الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم

كلّيّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة

تعليميّة فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة
-السّنة الأولى المتوسّطة أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه في تعليميّة اللّغات

إعداد الطّالب:

يعقوب ليازيدي

إشراف الأستاذة:

أ.د شهرزاد غول

أمام لجنة المناقشة المكوّنة من السّادة الأساتذة

اسم ولقب الأستاذ (ة)	الرّتبة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
نور الدّين دحماني	أستاذ	جامعة مستغانم	رئيسا
شهرزاد غول	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
كريمة زيتوني	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
جلول بوطيبة	أستاذ	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
زهرة سعد الله	أستاذ	جامعة وهران 1	عضوا مناقشا
أمينة طيبي	أستاذ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا

السّـــــنة الجامعيّـــــة: 1445هـ/1446هـ . 2023م/2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

{قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ

الْعَالَمِينَ}

الأنعام (162)

شكر وعرفان

الحمد لله علّم الإنسان فجعله سويّ اللّسان، والصّلاة والسّلام على خير من أحسن السّمع فتكلّم لغة القرآن، وأتقن أساليب بالبيان، أمّا بعد: فإنّ الفضل كلّه لله تعالى في إنجاز هذا العمل، ونبغي به مرضاة وعناية ونصيبا في العاجلة والآجلة، فهو الميسّر لمن عزم ومكرم من أكرم، يقول الشّاعر:

على قدر أهل العزم تأتي العزائم وتأتي على قدر الكرام المكارم

ابتداء، فإنّه يطيب لي أن أفصح عن خالص شكري ومودّتي للسيّدة الأستاذة الدّكتورة "**شهرزاد غول**" المشرفة على هذا العمل، وذلك لما زرعته فيّ من عزم وما صبّته عليّ من كرم العلم والتّوجيه في كلّ وقت وحين، وبأي سبيل كان، فأسأل الله القدير أن يبارك فيها، كما أتقدّم بشكري للسّادة أعضاء لجنة التّكوين في الدّكتوراه كلّ باسمه ومقامه، وللسّادة المناقشين لهذا العمل ولكل أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة وموظّفيها وعلى رأسهم السيّد عميد الكليّة ونائبه ومسؤول ميدان ما بعد التّدرّج، وكلّ من كان له يد في هذا العمل من قريب أو بعيد. كما لا يفوتني أن أشكر جميع أساتذتي من المرحلة الابتدائيّة وحتّى يومنا هذا. وإلى السّادة محكّمي أدوات الدّراسة ومقدّمي يد العون من مديريّة التّربيّة لولاية مستغانم، فبارك الله في الجميع.

إهداء

ثمرة هذا الجهد مهداة لوالديّ الكريميّن بارك الله في عمريهما وألبسهما لباس العافيّة

وإلى زوجتي قرّة عيني وصغيرتي مريم اللّتين شاركتاني عناء البحث وصبرتا عليه

إلى إخوتي وأخواتي كلّ باسمه وحبّهم واحد لا يتشتت

إلى أزواج الإخوة والأخوات وأبنائهم بارك الله فيهم

إلى جميع الأقارب الأحياء والأموات

إلى الأصدقاء والأحباب

إلى أيدي الخفاء

إلى الجزائر وفلسطين، قلبنا واحد

شكرا للجميع

تحياتي

قائمة الاختصارات

ت: توفي

تر: ترجمة.

تح: تحقيق.

ج: جزء .

د.ت: دون تاريخ.

ص: صفحة.

ف1: مجموعة ضابطة.

ف2: مجموعة تجريبيّة.

0: متغيّر المقارنة وهو الطريقة الاعتياديّة.

X: المتغيّر التّجريبي وهو البيداغوجيا الفارقيّة.

خ1: الاختبار القبلي.

خ2: الاختبار البعدي.

%: النّسبة المئويّة.

مقدّمة

اللّغة أساس التّواصل بين الأفراد، لذلك اهتمّت العرب –جيلا بعد جيل– بتعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وتنميّة مهارات الخطابة والقراءة والكتابة في الكتاتيب، والمساجد، وحلق العلم والمدارس، وهذا لوعيهم بدور اللّغة في حمل الفكر والتّمكين للأمّة من الرّقي بسلامة لسانها.

لقد كانت اللّغة العربيّة تنتقل إلى الأذهان مشافهة واستماعا قبل ذيوع الكتابة والقراءة، فأوّل ما يلزم متعلّم اللّغة هو الاستماع الجيّد والواعي، لأنّه سبيل الحديث المتّزن والفهم الصّحيح لمقاصد التّراكيب والكلمات، ونظرا لوعي الدّولة الجزائريّة بأهميّة هذا الأمر، جعلت تعليم اللّغة العربيّة أوّل واجب على المتعلّم، من أوّل مرحلة تعليميّة إلى غاية نهاية المرحلة الثّانويّة.

لقد شهد تعليم اللّغة العربيّة في المؤسسات التّربويّة الجزائريّة تحوّلات ظاهرة على مستوى المناهج والمضامين، وحجّة ذلك هو تبّني مناهج جديدة منذ 2016 اصطلح عليها بمناهج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات، وذلك تماشيا مع مستجدات التّربيّة والتّعليم، وما تتطلّبه من شموليّة لتنميّة مهارات اللّغة الأربع –الاستماع، والتّحدّث، والكتابة والقراءة– واستغلال للوسائل التّعليميّة المتاحة والفاعلة، والطّرائق والاستراتيجيّات التّعليميّة النّشطة والفعّالة. ويظهر ذلك في مناهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، أين أعادت هذه المناهج النّظر في مهارتي الاستماع والتّحدّث وتبني ميدان جديد لتعليمهما يعرف بميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

يعدّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه من أهمّ ميادين تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة، ذلك أنّه يستهدف تنميّة مهارتين أساسيتين من مهارات تعلّم اللّغة؛ وهما الاستماع والتّحدّث، فبعد الجيل الأوّل من المقاربة بالكفاءات الّذي أغفل تعليم هاتين المهارتين الرئيستين؛ جاءت مناهج الجيل الثّاني لتسدّ فجوة كبيرة في تعلّم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، وأعادت الاعتبار للجانبين المنطوق والمسموع من اللّغة.

منذ اعتماد التّدريس بالكفاءات سنة 2003، انصبّ الاهتمام على تعليم مهارة التّحدّث عن طريق نصوص المطالعة الموجّهة الّتي يطالعها المتعلّم خارج الصّف ثم يجيب عن أسئلتها المذيّلة، لتتم عمليّة العرض بشكل تقليدي، ومبني أساسا على الاستذكار والحفظ، مع إغفال لمهارة الاستماع كونها مهارة من مهارات الإدخال واستبدالها بمهارة القراءة؛ والّتي قد يقع بها المتعلّم في محظور الفهم لعدم القدرة على القراءة السّليمة، أو استحالة فهم النّصوص الطّويلة بمفرده، خاصّة تلك الّتي يكون طابعها علميا بعيدا عن استهداف تنميّة الذّوق الأدبي للمتعلّم.

أخذت الدّراسات المتعلّقة بالاستماع والتّحدّث تبحث في تنميّتهما، لا سيّما تلك المتعلّقة بالتّواصل في المجتمع والأسرة ومختلف المؤسسات لعلمها بمدى أهميّته في خدمة الجوانب النّفسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والدّينيّة، والرّياضيّة للفرد والمجتمع، فحاجة المجتمع لمعلّق محترف، وإمام خطيب، وسياسي مفوّه، ومدرّب حكيم يحسن استخدام الكلمة في مقامها المناسب؛ صارت ضرورة حتميّة، فلكل مقام مقال لا يجب أن يخرج عن سياقه ونسقه.

طرحت إشكاليّة تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه منذ ظهورها سنة 2016، حيث أصبح المعلّمون أمام واقع لم يتدرّبوا عليه ولم يُعَدُّوا له مسبقا، فكثرت بذلك الاجتهادات وكثرت معها المآخذ على الاجتهادات التّطبيقيّة، وهو أمر أثّر على المتعلّمين والمعلّمين على حدّ سواء، فعدم فهم الأهداف التّعليميّة للميدان جعل المعلّم في بعض الأحيان يكوّن مناعة ضدّه، ويرفض هذا التّجديد الّذي أقرّته السياسة التّربويّة للبلاد، لأنّه لا يملك الطريقة والأداة المناسبتين لتطبيق ما استجد، كما أنّه اعتاد على التّعليم وفق المناهج الأولى من التّدريس بالكفاءات.

لقد نال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه نصيبا من العناية الخاصّة بكيفيّة تناوله، فنجد عددا من المقالات المنشورة قد اقترحت رؤيتها التّدريسيّة لهذا الميدان، حيث اقترح **أحمد كبوية** المقاربة النّصيّة في

إنتاج التّحدّث في حصّة فهم المنطوق بالمرحلة المتوسّطة، كما نجد **شيخاوي شعيب** قد تناول أثر تمثيل الدّور المسرحي في فهم المنطوق وإنتاجه، بينما تناولت **سيليني بسمة** تعليمية فهم المنطوق وتنميّة مهارات التّواصل الشّفوي عند المتعلم وفق المدخل التّواصلي.

وهذه الاقتراحات والاجتهادات لم تكن إلّا نزرا يسيرا من التّوجيهات المقررة ضمن السّندات البيداغوجيّة للمعلّم، بما فيها منهاج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة له، ودليل المعلّم لمادّة اللّغة العربيّة والمخططات السّنويّة لبناء تعلّمات المادّة وغيرها من السّندات. الّتي شددت على تنويع طرائق ووسائل التّعليم بما يمكّن المتعلّمين المختلفين في مختلف الجوانب من الوصول إلى الأهداف التّعليميّة نفسها بطرائق مختلفة.

وبالعودة إلى الممارسة الميدانيّة، نجد أنّ هناك أمرا ضروريا لم يؤخذ بعين الاعتبار في عمليّة اختيار الطّرائق المناسبة لتعليم ميدان فهم المنطوق، ألا وهو ظاهرة الفروق الفرديّة الموجودة بين المتعلّمين، حيث تتفاوت قدراتهم ومستويات استيعابهم للتّعلّمات، فمنهم الفطن الذّكي الّذي يتمتّع بذكاء لغوي ممتاز، وآخر مختلف عنه ويتمتع بذكاء منطقي ومجموعة أخرى من المتعلّمين تفهم المحتوى المنطوق من خلال مشاهدة شريط فيديو أو مقطع صوتي مدعّم بالصّور...

إنّ إشكاليّة إيجاد طرائق مناسبة تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين مهّدت للبحث من أجل إيجاد كيفية للتّعامل مع هذا التّفاوت الموجود بين المتعلّمين، من أجل أن يتمكّن المتعلّمون جميعهم من الوصول إلى الأهداف التّعليميّة نفسها، مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم.

يلاحظ المعلّم –في الصّف الدّراسي– توزّع أصناف متنوّعة من المتعلّمين المتفاوتين في العمر، والمستوى، والجنس؛ تتفاوت ميولاتهم ورغباتهم لتعلّم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فنلمح منهم من يشاركون

ويتفاعلون، بينما تجنح فئة أخرى إلى الصّمت أو عدم الاهتمام، وليس هناك طريقة أنجع من مراعاة نمط التّعلّم المناسب لكلّ متعلّم، غير أنّ مراعاة أنماط التّعلم يتوقف على الوسائل والطرائق المتوفرة بين يدي المعلّم، لأنّنا أمام ظاهرة قوامها الاختلاف، وبالتّالي فالمعلّم مضطر لسلك طرق عدّة للوصول إلى الهدف نفسه.

بعد الاطلاع على مجموعة من الدّراسات الّتي تناولت ظاهرة الفروق الفرديّة، لاحظنا وجود بيداغوجيا خاصّة بالتّعامل مع التّفاوت بين المتعلّمين ألا وهي البيداغوجيا الفارقيّة وهي عبارة عن تمشٍّ تربوي يبحث في كيفيّة القضاء على الفروق الفرديّة بين المتعلّمين داخل الصّفّ الواحد ويساعدهم على الوصول إلى الأهداف التّعليميّة نفسها من خلال طرائق تدريسيّة متنوّعة ووسائل تعليميّة مساعدة على تطبيقها.

إنّ موضوع البيداغوجيا الفارقيّة قد عني بالدّراسة والبحث منذ سبعينات القرن الماضي، حيث يعدّ **لويس لوكران (Louis Legrand)** –أوّل من أطلق المصطلح سنة 1973– ليعلنه حلّا للمدرسة القديمة الّتي تتعامل مع المتعلّمين ككتلة متجانسة لا وجود للفروق بينهم، وهو ما جعل معدّلات الرّسوب والتّسيّب المدرسيّ ترتفع لعدم وجود طريقة تلائم هذه الفئة من المتعلّمين.

وهو الأمر الّذي دعا إليه أيضا **مراد البهلول** (Mourad Albahloul. 1995) من خلال رسالة دكتوراه حول البيداغوجيا الفارقيّة، متبنيا بذلك رؤية مشرفه على الرّسالة **فيليب ماريو** (Ph Meirieu. 1991) الّذي أكّد على ضرورة انتهاج طرائق مختلفة في الصّف الدّراسي الواحد للوصول إلى الهدف التّعليمي نفسه.

وقوفا عند الحاجة التّربويّة الّتي تستهدف التّخفيف من ظاهرة الفروق الفرديّة في تعليم اللّغة العربيّة عموما، وميدان فهم المنطوق وإنتاجه بشكل خاصّ، ومحاربة التّسيّب المدرسي والفشل الدّراسي، فقد اقترحنا

هذه البيداغوجيا كأسلوب تعليمي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، يعالج فيه ظاهرة الفروق الفرديّة وينمّي مهارتي الاستماع والتّحدّث.

أصبح متعلّم السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط يواجه صعوبات في استيعاب تّعلّمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ذلك أنّ الطريقة الّتي يتلقى بها التّعلّمات لا تحقق رغبته في الاستمتاع واللّعب والمشاهدة، فلا مناص من انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة الّتي تستجيب لتميّز كلّ متعلّم عن الآخر، خاصّة وأنّ البيداغوجيا الفارقيّة تؤمن بمبدأ ديمقراطيّة التّعلّم، فلكل متعلّم الحق في المعرفة وفق ما يناسب نمط تعلّمه؛ فيستطيع فهم المعاني المسموعة والتّعبير عنها بطلاقة. ومنه جاء عنوان هذا البحث جامعا بين متغيرين: البيداغوجيا الفارقيّة كمتغيّر مستقل مؤثّر، وميدان فهم المنطوق وإنتاجه كمتغيّر تابع متأثّر، وعليه كان العنوان على النّحو الآتي:

"تعليميّة فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة –السّنة الأولى المتوسّطة أنموذجا–"

وتظهر أهميّة هذا العنوان في بحثه عن سبل فعّالة ووظيفيّة لتنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث، وبالتّالي فهو يهدف إلى تحقيق كفاءة عاليّة للمتعلّمين أثناء بناء التّعلّمات في المهارتين السّابقتين، أمّا السّبب من وراء اختيار **البيداغوجيا الفارقيّة** في هذا العنوان هو تَبيُّن دورها في الحدّ من الفشل الدّراسي الّذي يتسبب في التّسرّب المدرسي، وكذا القضاء على الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وزرع ثقة المتعلّمين في المدرسة الّتي يجب أن تواءم التّنوّع والاختلاف الظّاهر في كافّة المراحل التّعليميّة، زيادة على ميلنا لطرائق التّعلّم النشطة ورغبتنا في الخروج عن المألوف.

أمّا اختيار ميدان **فهم المنطوق** على حساب الميادين التّعليميّة الأخرى فهو عائد لثلاثة أسباب: أمّا الأوّل فهو استهداف هذا الميدان تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث، والثّاني: الإشكاليّة الكبيرة الّتي يجدها

المعلّمون في تقديم هذا الميدان والتّعامل مع المهارات المستهدفة منه الّتي كانت مغفلة قبل مناهج الجيل الثّاني خاصّة مهارة الاستماع الّتي لم يكن لها نصيب من التّعليم والتّعلّم، أمّا السّبب الثّالث فهو متعلّق بوظيفيّة هذا الميدان وإمكانيّة تطبيق مختلف استراتيجيّات التّعلّم النشط على السّندات المقررة.

وبالنّسبة لاختيار **السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط** كأنموذج للدّراسة؛ فسببه خبرتنا في الميدان وتعليمه لمستوى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لمدّة سبع سنوات: بين 2015 و2023، وامتلاكه لآليّة تعليم هذا المستوى في مناطق مختلفة ثقافيّا واجتماعيا بولاية مستغانم، كما أنّ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط تعدّ ملمحا للدّخول في المرحلة المتوسّطة. ويمكن التّنبّؤ بتحوّل مستوى المتعلّمين في السّنوات الدّراسيّة اللّاحقة تحسّنا أو تراجعا.

وبالاستناد إلى ما سبق كلّه، طرحنا التّساؤلات الآتيّة:

❖ **الإشكاليّة الرّئيسة:**

- ما أثر استخدام البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه عند متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لمادّة اللّغة العربيّة؟

وقد تفرّع هذا التّساؤل العام إلى أربعة أسئلة فرعيّة:

❖ **التّساؤلات الفرعيّة:**

أ- هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة في الاختبار القبلي؟

ب-هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة في الاختبار البعدي يعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة؟

ت–هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين داخل المجموعة الضّابطة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة؟

ث–هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين داخل المجموعة التّجريبيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة يعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة؟

استنادا إلى الإشكاليّة السّابقة جاءت فرضيّة هذا البحث على النّحو الآتي:

- لا يوجد أثر لتعليم ميدان فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة.

ولاختبار هذه الفرضيّة زاوجنا بين المنهجين الوصفي القائم على التّحليل وشبه التّجريبي القائم على الإجراء الميدانيّ.

وبالنسبة لأهميّة هذه الدّراسة فإنّنا نعدّها مهمّة في الجانبين النّظري والميداني:

أ- الجانب النّظري:

لا شكّ أنّ المكتبة العربيّة في حاجة إلى شاكلة البحوث الّتي تساهم في رفع مستوى التّعليم في البلدان العربيّة، فهي تعدّ إعانة للمعلّم والباحث من أجل مواصلة البحث في ميدان تعليم اللّغات من جهة، وتطوير اللّغة العربيّة والتّمكين لها في مختلف القطاعات الحسّاسة من جهة أخرى.

كما أنّ العربيّة لغة القرآن، وعلى الجميع المساهمة في تطويرها وتعليم مهاراتها وفي مقدّمتها مهارتا الاستماع والتّحدّث كونيهما عماد عمليّة التّواصل بين أفراد المجتمع، فينبغي أن يكون تسويقها لغير العربي مبني على نوع من التّيسير والتّنويع المناسب لنمط التّعلّم عند الآخر.

وبما أنّ البحث يعرف التّخصص الدّقيق يوما بعد الآخر؛ فإنّ هذا البحث قد يكون نافذة لأبحاث أخرى تقوّمه، أو تدعمه، أو تفككه وتواصل نشره، ذلك أنّ البحوث التّطبيقيّة الخاصّة بتعليم مهارات اللّغة

العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة قليلة، منها دراسة **أحمد مفلح حمد البدّارين** (2021) في مقال منشور بالمجلّة العربيّة للنّشر العلمي، تبيّن أثر التّعليم الفارقي في تنميّة مهارتي القراءة والكتابة، ودراسة **محسن حسين خلف الدليمي وميلاد إبراهيم عبيد** (2016) في مقال منشور بمجلّة كلّيّة التّربيّة الأساسيّة ببغداد، حيث تناولت التّعليم المتمايز كرؤية نظريّة تطبيقيّة في تدريس اللّغة العربيّة. وكما أنّ هذه الدّراسة تجمع بين جوانب ثلاثة هي: الجانب النّفسي والمتعلّق بظاهرة الفروق الفرديّة، والجانب التّربوي والمتعلّق بالبيداغوجيا والتّعليميّة، والجانب اللّساني والمتعلّق بمهارات اللّغة العربيّة، والّذي يحاول تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث.

ب-الجانب الميداني:

نأمل في هذا البحث الرّقي بمستوى المتعلّمين في تعلّم اللّغة العربيّة ومهاراتها، فالمتعلّم يستجيب لمعلّمه كلّما وجد أنّ طريقة التّعلّم تناسبه، وتراعي تميّزه عن أقرانه، فتزرع فيه الدّافعيّة نحو التّعلّم، وميدان فهم المنطوق وإنتاجه يجد فيه المتعلّمون صعوبة في الفهم والتّعبير، فيميلون إلى الخجل والانطواء وعدم الرّغبة في المشاركة، لكن، إذا عدّدنا له مداخل استقبال المعلومة ونوّعنا له طرائق التّعبير؛ فسوف يندمج في المجموعة ويزاحم أقرانه على المصطبة، وهذا أمر مفيد للطرفين، المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم يوفر الجهد والوقت ويحقق أهداف الدّرس. والمتعلّم بدوره ينمّي كفاءته التّواصليّة ويسترجع الثّقة في المدرسة والمعلّم.

إنّ البيداغوجيا الفارقيّة تحارب التّسيّب المدرسي وتقضي على الفشل الدّراسي، وللّغة العربيّة كما هو معلوم المعامل الأكبر في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط وبقيّة المستويات، فإذا تمكّن منها استماعا وتحدّثا فقد رفع تحصيله الدّراسي، وامتلك الأداة الّتي تعينه في بقيّة ميادين اللّغة ألا وهي الملكة اللّغوية؛ والملكة اللّغويّة يحتاجها في المواد الأخرى كالتّاريخ، والتّربيّة الإسلاميّة، والرّياضة، وغيرها من المواد، وليس هذا فقط، بل يأخذ منها تجربة حياتيّة تعينه خارج الصّف الدّراسي، فيؤمن أنّ لكل مشكلة حلّ، وغالبا أنّ

هناك أكثر من حل للمشكلة الواحدة، كما أنّه من خلالها يستطيع التّخصص في المجال الّذي يحبه ويبدع فيه، لأنّ البيداغوجيا الفارقيّة هي بيداغوجيا إبداعيّة تنويعيّة، فحتّى لو رسب المتعلّم أو تسيّب فإنّه سيجد لنفسه مسلكا أمنا بعيدا عن المدرسة.

إنّ المجتمع في العصر الحالي يحتاج الخطيب السيّاسي المفوّه، والإمام الفصيح البليغ، والشّاعر المبدع المسترسل، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى من الاحتراف إلّا من خلال التّنشئة الاجتماعيّة والتّربويّة –داخل المدرسة وخارجها– على تعلّم فنون التّحدّث وترتيب الأفكار ودعمها بالحجّة ومعرفة وقت التّدخّل وأوان الرّد، وهذه المهارات والكفاءات مجتمعة تكتسب بشكل تراكمي من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه. وهو الأمر الذّي يجب أن يستوعبه معلّم اللّغة العربيّة ويؤمن به ويؤدّيه.

أما هدفنا من هذه الدّراسة هو تحقيق مجموعة من الغايات منها:

- تنميّة مهارة الاستماع لدى المتعلّم ومساعدته على فهم وتفسير وتحليل الخطابات المنطوقة، فلا يقع المتعلّم ضحيّة الفهم الخاطئ للخطابات المسموعة، ويدرّب أذنه على التّمييز بين الأصوات، فيتبيّن نبرة الحزن والألم من نبرة المكر والحيلة، ويتذوّق أصوات المجوّدين للقرآن. ومن خلال ذلك يمرّن أذنه على تتبع أخطاء التّلاوة، ويدرك الأخطاء اللّغويّة ليصبح مدققا لغويّا يخدم لغة القرآن في واقعه ومواقعه.

- إنّ الكثير من الأفلام والمسلسلات العربيّة والأجنبيّة المترجمة والمدبلجة والمحتويات الالكترونيّة اللّفظيّة تغزوها الأخطاء النّحويّة والبلاغيّة والصّرفيّة وركاكة الأساليب، كمسلسل الزّير سالم الّذي يروي أحداثا وقعت في زمن الجاهليّة لكّنه يستخدم لغة لا تمثّل تلك الفترة من الفصاحة وقوّة البلاغة، وقد أعدّ في ذلك صاحب صفحة الأمالي **محمد لغظف** على فيسبوك ويوتيوب أشرطة فيديو يبيّن فيه مدى احتقار اللّغة العربيّة في الأعمال الفنيّة وصناعة المحتوى العربي. فالدّور يقع هنا على

متعلّم اليوم لأنّه فنّان الغد، ومقدّم الحصص والبرامج عبر الإذاعات والشّاشات الفضائيّة أو المواقع الالكترونيّة، فإن عاب على ما سمعه اليوم فسوف يحترز منه في لاحق من الزّمان.

- تنميّة مهارة التّحدّث لدى المتعلّمين ومساعدتهم على تجاوز صعوبات التّعلّم وكذا المساهمة في دعم مواهبهم الإبداعيّة واختيار التّخصصات المناسبة لهم، فيغدو كلّ فرد منهم معلقا رياضيا في القنوات العالميّة، فيعلّم من هم خلف الشّاشات قوالب التّعبير الإبداعي، وينشئهم على حبّ اللّغة من خلال الرّياضات بأنواعها، أو إماما خطيبا يتخلّى عن الأوراق في المنابر، ويأخذ بأيدي النّاس فيبني مواطنا صالحا بلسانه المستقيم، أو رجل سياسة يجذب نحوه الأتباع، ليساهم في بناء الوطن، أو معلّما متميّزا يتمكّن بفصاحته وطلاقته من جذب المتعلّمين والارتقاء بمستواهم اللّغوي والمعرفي.

- بيان أثر البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بصفة خاصّة، وتعليم اللّغة العربيّة بشكل عام، فالبيداغوجيا الفارقيّة تعتمد أساليب التّعلّم النّشط المبني على اللّعب والمتعة والتّنويع، كما أنّها تراعي مسألة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وتحاول أن تتعامل معها وتحدّ من وجودها داخل الصّف. ومن ذلك الوصول بجميع المتعلّمين إلى مخرجات تعليميّة واحدة تخدم الأهداف المسطّرة في المنهاج.

وقبل كلّ هذا قام الباحث بالاطّلاع الدّراسات الخاصّة بميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وكذا الدّراسات الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة.

أ- الدّراسات الخاصّة بفهم المنطوق وإنتاجه:

لا توجد دراسات سابقة مشابهة تماما لموضوع بحثنا، وجلّ الدّراسات الّتي أفادتنا متعلّقة ببحوث الأثر الّتي تسعى إلى تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث، وهما أساس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

1- دراسة أُبي منى (2013).

والّتي هدفت لإبراز أهمية تقنيّة التّعبير الشّفهي "النّقاش" وتأثيرها على أداء المتعلّمين في اكتساب كفايات التّواصل، وجعلهم قادرين على الدّفاع عن آرائهم، وإقناع الأخرين بها. **وقد** خلصت هذه الدراسة إلى أنّ هذه الطّريقة في التّعليم فعّالة جدّا، تجعل أداء المتعلّمين يتحسّن عن طريق تقنية النّقاش، وبالتّالي يظهر واضحا في التّعبير الشّفهي، وقد دلّت العمليّة التّحليليّة الإحصائيّة على أنّ معدل علامات المتعلّمين قد ارتفع من (10.22) إلى (12.2).

2- دراسة الزّق (2014).

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر توظيف الصّور المتحرّكة في تنمية مهارات التّعبير اللّغوي لدى طلاب الصّف الرّابع الأساسيّ، وأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي. ووجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّط درجات طلاب الصّف الرّابع الّذين يتعلّمون باستخدام الطّريقة التّقليديّة وبين متوسّط درجات أقرانهم الّذين يتعلّمون باستخدام الصّور المتحرّكة في التّطبيق البعدي لاختبار التّعبير الكتابي.

3- دراسة أغبر توفيق (2015).

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر استخدام الدّراما التّكونيّة في تنميّة مهارة التّحدّث ومفهوم الذّات لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي، وأظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّطي المجموعة التّجريبيّة والضّابطة في اختبار مهارة التّحدّث البعديّ في مادّة اللّغة العربيّة، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام أسلوب الدّراما التّكونيّة. ووجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّطي المجموعة التّجريبيّة والضّابطة في مفهوم الذّات البعدي في مادّة اللّغة العربيّة، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام أسلوب الدّراما التّكونيّة.

4- دراسة الشّنطي (2016).

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فاعليّة برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي بغزة، **وقد** خلصت الدّراسة بقائمة لمهارات التّعبير الشّفوي المناسبة لتلاميذ الصّف الثّالث إذ بلغت (12) مهارة بالصّورة النّهائيّة موزّعة على أربعة مجالات هي: مجال تقديم الأفكار، ومجال الأسلوب، والمجال الصّوتي، والمجال الملمحي. **و**كشفت النّتائج عن انخفاض مستوى أداء التّلاميذ في التّطبيق القبليّ لبطاقة الملاحظة، بما يشير إلى تدني مستوى امتلاكهم لمهارات التّعبير الشّفوي.

كما أشارت النّتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي، حيث تبيّن وجود فرق دال إحصائياً بين أداء تلاميذ المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعديّ لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

5- دراسة عبورة (2017).

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة دور عمل المجموعة في تحسين مهارات المحادثة لدى طلاب مركز اللّغات في الجامعة العربيّة – جنين.

وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة في النّحو والمفردات والنّطق وتنظيم المعلومات والفهم والطّلاقة تعزى إلى استخدام عمل المجموعات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدام العمل الجماعي في تحسين مهارات التّحدّث لدى طلاب المجموعة التّجريبيّة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعزى إلى متغيرات الدّراسة المستقلة وهي (الجنس، المستوى الأكاديمي في اختبار تحديد المستوى الجامعي، علامة اللّغة الإنجليزيّة في امتحان الثّانويّة العامّة، والمسار الدّراسي والكليّة).

6- دراسة المطيري (2019)

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيّة مثلث الاستماع في تنميّة مهارتي القراءة والتّحدّث لدى طلاب الصّف الثّالث الابتدائي في دولة الكويت، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α >0,05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء مجموعتي الدّراسة على جميع مهارات القراءة مُنفردةً ومُجتمعةً تعزى إلى متغير استراتيجيّة التّدريس، لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α >0,05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء مجموعتي الدّراسة على مهارات التّحدّث تعزى إلى متغيّر استراتيجيّة التّدريس، لصالح المجموعة التّجريبيّة.

7- دراسة رانيا حسن (2020).

هدفت هذه الدّراسة إلى تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الّثاني الإعدادي، من خلال توظيف استراتيجّية التّعلّم التّعاوني، وأسفرت الدّراسة إلى تسع مهارات رئيسة للتّعبير الشّفوي، يندرج تحتها ست وعشرون مهارة فرعيّة بمثابة مؤشرات دالّة على وجود المهارات اللّازمة لتلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي. كما أظهرت فاعلية التّعلّم التّعاوني في تدريس التّعبير الشّفوي لتلاميذ المرحلة الإعداديّة.

8- دراسة شريهان شعبان (2021)

هدفت هذه الدّراسة إلى هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على المدخل التّفاوضي. وأظهرت النّتائج فاعلية البرنامج القائم على المدخل التّفاوضي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي.

9- دراسة باهي (2022) -جامعة مستغانم-

هدفت هذه الدّراسة إلى الوقوف على أهميّة مهارات التّواصل اللّغوي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومعرفة العلاقة القائمة بين هذه المهارات الأربع (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة والكتابة) ومدى مساهمتها في تسهيل عمليّة تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، ومعرفة مستوى متعلّمي المرحلة المتوسّطة ومدى استيعابهم لفهم المنطوق. وكذا معرفة المعيقات الّتي تقف في وجه المعلّمين والمتعلّمين في تعليم هذا الميدان.

خلصت هذه الدّراسة إلى أنّ ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشّفوي يعتبر ميدان أكثر من مهمّ خصوصا في المرحلة المتوسّطة لأنّه يمكّن المتعلّم من التّعبير عن أفكاره ومعارفه ومشاعره مشافهة.

