة على منوال النّص المدروس في فهم المنطوق أو إعادة سرد النّص.

– أو مسرحة الأحداث (إعادة تمثيلية).

– كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.

– إكمال الحرف الناقص في الكلمات.

– ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.

ومن ثمة يمكن القول إنّ المنهاج الدراسي أولى اهتماما كافيا لمهارة الاستماع، وركز على التدريب عليها، كما عُنِيَ بتسميع اللّسان العربي من أجل ترسيخه في أذهان المتعلّمين من حيث أصواته وصيغه الإفرادية والتركيبية مع وضع الطريقة المناسبة لذلك لتكون معينا للمعلّم (ة) عند تدريسه، فنجد في دليل كتاب السنة الأولى كيفية تقديم النشاط عن طريق نصوص هادفة اقترحها المنهاج مستقاة من واقع المتعلّم ومحيطه، ومترابطة على شكل أفقي تخدم بعضها البعض بهدف تنمية مهارات الاستماع، ولقد حدّد القدرات والكفاءات التي ينبغي أن تتحقّق لدى المتعلّم، وهيكلة وضعيات يتعرّف بها على القدرات المشكلة لدى المتعلّمين، وهذه الوضعيات كانت تمهيدا لنشاط التعبير الشفوي فلا يمكن للمتعلّم أن يُعَبِّرَ دون أن يستمع.

نستخلص أنّ المنهاج أعطى لمهارة الاستماع مكانتها وذلك لكونها أساس تُبْنَى عليه بقية المهارات اللّسانية الأخرى، ومن ثم لا يمكن إقحام المتعلّم في دروس التعبير الشفوي والقراءة، دون ترسخ الأنماط اللّسانية في ذهنه.

4- واقع تدريس مهارة الاستماع من خلال الحضور الميداني:

أُتِيحَتْ لنا الفرصة لحضور بعض الحصص مع معلّمي السنة الأولى، خاصة الحصص التي ارتبطت بمهارة الاستماع، كما حضرنا حصص أنشطة أخرى، ومع أنّ الاستماع يحتلّ دورًا بارزًا في تنمية ذاكرة المتعلّم وتدريبه على الفهم والاستيعاب، وتنمية القدرة على إعادة ترتيب الأحداث المسموعة وإعادة صياغتها في قوالب لسانية تتوافق مع عمره وقدراته، إلاّ أنّ هذا الجانب لم نلمس له اهتماما كبيرا في الواقع العملي، ويعود ذلك للأسباب التالية:

- **المعلّم:** تبيّن من خلال حضورنا الميداني، وتسجيلنا لبعض الملاحظات ومعاينة الحقائق مع معلّمي السنة الأولى، وإجراء العديد من المقابلات الشفوية مع بعض مفتّشي المرحلة الابتدائية، أنّ معظم المعلّمين أثناء تقديمهم لنشاط فهم المنطوق لا يقرؤون النّص قراءة مسترسلة قائمة على النطق الصحيح لأصوات اللّسان العربي، وعدم مراعاة النبر والتّنغيم المساعدين على تمثّل المعنى للنّص الذي « يجعل تلامذته بهذه المشافهة المتكرِّرة، يميّزون بالسّماع بين الحرف وذاك، وبين الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك »[1]، وليس هذا فحسب بل كثيرا ما يُنقَّل اللّسان العربي إلى المتعلّمين بأساليب عامية فترسخ في أذهانهم، ومن أمثلة ذلك:

- **المعلّم:** وقتاه صرات أحداث هذه القصة؟

- **المعلّم:** واش تشوفوا في هذه القصة؟

- **المعلّم:** ماذا فعلت خديجة حتى ولات شجرة اللّيمون خضراء؟

عند تنبيهه للمتعلّمين أثناء قراءة نص فهم المنطوق يستخدم الصيغ التالية:

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص229.

– حط الطباشير وتلفت قدامك مؤيد.

– خبوا من قدامكم الأشغال.

بالإضافة إلى بعض التوضيحات والشروحات باللّهجة العامية.

وفي هذا يقول "**عبد الرحمن الحاج صالح**": « هذه المهارة لا تنمو ولا تتطوّر إلّا في بيئتها الطبيعية التي لا يسمع فيها لغو إلاّ بتلك اللّغة (اللّسان) التي يراد اكتسابها، وأما خارج هذا الجو لا يسمع فيه غير هذه اللّغة (اللّسان) فصعب جدًّا أن تنمو فيه الملكة اللّغوية (اللسانية) »[1]، يقتضي لمن أراد أن يتعلّم لسانًا أن ينغمس في أصواته فلا يسمع غيرها حتى يكتسب الملكة، وقد نادى علماؤنا القدامى بذلك فنجد" **ابن خلدون**" يقول: « فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكتُهُ اللّغة العربيَّة موجودةً فيهم، يسمعُ كلامَ أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظةٍ، ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكَةً وصِفَةً راسِخَةً ويكون كأحدهم».[2]

فالانغماس اللّساني الذي يحقّقه الاستماع ومهاراته هو الذي يكسب الملكة الصحيحة، فأين هذه البيئة والواقع الذي نراه عند معلّمي السنة الأولى؟

– **المتعلّم**: تبيّن لنا من خلال الاحتكاك بالواقع التعليمي التعلّمي أنّ هناك بعض المتعلّمين الذين يعانون من ضعف التركيز بسبب تأثير بعض المشاكل النفسية والظروف الاجتماعية، وهناك من لا يرغب في المشاركة في الكلام مطلقا على الرغم من امتلاكه القدرة على فعل ذلك، حيث يعاني العديد من المتعلّمين من هذه المشكلة، ولم يتم عرضهم على طبيب لانعدام أطباء مختصين في هذا المجال في الطب المدرسي، ولتهاون العائلة أو في بعض

---

[1] – بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، (د،ط)، 2012، ص193.

[2] – تاريخ العلامة ابن خلدون، ج2، دار الكتاب اللّبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، (د، ط)، 1980، ص1071.

الأحيان عدم اهتمام المعلّم (ة) بالأمر وعدم مناقشته مع عائلة المتعلّم، وقد حاولنا الحديث معهم عدّة مرات، ووجّهنا لهم بعض الأسئلة ولكنهم لم ينطقوا بأية كلمة.

– **الوسائل التعليميّة:** تحتلّ الوسائل التعليمية دورا مهما في تدريس الاستماع، وعلى الرغم من هذا لاحظنا من خلال حضورنا الميداني لحصص "فهم المنطوق" افتقارها لمعظم الوسائل، والاكتفاء بالسبورة والأقلام، ودليل كتاب السنة الأولى ابتدائي (الذي يحتوي على النّص المسموع)، أمّا عن استعمال الوسائل البصرية (الصور الثابتة) أو السمعية البصرية (صور متحركة) فهي حلقة مفقودة في درس الاستماع، وعلى الرغم من كونها وسيلة فعّالة لإيصال المعلومات اللّسانية إلى ذهن المتعلّم، فالصورة التعليميّة تربط بين الدال والمدلول لكي تسجل في الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يتمّ توظيفها في التعبير الشفوي (الكلام)، والمعلومات « التي تُقدَّم لفظا وصورة للفرد تكون أسرعَ وأسهلَ تذكرًا من التي تمثّلها من خلال أسلوب واحد من الترميز »[1].

ويمكننا القول إنّ المتعلّم يستطيع ترميز العناصر اللّسانية التي تُعرضُ له صورةً وصوتًا، ويخزنها في ذاكرته ويتم استرجاعها بسهولة أفضل من العناصر التي تُعرضُ له سماعا فقط، فيصعب على المتعلّم استرجاعها، فالصورة التعليمية مساعد بصري تُعرض في أشكال مختلفة تبعا للتقنيات المستعملة لتسهل الفهم والاستيعاب، إلى جانب الإشارات والإيماءات التي توضّح معنى النّص المسموع.

ويؤكّد "**عبد الرحمن الحاج صالح**" هذا فيقول: « والمقياس الثاني الذي يقتضي بأن يكون هذا الإيصال لذوات العناصر مصحوبا بما يوضح معانيها من وسائل التبصير (ولا يلجأ هذا أبدا إلى الشرح والتحديد مهما كان)، وذلك مثل الإشارات إلى الأشياء والأفعال التي تقتضيها هذه المعاني أو ما يقوم مقامها (وهو أنجع بكثير) مثل الصور المبسطة ومختلف

---

[1] – رافع النصير الـزغلـول وعماد عبد الرحيم الـزغلـول: علم النفس المعرفي، دار الشروق، مصر، (د، ط)، (د، ت)، ص200.

الرسوم الدّالة على معاني تلك العناصر... وتتخذ هذه الجمل شكل حديث أو قصة أو وصف أو تعليق على أحداث مرئية، ويدعّم ذلك... بسلسلة من الصور أو الرسوم تمثّل أشخاص القصة مثلا وأحداثها. وينبغي أن تخصص لكل حدث صورة واحدة لتجري السلسلة بذلك مجرى الفيلم السينمائي) ».[1]

فهذه الوسائل تساعد المتعلّم في اكتساب مفاهيم جديدة لا يعرفها، فمثلا عند **الحديث عن أنواع الرياضة** والإشارة لكلّ نوع بصورة ترسخ في ذهن المتعلّم بسرعة كبيرة، وكذلك تصحيح المفاهيم المكتسبة بالعامية، فمثلا عند الإشارة إلى صورة السيارة وقولنا هذه **سيارة...**، يصحح المتعلّم اللّفظ المكتسب بالعامية وهو "**الطوموبيل**"، "**لوطو**"...، ويستبدله بالمصطلح الفصيح وهو "**السيارة**".

فتخصيص « الفترة الأولى من الدرس للإدراك فقط (السمعي، البصري)، وبعد ذلك أي بعد عرض المعلّم للعناصر اللّغوية –وفي هذا الإطار المحسوس– تجيء مرحلة التحقيق لهذا الإدراك اللّفظي الدلالي، فيجري المعلّم سلسلة من الأسئلة تصير شيئا فشيئا حوارًا (ونستعمل فيه العناصر الجديدة مع ما سبق أن اكتسبه التلاميذ، ونقتصر على ذلك ولا تتجاوزه) »[2]. يُمكِّن المتعلّمين أثناء المناقشة من استخراج العناصر اللّسانية المكتسبة وتوظيفها توظيفا صحيحا، فتنموا مهارة التعبير الشفوي لديهم.

وعند إجرائنا لمقابلات شفوية مع بعض مفتشي المرحلة الابتدائية لمعرفة سبب غياب الوسائل التعليميّة عن دروس الاستماع، خاصة الصور البصرية والسمعية البصرية وضّحوا لنا بأنّه يجب تعليق مشاهد كبيرة على السبورة تكون مرافقة للنّص المسموع، إلّا أنّ وزارة التربية لم توفّر ذلك لأسباب اقتصادية وعليه يُكْتَفَى بصور الكتاب المدرسي التي لاحظنا غيابها من خلال الحضور الميداني.

---

[1] – بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص229.

[2] – المرجع نفسه، ص229.

إضافة إلى الاكتضاض داخل الفصول الدراسية، وعدم توفّر أماكن مهيّأة لهذه الدروس.

6- تحليل الاستبانات:

نهدف من خلال تحليل الاستبانات إلى وصف المعلومات الواردة فيها من خلال إجابات المعلّمين المستجوبين، أو ما يعرّف بتفريغ الاستبانة، وذلك بصبّ المعلومات في جداول إحصائية نقوم من خلالها بعملية تصنيفية للمحتوى الذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وانطلاقا من عدد المعلّمين المستجوبين وفرزهم حسب السنّ والجنس، تمّ جمع ثماني عشرة استبانة موزّعة على تسع مدارس ابتدائية من ولاية قالمة، وقد وجدنا أنّ هذا العدد موزّع على الجنسين بنسب غير متساوية حيث يفوق عدد الإناث عدد الذكور كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

البيانات الشخصية	الجنس		السن			الشهادة المتحصل عليها		الخبرة التدريسية	
	ذكور	إناث	[من 20 إلى 25]	[من 30 إلى 40]	ما فوق 40 سنة	ليسانس	ماستر	أقل من عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات
التكرارات	2	16	2	13	3	16	2	13	5
النسب المئوية	11.11 %	88.88 %	11.11 %	72.22 %	16.66 %	88.88 %	11.11 %	72.22 %	27.77 %

بناءً على هذه المواصفات بلغ عدد المعلّمات الإناث ست عشرة معلّمة بنسبة قدرها (88.88% في مقابل مُعَلِّمَيْن اثنين بنسبة قدرها (11.11 %).

أمّا من حيث السن فقد توزّعت أعمار المعلّمين على النحو الآتي: معلّميْنِ تتراوح أعمارهما ما بين (20 إلى 25 سنة) بنسبة (11.11 %)، وثلاثة عشر معلّما (13) تتراوح

أعمارهم ما بين (30 إلى 40 سنة) بنسبة (72.22 **%**)، أمّا الذين تتراوح أعمارهم فوق الأربعين سنة بلغ عددهم ثلاثة معلّمين (3) بنسبة (16.66 **%**).

وإذا تحدّثنا عن الشهادة المتحصل عليها فقد بلغ عدد المعلّمين المتحصّلين على شهادة الليسانس ستة عشر معلّما بنسبة (88.88 **%**)، بينما المتحصّلين على شهادة الماستر بلغ عددهم مُعلّمَيْن (2) بنسبة (11.11 **%**).

وفيما يخص الخبرة التدريسية فقد بلغ عدد الذين لديهم خبرة أقل من عشر سنوات ثلاثة عشر معلّما بنسبة (72.22 **%**)، بينما الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات بلغ عددهم خمس معلّمين بنسبة (27.77 **%**).

وأمّا بالنسبة لمدة التكوين فقد أجمع المعلّمون أنّها لا تتجاوز اثني عشر يوما في السنة، وهي مدة قصيرة جدًّا ممّا ينعكس سلبا على عملية التعليم والتعلّم.

وقد أجاب المعلّمون على جلّ أسئلة الاستبانة، ولم يتم الإعراض إلاّ في حالات لا تكاد تُذكر وهي لا تؤثر على النتائج المتوصّل إليها.

السؤال الأول: يحدّد أغلب المتخصصين أربع مهارات لسانية، فما الترتيب المناسب بالنسبة للمستوى الذي تدرسه؟

امتنع عن الإجابة سبعة معلّمين وهو عدد مهم بالنظر إلى العيّنة المدروسة، فهي حصّة تمثّل 38.88 % من العدد الإجمالي، وتفسيرنا لذلك يعود إلى عدم إلمام المعلّمين لهذه المهارات الأربعة، وجاء ترتيب نسبة 38.88 % من المعلّمين لهذه المهارات على النحو الآتي:

1- الاستماع
2- التعبير الشفوي
3- القراءة
4- الكتابة

بينما تنوّعت الإجابات الباقية والتي تقدّر بـ 22.22 % حيث تجسّدت على النحو الآتي:

- القراءة– الكتابة – الحساب.
- التعبير الشفوي – القراءة – المحفوظات – المطالعة.
- مهارة النطق السليم – التحكّم في مخارج الحروف.
- النّطق السليم للكلمات ثمّ الجمل.

والملاحظ من خلال الإجابات الأخيرة عدم التمييز بين المهارات اللّسانية والمهارات العقلية الأخرى، والمهارات الفرعية للمهارات اللّسانية، وكذا عدم التمييز بين المهارة والنشاط الذي يوضع من أجل تنمية مهارات ومعارف وخبرات معيّنة.