- **تعقيب على الدّراسات الخاصّة بميدان فهم المنطوق:**

جل الدّراسات الّتي سبق ذكرها قد أعطت نتائج إيجابيّة بخصوص تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث وفق البرنامج الّذي اختاره الباحث، وبما أنّ هذه الدّراسات مجتمعة أجمعت على فاعليّة التّعلّم النّشط في إكساب المتعلّمين المهارات التّعبيريّة الشّفويّة اللّازمة، إلّا أنّه ليس هناك دراسة راعت الفروق الفرديّة بين المتعلّمين بالطّريقة اللّازمة.

ب- الدّراسات الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة:

تجدر الإشارة في هذا العنوان إلى أنّ البيداغوجيا الفارقيّة تتخذ مجموعة من المسميات منها التّعليم المتمايز، وهو أكثر شهرة في بلدان المشرق العربي مقارنة بالمغرب العربي والدوّل الأجنبيّة.

1- دراسة سلامة نصر (2014):

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فاعليّة التّعليم المتمايز في تنميّة بعض مهارات القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة لدى تلاميذ الصّف الثّاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدّوليّة –رفح.

وأظهرت نتائج هذه الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة (الّذين يدرسون بالتّعليم المتمايز ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة (الّذين يدرسون بالتّعليم الاعتيادي) لصالح المجموعة التّجريبيّة.

2- دراسة الشّبلية (2021)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة اتجاهات معلّمي اللّغة العربيّة في الحلقة الثّانيّة نحو التّعليم المتمايز بولاية صحار في سلطنة عمّان، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) في استخدام معلّمي اللّغة العربيّة في الحلقة الثّانيّة نحو التّعليم المتمايز بولاية صحار في سلطنة عمّان تعزى إلى النّوع الاجتماعي.

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنّ معلّمي اللّغة العربيّة بولاية صحار لديهم اتجاهات إيجابيّة عاليّة نحو التّعليم المتمايز، كما أوضحت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي بين معلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها في استخدام التّعليم المتمايز بولاية صحار.

3- دراسة الحوسنية (2022)

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلّمي اللّغة العربيّة بسلطنة عمّان للتّعليم المتمايز من وجهة نظر مشرفيهم.

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنّ المتوسّط العام لدرجة استخدام معلّمي اللّغة العربيّة بسلطنة عمّان للتّعليم المتمايز من وجهة نظر مشرفيهم بلغ (3.34) وبدرجة استخدام متوسّطة، وأنّ المتوسّط العام لمراحل التّعليم المتمايز الثّلاثة التّخطيط، التّنفيذ، والتّقويم جاءت درجته أيضا متوسّطة.

- **تعقيب على الدّراسات الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة:**

من خلال الدّراسات الّتي تمّ عرضها والّتي اختصت في مجملها بمعرفة أثر البيداغوجيا الفارقية في تعليم اللّغة العربيّة، أو إحدى مهاراتها فقد لاحظ الباحث أنّ هناك فروق ظاهريّة بين متوسطي درجات متعلّمي المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة لهذه الدّراسات، وتعود هذه الفروق إلى فاعليّة البرامج القائمة على البيداغوجيا الفارقيّة (التّعليم المتمايز) في تعليم اللّغة العربيّة.

هذه الدّراسات الّتي تمّ التّطرّق إليها تناولت البحث في مهارات اللّغة العربيّة وبالخصوص مهارة القراءة الّتي كان لها الجانب الأوفر، فيما لم يتم التّطرّق إلى بحوث تحاول بيان أثر البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم مهارتي الاستماع والتّحدّث، وهو الموضوع الّذي نهدف في هذا البحث إلى بيان أهميّته وأثره. كما نلاحظ أنّ معظم الدّراسات حديثة جدّا؛ وهذا يدلّ على وعي تربوي جديد يغزو السّاحة التّربويّة، ويؤمن بفاعليّة البرامج القامة على البيداغوجيا الفارقيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة.

أمّا بالنسبة للخطّة فقد استهللناها بمقدّمة تدرّجنا فيها من العامّ إلى الخاصّ وفصّلنا فيها خطّة الدّراسة، وما احتوته فصول الدّراسة تباعا، حيث تناولنا في المدخل أهمّ مفاهيم البحث تحث عنوان **(مدخل مفاهيمي)**

وجاء **الفصل الأوّل** تحت عنوان **(تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة)** فقد تناول كلّ ما يتعلّق بميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة، من طرائق تنفيذ التّعلّمات، وأهمّ

مهارتين مستهدفتين من تعليم الميدان وهما الاستماع والتّحدّث، وواقع تعليمهما، وذلك اعتمادا على السّندات البيداغوجيّة كمنهاج اللّغة العربيّة، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، ودليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة وغيرها من السّندات.

وكان **الفصل الثّاني** تحت عنوان **(البيداغوجيا الفارقيّة: الأسس النّظريّة والأبعاد التّعليميّة)** وتناول هذا الفصل مسألة الفروق الفرديّة والتّعريف بالبيداغوجيا الفارقيّة وأهمّ مبادئها وأبعادها التّعليميّة ثمّ تطرّق إلى أهمّ طرائق التّعليم المتماشيّة وتطبيقات البيداغوجيا الفارقيّة، والوسائل التّعليميّة ودورها في سبل التّنفيذ الميدانيّ لهذه البيداغوجيا. واتّبعنا في الفصلين السابقين المنهج الوصفي القائم على التّحليل لوصف متغيّرات الدّراسة ومناقشة جوانبها.

أما الجانب التّطبيقي من البحث فقد قسّمناه إلى فصلين، فصل يتناول **الطّريقة والإجراء** ويشمل منهج الدّراسة، ومجتمعها، والعيّنة، والأدوات والأساليب الإحصائيّة، والتّصميم الإجرائي للدّراسة. بينما عرض الفصل الأخير نتائج الدّراسة بعد التّحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج **spss**، ثمّ مناقشتها وتقديم أهمّ التّوصيات والمقترحات المتوصّل إليها. واتّبعنا في هاذين الفصلين المنهج "شبه التّجريبي".

وفي خاتمة البحث عرضنا النّتائج العامّة للبحث وفتح آفاق جديدة للنّظر والدّراسة، ثم قائمة المصادر والمراجع والملاحق، وصولا إلى فهرس الجداول والأشكال والملاحق والمحتويات. وقوفا عند الملخَّص باللّغتين العربية ثمّ الإنجليزية.

واعتمدنا في بناء محتوى البحث على مجموعة من المراجع المهمّة، خاصّة السّندات البيداغوجيّة منها على غرار:

- منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط. الصادر عن وزارة التربيّة الوطنيّة 2016.

- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للتّعلم المتوسّط. الصادر عن وزارة التربيّة الوطنيّة 2016.
- دليل تعليميّة اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة. الصادر عن النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط 2019-2020.
- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط. الصّادر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة 2016.

إضافة إلى مجموعة من المصادر اللّغويّة الرصينة كلسان العرب والقاموس المحيط ومعجم العين... زيادة على المراجع التّعليميّة المتعلّقة بطرائق التّعليم ووسائله، وكذا المقالات والرّسائل الجامعيّة الّتي استهدفت تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث.

وقد واجهتنا خلال إنجازنا لهذا العمل جملة من الصّعوبات أهمّها: صعوبة ضبط منهج البحث؛ الذّي استدعى الجمع بين مناهج البحث اللّغوي ومناهج البحث التّربوي لتعلّق الموضوع ببحوث الأثر في علوم التّربيّة، وصعوبات خاصّة بإجراء الدّراسة الميدانيّة، والمتمثّلة أساسا في صعوبة إعداد دليل تعليم ميدان فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة، وصعوبة صياغة أسئلة الاختبارين القبلي والبعدي، وإشكاليّة إيجاد محكّمين في التّخصص من أجل تحكيم الدّليل والاختبارين، كما عسر علينا تطبيق الدّليل لقلّة الوسائل أو انعدامها أحيانا، مما دفعنا للبحث باستمرار عن مساندين داخل وخارج مؤسسات التّطبيق.

وفي الختام، نتقدّم بخالص عبارات الوفاء والشّكر للأستاذة المشرفة على هذا العمل لما يسّرته لنا باستمرار وما قدّمته من توجيهات طوال مدة إنجاز هذا البحث، كما نشكر لجنة المناقشة على تكبّد عناء دراسة وتدقيق هذا البحث، فنرجو المولى أن يستجيب العمل لتطلّعاتهم، ويكون ذخرا للّجنة الوطنيّة للمناهج من أجل تضمين بعض أفكاره وخططه التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والأمل في الله القدير من أجل التّوفيق في هذا الجهد وتقبّله والمباركة فيه، إنّه وليّ ذلك والقادر عليه.

مدخل

مفاهيمي

تمهيد

إن عمليّة إعداد دراسة نظريّة كانت أو تطبيقيّة يتطلّب إنارة معدّها لجمهور القرّاء بأهمّ المصطلحات الّتي تدور في فلكها هذه الدّراسة، لأنّ "مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفيّة، وعنوان ما يتميّز به كلّ واحد منها عمّا سواه، وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحيّة حتّى لكأنّها تقوم من كلّ علم مقام جهاز من الدّوال ليست مدلولاته إلّا محاور العلم ذاته، ومضامين قدره من يقين المعارف وحقيق الأقوال[1]." فمن خلال المصطلح تتحدد معالم البحث الرّئيسة، فلا يتّجه ذهن القارئ إلى محظور الفهم وانحراف الدّلالة عن المقصود الموضوع أصلا.

إنّ الحرص على تحديد مصطلحات العلوم والأبحاث يعدّ أوّل مطلب علميّ في التّخصصات جميعها، لأنّ تطوّر دّلالات المصطلحات يزداد يوما بعد الآخر، ولا يخفى على مطّلع في ميدان البحث اللّغوي مثلا التّضارب الكبير في المصطلحات، فالعلم الّذي يدرس اللّغة هو اللّسانيات في المغرب العربي، وعلم اللّغة في مشرقه، ومثله بين علم اللّغة التّطبيقي واللّسانيات التّطبيقيّة، وبين التّعليميّة ومناهج وطرائق التّدريس.

ويحتاج ضبط المصطلحات إلى علم بأصول التّخصص وأهدافه، وتوحيد للاستعمال في الدّراسة والحيّز الجغرافي الّذي ينتمي إليه مجتمع الدّراسة، والهيئات، والجمهور المستهدف من وراء الإجراء، فلا يمكن توجيه خطاب تعليمي الغاية منه تحسين مستوى التّعليم في الجزائر باستعمال قاموس تعليمي لنظام

[1] سحر محمد فتحي، مصطلحات منهاج حازم القرطاجنّي، دار الأمّة للنّشر والتّوزيع، مصر، 2019، ص32.

تعليمي في دولة من دوّل المشرق العربي، لأنّ المناهج ومصطلحاتها ومدلولاتها تختلف من دولة لأخرى، ومن تخصص لآخر.

1-التّعليميّة: Didactic

أ- التّعليميّة لغة:

التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة (تعليم) المشتقّة من مادّة (علم)، جاء في القاموس المحيط **للفيروزآبادي (ت-817هـ)**" عَلِمَه، كسَمِعَه، بالكسر: عرفه، وعَلِمَ هو في نفسه ورجل عالمٌ وعَلِيمٌ، ج: عُلَماءٌ وعلَّامٌ، كجُهَّال، وعَلَّمه العلم تعليمًا وعِلّاماً، ككِذّابٍ، وأعلمه إياه فتعلّمه... وعلِم الأمر: أتقنه[1]."

ب-التّعليميّة اصطلاحا:

التّعليميّة مصطلح تربوي يبحث في طرائق ووسائل التّعليم والتّعلّم، وهي في نظر **بوقفحة** "نظريّة ولدت من رحم البحث اللّساني النّظري[2]" وتنطوي تحتها مجموعة من المفاهيم والركائز الّتي تنبني عليها العمليّة التّعليميّة، وهي المعلم والمتعلّم والمعرفة، والتّعليميّة مصطلح عربي مترجم عن المصطلح الأجنبي **(Didactic)** ويعني "منهجيّة التّدريس"، وهي حسب **B.Jasmin** "تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة وبنيتها ومنطقها... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التّعلّم، وهي مشاكل منطقيّة وسيكولوجيّة"[3].

---

[11]مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 2005، ص1140.

[2] محمد بوقفحة، تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ التّدريس بالكفاءات، الطّور الثّانوي أنموذجا، مجلّة الموروث، مستغانم، المجلد 3، العدد3، 2014/01/01، ص319.

[3] ينظر: المركز الوطني للوثاق التّربويّة، ملحقة سعيدة، المعجم التّربوي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2009، ص44.

فالمادّة الدّراسيّة أو المحتوى المعرفي لها ينبني على مجموعة من الأسس العلميّة والمنطقيّة تقوم التّعليميّة بضبطها حسب مادّة التّخصص، لأنّ هناك مجموعة من المواد التّعليميّة المعروضة على المتعلّم، وتنفرد كلّ مادّة بمجموعة من الخصائص المميّزة لها عن باقي المواد، فتعليم العربيّة مثلا يختلف تماما عن تعليم الرّياضيات وذلك لاختلاف بنيات المادتين ومنطقهما التّعليمي.

وبالعودة إلى المشاكل الّتي تنبري لها التّعليميّة خاصّة المرتبطة منها بالفرد فيمكن تقسيمها إلى قسمين: قسم يتعلّق بالمعلّم، وآخر بالمتعلّم، ونجد عند المعلّمين مشاكل متنوّعة ومختلفة بتنوّع المواد الدّراسيّة واختلافها، وقد نجد عند المعلّم الواحد من هذه المعضلات ما تفرّق بين معلّمي المواد، ونخصّ بالذّكر هنا معلّم المرحلة الابتدائيّة الّذي يقع على عاتقه تعليم عدد كبير من المواد الأدبيّة والعلميّة والفنيّة.

وبالنّظر إلى المتعلّم، نجد أنّ التّعليميّة تصبّ اهتمامها على المتعلّم وتبحث عن أيسر الطّرائق والوسائل لتنميّة مهاراته، وبناء كفاءته، وفي خضم هذا البناء، تظهر مجموعة من المشاكل الاجتماعيّة والثّقافيّة، والنّمائيّة، والنّفسيّة، والمعرفيّة، والفيزيولوجيّة، وهو ما يعرف في علوم التّربيّة بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وهنا يظهر دور التّعليميّة في البحث عن حلول ناجعة للحدّ من هذه العراقيل الّتي تقف حاجزا أمام التّعلّم.

وترى **الزّهرة الأسود** أنّ التّعليميّة "علم يخطط للمادّة التّعليميّة وينصبّ على مراقبتها وتقديمها وتنظيمها[1]" فمهمّة التّعليميّة في اللّغة العربيّة على سبيل المثال تظهر في كشفها عن مستوى المتعلّم الحقيقي في بداية السّنة الدّراسيّة، فتقوم بعمليّة التّقويم التّشخيصي لمكتسباته، وتجعل من هذا المستوى

[1] الزّهرة الأسود، قراءة في مفهوم التّعليميّة، مجلّة السّاورة للدّراسات الانسانيّة والاجتماعيّة، بشار، المجلد 6، العدد 2، 2020/12/30، ص76.

قاعدة للانطلاق، وتصميم الدّروس المقررة، وتحديد متوسّط المحتوى المعرفي اللّازم لاعتماده خلال السّنة الدّراسيّة، مع تقويم مرحلي لهذا المحتوى، وإصلاح أي عناصر دخيلة يمكن أن تكون سببا في عرقلة سير التّدرّج السّنوي المقرر. مستعينة في كلّ ما سبق بالطرائق التّعليميّة الفعالة والوسائل البيداغوجيّة المعينة على الفهم والتّثبيت.

وخلاصة لما سبق فإنّ مهمّة التّعليميّة تتمثّل في:

- مراقبة المادّة التّعليميّة.
- تنظيم المادّة التّعليميّة.
- تقديم المادّة التّعليميّة.

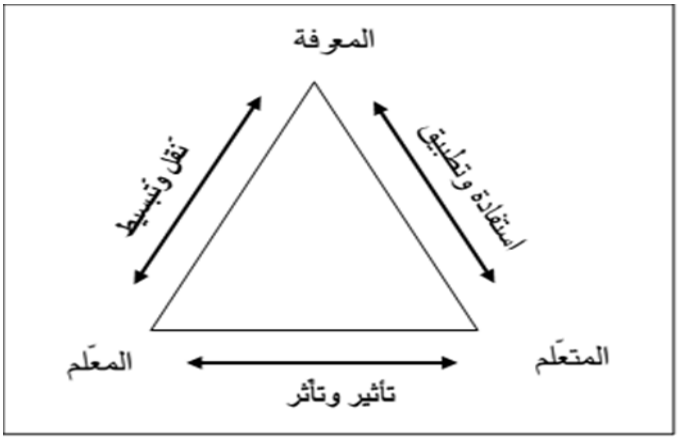
أمّا إجرائيّا فالتّعليميّة مصطلح تربوي يتناول الطريقة المثلى للتّعليم، وتهتم باختيار الطرائق المناسبة لتعليم مادّة من المواد، وهي تخصّ في هذا البحث تعليم مادّة اللّغة العربيّة عموما وميدان فهم المنطوق وإنتاجه بشكل خاص، فتحاول دراسته دراسة علميّة تخرج من خلالها بنتيجة علميّة مفيدة في الجانبين النّظري والتّطبيقي. وذلك عن طريق تحليل محتويات الميدان وبيان أهدافه وأهميّته وكيفيّة تعليمه.

- **العلاقة بين عناصر التّعليميّة:**

تهتم التّعليميّة بتطوير المنظومة التّربويّة، وجعلها "متفاعلة لتحقيق التّطوير في شتّى عناصرها المختلفة وفي جميع المراحل التّعليميّة[1]"، ولذلك تهتم بدراسة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، أو ما يسمى بالمثلّث التّعليمي، وهذه العلاقة تحددها طبيعة كل عنصر من عناصرها وتفاعله مع الآخر؛ فتفاعل

[1] رائد يوسف خضر، الإشراف التّربوي الحديث، دار غيداء للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 13.

المعلّم مع المتعلّم ينتج علاقة تأثير وتأثّر؛ حيث المعلّم يؤثّر في المتعلّم ويحاول تغيير قناعاته، وبناء كفاءاته، وتطوير مهاراته، والمتعلّم يتأثّر بمعلّمه ويستجيب لتوجيهاته، وقد يكون هو نفسه مؤثّرا في المعلّم، بينما يوصف تفاعل المعلّم مع المعرفة بأنّه علاقة نقل وتبسيط، فالمعلّم عليه أن نقل المعرفة، وشرحها، وتفكيكها، ووضعها في قوالب مناسبة للمتعلّم، أما علاقة المتعلّم بالمعرفة فتتمثّل في الاستفادة والتّطبيق، إمّا داخل الصّف أو خارجه. والشّكل رقم (1) يوضّح ذلك:



الشّكل رقم (1): رسم مفاهيمي يمثّل العلاقة بين عناصر المثلّث التّعليمي

2- الميدان:

جاء في دليل تعليميّة اللّغة العربيّة أنّ "الميدان هوّ الجزء المهيكل والمنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدد عدد الكفاءات الختاميّة المحققة للكفاءة الشّاملة، وميادين مادّة اللّغة العربيّة ثلاثة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي[1]."

[1]النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص04

ويعرّف إجرائيّا على أنّه النّشاط الّذي تندرج تحته الكفاءات والمهارات اللّغويّة المنظّمة للمعارف خلال المقطع التّعليمي، وتشمل ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب.

3- فهم المنطوق وإنتاجه: Oral expression comprehension and production

أ- فهم المنطوق لغة:

مصطلح (منطوق) اسم مفعول مأخوذ من مادّة (نطق)، يقول صاحب القاموس المحيط: "نطقَ ينطِق نطقًا ومَنْطِقاً ونُطُوقًا: تكلّم بصوت وحروف تعرف بها المعاني[1]"

وجاء في لسان العرب لابن منظور: "نَطَق النّاطِقُ ينطِقُ نُطقاً: تَكَلَّمَ. والمنطق التّحدّث. والمِنْطيق: البليغ؛ أنشد ثعلب:

والنّوم ينتَزِعُ العصَا من ربّها ويلوك ثِنْيَ لسانِه المِنْطِيقُ[2]"

ب-فهم المنطوق اصطلاحا:

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة أنّ "ميدان فهم المنطوق هو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتّعليق عليها، ووسيلة للتّعبير عن

---

[1] الفيروزآبادي، القاموس المحيط، باب النّون، مرجع سابق، ص926.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، باب النون، دار المعارف، بيروت، لبنان، 1981، ص4462.

الأحاسيس وإبداء الرّأي وتصوير المشاعر. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين: التّعبير الوظيفي، والتّعبير الإبداعي[1]."

- **تحليل التّعريف:**

ورد في تّعريف فهم المنطوق أنّه إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال، فالجهارة ضدّ السّر، ذلك أنّ المعلّم يلقي النّص بصوت يسمعه من في الصّف جميعهم، فعليه "التّحكّم في تغيير نبرات صوته من لحظة لأخرى كي يشدّ انتباه الحضور[2]" وذلك بعد أن يخيّم هدوء تام في الصّف، وإبعاد للمشوشات جميعها باستثناء كرّاس لتسجيل رؤوس الأقلام، أو العبارات غير المفهومة، أو الأفكار مهما كانت، وهذا الإلقاء يجب أن يكون مصحوبا بالانفعال المناسب لكلّ موقف، فللفرح نبراته وللحزن تعبيراته وللحماسة قوّتها وشدّتها في التّعامل مع الألفاظ، كما ورد في التّعريف ضرورة مصاحبة ما سبق كلّه بإشارات اليدّ، والحركات، والمثيرات، والإيماءات، وما من شأنه أن يوضّح الفكرة المنطوقة لفظا مباشرا، أو بواسطة جهاز ما، وهذا من أجل إثارة المستمعين، وجذبهم نحو أفكار النّص لمناقشتها وتحليلها، كما أنّ النّص المنطوق يجب أن يكون مستساغا ومحبذا؛ يستميل المتعلّمين ويجذبهم فينتبهون إلى الأفكار ويسعون لتطبيقها أو تمريرها للآخرين خارج وداخل المدرسة.

كما أنّ فهم المنطوق يعدّ أداة لشرح الأفكار وعرضها وإبداء الرّأي نحوها موافقة، تفنيدا أو تضامنا، كما أنّه وسيلة للتّعبير عن خلجات النّفس وما يختزنه الفكر من إبداع منطوق أو معبّر عنه برسم أو إنجاز، فيتمكّن المتعلّم من تصوير مشاعره ويشاركها مع الآخرين في صورة أداء فردي أو تشاركي، ومنه يكون

---

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص04.

[2] الصيفي عاطف، المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص107.

المتعلّم قد تلقى أفكارا جديدة حلّلها وناقشها؛ فيستوعبها ثم يبني عليها تصوراته الخاصّة للوصول إلى الإنتاج الخاصّ الّذي يشكّل الإبداع.

إنّ "التّعرّف على الشّخصيّة الإبداعيّة –للمتعلّم– ليس بالشّيء اليسير كما أنّ كيفيّة اكتشافها وتنميّتها تعدّ أحد المشكلات الّتي يتصدّى لها علماء هذا العصر. ولم تعد مهمّة التّربيّة نقل المعلومات فحسب، وإنّما تسعى ببرامجها وفعاليّاتها نحو تدريب وترقيّة المهارات والأهمّ من ذلك تنميّة القدرة لدى كلّ فرد متعلّم على الفهم والتّفكير المتّقد ليواكب عصر تدفّق المعلومات وتسارعها[1]".

ويمكن تعريف فهم المنطوق إجرائيّا بأنّه ميدان من ميادين تعليم اللّغة العربيّة لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ويستهدف هذا الميدان تنميّة مهارتين رئيستين من مهارات تعلّم اللّغة وهما الاستماع والتّحدّث، وبدأ العمل بهذا المصطلح انطلاقا من **(2016)** تاريخ الاعتماد الفعلي لمناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في المرحلة المتوسّطة بالجزائر.

4- المهارة: Skill

أ- تعريف المهارة لغة:

جاء في تاج العروس **للزّبيدي** (ت 1205هـ)"المَاهِرُ: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيد، ج مهرة، محركة. قال الأعشى يذكر فيه تفضيل عامر على **علقمة بن علاثة:**

إنّ الذي فيه تماريتمـــــــا * بين للسّامـــــــــع والنّاظر

[1] العبيدي محمد وآخرون، الابداع والتفكير الابتكاري وتنميّته في التّربيّة والتعليم، مركز ديبونو لتّعليم التّفكير، عمّان، الأردن، 2010، ص11.

مــا جعل الجد الظنون الّذي * جنب صوب اللّجب الماطـر

مثل الفراتي إذا ما طمـــــا * يقذف بالبوصي والمـــــاهر

الجد: البئر. والظنون: التي لا يوثق بمائها. والفراتي: الماء المنسوب إلى الفرات، وطما: ارتفع. والبوصي: الملاح. والماهر: السّابح، وكذلك المتمهّر، قاله الزمخشري. وقد مَهَرَ الشّيء وفيه وبه، كمنع يَمهُر مَهْرا بالفتح ومُهُورا، بالضّم، ومَهارا ومَهَارة، بفتحهما، أي صار حاذقا. وفي اللّسان: مَهارة ومِهارة، كسحابة وكتابة[1]".

فالمهارة مصطلح يدلّ على الذّكاء وحسن الأداء، والاحتراف، والحذق في عمل، أو فعل، أو قول.

ب-**المهارة اصطلاحا:**

هناك تعريفات عديدة للمهارة، فقد تمّ تقديمها على أنّها "شيء يمكن تعلّمه، أو اكتسابه، أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب، وما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادّة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها[2]". فهي بذلك نشاط أو أسلوب أو عمل يتمّ بناؤه أو تعليمه للفرد بهدف الوصول إلى درجة الإتقان من خلال التّدريب والتّكرار. بينما يرى معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة أنّ المهارة تعني "القيام بعمليّة معيّنة بدرجة من السّرعة والاتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول[3]".

---

[1] الزبيدي، السيّد محمد مرتضى بن محمد الحسني، تاج العروس من جواهر القاموس، المجلّد 07، الجزء 14، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2007، ص85.

[2] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمرية، السّعوديّة، 2017، ص15.

[3] حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، 2003، ص301.

فالسّرعة في إنجاز الأعمال بإتقان تسمى مهارة، وهذه المهارة لا شكّ أنها تبنى بالمران والتّكرار وبدرجة عاليّة من الإتقان، كما يمكن تعريفها على أنّها "قدرة عاليّة على أداء فعل معقّد في مجال معيّن بسهولة ودقّة[1]" وهذا التّعريف يصبّ في معنى التّعريف السّابق من حيث القدرة على القيام بالعمل بالدّقة والإتقان اللّازمين.

كما يرى المعجم العصري للتّربيّة أنّ المهارة هي "القدرة العقليّة والعمليّة المدرّبة على مواجهة مواقف الحياة أو مشكلاتها بنجاح[2]" فالإنسان الماهر هو الّذي يملك كمًّا من القدرات الذّهنيّة والبدنيّة الّتي تؤهّله لحلّ المشكلات، وهذا تعريف يصبّ في صميم المبادئ الّتي جاءت بها النّظريّة البنائيّة **لبياجيه**. فكلّما كانت الكفاءة عاليّة كانت قدرة الإنسان على حلّ المشكلات أسهل وأسرع، كالسّرعة في حلّ المسائل الحسابيّة ذهنيا والقدرة على التّعامل مع الكرة بمهارة عاليّة في الملعب.

من خلال التّعريفات السّابقة يمكن القول أنّ المهارة هي كفاءة عقليّة وبدنيّة عاليّة تسمح للفرد بالتّعامل مع الوضعيات المشكل الّتي يقع فيها، فيستطيع حلّها بطرائق متعددة وفي زمن قياسي متوخيّا الإتقان والسّلامة في الوصول إلى النّتائج.

5- مهارة الاستماع: Listening skill

أ- أصل الاستماع عند العرب:

[1] محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2007، ص81.

[2] سونيا هامل قرازمل، المعجم العصري في التّربيّة، عالم الكتب، القاهرة، 2013، ص71.

يعود أصل الاستماع عن العرب إلى ثلاثة مصادر رئيسة، وهي القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف والشّعر، "فهذه الأنواع الثّلاثة كلّها أخذ ونُقل في الأصل بالسّماع والمشافهة، والرواية الشّفهية أصل من أصول الثّقافة العربية، وظهور التّدوين والكتابة لم يلغ المشافهة والسّماع في القرآن الكريم خاصة[1]"، فقد سمع رسول الله أوّل ما سمع القرآن من جبريل عليه السّلام مشافهة، و نقل إلى النّاس ما بلّغه به جبريل عليه السّلام مشافهة أيضا، لينتقل بعد ذلك بينهم بالتّواتر، فيجوب المدن والحواضر والقبائل وهو لم يقرأ بعد من ورق، ومع التّدوين والقراءة لم يقلل ذلك من شأن الاستماع، بل بقي أصلا خاصّة مع دخول العجم الإسلام، فكان عليهم الاستماع إلى القرآن رجاء تجويده ومعرفة مخارجه وتبيّن مواطن الأشباه والنّظائر في كلماته الّتي قد يشكل فهمها على العربيّ والأعجمي حاجزا نحو القصد والأصل.

أمّا فيما يخصّ السّنّة النّبويّة الشّريفة، "فكثيراً ما نجد راوي الحديث يقول: سمعت رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يقول، ويَذكر نصّ الحديث. وأي حديث نبويّ نقرؤه الآن قراءة جهريّة هو بالنّسبة لسامعه نصّ مسموع[2]. وما ذكر في شأن القرآن من تواتر بالمشافهة يصدق على الحديث النّبويّ، غير أنّ الحديث يجوز روايته بالمعنى عكس القرآن الّذي يروى باللّفظ، كما أنّ من الحديث الصحيح والضّعيف في الإسناد والمتن، فيؤخذ بعين الاعتبار راوي الحديث بالتواتر بواسطة العن عنة، فإن كان من سلسلة الرّواة من يشكّ في صدقه وعرف عنه الكذب في الحديث فإنه يخرج الحديث من دائرة الصّحّة.

---

[1] عبد السلام حامد، نحو نظرية عربية لمهارة الاستماع، موقع حماسة الإلكتروني، نشر بتاريخ 02/ 03/ 2016، https://www.hamassa.com/2016/03/02، تم الاطّلاع عليه بتاريخ: 2023/06/15، 20:21.

[2] المرجع نفسه.

"ومن آيات المشافهة والسّماع في الشّعر أنّه كان – وما يزال – يُنشد ويُلقى على جمهور يتلقى ويسمع، ولا معنى للإنشاد والإلقاء إلا الأداء بطريقة خاصّة فيها من التّنغيم والتّلوين الصّوتي وتنويع النّبر والوقف ما يناسب معاني الشّعر[1]". فيكون التّحدّث المسموع كاشفا عن نفسيّة الشّاعر، وأغراض قصيدته، فإن أنشد أحد القصيدة على مقام الصّبا فلا شكّ أنّ غرضه هو إظهار الحزن والألم من خلال الكلمات، وإن كان الإنشاد على مقام النّهاوند فإنّ غرضه هو إظهار السّعادة والبهجة في النّفس، وكذلك الحال مع بقيّة المقامات وأغراضها.

ب-آيات الاستماع في القرآن:

آيات الاستماع في القرآن كثيرة منها قوله **تعالى:**

"**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**" سورة الأعراف، الآية 204.

قال **الزّمخشري** (ت 538هـ) رحمه الله، ظاهرة وجوب الاستماع والإنصات وقت قراءة القرآن في صلاة وغير صلاة، وقيل كانوا يتكلّمون في الصّلاة فنزلت، ثمّ صار سنة في غير الصّلاة أن ينصت القوم إذا كانوا في مجلس يقرأ فيه القرآن. وقيل معناه: "إذا تلا عليكم الرّسول القرآن عند نزوله فاستمعوا له. وقيل: معنى فاستمعوا له: فاعملوا بما فيه ولا تجاوزوه[2]." فالاستماع يكون بمعنى التّطبيق للكلام المستمع إليه،

---

[1] عبد السلام حامد، نحو نظرية عربية لمهارة الاستماع، موقع حماسة الإلكتروني، نشر بتاريخ 02/ 03/ 2016، https://www.hamassa.com/2016/03/02، تم الاطّلاع عليه بتاريخ: 2023/06/15، 20:21.

[2] الزّمخشري، محمود بن عمر، الكشّاف، ج1، تح: أبي عبد الله الداني زهوي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص143.

فقولك للولد استمع إلى كلام والدك فالقصد منه طبّق كلام والدك ولا تخرج عنه، وليس مرّد الانتباه له وتدبّر كلامه فقط.

وقوله **تعالى "وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى"** سورة طه، الآية 13. أي" قد جاءك أمر عظيم فتأهّب له[1]" والاختيار الاصطفاء، وأمر الاستماع غرضه التأهّب والاستعداد والتّركيز شّديد على ما سيوحى إليه.

وقوله **تعالى: "وَٱسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ ٱلْمُنَادِ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ"** سورة ق، الآية 41. قال ابن كثير: **(**واستمع) يا محمّد، للملك الذّي ينادي لتجمّع النّاس لفصل القضاء[2]. أي أنصت له وأعره انتباهك.

وقوله **تعالى "وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا"** سورة الأنعام، الآية 25. قال **السّعديّ** رحمه الله (ت 1376هـ): أي: " ومن هؤلاء المشركين، قوم يحملهم بعضَ الأوقات، بعضُ الدواعي إلى الاستماع لما تقول، ولكنه استماع خال من قصد الحق واتباعه، ولهذا لا ينتفعون بذلك الاستماع، لعدم إرادتهم للخير[3]."

وقوله **تعالى "وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ ۚ أَفَأَنتَ تُسْمِعُ ٱلصُّمَّ وَلَوْ كَانُواْ لَا يَعْقِلُونَ"** سورة يونس، الآية 24. "يخبر تعالى عن بعض المكذّبين للرّسول، ولما جاء به، و أن منهم مَنْ يَسْتَمِعُونَ إلى النّبي صلى الله عليه وسلم وقت قراءته للوحي، لا على وجه الاسترشاد، بل على وجه التّفرّج والتّكذيب وتطلّب العثرات، وهذا استماع غير نافع، ولا مُجدٍ على أهله خيرًا، لا جرم انسد عليهم باب التّوفيق، وحرموا من فائدة

---

[1] الخازن البغدادي، لباب التأويل في معاني التّنزيل، المكتبة الأزهريّة، مصر، 1882، ص308

[2] ابن كثير، أبو الفداء عماد الدّين، تفسير القرآن العظيم تح: طه عبد الرّؤوف سعد، المجلّد الرابع، دار الاعتصام، القاهرة، 2008، ص 294.

[3] السّعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان تح عبد الرحمن بن معلا اللّويحق المطيري ج07 ، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص253-254.

الاستماع، ولهذا قال: "أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ" وهذا الاستفهام، بمعنى النّفي المتقرر، أي: لا تسمع الصّم الّذين لا يستمعون القول ولو جهرت به، وخصوصًا إذا كان عقلهم معدومًا. فإذا كان من المحال إسماع الأصم الّذي لا يعقل للكلام، فهؤلاء المكذّبون، كذلك ممتنع إسماعك إياهم، إسماعًا ينتفعون به. وأمّا سماع الحجة، فقد سمعوا ما تقوم عليهم به حجة الله البالغة، فهذا طريق عظيم من طرق العلم قد انسد عليهم، وهو طريق المسموعات المتعلّقة بالخير[1]."

يتّضح من خلال آيات الاستماع الّتي ذكرنا أنّ الاستماع لا يقتصر على حسّ الأذن فحسب، بل يعني العمل والانتباه والتّركيز، وقد يكون غير نافع ومجد في مواطن ترصّد العثرات ومجانبة طلب الخير من ورائه.

ت-تعريف الاستماع لغة:

س.م.ع: السّمع حسّ الأذن، وهي قوّة فيها، بها ندرك الأصوات. والسّمع أيضا اسم ما وقع فيها من شيء تسمعه، واستمع له وإليه: أصغى، قال أبو دؤاد يصف ثورا:

ويصيح تارات كما اسـ تمع المضلّ لصوت ناشد

وشاهد الثّاني قوله تعالى: " **وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ**" سورة يونس، الآية 42..[2]

ث-تعريف الاستماع اصطلاحا:

[1] السّعدي، عبد الرحمن بن ناصر، المرجع السّابق، ص365.

[2] الزبيدي، السيّد محمد مرتضى بن محمد الحسني، مرجع سابق، ص122-123-128-129.

الاستماع مهارة من مهارات الاستقبال (الإدخال) تتمثّل في "تلقي الأصوات بقصد وإرادة فهم وتحليل[1]." فهي بذلك فعل واع يتطلّب الانتباه والتّركيز، ومنه القدرة على "تحديد وفهم ما يقوله الآخرون[2]" وذلك للإجابة عن تساؤلاتهم أو الرّد عليهم أو الانتفاع بأقوالهم، فلا يمكن تحقيق مهارة الاستماع ما لم يتمكن الفرد من فهم وتحليل الخطابات المستمع إليها.

كما ورد بالمعجم العصري في التّربيّة أنّ مهارة الاستماع Listening skillهي "سمع طبيعي يحتاج إلى تدريب وتركيز، وإعمال الذّهن والإنصات لإدراك المعاني المقصودة[3]".

وهذا التّعريف قد جمع بين مفهومي السّماع والاستماع، ذلك أنّ السّماع طبيعي ولا يتوخى السّامع فيه التّركيز على القول، بينما الاستماع يحتاج إلى تركيز كما ورد في التّعريف، وهذا التّركيز يتبعه تحليل للكلام أو الصّوت المسموع لإدراك المعاني المقصودة منه للرّد عليها أو تقبّلها.

يرى **كريمان بدير وإملي صادق** أنّ عمليّة الاستماع تتكوّن من أربعة عناصر رئيسة، ومن دون هذه العناصر لا يمكن أن يحدث الاستماع المرغوب، وتتمثّل هذه العناصر فيما يلي:

ج- "فهم المعنى الإجمالي.

ح- تفسير الحديث والتّعامل معه.

خ- تقويم ونقد الحديث.

د- ربط المضمون والمستقبل بالخبرات الشّخصيّة[4]".

---

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، مرجع سابق، ص16.

[2] الملا هشام بن إبراهيم، أساليب التّربيّة التّفاعليّة بالحوار والاستماع والإقناع، مركز استراتيجيّات التّربيّة، السّعوديّة، 1439هـ، ص22.

[3] سونيا هامل قزامل، مرجع سابق، ص156.

[4] بدير كريمان وأملي الصّادق، تنميّة المهارات اللّغويّة للطّفل، دار عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص67.

فالمستمع يقف على المعنى الإجمالي للمسموع، ويدرس معانيه الإجماليّة ثم يقوم بتفسير تلك المعاني ويعطيها أبعادا غير مباشرة، وبناء على تلك التّفسيرات تبدأ عمليّة التّقويم والنّقد بإبداء الإعجاب أو المعارضة، وينبني هذا التّقويم على خلفيّة الخبرات الشّخصيّة، فكلّ ما يتعارض ما ذاكرته يكون محلّ ردّ وانتقاد، وكلّ ما يناسب خبراته الشخصّيّة يتمّ تقبله أو تقويمه.

6- مهارة التّحدّث (التّحدّث) Speaking skill:

اعتمد الإنسان في حياته على المشافهة بقدر كبير، ولم تنل الكتابة إلّا جزءا يسيرا مما جرى تأليفه أو تقييده، وكان اعتماد الإنسان على المشافهة استجابة لدواع حياتيّة متعلّقة بالتّداول وقضاء الحوائج، فأبدع الشّعراء والفصحاء في التّلاعب بالعبارات، وإفحام الخصوم وإقناع الجمهور بضروب من التّحدّث الطّيّب والرّثاء والهجاء والحكمة وما إلى ذلك، وما وصلنا بالتّواتر إلّا نزر يسير مما كانت عليه أيام العرب في الجاهليّة والإسلام وحتى في لاحق من الزّمان.

وحتى الأنبياء فقد اتّجهوا إلى نشر رسالة الله للعباد عن طريق الدّعوة مشافهة، وإقناع النّاس بالحجّة الدّامغة والبرهان القاطع، ويكفينا منها ما جاء في القرآن الكريم في حوار نبيّ الله إبراهيم مع الملك النّمرود في قوله تعالى: ""**أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ۖ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**" سورة البقرة، الآية 258. فقد كان حجاجا شفويا بالألسن، وقد ظهرت حجّة إبراهيم في قوله "فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ" وبيت القصيد أنّ المناظرة بين نبي الله إبراهيم عليه السّلام والملك النّمرود بن كنعان كانت مناظرة شفويّة تحدّت فيها الألسن بعضها بقوّة الحجّة والدليل.

وكذلك ما جاء في حوار سيّدنا موسى عليه السّلام مع فرعون في قوله تعالى " **وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ ۖ فَاسْأَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ إِذْ جَاءَهُمْ فَقَالَ لَهُ فِرْعَوْنُ إِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا مُوسَىٰ مَسْحُورًا (101) قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا أَنزَلَ هَٰؤُلَاءِ إِلَّا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ بَصَائِرَ وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا فِرْعَوْنُ مَثْبُورًا**" سورة الإسراء، الآيات 101-102.

لو تتبعنا فعل التّحدّث أو القول في هاتين الآيتين لوجدناه متكررا في ثلاث حالات وكلّها تدلّ على المشافهة، فالأوّل "اسأل" –مشافهة– والثّاني "فقال له فرعون" –مشافهة– والثّالث: "قال لقد علمت" –مشافهة أيضا– ولو تتبعناه في القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف ككل لوجدناه من أكثر الأفعال تكرارا واستخداما، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أهميّة التّحدّث ودوره الكبير في حياة الفرد، فبه يكون الإقناع ويحدث التّواصل في أجلّ صوّره، وبه يعبر الإنسان عن مكنون شخصيّته، وفي ذلك يقول سقراط "تكلّم كي أراك" و"المرء بأصغريه قلبه ولسانه[1]".

فكما رأينا فإنّ مهارة التّحدّث كانت سلاح الإنسان الأوّل وفكان الرّجل يقدّم لفصاحة لسانه وكان النّاس يزوجون بناتهم لمن فصح لسانه وقلّ لحنه، ولا يزال النّاس بعد زمن غير قليل يختارون سيّدهم لقوّة حجته في التّحدّث وحسن تدبيره عند الكرب، وجميل قوله في الأفراح والأقراح. وفي أيامنا هذه يقدّم المترشّحون للانتخابات أنفسهم لينالوا إعجاب النّاس ورضاهم رجاء بلوغ المناصب والمراتب، ونجد أئمة المسلمين وعلمائهم يجهدون ألسنتهم لهداية عباد الله بالكلمة، فإنّ أذن الإنسان تلقف من اللّسان أكثر مما تلقفه العين من الكتاب.

[1] أحمد سيد حامد آل برجل، لكل مثل حكاية، دار الفضيلة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2013، ص33.

ويعرّف الاستماع إجرائيّا على أنّه المهارة المستهدفة بالتنميّة والصّقل من خلال عرض السّند المنطوق ومناقشته مع المتعلّمين في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

- **تعريف مهارة التّحدّث (التّحدّث): Speaking skill**

أ- التّحدّث لغة:

جاء في لسان العرب: "التّحدّث القولُ معروفٌ وقيل التّحدّث ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة والقَول ما لم يكن مكتفيا بنفسه وهو الجزء من الجملة[1]" حسب ابن سيده،

وذكر صاحب الصحاح: "كلم: التّحدّث: اسم جنس يقع على القليل والكثير. والكَلِم لا يكون أقل من ثلاث كلمات؛ لأنّه جمع كَلِمَةٍ، مثل نبقةٍ ونبِقٍ، ولهذا قال سيبويه: بابُ عِلْمِ ما الكَلِمُ من العربيّة. ولم يقل: ما التّحدّث؛ لأنّه أراد نفس ثلاثة أشياء: الاسم والفعل والحرف، فجاء بما لا يكون إلّا جمعا، وترك ما يمكن أن يقع على الواحد والجماعة، وتميم تقول هي كِلمة بكسر الكاف، وحكى الفرّاء فيها ثلاث لغات: كَلِمَةٌ، وكِلْمَةٌ، وكَلْمَةٌ... والكَلِمَة أيضا: القصيدة بطولها. والكَليمُ: الّذي يكَلِّمُكَ، يقال: كلّمتُه تَكْليمًا وكِلَّامًا، مثل كذّبته تكذيبا وكِذّابًا. وتكَلَّمْتُ كِلْمَةً وبِكِلْمَةٍ، وكَالَمْتُهُ إذَا جاوبته. وتَكَالمنا بعد التّهاجر، ويقال: كانا متصارمين فأصبحا يتَكَالمَان، ولا تقل يَتَكَلَّمان. وما أجد متكلّما بفتح اللّام، أي: موضعَ كَلام. والكَلمانيُّ المِنْطِيقُ[2]".

ب-مهارة التّحدّث اصطلاحا:

---

[1] ابن منظور، باب الكاف، مرجع سابق، ص3319

[2] الجوهري, أبو نصر إسماعيل بن حمّاد، الصّحاح: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، باب الكاف ، تح: محمّد تامر وآخرون، دار الحديث، القاهرة، مصر، ص1010.

يتعرّف التّحدّث اصطلاحا على أنّه: "ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتمل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدّقيقة الّتي تترك أثرا في حياة الإنسان وتعبّر عن نفسه[1]".

وترى **سونيا هانم قزامل** أنّ مهارة التّحدّث (التّحدّث) تعني "قدرة الشّخص على اكتساب المواقف الإيجابيّة عند اتّصاله بالآخرين، ويتكوّن موقف الحديث دائما من المتحدّث الّذي يحاول نقل فكرة معيّنة، أو طرح رأي محدد، أو موضوعا بعينه، وهو الطرف المعني بالحديث، والمستمع له، ثم الظّروف المحيطة بموقف الحديث سواء كانت هذه الظّروف مادّيّة أو معنويّة[2]".

وتعرّف مهارة التّحدّث إجرائيّا على أنّها المهارة المستهدفة بالتّنميّة والصّقل من خلال إعادة إنتاج المتعلّمين للسّند المسموع والمناقش، وإبداعاتهم حوله.

7-الفروق الفرديّة: Individual differences

أ- الفروق الفرديّة لغة:

"لا يخرج الفرق في اللّغة عن معنى الفصل بين شيئين أو التّمييز بينهما[3]"، قال **ابن فارس** (ت395ه): "الفاء والرّاء والقاف أصل صحيح يدلّ على تمييز وتزييل بين شيئين. ومن ذلك الفرق: فَرْقُ الشَّعْرِ. يقال فرقته فرقا. والفِرْق: القطيعُ[4]"

---

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، مرجع سابق، ص18-19.

[2] سونيا هامل قزامل، مرجع سابق، ص154.

[3] محمّد ياس خضر الدّوري، دقائق الفروق اللّغويّة في البيان القرآني، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2006، ص13.

[4] ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرّازي، معجم مقاييس اللّغة ج4، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979، ص 493.

ومنه سمي القرآن فرقانا لأنّه يفصل بين الحقّ والباطل، يقول **الخليل** (ت175 هـ) في العين " وتفارق القوم وافترقوا أي فارق بعضهم بعضا، والفرقان: كل كتاب أُنزل به فرْقُ الله بين الحقّ والباطل، ويجعل الله للمؤمنين فرقانا أي حجّة ظاهرة على المشركين، وظفرا ويوم الفرقان يوم بدر وأحد، فَرَق الله بين الحقّ والباطل[1]".

ب-الفروق الفرديّة اصطلاحا:

ظاهرة الفروق الفردية تتمثل أساسا في التّفاوت والتّمايز الموجود بين الأفراد في جانب من الجوانب أو صفة من الصّفات، وقد تختلف هذه الجوانب والصّفات كمّا ونوعا، وقد عرفها **فرج عبد القادر طه** على أنّها: "الفروق الجسميّة والعقليّة والنّفسيّة الّتي تميّز فردا عن الآخر، فهذا الفرد أكثر ذكاء من ذاك، وهذا أقل انطوائيّة من ذاك، كما أن هذا أطول من ذاك...[2]".

فالفروق الفردية تميز الأفراد عن بعضهم بعض، فنميز الطّويل عن طريق القصير، والذّكي عن طريق الأقلّ منه ذكاء، والفصيح عن طريق المصاب بالعيّ أو بمرض من أمراض التّحدّث.

وتعرفها **سناء محمد سليمان** على أنّها: "الانحرافات الفرديّة عن المتوسّط الجماعي في الصفات المختلفة، قد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة في كلّ صفة من الصّفات

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، أبو عبد الرّحمن البصري، كتاب العين، ج5 تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرّائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، دت، ص147-148.

[2] فرج عبد القادر طه، معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1989، ص346.

الّتي نهتم بدراستها أو بتحليلها. فهي بهذا المعنى مقياس علمي لمدى الاختلاف القائم بين النّاس في صفة مشتركة[1]".

ويقصد بالمتوسط الجماعي حاصل قسمة مجموع الدرجات على عدد الأفراد، فإذا كان عدد الأفراد عشرة ومجموع الدراجات في الطول 15 مترا فإن المتوسط الجماعي للطول هو 1.5 متر، فمن كان طوله أكثر من المتوسط أو أقل منه فإن ذلك يعد انحرافا عن المتوسّط، وهذا الفرق هو الّذي تتمحور حوله الدّراسة والّذي يتم تحليله وقياسه علميّا وذلك بغية الوصول إلى نتائج قابلة للقيّاس يمكن من خلالها تصنيف الأفراد ضمن مجموعات متجانسة، واختيار الطرائق والوسائل الأنسب للتّعامل معهم. وهذا ما يذهب إليه **الزّعبي** الّذي يرى "أن الفروق الفردية هي عبارة عن الانحرافات الفردية عن المتوسط العام للمجموعة في صفة أو أخرى من صفات الشّخصية والّتي من خلالها نميّز الفرد عن الأفراد الآخرين[2]" والانحراف الفرديّ هو الخروج عن المتوسّط العام لمجموعة ما، وبه تتحدد سمة الفرد وخصوصيّته الذّاتيّة.

غير أن بعض الاختبارات والمقاييس المتعارف عليها تبقى نسبية، خاصة فيما يتعلق بالأمور النّفسية والعقليّة، فمقياس الذكاء قد يكون مختلا ولا يقدم نتائج منطقيّة، فلربما أجرينا اختبار الذّكاء على مجموعة في اليوم الأوّل ثم عدنا للمجموعة نفسها وأجرينا الاختبار نفسه في اليوم الموالي أو بعد فترة قصيرة، نجد النّتائج مختلفة وربما معاكسة لما كانت عليه في اليوم الأول. لأن الإنسان معرض للنّسيان ومجموعة من العوامل النّفسيّة التي تغيّب عنه الحلول في ظرف ما وتعينه عليها في الأخرى، فالشّخص

[1] سناء محمد سليمان، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وقياسها، دار عالم الكتب، مصر، 2006، ص31.

[2] أحمد محمد الزعبي، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة، مكتبة، الرشد، الرّياض، ط2، 2015، ص19.

الجائع مثلا قد يجد صعوبة في التّعامل مع ورقة الامتحان، وعندما يشبع يجيب بكلّ ارتياح، والشّخص الّذي يصيبه التّعب نتيجة عمل أو سهر لا يفلح في فكّ شيفرة تمرين في الرّياضيات أو مادّة أخرى.

نلاحظ من خلال هذا أنّ الفروق لا تقتصر على الأفراد فيما بينهم؛ وإنما قد تكون في ذات الفرد الواحد بين لحظة وأخرى، وبين جارحتين في الجسم كفرق القوة وحسن الخط بين اليد اليمنى واليد اليسرى، وفرق قوّة العضلة بين الرّجل اليمنى واليسرى في لعب الكرة، وفرق الإبصار بين العينين ومثله في السّمع وغير ذلك.

وتعرّف الفروق الفرديّة إجرائيّا في هذه الدّراسة على أنّها التّفاوت الموجود بين المتعلّمين والّذي تسعى الدّراسة إلى القضاء عليه عن طريق انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة في التّعليم.

8- البيداغوجيا الفارقيّة: Defferential pedagogy

مصطلح الفارقيّة مأخوذ من مادّة فرق، ويقال "فرق الشّيء: فصل بعضه عن بعض" وفي ذلك يقول عامر بن الظّرِب العدواني:

إن أشرب الخمر أشربها للذّتها وإن أدعها فإنّـــي ماقت قالِ

أقسمت بالله أسقيها وأشربهـــا حتّى يفرّق ترب القبر أوصـالي[1]

وعلى ذلك الأساس أطلق مصطلح البيداغوجيا الفارقيّة على الفرق بين المتعلّمين والميزات الّتي تفصلهم عن بعضهم، وأمّا في ميدان التّعليم فهي بيداغوجيا التّمايز، تتلزم مجموعة من الطرائق الوسائل والأساليب التّعليميّة المناسبة للتّنوّع الموجود في الصّفّ الدّراسي "من أجل تحقيق التّقدّم بشكل كاف لجميع

[1] عادل الفريحات، الشّعراء الجاهليون الأوائل، دار المشرق، بيروت، 2008، ص 190-191.

المتعلّمين[1]"، ويرى **شواهين خير سليمان** أنّها "إطار أو فلسفة للتّدريس الفعّال، الّذي ينطوي على تزويد الطّلبة بطرق مختلفة متنوّعة لمساعدتهم على اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وصنع الأفكار، وكذلك تطوير مواد تعليميّة وطرق مناسبة للتّقييم، حتّى يتسنّى لجميع الطّلاب داخل الصّف الدّراسي أن يتعلّموا بشكل فعّال، بغض النّظر عن الاختلافات في القدرة، حيث من الطّبيعي أن يختلف الطّلاب في الثّقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي، واللّغة ونوع الجنس، والدّافع، والقدرة أو العجز، والمصالح الشّخصيّة وأكثر من ذلك[2]."

حيث نجد "الطّلاب في الصّفوف يمثّلون مستويات ذهنيّة متباينة في التّلقي والاستيعاب، الأمر الّذي يحتّم على المعلّمين تمييز التّدريس بالشّكل الذّكي الذي يجعلهم قادرين على الإيفاء بهده الاحتياجات المختلفة لكلّ الطّلاب في الصّف[3]." وتحقيق هذه الحجات يحتّم انتهاج مبدأ التّنويع في الطّرائق والوسائل.

وهو ما أشار إليه **لويس لوكران**[**] في تعريفه للبيداغوجيا الفارقيّة من حيث أنّها "تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التّعليميّة- التّعلميّة، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسّلوكيّات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها[4]". وهو ما أشار

---

[1] Meirieu, PH L'école, mode d'emploi, ESF, France, 1991, P02.

[2] سليمان خير شواهين، التّعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ص08.

[3] كارون آن توميلنسون، الصّف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كلّ المتعلّمين، مكتب التّربيّة العربي لدوّل الخليج، السّعوديّة 2016، ص08.

[**] (باحث بيداغوجي فرنسي 1921-2015) له مؤلفات عديدة أبرزها: Les Différenciations de la pédagogie, 1995 - L'École unique : à quelles conditions ?, 1981 Les Politiques de l'éducation, 1998 -

[4] جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقيّة، مكتبة المثقف، المغرب، ط1، 2015، ص07.

إليه أيضا **مراد البهلول** في حديثه عن البيداغوجيا الفارقيّة في رسالة دكتوراه باللّغة الفرنسيّة: "تتمثل البيداغوجيا الفارقيّة في وضع الطّرائق والأساليب الملائمة للتّفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كلّ فرد من تملّك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج.) فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التّدخل البيداغوجي تبعا للحاجيّات الحقيقيّة للأفراد المتعلّمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي[1]".

وترى **Halina Przsmycki** أنّ البيداغوجيا الفارقيّة تندرج ضمن "بيداغوجيا السّيرورات، وهي تضع قيد الاستعمال إطارا مرنا، حيث يتمّ بشكل كاف توضيح التّعلّمات وتنويعها كي يتعلّم التّلاميذ تبعا لمساراتهم الخاصّة لاكتساب الدّرايات والإتقانات[2]". وذلك بمراعاة الفروق الفرديّة بينهم، وتحديد المسارات المناسبة لكلّ متعلّم، وتنويع المضامين المؤديّة إلى تحقيق الموارد المنهجيّة والمعرفيّة نفسها.

وتعرّف البيداغوجيا الفارقيّة إجرائيّا بأنّها أسلوب التّعليم الّذي اعتمدته الدّراسة، حيث يقترح هذا الأسلوب مجموعة من الطرائق والوسائل المختلفة للوصول بالمتعلّمين المتفاوتين في مختلف الجوانب النّفسيّة والمعرفيّة والوجدانيّة إلى الأهداف التّعليميّة نفسها، داخل الصّف الواحد، وتقوم هذه البيداغوجيا أساسا على فكرة النّجاح للجميع.

9- السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط: The first hear middle scool

[1] BAHLOUL, Mourad, La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne, M. Ali éditions, France, 2003, p159.

[2] Halina Przsmycki, La pédagogie différenciée, Hachette éducation technique, Paris, France, 1991, p07.

تعرّف السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط إجرائيّا في هذه الدّراسة على أنّها أدنى مستوى في التّعليم المتوسّط بالجزائر، وتأتي بعد انتقال المتعلّم من المرحلة الابتدائيّة إلى المرحلة المتوسّطة، وتكون التّعلمات في هذا المستوى أرفع من التّعليم الابتدائي ومدخلا للمستويات اللّاحقة من التّعليم المتوسّط.

الفصل الأوّل

تعليميّة ميدان فهم المنطوق

وإنتاجه في المرحلة

المتوسّطة

- تمهيد

1- فهم المنطوق.

2- الفهم الواسع والضّيّق للمنطوق.

3- خصائص عناصر المثلّث التّعليمي في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

4- الموارد المعرفيّة والمنهجيّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه (السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط)

5- طريقة تنفيذ التّعلّمات لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثّاني.

6- الهيكلة الشّكليّة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

7- أهميّة ومبررات حصّة فهم المنطوق.

8- إحصاء نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

9- متوسّط عدد الكلمات في النّصوص.

10- تكرار الأنماط.

11- مستويات فهم المنطوق وإنتاجه لدى المتعلّم.

12- مراحل اختيار النّصّ المنطوق.

13- معايير اختيار المفردات الجديدة الغامضة للشّرح في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

14- المهارات المستهدفة من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

15- صعوبات تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة.

- خلاصة الفصل.

تمهيد

عاشت المدرسة الجزائريّة تحوّلات كبيرة على مستوى المناهج المتبناة والمقرّرات التّعليميّة والنّصوص التّنظيميّة للسّنوات الدّراسيّة، فبعد التّدريس بالمحتويات ثم التّدريس بالأهداف "انتهجت الجزائر عدة اصلاحات ضمن سياستها التّربوية وذلك بتطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات[1]" وقد رجعت هذه الاصلاحات إلى سنة 2003 تاريخ الاعتماد الفعلي للتّدريس بالكفاءات وذلك تطبيقا لقرار مجلس الوزراء سنة 2002 القاضي باعتماد المقاربة بالكفاءات كخيار بديل عن بيداغوجيا الأهداف، وتواصلت هذه الإصلاحات، حيث وفي سنة 2016 انتقلت السياسة التّربويّة إلى مناهج جديدة اصطلح عليها تربويّا بمناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات.

إنّ التّغيير الذّي مسّ الطّور الابتدائي والمتوسّط كان نتيجة حتميّة للتّحوّلات التّربويّة الكبرى الّتي يشهدها العالم، فقد أصبح قطاع التّربيّة والتّعليم الخزّان الّذي يمدّ القطاعات الأخرى بالكفاءات المنتجة والمؤثّرة في سيرورة العالم والمحرّك الأساس لموازين القوى بين الدّوّل والشّعوب، فكان بذلك الهدف الأسمى لقطاع التّربيّة في الجزائر هو بناء المواطن الصّالح والبَنَّاء، وتخريج الكفاءات العاملة والعالمة لتحقيق نمو شامل بمختلف القطاعات، ونخصّ بالذّكر القطاع الاقتصادي لتأثيره القويّ على المستوى المعيشي للأفراد خاصّة دوّل العالم الثّالث أو الدّوّل السّائرة في طريق النّمو.

ومن أجل كلّ هذا وذاك، تطلّبت الضّرورة تغييرا شاملا للمناهج والمقررات الدّراسيّة، كما وجب إعادة النّظر في المضامين والضّمنيات الّتي تحملها والمصطلحات الّتي تؤسس لفكر تربوي ناضج بعيد عن

---

[1] يوسف لعجيلات مختار بوفرّة، اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسّط نحو إصلاحات مناهج الجيل الّثّاني، دراسة ميدانيّة بولاية معسكر، مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة، العدد7، المجلد 4، 24 سبتمبر 2021، الجزائر، ص230.

الخيال وأقرب للواقع وأكثر فاعليّة من كل ما سبق، ففي اللّغة العربيّة –وهي مجال دراستنا– تغيّرت النّشاطات إلى ميادين وأعيد النّظر في أهداف تدريسها والمهارات المستهدفة بالبناء والتّطوير فيها، ونذكر على سبيل المثال مهارة الاستماع الّتي لم يكن لها نصيب في مناهج الجيل الأوّل من المقاربة بالكفاءات، وقد أُوليَ لها اهتمام بيّن في مناهج الجيل الثّاني من خلال حصّة فهم المنطوق الّتي جمعت بين مهارتي التّحدّث والاستماع، وهو أمر تراه الجماعة التّربويّة الواعيّة خيارا جيّدا وصائبا كونه يغطي جانبا من القصور في المناهج السّابقة.

إنّ التّدريس في المرحلة المتوسّطة يعدّ امتدادا للتّدريس في الطّور الابتدائي، وبذلك فإنّ التّسلسل في درجة التّعقيد أو الصعوبة في انتقاء النّصوص ذات القيّم الدّينيّة، والوطنيّة، والاجتماعيّة، والتّربويّة أمر يجب أخذه بعين الاعتبار عند تقديم حصّة فهم المنطوق، كما أنّ الحصّة تتطلّب استخدام مجموعة من الوسائل والطرائق البيداغوجيّة من أجل تحقيق أقصى درجات الكفاءة والنّمو المعرفي، والوجداني، والمهاري للمتعلّمين وذلك من أجل "ضمان تعليم نوعي لكلّ التّلاميذ يحقق العدالة والمساواة بينهم[1]".

خلال هذا الفصل، سنحاول البحث في ميدان فهم المنطوق والمهارات الّتي يتضمنها هذا الميدان، ونتعرّف على المعايير الّتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء أو اختيار النّصوص المنطوقة، ونتبيّن أهميّة كلّ مهارة وكيفيّة تنميّتها. ونعرض واقع تدريس حصّة فهم المنطوق في المرحلة المتوسّطة خاصّة لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

1–فهم المنطوق وإنتاجه: Oral expression comprehension and production

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمنهاج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص03.

عُرفت في مناهج الجيل الأوّل من التّدريس بالكفاءات مجموعة من المصطلحات الخاصّة بأسماء الأنشطة التّعليميّة التعلّميّة، ومن هذه المصطلحات نجد: التّعبير الكتابي، المطالعة الموجّهة (التّعبير الشّفوي) القراءة المشروحة، قواعد اللّغة، دراسة النّص، وحصّة للأعمال الموجّهة وأخرى للاستدراك. أي ما مجموعه سبع حصص في الأسبوع؛ وتشكّل هذه الحصص مجتمعات ما يسمى بالوحدة التّعليميّة؛ الّتي تكون مستقلّة بذاتها، وغالبا ما تنفرد عن الوحدات الأخرى من حيث الكفاءة الشاملة، أو الكفاءات العرضيّة مع بقيّة المواد، كما أنّ الوحدة التعلّمية لم تكن لتنطلق من وضعيّة مشكلة تثير المتعلّم لبناء كفاءة، أو تنميّة مهارة من خلال حصّص الإدماج.