السؤال الثاني: مقارنة بين حجم الوقت المخصّص للأداءات الاستماعية في الحصة الواحدة وبين الأداءات القرائية، أيّهما أكثر استغراقا للوقت؟

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
الأداءات الاستماعية	15	% 83.33
الأداءات القرائية	3	% 16.66
المجموع	18	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ هناك تفاوتًا في تقدير الحجم الزمني لكلّ من النشاطات التعلّمية التي تتمّ في شكل استماعي، والتي تتمّ في شكل قرائي، إذ تقدّر نسبة المعلّمين الذين يعتقدون أنّ حجم الوقت المخصّص للأداءات الاستماعية هو الأكثر استغراقا للوقت بـ 83.33 %، وبرّروا ذلك بأنّ المتعلّم يدخل إلى المدرسة وهو لا يدرك الحروف حتّى الفصل الأخير، حيث يتدرّب المتعلّم على قراءة الجمل القصيرة، بينما لديه القدرة على الاستماع الذي يطوّر تعبيره الشفوي، وتقدّر نسبة الذين يرون أنّ الأداءات القرائية أكثر استغراقا للوقت بـ 16.66 % وبرّروا ذلك بأنّ المتعلّم لا يعرف الحروف، لذلك كان الأداء

القرائي أكثر استغراقا للوقت، وهذا غير منطقي؛ لأنّ المتعلّم لا يدرك الحروف أصلاً، كيف يفهم ما يقرأ ويتعلّم بالقراءة؟

السؤال الثالث: أتسنّت لكم المشاركة في ندوات نُظِّمت بخصوص مهارة الاستماع أو أثناء تكوينكم؟

وفيما يلي جدول إحصاء النتائج:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	% 100
لا	00	% 00
المجموع	18	% 100

أجمع المعلّمون على عدم مشاركتهم في ندوات نُظِّمت بخصوص هذه المهارة أو أثناء تكوينهم،حيث قدّرت نسبتهم بـ 100 %، وهذا دليل على عدم اهتمام المنظومة التربوية بهذه المهارة، وكان من الأحسن لو خُصِّصت ندوات وطنية أو جهوية لتوضيح مكانة هذه المهارة، كما ينبغي أن تقدّم لهم رسكلات من حين لآخر لتُتيح لهم فرصة الإطّلاع على كلّ المستجدّات العلمية، خاصة ما يرتبط بهذه المرحلة (السنة الأولى).

السؤال الرابع: ما هي المهارة المستهدفة من خلال نشاط فهم المنطوق؟

أجمع المعلّمون على أنّ المهارة المستهدفة من خلال نشاط فهم المنطوق هي مهارة الاستماع التي تمكّن المتعلّم من اكتساب رصيد لساني يوظّفه في التعبير الشفوي، كما يمكّنه من ممارسة عملية التعلّم بنجاح في الأنشطة الأخرى.

السؤال الخامس: ما الذي يرمي إليه المنهاج من التعلّمات الاستماعية في نشاط فهم المنطوق؟

يبيّن الجدول الآتي نتائج الإجابات عن هذا السؤال:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
تمكن المتعلّم من النطق الصحيح لأصوات النّص المسموع	2	% 11.11
تحديد الأفكار الجزئية للنّص المسموع	2	% 11.11
فهمه للنّص المسموع	1	% 5.55
فهمه للنّص المسموع	13	% 72.22
المجموع	18	% 100

يظهر من خلال استقراء نتائج الجدول أنّ أغلب المعلّمين أجمعوا على أنّ المنهاج يرمي من التعلّمات الاستماعية في نشاط فهم المنطوق إلى فهم النّص المسموع الذي يُكسب المتعلّم الآليات الإدراكية؛ أي تحليل وتفسير وتركيب ما سمع وإبداء وجهة نظره البسيطة إذا طُلِب منه ذلك، والآليات التعبيرية التي تحملها تلك النّصوص المسموعة « والتي يغلب عليها الطابع الحواري الذي يتّصف بالحركة والتقطّع والعبارات القصيرة، ويتلوّن بتلّون المواقف من تعجّب واستفهام ونفي ورفض وأمر »[1].

وما يلاحظ من خلال الإجابات المتبقية أنّ المنهاج لم يهمل بقية المهارات الأخرى حيث تأتي في المرتبة الثانية عملية تمكين المتعلّم من النطق الصحيح لأصوات النّص المسموع، وتمكينه من استخلاص الفكرة الرئيسية حيث قدّرت الإجابات بنسبة (11.11 %)، ويأتي تحديد الأفكار الجزئية في المرتبة الثالثة بنسبة تقدّر بـ (5.55%) مما يعني أنّ المنهاج لم يولِ اهتمامًا كبيرًا لهذه المهارة.

[1] – دليل كتاب السنة الأولى من التّعليم الابتدائي لمواد "اللّغة العربية والتربية الإسلامية، التربية المدنية"، مصدر سابق، ص10.

السؤال السادس: هل يميّز المتعلّم بين الأصوات اللّسانية المختلفة في النّص المسموع؟

وقد تعامل المعلّمون مع هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 88.88
لا	2	% 11.11
المجموع	18	% 100

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ المتعلّم يميّز بين الأصوات اللّسانية المختلفة من خلال الاستماع لنصوص "فهم المنطوق" تقدر بـ 88.88% بينما نسبة الذين يرون أنّ المتعلّم لا يميّز بين الأصوات اللّسانية المختلفة تقدّر بـ 11.11%، وهذا راجع للطبيعة الصوتية للّسان حيث يتمّ إدراك أصواته المختلفة والتمييز بينها داخل السلسلة الكلامية عن طريق حاسة السّمع، فمن خلال اكتسابه لمهارة التمييز السمعي التي تُعدُّ من أهم مهارات الاستماع « وتشتمل على عدّة مهارات فرعية هي كما يلي:

- التذكر السمعي، وهو القدرة على تذكّر الأصوات في نظام تتابعي معيّن.
- تميّز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة.
- القدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمّى "الدمج"، وعلى إكمال الناقص من الكلمة والجملة فيما يسمّى بـ "الإغلاق"»[1]، تلك المهارة التي تمكّن المتعلّم من تمثّل الأصوات اللّسانية وإدراكها إدراكا صحيحا يستخدمها في تعبيره الشفوي حسب الحاجة التي يقتضيها الموقف، كما أنّها مهمة في تعلّم القراءة والكتابة، « فعندما يتمكّن من مهارات التمييز السمعي، يستطيع أن يفحص الكلمات المكتوبة التي لم يسبق له أن رآها من قبل، فمن خلال قدرته على المضي من صورة الحرف إلى صوته ومن صورة

[1] – علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص90.

الكلمة إلى صوتها، يستطيع أن يتعرّف عليها »[1]، فهي مهارة أساسية لتعلّم القراءة والكتابة.

السؤال السابع: هل فهم المتعلّم للنّص المسموع؟

- جيّد ☐ متوسّط ☐ دون الوسط ☐

جاءت الإجابات عن هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
جيّد	4	% 22.22
متوسّط	14	% 77.77
دون الوسط	0	% 00
المجموع	18	% 100

تُثْبِتُ نتائج هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين يجمعون على أنّ درجة فهم المتعلّم للنص المسموع كانت متوسطة حيث قدّرت نسبتهم بـ 77.77 %، في حين قدّرت درجة الفهم الجيّد بنسبة 22.22 % وذلك لغياب الوسائل التعليمية المناسبة على غرار المشاهد والوسائل السمعية البصرية مما يؤدي إلى عدم استيعاب المتعلّم للعناصر اللّسانية، لأنّ فهم المتعلّم للنّص «متوقف على الربط الشديد بين ما تسمعه الأذن وتبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها هذا الخطاب، ومن ثمّ ما يدركه العقل من العلاقة بين اللّفظ والمعنى مادةً وصورةً»[2]، خاصة وأنّ المتعلّم يدرك بالمحسوس في هذه المرحلة العمرية، كما أنّ الفروق الفردية بين المتعلّمين تتفاوت في درجة فهم النّص، أي أنّ إدراك النّص وفهمه يختلف من متعلّم إلى آخر حسب القدرات العقلية.

السؤال الثامن: هل يتماشى محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى المتعلّم؟

---

[1] – المرجع السابق، ص91.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص230.

جاءت إجابات المعلّمين وفق النسب والأعداد المبيّنة في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 88.88
لا	2	% 11.11
المجموع	18	% 100

يرى جلّ المعلّمين أنّ محتوى نصوص فهم المنطوق تتناسب مع مستوى المتعلّمين وقدّرت نسبتهم بـ 88.88 % لاعتماده على العناصر اللّسانية التي يحتاجها المتعلّم في هذه الفترة، كما تلبّي حاجاته النفسية (التعارف والتسامح)، والاجتماعية (التعاون، المشاركة) والمعرفية، بينما ترى نسبة 11.11 % أنّ محتوى النّصوص لا يتماشى مع مستوى المتعلّم، لأنّ بعض النّصوص طويلة ينقصها عامل التشويق.

السؤال التاسع: كيف ترون طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق؟

أسفر تفريغ الاستبانة على النتائج الآتية:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
مناسبة	18	% 100
غير مناسبة	0	% 0
المجموع	18	% 100

يُجمع المعلّمون أنّ طريقة تقديم نشاط "فهم المنطوق" مناسبة لاعتمادها على المتعلّم وهو محور العملية التعليميّة التعلّمية، حيث يقوم ببناء تعلّماته بنفسه، فبعد استماعه للنّص تأتي مرحلة المناقشة والحوار التي تعتمد على إشراكه وتوجيهه من خلال أسئلة بسيطة تتناسب وقدراته العقلية.

السؤال العاشر: هل تستعين بوسائل تعليميّة لتقديم نشاط فهم المنطوق؟

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	% 11.11
لا	6	% 33.33
أحيانا	10	% 55.55
المجموع	18	% 100

تضاربت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السؤال، فمنهم من يستعينون أحيانا بالوسائل التعليميّة في تدريس نشاط فهم المنطوق وتقدّر نسبتهم بـ 55.55 %، وبرّروا ذلك بعدم توفر الوسائل اللاّزمة في المؤسسة، على غرار المشاهد المناسبة للدروس، أمّا الذين يستعينون بالوسائل التعليمية لتقديم نشاط "فهم المنطوق" قدِّرت نسبتهم بـ 33.33 % وهذا راجع إلى:

- أنّ الشيء المحسوس يشدُّ انتباه المتعلّم.
- تعين الوسائل التعليميّة المتعلّم على الفهم الجيّد.

بينما الذين لا يستعينون بالوسائل التعليميّة في تدريس هذا النّشاط قدّرت نسبتهم بـ 11.11 %، لأنّهم يعتمدون على النّصوص الموجودة في دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي.

السؤال الحادي عشر: هل يمكن استعمال وسائل تعليميّة لتدريس نشاط فهم المنطوق؟

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السؤال من خلال الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
صور تعليميّة	3	% 16.66
مسجّلات	1	% 5.55
وسائل سمعية بصرية	12	% 66.66
الإجابات الممتنعة	2	% 11.11
المجموع	18	% 100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين يفضّلون استعمال الوسائل السمعية البصرية في تدريس الاستماع حيث تقدّرت نسبتهم بـ 66.66%، وذلك لما لها من فعاليّة في إيصال المعلومات وترسيخها في ذاكرة المتعلّم، لأنّ « الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة بالاحتفاظ على المدركات المستنبطة من مفعولها المشترك، فيكون بذلك التعليم للّغة (اللّسان) أنجع وأَفْيَد »[1]، كما أنّها تشدّ انتباه المتعلّمين للنّص، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يفضّلون استعمال الصور التعليميّة 16.66%، وهذا راجع إلى أنّ الوسائل السمعيّة البصرية تعمل على تجسيد العناصر اللّسانية والمعاني والأفكار في واقع حقيقي ملموس، يتناسب مع طبيعة نمو المتعلّم في هذه المرحلة التي تعجز الصورة الثابتة في بعض الأحيان عن إيصالها، أمّا الذين يفضّلون استعمال المسجلات فلم تتجاوز نسبتهم 6% لأنّ الصوت وحده لا يكفي لإيصال المعلومات اللّسانية للمتعلّم وإدراك معانيها ما لم يربط بالصورة المناسبة لذلك.

السؤال الثاني عشر: ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس فهم المنطوق؟

ملاحظة: امتنع معلّم عن الإجابة.

وهو سؤال مفتوح ليس على المعلّم أن يختار بين إجابات متعدّدة بل تعتمد إجاباتهم على الخبرة في تقديم الدروس وتعاملهم مع إنجازات المتعلّمين، وقد ركّزت جلّ الملاحظات التي أبداها المعلّمون حول الصعوبات التي يواجهونها أثناء تقديم الدرس على النقاط الآتية:

- بحكم أنّ نشاط "فهم المنطوق" لا يعتمد على وسائل تعليميّة تجلب انتباه المتعلّم، فكثيرا من المتعلّمين لا ينتبهون.
- صعوبة بعض المفردات الجديدة، وصعوبة وصف الشيء لضعف رصيد المتعلّم اللّساني.
- صعوبة التذكّر والتعبير لدى المتعلّمين.

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص230.

- صعوبة ضبط الحركات الإعرابية والنطق بها.
- تزايد عدد المتعلّمين في الأقسام.
- الشرود الذهني لدى بعض المتعلّمين.
- الاضطرابات اللّغوية.
- صعوبة فهم الكلمات والجمل.
- معاناة بعض المتعلّمين من حالات صحية ونفسية.

وتتجسّد أكثر الصعوبات التي أشير إليها في صعوبة فهم المتعلّمين وذلك راجع لعدم قدرة المعلّم على إيصال العناصر اللّسانية بالإشارات والإيماءات التي توضح العلاقة بين هذه العناصر ومقتضى الحال، على غرار استعمال صيغ الاستفهام عندما يريد أن يسأل عن شيء ما، وبين الظرف الذي تؤدى فيه تلك الصيغة، ونقص الوسائل التعليميّة اللّازمة وتوفير الجو المناسب للاستماع.

السؤال الثالث عشر: كيف تُقَوِّم مدى تقدّم المتعلّمين في مهارة الاستماع؟

دلّت كلّ الإجابات على أنّ التقويم يتمّ عن طريق طرح أسئلة بعد الاستماع للنّص، ومناقشة المتعلّمين فيما استمعوا إليه وإعادة سرد النّص، ومن خلال إجابتهم وآرائهم يستطيع المعلّم أن يُقيّمهم ويصل إلى معرفة مدى نمو المهارة المستهدفة، ومن الضروري أن يدوّن كل ملاحظاته في سجل حتّى يرجع إليها فيما بعد، فقد لا تتحقّق المهارة المستهدفة عند جميع المتعلّمين، وهذا راجع إلى الفروق الفردية بينهم، ومن ذلك ينطلق في المعالجة والدّعم.

6- إدماج الصور المتحرّكة في تدريس نصوص فهم المنطوق:[1]

6-1- نظريا:

شهدت الوسائل التعليميّة تطورًا هائلاً في مجال تحسين المستوى التعليمي التعلّمي وهذا ما جعلنا نقترح أن تكون الصور المتحركة مصاحبة للنّصوص اللّسانية المخصصة لتنمية مهارة الاستماع، وهو بديل نجده مناسبا لاكتساب هذه المهارة حيث يحتاج إلى إعادة النظر في المقرّرات الدراسية، والسعي إلى جعله مشروعا حقيقيا لحلّ المشكلات المطروحة على الساحة التعليميّة خصوصا في السنة الأولى ابتدائي، والتي تعدّ العتبة الأولى لكل متعلّم، كما أنّ السنوات التعليميّة اللاحقة ترتبط ارتباطا وثيقا بها ونستطيع أن نتصوّر حجم الفائدة التي تعود على عملية تدريس الاستماع من خلال توظيف هذه الوسيلة الحديثة.