وضمن إصلاحات الجيل الثّاني الّتي مسّت مادّة اللّغة العربيّة ابتداء من 2016 انطلاقا مع مستوى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، فقد تجددت المفاهيم والخطط التّربويّة، وصار التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات بديلا عن التّوزيع السّنوي، وتغيّرت الأنشطة إلى ميادين، ولكل ميدان محتويات معرفيّة خاصّة ومتسلسلة، وتحوّل مفهوم الوحدة إلى المقطع التّعليمي الّذي يمتدّ لأربعة أسابيع منها أسبوع للإدماج، بعدما كان أسبوعا واحدا. كما أصبح التّدريس مرتبطا بالوضعيّات، فالمعلّم يجب أن ينطلق من الوضعيّة المشكلة مستوحاة من واقع المتعلّم؛ فتثير لديه الدافعيّة لحلّها اعتمادا على المهارات السّابقة الّتي تؤخذ بشكل مدمج لتنميّة مهارة أو اكتساب كفاءة جديدة.

أما الميادين المستحدثة فقد أصبحت ثلاثة ميادين؛ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ويشمل الاستماع والتّعبير الشّفوي، وميدان فهم المكتوب ويضمّ القراءة المشروحة وحصّة قواعد اللّغة وحصّة دراسة النّص، وميدان إنتاج المكتوب كبديل عن التّعبير الكتابي. والمعلوم أنّ المناهج السّابقة قد اهتمت بثلاث مهارات أساسيّة لاكتساب ملكة اللّغة وهي القراءة والكتابة والتّحدّث، وقد دُرّست مهارة التّحدّث ضمن نشاط المطالعة الموجّهة، لكن مناهج الجيل الثّاني تداركت الأمر، وصار الاهتمام بالمهارة الرّابعة الّتي كانت مهملة من

قبل؛ ألا وهي مهارة الاستماع، لما لها من أهميّة عمليّة الاكتساب اللّغوي، وقديما اعتمد "علماء اللّغة على المشافهة والاستماع[1]" في جمع اللّغة وتعلّمها، كما انتدبت العرب أبناءها إلى البوادي لتعلّم اللّغة من مصدرها الفصيح استماعا وتحدّثا، وبذلك فقد أعيد الاعتبار للاستماع وصار على رأس المهارات متبوعا بالتّحدّث، فالقراءة، فالكتابة.

2-الفهم الواسع والضّيّق للمنطوق:

أثناء تناول الخطابات المنطوقة، تتفاوت قدرات المتعلّمين على فهم وتحليل المحتوى المنطوق، "ولذلك يستخدم في المقررات الحديثة ما يسمى بدروس التّيقظ، الّتي ترمي إلى تنشيط الإدراك الواعي لدى المتعلّمين لمنحهم فرصة تأسيس معرفة ذاتيّة وتصوّرات شخصيّة حول اللّغة وحول خصائصها، وحول الطّريقة المناسبة لتعلّمها[2]". وكيف يمكنهم إعطاء تصوّرات وأبعاد للمسموع، وتنميّة قدرتهم على سبر أغوار النّصوص وتفكيكها إلى جزئيّات، ثمّ تلخيصها في أفكار قابلة للنّقد والتّطوير، ومن ثمّ الاستفادة منها في تعلّم اللّغة والمواد الأدبيّة والعلميّة الأخرى، وتطبيق هذه الأفكار عمليّا في حياة المتعلّم خارج الصّف.

فبالفهم الضّيق لهذا الخطاب يكتفي المتعلّم بإعادة صياغة ما تمّ تناوله والاكتفاء بحفظ مجموعة المعلومات الّتي عرضت عليه دون الحاجة إلى الاستفادة منها داخل الصّف أو خارجه.

---

[1] حمزة بوكثير، أثر مهارة الاستماع في تعليميّة نشاط فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني، مجلّة الآداب، جامعة قسنطينة، الجزائر، المجلد21، العدد1، ديسمبر 2014، ص413.

[2] عبد الكريم جيدور، تدريس مهارة المحادثة من النّظريّة إلى التّطبيق: ملاحظات بخصوص المعرفة البيداغوجيّة القاعديّة لأساتذة اللّغة العربيّة، مجلّة الباحث المجلد 13 العدد 01، سبتمبر 2021، ص152.

وبالفهم الواسع للخطاب نفسه يعطي المتعلّم –بمساعدة معلّمه– للنّصوص أبعادا عدّة وفهما مختلفا، ويجعل النّص قابلا للنّقد والتّأويل، فيمكن لمتعلّم يعيش في بيئة فلاحيّة أن يفنّد فكرة نموّ نبات البطّيخ في بيئة محددة دون غيرها، ويفيد زملاءه في كيفيّة جعل البيئات الأخرى خصبة وقابلة لزراعة النّوع المدروس وأنواع أخرى، كما يمكن للمتعلّمين الاستفادة من الخطاب في حصص العلوم الطّبيعيّة كنوع من الكفاءة العرضيّة المرصودة بين المواد التّعليميّة، ويستطيع هذا الخطاب أن يمنح المتعلّم حافزا للتّجربة من خلال الاستفادة من العطلة الصّيفيّة في القيام بتجربة عمليّة من خلال زرع نبات البطيخ والعناية به ومكافحة الأمراض الّتي تصيبه مستعينا بما درسه.

وبالعودة إلى المثال الّذي قدّمناه يمكن أن ندرك مدى حساسيّة اختيار النّصوص المنطوقة في ضوء المقاربة بالكفاءات؛ فالمدرسة الحديثة لم تعد مدرسة شحن أذهان المتعلّمين بالمعلومات الّتي لا طائل منها إلى زراعة الملل في نفوس المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، بل يجب أن تؤكّد "على شخصيّة الطّفل، وحاجاته ورغباته، وتشجيعه على التّفكير الذّاتي والإبداعي[1]"، فلا حاجة لمحتويات تعدّ معلّمين مقلّدين وعاجزين عن الخروج بالمحتوى المنطوق إلى بيئات مختلفة، متقيدين بالجدران الأربعة للصّف. فالمعلّم الكفء من وجهة نظر تربويّة عمليّة وحديثة هو الّذي يتمكّن من تفجير طاقات متعلّميه ويخرج خير ما فيهم، فمثله مثل مدرّب فريق كرة القدم، يجعل من اللّاعب الفاشل قطعة لا تتجزّأ من الفريق من خلال توظيفه في منصبه المناسب، وإحساسه بقيمته كفرد في المجموعة، وهذا في حقيقة الأمر هو الدّور الّذي يجب على المعلّمين القيام به للكفّ من خطر التّسيّب المدرسي.

[1] نريمان لهلوب وماجدة الصرايرة، مهارات القيادة التّربويّة الحديثة، دار الخليج، عمان، الأردن، 2012، ص16.

إنّ المتعلّم الّذي عجز عن بلوغ مستوى من النّقاط يسمح له بالصّعود إلى القسم الأعلى يقع في نظر المجتمع على أنّه متعلّم فاشل، ولربما كان أداؤه العملي يفوق أقرانه من المتعلّمين، فيجد أنّ رغبته تتحقق خارج المدرسة، فيفجّر إبداعاته وقدراته بعيدا عنها، وهذا أمر يقع بين المحمود والمذموم، فالمحمود أنّ المتعلّم استطاع أن يكون فردا صالحا رفع عن نفسه وعن المجتمع والدّولة عناء التّفكير فيه وما يمكن أن يسلكه من مسالك الانحراف والتّسيّب، أمّا الأمر المذموم هو في كون هذا المتعلّم قد يقع في ذهنه أنّ الدراسة مضيعة للوقت، وأنّها لا تستجيب لرغبات المتعلّمين وطموحاتهم، ولا تمنح لهم فرص العمل واستثارة العقل من أجل إيجاد السّبيل المناسب والبيئة المناسبة لتحقيق الرّغبة. وبالتّالي يقنع غيره من المتعلّمين بالتّخلي مقاعد الدّراسة من أجل تحقيق النّجاح. أو يقتنعون بأنفسهم من خلال ملاحظاتهم.

إنّ الخطابات المنطوقة المقررة على المتعلّمين تلزم المعلّم بتحضير جيّد يمكّنه من جذب المتعلّم نحو فهم عميق غير الفهم السّطحي الأوّل الّذي يتبادر إلى ذهنه، لأنّ المتعلّم حين يفهم يكون قد امتلك الأداة الّتي تسمح له بالتّحليل، والنّقد، والتّطبيق، ومن ثمّة التّقويم.

3-خصائص عناصر المثلّث التّعليمي في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

يختصّ كلّ عنصر من عناصر المثلّث التّعليمي في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بجملة من الخصائص الّتي تتعلّق بدوره في عمليّة التّعليم، وتتمثّل هذه الخصائص بالنسبة لكل عنصر فيما يأتي:

أ- خصائص المعلّم:

- "الفاعليّة في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى للتّعلّم[1]."

[1]سبيتان, فتحي ذياب، التّدريس الفعال والمعلّم الذي نريد، الجنادريّة، الأردن، 2014، ص94.

- الصوت المسموع.
- الانفعال مع النّص المنطوق.
- سلامة اللّغة والأداء.
- استخدام لغة الجسد.
- السّيطرة على الصّف والقضاء على التّشويش.

ب-خصائص المتعلّم:

- حسن الاستماع.
- "المشاركة بفاعليّة في المناقشات الصّفيّة[1]"
- تسجيل أهمّ الأفكار والمصطلحات.
- الحسّ النّقدي والتّعليق على الأفكار.
- التّعبير عن الأحاسيس وتصوير المشاعر.
- إبداء الرّأي واستخدام أسلوب الحوار.
- احترام آداب تناول الكلمة.
- تطبيق الأفكار المناسبة والدّعوة إليها، ومحاربة الأفكار السّلبيّة والضّارة الواردة في النّص المنطوق.

ت-خصائص نص فهم المنطوق:

- الاستمالة.
- التّشويق

[1] لمياء محمد أيمن خيري، التّعلّم النّشط، دار يسطرون للنّشر والتّوزيع، مصر 2018، ص100.

- الدلالة.
- احتواء القيمة الدينيّة أو التربويّة أو الاجتماعيّة المناسبة.
- اتاحة فرص كثيرة للمتعلّمين "لمزاولة التّعبير بلغة تتّصف بخصائص التّعبير الشّفوي، وحيويّته، وتنوّعه، واستجابته لحاجات عمليّة وطبيعيّة[1]."
- مناسبة الأفكار والمصطلحات للخصائص النّمائيّة المعرفيّة للمتعلّمين.
- تحقيق الأهداف والأغراض المرصودة في الكفاءة الختاميّة للميدان.
- تقديم معلومات وأفكار صحيحة وغير مغلوطة.
- المناسبة من حيث عدد الكلمات، فلا يكون عدد الكلمات كبيرا يشتت المتعلّم ونفّره.

4-الموارد المعرفيّة والمنهجيّة لميدان فهم المنطوق (السّنة الأولى من التعليم المتوسّط)

ورد في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة الموارد المعرفيّة والمنهجيّة الخاصّة بميدان فهم المنطوق، حيث تتضمن الموارد المعرفيّة "خطابات منطوقة من الأنماط المدروسة تتضمّن قواعد الخطاب الشّفوي[2]" ونخصّ بالذكر هنا استخدام نمطي الوصف والسّرد في تقديم موضوعات ذات صلة بالمقطع التّعلّمي. بينما جاءت الموارد المنهجيّة كالآتي:[3]

- يصغي باهتمام.
- يصدر في شأنه ردود أفعال.

---

[1] تيسير عبد الجبار الآلوسي وميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015، ص138.

[2] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادّة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016، ص18.

[3] انظر: المرجع نفسه ص18.

- يعبّر بانتظام وبلغة صحيحة.
- يراعي مقام المخاطب.
- يتناول الكلمة بلباقة.
- يضبط النّفس أثناء التّواصل.

فالمتعلّم بحاجة إلى هذه الأمور المنهجيّة لتحقيق كفاءة المنطوق في نهاية السّنة الدّراسيّة.

5-طريقة تنفيذ التّعلّمات لميدان فهم المنطوق وفق مناهج الجيل الثّاني:

ميدان فهم المنطوق من أهمّ الميادين التّعليميّة الّتي تعرف تذبذبا في طريقة التّسيير والتّناول، إذ تتجدد في كلّ سنة طريقة سير الميدان والحجم السّاعي المخصص له، وإذا ما عدنا إلى دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة عند السّنة الأولى المتوسّطة سنجد أنّ سير التّعلّمات يتم وفق الخطوات والمراحل التّاليّة:[1]

❖ **الكفاءة الختاميّة:**

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة.
- يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.
- ينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصليّة دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يستمع إلى خطابات وصفيّة وسرديّة ويقوم بـ:

✓ الوقوف على الموضوع وفهمه.

✓ التّعبير عن الفهم والتّفاعل مع الموضوع أو الفكرة.

[1] انظر: المرجع السّابق، ص30.

- ✓ توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.
- ✓ استنتاج القيّم والمواقف.

- **طريقة تنفيذ التّعلّمات**

1- تحديد الأهداف التّعليميّة.

2- الانطلاق من وضعيّة تعلّميّة.

3- إسماع النّصّ بكيفيّة واضحة متأنيّة بصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

4- "مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلّمين الّذين يجنحون للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنميّة الجرأة الأدبيّة[1]."

5- إنتاج النّص شفويّا بلغة سليمة.

يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج المسموع شفويّا بلغة سليمة مستعينين بما سجّلوا من رؤوس أقلام.

6- مناقشة الإنتاجات.

تعرض الإنتاجات شفويّا، وتدور مناقشة بين المتعلّمين حولها بلغة عربيّة سليمة، حيث يدلي السّامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم.

ويردّ العارضون بجرأة على الملاحظات مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكريّة إذا اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

---

[1] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، المرجع السّابق، ص30.

7- أخيرا، يعقّب الأستاذ على كلّ ما دار بين المتعلّمين، مؤيّدا ومصوّبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجيّة[1]."

هذا العمل كلّه كان مبرمجا خلال حصّة تعليميّة واحدة مدّتها 60 دقيقة، وبأربع حصص خلال المقطع التّعلّمي الواحد الّذي يستغرق أربعة أسابيع + أسبوع للإدماج، ويضاف إليها عمل آخر؛ حيث إذا كانت الحصّة في بداية المقطع فالواجب افتتاح المقطع بالوضعيّة المشكلة الأم؛ تتبعها مجموعة من المهمّات الّتي ينبغي على المتعلّم إنجازها أو الإجابة عنها خلال المقطع التّعلّمي أو عند نهايته، وتكلّف الوضّعيّة المشكلة 15 دقيقة كأدنى حدّ لفهمها ومناقشتها وتدوينها وذلك لأهميّتها في جعل المتعلّم يشعر أنّه أمام مشكل حقيقي يحتاج إلى التّعامل معه ويحلّه في نهاية المقطع أو خلاله.

لكن سرعان ما تدارك مفتشو التّربيّة الوطنيّة الأمر في لاحق من الزّمان، وعدّلوا أكثر من مرّة طريقة تناول الميدان، فبعدما كان الإسماع، والمناقشة، والإنتاج، والتّقويم في حصّة واحدة صار الإسماع والمناقشة في حصّة (الأسبوع الأوّل والأسبوع الثّالث) والإنتاج والتّقويم في حصّة (الأسبوع الثّاني والأسبوع الرّابع) مع التّخلّي عن حصّة الإدماج الخاصّة بميدان فهم المنطوق.

ثم انتهجت طريقة أخرى، تمثّلت في العمل بسند واحد خلال المقطع المقلّص إلى ثلاثة أسابيع، فكانت الحصّة الأولى للإسماع والمناقشة، والثّانيّة للإنتاج الشّفوي، والثّالثة لاستخراج الأنماط ومؤشّراتها ثمّ تلخيص النّص كتابيّا.

[1] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، المرجع السّابق، ص31.

أمّا خلال التّدريس ضمن الظّروف الاستثنائيّة –جائحة كورونا– فقد رأى مفتشو التّربيّة الوطنيّة لمادّة اللّغة العربيّة الاقتصار على نصّ واحد خلال المقطع التّعلّمي وبحصتين؛ حيث الحصّة الأولى للإسماع والمناقشة، والثّانيّة للإنتاج الشّفوي بحجم ساعيّ قدّر بـ 45 د للحصّة الواحدة.

وبعد العودة إلى النّظام العادي، انطلاقا من الموسم الدّراسي 2023/2022 فلم يكن هناك تغيير يذكر مقارنة بفترة الجائحة إلّا زيادة ربع ساعة المحذوفة، واعتماد نصّ "يستثمر للإنتاج الشّفهي[1]".

إنّ ميدان فهم المنطوق من أكثر الميادين التّعليميّة الّتي شهدت عدم استقرار وقلّة ثبات من حيث المنهجيّة في التّعامل، ومن حيث الحجم السّاعي وتوزيعه، وهذا لا شكّ قد أثّر على مردود كلّ من المتعلّم والمعلّم، وصار كلّ معلّم ينتهج طريقة تختلف عن زميله داخل المؤسّسة التّربويّة الواحدة، كما أنّ المتعلّمين يعيشون حالة اضطراب معرفي خلال السّنة الدراسيّة الواحدة، فيتلقى المتعلّم في الشهر الأوّل حصّة فهم المنطوق بطريقة معيّنة، ثمّ يصل التّعديل متأخّرا، فيضطرّ المعلّم لتّغيير الطّريقة حسب ما يملى عليه، ويسير على ذلك النّهج إلى حدود بداية الفصل الثّالث؛ وعندها يجد المعلّم نفسه متأخرا في تنفيذ التّعلّمات بسبب كثرتها، أو فترات التّوقف، والعطل، والإضراب، وغير ذلك. عندها تلجأ الجهات الوصيّة إلى انتهاج مخطط استعجالي يغيّر طريقة سير الحصّة من جديد، وقد يصل الأمر إلى الاستغناء عن الحصّة تماما من قبل الكثير من المعلّمين، وذلك لتدارك التّأخّر الخاصّ بميدان فهم المكتوب (قواعد اللّغة + الظّواهر البلاغيّة).

[1] المفتّشيّة العامّة للتّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم المتوسّط، المخططات السّنويّة، المادّة: لغة عربيّة، المستوى: السّنة الاولى من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، سبتمبر 2022، ص17.

وبالعودة إلى طريقة تنفيذ التّعلّمات الخاصّة بميدان فهم المنطوق فإنّ أوّل ما يحدده المعلّم هو مستويات الكفاءة، وأوّل مستوى حسب ما حدد في دليل الأستاذ هو الكفاءة الختاميّة وهي "نهائيّة تصف عملا كلّيا منتهيا، تتميّز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحليّة، يتمّ بناؤها أو تنميّتها خلال سنة دراسيّة أو طور[1]".

أي أنّ المتعلّم في نهاية طور أو سنة دراسيّة يكون قادرا على التّواصل بلغة سليمة من الأخطاء بأنواعها، كما يكتسب قاموسا لغويّا جديدا ويوظّفه، ويتمكّن أيضا من فهم معاني الخطاب المنطوق من خلال السيّاقات الّتي ترد فيها هذه المعاني، كما يتمكّن من إنتاج خطابات شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصليّة دالّة، ويقصد بذلك أنّ المتعلّم يحسن الحوار، ويحترم شروطه، ويناقش الأفكار ذات العلاقة بموضوع النّقاش، والتّواصل الهادف والمفيد.

كما يحدد المعلّم مركبات الكفاءة، حيث يستمع المتعلّم إلى خطابات وصفيّة وسرديّة؛ فيفهم الموضوع بعد التّمعّن فيه ثم يعبّر عمّا فهمه بأسلوبه الخاص ويزرع بذلك نوعا من الحياة في النّص بجعله قابلا للتّأويل والتّجديد والنّقد والتّمثيل، مستخدما في ذلك الرّصيد اللّغوي ذا العلاقة بموضوع النّقاش (السّند) وفي الأخير يتمكّن المتعلّم من استنتاج القيّم التّربويّة أو الدينيّة أو الاجتماعيّة أو غيرها ويتخذ مواقف من السّند المنطوق بالنّقد أو الإعجاب أو التّفنيد.

[1] لبنى بن سي مسعود، واقع التّقويم في التّعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانيّة بولاية ميلة–، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007، ص46.

عطفا على ما سبق، فإنّ المعلّم ملزم "بإتاحة الفرصة للتّفاعل بين للمتعلّمين بعضهم بعضا[1]" وتحديد الأهداف التّعلّميّة الخاصّة بالحصّة كأن يحدد المصطلحات الجديدة الّتي يريد تعليمها، أو القيّم التي يحبّذ الوصول إليها، أو الأفكار والمشاعر الّتي يحاول غرسها في المتعلّم.

6- الهيكلة الشّكليّة لمذكّرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

المؤسسة:		**الأستاذ:**		**التاريخ:**	
المقطع:		**الأسبوع:**		**المستوى:**	
الميدان:		**الموضوع:**			
الوضعيّة		**سيرورة الوضعية**	**المحتوى**	**الهدف من الوضعية**	**الأفعال البيداغوجيّة والوسائل التّربويّة**
وضعية الانطلاق	**قبل عرض المنطوق**	-عرض وضعيّة دالّة ومشوّقة. تكليف المتعلّم بمهمّة واحدة	الوضعيّة الانطلاقيّة ..... المهمّة (غير مركّبة):	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلّم وتثير دافعيّته لاكتشاف ..... أن يوجّه المتعلّم استماعه لتنفيذ المهمّة المطلوبة	.عرض السّند.
بناء التّعلّمات	**أثناء عرض المنطوق**	الإسماع الأوّل تحديد مهمة ليكون الاستماع **هامشيا تذوقيّا**	-التّذكير بالمهمة. -أسئلة من مستوى الفهم (مصفوفة بلوم).	أن يعرض المتعلّمون إجاباتهم المتعلّقة بالمهمّة دون حكم (وفق استراتيجيّة العصف الذّهني) أن يفهم المتعلّم السّند فهما عاما.	.استراتيجيّة العصف الذّهني
		الإسماع الثّاني تحديد مهمّة ليكون الاستماع تحصيليا ناقدا	أسئلة من مستوى التّحليل (مصفوفة بلوم)	أن يتعمّق المتعلّم في فهم وتحليل السّند. أن يستثمر الموارد اللّغويّة الجديدة (مفردات وأساليب)	.اختبار كلوز

[1]زهير حسن حسين الحروب، أساليب حديثة في تقويم أداء المعلّم، أساليب حديثة في تقويم أداء المعلّم، عمان، الأردن، 2020، ص94.

		الإسماع الثّالث تحديد مهمّة ليكون الاستماع **تحصيليّا + ناقدا**	الإنتاج الشّفوي مراعاة مهارات التّحدّث	أن يرتّب المتعلّم أفكاره باقتصاد لغوي. ويمثّل المسموع بالنّبر والتّنغيم، ولغة الجسد المناسبة.	استخدام استراتيجيات وأنشطة مناسبة للنّصّ المسموع منها: -لعب الأدوار عقد ندوة صحفيّة. أدبيّة، مناظرة أدبيّة، -إجراء مقابلة،عقد جلسة نقاش...
	بعد العرض		أسئلة مركّبة، مع	أن يسترسل المتعلّم في الحديث لفترة زمنيّة مقبولة.	
الوضعيّة الختاميّة	**بعد الإنتاج**	تقويم	استخلاص نتائج. استخلاص قيم وموقف. إبداء رأي إصدار حكم	-أن يفهم رسالة المتحدّث. -أن ينقد النّصّ. -أن يستخلص القيّم والمواقف.	-أسئلة دقيقة. -وضعيات دالّة

المصدر: النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، 2016، الصفحات 22-23

الجدول رقم (1) يمثّل الهيكلة الشّكليّة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمرحلة التّعليم المتوسّط

▪ تحليل الهيكلة الشّكليّة لمذكّرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

تعدّ المذكّرة التّربويّة وثيقة بيداغوجيّة هامّة للمعلّم، وذلك لما تحتويه من موارد منهجيّة ومعرفيّة وتواصليّة، فهي تنظيم للّدرس ومراحله، وهي نتاج تخطيط واطّلاع على السّندات البيداغوجيّة المهيكلة لها. ومذكّرة فهم المنطوق من بين مذكرات اللّغة العربيّة الّتي قدّم لها في دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط تصوّرا خاصّا يخدم بناء الكفاءات المطلوبة من الميدان.

تبدأ مذكّرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ببطاقة تعريفيّة يحدد فيها المعلّم اسمه ومؤسّسته التّعليميّة، وتاريخ تنفيذها والفئة المستهدفة منها. كما تحتوي بطاقة التّعريف على معلومات الدّرس المتمثّلة في: المقطع، الميدان، الموضوع، ورقم الأسبوع التّعليمي.

ثم يأتي الجزء الخاصّ بالمحتوى المعرفي وخطوات تنفيذه، حيث يقسّم الدّرس إلى وضعيات ثلاث: وضعيّة الانطلاق، وضعيّة بناء التّعلّمات، والوضعيّة الختاميّة. وكيفيّة سيرورة هذه الوضعيات ومحتوى كلّ وضعيّة والغاية المستهدفة منها، وكذا الأفعال البيداغوجيّة المتمثّلة في طرائق التّعليم المناسبة لكل وضعيّة والوسائل التّعليميّة والتّربويّة المتماشيّة مع الأهداف وسيرورة المحتوى.

7-أهميّة ومبررات حصّة فهم المنطوق.

ترتكز اللّغة على أربع مهارات مهمّة وهي الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة، "والوظيفة الرئيسة للغة هي الاتصال والتّعبير، وأن الفرد في عملية الاتصال يكون ضمن واحد من المواقف الأربعة الآتية: متحدثا، أو مستمعا، أو قارئا، أو كاتبا. وهذه المواقف تتطلب من الفرد أن يكون ملما على نحو كاف بمهارات كل فن حتى يكون الاتصال ناجحا[1]" فدون اتقان هذه المهارات لا يمكن للمتعلّم أن يقول أنّه تعلّم اللّغة أو صارت لديه الملكة اللّغويّة التّي أشار إليها **ابن خلدون** في المقدمة، وحصّة فهم المنطوق من الحصص الّتي تجمع مهارتين من مهارات اللّغة هما الاستماع والتّحدّث، ولا شكّ أنّ الّذين بنوا المناهج التّعليميّة وجددوها على يقين بأهميّة وقيمة هذه الحصّة، فالمتعلّمون الّذين يصطفّون على الكراسي اليوم، هم في الحقيقة خطباء ومعلّقون ومفوّهون وإعلاميون، وأئمة ومعلّمون وغير ذلك في المستقبل، وهم بحاجة

[1]أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنميّة مهارات التّحدّث والكتابة لطلّاب المرحلة الأساسيّة، دار جليس الزّمان، عمان، الأردن، 2010، ص07.

إلى استخدام اللّغة والتّلاعب بالألفاظ لجذب الجماهير أو إقناع الآخرين، فلا تخونهم الكلمات في المنابر، ولا يتلعثمون أمام الجماهير والمشاهدين والأقران.

إنّ الحاجة إلى حصّة فهم المنطوق لا تقتصر على استهلاك تدرّج مقرر سنوي لبناء التّعلّمات، أو وسيلة للحصول على العلامات، بل هي ضرورة حياتيّة، تحتل جوهر الحياة اليوميّة للفرد، ذلك أنّ القيّم المختزنة في هذا المفهوم تشكل بحق نظاما اجتماعيّا في تعاملات الأفراد فيما بينهم، فالمتعلّمون أثناء الحصّة التّعليميّة يتبادلون النّقاش والحوار، والحوار بدوره له شروط وآداب على الأطراف الالتزام بها، فاحترام الدّور أوّل هذه الشّروط ومن أهمّها، كلّ هذا ينقله المتعلّم إلى واقعه المعيش مع أصدقائه في السّاحة والملعب، ومع أفراد أسرته في البيت، ومع فئات المجتمع في المحلّات والحافلات وغير ذلك من المواقف الّتي تتطلّب احترام الدّور أو توقير من يكبرونه علما أو سنّا.

إنّ قيمة الاحترام تكاد تندثر في المجتمع؛ ومواقف جمّة تجسّد سوء الأدب والتّجاوزات في حقّ المعلّم الّذي شتمه متعلّموه، أو أولياؤهم، والإمام الّذي اتّهم في أهله وعرضه على لسان العامّة والدهماء، والعالم الّذي كفّره طويلب علم لخلاف مع شيخه، والأب والأمّ اللّذين لقيا أعتى أنواع السّب والشّتم من أولادهم لحرصهم عليه. ولا غريب أن نرى هذه التّجاوزات، وهذا الخرق الصّريح للأخلاق، لأنّ المدرسة لم تؤد دورها كما يلزم، وبقيّت بعيدة عن الهدف الأسمى لها في الاحتياجات الاجتماعيّة ألا وهو "بناء المواطن الصّالح[1]".

إنّ المواطن الصّالح الّذي ننشده تبدأ تربيّته من أوّل حصّة في بداية كلّ مقطع تعلّمي، ينطلق فيه من حسن الاستماع إلى حسن التّعبير باحترام آداب تناول الكلمة، وترسيخها من خلال التّذكير بها عمليّا

[1] المركز العربي للبحوث التّربويّة لدوّل الخليج، سياسات إصلاح منظومة التّعليم وتمويله، في الدّوّل الأعضاء بمكتب التّربيّة العربي بدوّل الخليج، المركز العربي للبحوث التّربويّة لدوّل الخليج، الكويت، 2021، ص109.

في جميع الحصص التّعليميّة، ذلك أنّ المشافهة تكتسح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ويمكنها أن تنبئنا بحقيقة السّلوك عند المتعلّم، وبالتّالي تحفيزه أو تعديله عند الضّرورة.

وزيادة على الاحترام هناك سلوك آخر يكتسبه المتحاورون فيما بينهم ألا وهو استخدام الحجّة بغرض الإقناع، فلا يمكن للخلافات الفكريّة الّتي تنشأ بين المتعلّمين أن تحلّ إلّا بالحوار البنّاء الّذي يلتزم فيه المتعلّمون بتقديم حججهم وأدلّتهم العقليّة والنّقليّة لإثبات الرّأي الخاص أو تفنيد أراء الخصوم، والملاحظ أنّ الأفراد الّذين يستخدمون الحجج والبراهين في كلامهم وحواراتهم يمتازون بالهدوء ولا يجنحون إلى رفع الصّوت لإقناع الآخر، وبالتّالي يعفون أنفسهم من شرّ ألفاظ السوء أو الشّتيمة أو التّعرّض لشرف الآخرين، كما أنّهم يتفادون الغوغائيّة في تناول الموضوعات فيلتزم المتكلّمون بالموضوع الواحد ولا يجنحون إلى الهروب من مناقشة الأفكار إلى مناقشة الأمور الشّخصيّة الّتي لا تمت بصلة لموضوع النّقاش.

لقد علّق التّربويون في الجزائر على حصّة فهم المنطوق آمالا عظيمة لتغيير الواقع التّداولي للفرد ابتداء من المدرسة وخروجا إلى الواقع، فلا يمكن أن يصلح هذا الواقع في ضلّ الإشكال الحاصل في تكوين الخطباء والمفوّهين، وهنا نعود لنذكر بالدّور المنوط بالمدرسة الحديثة ذات الرؤية النّفعيّة الثّاقبة، الرؤية الّتي لا تقف عند حدود نسب النّجاح الفصليّة والسّنويّة، وإنّما تمتد لتلهم الواقع وتغوص فيه وتفهم القوانين الّتي تديره فتتحكّم فيها، أو تعيد صياغتها وفق السائد عالميّا، فتكوّن الفرد ذا السّلوك الحضاري، الّذي يسمّي الأشياء بمسمياتها، فلا يتكلّم قبل أن يستمع وينصت جيّدا، ثم يفهم ثم يردّ أو يجيب حسب المطلوب متوخيّا الدقّة والسّلامة في القول والفهم والاستماع.