وسنقدم فيما يلي الخطوات التي يجب مراعاتها لتنفيذ هذا الحل الذي يعوّض أو يعين الصورة الثابتة، بعدّها معايير يُنطلق منها لتحسين تدريس الاستماع ومن ثمّة تصور درس نموذجي باستخدام التلفاز التعليمي.

1- توفير التلفاز التعليمي[2]، الذي تحيا فيه الصورة المتحرّكة وتتحقّق، وهو وسيلة تعلّيمية بالغة التأثير.

2- إنتاج نصوص مرئية لا تقتصر على كلام فقط بل نظم مركبة تحقّق:

---

[1] – لا يُقْحَم النّص التلفازي في كلّ دروس الاستماع فلا نركّز في البداية إلّا على أصعب المشكلات التي تعجز الصورة الثابتة عن حلّها فيما يخص إيصال المعلومات اللّسانية والأفكار التي تحملها النّصوص المرافقة.

[2] – التلفاز التعليمي هو: البرامج التلفزيونية التي تبث موجهة للطلاب، وتعالج وحدات المناهج الدراسية المختلفة، لصف معين، حسب برنامج زمني يتفق عليه متخصصون في هذا المجال، يوزع على المدارس التي يمكن أن تلتقط هذا البرنامج للاستفادة منها وتوزع مذكرات إرشادية للمعلمين كل حسب اختصاصه تبين كيفية الاستفادة منها، ينظر:

(http://flower-eman.blogspot.com/2011/05/blog-post_07.html، تاريخ الزيارة: 2017/04/03. 12:10).

- « محاكاة الواقع بتمثيل معطياته الحسيّة في أصوات الطبيعة وضجيج الحياة.
- تأويل هذا الواقع بشكل في الموسيقى التصويرية ».[1]

3- التركيز على تطوير الصور المتحرّكة المنتجة، وهي من الوجهة السيميولوجية علامة دالّة تعتمد على منظومة ثلاثية[2]:

أ- الألوان والمسافات.

ب-أشكال التعبير، وهي التكوينات التصويرية للأشياء والأشخاص.

ج-مضمون التعبير، وهو المحتوى الثقافي للصورة.

4- تكوين مختصين في اللّسان وبناء المناهج الدراسية، يستفيدون ممّا وصل إليه علم النفس وعلوم الاتصال، والعمل على تمكينهم من التقنيات الحديثة في مجال التصوير المرئي الذي يضاعف من إمكانات التعبير بالصورة.

5- توفير ميزانية خاصة لتحقيق هذا المشروع في المؤسسات التعليميّة لما يتطلّبه من أجهزة وأدوات لازمة.

6- التّركيز على جانبي النّص المرئي والمسموع، أي الصورة الناطقة المتحرّكة التي تتميّز بالحركة والتوتّر، وإيقاع خاص تستخدم فيه حيل التقديم والتأخير، والإيجاز، والمجاز والحذف[3].

7- صياغة نصوص مرئية مسموعة بسيطة ومتنوّعة بحسب الأغراض اللّسانية والفكرية، شأنها شأن الرسوم المتحرّكة التي تُعَدّ العالم الخاص لكلّ طفل تستهويه وتلبّي احتياجاته.

---

[1] – صلاح الدين فضل: قراءة الصُّورة وصُوَرُ القراءة، دار الشروق، مصر، ط1،1997، ص09.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص(6-7).

[3] – المرجع نفسه، ص11.

8- توفير شاشة عرض داخل كلّ قسم قبل عرض النّصوص التعليميّة المسجلة، مع تهيئة المتعلّمين للاستماع والتركيز وربطهم بحصة الاستماع التي تلي عملية البث، إذ يمثّل النّص المسموع التجسيد الحقيقي للّسان الذي على المتعلّم اكتسابه والتكلّم به.

ولن يكتمل المشروع من دون إعداد معلّمين أكفاء تتوفّر فيهم المؤهلات الأساسية العلميّة والعملية، ولهم الدّافع والإرادة لتحدّي الصعوبات التي من الطبيعي أن تَعترض كلّ بداية جديدة.

6-2- تطبيقيا:

حاولنا اقتراح درس نموذجي باستخدام الصور المتحرّكة.

- عناصر الدرس:
- عنوان الدرس: أدواتي المدرسية.
- الكفاءة: الفهم والتواصل.
- التعرّف على الأدوات المدرسية.
- خطوات الدرس:

أ- مرحلة الانطلاق.

ب-مرحلة البث والاستماع.

ج-مرحلة المناقشة والحوار.

أ- المرحلة الأولى: مرحلة الانطلاق:

قبل عرض أحداث النّص المرئي المسموع يتم التمهيد له بطرح بعض الأسئلة، وتحضير شاشة البث مع ضبط الإنارة وتحقيق الهدوء داخل القسم.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة البث والاستماع:

يُعرَض النّص المرئي فتظهر المعلّمة وتقول: « **أَخْرِجُوا أَدَوَاتِكُمْ وَضَعُوهَا عَلَى الْمِنْضَدَةِ**»، فيضع أحمد أدواته ويقول: « **عِنْدِي كُرَّاسٌ وَلَوْحَةٌ وَأَقْلاَمٌ مُلَوَّنةٌ وَمِبْرَاةٌ** »، فيكلّم

من ناحية أخرى بلال ويقول: « **أَنَا لَيْسَ لِي أَقْلاَمٌ مُلَوّنَةٌ** »، فتجيبه المعلّمة « **لاَ تَحْتَاجُ إِلَيْهَا أَحَضِرْهَا مَعَكَ غدًا** »، فتصيح هدى قائلةً: « **الحَمْدُ لله لَقَدْ أَحْضرتُ كلَّ أَدَوَاتِي** »[1].

ج- المرحلة الثالثة: مرحلة المناقشة والحوار:

يقوم المعلّم باختبار مدى فهم المتعلّمين للنّص المرئي المسموع عن طريق طرح أسئلة توجيهية، واكتشاف الجانب القيمي للنّص مع تشجيعهم على إعادة سرد النّص.

[1] – ينظر: محمود عبود وآخرون: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد "اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية"، مصدر سابق، ص55.

تمهيد:

تكمن أهمية التعبير الشفوي في كونه الشكل الرئيسي في التواصل اللّساني للإنسان، فهو يتخاطب شفويا في البيت والعمل والمدرسة والشارع، ويقضي يومه إمّا متكلّما أو مستمعا، وله أيضا أهميّة في العملية التعليميّة التعلّمية، فلا يمكن أن يتحقّق الفهم والإفهام بين المعلّم والمتعلّمين فيما بينهم إلا به، فهو وسيلة للشرح والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة وما إلى ذلك.

ويستمد التعبير الشفوي أهميّته من القيمة التي يتميّز بها الجانب المنطوق للّسان من الجانب المكتوب، وهذه القيمة تنبّه إليها –فضلا عن المحدّثين– العلماء العرب القدماء، حيث نجد "**ابن جنّي**" يعرّف اللّسان بقوله: « أمّا حدّها فإنّها أصواتٌ يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم »[1]، فأصل اللّسان عند العرب هو الجانب المنطوق وهذا ما أكّده المحدّثون حيث عدّ "**دوسوسير**" اللّسان المنطوق أسبق وأجدر بالدراسة من اللّسان المكتوب، لأنّ الكتابة تمثّل صورة الجانب المنطوق للسان، لذلك يجب تعلّم اللّسان مشافهةً قبل الكتابة.

وإذا كان الاستماع هو المهارة الأولى التي يتمّ من خلالها اكتساب اللّسان ومختلف المعارف الأخرى، فإنّ التعبير الشفوي يُعدّ المهارة الثانية بعد مهارة الاستماع؛ فما يتعلّمه الإنسان من خلال الاستماع يظهر في كلامه.

ولا يمكن اختبار مصداقية الجانب النظري وصحة التحليل التطبيقي إلاّ من خلال الميدان، حيث يُعَدّ هذا الأخير محكًا لابدّ من المرور به حتى نستطيع معرفة مدى إسهام الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي، ولهذا حاولنا تدعيم الدراسة باستبانة موجّهة للمعلّمين لمعرفة العلاقة بين نشاط "فهم المنطوق" والتعبير الشفوي للمتعلّم، ولتعذّر ملئ الاستبانة من طرف المتعلّمين لأنّهم لا يجيدون القراءة والكتابة قمنا باختبارات ميدانية

---

[1] – الخصائص، تح/ محمد علي النجار، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص33.

لتقصي مدى تأثير الاستماع للنّصوص على رصيدهم اللّساني بصفة خاصة، ولقياس مدى النّمو اللّساني لديهم بصفة عامة، كما أفادتنا الملاحظة في جمع البيانات المتعلّقة بمدى تأثير الاستماع للنّصوص على لسان المتعلّم في الواقع معتمدين على قدرتنا في ترجمة ما لاحظناه أو لامسناه من وقائع وأحداث، حيث انصبّ الاهتمام على ملاحظة السلوك اللّساني للمتعلّمين من خلال نطق الأصوات وزلاّت اللّسان وتكرار المفردات.

1- تأثير الاستماع على التعبير الشفوي للمتعلّم:

يحتوي نشاط فهم المنطوق على العديد من النّصوص التي تهدف إلى تعليم اللّسان العربي وقواعده، وإشباع المتعلّم بمختلف القيم والمبادئ التي تحملها، وسنبيّن كيفية تأثير الاستماع على مهارة التعبير الشفوي لدى المتعلّم الذي يتمّ عن طريق آلتين هما:

1-1-آلية تحويل المحسوس إلى معقول:

يستمع المتعلّم إلى نص فهم المنطوق أثناء قراءة المعلّم (ة)، فتنتقل الأصوات الكلامية في صورتها المادية -ذبذبات هوائية- إلى أذنه فتحوّلها إلى « نبضات كهروعصبية في النظام العصبي »[1]، وتنقلها إلى المخ ليترجمها إلى مدركات -صور ذهنية- وبذلك تصبح « صورا حاصلة في الأذهان ولقد كان هذا التحوّل ممكنا بفضل قوى الإنسان المدركة والمتخيّلة التي لها طاقة تحويلية هائلة تصوغ بها الأشياء صياغة جديدة »[2].

مما يعني أنّ النّصوص المسموعة بما تحمله من معلومات لسانية وقيم ثقافية واجتماعية ودينية وغيرها تتحوّل إلى صور راسخة في الذّهن، ويتمّ هذا التّحوّل الذي يتمثّل في اشتقاق وتحويل الأصوات المنطوقة إلى معانٍ عن طريق عمليتين هما:

---

[1] – رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النّفس المعرفي، مرجع سابق، ص112.

[2] – حمادي صمود: في نظرية الأدب عند العرب، دار شوقي للنشر، تونس، ط1، 2002، ص20.

أ- « **عملية الصياغة:** وترتبط بالإجراءات المعرفية التي يستخدمها المستمع في تفسير الجمل والعبارات، وتتضمّن مثل هذه الإجراءات تحديد البناء السطحي... للعبارات والجمل، ثم التفسير من خلال عمليات التمثيل الضمني لها، وهنا يسعى المستمع إلى الانتباه إلى التعابير اللّغوية (اللّسانية) وترميزها، (حل الشفيرة) واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بها لاستخلاص المعاني والدلالات المرتبطة بها »[1]؛ أي عند استقبال المستمع للأصوات لا يترجمها المخ إلا بعد « فحص المعجم العقلي »[2]، فإذا كان المعنى مخزّنا لديه يقوم بترجمته لوجود ما هو مشترك بين اللّسان العربي الفصيح واللّهجة العامية ، وإن لم يعتمد على شرح المعلّم عن طريق الإشارات أو الإيماءات والنبر والتنغيم أو الوسائل التعليمية التي توضح المعنَى، لن يتمكّن من ترجمة تلك الأصوات.

ب- « **عملية التوظيف:** وتشتمل على الآليات العقلية المتضمّنة لعملية توظيف التفسير أو المعنى المرتبط بالعبارة أو الجملة ».[3]

يتّضح أنّ العملية الأولى تتمثّل في إدراك[4] المستمع البناء السطحي-الظاهر- للنّص بينما العملية الثانية تقوم على الفهم؛ أي تحليل وتفسير وتركيب العبارات والجمل الواردة في النّصوص، ويكون بطريقة لا شعورية.

---

[1] - رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس النمو، مرجع سابق، ص 239.

[2] - المرجع نفسه ، ص 239

[3] - المرجع نفسه، ص239.

[4] - الإدراك: عملية تجميع الانطباعات الحسيّة وتفسيرها إلى صورة عقلية... وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية، يُنظر: (المرجع نفسه، ص111).

وتتمّ عملية فهم النّصوص في الذاكرة[1] قصيرة المدى بواسطة الذاكرة العاملة التي هي جزء من المعالج المركزي الذي يتعامل مع فهم اللّسان، حيث تقوم الذاكرة قصيرة المدى بتحويل هذه الجمل المحوّلة (معاني) إلى الذاكرة طويلة المدى (المخزن الدائم للمعلومات).[2]

يمكننا القول إنّ النّص المسموع في نشاط فهم المنطوق، « يدخل مناطق دقيقة... تقوم على المدركات وتتصل بالصور الذهنية التي يجردها الفكر... إنّه دخول في فضاء حدود خفية ليس من السهل وصفها في اسم والإحاطة بها في رسم، إنّها منطقة المعنى »[3].

يعني أنّ النّص أثناء عملية الاستماع يجرّد إلى معاني فيصبح بذلك خفي عديم الحياة، وفي هذا يقول "**الجاحظ**": « المعاني القائمة في صدور النّاس المتصوّرة في أذهانهم المتخلّجة في نفوسهم والمتّصلة بخواطرهم، مستورة خفيّة... ومحجوبة مكنونة وموجودة في معنى معدومة »[4].

إنّ هذه المدركات الحاصلة نتيجة لتأثير الاستماع ليست هي المعلومات الواردة في النّص المسموع الموجود بالفعل، بل هي وجود ثانٍ لوجود أوّل بفضل قدرة الإنسان على تحويلها واكتسابها؛ أي موجودة بالقوّة في عقل المتعلّم على رأي **دي سوسير**[5] الذي يرى أنّ اللّسان صورة وليس مادة.

---

(1) – الذاكرة هي "العمليات العقلية التي يتم من خلالها اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لغايات الاستعمال المستقبلي". ينظر: (المرجع السابق، ص20).

(2) – ينظر: المرجع نفسه، ص128. وينظر: موفق الحمداني: علم نفس اللّغة من منظور معرفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص (70-71).

(3) – حمادي صمود: في نظرية الأدب عند العرب، مرجع سابق، ص31.

(4) – البيّان والتّبيين، تح/ عبد السلام هارون، ج1، مؤسسة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، (د، ت)، ص75.

(5) – إلاّ أنّ دي سوسير يقول بأنّ العلاقة بين الدّال والمدلول علاقة اعتباطية عكس ما وضّحناه بأنّ العلاقة بين الدّال والمدلول هي علاقة تحوّل من محسوس إلى معقول.

1-2-آلية تحويل المعقول إلى محسوس:

تطلب المعلّمة بعد قراءتها للنّص إعادة سرده من طرف المتعلّمين مع توجيهها أسئلة تعينهم على التّذكر، فتحدث العملية العكسية وهي تحويل المعاني المخزّنة في الذهن إلى أصوات كلامية منطوقة، فتحوّل تلك المعاني من حالة السكون إلى الحركة والحياة، « ويقيم اللّفظ المعبّر به هيئة تلك الصورة الذهنية في إفهام السّامعين »[1].

وهذا مثال سجّلناه عند إعادة سرد المتعلّم لنّص فهم المنطوق بعنوان "الفحص الطبّي":

-عاد أحمد إلى البيت وهو فرحٌ، فقال لأمه لقد زارنا الطبيب اليوم وقاست الممرضة طولي ووزني، والطبيب فحص أذناي وأسناني وحلقي، وقال: هل تعلمون كيف تحافظون على صحّتكم عندما تعودون إلى البيت؟ تنزعون ثياب المدرسة وتغسلون أسنانكم، ثمّ عرفت لماذا أفعل هذه الأعمال، ثم ضمّت الأم ابنها وقالت: الحمد لله، ابني ثيابك نظيفة وجسمك معافى، لأنّك مطيع لوالديك ومعلّمتك في القسم.

نلاحظ من خلال هذا المثال أنّ المتعلّم قد فهم محتوى النّص وخزّنه في ذاكرته، وعندما طلبت المعلّمة إعادتها قام بتحويل المعاني واستخراجها إلى الواقع الملموس في شكل تعبير شفوي، ولم تحصل هذه المهارة إلّا بعد اكتساب مهارة الاستماع أي القدرة على إدراك النّص المسموع وفهمه.

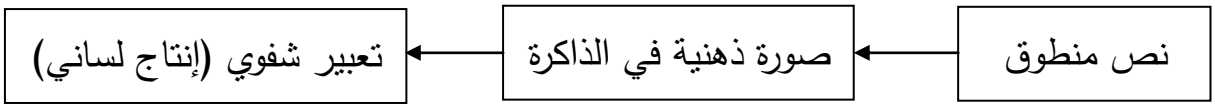
يمكننا القول إنّ المتعلّم قام بصياغة تلك المعاني المخزّنة نتيجة ترسيخها أثناء استماعه للنّص، واستخراجها في صورة مادية جديدة؛ أي نص منطوق يماثل الصورة الذهنية العالقة في ذهنه، وقد تحدّث "**عبد القاهر الجرجاني**" عن كيفية صياغة الكلام في الذهن في قوله: «واعلم أن ما هو أصل أن يدقّ النظر ويَغْمُض المسلكَ في توخي المعاني التي عرفتَ أن تتحد أجزاء الكلام ويَدْخل بعضُها في بعض، ويشتدّ ارتباط ثان منها بأوّل، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النّفس وضعًا واحدًا، وأن يكون حالك فيها حالَ الباني يضع

---

[1] – حمادي صمود، في نظرية الأدب عند العرب، مرجع سابق، ص09.

بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم وفي حال ما يُبْصر مكان ثالث ورابع يضعهما بين الأوّلين»[1].

يتبيّن من هذا القول أنّ المتحدّث ينظّم الأفكار والمعاني في الذّهن، ويضع لها الكلمات المناسبة التي تنتظم في شكل جمل، وتخرج في شكل سلسلة ألفاظ منطوقة فيعود بذلك إحياء النّص من جديد، ويختلف هذا الإحياء من متعلّم لآخر حسب القوى الإدراكية المتفاوتة بين المتعلّمين، والمخطط التالي يوضّح ذلك:



تجدر الإشارة أنّ المتعلّم في نشاط "**ألاحظ وأعبّر**" يستطيع التعبير عن الصور بفضل المهارة المكتسبة نتيجة استماعه للنّصوص، فعند مشاهدته للصور يحوّل الأشياء التي يراها بعينيه إلى صور ذهنية، ويتم فهم ما تحمله الصورة عن طريق « تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي... ويتمّ ذلك من خلال فحص المعجم العقلي الذي تخزّن فيه المفردات اللّغوية (اللّسانية) ومعانيها المرتبطة بها، ويشتمل هذا المعجم على الشفيرة الصوتية للكلمات وبنائها المورفيمي والفئة التركيبية والمعاني »[2] التي اكتسبها في حصص فهم المنطوق، ثمّ يعبّر عن تلك المعاني بالألفاظ المناسبة، وهذا ما ذهب إليه "**حازم القرطاجني**" في كتابه **(منهاج البلغاء وسراج الأدباء)**: « إنّ المعاني هي الصورة الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان، فكلّ شيء له وجود خارج الذهن فإنّه إذا أُدرِك حصلت له صورة في الذّهن تطابق ما أُدرِك منه، فإذا عبّر عن تلك الصورة الذهنية الحاصلة عن الإدراك، أقام

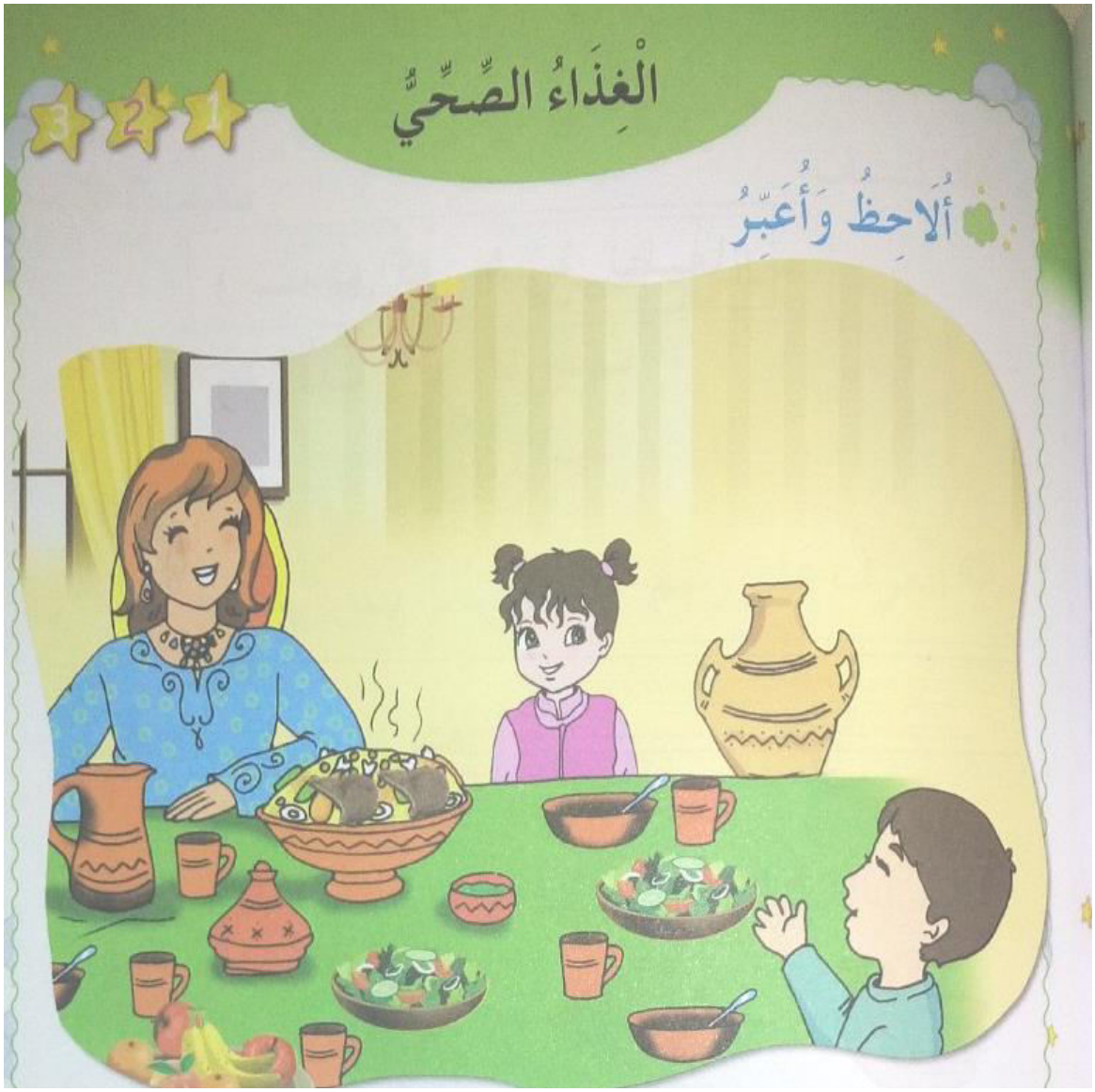
---

[1] – دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص133.

[2] – رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النّفس المعرفي، مرجع سابق، ص239.

اللّفظ المعبّر به هيئة تلك الصورة الذهنية في أفهام السّامعين وأذهانهم، فصار للمعنى وجود آخر من جهة دلالته الألفاظ »[1].

وأثناء حضورنا لحصّة "ألاحظ وأعبّر" طلبت المعلّمة التعبير عن هذه الصورة[2] من خلال أسئلة وجهتها للمتعلّمين:

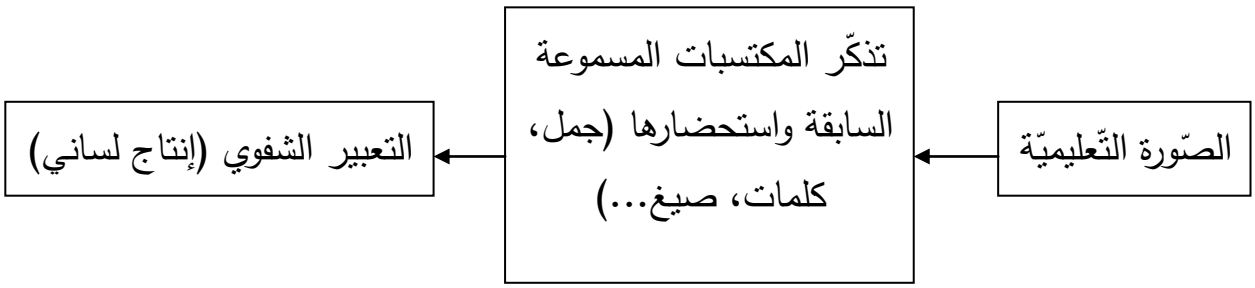


[1] – منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح/ محمد الحبيب بن خوجة، الدار العربية للكتاب، تونس، ط3، 2008، ص17.

[2] – محمود عبود وآخرون: كتابي في اللغةالعربية، التربيةالإسلامية، التربيةالمدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016، ص97.

- **المعلّمة:** ماذا يوجد في الصّورة؟
- **المتعلّم:** يوجد في الصّورة الأم وخديجة وأحمد والكسكس والفواكه والسلطة والكؤوس.
- **المعلّمة:** هم يجلسون في الصّورة بانتظار من؟
- **المتعلّم:** بانتظار خالهم وابن خالهم.
- **المعلّمة:** أحمد يتحدّث مع أمّه ماذا يقول لها؟
- **المتعلّم:** لا أحبّ اللّحم ولا أحب الخضار.
- **المعلّمة:** عندما قال لها لا أحبّ اللّحم والخضار، ماذا ردّت عليه أمّه؟
- **المتعلّم:** قالت إنّها صحيّة يجب تناولها.
- **المعلّمة:** من يذكر لنا أنواع الخضر الموجودة فوق الكسكس؟
- **المتعلّم:** الحمص، الجزر، البيض، الكوسة.
- **المعلّمة:** من يعيد تسمية الأشياء الموجودة في الكسكس؟
- **المتعلّم:** هذه الأشياء هي: لحم، جزر، بيض، حمص، كوسة.
- **المعلّمة:** لاحظوا معي طبق الفواكه، حاولوا التّعرف على اسم كل فاكهة.
- **المتعلّم:** يوجد خوخ، برتقال، موز، رمان.
- **المعلّمة:** من يذكر لنا الأشياء الموجودة في طبق السلطة؟
- **المتعلّم:** الطماطم والخيّار والبّصل.

نلاحظ أنّ الصّورة تساعد المتعلّم على تذكّر واستحضار المكتسبات السابقة من خلال ما يراه؛ أي يربط بين الصّورة التعليمية والرصيد اللّساني المكتسب في ذاكرته، ويتبيّن ذلك من خلال المخطّط التالي:



يكتسب المتعلّم بفضل عملية الاستماع القدرة على إدراك الأصوات اللّسانية التي تحتويها النّصوص المسموعة وتمييزها وفهمها، والتي تمكنه من القدرة على التعبير الشفوي فبفضل عملية تَحَوُّل النّصوص المسموعة التي « ارتسمت أنماطها ورسخت في نظامه العصبي المركزي منه والخارجي... يستطيع بذلك أن يحكم أفعاله »[1]؛ أي أنّ النّصوص المسموعة تترسّخ في نظامه العصبي المركزي على شكل معانٍ (صور ذهنية)، ونظامه العصبي الخارجي على شكل صور سمعية، فيتمكّن بذلك من التعبير عن أغراضه بالألفاظ والجمل التي تناسب مقتضى الحال.

2- تجليّات أثر المسموع في تنمية مهارة التعبير الشفوي في ضوء المستويات اللّسانية:

إنّ اللّسان نتاج تفاعل عدّة أنظمة منسجمة ومتكاملة وهذه الأنظمة هي النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وتفرض هذه الأنظمة تقييم كلّ نظام أو مستوى على حدى فيما يتعلّق بالإنتاج؛ أي مهارة التعبير الشفوي.

وقد قمنا بمعاينة الرصيد اللّساني للمتعلّم من حيث المستويات اللّسانية المتعلّقة بالظواهر المميّزة للسانه العربي.

ونسعى إلى تبيين مدى فعالية نشاط "فهم المنطوق" في إكساب المتعلّم اللّسان الفصيح الذي يظهر بشكل محسوس في تعبيره الشفوي، ونظرا لعدم إمكانية الإلمام بجميع الظواهر اللّسانية لغنى اللّسان العربي سنكتفي بذكر بعض الأمثلة فقط من باب الاستشهاد.

2-1- المستوى الصوتي:

يتمثّل الصوت اللّساني « في الأصوات التي تخرج من الجهاز الصوتي البشري والتي يدركها السامع... وهو أصغر قطعة في النّظام اللّغوي (اللّساني) »[2]، والجملة بِعَدِّها نظاما منطوقا لا يُفهم معناها بالألفاظ والتراكيب اللّسانية فقط، بل هناك أداءات صوتية تسهم في

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص (176-177).

[2] - خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص43.

تحديد المعنى وتؤثر فيه، من بينها الأداءات المصاحبة للكلام، لذلك سنحاول تحليل بعض الظواهر الصوتية الموجودة في النّصوص المسموعة مثل: **التنغيم**، وذلك بعد الاستماع الجيّد لأداءات المتعلّمين.

أ- مخارج الأصوات:

تبيّن من خلال مرافقة المتعلّمين أنّهم اكتسبوا النطق الصحيح للألفاظ العربية على الرغم من هيمنة العامية في الاستعمال اليومي، وحصل ذلك بإدخال تغيّرات صوتية على لسانهم حيث اكتسبوها سماعًا من نصوص فهم المنطوق.

وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض المتعلّمين كانوا يجدون صعوبة في نطق بعض الأصوات على غرار صوت **(القاف)** ثمّ تحسّن أداؤهم اللّساني مع مرور الوقت، حيث اكتسبوا هذا الصوت من خلال استماعهم للنّص، وأصبحوا ينطقون ألفاظًا كثيرة مثل **قال (كال)، مقاعد (مكاعد)**، بالوجه الصّحيح في اللّسان العربي.

استطاع معظم المتعلّمين التحكّم في نطق الهمزة على غرار نطق كلمة **(كأسٌ، مائدةٌ، بِئْرٌ)**، بعدما كانت مختفية في العامية نحو قولهم **(كاسٌ، مايدةٌ، بِيرٌ)**.