إنّ حصّة فهم المنطوق زيادة على تقدمه من مبادئ أخلاقيّة فإنها تمثّل "القالب الّذي يصبّ فيه المتعلّم أغلى ما لديه من أفكار ومعاني، وعبارات ومشاعر وأحاسيس ينقلها للآخرين، هي القيمة الّتي تميّزه

عن باقي الأنشطة اللّغويّة والأدبيّة الأخرى[1]." فحين يريد المتعلّم الكتابة قد تخونه العبارات أو يتحاشى كتابتها لجهله برسمها الصّحيح، أو لارتباطها بالوقت المحدّد، لكن اللّسان النّاطق يعبّر عن خلجات النّفس دون خوف أو تردد، فيكشف حجم العقل الحقيقي ومستوى الإنسان الّذي يمكنه حلّ المشكلات من خلال دمجه لمجموعة المعارف والكفاءات الّتي اكتسبها من الواقع أو الصّف الدّراسي.

وعلاوة على القيّم الّتي يكتسبها المتعلّمون من خلال حصّة فهم المنطوق فإنّ هذه الحصّة تمثّل "عماد المحادثة الّتي هي مفتاح العلم في مرحلة التّعليم الأساسيّة لجميع الموضوعات والمواد الدّراسيّة بلا استثناء على الرّغم من أنّها تقصد لذاتها في دروس المحادثة اللّغويّة[2]". غير أنّ معلّم اللّغة العربيّة صار على عاتقه أن يجعل عمليّة المحادثة بابا لبناء شخصيّة المتعلّمين وتنميّة قدراتهم في التّعبير عن أرائهم بلغة عربيّة فصيحة "والابتعاد عن اللّهجة العاميّة قدر الإمكان... وطرح الأسئلة والحرص على الإكثار من الكلمات الجديدة في الحصّة الواحدة[3]".

يجب أن ينغمس المتعلّم في جوّ فصيح يكون فيه استخدام اللّغة العربيّة أوّل أساس تنبني عليه الحصّة، وعلى المتعلّمين جميعهم الحرص على المشاركة الفاعلة بعبارات أو جمل محفوظة أو مفهومة لنفي الغرابة الحاصلة عن تداول اللّغة الفصيحة والقضاء على الثّقل الّذي يشدّ لسان المتعلّم ويمنعه من الإبداع أو يحول دون كشفه عن مكنوناته وما أكثرها.

---

[1] نصيرة كبير، أهميّة التّعبير الشّفوي وتقنيات تدريسه، مجلّة التّعليميّة، المجلد 04 العدد 09، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، جانفي 2017، ص73.

[2] أحمد إبراهيم صومان، دراسات في تنميّة مهارات التّحدّث والكتابة لطلّاب المرحلة الأساسيّة، مرجع سابق، ص35.

[3] المرجع نفسه، ص36.

8-إحصاء نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط:

عنوان المقطع	عنوان النّص	كاتب النّص	الصّفحة	نمط النّص	المصطلحات الصّعبة	عدد مفردات النّص	متوسّط عدد المفردات
الحياة العائليّة (1)	أمّ السّعد	أبو العيد دودو	89	وصفي	6	183	231.25
	في انتظار أمين	توفيق يوسف عواد	91	سردي	5	246	
	وداع	عبد الحميد بن جلون	93	سردي	7	195	
	زوج أبي	محمد حسين هيكل	95	سردي وصفي	6	301	
حب الوطن (2)	سطر أحمر من الأمس	مرزاق بقطاش	97	سردي	10	236	214
	ليلة للوطن	عبد الرحمن عزوق	99	سردي	4	198	
	الشّاعر المضطهد	مالك حداد	101	وصفي	3	226	
	حدث ذات ليلة	جميلة زنير	103	سردي	12	196	
عظماء الإنسانيّة (3)	محمد البشير الإبراهيمي	عمر بن قينة	105	سردي	6	217	230
	تين هينان	مريم سيدي علي مبارك	107	سردي	10	245	
	الإدريسي	هيثم خيري	109	سردي وصفي	4	197	
	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي	111	سردي	5	261	

الأخلاق والمجتمع (4)	روان والقلم	نبيهة الحلبي	113	سردي	4	256	221.25
	الواجب والتضحيّة	العربي التّبسي	115	توجيهي	6	151	
	الحلّ الأخير	يوسف شاوش	117	سردي	8	226	
	معاناة جان فالجان	فيكتور هيقو	119	سردي	16	252	
العلم والاكتشافات العلميّة (5)	التّجريب على الحيوان	عبد الرحمن عبد اللّطيف النمر	121	إخباري	11	287	286.25
	زراعة الفضاء	منى فوزي	123	إخباري	4	269	
	البراكين	محسن حافظ	125	إخباري	6	323	
	ازدياد حرارة الأرض	عبد الله بدران	127	إخباري	7	266	
الأعياد (6)	عيد الفطر المبارك	عبد الحميد بن باديس	129	وصفي	3	85	177.75
	اجتلاء العيد	مصطفى صادق الرّافعي	131	وصفي	7	236	
	الاحتفال بالمولد النّبوي الشّريف	الإمام محمود شلتوت	133	وصفي	10	183	
	المولد النّبوي عند الأزهرين	طه حسين	135	وصفي	7	207	
الطّبيعة (7)	الطّبيعة والإنسان	أحمد رضا حوحو	137	وصفي سردي	7	270	203.25
	الشّمس	أحمد أمين	139	وصفي	8	151	

	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور	141	وصفي	13	213	
	مدينة الجسور	الطّاهر وطار	143	وصفي	7	179	
الصّحّة والرّياضة (8)	مرض زينب	بديع حقي	145	سردي	10	136	215
	السّباحة	أحمد عبد الله سلامة	147	إخباري	9	254	
	السّلّ الرّئوي	أمين رويحة	149	إخباري	8	273	
	قصّة الألعاب الرّياضيّة	أحمد القصّاب	151	سردي	6	197	
المجموع	32 نصّا	32 كاتبا		4 أنماط	235 كلمة	7115	222.34

المصدر: الباحث، انطلاقا من دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

الجدول رقم (2) يمثّل إحصاء نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

9-متوسّط عدد الكلمات في النّصوص:

مجال عدد الكلمات	عدد النّصوص	النّسبة %
[99 – 50]	1	% 3.125
[149 – 100]	1	% 3.125
[199 – 150]	10	% 31.25
[249 – 200]	9	% 28.125
[299 – 250]	9	% 28.125
[350 – 300]	2	% 6.25
المجموع	**32**	**% 100**

المصدر: جدول من إعداد الباحث

الجدول رقم (3) يمثّل متوسّط عدد الكلمات في النّصوص

10- تكرار الأنماط:

النّمط	التّكرار	النّسبة
1- السّرد	15	%46.87
2- الوصف	10	%31.25
3- الإخبار	6	%18.75
4- التّوجيه	1	%3.12
المجموع	**32**	**% 100**

المصدر: جدول من إعداد الباحث

الجدول رقم (4) يمثّل تكرار الأنماط في النّصوص

- **تحليل النّتائج:**

من خلال الجداول السّابقة، نلاحظ أنّ عدد الكلمات في سندات فهم المنطوق المقررة –ضمن دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط – تتراوح بين [85 –323] أي بمتوسّط في عدد الكلمات بلغ (222.34) كلمة في السّند الواحد، علما أنّ عدد السّندات هو (32) نصّا منها الأصليّ والمترجم والمتصرّف فيه لـ (32) كاتبا عربيّا وغربيّا موزعين على (8) مقاطع بمعدل (4) نصوص في كلّ مقطع، وبمجموع في عدد الكلمات وصل إلى (7115) كلمة. في حين بلغ عدد الكلمات المشروحة والمطلوب شرحها في الدّليل (235) كلمة صعبة حيث تمثّل نسبة (3.3 %) من مجموع الكلمات الواردة في النّصوص.

غير أنّ مراجعة النّصوص وتعليمها جعلنا نقف على أضعاف الأرقام المقدّمة للكمات الصّعبة، ونخصّ بالذكر هنا النّصوص العلميّة وكذا النّصوص المقتطفة من الرّوايات.

بالنّسبة للأنماط فقد غلب نمط السّرد على مجموع الأنماط بتكرار وصل إلى (15) مرّة أي ما نسبته (46.87%) من مجموع الأنماط وذلك في المقاطع الثّلاث الأولى على وجه الخصوص، ويعود السّبب إلى مناسبته القصص والسّير والتّراجم، بينما كان تكرار الوصف في (10) نصوص بنسبة (31.25%) وذلك في مقطعي "الأعياد والطّبيعة" بشكل كبير لمناسبته وصف الأجواء في الأعياد والمناظر الطّبيعيّة.

بينما ورد الإخبار مناسبا للنّصوص العلميّة في المقطع الخامس والمقطع الأخير. واُستخدِم نمط التّوجيه في نصّ واحد هو "الواجب والتّضحيّة" من المقطع الرّابع المعنون بالأخلاق والمجتمع، وقاد جاء مناسبا لطبيعة المقطع الّذي يهدف إلى الالتزام بالآداب ومكارم الأخلاق.

11- مستويات فهم المنطوق وإنتاجه لدى المتعلّم[1]:

عند تعليم ميدان فهم المنطوق، يمرّ السّند المنطوق بمجموعة من المراحل والمستويات الضّمنيّة التّي تخوّل للمتعلّم إدراك مضمون السّندات المنطوقة، وتتمثّل هذه المستويات في:

- **مستوى الفهم العام:** الصورة الكليّة الذهنيّة. ويكون ذلك مع الاستماع الهامشي.
- **المستوى الاستنتاجي:** الفكرة العامّة المستخلصة. ويكون ذلك مع الاستماع التّذوّقي.
- **المستوى التّحليلي:** سبر أغوار السّند المنطوق وشرح مصطلحاته الصّعبة مع توظيفها، واستخراج أفكاره الأساسيّة وعباراته الغامضة. ويكون ذلك مع الاستماع التّحصيلي.

[1] النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص23.

- **المستوى القيمي:** حيث يفهم المتعلّم قصديّة السّند البعيدة ويستخلص في ضوء ذلك القيّم والمواقف التّربويّة والاجتماعيّة وغيرها. ويكون ذلك مع الاستماع الاستنتاجي أو التّحصيلي.
- **المستوى النّقدي:** وهو أعلى مستوى يمكن ان يصل إليه المتعلّم في تعامله مع المنتج بعد الإنتاج الإبداعي، حيث يصدر أحكاما ويبدي أراءه الخاصّة حول المحتوى المعرفي قيد التّناول. ويكون ذلك مع الاستماع النّقدي، وغالبا ما يتمّ ذلك في الوضعيّة الختاميّة.
- **مستوى الإنتاج الإبداعي:** في هذا المستوى، ينتظر من المتعلّم أن يسترسل في حديثه لمدّة مقبولة، ويعيد بناء السّند شفويّا بلغته الخاصّة، مع الحفاظ على الفكرة العامّة للسّند، أو إنتاج سند مشابه يعالج القضيّة ذاتها، أو يهدف إلى تحقيق القيّم والمواقف المتوصّل إليها، مستعينا في ذلك بالنّصوص الّتي تناولها خلال المقطع التّعليمي، ومجيبا عن جزء من المهمّة المنتظر إنجازها ذيل المقطع التّعليمي.

12- مراحل اختيار النّص المنطوق:

أ- مرحلة تحديد الكفاءات المستهدفة: يتمّ تحديد الكفاءات المستهدفة المنتظر تحقيقها من خلال النّص المنطوق، فإذا كان النّص يخدم الهدف التّعليمي يتمّ اعتماده للتّعليم.

ب-مرحلة البحث والتّرشيح: يرشّح المعلّم مجموعة من النّصوص من مختلف المصادر: الصّحف والمجالات، الكتب، القصائد الشّعريّة، مقالات على المواقع الالكترونيّة، إبداعات المعلّم وغير ذلك.

ت-مرحلة التّقييم: يتم تقييم النّصوص المرشّحة شكلا ومضمونا وفق معايير الأصالة والمناسبة وطول السّند وعدد المصطلحات الصّعبة ومتنوّعة الدّلالة، وتقسيم الأفكار على الفقرات وهو ما يتناسب مع المستوى الذي سكِّن فيه المتعلم، فالمتعلّم يسكّن في مستوى لغوي ما، ليتم تحديد ما يناسبه من المحتويات. ثم يتم استبعاد النّصوص الّتي لا تخدم هدف التّعلّم ولا تحترم معايير النّص التّعليمي.

ث-مرحلة الضّبط والاختيار النّهائي: بعد تقييم النّصوص، يقع الاختيار على السّند الّذي يستجيب "لأسس اعتماد النّص التّعليمي[1]" واعتماده كنموذج لنقل المعرفة وتحقيق الأهداف.

ج-مرحلة تحضير المذكّرة التّربويّة وبنائها: يقوم المعلّم بتحضير خطّة درسه من خلال تحليل النّصّ ومعالجته في مذكرة تربويّة استعدادا لتنفيذها مع المتعلّمين.

ح-مرحلة العرض والتّنفيذ والمناقشة: يقوم المعلّم بعرض النّص على المتعلّمين، ومناقشته وفق التّدرّج العمودي لمذكرة الدّرس، حيث يفهم المتعلّمون النّصّ ويستخرجون أهمّ أفكاره، والقيّم والمواقف المستخلصة منه.

خ-مرحلة التّقويم: يتمّ تقويم مدى فاعليّة النّصّ المنطوق في الوصول إلى أهداف التّعلّم، وعلى إثر ذلك يتم اختيار بقيّة النّصوص لقابل الحصص. وتعديل ما يمكن تعديله شكلا ومضمونا.

13- معايير اختيار المفردات الجديدة الغامضة للشّرح في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

لا يخلو أي نصّ تعليميّ -في الغالب- من مجموعة مفردات تشكّل قاموسا لغويّا جديدا على المتعلّم، وقد تكون هذه المفردات كثيرة في النّص الواحد، فلا يستطيع المعلّم تناول جميع المصطلحات بالشّرح والتّوظيف، وعليه، يمكن ضبط مجموعة من المعايير الّتي تعين المعلّم على اختيار المصطلحات الواجب تفسيرها. وهذه المعايير هي:

- **الانتشار في النّصّ:** يتمّ بناء النّصوص لتعالج فكرة ما في مجال معيّن، ولكلّ مجال مصطلحاته الخاصّة، الّتي تنتشر في فقرات النّصّ بشكل ملفت للانتباه، وتحتاج بذلك إلى توضيح وبيان.

---

[1]عبد القادر حسيني، معايير انتقاء النّص التّعليمي، وخطوات تدريسه، مجلّة رفوف، جامعة أدرار، المجلد 06، العدد 02، ديسمبر 2018، ص73.

- **شّيوع الاستعمال:** تحتوي النّصوص المنطوقة على جملة من المفردات شائعة الاستعمال، أو سيتم اعتمادها خلال السّنة الدّراسيّة بشكل كبير، لكنّ المتعلّم يجهل معناها، فيتم استهدافها بالشّرح من خلال السّياق الذّي وردت فيه.
- **تعدد الدّلالة:** غالبا ما يصادف المتعلّم مصطلحات لها دلالات متعددة تختلف من مجال لآخر، وهناك ألفاظ تستخدم استخداما مجازيّا، فيجب بيان دلالة هذا المصطلحات، وذكر الأصل الذّي وضعت له في النّصّ.
- **القابلية للتّعليم:** إن الهدف من أيّ مفردة في النّصّ هو تزويد المتعلّم بالمعرفة، وتنميّة رصيده اللّغوي، غير أنّه يمكن الوقوع على مصطلحات وعبارات لا يؤدّي توضيحها إلى تحقيق هدف تعليمي، وقد يشكّل تفسيرها مشكلة عقديّة أو تربويّة لدى المتعلّم، وهو ما يتنافى مع أهداف تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

14- المهارات المستهدفة من حصّة فهم المنطوق:

مهارات اللّغة العربيّة أربعة: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة والكتابة[1]. وبالعودة إلى ميدان فهم، نجد أنّ هناك مهارتان يتمّ العمل على تطويرهما وبنائهما، ألا وهما مهارة الاستماع ثمّ مهارة التّحدّث، وعطفنا بالتّرتيب والتّراخي لبيان أنّ لكل مهارة نصيب من الحصّة الممتدّة على مدار ساعتين، وهاتان السّاعتان منفصلتان عن بعضهما بعض، فالأولى لتنميّة كفاءة الاستماع والثّانيّة لتنميّة كفاءة التّحدّث.

أ- مهارة الاستماع Listening skill:

[1] انظر: إياد عبد المجيد إبراهيم ، المهارات الأساسية في اللّغة العربيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2015، ص12-15-18-20.

- **مستويات التّلقّي الصّوتي:**

هناك ثلاث مستويات للتّلقّي الصوتي، تختلف من حيث الدّرجة والأثر والانتباه، وهي السّماع، الاستماع، والإنصات، فالسّماع "يعني استقبال الأذن ذبذبات صوتيّة من مصدر معيّن دون أن يعيرها السّامع اهتماما يذكر... أمّا الاستماع فهو: استقبال الأذن ذبذبات صوتيّة من مصدر معيّن مع إعطائها اهتماما وانتباها، وإعمال الفكر فيها... أمّا الإنصات فهو استماع غير أنّه مستمرّ[1]". وهذا يعني أنّ السّماع لا يكون قصديّا، والاستماع قصديّ وفيه درجة من الانتباه؛ غير أنّه قد لا يستمر مدّة طويلة، فإذا استمرّ مدّة طويلة سميّ إنصاتا، وهو على درجة عاليّة من الانتباه والتّركيز.

- **أنواع الاستماع في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:**

ورد في دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط أربعة أنواع للاستماع تتدرّج من حيث الصّعوبة تصاعديّا وهي:[2]

- **الاستماع الهامشي:** وهو أخذ الفكرة العامّة عن النّصّ المسموع.
- **الاستماع التّحصيلي:** وهو أعلى درجة من سابقهن حيث يركّز المتعلّم سمعه على المادّة المسموعة ويربط أفكارها ويحدد معناها.

---

[1]محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006، ص196.

[2]النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص07.

- **الاستماع التّذوّقي:** يعطي المتعلّم للمادّة المسموعة قدرا كافيّا من التأثّر، ويتفاعل مع الأفكار ويتبناها.
- **الاستماع النّاقد:** وهو أعلى درجات الاستماع، حيث يبدي المتعلّم رأيه في المادّة المسموعة، وينقدها ويؤيّد رأيه بالحجّة ويبيّن جوانب القوّة والضّعف فيها.

مهارات الاستماع في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلة التّعليم المتوسّط:

تتفرّد كلّ مرحلة تعليميّة بمهارات الاستماع الخاصّة بها، حيث يرى أن مهارات الاستماع تقسم إلى جانب حسّي حركي، وجانب معرفي، وتتمثّل مهارات الجانب الحسّي الحركي في: "طريقة الجلوس، تركيز الانتباه، واتّخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيّد، واحترام الصّمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدّث او الانشغال عنه[1]."

أمّا مهارات المتعلّقة بالجانب المعرفي فيمكن تلخيصها في النّقاط الآتيّة:

- **التّمييز:** ويقصد به التّمييز بين الأصوات المسموعة.
- **التّركيز:** حيث يركّز المتعلّم انتباهه على المادّة المسموعة ويفهم معاني الخطاب ومركّباته الجزئيّة المتمثّلة في الجمل والتّراكيب والمفردات.
- **الاستخلاص:** حيث يستنتج المتعلّم الحقائق الضّمنيّة للمسموع.
- **التّصنيف:** يصنّف المتعلّم المعرفة المسموعة وينظّمها ويبيّن العلاقة بينها.
- **الاستنتاج:** يستنتج المتعلّم أفكار النّصّ المسموع.

[1]حسن شحاتة ومروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، المناهل، السّعوديّة، 2012، ص28.

- **التّقويم:** يقوم المتعلّم بالحكم على المسموع وينقده، ويبدي رأيه فيه بشكل موضوعي.

أهميّة تدريس الاستماع في المرحلة المتوسّطة:

يرى **مدكور** أنّ "مهارة الاستماع تأتي في المرتبة الأولى في ترتيب مهارات اللّغة إذا أردنا أن نرتبها من حيث وجودها الزّمني لدى الطفل في إطار النّمو اللّغوي. فالطفل يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعّرف على الأصوات وفي نهاية عامه الأول يبدأ في نطق الكلمات وعلى هذا فإنّ مهارة الاستماع هي الأساس في اكتساب وتطوير المهارات الأخرى[1]".

وكما هو معلوم فإنّ "السّمع أبو الملكات اللّسانية[2]" حسب ابن خلدون "فعليه يتوقف نمو الفنون اللّغوية الأخرى من تحدّث وقراءة وكتابة فالطفل الّذي يولد أصما لا يتكلم ولا يقرأ ولا يكتب[3]".

وبذلك يكون الاستماع هو أوّل ما يحتاجه المتعلّم في المرحلة المتوسّطة لتكوين الملكة اللّغويّة، ومن دون تحقيق مهارة الاستماع لا يستطيع فهم أو نطق الكلمات وإعرابها، ذلك أنّ معلّم اللّغة العربيّة يقدّم نصوصا منطوقة بلغة سليمة، ويقرأ نصوص القراءة المشروحة قراءة أنموذجيّة معربة، ويقرأ أمثلة درس قواعد اللّغة قراءة معربة أيضا، وفي هذه الحالة يكون المتعلّم منصتا جيّدا، فينتبه إلى الإعراب السّليم للكلمات فيفهم أنّ ما بعد الفعل فاعل مرفوع وأنّ ما نصب بعد الفاعل ووقع عليه الفعل هو مفعول به منصوب، ولا شكّ أنّ هذا لا يتأتى إلّا من خلال الاستماع الواعي والمقصود، والمصحوب بالفهم والتّحليل.

---

[1] سلمان سالم المالكي، أثر استخدام الفيديو التّفاعلي في تنميّة مهارة الاستيعاب السّمعي بمادّة اللّغة الانجليزية لدى طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط، رسالة ماجستير، إشراف: محمد أحمد فرج، جامعة الباحة، كليّة التّربيّة، السّعوديّة، 2013، ص03.

[2] كفاح يحيى صالح العسكري، فلسفات تربوية (أصولها، مدارسها، آرائها)، دار أمجد للنّشر والتوزيع، عمان –الأردن، 2017، ص250.

[3] سلمان سالم المالكي، المرجع السّابق، ص03.

وتظهر أهميّة الاستماع في المرحلة المتوسّطة في النّقاط الآتيّة:

ت- وسيلة للاتّصال: حيث يكتسب من خلالها المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة، فتصير لدى المتعلّم قوالب جاهزة يمكن أن ينشئ مثيلاتها للتواصل مع الزّملاء والطّاقم التّربوي والإداري.

ث-وسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأخرى: فمن خلال الاستماع يتعلّم الطّفل القراءة والكتابة والتّعبير الشّفوي، لأنّه قد بنى الخلفيّة المعجميّة الّتي تمكّنه من فك رموز المكتوب، وإعادة إنتاجه ومنه التّواصل مع الآخرين.

ج-وسيلة للتّعلّم والتّعليم: فالمتعلّم يتلقى المعلومة بالاستماع، والمعلّم يقدّم المحاضرة ويجري الحوار مع المتعلّمين وبالتّالي يفهم مراد المتعلّم والمعلّم يتلقى مراده.

كيف تدرّس مهارة الاستماع في المتوسّطة: -الواقع-؟

تدريس الاستماع في المتوسّطة نكشف عنه من خلال ما جاء في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة في تقديم ميدان فهم المنطوق، فالمعلّم حين يريد تدريس مهارة الاستماع خلال الحصّة يوفر الجوّ المناسب لذلك، ويمهّد لتحقيق أقصى درجات الانتباه والتّركيز وذلك من خلال وضعيّة تعلّميّة مشكلة، تكون محفّزة ومستوحاة من الواقع وتثير انتباها لدى المتعلّم، وبعدها يلقي المعلّم الخطاب المنطوق بصوت مسموع مستخدما لغة الجسد ومنفعلا مع ما جاء في الخطاب، وهنا يكون على المتعلّم الانصات والمتابعة دون تدوين أي شيء لأنّ الإسماع سيكون ثّانيّة، وعند الإسماع الثّاني يسجّل المتعلّمون أفكارا فهموها أو مصطلحات يحتاجون لفهمها أو جملا أعجبتهم، ثم تتم مناقشة هذه الأفكار سويّا لتبيّن مدى استيعاب المتعلّمين للمنطوق.

تعدّ مرحلة المناقشة تقويما للاستماع، فيشرح المعلّم لمتعلّميه ما استشكل عليهم من معان غامضة، أو يضع المعاني في سياق يدركه المتعلّمون ويجيبون عنه، وكخلاصة للمناقشة يستنتج المتعلّمون الفكرة

العامّة للنّصّ، ثم القيّم والمواقف المستفادة. مع الحرص على آداب تناول الكلمة وتحفيز المتعلّمين لأجل المشاركة الفعّالة والجديّة.

لكن في غالب الأحيان، ونظرا لنقص تكوين المعلّمين، يتمّ التّعامل مع نصّ فهم المنطوق خلال مرحلة الاستماع بشيء من التّهاون ونقص الاهتمام قد يصل أحيانا حدّ الإقصاء، فتقتصر المناقشة على مجموعة متميّزة من المتعلّمين، فيفتقر الدّرس إلى التّنويع في توزيع المشاركة. ولو عدنا إلى الوسائل المستخدمة، فإنّنا نادرا ما نجد معلّما يستعين بوسائل العرض والإيضاح، والاكتفاء بالعرض الشّفوي المباشر، وفي ذلك عدم اهتمام بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وعدم وجود مراعاة لأنماط التّعلّم الخاصّة بكلّ فئة في الصّف.

يحتاج تعليم الاستماع في المرحلة المتوسّطة إلى التّنويع في الطّرائق والأساليب والوسائل التّعليميّة، واعتماد ما استجدّ في عالم التّربيّة والتّعليم من أبحاث من شأنها أن تحقق كفاءة الاستماع بأيسر السبل وأوقعها أثرا، وما يستدعي هذا التّنويع هو مسألة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في مختلف النّواحي، ومن غير الممكن أن يكون هناك نمط تعلّم واحد يشترك فيه جميع من في الصّف.

ب- مهارة التّحدّث (التّحدّث) Speaking skill:

أهداف تدريس مهارة التّحدّث في المرحلة المتوسّطة.

إنّ تعلّم مهارة التّحدّث في مراحل التّعليم عموما والمرحلة المتوسّطة خصوصا ضرورة حياتيّة وحتميّة اجتماعيّة، ذلك أنّ الهدف العام لتعلّم "أي لغة في العالم كله، هو امتلاك متعلميها القدرة الفاعلة على إبلاغهم غاياتهم، بتعابير مركبة صحيحة سليمة متقنة مشافهة، وحية بعيدة عن كل غموض يشوب اللّفظ والمعنى معا أثناء ممارستها، ومن ثمة ترجمتهم لمشاعرهم وأفكارهم وخواطرهم وخبراتهم وحتى تجاربهم

الاجتماعية عبر مختلف مراحل حياتهم وأعمارهم[1]"، فالمتعلّمون في المرحلة المتوسّطة بحاجة لاكتساب اللّغة العربيّة الفصحى من أجل المساهمة في النّقاشات الّتي تجري داخل حجرة الدّرس، والمشاركة في الأنشطة الّتي تنظّمها المدرسة من مسابقات فكريّة ومسرحيات وفرق إنشاديّة، وتنشيط مختلف التّظاهرات والحفلات الّتي تشرف عليها المتوسّطة كتقديم نبذة عن شهيد أو عظيم أو شخصيّة وطنيّة أو إسلاميّة.

إنّ تعليم مهارة التّحدّث يمكننا من بناء متعلّم فصيح، يحترم اللّغة ويتذوّقها، ويتفاعل من نثرها وشعرها، فيستحسن الحسن لجماله، وينبذ الرّكيك لركاكته، فيقبل على عيون الشّعر ويختار من الأبيات أطيبها في المدح، وأشدّها في الحماسة، وأقذعها في الهجاء، وألذّها في الغزل، وأقواها في الشّجاعة والإقدام، وتزكو روحه عند سماع القرآن بصوت القرّاء المجوّدين، وتطيب نفسه لسماعه حوارا في أحد الأفلام أو المسلسلات التّاريخيّة النّاطقة باللّغة العربيّة الفصحى.

كما أنّ تدريس مهارة التّحدّث في المتوسّطة يمكّن المتعلّمين من الكشف عن مشاعرهم ورواية تجاربهم أو تجارب الآخرين دون خجل أو خوف، والتّعبير عن أحاسيسهم تجاه المعلّمين والمواد التّعليميّة ومحتوياتها المعرفيّة. فتبنى لديهم الشّخصيّة النّاقدة، والكفاءة الّتي يستطيعون من خلالها التّعامل مع الأفكار الّتي يرفضها منطقهم السّليم الذّي تكوّنه المدرسة، كما أنّ حجيّتهم في تناول المواضيع والنّقاشات تنمو وتنصقل فتظهر الاستقلاليّة في التّعبير عن الآراء والقدرة على اكتساب المواقف الثّابتة بلغة منطوقة راقيّة ذلك أنّ "المشافهة أساس المناقشة بين المتعلّم والمعلّم[2]".

---

[1] نصيرة كبير، أهميّة التّعبير الشّفوي وتقنيات تدريسه، مجلّة التّعليميّة المجلد 04 العدد 09، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، جانفي 2017، ص69.

[2] المرجع السّابق، ص70.

إنّ بناء شخصيّة المتعلّم الكفء في المرحلة المتوسّطة يتطلّب وعيا باهتماماته، وهذه الاهتمامات غالبا ما يعبّر عنها المتعلّم باللّغة المنطوقة أكثر من المكتوبة، فالدّور منوط بمهارة التّحدّث وطريقة تعليمها من أجل الوصول إلى اهتماماته وأغراضه، ذلك أنّ اللّغة حسب ابن جنّي " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]"، ومنه محاولة فهم هذه الأغراض ومناقشتها، ذلك أنّ النّقاشات الّتي تدور بين المعلّم والمتعلّم لم تعد كسابق عهد سلطويّة يملؤها الفزع والرّعب والخوف من ردّة فعل المعلّم المعاقب، فمتعلّمو السّاعة على علاقة بالمرشدين النّفسانيين، وقد صادفنا أكثر من مرّة متعلّمين يرتادون عيادات الطّب النّفسي للكشّف عن الصّعوبات النفسيّة أو العقليّة الّتي تحول دون تعبيرهم عن مكنوناتهم.

إنّ متعلّم الألفيّة الثّالثة صار كلّ شيء مكشوفا أمامه، وصار على المعلّم الدّور لاستظهار أفضل ما فيه، وتوجيهه نحو بناء شخصيّته اللّغويّة المقدامة، الّتي يواجه بها مواقف الحياة في المتوسّطة وخارجها، فلا يهاب المتعلّم أحدا للباسه، ولا يتردد لحظة في تقديم أفكاره البنّاءة الّتي من شأنها أن تحسّن مستواه ومستوى زملائه في الصّف الدّراسي وخارجه. بل يدلي برأيه ويساند رأي زميله ويرفض رأي صاحب القول ويقوّم ويصحح ويعاتب ويجادل بالحسنى.

زيادة على ما سبق، فإنّ التّحدّث هو أساس الكتابة، فكلما كان المتعلّم على مقدرة من المناقشّة والتّحاور كلّما تمكّن من التّعبير الكتابي، واستطاع الإبداع في أوراق الامتحان فيتذكّر المواقف ويتخيّل الحوار ويمثّله كتابيا، فالخيال الواسع مرتبط بالقدرة العاليّة على المشافهة، فغالبا ما تُنطق الفكرة ثم يُعاد النّظر فيها بعد ذلك تتم كتابتها.