وعلى صعيد آخر عندما طلبت المعلّمة من المتعلّمين التعبير عن مشهد معيّن، تبيّن أنّهم يخلطون بين الأصوات فيحدث إبدال صوتي؛ أي وضع صوت مكان صوت آخر ومثال ذلك: **(الشمس ← السمش)، (شجرةٌ ← سجرةٌ)**. وغالبا ما يحدث ذلك نتيجة تقارب بعض مخارج **الأصوات**، وكذا لطبيعة نمو المتعلّم، ولكن بعد المتابعة المستمرة لسماع نصوص "فهم المنطوق" وبمساعدة المعلّمة لتصحيح الأخطاء استطاع الكثير منهم تصحيح نطقه، وبفضل سماعهم لنموذج لساني مسموع تمكّن المتعلّمون من استبدال عدد من الألفاظ العامية بالفصحى مثل: **(طابلة)، (طاولة)، (الكوزينة ← المطبخ)، (صالون ← غرفة الجلوس)**...

كما سجّلنا أيضا أنّ المتعلّم قد يحذف صوتا معيّنا ويتجاوزه فلا ينطقه أصلا، بل ينطق الصوت الذي خلفه مباشرة ومثال ذلك: **نعتني ← نتني**، ويعود ذلك إمّا لسرعة المتعلّم في الكلام أو لصعوبة نطق بعض الحروف.

وهناك ظاهرة أخرى أثارت انتباهنا هي "**التنوين**" إذ لا يُستعمل في العامية إلا نادرًا، ولاحظنا أنّ المتعلّم يكتسب التنوين من بعض ما يسمعه من ألفاظ النّص المسموع، وينطقها كما يسمعها تماما نحو: **(هذا كتابٌ، الجوُّ جميلٌ...)**.

ويلاحظ على المتعلّم ميله نحو التسكين في آخر الكلمات والجمل بدلاً من التّنوين في الكثير من الحالات، ومع ذلك فقد انجذب المتعلّمون نحو ظاهرة التّنوين للنّغم الصوتي الذي تحدثه، ولعدم استعماله في اللّهجة العاميّة، لذلك تُستشعر جِدّة هذه الظاهرة الصوتية.

ب- التّنغيم:[1]

قد يهدف المتعلّم بحديثه وتتابع نغمات كلامه إلى توجيه العتاب أو لفت النظر ولا يمكن إدراك ذلك إلا بمعرفة التنغيم الذي هو ظاهرة صوتية تتجلّى في الأداء اللّساني للمتعلّم بعد تعرّضه للنّص المسموع في نشاط "فهم المنطوق"، حيث اكتسب نغمات لكلمات وتراكيب تشبه تلك التي يسمعها من معلّمته، فمثلا عند نطق المعلّمة لهذه الجملة (لماذا تنظّف أسنانك؟) بنغمة الاستفهام، يتمثّل المتعلّم القالب في ذهنه ويستطيع إنتاج قوالب أخرى على منواله، فعندما طلبت المعلّمة توظيف هذه الصيغة اللّسانية بإعطائها سؤال يحتوي على (لماذا) كانت إجابتهم على النحو الآتي:

- لماذا نحافظ على صحّتنا؟
- لماذا أنتَ مصاب؟

[1] – التّنغيم: وهو الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في السياق ...والتّنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة، غير أنّ التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة، ينظر: (تمام حسان: اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، (د، ط)، 1994، ص226).

- لماذا تغسل يديك؟
- لماذا خرج الأب إلى السوق؟
- لماذا هذا العصفور على الأرض؟

وقد توصّلنا بعد محاورتنا للمتعلّمين إلى أنّ أغلبهم يفهم الجملة من خلال التنغيم، فهم يفرقون بين المعاني المختلفة التي قد تحملها العبارة مثل (صباح الخير)، فهي قد تُستعمل للتّحية، واللّوم، والعتاب، والتحقير والتعظيم، وذلك حسب طبقة الصوت، كما يمكن أن يدرك المتعلّم معنى عبارة (اذهب فورًا) حسب سرعة أداء الجملة، فإذا قيلت بسرعة يفهم المتعلّم أن من قالها غاضب، وإذا قيلت بنغمة بطيئة يُقصد من ورائها السخرية وعدم الرضا، أمّا إذا قيلت بسرعة عادية فمعناها الطلب والالتماس.

وتبيّن أيضا أنّ اختلاف النغمة بين منخفضة وعالية وعادية مكنت المتعلّم من التمييز بين معاني الحزن والفرح والشّك والتّأنيب والتحذير والإخبار والاستفهام وغير ذلك، فالمتعلّم حينما يسمع عبارة (أنا تلميذ مجتهد) في النّص المسموع، فهو يسمعها على شاكلتين: الأولى بنغمة عادية غرضها التعريف بنفسه، والثانية بنغمة عالية غرضها التباهي بالنجاح، فهو بذلك يدرك أنّ اختلاف المعنى يعود إلى اختلاف التنغيم.

2-2- المستوى الصرفي:[1]

لاحظنا أثناء مراقبتنا للتعبير الشفوي لدى المتعلّمين توظيف صيغ صرفية للدلالة على المعنى المطلوب على غرار الأفعال، فمن خلال إعادتهم للنّص المسموع والتعبير عن الصور استعمل المتعلّمون الأزمنة الثلاث "الحاضر والمستقبل والماضي" مثال: **(سافرَ، أكلتُ)** في الماضي، و**(أكسرُ، أحافظُ، أدوسُ، تتزيّنُ)** في المضارع، و**(سأخرج، سأشتري،**

[1] – الصّرف: "علم يتعلّق ببنية الكلمةالتي ليست بإعراب"، ينظر الاستربادي (رضي الدين محمد بن الحسن): شرح شافية ابن الحاجب، تح/ محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د، ط)، 1982، ص01.

ستعودُ) في المستقبل، بالإضافة إلى استعمال المتعلّمين لصيغة الأمر **(تفضلِ، خُذِ، انظرِ)**، وإضافة إلى ذلك فقد استبدل المتعلّمون الفعل المستعمل في العامية بما يقابله في العربية الفصحى نحو قول المتعلّم **(أكلتُ)** بدل **(كليتْ)**، و**(عدنا)** بدل **(رَوَّحْنَا)**، فمتعلّم السنة الأولى قد اكتسب قاموسا لسانيا، يضمّ أفعالا لم يسبق له أن سمعها من محيطه العائلي، فأصبحت لديه القدرة على توظيف أفعال مختلفة الدلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل والأمر، من خلال الاستماع لنصوص "فهم المنطوق".

ولقد قمنا بتسجيل التعبير الشفوي للمتعلّمين وتبيّن أنّهم اكتسبوا صفات مختلفة على غرار اسم الفاعل، ومن ذلك قولهم: **(قادمٌ، رائعٌ، صادق)** وصيغ اسم المفعول **(مسرور، مكسور)**، وصيغ اسم التفضيل في قولهم: **(أسرع، أحسن، أصغر، أجمل)**، وصيغ المبالغة في قولهم **(شرير، بخيل، حقير)**، ولا يعرف المتعلّم هذه الصيغ أو مسمياتها أو وظائفها، لكنّه يكتسبها في سياقها العام وفق الصورة المسموعة التي وردت عليها فيستعملها في السياق المناسب بعدما تعوّد على سماعها عدّة مرات.

واكتسب المتعلّمون –على صعيد آخر– عددا لا بأس به من صيغ الإفراد والجمع، بخلاف المثنى الذي يشكل عائقا بالنسبة لجهلهم له وعدم توافره في العامية، واستعمل المتعلّمون صيغة المفرد في قولهم:

- **أنا مسرور بقدوم ابن خالي.**
- **يحب أحمد اللحم ولا يحب الخضر.**
- **أحمد نظيف.**
- **منزل كبير.**

كما استطاعوا استعمال صيغة الجمع في قولهم: **(أزهار جميلة، الأماكن الخضراء، تعطينا الأشجار الثمار)**، في حين لم يستعمل المتعلّم صيغة المثنّى خلال محاورتنا معه، كما لاحظنا أنّه يميّز بين المذكر والمؤنث في تعبيراته الشفوية خلال المحاورة والمناقشة بعد الاستماع إلى النّص مستعملا لواحق: الضمير **(هو، هي، أنت)**، وأسماء الإشارة **(هذا،**

هذه)، فهو يكتسب صيغا لم يعرفها من قبل وينطقها نطقا صحيحا مهما كانت صيغتها بالتأنيث أو التذكير، فالتمييز بين الجنسين وما يناسبهما من صيغ يجعل كلام المتعلّم صحيحا، ويُسهم في إدراكه الدلالي لخصوصية كل جنس، ومن صيغ التأنيث التي سجلناها على لسان المتعلّم قوله: **(غسلتْ خديجة الفواكه ووضعتها في السلّة، النافذة مفتوحة، الثياب نظيفة، الوجبة لذيذة)**، ومن صيغ التذكير التي سجلناها **(هذا كتاب، عاد أحمد إلى البيت فرحا)**.

كما اتّضح أيضا توظيف المتعلّم للضمائر في كلامه نتيجة ما سمعه من النّصوص في نشاط "فهم المنطوق"، فقد طغى ضمير المتكلّم "**أنا**" على جانب كبير من التعبير الشفوي للمتعلّم، وكذا الضمير المتّصل "**التاء**" مثل: **(لعبتُ، أكلتُ، ضربتُ)** والضمير المتصل "**الياء**" مثل: **(ضربني، أعطيني)**، بالإضافة إلى ذلك تغيب عن التعبير الشفوي للمتعلّمين الضمائر الدّالة على المثنّى: **(هما، أنتما)**، وضمائر جمع المؤنث **(هن، أنتن)**، في حين يستعمل المتعلّمون معظم الضمائر الأخرى دون مشاكل تُذكر، ومن الأمثلة التي سجلناها في هذا الجانب ما يلي: **(أنا مشتاقة إليه كثيرًا، هي مفيدة لجسمي، أنت يا خديجة لك الفضل في ذلك)**.

2-3- المستوى النحوي:

يُعْنَي الجانب النحوي في أي لسان « بتنظيم الكلمات في الجمل أو مجموعات كلامية وتركيب الجملة »[1]، والمعرفة النحوية تقوم على ترتيب الكلمات: فعل، فاعل...، وهي التي تمكّن المتعلّم من فهم جمل لم يسمعها من قبل وينسج على منوالها جملا جديدة، فمن خلال حضورنا لحصة "فهم المنطوق" وحصة التعبير الشفوي تبيّن أنّ المتعلّم يستعمل تراكيب نحوية فصيحة تأثّرًا بالتراكيب التي يسمعها من في النّص السمعي المعروض، « ويكون

[1] – محمد علي عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللّغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007، ص23.

اكتسابها اكتسابا طبيعيا عفويا، تدريجيا عن طريق التعرّف العملي الحدسي عليه، أي عن طريق تعرّف التلاميذ عن نماذجها المشخّصة»[1] في نصوص مسموعة، « وليس عن طريق تحديدات العامة...فيصبح التلاميذ من طريق الحدس والميراس على هدْي من توجيهات المعلّم، قادرين أن يميّزوا الاسم من الفعل الماضي من المضارع من الأمر، المفرد من المثنى من الجمع، اسم العلم من اسم الجنس، اسم الإشارة من الاسم الموصول...الخ، كما يميّزون بالحس والحدس والميراس، قلم الحبر من قلم الرصاص، المسطرة من الدفتر... بمجرّد وقوع نظرهم على هذه الأشياء »[2]. وهذه أمثلة سجلناها على لسان المتعلّمين أثناء إعادتهم لسرد النّص المسموع الذي يحمل عنوان "**الغذاء الصحّي**":

- **جمل اسمية:** "كانت الوجبة لذيذة"، "أنا مسرور بقدوم ابن خالي".
- **جمل فعلية:** – "حضّرت الأم الكسكس باللّحم والخضر".

– "غسلت خديجة الفواكه ووضعتها في السلّة".

وفي الحصة المسائية للتعبير الشفوي "نشاط استعمل" طرحت المعلّمة السؤال الآتي: "كيف كانت الوجبة التي قدّمتها الأم لأخيها؟"، وكانت إجابات المتعلّمين على النحو الآتي:

- "كانت الوجبة لذيذة".

والسؤال الثاني: "كيف صارت الثياب قبل أن تغسلها الأم؟".

- "كانت الثياب متّسخة".
- "وكيف صارت بعد أن غسلتها؟".
- "صارت الثياب نظيفة".

---

[1] – أحمد حاطوم: في مدار اللّغة واللّسان، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص274.

[2] المرجع نفسه، ص274.

وعندما طلبت المعلّمة تقديم جمل على منوال هاتين الجملتين، كانت إجابات التلاميذ على الشكل الآتي:

- **كانت النافذةُ مفتوحةً.**
- **كانت رسيلُ مطيعةً.**
- **صارت الأزهارُ كبيرةً.**

ومنه يمكننا القول إنّ التلاميذ اكتسبوا هذا القالب اللّساني انطلاقا من النّص المسموع، وبتمثّله ذهنيا استطاعوا أن ينتجوا على منواله العديد من الجمل، وأنّ هذه التراكيب النحوية من شأنها أن تسهم في إثراء لسان المتعلّم حيث تنمو مهارة التعبير الشفوي لديه وفهم ما يقدّم له من معارف، مما يسهل عملية التواصل بينه وبين معلمه.

وقد أكدت نتائج الاستبانة الموجهة للمعلّمين ما ذهبنا إليه آنفا، حيث طرحنا السؤال التالي: **هل ينتج المتعلّمون تراكيب لم يسمعوها من قبل، نتيجة تقليدهم تراكيب سمعوها من نصوص فهم المنطوق؟**

نعم ☐ لا ☐ كثيرًا ☐ قليلاً ☐

وجاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

الإجابات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	17	%94.44
لا	00	%00
كثيرًا	00	%00
قليلاً	01	%5.56
المجموع	18	%100

تدّل بيانات الجدول أنّ نسبة 94.44% من المعلّمين يؤكدّون على أنّ المتعلّم يكتسب تراكيب من خلال استماعه للنّص في نشاط "فهم المنطوق"، أمّا المعلّمون الذين يرون أنّ

المتعلّم نادرًا ما يكتسب تراكيب نتيجة استماعه للنّص في نشاطاتهم المنطوق بلغت نسبتهم 5.56%، وذلك لأنهم يعتقدون أنّ المتعلّم يكتسب عادات وسلوكات وقيم من النّصوص نحو: الصدق وطاعة الوالدين واحترام الآخر...الخ.

2-4- المستوى الدّلالي:

تعدّ الظواهر الدّلالية مجالا خصبا للدراسات الحديثة حيث « ينكر بعض اللّغويين أن تكون اللّغة (اللّسان) تكتسب في شكل كلمات مفردة، أو أن يكون المتكلّم على وعي بالكلمات المفردة حين يتكلّم، إنّ هؤلاء يفضلون أن يتحدّثوا عن العملية اللّغوية (اللّسانية) على أنّها تُبنى على جمل أو مجموعات كلامية... والكلمة قد قَبِلَهَا علماء اللّغة على أنّها موضوع من الموضوعات الرئيسية لعلم اللّغة، وعلى أنّها محل اهتمام ما يُعرف بعلم المفردات **Vocabulary**» [1]، ويختص هذا الأخير بدراسة الكلمات المفردة.

ولا تكون دلالة الألفاظ عند المتعلّمين على مستوى عالٍ من الدّقة للتعبير عمّا يقصدون وهذا لقلّة حصيلتهم اللّسانية والمعرفية، ويظهر ذلك في الكثير من تعابيرهم الشفوية، فاللّسان ليس « أصواتاً وأبنيةً وتراكيباً فقط، بل إنّ للّغة (اللّسان) معانٍ تؤديها الجمل والكلمات»[2].

ولهذا ارتأينا دمج المستويين المعجمي والدلالي ضمن مستوى واحد، لأنّ المعجم يقودنا بالضرورة إلى الدلالة.