---

[1]أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد على النّجار، دار الهدى للطّباعة، بيروت –لبنان، ط2، 1952، ص133.

إنّ الأهداف المتوخاة من وراء تعليم مهارة التّحدّث في المرحلة المتوسّطة تجبر القائمين على المنظومة التّربويّة على إعادة ترتيب سلّم الأولويات ورصد أدقّ الأهداف والتّفاصيل لحصّة المنطوق، وكذا تخصيص أحدث الطرائق والوسائل التّعليميّة المعاصرة للسّمو بلسان المتعلّم وفكره، ومن ذلك تبني أفكاره واحترام اختلافه مع الآخر و"دور المدرسة في هذا السياق، هو تصحيح تمثّلات المتعلّمين، ومنحهم حرّية التّعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع، حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب، ولا هجينا من لغات عديدة[1]"، والسّعي لتزويدهم بالقيّم الاجتماعيّة والتّربويّة والوجدانيّة والمعرفيّة المناسبة لسنّهم الّذي يتراوح بين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة المبكّرة.

تدريس مهارة التّحدّث في المتوسّطة –الواقع والمأمول–.

هناك جملة من السّندات البيداغوجيّة والتّوجيهات الّتي تصدر عن المفتشيّة العامّة للّغة العربيّة بشأن تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، لكن الواقع يختلف كثيرا عن محتوى هذه السّندات والتّوجيهات، ولربما كانت أكثر الأسئلة شيوعا منذ ظهور مناهج الجيل الثّاني هي: كيف يقدّم المعلّم حصّة إنتاج المنطوق؟ هل تشبه طريقة تقديمه طريقة المطالعة الموجّهة سابقا؟

الإجابة عن هذين السّؤالين تقودنا لتصفّح منهاج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة له، ودليل المعلّم للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ودليل تعليميّة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، وإذا ما عدنا لكيفيّة التّقديم

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، البرامج الدّراسيّة للطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص08.

الّتي تضمنها الدّليل وبين ما هو كائن السّاعة فإننا نلمس تقصيرا من قبل المعلّمين في الاهتمام بهذا الميدان، وهذا يعود إلى لأسباب متنوّعة، تتعلّق أساسا بالمثّلث التّعليمي: المعلّم، المتعلّم، والمعرفة.

تحرص السّندات البيداغوجيّة على إيلاء الأهميّة البالغة لحصّة إنتاج المنطوق (مهارة التّحدّث)، فالهدف منها هو تنميّة مهارة التّحدّث لدى المتعلّم، فهم مدى استيعابه واستفادته من حصّة الاستماع، فيكون المتعلّم في هذه الحصّة مبدعا، ومعبّرا عن رأيه، وناقدا لآراء أقرانه بالحجّة، كما يحاول الاستدلال على أقواله نقليّا وعقليّا محترما في ذلك آداب تناول الكلمة. كما تعدّ هذه الحصّة مناسبة لتطبيق مختلف طرائق التّعلّم النّشط كلعب الأدوار والتّفكير التّشاركي وطريقة (KWL) وغيرها من الاستراتيجيّات الفعّالة. الّتي ينتظر أن تساهم في دمج المتعلّم وفتح مجال التّعبير عن أفكاره بكلّ حريّة واحترام.

15- صعوبات تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة:

إنّ تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يعاني على غرار بقيّة ميادين اللّغة العربيّة من صّعوبات الّتي تتعلّق بالمثلّث التّعليمي، وهي صعوبات تؤثّر على المردود العام لنظام التّعليم في الجزائر، فينبغي تجاوزها والاهتمام بتفاصيلها لغرض الارتقاء بنّظام التّعليمي ومخرجاته.

أ- صعوبات خاصة بالمعلّم:

- نقص التّكوين المنهجي والمعرفي.
- عدم التّحضير الجيّد ومشكل الانضباط.
- ضيق سعة البحث والاطّلاع على المستجدّات في عالم التّربيّة والتّعليم.
- ضعف شخصيّة المعلّم.
- عدم اهتمام المعلّم بالمتعلّمين والمعرفة المقررة عليهم.

- عدم استخدام وسائل التّعليم وطرائقه النّشطة.
- عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- لعب دور المحور، وانتهاج طريقة الإلقاء.
- عدم تقويم المتعلّمين جميعهم، والاكتفاء بفئة المتميّزين...

ب-صعوبات خاصة بالمتعلم:

- أمراض التّحدّث.
- الخجل الاجتماعي والتّوحّد، والانطواء.
- الخوف من المجهول.
- انعدام الرّغبة والدّافعيّة نحو التّعلّم.
- غياب التّحفيز الذّاتي.
- المشاكل العائليّة والنّفسيّة كحالات الطّلاق والتّعرّض للتّنمّر.
- الإهمال وقلّة الاهتمام.
- الفروق الفرديّة.
- غياب دور الأسرة ومستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي.
- قلّة التّركيز أو فقدانه، وهذا يرجع إلى الاستعمال غير العقلاني للوسائل التّكنولوجيّة خاصّة الهاتف النّقال، وما يحتويه من تطبيقات الألعاب الإلكترونيّة الّتي تعتمد على السّرعة والقتال، زيادة على ذلك مقاطع الفيديو القصيرة على مواقع التّواصل الاجتماعي، حيث تمنع هذه الأخيرة عقل المتعلّم من التّركيز لفترة طويلة كونه اعتاد على مقاطع فيديو من قبيل دقيقة أو أقل مع المتعة.

ت-صعوبات خاصة بالمعرفة.

تتمثّل المعرفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في النّصوص التّعليميّة المقررة في دليل المعلّم لمادّة اللّغة العربيّة، وكغيرها من أقطاب المثلّث التّعليمي فإنّ هناك صعوبات تتعلّق بها، وتمنع تحقيق الأهداف التّعليميّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ومن جملة هذه الصّعوبات نذكر:

- عدم ملاءمة محتوى النّصوص لمستوى المتعلّمين الحسّي والمعرفي والثّقافي والاجتماعي...
- ضعف لغة النّصوص.
- عدم معالجة النّصوص المقررة لفكرة واضحة، حيث يعجز المتعلّم عن فهم الخطاب المنطوق.
- غياب القيّم والمواقف في بعض النّصوص.
- غياب معيار الأصالة في بعض النّصوص، فكلّما كان النّص متصرّفا فيه كلما زادت إمكانيّة تحريف المعنى عن الأصل.
- تناقض المعرفة بين نصّ وآخر، فقد يعالج نصّ فهم المنطوق فكرة ويدعمها، ثم يأتي المتعلّم إلى نصّ آخر في حصّة أخرى يجدها تتناقض مع الفكرة الأولى، وأحيانا تتناقض مع قناعاته الخاصّة.

خلاصة الفصل:

إنّ التّعديل الّذي مسّ مناهج التّعليم في مرحلة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة قد أثمر نقاطا إيجابيّة كثيرة يتطلّب تطبيقها جهدا، وتكوينا، وإقناعا للعناصر الفاعلة في العمليّة التّعليميّة، وهذا لا يعني عدم وجود اختلالات منهجيّة ومعرفيّة تعرقل تحقيق المرام التّعليميّة لمادّة اللّغة العربيّة، لاسيّما ما تعلّق منها بالميدان المستجدّ وهو ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، والذّي يدف إلى تنميّة كفاءتي الاستماع والتّحدّث لدى المتعلّم.

لقد أسهمت السندات البيداغوجيّة في شرح وبيان منهجيّة التّعامل مع ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، والمتمثّلة أساسا في:

- منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.
- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.
- دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.
- المخططات السّنويّة للّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

ورغم ما قدّمته هذه السّندات من توجيهات، وما اقترحته من طرائق ووسائل للتّنفيذ، إلّا أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يبقى في حاجة لإعادة نظر خاصّة في نوعيّة النّصوص المقررة وتكوين المعلّمين حول استخدام وسائل التّعليم المتاحة وتطبيق طرائق واستراتيجيّات التّعليم النّشطة والفعّالة لتحقيق الغايات التّربويّة.

الفصل الثّاني

البيداغوجيا الفارقيّة: الأسس النّظريّة والأبعاد التّعليميّة

الفصل الثّاني: البيداغوجيا الفارقيّة؛ الأسس النّظريّة والأبعاد التّعليميّة.

1- الفروق الفرديّة.
2- نبذة تاريخيّة عن الفروق الفرديّة.
3- تعريف الفروق الفرديّة.
4- أهميّة دراسة الفروق الفرديّة.
5- البيداغوجيا الفارقيّة.
6- الإطار التّاريخي لظهور البيداغوجيا الفارقيّة.
7- تعريف البيداغوجيا الفارقيّة.
8- مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة.
9- مقتضيات البيداغوجيا الفارقيّة.
10- خصائص البيداغوجيا الفارقيّة.
11- أهداف البيداغوجيا الفارقيّة.
12- مبررات انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة.
13- التّعليم التّقليدي والتّعليم الفارقي، والتّعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة.
14- البيداغوجيا الفارقيّة بيداغوجيا للنّجاح.
15- البيداغوجيا الفارقيّة وطرائق التّعليم.
16- البيداغوجيا الفارقيّة والوسائل التّعليميّة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يشهد ميدان التّربيّة والتّعليم مستجدات أكثر فاعليّة واستجابة لحاجات المتعلّمين الوجدانيّة والمعرفيّة والفيزيولوجية مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم، ولعل أهم بيداغوجيا وأوسعها اهتماما بهذه الجوانب هي البيداغوجيا الفارقيّة، فكيف يمكن أن تفيد هذه الأخيرة في القضاء على الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وما سبل تنفيذها في الصّفّ الدراسي؟

1-الفروق الفرديّة: Individual differences

بتمعّن بسيط في الطّبيعة، يمكن ملاحظة وجود اختلافات وتفاوتات عند الحيوان والنّبات والإنسان والتّراب، والأفراد بدورهم تجمع بينهم نقاط تشابه ونقاط اختلاف، وهذا الاختلاف قد يكون بيّنا ظاهرا، أو خفيّا يكشف عنه بطرائق متعدّدة، ولا شك أن لهذا الاختلاف سببا وعبرة، وقد ذكر الله تعالى ذلك في كتابه العزيز في قوله ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ**﴾ سورة الرّوم، الآية 22.

فالاختلاف من السّنن الكونيّة ولو تشابه النّاس لاستغنى بعضهم عن بعض، لكن لكل واحد حاجة عند الآخر، فالرجل بحاجة للمرأة والنّجار بحاجة للفلاح والمتعلّم بحاجة للمعلّم، وهذا الاختلاف والتّنوع لا يقتصر على اللّغة وألوان البشرة ونوع العرق، وإنّما يشمل أيضا نواح عقليّة ووجدانيّة، وتتفاوت هذه الأمور من حيث الدّرجة والنّوع من فرد لآخر أو في الفرد الواحد نفسه.

نظرا لأهميّة هذا الأمر فقد اختصّت دراسات كثيرة بمسألة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، منها دراسة **عبد المالك حورية** و**رقيق كمال** في مقال منشور بمجلّة إشكالات في اللّغة والأدب سنة 2021، والّتي تناولت أثر الفروق الفرديّة على التّحصيل الدّراسي، ودراسة **محمد صالح اللقب** و**جعفر بوعروري** في مقال

منشور بمجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة سنة 2019، والّتي تناولت علاقة الفروق الفرديّة بأساليب التدّريس، وحاولت هذه الدّراسات وغيرها تبرير هذه الفروق، والكشف عنها، وقياسها، ومن ثمّة التّعامل معها وإيجاد الحلّ المناسب لها، خاصّة في الوسط التّعليمي الّذي تظهر فيه هذه الظّاهرة بشكل كبير ومقلق في بعض الأحيان، ففي الصّف الدّراسي الواحد نجد أصنافا من المتعلّمين المتفاوتين في القدرات والكفاءات، فهناك متعلمون يمتلكون ذكاء رياضيا عاليّا بينما نجد ذكاءهم اللّغوي متوسطا أو متدنيّا، كما نلقف متعلمين شغوفين بالرّسم وآخرين بالآلات والتكنولوجيا والبعض الآخر بالطّبيعة والحيوانات والنّباتات، وهذه الميولات إنما تتعدد لأسباب متنوّعة متعلّقة بالبيئة والوراثة في غالب الأحيان، والمقصود بالبيئة هنا ما يحيط بالمتعلّم من ظروف طبيعيّة واجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة وغيرها، والوراثة كما هو معلوم أمر متعلّق بالجّينات والسّمات المتوارثة عن الآباء أو الأجداد.

وعليه فإن مسألة البحث في ظاهرة الفروق الفردية ضرورة حتميّة تتطلب اهتماما بالغا من طرف الدّارسين، لأن الدول الّتي تمتلك نظاما تعليميّا ناجحا نجدها تنتهج تنويع وتعدّد الطرائق التّعليمية المناسبة لنمط التّعليم الخاصّ بكل متعلّم، وهو ما يطلق عليه بالبيداغوجيا الفارقية، وهي عبارة عن " تمشّ تربويّ، يستعمل مجموعة من الوسائل التّعليميّة–التّعلميّة، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها[1]." فالتّعدد في الوسائل والطرائق والأساليب ضروري لإلحاق المعلمين ببعضهم بعض، لتحقيق الأهداف نفسها.

2–نبذة تاريخيّة عن الفروق الفرديّة

[1] جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقيّة، مكتبة المثقّف، المغرب، ط1، 2015، ص07.

الفروق الفرديّة مسألة قديمة قدم الخلق، حيث تفرّدت المخلوقات –العاقلة– بمجموعة من الصّفات عن بعضها بعض، فالملائكة مخلوقات من نور تختلف عن إبليس المخلوق من نار، وبدورهما اختلفا عن الإنسان المخلوق من طين، وبالنّظر إلى الأخلاق نجد الملائكة تفعل ما تؤمر، بينما رفض إبليس السّجود لآدم وغوى، وامتثل آدم لأمر ربّه لكنه زلّ ثم تاب بعد ذلك.

وبالنّظر إلى أنبياء الله ورسله من خلال القصص القرآني، نجد أنّ الفروق الفرديّة بائنة بينهم قال الله تعالى: "**تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِّنْهُم مَّن كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا اقْتَتَلَ الَّذِينَ مِن بَعْدِهِم مِّن بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَلَٰكِنِ اخْتَلَفُوا فَمِنْهُم مَّنْ آمَنَ وَمِنْهُم مَّن كَفَرَ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا اقْتَتَلُوا وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَفْعَلُ مَا يُرِيد**" (البقرة 253)، فمنهم من عرف عنه شدّة الصّبر كسيّدنا أيوب عليه السّلام، ومنهم من عرف بتحكّمه في الرّيح والجنّ كسيّدنا سليمان عليه السّلام، ونجد سيّدنا داوود قد أوتي حسن الصّوت في قراءة الزّبور، ومنهم جمع مكارم الأخلاق كلّها وهو سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم، وبدورهم اختلفت حرفهم واهتماماتهم بين النّجارة والرّعي والتّجارة وغير ذلك من الأنشطة والأعمال.

وفي الحضارة الإغريقيّة "قسم أفلاطون النّاس إلى ثلاث طبقات بناء على درجة تميز وسيطرة إحدى قوى النّفس الثّلاث: (العقل أو الغضب أو الشهوة)، على باقي القوى. فإذا سيطرت القوة العاقلة، أصبح الفرد من طبقة الحكماء والفلاسفة والعلماء. وإذا سيطرت القوة الغاضبة وتفوقت على بقية القوى، أصبح الفرد من طبقة الجند والحراس. أما إذا سيطرت قوة الشهوة وتفوقت على بقية القوى، أصبح الفرد من طبقة العوام.

وذكر أفلاطون أنه لم يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الأخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما العمل بينما يصلح الثاني لعمل آخر[1]."

أما المصريون القدماء فقد عرفوا "الفروق بين الأفراد، حيث قسموا المجتمع إلى طبقات وقاموا باختيار الأشداء والأقوياء للانضمام إلى الجيش كما عظموا من شأن العلماء والحكماء والكتّاب والكهنة، وأن الحكم يجب أن يظلّ للطبقة الحاكمة فقط، ويجب ألّا تختلط أنسالهم بأنسال العامّة من الشّعب فكان يتم الزّواج بينهم فقط [2]".

وقد اشتهر عند العرب في العصر الجاهلي تفاوت النّاس في مكارم الأخلاق والقوّة والشّعر، ولكلّ قبيلة محامد ترفع قدرها أو مذامّ تحطّها، فهذا حاتم الطائيّ اشتهر بالكرم عن سائر العرب حتّى قيل فيه "أكرم من حاتم[3]."، وعرف عجل بن لجيم بن صعب بن علّي بن بكر بن وائل بالحمق حتّى قيل فيه "أحمق من عجل[4]" وروي عن عجل هذا أنّه سئل ذات يوم عن اسم فرسه فقام ففقأ عينه وقال: أسميته الأعور وفيه يقول جرثومة العنزي:

رمتني عجل بـــــــداء أبيهم .... وأيّ امرئ في النّاس أحمق من عجــل؟

أليس أبوهم عار عين جواده ..... فصارت به الأمثال تضرب في الجهل.[5]

---

[1]إسماعيل محمد الفقّي وآخرون، علم النّفس التّربوي، العبيكان للنّشر، السّعوديّة، 2014، ص277.

[2] رشاد صالح دمنهوري وآخرون، علم النّفس التّربوي، مكتبة دار جدّة، السّعوديّة، 1421هـ، ص223.

[3] محمد الصبيحي، موسوعة مائدة القارئ، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، 2009، ص277.

[4]فيصل مفتاح الحداد، مخطوطات في الأمثال العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2018، ص273.

[5] أبو الفضل أحمد الميداني، مجمع الأمثال ج1، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دار المعرفة، لبنان، 2004، ص217.

كما اشتهر **الكسعي*** بالنّدم حتّى قيل: "أندم من الكسعي[1]"، وتفرّد **أشعب** بالطّمع وحبّ الولائم حتّى قيل لمن كان على خصاله **(أشعب)**، والأمثلة في هذا الباب كثيرة لعلّ أبرزها ما جمعه الحافظ **جمال الدّين أبي الفرج عبد الرّحمن بن الجوزي** في مصنّفه "أخبار الحمقى والمغفّلين."

وشهد مجيء الإسلام حرصا كبيرا على مخاطبة النّاس على قدر عقولهم وعلى مقدار ما يستوعبون ويفهمون لذلك ورد في صحيح الإمام مسلم عن **ابن مسعود** رضي الله عنه[2]: "ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة[3]" وورد عن علي رضي الله عنه: "حدثوا الناس بما يعرفون، ودعوا ما ينكرون، أتحبّون أن يُكذّب الله ورسوله[4]".

ومع تقدّم الزّمان، عرف انتشار الفروق الفرديّة اتّساعا ملحوظا، خاصّة مع ظهور المدارس والكتاتيب النّظاميّة في الدّوّل، وكان الغالب في التّعامل مع هذه الفروق هو الطّبقيّة، حيث يتمّ التّعامل مع البشر على أساس عرقي أو ديني أو مادّي، ومنه نجد أنّ أبناء السّادة والأمراء يحظون بتعليم خاصّ، ويرسلون إلى أكبر الجامعات، ومنهم من جعل لابنه المعلّم الخاصّ، كمحمّد الفاتح فاتح القسطنطينيّة. ومهما كانت طبيعة

---

* محارب بن قيس الكسعيّ، رجلٌ يُضربُ به المثل في الندامة، يُنسب إلى كُسَع قبيلة في اليمن.

[1] المرجع السابق، ج2، ص348.

[2] يحيى محمد نبهان، الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري العمليّة، الأردن، 2008، ص140.

[3] أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، ج1، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، مصر، 1955، ص11.

[4] تقي الدّين أبو العباس أحمد الحراني ابن تيمية، درء تعارض العقل والنّقل ج5، تح: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، السّعوديّة، ط2، 1991، ص75.

التّفريق في تلك المرحلة من التّاريخ، فإنّها كانت تكّل في الغالب طبقيّة سلبيّة لا تمثّل أي شكل من أشكال المساواة في المجتمع عموما والمدرسة بشكل خاصّ.

3-أهمية دراسة الفروق الفردية:

يجد المعلّم داخل الصفّ الدّراسي الواحد أصنافا من المتعلمين المتفاوتين في القدرات العقليّة والنّفسيّة والفيزيولوجيّة، وقد تكون هذه التّفاوتات بين المتعلّم ونفسه، أو بين التّلاميذ فيما بينهم أو بين جماعة الذّكور وجماعة الإناث، ويمكن ملاحظة هذا الأمر بسهولة من خلال الملاحظة المبنيّة على أساس: المشاركة، الامتحان، الكتابة، القراءة، التّعبير بنوعيه، أو اختبارات الذّكاء التّقليديّة.

إنّ اكتشاف الفروق الفردية ووصفها ودراستها أمر حتميّ، لأن الأفراد لا يحسنون الأمر نفسه، "فالدراسات العلميّة تبيّن أنّ هناك اختلافات متباينة في مستوى الصّفات عند الفرد الواحد. ولهذا لابد من البحث عن مدى التّنوع الموجود لدى الشّخص الواحد. وهذا التّنوع في الصفات موجود عند الأفراد العاديين، وعند من يعانون ضعفا عقليّا، وعند المتفوقين عقليا، وحتى عند العباقرة. ولهذا فمن يصلح لعمل معيّن قد لا يصلح لعمل آخر. ومن يخفق في دراسة لا يتحتم أن يخفق في دراسة أخرى أو عمل آخر. فالمتعلّم الذي يحصل على تقدير منخفض في اختبار الذّكاء ربما يجد صعوبة في الدّراسة وفقا لمنهج المدارس التّقليدية، ولكن قد تكون لديه مهارة في النّواحي الميكانيكية أو الاجتماعية أو الفنيّة أو الموسيقيّة[1]."

[1]أحمد محمد الزّعبي، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة، مكتبة الرشد، الرّياض، السّعوديّة، ط2، 2015، ص49.

وبالتّالي نتمكن من تحديد "التّوجيه التّعليمي والمهني، وتوزيع الطلاب على الفصول الدّراسية والكلّيات الجامعيّة، وكذلك في عمليات التّعيين والتّرقية للعمال والموظّفين[1]". وهو أمر يندر انتهاجه ذلك أن المقياس الوحيد للتّوزيع أو التّرقية هو الامتحان الكتابي غالبا، والامتحان الكتابي قد يكون غير مجد بحكم أن الكثير من الأفراد والمتعلّمين بشكل خاص تكون كفاءتهم عالية في الأداء بينما يفتقرون إلى أداة النّجاح الّتي تمثلت أساسا في الامتحان الكتابي، ونقترح هنا أن يتم تعميم فرق الكشافين "مكتشفي المواهب" على مستوى المؤسّسات التّربوية والأماكن العمومية، للوقوف على أصحاب المهارات والقدرات لوضعهم في أماكنهم المناسبة، فمثلا نجد في ميدان التّربية والتّعليم معلّمين مستخلفين يمتلكون كفاءات عاليّة في التّدريس مع ذلك فهم حبيسو البطالة، بينما هناك معلّمون مكونون أو رئيسيون تغيب لديهم هذه الكفاءات، ونجدهم صالحين للإدارة أو تكوين المعلمين أكثر من صلاحيتهم للتّعليم.

والأمر نفسه ينطبق على المتعلّمين في الصف الواحد، فعند التّوجيه في المرحلة الثّانوية نلاحظ أن الكثير من الرّغبات في اختيار التّخصص تتغير بسبب معدّل النّجاح أو العلامات المتحصّل عليها في الموادّ، ومن هنا يجب إعادة النّظر في عمليّة التّوجيه والطّريقة الّتي تتم بها، واعتماد اختبارات قياس الفروق الفرديّة لتحقيق الرّغبات وتكثيف التّخصصات المناسبة للمتعلّمين جميعهم.

4- البيداغوجيا الفارقيّة: Defferential pedagogy

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط أنّ الممارسة البيداغوجيّة تقتضي "تنويع التّدريس والتّعلّم النّشط، فالتّنويع يتمثّل في استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة وابتكار طرق

[1] المرجع السّابق، ص 49-50.

متعددة توفر للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التّعليميّة... فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمّل مسؤوليّة تعلّمهم وتقييمهم من خلال التّعلّم الذّاتي وتعلّم الأقران والتّعلّم الفوجي[1]."

وبالنّظر إلى الصّفوف الدّراسيّة نجد مجموعة من المتعلّمين المتمايزين والمختلفين، ويتنوّع هذا التّمايز بين الخصائص النّفسيّة والاجتماعيّة والوجدانيّة والمعرفيّة لكلّ متعلّم، وهو ما يعرف في علم النّفس التّربوي بمسألة الفروق الفرديّة، حيث شكّلت هذه الأخيرة حاجزا أمام المتعلّمين المختلفين في الجوانب السّابقة من أجل التّعلّم المناسب لهم، وهو ما دفع علماء التّربيّة والباحثين إلى إيجاد بيداغوجيا حديثة تتعامل مع هذه الفروق، وتخفف منها، وتستغلّها لصالح العمليّة التّعليميّة عوض بقائها عائقا في طريق المتعلّمين.

إنّ أكثر توجّه بيداغوجي ركّز اهتمامه على حل مشكلة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين هو المعروف بالبيداغوجيا الفارقيّة، ذلك التّوجّه التّربوي الذّي ظهر في الثّلاثي الأخير من القرن الماضي على يد الباحث الفرنسي **"لويس لوغران: 1921-2015"** . والّتي قامت "على تنويع صيّغ التّعلّم وأساليبه، تبعا لتفاوت قدرات المتعلّمين في تحصيل المعارف واكتساب المهارات والكفايات[2]". "فالطّفل يتعلّم وفق إيقاعه وحسب ميوله[3]".

---

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص29.

[2] نضال أحماد، البيداغوجيا الفارقيّة بين الوثائق الرّسميّة وسبل التّنفيذ، مجلّة البيداغوجي، الأكاديميّة الجهويّة للتّربيّة والتّكوين، طنجة، المغرب، العدد 5-6، 2019، ص10.

[3] عبد الرحيم صادقي، لأجل تعليم إبداعي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2022، ص91.

فما المقصود بالبيداغوجيا الفارقيّة؟ وما أهمّ مبادئها؟ وما مقتضياتها داخل الصّف الدّراسي؟ وما الطّرائق والوسائل الّتي يجب انتهاجها للتّطبيق العملي لهذه البيداغوجيا للحدّ من الفشل الدّراسي والتّسيّب المدرسي؟

5-الإطار التّاريخي لظهور البيداغوجيا الفارقيّة:

ظهرت البيداغوجيا الفارقية بفرنسا في سبعينيات القرن الماضي، على يد الفرنسي **لويس لوكران** (1973) وذلك كحلّ لإشكاليتين أساسيتين، وهما:

- انتشار التّفريق البيداغوجي بأشكاله السّلبيّة: حيث كانت التّفريق البيداغوجي بين المتعلّمين على أسس دينيّة وعرقيّة وسياسيّة وطبقيّة في الغالب، ذلك أنّه وجدت مدارس للكاثوليك ومدارس للأرثوذكس، ومدارس للقرويين وأخرى للحواضر، ومدارس للفقراء وأخرى للأغنياء، ولا وجود لأسس تربويّة أو نفسيّة في هذا التّفريق، ومنه انتشرت مجموعة من الظّواهر العنصريّة في المجتمع خاصّة فرنسا خلال القرن 18.
- نمط التّعليم الوحيد: حيث عرفت المدارس منهجا موحدا وواحدا، مبني على فلسفة تقليديّة في التّربيّة، تستهدف المتميّزين والموهوبين فقط، وليس هناك أي اهتمام للفئات المتوسّطة والضّعيفة، ولا مجال لتعدد الطّرائق والأساليب التّربويّة، وهذا المبدأ في التّعليم ينافي مبدأ دمقرطة التّعلّم الّذي نادت به البيداغوجيا الفارقيّة، لأنّه لا يتسم بالمرونة والتّعدد، ويهمل السّواد الأعظم من المتعلّمين داخل الصّف، وبذلك يكون مصير المتعلّمين التّسيّب المدرسي والفشل الدّراسي، وتنتشر الطّبقيّة في المجتمع، وهو ما خلق الكثير من الآفات في المحيط المدرسي وخارجه.

وبالعودة إلى الحربين العالميتين الأولى 1914-1919 والثّانيّة 1939-1945 فقد انتشرت أشكال سلبيّة للتّعليم الموحّد، وذلك راجع إلى فكرة القوميّات الّتي كانت سائدة آنذاك، حيث صممت مناهج نمطيّة تحاول إشباع المواطن بفطرة الانتماء خوفا من انهيار الدّولة، فلا مجال للانفتاح على الآخر أو ممارسة الدّيموقراطيّة في عمليّة التّعلّم.

إن الفروق الفرديّة الظّاهرة بين المتعلّمين قد شكّلت هذه عائقا نحو التّعلّم السّليم والعادل، وهو ما استدعى التّفكير في كيفيّة استثمار هذه الفروق في بناء طريقة للتّعلّم، حيث يمكن لهذه الطّريقة أن تجعل من الفروق الفرديّة أمرا إيجابيّا يغيّر وجهات النّظر نحوها ونحو التّفاوت بين المتعلّمين، فكانت البيداغوجيا الفارقيّة بمثابة الحلّ المثالي الذّي ما يزال يثبت فاعليّته في المدرسة الحديثة، بوصفها مدرسة ديموقراطيّة حيث النّجاح فيها حقّ للجميع.

6-مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة:

ترتكز البيداغوجيا الفارقيّة على جملة من المبادئ الّتي تؤسس لها نظريّا وتطبيقيّا، ويمكن تلخيص هذه المبادئ في النّقاط الآتيّة[1]:

- **مبدأ التّفريق:** الفصل بين المتعلّمين لمعرفة جوانب التّمايز بينهم، وذلك عن طريق تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة النّمط، والذّكاء، وبناء على هذا التّفريق، يدرك المعلّم الفروق الفرديّة بينهم وذلك لبناء خطة الدّرس الّتي تتماشى ومبدأ التّفريق.

[1] محمد سيف، تعريف البيداغوجيا الفارقيّة وأسسها وخصائصها وتوظيفها في التّعليم، موقع صقور الإبداع، 06-06-2020، https://www.sqorebda3.com/vb/threads/78119/

- **مبدأ العلم والعمل:** تقوم البيداغوجيا الفارقيّة على دراسة حالة المتعلّم وتشخيصها تشخيصا علميّا، ثم إيجاد حل عملي لها، وذلك تجنّبا للعشوائيّة في تحديد سيرورات التّعلّم.
- **مبدأ التّفريد:** تعترف البيداغوجيا الفارقيّة بالمتعلّم كفرد له تمثّلاته وتصوراته الخاصّة. فتتقبّله بوصفه جزءا لا يتجزّأ من الصّف الدّراسي، وتحاول بناء مهاراته وكفاءاته وفقا لتميّزه عن أقرانه من المتعلّمين.
- **مبدأ التّنويع:** تعتمد البيداغوجيا الفارقيّة مسارات متنوّعة في التّعليم، وذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيّات والطّرائق التّعليميّة النّشطة، إضافة إلى تنويع الوسائل التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تحقيق الهدف التّعليمي نفسه لجميع المتعلّمين.
- **مبدأ النّجاح:** تعزم البيداغوجيا الفارقيّة على "تحقيق النّجاح الحقيقي بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات، ومراعاة تنوّع الأهداف والغايات، والطّرائق والوسائل الديداكتيكيّة ومختلف وسائل التّقويم والدّعم والمعالجة والتّصحيح، من أجل خلق متعلّم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنيّة الصّعبة أو الوظيفيّة داخل المجتمع[1]".
- **مبدأ التّتبع:** لا يقتصر التّعليم في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة على تقديم المعرفة فقط، بل يحرص على التّقويم المستمر والتّغذيّة الرّاجعة وإشراك الأسرة في العمليّة التّربويّة لتتبع مسار المتعلّم نحو الهدف التّعليمي.