أدرك المتعلّمون معاني ألفاظ وعبارات لم يسمعوها من قبل، فاكتسبوا اللّفظ ودلالاته وتعدّى الأمر إلى اكتساب جمل قصيرة وأخرى طويلة نطقاً ودلالةً، والدليل على ذلك أنّ أغلب المتعلّمين أدركوا من خلال استماعهم للنّصوص في نشاط "فهم المنطوق" دلالات بعض الألفاظ مثل: (الصدق)، فأدركوا أنّ دلالتها هي الاستقامة في الأفعال والأقوال، وكلمة

---

[1] – ماريو باي: أسس علم اللّغة، تر/ أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998، ص55.

[2] – عطية سليمان أحمد: النّمو اللّغوي عند الطفل "دراسة تحليلية"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د، ط)، 1993، ص81.

(جميل)، حيث أدركوا أنّ هذا اللّفظ عكس القبيح، ومن بين العوامل التي تساعد على إدراك معاني الألفاظ ودلالتها على الأشياء هي مصاحبة الصورة للصوت، أي الحركات والأشكال والألوان...الخ، وهذه من أهم المحفّزات والمنبهات التي تجذب المتعلّم للاستماع في بداية الأمر، ثمّ تنعكس عليه إيجابيا من ناحية الاكتساب اللّساني.

ولمعرفة مدى اكتساب المتعلّمين للمفردات ودلالتها، قمنا بعدّة اختبارات لمعرفة نمو الحصيلة اللّسانية لديهم من خلال اختبار "قياس المفردات"، حيث يتأسس هذا الاختبار على الخطوات التالية: يُطلب من المتعلّم إعطاء اسم أو دلالة من خلال مشاهدته لصور معينة في الكتاب المدرسي، أو عرض صورة تمثّل أحداث النّص المسموع، ويُطلب من المتعلّم سرد أحداث النّص من خلال مشاهدته للصورة، ويفيد اختبار النّص المسموع بتقدير جانبين مهمين في الأداء اللّساني وهما: قدرة تخزين الأفكار والكلمات من حيث عددها وتنظيمها وتوظيف الألفاظ من حيث دلالتها.

أ- الحصيلة اللّسانية للمتعلّم:

يضم قاموس المتعلّم الكلمات التي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرؤها، والحصيلة اللّسانية تتمثّل في جانبين:

- الكلمات التي يعرف المتعلّم معانيها عند الاستماع.
- الكلمات التي يستخدمها في التعبير الشفوي.

اخترنا حوالي عشرين كلمة من النّصوص المسموعة التي تابعناها مع المتعلّمين ثمّ قمنا بعملية صبر الآراء لمعرفة دلالات الكلمات المسموعة، حيث توصلنا إلى أنّ المتعلّمين تعرّفوا على دلالة 61% من المفردات، وبعد المتابعة المستمرة لحصص الاستماع كنّا نطلب من المتعلّمين إعادة صياغة ما سمعوه بأسلوبهم الخاص، مع تحفيزهم على التكلّم باللّسان العربي الفصيح مقابل مكافأة على أن نتدخّل لمساعدتهم كلّما عجزوا عن التعبير عن الفكرة، بالإضافة إلى إعطاء المتعلّم جملة غير تامة، وعليه أن يجد ما يتناسب معها من كلمات حتى تحمل دلالة معينة، وقد استنتجنا أنّ المتعلّمين اكتسبوا عددا هائلاً من الكلمات

الصحيحة، وأصبحوا يستخدمونها في تعابيرهم الشفوية بعدما استبدلوا بعضا من العامية باللّسان العربي الفصيح، ومن ذلك استبدالهم لكلمة "**ماما**" "**بأمي**" و"**بابا**" "**بأبي**"، "**ماتخلونيش**" بـ "**تتركوني**"...الخ.

وقد توصلنا بالتعاون مع معلّمي السنة الأولى ابتدائي ومتابعة نشاط الاستماع إلى جملة من النتائج أهمها: أن المتعلّمين اكتسبوا بفضل الاستماع حصيلة لسانية تضمّ عشرات المفردات والعبارات وهو ما يُعدّ رصيدا لسانيًا تتوقف عليه مهارة التعبير الشفوي، وبفضله يستطيع المتعلّم أن يعبّر عمّا يريده.

كما سجلنا بعض النتائج الأخرى يمكن عرضها من خلال النقاط التالية:

1- اكتسب المتعلّمون من خلال النّصوص المسموعة عددا مهما من الكلمات ذات المعاني المحسوسة والدالة على أشياء معينة أو مجرّدة، وترتبط كلّ كلمة من الكلمات بسياق محدّد يفرضه النّص المسموع، إذ يمكن أن يسمع كلمات مرتبطة بمجال معيّن فيكتسبها ثم ينطقها في الغالب نطقا سليما، مع مراعاة النغمة التي وردت عليها في النّص المسموع، ومن أمثلة ذلك:

- كلمات في مجال الرياضة: اكتسب المتعلّمون عددا من المفردات المرتبطة بمجال الرياضة من استماعهم لنصوص "محور الرياضة والتسلية" على غرار: مباراة ،كرة القدم، ملعب، لاعب، الحكَم، الكرة، الحارس، هدفا، ملاكم، شباك، فريق، رياضة، ركوب الدراجة،...الخ.
- كلمات في مجال الحياة الاجتماعية: اكتسب المتعلّمون عددًا لا بأس به من العبارات والكلمات في المجال الاجتماعي، من خلال استماعه لنصوص محور "عائلتي" ومحور "الموروث الحضاري"، من ذلك نجد: مرحبًا بكم، شكرًا لكم، تفضل إلى غرفة الجلوس، عيد الأضحى، الصلاة، بسم الله، مائدة الإفطار، الحرية، جدّي، جدّتي، أمّي، أبي، أختي، العائلة....الخ.

- كلمات في المجال التعليمي والمدرسي: اكتسب المتعلّمون عددًا من المفردات التي لها علاقة بالمدرسة من خلال استماعهم لنصوص "محور المدرسة"، مثل: ساحة المدرسة، المعلّمة، المدير، الكتب، الجرس، القسم، الأدوات المدرسية، قلم، مقلمة، كراس، لوحة...الخ.
- كلمات في مجال الصحة والتغذية: اكتسب المتعلّمون بعض الكلمات من خلال استماعهم لنصوص محور "التغذية والصحة" مثل: الفحص الطبيّ، دقّات القلب، معافى، صحّة الأجسام، الغذاء الصحي، تسوس الأسنان، الوقاية، العلاج...الخ.
- كلمات في مجال البيئة والطبيعة: اكتسب المتعلّمون عدّة مفردات من خلال استماعهم لنّصوص محور "البيئة والطبيعة" مثل: الأزهار، الحديقة، الفراشات، النحلة، الرحيق، العسل، الأغصان، شجرة الليمون، شجرة الرّمان، الربيع، الأرانب، الحيوانات، أشجار الصفصاف...الخ.

نلاحظ إذا كيف أنّ المتعلّم يوظّف في تعبيره الشفوي ألفاظا غير مستعملة في اللّهجة العامية، وذلك نتيجة تأثير نشاط "فهم المنطوق" على اكتسابه لكلمات لم يسمع أغلبها في محيطه العائلي.

وللتأكّد من صحة هذه النتائج، قمنا بالاختبار التالي مع المتعلّمين:

ب- مقياس معرفة المفردات:[1]

قمنا بتقديم مجموعة من المفردات الواردة في النّصوص المسموعة والبالغ عددها تسعة نصوص، ثمّ وجهنا لهم السؤال التالي:

---

[1] - هو اختبار ورد في ورقة بحثية مقدّمة في الملتقى السنوي للجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية ما بين (5-8 مارس 1994)، ويصف الاختبار العملية العقلية المكتسبة عن طريق أنواع مختلفة لاختبار اكتساب المفردات في اللّغة الأم واللّغة الثانية، وتمّ وضع اختبار معرفة المفردات (VKS) Vocabulary knowledge test من قبل الباحثين لقياس مكتسبات الطفل المرتبطة بالمفردات، ينظر:

Wesche, M.B & Paribakht, T.S, Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program, TESL Canada Journal. Vol 11, N° 01, 1993, p15.

- هل تذكر أنّ هذه الكلمة أو العبارة مرّت عليك سابقًا وتعرّفت على معناها؟ ولمساعدة المتعلّم على الإجابة اقترحنا خمسة أجوبة للاختيار بينها كما يلي:

1-الإجابة رقم 01: لا أتذكّر أنّ هذه الكلمة قد مرّت عليّ سابقًا.

2-الإجابة رقم 02: مرّت عليّ هذه الكلمة من قبل لكن لا أعرف معناها.

3-الإجابة رقم 03: لقد مرّت عليّ هذه الكلمة من قبل، وأعتقد أنّها تعني (تقديم مرادف).

4-الإجابة رقم 04: أعرف هذه الكلمة وهي تعني... (إعطاء كلمة مرادفة لها).

5-الإجابة رقم 05: أستطيع توظيف هذه الكلمة في جملة مثال: .....

بعد عرض نتائج الاختبارات (ينظر الجدول في الملحق) يتبيّن قدرة المتعلّمين على توظيف الكلمات المكتسبة، وهو دليل على اكتسابهم لدلالتها حيث تمكّنوا من توظيف ست عشرة كلمة مكتسبة من النّصوص المسموعة، من مجموع ثلاث وعشرين كلمة اختبرنا بها قدرتهم، كما تمكنوا من تكوين جمل مطابقة لما هو وارد في نصوص "فهم المنطوق" أو محرّفة قليلا، أو يستعملونها في سياقات أخرى أيضا بنسبة 69%، وهذه نماذج عن الأمثلة التي قدّمها المتعلّمون:

الكلمة	توظيفها
كرة	لعبت أنا وأصدقائي بالكرة
لذيذة	أكلت حلوة لذيذة
الأزهار	الأزهار جميلة
مدينة	مدينتنا نظيفة
مسرور	أنا مسرور لأنّه عيد ميلادي

وقد توصلنا من خلال هذا الجدول إلى جملة من النتائج:

1- اكتسب المتعلّم المتابع للنّصوص المسموعة عددا من المفردات ذات المعاني المحسوسة، وترتبط كلّ واحدة منها بسياق محدّد، مثل مجال الحياة الاجتماعية حيث اكتسب كلمات من مثل: طعام، ثياب، صحن، أزهار، غرفة وغيرها من الكلمات الشائعة في النّصوص، وكثيرا ما تظهر هذه الكلمات فصيحة في التعبير الشفوي للمتعلّمين ممّا يخالف اللّهجة العامية المتداولة في الحياة اليومية.

2- اكتسب المتعلّمون المفردات الدّالة على المعنى المجرّد لأنّ السياق يتكفّل بإيضاح المعاني المجرّدة لهم، على غرار كلمة فرح التي تقترن بالضحك.

وقد تكرّرت مجموعة من الكلمات ذات المعاني المجرّدة في النّصوص المسموعة منها: المرض، الصبر، الاشتياق، الصدق، الاحترام، الألم، الجمال، القوّة...الخ.

والملاحظ أنّ المتعلّم عندما استمع إلى هذه الكلمات في شكل حوار، تبيّن له المعنى من خلال ملامح المعلّم عند قراءة النّص المسموع، حيث تمكّن من تخزين المعنى المقصود في ذهنه ثم استخدمه في تعبيره الشفوي.

ويتّضح مما سبق ذكره أنّ الاستماع الجيّد للمتعلّم- لمختلف نصوص فهم المنطوق- هو الذي مدّه بالنماذج اللّسانية التي يتسند إليها في صياغة التعبير الشفوي، لأنّ المستمع الجيّد متحدث جيّد بالضرورة، ولَمّا كان النموذج اللّساني المقدّم للمتعلّم يتمثل في النّصوص المسموعة في نشاط "فهم المنطوق"، فإنّه بلا شك قد ترك أثرًا واضحًا ومكتسبات من المفردات العربية التي تظهر في تعبيره الشفوي.

ويزيد الأمر يقينا نتائج الاستبانة الموجهة للمعلّمين حول أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي، حيث كان السؤال على النحو الآتي: **هل يكتسب المتعلّمون مفردات وعبارات جديدة لم يسمعوها من قبل، نتيجة تقليدهم مفردات وعبارات سمعوها من نصوص فهم المنطوق؟**

نعم ☐ لا ☐ كثيرًا ☐ قليلاً ☐

وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%72.22
لا	00	%00
كثيرًا	05	%27.77
قليلاً	00	%00
المجموع	18	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة 72.22% من أفراد العيّنة المدروسة يؤكدون أنّ المتعلّم يكتسب مفردات وعبارات بفضل استماعه لنص فهم المنطوق، أمّا نسبة 27.77% يرون أنّ المتعلّمين غالبا ما يكتسبون مفردات وعبارات بفضل استماعهم لنّص فهم المنطوق، خاصة عند تكرار استماعهم للنّص أكثر من مرة.

3- اختبار مهارة التعبير الشفوي المكتسبة من خلال نشاط فهم المنطوق:

يُعدّ التعبير الشفوي ترجمة للسان المكتسب عن طريق الاستماع أو القراءة أو الكتابة، فهو العملية التي يقوم بها المتكلّم ليعبّر عن رغباته وما يحسّ به في قالب لساني، وتتعدّد أشكاله نحو: المناقشة والحوار، المحادثة...الخ

3-1- اختبار مهارة التعبير الشفوي:

يتمثّل هذا الاختبار في استماع العيّنة المدروسة للنصوص في نشاط "فهم المنطوق"، ثم يُطلب منهم إعادة سرد أحداث النّص المسموع من خلال اختبار الصورة التي تتعلّق بالنّص في الكتاب المدرسي، وذلك لمساعدتهم على الاستذكار، فيعبّرون عن الصور من خلال خبراتهم السابقة، ونقوم بتشجيعهم على الاستمرار في الكلام إلى أقصى حد ممكن مع تدوين

ما يقوله كلّ واحد منهم، ثمّ نحلّل إجاباتهم معتمدين على الإنتاج اللّساني والمعنى العام وتركيب الجملة ومعاني الكلمات.

وقد قمنا باتباع مجموعة من الخطوات لاختبار تطوّر مهارة التعبير الشفوي عند المتعلّمين والتي يمكن حصرها في النقاط الآتية:

1- يُطلب من المتعلّمين تسمية أشياء أو أدوات أو حيوانات سمعوها بعد عرض النّص المسموع مثل: أسماء الشخصيات أو الحيوانات أو الأشجار وغيرها.

2- لعبة الصفات حيث نطلب إضافة صفة للأسماء، وذلك بعدما نقدّم لهم مثالاً:

- الأشجارُ جميلةٌ.
- الثِّيابُ نظيفةٌ.

3- يطلب منهم إكمال الجزء الناقص من الجملة:

- أقول لأمي عندما تعطيني شيئا... (شكرًا)
- أقول لضيفٍ عندما أستقبله...(أهلاً وسهلاً).

أ- نتائج الاختبارات:

يمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي:

1- اكتساب المتعلّمين عبارات التحية الاجتماعية: مرحبا، أهلا وسهلا، تفضل، شكرا.

2- إعادة سرد معظم المتعلّمين لنص قصير سمعوه في حدود دقائق بكلمات مفهومة.

3- التحدّث عن مضمون الصورة المتصلة بما استمعوا إليه سهّل عليهم التحدث بطلاقة، وذلك لأنّهم استثمروا الرصيد اللّساني المكتسب بسبب الاستماع، حيث يخزّن المتعلّم في ذهنه أنماط المفردات والتراكيب ويوظفها حينما يُطلب منه التعبير عن الموقف نفسه، أو موقف مشابه له بأسلوبه الخاص.

4- تحسن مستوى المتعلّمين في الإجابة بوضوح عن الأسئلة الشفوية.