[1] بوسنة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّدريس بالكفاءات، مجلّة التّربيّة والصّحّة النّفسيّة، جامعة الجزائر 2، المجلد 5، العدد 2، 2020، ص310.

❖ **مبدأ المداخل المتعددة:** حيث يقوم المعلّم بتحديد الأهداف التّعليميّة نفسها للمتعلّمين جميعهم حول المضامين نفسها ولكن بطرائق متعددة، يراعي فيها نمط التّعلّم المناسب لكلّ متعلّم: حسّي، بصري، سمعي.

❖ **مبدأ الخصوصيّة:** فالبيداغوجيا الفارقيّة لا تبعد المتعلّم عن واقعه وبيئته، بل تحترم خصوصيّته كفرد له تمثّلاته، فتبني معرفته من خلال محيطه الاجتماعي والثّقافي والدّيني. لأنّ الهدف من التّعليم هو إعداد الفرد الصّالح لمجتمعه، والمدرسة هي من تمدّه بآليات الصّلاح.

7-مقتضيات البيداغوجيا الفارقيّة:

يقتضي تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة: "فارقيّة في مسارات التّعلّم، فارقيّة في مضامين التّعلّم وفارقيّة البنيات[1]".

✓ **فارقيّة مسارات التّعلّم:** يقوم المعلّم بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات، تعمل هذه المجموعات في آن واحد ومن أجل تحقيق الهدف نفسه، لكن مع اختلاف طريقة التّعلّم، حيث تترك لهم الخيارات في تحديد المسار المناسب لهم للتّعلّم: ديناميّة الجماعات، العصف الذّهني، التّفكير التّشاركي... وتقع مسؤوليّة اختيار مسارات التّعلّم على المعلّم، حيث يجب تحديدها سابقا وتوضيحها للمتعلّمين جميعهم وترك حريّة الاختيار للمسار المناسب لكلّ متعلّم. على سبيل المثال، يقوم المتعلّم بتوزيع المتعلّمين إلى مجموعات لا تكون متجانسة بالضّرورة، ويطلب منهم الاشتغال على مضامين مختلفة، فبعد

[1] جريدة التربيّة، البيداغوجيا الفارقيّة، موقع جريدة التربيّة، 17-01-2017، https://jarida-tarbiya.blogspot.com/2017/01/blog-post_15.html

تقسيم المتعلّمين مثلا إلى مجموعات في حصّة التّعبير الكتابي يقدّم المعلّم للمتعلّمين مضامين مختلفة ولتكن:

- المجموعة الأولى: تنجز تعبيرا إبداعيّا حول جمال فصل الرّبيع.
- المجموعة الثّانيّة: تقوم بترتيب الجمل لتشكّل نصّا منسجما حول فصل الرّبيع.
- المجموعة الثّالثة: يمنح المعّلم لها المقدّمة والخاتمة ويترك لها حريّة كتابة العرض حول فصل الرّبيع.
- المجموعة الرّابعة: يمنحها المعلّم نصّا مبتور الكلمات والجمل، ويطالبها بملء الفراغات حول الموضوع نفسه.

✓ **فارقيّة مضامين التّعلّم:** يقوم المعلّم بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات، تشتغل هذه المجموعات على مضامين معرفيّة مختلفة ولكن الغرض منها هو تحقيق أهداف منهجيّة موحّدة، كأن يقوم المعلّم بتحديد هدف منهجي وهو معرفة المتعلّم لكيفيّة تصميم موضوع، فيترك المعلّم للمتعلّمين حريّة اختيار النّشاط المناسب بحيث:

- المجموعة الأولى: تصمم موضوعا علميّا وفق المنهجيّة المدروسة.
- المجموعة الثّانيّة: تصمم موضوعا يعالج آفّة اجتماعيّة وفق المنهجيّة المدروسة.
- المجموعة الثّالثة: تصمم موضوعا ثقافيّا وفق المنهجيّة المدروسة.
- المجموعة الرّابعة: تصمم موضوعا تاريخيّا حسب المنهجيّة المدروسة.

يقوم المعلّم في هذه الحالة بقويم منتجات المتعلّمين باعتبار الهدف المسطّر وهو الموارد المنهجيّة، ويقبل جميع المضامين مهما كانت جودتها.

- ✓ **فارقيّة البنيات:** يقوم المعلّم بتوزيع المتعلّمين إلى مجموعات فرعيّة داخل الصّف، ويحدد لكل مجموعة مهامها الخاصّة، على أن تكون هناك مرونة في التّقسيم، فمجموعة المتعلّم في ميدان فهم المنطوق تختلف عن مجموعته في ميدان إنتاج المكتوب، ومجموعته اليوم في فهم المنطوق غير مجموعته في الميدان نفسه في قابل الحصص، وذلك حتى يشعر المتعلّم بالتّجديد ولا يصيبه الملل.

8-خصائص البيداغوجيا الفارقيّة:

تؤمن البيداغوجيا الفارقيّة بالمتعلّمين كأفراد لهم تصوّرات متمايزة حول الموارد المعرفيّة الّتي يتلقونها، لأنّ لكلّ متعلّم في الفصل خصوصيات بيئيّة ومحليّة، فالمتعلّم الّذي يعيش في بيئة صحراويّة عندما تحدّثه عن التّربة وخصائصها سوف ترتسم في ذهنه صورة الرّمال والكثبان، بينما شخص يسكن جبال الأطلس التّلّي سوف ترتسم في ذهنه صورة التربة الطينيّة، ولو حدثتهم عن الشّجرة فالنّخيل أقرب لذهن ساكن الفيافي، والبرتقال لساكن منطقة متيجة، والزّيتون لساكن بلاد القبائل.

إنّها أمثلة عن التّصورات الّتي تقع في أذهان المتعلّمين بخصوص الموارد المعرفيّة الّتي يتلقونها والّتي تناسب خصوصيتهم البيئيّة، وعلى المعلّم أن ينتبه لذلك، ويتقبل هذه التّصورات ويدعمها، لأنّ عمليّة التّفريق البيداغوجي تتطلّب الاهتمام بخصوصيّة التّفكير لدى كلّ متعلّم، فهو إن كان ضمن مجموعة من الأقران فإنّ هناك ما يميّزه عن هذه المجموعة.

إنّ البيداغوجيا الفارقيّة "بيداغوجيا متنوّعة تطرح مسارات تعليميّة تأخذ بعين الاعتبار المؤهلات الخاصّة بكلّ متعلّم ولا تؤمن بفرضيّة تماهي الكلّ في الفهم وأداء العمل بإيقاع ووتيرة واحدة، وفي المدّة

الزّمنيّة نفسها، وبالطّريقة والنّهج نفسه[1]". إنّها سعي حثيث نحو الديموقراطيّة في التّعلّم، وهو حقّ مشروع للجميع، لا يخصّ الموهوبين والمتميّزين فحسب، بل إنّ الكلّ معني بالنّجاح، ولا مجال للفشل أو التّسيّب المدرسي.

تجعل البيداغوجيا الفارقيّة في الصّف الواحد مجموعة من المتعلّمين مقسّمين إلى مجموعات تبعا لنمط التّعلّم الخاص بهم، وبناء عليه تختار لهم الطريقة التّعليميّة المناسبة لكلّ مجموعة، فرغم وجودهم في صفّ واحد إلّا أنّ هناك تفاوت في سرعة التّحصيل، وفي طريقة التّحصيل، ووسيلة التّحصيل، وعليه تكون بيداغوجيا تنويعيّة، تؤمن بتعدد مسارات التّعلّم ويكون اختيار هذه المسارات بعد عمليّة التّشخيص لمستوى المتعلّمين، وحتى آليّة التّشخيص يجب أن تتم بطرائق متنوّعة تستجيب لخصوصيّة المتعلّمين.

إنّ ما يثبت اكتساب المتعلّم للمهارات اللّازمة والكفاءات المرصودة هو عمليّة التّقويم المستمرة، ابتداء بالتّقويم القبلي والذي تتم فيه عمليّة تشخيص المستوى والوقوف على المكتسبات القبليّة للمتعلّمين، وهل هي كافيّة لاستقبال المهارات الجديدة، أم أنّ هناك حاجة لتدارك ما فات رجاء وضع حجر الزّاويّة الذي تنطلق منه عمليّة التّعلّم، ثم يمر بمرحلة بناء التّعلّمات وخلالها يكون التّقويم بنائيا أو تّكوينيّا آنيا ينقل المتعلّم نحو التّعلّم الجديد الّذي يرجو من خلاله المعلّم أن يبني كفاءة أو مهارة من المهارات.

للوقوف على مدى امتلاك المتعلّم للمهارة اللّازمة، يقوم المعلّم في نهاية الدّرس بعمليّة التّقويم الختامي أو النّهائي، وهي عمليّة جزئيّة تخصّ الدرس، ويلي ذلك عمليّة التّقويم الكلّي للموارد والقيام بالتّغذيّة

[1] محمد بكادي، البيداغوجيا الفارقيّة ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلد 21، العدد 6، 2019، ص222.

الراجعة تداركا للنّقائص وتثبيتا للمعارف والمكتسبات، وذلك استعدادا للوقفات التّقويميّة المتمثّلة أساسا في الفروض والاختبارات الفصليّة والامتحانات الرّسميّة.

9-أهداف البيداغوجيا الفارقيّة:

تسعى البيداغوجيا الفارقيّة إلى ربط محتويات التّعليم ومناهجه بحاجيات المتعلّمين النفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، حتى تكون ملائمة لميولاتهم ورغباتهم وتستجيب لمستوى الصّعوبات الموجودة لديهم، وهذه البيداغوجيا لا تستطيع تحديد هذا الإطار إلّا باستخدام أساليب التّشخيص والتّقويم والقيّاس لمواجهة ظاهرة الفروقات الفرديّة ومعالجة صعوباتها، وبهذا المفهوم تنجز هذه البيداغوجيا معرفة واسعة بمواطن القوّة والضّعف وتقوم بتشخيصها وإيجاد الحلول والأوضاع المناسبة لها[1]".

إنّ البيداغوجيا الفارقيّة تعدّ "مرجعيّة أساسيّة يرتكز عليها التّدريس بالكفاءات. وذلك بالاعتماد على مسالك متعددة تسمح للمتعلّم بانتهاج ما يلائمه لتحقيق الهدف، وتراعي الفوارق الفرديّة داخل الفصل الدّراسي الموحّد[2]".

---

[1] أم الخير حجّاج، البيداغوجيا الفارقيّة ومعالجة صعوبات الكتابة، مجلّة تاريخ العلوم، المجلد 2، العدد4، جامعة زيان عاشور الجلفة، 2016، ص95.

[2] بوسنة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص307.

إنّ البيداغوجيا الفارقيّة تفتح الآفاق أمام المتعلّمين وتنمّي قدراتهم ومواهبهم الخاصّة، وتوجّههم نحو اختيار التّخصص المناسب لهم وبذلك "بتوفير تجارب تعلّم مختلفة تراعي إشباع وتنميّة الميول والاتّجاهات المختلفة للتّلاميذ مما يعزز مستوى الدّافعيّة ويرفع مستوى التّحدّي لديهم للتّعلّم[1]."

10- مبررات انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة:

يأتي المتعلّمون إلى المدرسة من بيئات مختلفة، وبخبرات وإمكانيات متنوّعة، وطموحات وتوجّهات متفاوتة، وهذا يؤثّر على استعدادهم للتّعلّم، ويفرض انتهاج طرائق متنوّعة تستجيب لتلك التّنوعات والتّفاوت الكائن بينهم، وفي ذلك يرى الجبوري والجنابي أنّ "لجميع المتعلّمين مواطن قوّة، ومواطن تحتاج إلى تقوية، والفروق بينهم تؤثّر على ما يحتاجون تعلّمه، والسّرعة الّتي يتطلّبها تعلّمهم، ومقدار الدّعم الّذي يحتاجونه لهذا التّعلّم[2]".

هنا يأتي دور البيداغوجيا الفارقيّة في دعم مواطن القوّة لدى المتعلّم، والاستفادة منها في طريقه نحو تحقيق نجاحه ونجاح زملائه بصفته متعلّما في الصّف، ينقل خبراته ومكتسباته لزملائه كي يتداركوا المواطن الّتي هي بحاجة إلى التّقويّة، وبدوره يستفيد منهم في تضييق جوانب النّقص لديه. ولى المعلّم أن يكون على دراية بما يحتاجه متعلّموه كي يتسنّى له تقسيم المدّة الزّمنيّة المحددة على مراحل الدّرس، فهناك المهمّ والهامّ

---

[1] مها سلامة نصر، فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنميّة مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصّف الثّاني الابتدائي في مقرر اللّغة العربيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة –غزّة، كليّة التّربيّة، قسم المناهج وطرق التّدريس، فلسطين، 2014، ص76.

[2] خميس ضاري خلف الجبوري وإبراهيم عويد هراط الجنابي، التّعليم المتمايز: أسسه نظرياته استراتيجياته، دار الصّادق الثّقافيّة، العراق، 2020، ص26.

والأهمّ، ومن خلال ذلك يستطيع تحديد الفئات الّتي استوفت عناصر الدّرس والفئات الّي تحتاج إلى الدّعم والمعالجة.

إنّ وظيفة المدرسة الأولى هي إنجاح جميع المتعلّمين، والنّجاح هنا لا يعني بلوغ درجات علميّة عليا بالضّرورة، بل الأهمّ أن نجعله متعلّما صالحا في مجتمعه، ومسؤولا يضع الأمور في موضعها، ويتحمل نتائج تصرّفاته، فيرمي القمامة في موضعها، ويهذّب لسانه وينظّم وقته، ويكون فردا مفيدا في مجتمعه، لأنّ حاجات المجتمع متنوّعة ومختلفة، فلا يمكن الاكتفاء بالمعلّمين وحدهم لتسير الحياة بشكل طبيعي، بل الجميع يشكّل دائرة متراصّة الحلقات، فيها النّجار والخبّاز والبنّاء والتّاجر والسّفير واللّاعب والمعلّم وغير ذلك من الوظائف، وبحكم أنّ البيداغوجيا الفارقيّة بيداغوجيا مفرّدة للتّعليم، فإنّ دورها لا يقتصر داخل المدرسة فحسب، بل يتعدّاه إلى خارج المجتمع، وهنا نكون أمام أمر مهمّ يجب أن تدركه الأسرة والمدرسة على حدّ سواء، ألا وهو احتقار المهن والحرف وتصوير كلّ من خرج من المدرسة على أنّه إنسان فاشل.

إنّ مثل هذه الأخطاء التّربويّة الّتي لاحقت أجيالا من المتعلّمين قد آن الأوان لوضع حدّ لها، فلا مجال لمتعلّم فاشل في الأدبيّات التّربويّة المعاصرة، ولهذا فالمدرسة حين تعدّ متعلّما تعدّه من أجل الحياة ككل وليس من أجل التّحصيل الدّراسي والانتقال من مرحلة إلى أخرى دون امتلاك الخبرات اللّازمة الّتي يواجه بها الحياة بمختلف متطلّباتها، وهذا الأمر مبرر لانتهاج البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم مواد اللّغات والعلوم والتّربيّة البدنيّة والإسلاميّة والمدنيّة، فالمتعلّم أمام موارد معرفيّة لها علاقة بواقعه، وتحتاج للممارسة الفعليّة، وهذه الممارسة تكون في محيط المدرسة والأسرة والمجتمع، وهنالك تتحقق الغاية في بناء الكفاءات اللّازمة والدائمة.

11- التّعليم التّقليدي والتّعليم الفارقي والتّعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة:

إنّ التّدريس بواسطة البيداغوجيا الفارقيّة مختلف عمّا هو فيه في التّعليم التّقليدي الشّائع، حيث "يقدّم المدرّس في التّعليم التّقليدي مثيرا واحدا أو هدفا واحدا، ويكلّف المتعلّمين بنشاط واحد ليحققوا المخرجات نفسها، وإذا أراد المدرّس أن يراعي الفروق الفرديّة فإنّه يعمل على تقديم المثير نفسه للجميع والمهمّة نفسها، ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة ففي هذه الحالة يراعي قدرات وإمكانيات المتعلّمين، فهم لا يستطيعون جميعا الوصول إلى النّتائج والخرجات نفسها، لأنّهم متفاوتون في قدراتهم[1]". أمّا التّعليم بواسطة البيداغوجيا الفارقيّة فإنّه يتطلّب تقديم المثير نفسه لجميع المتعلّمين، ثم تنويع المهام للوصول بهم إلى المخرجات نفسها. ويمكن تمثيل ذلك وفق الجدول الآتي:

نوع التّعليم	المثير (الهدف)	النّشاط (المَهمّة)	المُخرجات (النّتائج)
تعليم تقليدي	مثير واحد	نشاط موحّد	المخرجات نفسها.
تعليم يراعي الفروق الفردية	مثير واحد	نشاط موحّد	المخرجات متنوّعة.
تعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة	مثير واحد	أنشطة متنوّعة	المخرجات نفسها.

الجدول رقم (5) يمثّل الفرق بين التّعليم التّقليدي والتّعليم المراعي للفروق الفرديّة والتّعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة.

من خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ المعلّم التّقليدي يحدد هدفا واحدا كبقيّة المعلّمين الآخرين، غير أنّه يقدّم نشاطا واحدا للجميع وينتظر تحقيق النّتائج نفسها، وهذا لا يمكن لأنّ هناك خصوصيات يتميّز بها كلّ متعلّم عن الآخر، وحتما لن يحقق النّتائج نفسها للجميع، وبالنّسبة له فإنّ أي نتيجة خارجة عن الهدف

[1] المرجع السّابق، ص32.

الواحد الذي حدده تعدّ خطأ، واحتمال كثرة الأخطاء هنا يكون كبيرا جدّا، وقد لا يصل إلى النتّيجة المرجوّة لديه إلّا عدد قليل جدّا من المتعلّمين.

وإذا لاحظنا المعلّم الذي يراعي الفروق الفرديّة فإنّه لا يختلف عن المعلّم التّقليدي إلّا في النّتائج المحققة، فهو يقبل مخرجات متنوّعة رغم أنّها خارجة عن المثير الذّي سطّره ابتداء، وهنا يكون قد راعى الفروق الفرديّة غير أنّه لم يراعي طبيعة المخرجات الّتي يجب أن تكون متساويّة بين الجميع، وهو ما تهدف إلى تحقيقه البيداغوجيا الفارقيّة الّتي تقدّم مثيرا واحدا للجميع ثمّ تقترح على المتعلّمين مهام متنوّعة تناسب خصوصيّتهم من أجل بلوغ النّتائج نفسها.

إنّ مرونة التّعليم بواسطة البيداغوجيا الفارقيّة تدعو إلى تجاوز النّظرة التّقليديّة للتّعليم، الذي يجبر طريقة أو منهجيّة موحّدة في تحديد الدّروس، وقد استنتجت العديد من الدّراسات وهم هذه النّظرة الّتي حرمت المتعلّم من أهمّ خاصيّة ذاتيّة لديه ألا وهي الاختلاف عن الآخرين، فإن كان الهدف هو النّجاح للجميع فإنّ المطلب هوّ التّنويع والمرونة، فهما أمران متلازمان لا يمكن تحقيق الأوّل بمعزل عن تطبيق الثّاني.

في بعض الأحيان يقوم المعلّم ببعض عمليّات التّنويع في الأنشطة المقدّمة، لكنّها لا تكون مدروسة ولا مخططا لها، وبالتّالي لا تشكّل روتينا متكررا، والمعلّم بحاجة إلى تكرار هذا التّنويع حتّى يتسنّى للجميع بلوغ الأهداف التّعليميّة ذاتها، بينما "التّخطيط المسبق والأنشطة المصممة خصّيصا لتوائم مقدرات واهتمامات ومعلومات التّلاميذ. فعند تخطيط دروس الوحدة وتخطيط الدّروس اليوميّة يضع المدرّس توقيتات محددة

ليتمّ فيها تنفيذ أنشطة متنوّعة تنفّذ في مجموعات صغيرة أو في ثنائيّات أو تكون أنشطة فرديّة لبعض التّلاميذ[1]".

12- البيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا للنّجاح:

يعدّ نجاح المتعلّمين في المدرسة والحياة هدفا رئيسا تسعى المنظومة التّربويّة بأكملها لتحقيقه، والجهود الّتي تبذلها الأسرة والمدرسة على مدار السّنة الدّراسيّة هي أكبر دليل على ذلك، غير أنّ الطريقة الّتي توصل إلى تحقيق هذا المبتغى هي المشكل الّذي تتقاذفه أطراف مثلث النّجاح؛ المدرسة والمتعلّم والأسرة، فتصبّ المدرسة جامّ أسباب الفشل على الأسرة، بينما ترى الأسرة أنّ المدرسة فشلت في تربيّة طفلها، ويقع الطفل بين هذا وذاك ضحيّة للتصادم الموجود بين الطرفين، والحقيقة أنّ النّجاح مشروع مشترك بين المدرسة والأسرة والمتعلّم، فالعلاقة بينهم يجب أن تكون علاقة تشاركيّة، تشاوريّة، لأنّ المعلّم بحاجة إلى معرفة ما يقع في أسرة المتعلّم على يتسنّى له معرفة الطرائق المثلى للتّعامل معه، والأسرة بحاجة إلى معرفة ما يدور في المدرسة لتدارك ما الطّفل بحاجة إليه، أو تنميّة طموحاته ورغباته الّتي رسمها في المدرسة، ولا يكون كلّ ما ذُكِر إلّا من خلال التّفاهم بين الأسرة والمعلّم، وبحث أسباب النّجاح بين الطرفين، والبيداغوجيا الفارقيّة بمرونتها في التّعامل مع المتعلّمين تسعى لتحقيق النّجاح للجميع، وهذا النّجاح يبنى في بيئتين، بيئة نظريّة وغالبا تكون المدرسة، وبيئة تطبيقيّة يجرّب فيها المتعلّم ما درسه أو فهمه خارج الصّف رفقة الأسرة. ففي التّربيّة الأمريكية مثلا هناك كتب للتّربيّة المدنيّة تحت عنوان: Helping Your Child Become a Responsible Citizen (ساعد طفلك ليكون مواطنا مسؤولا)، حيث ينقسم هذا

[1] حسين كوثر كوجك، تنويع التّدريس في الفصل، مكتب اليونيسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، 2008، ص40.

الكتاب إلى شقين، شقّ خاص بالأسرة وهي أمور يتعلّمها الطفل في البيت رفقة الوالدين، وشقّ آخر يضمّ نشاطات يمارسها الطّفل داخل المدرسة رفقة معلّمه.

إنّ المرونة في التّعليم تعدّ سببا رئيسا للنّجاح، لأنّ المتعلّم سيتعلّم بالطريقة الّتي تناسبه، وبتنويع بيئات التّعلّم وطرائقه يتمكّن من تحقيق الكثير من أهداف التّعلّم المسطرة سلفا، وفي ذلك يرى المستشار التّربوي عمر نقيب أنّه كلما أحسّ المتعلّم أننا نستجيب لحاجياته فسينمو نموّا طبيعيّا، لذلك فمن الضّروري جدّا معرفة طموحات المتعلّمين من جهة وإمكانياتهم من جهة أخرى، لأنّ الإمكانيّة شرط تحقيق الطّموح، وقد يحدث بينهما نوع من عدم التّوازن، فقد يفوق طموح المتعلّمين إمكانياتهم أو يكون دونها، وهنا يظهر دور البيداغوجيا الفارقيّة في الموازنة بين الإمكانيّة والطّموح، لأنّها تكشف المستوى الحقيقي للمتعلّم من خلال تحديد نمط تعلّمه وتقويمه وبناء على ذلك تحدد لهم الطّموحات المناسبة لهم ومن ثمّة تساعدهم على تحقيقها من خلال المسارات التّعلّميّة الخاصّة بهم.

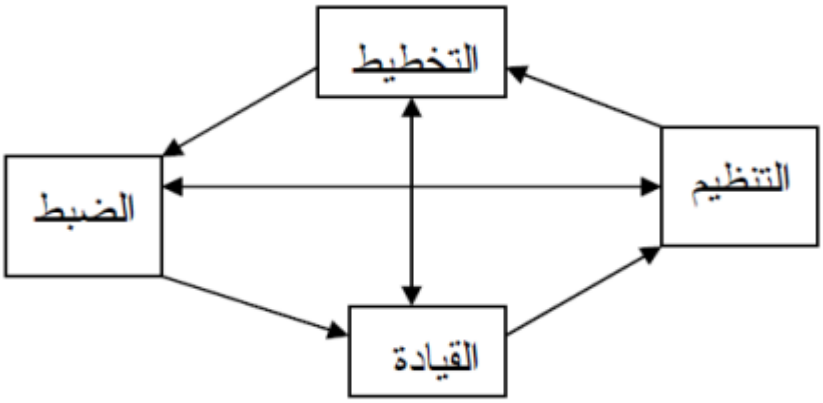
13- البيداغوجيا الفارقيّة وطرائق التّعليم:

- طرائق التّعليم: Methods of teaching

يتّخذ المعلّمون في تنفيذ المنهج خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مجموعة من الأساليب والمبادئ لتقديم الأنشطة والتّعامل مع المواقف التّعليميّة المختلفة، "ولما كانت طرائق التّدريس تشكّل عنصرا من عناصر المنهج ولها الدّور الرّئيس في تنفيذه أصبحت دراستها مكمّلة لدراسة المنهج وملازمة له[1]" ، وتعدّ طرائق التّعليم سببا مباشرا في تحقيق أهداف التّعلّم، ومقياسا للحكم على مستوى أداء المعلّم، وذلك للأدوار

[1]محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2013، ص16.

الّتي يؤدّيها خلال تنفيذ طريقة التّعلّم، ويعدّه **ديفز (Davies)** مديرا للعمليّة التّدريسيّة الصّفيّة في نموذجه للمعلّم المدير لعمليّة التّدريس، " إذ افترض في نموذجه عددا من الوظائف المحددة يمارسها المعلّم أثناء تنفيذ العمليّة التّدريسيّة،[1]" والموضّح في الشّكل الآتي:



المصدر: عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيّات التّعليم الحديث، ص21.

الشّكل رقم (2) يمثّل نموذج ديفيز للمعلّم المدير في العمليّة التّعليميّة.

فما المقصود بطريقة التّعليم وما أهميّتها؟ وما شروط الطّريقة الفعالة في التّعليم؟

- تعريف طريقة التّعليم.

جاء في لسان العرب "الطريقة السّيرة، وطريقة الرّجل مذهبه[2]" واتّبع الرّجل طريقة الرّجل إذ اتّبع سيرته، وطريقة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم سنّته وسيرته، والجمع طرائق، ويقصد بطريقة التّعليم في علوم التّربيّة "الطريقة الّتي يستخدمها المعلّم في توصيل محتوى المنهج للطالب اثناء قيامه بالعمليّة التّعليميّة[3]."

---

[1] عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيّات التّعليم الحديث، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2008، ص21.

[2] جمال الدين أبي الفضل محمد ابن منظور، لسان العرب، ج10، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414ه، ص221.

[3] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، دار غيداء، الأردن، 2008، ص62.

ويرى **مصطفى السّايح** أنّ طريقة التّعليم هي الخطوات الكبرى الّتي توجّه العمليّة التّعليميّة أثناء تقديم المحتوى المعرفي.

يتّبع المعلّم مجموعة من الخطوات في عرض المحتوى المعرفي على متعلّميه، وذلك بغرض نقل المعرفة إلى أذهان المتعلّمين، وإكسابهم المهارات اللّازمة للنّجاح المدرسي والاجتماعي، ويعدّ **قورة وأبو لبن** طريقة التّعلّم مجموعةً من الإجراءات الإرشاديّة الّتي تحدد وتوجّه مسار عمل المعلّم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلّم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفس حركي.

- **أهميّة الطريقة التّعليميّة:**

لا يمكن لأيّ معلّم مهما حسن أداؤه أو ساء ان يتخلّى عن طرائق التّعليم، فالطّريقة التّعليميّة وإن اختلفت من معلّم لآخر، فإنّها تشكّل عنصرا رئيسا في عمليّة التّعليم، ولا يمكن الاستغناء عنها لأنّها أساس من أسس المنهاج، وهي السّبيل الّذي يمكّن المعلّم من نقل المعرفة إلى أذهان المتعلّمين، ويمكن تلخيص أهميّة الطّريقة التّعليميّة الجيّدة في النّقاط الآتيّة:

- عرض المعرفة بطريقة بسيطة كي يتمكّن المتعلّمون من فهم المحتويات والأفكار بسهولة ويسر.
- تعلّم المتعلّمين منهجيّة إيجاد الحلول من خلال الاستفادة من سير تطبيق الطّريقة الذّي يتدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- تمكين المعلّم من معرفة جوانب القوّة والنّقص لدى متعلّميه.
- تنميّة المهارات الحسيّة والعقليّة والمعرفيّة للمتعلّمين.
- بناء الكفاءة وتزويد المتعلّم بآليات النّجاح داخل وخارج محيط المدرسة.

- إمكانيّة التّمييز بين أداء المعلّمين، وتحفيز المتخلّفين منهم على تعلّم الطّرائق الجديدة والفعّالة في التّعليم.
- تسريع وتيرة التّعلّم.
- سهولة اختيار الوسائل التّعليميّة وذلك لمناسبتها الطّريقة المستخدمة في التّعليم.

- معايير الطريقة التّعليميّة المناسبة:

يتم اختيار الطّريقة التّعليميّة بناء على مجموعة من المعايير الّتي تمكّن من تحقيق أهداف الدّرس، ولفت انتباه المتعلّمين من أجل تعلّم يستجيب لرغباتهم المعرفيّة والنّفسيّة، وقد وضع كل من **شادية تمام** و**صلاح أحمد فؤاد** مجموعة من المعايير الّتي تؤسس لاختيار الطّريقة التّعليميّة المناسبة،[1] يمكن تلخيصها في النّقاط الآتيّة:

- ✓ **مناسبة المستوى التّعليمي:** يجب أن تناسب الطّريقة التّعليميّة مرحلة التّعليم المقصودة، فطرائق التّعليم في مرحلة الابتدائي تختلف عن نظريتها في مرحلتي التّعليم الثّانوي والمتوسط. لأنّ متعلّم المرحلة الابتدائيّة يحتاج طرائق تعتمد على اللّعب والبساطة والمتعة والتّرفيه واستخدام الألوان والصّور والأناشيد، بينما تحتاج الطّريقة التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي إلى إعمال العقل والتّنافس والمجموعات المرنة مثل طريقة العصف الذّهني والتّفكير التّشاركي ولعب الأدوار وغيرها.

[1] شادية عبد الحليم تمام وصلاح أحمد فؤاد، الشامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2016، ص184-185.