5- التطوّر في استخدام بعض الظواهر اللّسانية مثل: أسماء الإشارة والضمائر، وتطوّر كفاءتهم في ربط الكلمات بأوصافها مثل:"**مدينتنا رائعة**" "**طعام صحي**"...الخ، حيث يتأثر

المتعلّم بسماع النّص وينفعل معه، بل يتقمّص الشخصيات الواردة في النّص ويردّد العبارات التي تجري على ألسنتها.

6- نمو قدرة المتعلّمين على إتمام جملة بما يناسب المعنى.

7- إبداء وجهة نظرهم البسيطة حول مواقف إيجابية أو سلبية سمعوها، حيث يثمن المتعلّم مواقف الخير ومساعدة الآخرين والصداقة والصدق وغيرها، في حين يستهجن المواقف السلبية على غرار رمي الأوساخ وعدم المحافظة على البيئة وغيرها، ومن ثم يستطيع الحكم على شخصيات النّص كلٌّ حسب دوره فيقول مثلا: أحمد مطيعٌ لوالديه.

وتؤكد نتائج الاستبانة النتائج المذكورة سابقًا، وذلك من خلال إحدى الأسئلة التي تمّ تقديمها للمعلمين: **هل يسهم نشاط فهم المنطوق في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟**

نعم ☐ لا ☐

وقد جاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

يتبيّن من خلال استقراء هذا الجدول أنّ جميع المعلّمين يجمعون على أنّ نشاط فهم المنطوق يُسْهِمُ في تنمية مهارة التعبير الشفوي عند المتعلّم، وذلك بفضل أسلوب الحوار الذي تقوم عليه النّصوص المسموعة فهي تزوّد المتعلّم بألوان من الأصوات والمفردات والجمل والتعبيرات التي يحتاج إليها خاصة عند التدريب على مهارة التعبير الشفوي، كما أنّ الحوار وسيلة لتعلّم التعبير الشفوي فهو يوفر المفردات والتراكيب النحوية في سياقات مختلفة ومتنوّعة حتى يتمكن المتعلّم من توظيفها أثناء التعبير والاتصال، فدور المتعلّم لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وفهمه وإنّما في استخدامه في مواقف الحياة المماثلة، ويدعو

المعلّمين إلى تشجيع المتعلّمين على الكلام ومحاورتهم حول النّص المسموع، ومنحهم اهتمامًا كبيرًا حين يتحدّثون وتوجيههم للصواب بلطف عندما يخطؤون، والثناء عليهم حينما يصيبون، ومن خلال اكتساب الآليات الإدراكية والتعبيرية بفضل الاستماع لنصوص فهم المنطوق يتمكن المتعلّم من فهم معلّمه ، كما يتمكن المعلّم من شرح المعاني بواسطة الكلمات والجمل التي اكتسبها المتعلّم في نشاط" فهم المنطوق"، خاصة وأنّ المنهاج راعى أهمية التسلسل المنطقي بين المواد.

ب-الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في هذه المرحلة:

تواجه المتعلّم العديد من الصعوبات أثناء أدائه اللّساني، وتتمثل في:

01-المستوى الصوتي:

- عدم التّفريق بين بعض الأصوات المتشابهة نحو:
- الصاد في "يصبح" ← نطقت "يسبح".
- الطاء في "طرق" ← نطقت "ترق".
- عدم التمييز بين الأصوات المتشابهة حين النطق بها مثل: الصاد، الطاء، الدال، الذال.
- العجز عن نطق بعض الأصوات.
- عدم التمكّن من وصل الأصوات بعضها ببعض في الكلمة ونطقها متفرقة أو مفصولة عن بعضها.
- انعدام القدرة عن نطق بعض الحركات نطقا سليما مثل: التنوين، الشدّة.

02-المستوى الصرفي:

- كثرة الخلط بين الألف الشمسية والقمرية من حيث النطق.
- إهمال أداة التعريف في بعض الكلمات.
- عدم التفريق بين صيغة المفرد، والمثنى والجمع، وبين التذكير والتأنيث أحيانا.

03-المستوى التركيبي:

- العجز عن إنتاج جملة اسمية أو فعلية سليمة.

– صعوبة استعمال أدوات العطف والخلط بينها وبين حروف الجر.

– عدم القدرة على استعمال أدوات الاستفهام والتعجب.

04– المستوى الدلالي:

– الخلط في استعمال بعض الحروف الدالة على الفضاء المكاني أو الزماني.

– استعمال الكثير من المفردات العامية بسبب ضعف المعجم اللّساني لديهم.

– قلة القدرة على أداء التنغيم في التعبير الشفوي مثلا: في الجمل الاستفهامية أو التعجبية مما يؤدي إلى اضطراب المعنى.

– انعدام القدرة على التحكّم في تصريف الأفعال.

– العجز عن وصف بعض الأشياء بالصفات المناسبة لها.

– إيجاد صعوبة في مراعاة تسلسل الأحداث، إذ أنهم يتسرعون دائما للوصول إلى ما حدث في النهاية.

ج–تفسير نتائج الاختبار:

أسفرت نتائج الاختبارات الخاصة بتطور مهارة التعبير الشفوي من خلال استماع العينة المدروسة إلى نصوص نشاط "فهم المنطوق" عن وجود علاقة إيجابية بين استماع المتعلّمين للنّصوص ونمو مهارة التعبير الشفوي، ويمكن أن نرجع هذه النتائج إلى العوامل الآتية:

– أسهمت النّصوص المسموعة –بشكل كبير– في تنمية مهارة التعبير الشفوي؛ كون المتعلّم يفهم ويميّز ما يسمعه من كلمات وجمل قصيرة وخطابات بسيطة، وبالتالي يمارس عادات الاستماع الجيّد وآدابه التي تقوده نحو امتلاك ثروة لسانية تناسب مستواه المعرفي، ومن ثمّ يعبّر شفويا عن مشاهدته مستقبلا وحاجاته ومشاعره وأفكاره مستعملا جملا قصيرة، موظّفا ما لديه من رصيد معرفي وأنماط لسانية في مواقف متنوّعة.

– الاستماع الجيّد والتحكّم في انتباه المتعلّمين أثناء قراءة النّص له الأثر الواضح في تنمية مهارة التعبير الشفوي، خاصة عندما يسمع المتعلّم النّص الذي يثير انتباهه وتجذبه أحداثه.

– الأسئلة التي كنا نطرحها مستمدة من أحداث النّصوص التي سمعها المتعلّمون، وبالتالي لا يُطلب من المتعلّمين التكلّم من فراغ، وفي هذا يقول "**عبد الرحمن الحاج صالح**" « لا يمكن أن تحصل هذه القدرة –وخاصة مهارة التعبير– إلا بعد اكتساب المتعلّم القدرة على إدراك المسموع ».[1]

– استخدام أسلوب الحوار والمناقشة أسهم في تنمية مهارة التعبير الشفوي، وقد أفضت نتائج الاختبارات إلى تحسن الأداء اللّساني.

وهذه أمثلة مسجلة على ألسنة المتعلّمين –العيّنة المدروسة– اكتسبوها من خلال الاستماع المستمر لنصوص فهم المنطوق:

- الأسماء: الجزائر، فواكه، الخضر.
- الصفات: الأزهار جميلة.
- الألوان: الأحمر، الأخضر، الأبيض.
- الزمن: الصباح، المساء.
- الجنس: "التأنيث والتذكير"، ولد، بنت.
- الحروف: في، ثمّ، على.
- أسلوب النفي: لا أستطيع.
- ظرف المكان: فوق الطاولة.
- ظرف الزمان: يوم، صباح ، مساء.
- الضمائر: هو، هي، أنتَ، هم، أنتِ.

يمكن القول إنّ استماع المتعلّمين للنّصوص يزوّدهم بأنماط المفردات والتراكيب لصقل مهارة التعبير الشفوي إذا أُحسن الاهتمام بمهارة الاستماع والتدريب عليها.

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص231.

أفضت هذه الدراسة التي حاولنا من خلالها اكتشاف العلاقة بين مهارة الاستماع ومهارة التعبير الشفوي لدى متعلّمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيق النتائج الآتية:

- وضع المنهاج نشاط فهم المنطوق لتنمية مهارة الاستماع، وربطه بحصة التعبير الشفوي.
- هناك وعي كامل واهتمام بمهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، حيث اهتمت المؤسّسات التي ذكرت في البحث بتدريب المتعلّمين على مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، كما تقدِّمهما على مهارة القراءة والكتابة.
- هناك مشكلات تواجه تدريس مهارة الاستماع منها:
  - نقص الوسائل التعليمية المناسبة لتدريس هذه المهارة.
  - اكتظاظ الأقسام في السنة الأولى، مما يؤدِّي إلى صعوبة تحقيق الكفاءات المستهدفة في نشاط فهم المنطوق.
- تقديم نشاط فهم المنطوق لا يستغني عن شرح المعلّم الضمني (الإشارات، الإيماءات...الخ) للعناصر اللّسانية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتوضيح المعنى الوارد في سياق النص المسموع.
- اكتساب المتعلّم القدرة على إدراك المسموع وفهمه مكّنه من التعبير الشفوي بسهولة، أي أنّ المتعلّم اكتسب الآليات الإدراكية والتعبيرية التي يعبّر بوساطتها.
- يؤثِّر الاستماع لنصوص فهم المنطوق في نموّ مهارة التعبير الشفوي عن طريق آليتين هما:
  - آلية تحويل المحسوس إلى معقول.
  - آلية تحويل المعقول إلى محسوس.
- الأثر الذي تتركه مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير هو الصور الذهنية الحاصلة في الأذهان، التي تُحوَّل من جديد إلى سلسلة كلامية منطوقة أثناء التعبير الشفوي للمتعلّم.
- العلاقة بين الأصوات المسموعة والمدركات (المعاني) هي علاقة تحوّل.

- تجلّي أثر المسموع في التعبير الشفوي للمتعلّم في جميع المستويات اللّسانية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.
- لا يكتسب المتعلّم مهارة التعبير الشفوي بمحاكاة ما يسمعه من نصوص فهم المنطوق، بل من محاكاته للصور الذهنية الناتجة عن تأثير الاستماع للنّصوص؛ أي أنّ المتعلّم يقوم بتخزين الأنماط اللّسانية، وليست الألفاظ المسموعة ويقوم بالنسج على منوالها.
- تطوّر مهارة الاستماع لدى المتعلّمين من خلال إدراك دلالة الكثير من الألفاظ والتراكيب وفهمها.
- تحسّن الأداء اللّساني للمتعلّم من ناحية النطق، والتّمييز بين الأصوات المتشابهة وتأديته للنبر والتنغيم بطريقة مقبولة.
- اعتماد النّصوص المسموعة على الحوار النابع من الواقع المعيش أدّى إلى نموّ القدرة على التعبير الشفوي للمتعلّم في مختلف الأحوال الخطابية.

وبالاستناد إلى نتائج الاستبانات والتجربة الميدانية، توصّلنا إلى جملة من التوصيات التي يرجى أن يكون لها أثر في لفت الانتباه إلى بعض الأمور التي لها تأثير في العملية التعليميّة التعلّمية نوجزها على النحو الآتي:

- إنشاء هيكل دائم للمتابعة والإصلاح يتخصّص بتكوين المتعلّمين اعتمادا على معايير علمية حتى تتحصّل على معلّمين أكفّاء، بإمكانهم رفع مستويات المتعلّمين في تنمية مهارة الاستماع.
- إلزام المعلّم باللّسان العربي الفصيح أثناء أداء درس الاستماع، حتّى يتحقّق مبدأ الانغماس اللّساني.
- الاهتمام بصحّة المتعلّم النفسيّة، وذلك بتوفير أطبّاء مختصّين في هذا المجال في الطِّب المدرسي.
- التقليص من عدد المتعلّمين داخل القسم، وكذلك القضاء على جميع العوائق التِّي تَحُولُ دون تحقيق الاستماع الجيّد أو على الأقل الحدّ منها قدر الإمكان.

- لفت انتباه الأسرة لتعويد أطفالها على بعض العادات السليمة، من خلال تعليمهم احترام الآخرين أثناء حديثهم.
- البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للمتعلّم أثناء تدريس هذه المهارة، وهنا لابد من أخصائيين يمتلكون معرفة وخبرة وتجربة، للتعرّف على الأسباب الحقيقية اعتمادا على بحوث ميدانية ونتائج علمية.
- توفير الوسائل التعليميّة الحديثة بكلّ أنواعها المناسبة لتدريس هذه المهارة، حيث لم تبق حاجة المعلّم منحصرة في السبّورة والأقلام ودليل الكتاب المدرسي، بل تتعدّى إلى المخابر والحواسيب والأجهزة التكنولوجية الحديثة.

حاولنا مما تقدّم من محطات دراسة أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي، والتي تكشف الأثر الذي يتركه الاستماع الجّيد في تطوير آليات التعبير الشفوي لدى المتعلم وتحسين مستواه المعرفي واللّساني، ولا ندّعي صحّة ما قمنا به في هذا البحث فما ورد فيه سيبقى عرضة للنقد والتحليل ونأمل من خلاله أن يخدم الباحثين والطلبة .

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث دراسة « أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي، السّنة الأولى ابتدائي أنموذجا »، ونسعى من خلال ذلك إلى تحديد العلاقة بين هاتين المهارتين، ومحاولة اكتشاف الآليات التي تعمل على تنمية مهارة التعبير الشفوي.

واتبعنا في دراسة هذا الموضوع الخطة المنهجية الآتية: مقدمة وثلاثة فصول تعقبهما خاتمة وملحق.

تناولنا في المقدمة إشكالية البحث وبيّنا المنهج المعتمد في الدراسة وتحديد الأهداف وذكر أهم المصادر والمراجع، وعالجنا في الفصل الأوّل أهم المصطلحات التي يرتكز عليها البحث وحدّدنا مفاهيمها.

وخُصِّصَ الفصل الثاني لتحليل نتائج الدراسة الميدانية، إذ حاولنا استقراء الواقع التعليمي التعلّمي للوصول إلى مدى الاهتمام بتدريس مهارة الاستماع، وذلك من خلال الاستبانات والمعاينة الميدانية.

وبناء على هذا التحليل والنتائج المتوصل إليها تم اقتراح تصور منهجي لتدريس مهارة الاستماع، في حين خصّصنا الفصل الأخير لتبيين كيفية تأثير مهارة الاستماع على التعبير الشفوي للمتعلّمين، واختبار مهارة التعبير الشفوي من خلال نشاط فهم المنطوق، ومن ثمة تحليل المكتسبات اللّسانية على أساس المستويات اللّسانية المعروفة، وقد أفضت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الاستماع لنص فهم المنطوق واكتساب مهارة التعبير الشفوي.

Abstract:

This research deals with a study of «the trace of listening skill in developing the skill of verbal expression , first grade Model ». And we seek to determine the relationship between these two skills and try to discover the mechanisms that work on developing the skill of oral expression.

And we followed in our study of this subject the followed methodological plan: An introduction and three chapters followed by a Conclusion on oppendix.

We dealt at first with a problematic search and we showed the adopted approach, and in the first chapter we dealt with the most important terms on wich the research is based on and we defined its concepts.

And the second chapter was devoted to analyze the results of the field study as we tried to extrapolate the educational reality to get to the extent of interest in teaching the listening skill throw field Questionnaires and field surveys.

And on the basis of this Analysis and the results obtained, A Conceptual perception was suggested to teach the listening skill, while we devoted the final chapter to demonstrate low the listening skill affects on the skill or oral expression, we also addressed the skill of verbal expression gained throw the activity of operative understanding, and then the analysis of linguistic Acquisitions based on linguistic known levels and this study led to a positive relationship between listening to the test of the operative understanding and Acquiring the skill of verbal expression.

Résumé:

Cet exposé porte sur l'étude « l'impact des compétences de l'écoute dans le développement de la compétence de l'expression orale en classe de première année primaire comme
Modèle ».

Nous cherchons à travers cela à déterminer la relation entre ces deux compétences et d'essayer de détecter les mécanismes qui fonctionnent sur le développement de la compétence de l'expression orale.

Et nous avons suivi dans notre étude de ce sujet le plan méthodologique suivant: une introduction, trois chapitres suivis d'une conclusion et une annexe.

Nous avons traité dans l'introduction la problématique de cet exposé et nous avons montré la méthode adoptée dans les études et la détermination des objectifs et la citation des les importantes références et les sources.

Et nous avons traité dans le premier chapitre les termes importants sur lesquels se base cette recherche et nous avons trouvé ces concepts.

Le deuxième chapitre a été consacré à l'analyse des résultats sur le terrain, nous avons
essayé d'extrapoler la réalité éducative pour atteindre le niveau d'intérêt de l'enseignement « la compétence de l'écoute » et ce par à travers le questionnaire et le constat sur le terrain.

Et sur la base de cette analyse et résultats obtenus, il a été proposé une approche systématique pour l'enseignement de la compétence de l'écoute.

Alors que nous avons consacré le dernier chapitre pour démontrer l'effet des compétences de l'écoute sur la compétence de l'expression orale.

Nous avons aussi traité la compétence de l'expression orale acquise par l'activité de compréhension du prononcé, et par conséquent l'analyse des acquis linguistiques sur la base des niveaux linguistiques connus. Cette étude a mené à l'existence d'une relation positive entre l'écoute du texte prononcé et l'acquisition de la compétence de l'expression orale.

قائمة المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع، دار الخير، بيروت، لبنان، ط2، 2009.

أوّلا: المصادر:

- محمود عبود وآخرون:

1- دليل كتاب السّنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د، ط)، 2016.

2- كتابي في اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.

ثانيا: المراجع:

01-المراجع القديمة:

- الجاحظ (أبو عثمان بن عمرو بن بحر):

1- البيّان والتّبيين، تح/ عبد السلام هارون، ج1، مؤسسة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، (د، ت).

- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان):

2- الخصائص، تح/ محمد علي النجار، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت).

- حازم القرطاجني (أبو الحسن):

3- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح/ محمد الحبيب بن خوجة، الدار العربية للكتاب، تونس، ط3، 2008.

- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد):

4- تاريخ ابن خلدون، ج2، دار الكتاب اللّبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، (د، ط)، 1980.

5- المقدمة، تح/ درويش الجويدي، ج1، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2002.

- الإستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن):

6- شرح شافية ابن الحاجب، تح/ محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1982.

- عبد القاهر الجرجاني:

7- دلائل الإعجاز، تح/ محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007.

02- المراجع الحديثة:

- إبراهيم محمد عطا:

1- المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2005.

- أحمد حساني:

2- دراسات في اللّسانيات التطبيقية، "حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د، ط)، 2000.

- أحمد حاطوم:

3- في مدار اللّغة واللّسان، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1986.

4- اللّغة ليست عقلا "من خلال اللّسان العربي"، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت).

- أحمد صومان:

5- أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الزهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012.

- أديب عبد الله محمد النويسه وإيمان طه طايع القطاونة:

6- النمو اللّغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2010.

- إمام مختار حميدة وآخرون:

7- مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2000.

- إياد عبد المجيد إبراهيم:

8- مهارات الاتّصال في اللّغة العربية، دار الوّراق، عمان، الأردن، ط3، 2011.

- بسام بركة:

9- علم الأصوات العام (أصوات اللّغة العربية)، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د، ط)، (د، ت).

- بوطارن محمد الهادي وآخرون:

10- المصطلحات اللّسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية انطلاقا من التراث العربي ومن الدراسات الحديثة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2008.

- تمام حسان:

11- اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، (د، ط)، 1994.

- حسن شحاتة:

12- أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، الدار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

- حسن عبد الباري عصر:

13- فنون اللغة العربية "تعليمها وتقويم تعلّمها"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د، ط)، 2005.

- حمادي صمود:

14- في نظرية الأدب عند العرب، دار شوقي للنشر، تونس، ط1، 2002.

- خولة طالب الإبراهيمي:

15- مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

- خليل عبد الفتاح وآخرون:

16- استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014.

- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول:

17- علم النفس المعرفي، دار الشروق، مصر، (د، ط)، (د، ت).

- زكريا إسماعيل:

18- طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 2005.

- زين كامل الخويسكي:

19- المهارات اللّغوية "الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، عند العرب وغيرهم"، دار المعرفة الجامعية ، مصر، (د، ط)، 2014.

- صلاح الدين فضل:

20- قراءة الصُّورة وصُوَرُ القراءة، دار الشروق، مصر، ط1، 1997.

- صالح محمد أبو جادو:

21- علم النّفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 1998.

- طاهرة أحمد الطحان:

22- مهارات الاستماع والتحدّث في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عّمان، الأردن، ط2، 2008.

- عباس محمد عوض:

23- المدخل إلى علم النّفس النمو "الطفولة، والمراهقة، الشيخوخة"، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 1999.

- عبد الرحمن الحاج صالح:

24- بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج1، موفم للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2007.

25- بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2012.

26- السّماع اللّغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب 1، موفم للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2012.

- عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري:

27- دراسات في مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الورّاق، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

- عبد الفتاح حسن البحة:

28- أصول التدريس بين النظرية والممارسة "المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2000.

- عبد الله علي مصطفى:

29- مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، (د، ط)، 2007.

- عبد المجيد عيساني:

30- نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علم اللّغة" اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

- محمد عطية الأبراشي:

31- التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، (د، ت).

- عطية سليمان أحمد:

32- النّمو اللّغوي عند الطفل "دراسة تحليلية"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د، ط)، 1993.

- علي أحمد مدكور:

33- تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، (د، ط)، 1991.

- عمر أوكان:

34- اللّغة والخطاب، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، (د، ط)، 2001.

- كريمان بدير وإميلي صادق:

35- تنمية المهارات اللّغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

- مجدي محمد الدسوقي:

36- سيكولوجية النّمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، (د، ط)، 2003.

- محسن علي عطية:

37- مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط2، 2008.

- محمد إسماعيل علوي:

38- التواصل الإنساني "دراسة لسانية"، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

- محمد عبد الكريم الرديني:

39- فصول في علم اللّغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007.

- محمد عودة الريحاوي:

40- علم النفس النّمو "الطفولة والمراهقة"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2008.

- موفق الحمداني:

41- علم نفس اللّغة من منظور معرفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

- نبيل عبد الهادي وآخرون:

42- مهارات اللّغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

03-المراجع المترجمة:

- فليب جونايير:

1- نحو فهم عميق للكفايات "الكفايات السسيوبنائية"، تر/ عبد الكريم غريب وعزّ الدين خطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2005.

- ماريو باي:

2- أسس علم اللّغة، تر/ أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998.

ثالثا: المعاجم:

01-العربية:

- جرجس ميشال:

1- معجم مصطلحات التربية والتّعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

- جواهر محمد الدبوس:

2- القاموس التربوي، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، (د، ط)، 2003.

- حسن شحاتة وزينب النجار:

3- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- الرّازي (محمد أبو بكر عبد القادر):

4- مختار الصحاح، دار الغد الجديدة، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

- ابن فارس (أبي الحسن أحمد بن زكرياء الرّازي):

5- معجم مقاييس اللّغة، ج3، تح/ عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت).

- الفيروز أبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب):

6- القاموس المحيط، تح/ مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005.

- ابن منظور (محمد بن مكرم ابن علي أبو الفضل جمال الدين):

7- لسان العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

- مجمع اللّغة العربية:

8- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

02-الأجنبية:

- Dilys parkinson :

1- Oxford LER'SPocket Dictionnary of Business english. Oxford university press.47th publish. 2009.

- Paul Robert :

2- Le petit Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris.

رابعا: الدوريات:

01-العربية:

1- بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، عنابة، 2009.

2- سعد علوان وفلاح صالح حسين: مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة كركوك للدراسات الإنسانية، مج6، ع/1.

3- نصر الدين بوحساين: مفهوم اللّغة الانتقالية في تعليمية اللّغات، مجلّة التبيين، ع/ 24، الوكالة الوطنية للنّشر والإشهار، باب الواد، الجزائر، 2004.

02-الأجنبية:

1- Wesche, M.B & Paribakht, T.S, Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program, TESL Canada Journal. Vol 11, N° 01, 1993.

خامسا: المواقع الإلكترونية:

1- http://flower-eman.blogspot.com/2011/05/blog-post_07.html تاريخ الزيارة: 03/04/2017 ، 12:10).

2-سعيد بن أحمد شويل الغامدي: مرحلة الطفولة الوسطى، Created with PDF Factory Pro trial version www.PDFFactory.com.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة الاستبانة

أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي

-السنة الأولى ابتدائي أنموذجا-

إعداد الطالبة:

آسية كاتب

إشراف الأستاذة:

حدة روابحية

السنة الجامعية: 2017/2016

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية.

استبانة خاصة بأساتذة السنة الأولى ابتدائي

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقرة إفادتنا بإجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكرة التخرج المقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللّغة العربية" والتي نهدف من خلالها اكتشاف العلاقة بين مهارتي **الاستماع والتعبير الشفوي**، لذلك جاءت موسومة بـ: « **أثر مهارة الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفوي –السنة الأولى ابتدائي أنموذجا–** ».

<u>ملاحظة:</u>

1. يرجى من سيادتكم التحلي بروح الحياد العلمي خدمة للتعليم.

2. وضع علامة **(x)** أمام الإجابة المناسبة والتعليل إن تطلّب الأمر.

<u>أولا: التعرّف على المستجوب:</u>

1. اسم المؤسسة :

2. الجنس: ☐

3. السّن: ☐

4. ما هي الشهادة المتحصّل عليها:

- شهادة الليسانس: ☐
- شهادة الماستر: ☐

5. الخبرة التدريسية: .....

6. هل خضعتم لتكوين الأساتذة:

- نعم: ☐
- لا: ☐

7. ما هي المدّة؟ ☐

ثانيا: الأسئلـة:

1. يحدّد أغلب المتخصّصين أربع مهارات لسانية، فما الترتيب المناسب الذي تدرّسه؟

.....

.....

.....

2. مقارنة بين حجم الوقت المخصّص للأداءات الاستماعية في الحصة وبين الأداءات القرائية، أيّها أكثر استغراقا للوقت؟

لماذا؟

.....

.....

.....

3. أتسنّت لكم الفرصة للمشاركة في ندوات نُظِّمت بخصوص مهارة الاستماع ؟

نعم ☐ لا ☐

4. ما هي المهارة المستهدفة من خلال نشاط فهم المنطوق؟

.....

5. ما الذي يرمي إليه المنهاج من التعلّمات الاستماعية في نشاط فهم المنطوق؟

1- تمكين المتعلّم من النطق الصحيح للنّص المسموع. ☐

2- استخلاص الفكر الرئيسية للنّص المسموع. ☐

3- تحديد الأفكار الجزئية للنّص المسموع. ☐

4- فهمه للنّص. ☐

6. هل يميّز المتعلّم بين الأصوات المختلفة في النّص المسموع؟

- نعم ☐
- لا ☐

7. هل فهم المتعلّم للنّص المسموع؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ دون الوسط ☐

8. هل يتماشى محتوى نصوص فهم المنطوق مع مستوى المتعلّم ؟

9. نعم ☐ لا ☐

10. كيف ترون طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

11. هل تستعين بوسائل تعليمية لتقديم نشاط فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

لماذا؟

.....

.....

12. هل يمكن استعمال وسائل تعليميّة لتدريس نشاط فهم المنطوق؟

صور تعليمية ☐ مسجلات ☐ وسائل سمعية بصرية ☐

13. ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس نشاط فهم المنطوق؟

.....

.....

.....

.....

14. كيف تقوّم مدى تقدّم المتعلّمين في مهارة الاستماع؟

.....

15. هل يكتسب المتعلّمون مفردات وعبارات جديدة لم يسمعوها من قبل نتيجة تقليدهم لمفردات وعبارات سمعوها من نصوص فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ كثيرًا ☐ قليلاً ☐

16. هل ينتج المتعلّمون تراكيب جديدة لم يسمعوها من قبل، نتيجة تقليدهم تراكيب سمعوها من نصوص فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ كثيرًا ☐ قليلاً ☐

17. هي يسهم نشاط فهم المنطوق في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟

نعم ☐ لا ☐

جدول اختبار:

الكلمة	الإجابة 01	الإجابة 02	الإجابة 03	الإجابة 04	الإجابة 05
اللوحة الرقمية	05	04	01	00	00
كسكس	00	00	00	04	06
كرة	00	01	01	06	02
الطهارة	04	03	02	01	00
ضجيج	01	00	03	02	04
لذيذة	01	02	02	03	02
طعام	00	00	00	06	04
الفأرة	05	03	01	01	00
الأزهار	00	00	02	02	06
الطابعة	02	04	02	02	00
مطيع	00	01	02	03	04
مزركشة	04	03	01	01	00
مدينة	00	01	01	05	02
المرش	00	01	01	05	03
قسم	00	00	00	06	04
بارع	02	01	01	06	00
الخبز	00	00	00	08	02
مرحبا	00	00	01	04	05
حاسوب	00	03	03	03	01
غرفة	00	00	00	04	06

لعبة الشطرنج	03	06	01	00	00
الرفق	04	02	01	02	01
مسرور	01	02	01	04	02

مذكرة في: نشاط فهم المنطوق **من إعداد المعلمة: سامية شريط**

بتاريخ: 2017/03/05

النّشاط: فهم المنطوق

المحتوى: الفحص الطبّي

الرقم	النشاط	المحتوى	الكفاءة	المـــــــراحـــل
90	فهم المنطوق	الفحص الطبّي	يَرُدّ استجابة لما يسمع يحلّل معالم الوضعية التواصلية يفهم مضمون النّص المنطوق	**وضعية الانطلاق:** الصحّة كنز لا يقدّر بثمن، لذلك يجب علينا المحافظة عليها بالتغذية الجيّدة والمراقبة الطبيّة. **المهمّات:** 1- يقوم بزيارة الطبيب دوريا للفحص العام. 2- يكشف الأغذية المفيدة لجسمه: خضر، فواكه، أسماك، لحوم. 3- يتعلّم كيفية وقاية أسنانه وطريقة المحافظة عليها. 4- يدرك أهميّة التغذية الصّحية والمراقبة الطّبية والنظافة في الحفاظ على صحّته. المهمة الأولى: يقوم بزيارة الطبيب دوريا للفحص العام. **مرحلة بناء التعلّمات:**

				– ما اسم الدفتر الذي تطلب منكم الطبيبة إحضاره من بيوتكم؟ لماذا؟ – هل تعلمون أنّ أحمد أيضا ذهب لزيارة عيادة الطبيب؟ سأقرأ لكم النّص لتتأكدوا بأنفسكم. – تقرأ المعلّمة النّص على مسامع التلاميذ بصوت معبّر. – طرح أسئلة لاختبار مدى فهم التلاميذ لمضمون النّص. – من أين رجع أحمد؟ كم كان الوقت حينها؟ – بعد الظهر فترة صباحية بعدها أو مسائية؟ –ماذا قال لأمه؟ ماذا فعلت الممرّضة لأحمد؟ – والطبيب ماذا قال له؟ – كيف نحافظ على صحة أجسامنا؟ لماذا نقوم بغسل أيدينا وتنظيف أسناننا؟ – عندما تطلب منك أمك أن تغيّر ثياب المدرسة كيف تجاوبها؟ – إذن أكمل الحديث: – النظافة من ..... – **استثمار المكتسبات:** – يعيد المتعلّم سرد النّص بطريقته.