- ✓ **مراعاة الفروق الفردية:** تعدّ مسألة الفروق الفرديّة أكبر هاجس يؤرّق المعلّمين في حجرة الدّرس، فالمعلّم في أحيان كثيرة يجد صعوبة في بلوغ الأهداف التّعليميّة نظرا لوجود فروق واضحة في المستوى التّعليمي بين المتعلّمين، واختلاف خصائصهم النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة، ولعلّ أفضل بيداغوجيا تعاملت مع هذه المسألة هي البيداغوجيا الفارقيّة، لأنّها تتسم بالتّنويع والتّفريد، كما أنّها بيداغوجيا للنّجاح تعتمد مسارات تعليميّة متنوّعة تؤدّي بالمتعلّمين المختلفين إلى الأهداف التّعليميّة نفسها بطرائق متعددة.
- ✓ **مناسبة الأهداف التّعليميّة والتّربويّة للمادّة الّتي حددها المنهاج:** يحتوي المنهاج على مجموعة من الأهداف التّعليميّة والتّربويّة العامّة والخاصّة، ولتحقيق هذه الأهداف يجب اختيار طرائق تعليميّة تتناسب معها، فالطّريقة المستخدمة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه تختلف عن الطريقة المستخدمة في تعليم دروس النّحو، وذلك لاختلاف الأهداف بين الحصّتين. فالمعلّم يحتاج طريقة لعب الأدوار في حصّة فهم المنطوق وإنتاجه، بينما يحتاج الخرائط الذّهنيّة في حصص النّحو مثلا.
- ✓ **مناسبة المحتوى المعرفي وطبيعة المادّة:** تقتضي المحتويات المعرفيّة للمواد الدّراسيّة طرائق تعليميّة مختلفة، فطبيعة مواد العلوم الطّبيعيّة تحتاج طرائق تتسم بالتّدرّج من التّجربة إلى الملاحظة فالنّتيجة، بينما يتطلّب تعليم اللّغة العربيّة طرائق مختلفة عنها مثل التّمثيل والتّعبير الحرّ والإبداعي وغيرها. فإذا استجابت الطريقة التّعليميّة لطبيعة المحتويات المعرفيّة في المادّة وللمواد باختلافها فحينها يمكن الحكم على مدى فاعليّتها.
- ✓ **مراعاة عادات وتقاليد وفلسفة المجتمع:** تتحكّم في العمليّة التّعليميّة مجموعة من الضّوابط والتّقاليد الاجتماعيّة، وهي ما يميّز مجتمعا عن غيره، لذلك، فإنّ الطرائق التّعليميّة للمجتمعات المحافظة يجب أن تختلف عن المجتمعات الّتي تنادي بالمساواة بين الأولاد

والبنات، فمثلا نجد أنشطة تعتمد على طرائق تعليميّة قائمة على لعب الأدوار والتّمثيل، فنجد المجتمعات المحافظة ترفض أن تؤدي فيها الإناث مع الذّكور تمثيلا في المجموعة نفسها، بل تفرّقهم إلى مجموعتين، واحدة للأولاد والأخرى للبنات، بينما لا حرج عند المجتمعات الأخرى أن يؤديّ فيها الأولاد أدوارهم إلى جانب البنات.

- ✓ **مراعاة توقيت الحصّة في الاستعمال الزّمني اليومي:** فكلّما كانت الحصّة في بداية اليوم كان استعداد المتعلّمين لتنفيذ الطريقة أفضل، وزادت نسبة أدائهم مقارنة بالفترة المسائيّة، أو بفترات الصّوم أو مرحلة ما بعد الامتحانات أو الثّلاثي الأخير من السّنة الدّراسيّة.
- ✓ **التّوافق مع نتائج البحوث التّربويّة والنّفسيّة الحديثة:** أحدثت البحوث النّفسيّة والتّربويّة نقلة نوعيّة في مناهج التّعليم، وهو الأمر الذي استدعى مستجدات أخرى في طرائق التّعليم، فالمقاربة البيداغوجيّة القائمة على الكفاءات تتطلّب طرائق تعليميّة أكثر فاعليّة ونشاط، كما أنّ بحوث علم النّفس قد أثّر ت بشكل كبير في عالم التّربيّة، وبالتّالي فإن اختيار طريقة التّعليم أو تنفيذها يجب أن يتقيّد بمضمون هذه البحوث الحديثة من أجل تعلّم سليم ونوعي.
- ✓ **الاتّسام بالمرونة وقابليّة التّعديل:** يجب أن يعلم المعلّم جيّدا أنّ استخدام الطّريقة يعدّ سببا للتّعلّم وليس هدفا في حدّ ذاته، فلا ضير أن يعدّل المعلّم الطريقة لغرض تربوي أو نفسي أو تعليمي، كما يمكنه دمج أكثر من طريقة مرّة واحدة، لأنّ الهدف هو بناء الكفاءة، كما أنّ الطريقة كلّما اتّسمت بالمرونة كان تقبّل المتعلّمين لها أكبر.
- ✓ **أن تساعد الطّريقة على إيجاد بيئة مناسبة لتفاعل وجهات النّظر لدى المتعلّمين مع ما يطرحه المعلّم:** يحتاج المتعلّمون إلى إثبات وجودهم في الصّف، وطريقة التّعليم هي من

يفتح أمامهم فرصة التّعبير عن الرّأي ونقد الأفكار ومقارعة الحجّة بالحجّة، فتتح للمتعلّمين "فرص الاعتماد على النّفس في التّعلّم[1]".

- ✓ **أن تكون الطّريقة محفّزة للتّعلّم:** حيث تكون مساعدة على نشر روح التّعاون والعمل الجماعيّ، ومشجّعة على الاكتشاف والإبداع، وتراعي ميول المتعلّمين وخصوصياتهم.
- ✓ **أن تأخذ الطّريقة بالأساسين المنطقي والسيكولوجي معا في عرض المحتوى، وتأخذ بالتّدرّج في طرحه:** فيكون الانتقال من المعلوم إلى المجهول، من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن المباشر إلى غير المباشر.

إنّ التزام المعلّم بهذه المعايير في تعليمه يمكّنه من بناء مهارات المتعلّم في مختلف المواد الدّراسيّة، ويحقق للطّريقة غايتها الحقيقيّة، لأنّ الإخلال بمعايير اختيار الطّريقة وتطبيقها حتما مؤد إلى الفشل، وهذا الفشل قد يجعلنا نحكم على عدم فاعليّة الطّريقة، في حين أنّ الفشل الحقيقي هو في طريقة تطبيقها أو تكييفها.

- طرائق التّعليم النّشطة في اللّغة العربيّة حسب السّندات البيداغوجيّة.

طرائق التّعليم متعددة، لكنّ بعضها قد يفتقد للفعاليّة والنّشاط، ومنها ما لا يناسب اللّغة العربيّة، ولعلّ من أبرز الطّرائق النّشطة الّتي أوصت السّندات البيداغوجيّة باستخدامها مثل "العصف الذّهني وطريقة لعب الأدوار، وطريقة فكّر، زاوج، شارك، طريقة KWL"[2] وغيرها والّتي ينتظر منها تنميّة مهارات المتعلّم

---

[1] محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، مرجع سابق، ص35.

[2] النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص24،29.

في ميادين فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب، ومن الطرائق الّتي يمكن أن يستخدمها المعلّم والّتي تدعم تمشي البيداغوجيا الفارقيّة نجد:

- ✓ **طريقة العصف الذّهني: Brainstorming strategy**

تعد طريقة العصف الذّهني من أكثر الطّرائق نجاعة واستخداما في المجالات التّعليميّة والاقتصاديّة والإداريّة وغيرها، فهو" عمليّة إبداعيّة تتمثّل في توليد أكبر عدد من الأفكار دون قيود، من قبل جماعة يتشاركون مشكلة معيّنة، مع الالتزام بمبدأ الحرّيّة في التّفكير، والابتعاد عن النّقد المسبق، رجاء الوصول إلى أكبر قدر من الحلول للمشكلة المطروحة في فترة وجيزة[1]"

إن تطبيق استراتيجيّة العصف الذّهني يتطلّب تقبّل جميع الأفكار وتأجيل نقدها أو الحكم عليها، لأنّ النّقد مؤجّل إلى ما بعد نهاية مرحلة العصف، وبعد عمليّة العصف يتمّ تصنيف الأفكار التّي جمعت، ثم يتمّ تقسّيم هذه الأفكار حسب مجالاتها وخلال ذلك يتمّ حذف الأفكار الغريبة والخياليّة وغير القابلة للتّطبيق، وذلك بمراعاة مقاييس: إمكانيّة التّطبيق، زمن التّطبيق، الجهد اللّازم للتّطبيق، وتكلفة التّطبيق.

- ✓ **طريقة حلّ المشكلات: Problem solving strategy**

إن التّعليم في ضوء المقاربة بالكفاءات يتطلّب وجود وضعيّة مشكلة، حيث يتمّ وضع المتعلّم في موقف تعليمي جديد، يشعر من خلاله بحالة لا توازن معرفي، وأنّ المهارات والكفايات والمعارف المكتسبة

[1] يعقوب ليازيدي ووشهرزاد غول، تعليم ميدان فهم المنطوق وفق استراتيجيّة العصف الذّهني لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مجلّة جسور المعرفة، جامعة شلف، المجلد 9، العدد 2، 2023، ص487.

لديه لا تسمح له بالوصول إلى الحلّ، وبذلك عليه أن يفهم المشكلة جيّدا ويستوعبها، وينظر في الظّروف الملائمة ويستدعي المعارف المكتسبة. فيدمج كلّ ذلك من أجل إيجاد حلّ للمشكلة.

ومنه، فإنّ حلّ المشكلات هي "طريقة تشدد على أسلوب الحلّ والكيفيّات اللّازمة لاكتشاف ذلك الحل من المتعلّمين تحت إشراف المدرّس وتوجيهه إذا اقتضى الأمر ذلك، وقد تكون الطّريقة سبيلا لاكتساب مهارات تساعد المتعلّم على مواجهة مواقف حياتيّة أو تعليميّة وتجاوزها بنجاح."[1] ومن خلال ذلك يحقق توازنا معرفيّا جديدا، يمكّنه من التّعامل مع المشكلات المشابهة بسهولة، وهنا يمكن القول أنّه تمّ بناء الكفاءة الجديدة.

يجب أن تتوفّر في المشكلة مجموعة من الضّوابط لتحقيق الهدف من التّعلّم، ولعلّ من أهمّ شروطها نجد:

- **المناسبة:** بأن تناسب مستوى المتعلّمين معرفيّا ووجدانيّا وفيزيولوجيّا.
- **مراعاة الفروق الفرديّة:** من الضّروري أن يراعي المعلّم في صياغة المشكلة ومحتواها التّمايز والاختلافات الموجودة بين المتعلّمين.
- **الواقعيّة:** يجب أن تكون المشكلة من واقع المتعلّم، وليست من وحي الخيال.
- **التّحفيز:** شرط التّحفيز واجب في الوضعيّة المشكلة، فالتعلّم لا معنى له دون تحفيز. وغالبا ما يحقق التّحفيز أهداف التّعليم مقارنة بغيابه.

[1] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان – الأردن، 2006، ص139.

- **التّشويق:** يجب أن المشكلة مشوّقة، تثير انتباه المتعلّم، وتشعره بحالة فقدان التّوازن المعرفي، وأنّ ما يمتلكه من معارف لا تكفيه لحلّها.
- **أن تكون هادفة:** الهدف من المشكلة هو تحقيق غاية، وتتمثّل هذه الغاية في بناء كفاءة أو تنميّة مهارة.

✓ **ورشات التّفكير التّشاركي: Participatory thinking workshops**

تعد طريقة التّفكير التّشاركي واحدة من طرائق التّفكير والتّفكير النّاقد، حيث يتعامل المتعلّمون فيها مع مشكلات فلسفيّة محفّزة للمناقشة والتّفكير الجماعي، بعيدا عن أشكال التّصادم والتّنازع، فيأخذ المتعلّمون الدّور تباعا، ويناقشون أفكار بعضهم بعض، وتكون لهم كلمة البدء والفصل، فيكتفي المعلّم حينها بالتّخطيط وطرح الإشكال المثير للجدل واختلاف الآراء، ويكتفي بعدها بالتّوجيه والتّنظيم، من أجل إيجاد حلول للمشكلة المطروحة من خلال الجماعة، فالمتعلّمون مفكّرون وناقدون وموجّهون فيما بينهم.

يعرّف **برقيق** ورشات التّفكير التّشاركي على أنّها "عبارة عن جلسات تضمّ مجموعة من المشاركين (جماعة صغيرة) لمناقشة موضوع ما بطريقة منتظمة، فهي إجراء يضمن أحقيّة المشارك في التّعبير عن رأيه بعيد عن كلّ أشكال التّصادم والجدال والتّعصّب، ويضمن في الوقت نفسه أحقيّة التّدخّل لجميع المشاركين من خلال برتوكول منظّم ومرتب، واستخدامها في التّدريس سبيل لتطوير المفاهيم من (أستاذ–متعلّم–درس) إلى (منشّط–مشاركون–موضوع)، لأنّ المفاهيم الأولى لها من الدّلالة ما يشير إلى عموديّة

الاتّصال وسلطويّة الأستاذ وخضوع المتعلّم ومحدوديّة المحتوى، بينما تحمل المجموعة الثّانيّة من المعاني ما يدلّ على الاتّصال الأفقي، ومرافقة الأستاذ وفاعليّة المتعلّم وشموليّة الموضوع وواقعيّته[1]".

لم يعد هناك مجال لفكرة أنّ المعلّم هو المالك الوحيد للمعرفة، وبيده مفاتيح ومغاليق المحتويات المعرفيّة، بل أنّ الدّور قد حان للمتعلّم ليتصدّر المشهد التّعليمي، وطرائق التّعلّم النّشط كفيلة بتنميّة هذا الدّور وتمكينه، وهو ما تتيحه ورشة التّفكير التّشاركي وتضمن أحقيّة المتعلّم في النّقد والحكم على أفكار غيره باحترام الدّور وآداب تناول الكلمة.

من بين الأسس الّتي يجب توفّرها في ورشة التّفكير التّشاركي:

- النّظام: حيث يلتزم المتعلّمون بالمناقشة المنتظمة بعيدا عن العنف بكلّ أشكاله.
- الحقّ في المشاركة والتّعبير: تضمن ورشة التّفكير التّشاركي أحقيّة الجميع في المشاركة والتّعبير عن التّصوّرات والآراء.
- **الالتزام بآدام تناول الكلمة:** كاحترام الدّور وطلب الكلمة، ومناسبة مستوى الصّوت للمقام، وانتقاء العبارات غير المحظورة.
- **فاعليّة المتعلّم:** المتعلّم هو المحور في الورشة، وهو من يبدأ النّقاش وينهيه.
- **الأستاذ مرافق:** يقتصر دور المعلّم على إثارة المشكلة وضبط النّظام داخل الورشة.
- **شموليّة المحتوى:** يجب مناقشة المحتوى المحفّز على التّفكير واختلاف الرّأي، فيكون الموضوع فلسفيّا يقبل أكثر من حلّ ويخضع للنّقد.

---

[1] جيلالي برقيق، ورشات التّفكير التّشاركي، استراتيجيّة وأبعاد، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة عمر ثليجي الأغواط، المجلّد 06، العدد 01، 2020، ص56.

- **التّفكير والتّفكير النّاقد:** على المتعلّم أن يفكّر وينمي تفكيره من خلال مشاركة زملائه في المناقشة، كما يصدر أحكاما بشأن أفكار غيره ويدعّم رأيه بالحجّة.

✓ **طريقة (KWL):**

في سنة 1986، اقترحت **دونا أوغل (Donna Ogle)** طريقة للتّعليم تحت مسمى: (K.W.L) حيث تعني (ماذا أعرف؟ K) و(ماذا أريد أن أعرف؟: W) و(ماذا تعلّمت؟: L) فهي حسب **رزوقي وآخرين** "إحدى استراتيجيّات ما وراء المعرفة، الحديثة في التّدريس الّتي تهدف على تنشيط معرفة المتعلّمين السّابقة وربطها بالمعرفة الجديدة، كما أنّها تعمل على تعزيز العمل الجماعي، وزيادة ثقة المتعلّمين بأنفسهم، وشعورهم بالاستفادة مما تعلّموه[1]".

وترى **الشّيحة** أنّ طريقة (KWL) "من الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة الّتي تتكوّن من ثلاث خطوات: ما أعرفه– ما أريد أن أعرفه– ما تعلّمته، صممت لتنشيط المعرفة الأساسيّة للتّلاميذ ولمساعدتهم على فهم ما قرأوه[2]"

يحتاج تطبيق طريقة (KWL) القيام بمجموعة من الخطوات المهمّة، حيث يقوم المتعلّمون بـ:

- أوّلا: تسجيل أهمّ النّقاط الّتي يعرفها المتعلّمون عن الموضوع الّذي سيتطرّقون إليه.

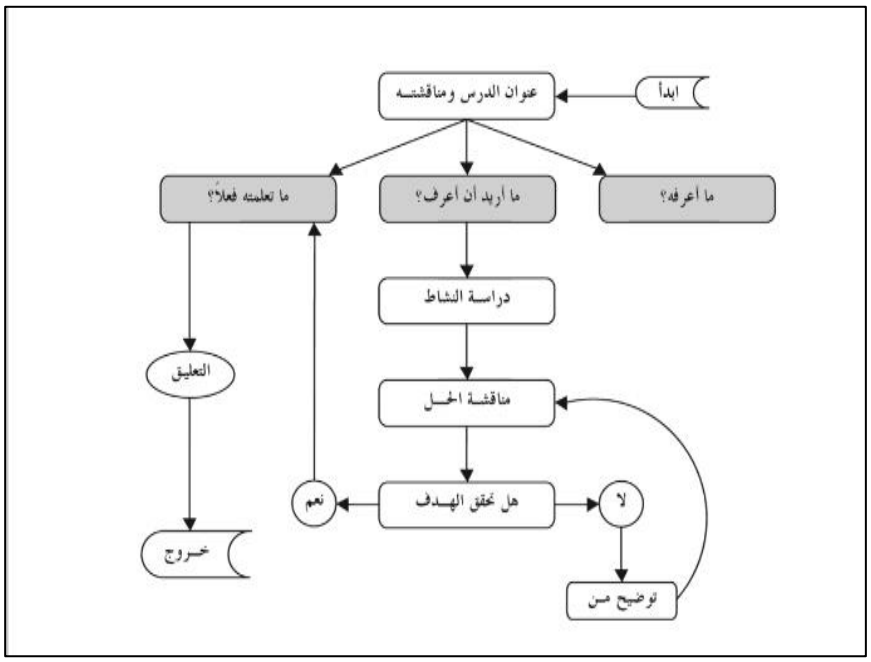
---

[1] رعد مهدي رزوقي وآخرون، نظريّة التّلقي والاستراتيجيّات المنبثقة عنها، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2022، ص61.

[2] مها بنت حمد الشيحة، أثر استخدام استراتيجيّة (KWL) في تدريس التّعبير الكتابي لتلميذات الصّف الرّابع ذوات صعوبات التّعلّم، مجلّة التّربيّة الخاصّة والتّأهيل المجلّد 10، العدد 25، مؤسسة التّربيّة الخاصّة والتّأهيل (SERO)، مصر، 2020، ص06.

- ثانيّا: كتابة الأمور والمعلومات الّتي يحتاجون إلى معرفتها عن الموضوع الّذي سوف يدرسونه بعد عرضه عليهم للمرّة الأولى.
- ثالثا: يدوّن المتعلّمون ما تعلّموه عن الموضوع.

يمكن وصف طريقة **(KWL) بالشّكل التّوضيحي الآتي:**



المصدر: رعد مهدي رزوقي وآخرون، نظريّة التّلقي والاستراتيجيّات المنبثقة عنها، ص84.

الشّكل رقم (3) يمثّل توضيحا لاستخدام استراتيجيّة K.W.L

يقوم المتعلّمون بربط المعرفة القديمة مع المعرفة الجديدة، لبناء كفاءة جديدة، أو تنميّة مهارة مكتسبة، وهذا مطلب أساسيّ في التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات، ويشبه إلى حدّ بعيد طريقة التّوقّع قبل البدء، والّتي يتوقّع المتعلّمون فيها ما سيتعلّمونه عن موضوع ما، ثم يتناولون الموضوع ويناقشونه، ويصلون إلى نتائج وتعلّمات جديدة، بعدها يقارنون ما توقعوه مع ما تعلّموه، رجاء تنميّة الحدس المعرفي للمتعلّم.

تظهر أهميّة طريقة (K.W.L) في مساعدتها المتعلّمين على إثارة تفكيرهم من أجل طرح مختلف الأسئلة عن الموضوع الّذي سيتعلّمونه، من قبيل (لماذا؟، هل؟، ما؟، متى؟، أين؟، فيم؟ بم؟ لم؟) كما تعلّمهم النّقد الذّاتي وتقييم الأفكار وتنقيحها، وتنمي مهارتهم في مقارنة جودة أفكارهم مقارنة مع أفكار اقرانهم، وهذا يعدّ من عمليّات ما وراء المعرفة. وزيادة على ذلك يزيد انجذاب المتعلّمين نحو التّعلّم النّشط والفعّال، ويقلل نسبة الانطواء والشّعور بالخمول أثناء الدّرس، حيث يقتنع بأنّه مسؤول وأنّ المجموعة بحاجة إلى دعمه المعرفي وجهده العقلي.

- ✓ **طريقة أداء الأدوار: Role playing strategy**

لعب الأدوار من أوسع الطّرائق انتشارا في ميدان التّعليم، وفيه يقوم المتعّلمون تمثيل أدوار غيرهم في مواقف تعليميّة مشابهة، وذلك بغرض تجسيد المعرفة ونقلها بصورة تسمح للمتعلّمين بتذكّرها واسترجاعها وقت الحاجة إليها. وتعليم اللّغة العربيّة فضاء خصب لتطبيق هذه الطّريقة، كون المواقف التّعليميّة المستدعيّة للمحاكاة والتّمثيل كثيرة جدّا، خاصّة في النّصوص ذات الأنماط السّرديّة والحواريّة، وحتّى الوصفيّة منها.

تعرّف طريقة لعب الأدوار على أنّها "خطّة من خطط المحاكاة في موقف يشبه الموقف التّعليمي، حيث يتقمّص المتعلّم أحد الأدوار الّتي توجد في الموقف الواقعي ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم[1]" ويمكن تعديل المواقف التّعليميّة لتناسب مستوى المتعلّمين وعاداتهم، أو تماشيا مع أهداف الدّرس، كما يجب أن يكون المعلّم على وعي بفاعليّة المحاكاة والتّمثيل، ولا يخرج بذلك إلى مواقف غير تعليميّة.

[1] أسامة محمد سيد، أساليب التّعليم والتّعلّم النّشط، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، مصر، ط01، ص213.

وتتضح أهميّة طريقة لعب الأدوار في تنميّة اتجاهات الاقتداء والتّقليد الإيجابي للشّخصيات في المواقف المشابهة، كما تثير دافعيّة المتعلّمين نحو بلوغ مرام التّعلّم، وذلك من خلال إشراكهم الفعّال والنّشط في بناء المعرفة ذاتيّا وجماعيّا، كما يتعلّم المتعلّم من خلالها القيّام بدوره على أكمل وجه في المواقف الاجتماعيّة والتّعليميّة داخل وخارج المؤسسة. وهذا يشكّل نقطة مهمّة من نقاط الانضباط في أداء العمل مستقبلا.

بفضل طريقة لعب الأدوار يدرك المتعلّم أهميّة التّكرار وتنويع نمط التّعلّم في ترسيخ المكتسبات، خاصّة للمتعلّمين ذوي نمط التّعلّم الحسّي (الحركي) عن طريق قيامهم بالدّور، والمتعلّمين ذوي نمط التّعلّم البصري من خلال مشاهدتهم للعروض الممثّلة، والمتعلّمين ذوي نمط التّعلّم السّمعي من خلال تركيز انتباههم على التّراكيب المستخدمة.

إن طريقة لعب الأدوار تعدّ مطلبا ضروريا لتعليم اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة، فعلى المعلّمين أن يولوها انتباههم وعنايتهم نظرا للمخرجات الإيجابيّة التّي يمكن أن تدعم بها كفاءات المتعلّمين ومهاراتهم.

✓ **طريقة فكّر- زاوج- شارك: Think- Pair- Chare strategy**

ينبني التّعلّم المعاصر على منح المتعلّم الدور الأهمّ في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، واعتبارا له تمّ تصميم أغلب طرائق واستراتيجيّات التّعلّم النّشط، ومن بين الاستراتيجيّات الّتي ركّزت على دور المتعلّم نجد

استراتيجيّة فكّر– زاوج– شارك الّتي نادى بها **فرانك ليمان Fank Lyman**، سنة 1981[1]، حيث تعدّ واحدة من استراتيجيّات ما وراء المعرفة لأنّ المتعلّم فيها يفكّر بصوت مرتفع وحده، ثمّ يزاوج تفكيره ثنائيّا مع زميله في المجموعة، بعدها يناقش تفكيره من خلال مشاركته مع المجموعة.

تجمع استراتيجيّة فكّر– زاوج– شارك "بين ثلاث ميزات لاستراتيجيّات مختلفة، فهي تجمع ميزة التّعلّم الفردي كونها تمنح المتعلّم دورا فاعلا نشطا في جميع مراحل الموقف الصّفّي، ومن استراتيجيّات التّعلّم النّشط، كون المتعلّم فيها محور عمليّة التّعلّم، فهي تشدد على أدواره في عمليّة التّعلّم، ومن الاستراتيجيّات التّعاونيّة لأنّها تعطي مجالا أرحب للمناقشات التّعاونيّة والعمل الجماعي[2]"

يتّضح أنّ استراتيجيّة فكّر –زاوج –شارك تمرّ بثلاث مراحل:

- مرحلة التّفكير الفردي.
- مرحلة المزاوجة الثّنائيّة.
- مرحلة المشاركة الجماعيّة.

تعدّ استراتيجيّة فكّر– زاوج– شارك مهمّة جدّا كونها:

- ترفع مستوى التّحصيل لدى المتعلّم.

---

[1]Raba, Ahmed amin awad. The influence of THINK–PAIR–SHARE (TPS) on improving students' Oral communication skills in EFL classrooms. Creative education, Vol 8, No 1. .(01.08.2017) Pp 12–23

[2] محمد عبد الله خضيرات وسامي سلامه المصاروة، استراتيجيّات التّفكير الميتامعرفيّة، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، 2019، ص46.

- تحفّزه من أجل التّعلّم.
- تنمي روح العمل الجماعي، والتّعوّد على العمل كفريق واحد يكمّل بعضه بعض.
- تزيد نسبة الإبداع وترفع مستوى التّفكير.
- تقضي على الخجل من خلال دمج المتعلّم في المجموعة تدريجيّا.
- تحدّث الزّاد المعرفي للمتعلّمين، وتمكّنهم من معرفة مستواهم من خلال مقارنة إبداعاتهم مع إبداعات غيرهم من المتعلّمين.
- تدعم التّعلّم المعاصر وهي بذلك مطلب ضروري للبيداغوجيا الفارقيّة.
- تعلّم المتعلّم أسلوب التّدرّج في حلّ المشكلات، فرديّا- ثنائيّا- جماعيّا.

✓ **طريقة الخرائط الذّهنيّة (خرائط المفاهيم): Conceptual maps strategy**

عرفت الخرائط الذّهنيّة في الآونة الأخيرة انتشارا واسعا بعد ثبوت نجاعتها في عمليّة التّعليم، ويحرص الكثير من الباحثين ومقدّمي المحتويات التّعليميّة على منصّات التّواصل على استخدامها كونها تستجيب للفكر الرّياضي والمنطقي لكثير من الأفراد عبر مختلف الفضاءات، والخريطة الذّهنيّة "عبارة عن شكل تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها بعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تعرف بكلمات الرّبط تبيّن العلاقة بين مفهوم وآخر، وعند إعداد هذه الخرائط، يراعى وضع المفاهيم الأكثر عموميّة في قمّة الشّكل، ثم تتدرّج إلى المفاهيم الأقلّ فالأقلّ[1]". (العزاوي، 2016، صفحة 230) وتستخدم هذه الطّريقة غالبا في دروس النّحو والصّرف والبلاغة والعروض، ويمكن من خلالها تجاوز فقرات الشّرح المملّة، وحصر

[1] نضال مزاحم العزاوي، بوصلة التّدريس في اللّغة العربيّة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2016، ص230.

أكبر عدد من المعارف في شكل نظام ذهني مترابط، يتّم تذكّره من خلال الهيكلة الشّكليّة للمحتوى المعرفي المستهدف.

✓ **المقاربة النّصيّة: Contextual approach**

استفاد ميدان تعليم اللّغات من البحوث اللّسانيّة الحديثة على غرار اللّسانيات النّصيّة الّتي أفادت المجال بما يعرف بالمقاربة النّصيّة، فهي عبارة عن "خيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّصّ محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كل المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ (المنطوق أو المكتوب) محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة العربيّة، ويتمّ تناول النّصّ على مستويين:

- المستوى الدّلالي: ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصيّة (المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكريّة...) إذ يعتبر النّص مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيّا وتحمل رسالة هادفة.
- المستوى النّحوي: ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة الّتي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدد الأدوار الوظيفيّة للكلمات[1]." يمكن تطبيق المقاربة النّصيّة في دروس النّحو والصّرف والتّعبير بنوعيه (الشّفوي والكتابي) وفي تعليم دروس البلاغة والعروض، فالمعلّم ينطلق من النّص التّعليمي ويعود إليه بعدّه محورا لعمليّة التّعليم.

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص05.

14- البيداغوجيا الفارقيّة والوسائل التّعلميّة:

- مفهوم الوسيلة التّعليميّة: Theaching aids

تعدد تعريف الوسيلة التّعليميّة تبعا للهدف الذّي تسعى لتحقيقه، لكنّها تتفق في كونها مساعدة للمتعلّم والمعلّم على تحقيق التّعلم الفعّال وإكساب المهارات، فنجد **جلوب** يعرّفها على أنّها "كل أداة أو مادّة يستعملها المعلم لكي يحقق للعمليّة التّعليميّة جوّا مناسبا يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصّحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عمليّة التّعلّم واكتساب الخبرات[1]" ومعنى هذا أنّ المعلّم في أدائه التّعليمي بحاجة إلى تبليغ معارف وخبرات للمتعلّم، وقد لا يتحقق ذلك في غياب الوسيلة التّعليميّة، فلا ينتبه المتعلّم لعمليّة الوصف المجرّد أو الإلقاء المتجرّد من أدنى وسيلة إيضاح.

فلو فرضنا أنّ معلّم اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي بصدد سرد أحداث قصّة شخصياتها مجموعة من الحيوانات هم الفهد والجاموس والنعامة دون أن يستخدم صورة لهذه الحيوانات أو شريط فيديو يبيّن شكلها وصوتها فلن يستطيع المتعلّم إدراك معنى القصّة لبعد شخصياتها عن مخيّلته البصريّة وبالتّالي عدم استطاعته على رسم صورة ذهنيّة لتلك الشّخصيات، فيشعر بالملل ونقص الدّافعيّة نحو التّعلّم.

إنّ المتعلّم في وقتنا الحاضر قد اجتمعت حوله أسباب التّيسير والاختصار، ومع انتشار مقاطع ريلز وشاشات التّلفزيون والحاسوب، لم يعد يستوعب استقبال معلومات بغنى عن وسيلة تكنولوجيّة أو معينات توضيحيّة على الأقل.

---

[1] سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج، الأردن، 2017، ص07.

ونجد في التّعريف الآتي توضيحا أوسع لمفهوم الوسيلة التّعليميّة فهي "كل أداة يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التّدريب على المهارات أو تعويد التّلاميذ على العادات الصّالحة، أو تنميّة الاتجاهات وغرس القيّم المرغوب فيها، دون أن يعتمّد المعلّم أساسا على الألفاظ والرّموز والأرقام[1]".

لا يعني اهتمام المعلّم بالوسيلة التّعليميّة إهماله الوسيلة الإلقائيّة المبنيّة على اللّفظ فقط، فقد أثبتت هذه الأخيرة نجاعتها وخاصّة في تحفيظ القرآن الكريم والأحاديث النّبويّة والأشعار والقصص، لكن هذا قد يلائم فئة محددة من المتعلّمين وهم ذوي نمط التّعلّم السّمعي، ومنه قد يجبر المعلّم مع تنوّع أنماط التّعلّم لدى متعلّميه على ضّرورة إلى استخدام الوسيلة التّعليميّة بغية تحقيق أقصى درجات النّجاح للحدّ من ظاهرة الفروق الفرديّة المنتشرة منطقيّا بين متعلّمي الصّف الواحد. وهو ما يتّفق مع رأي الباحثين **رمضان بوخرص وأحمد بوسكرة** يحددان الوسيلة التّعليميّة على أنّها "أي شيء يستخدم في العمليّة التّعليميّة بهدف مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف بدرجة عاليّة من الإتقان، وهي جميع المعدّات (Hardware) والمواد (Software) والأدوات الّتي يستخدمها المعلّم لنقل محتوى الدّرس إلى مجموعة من الدّارسين، داخل غرفة الصّف أو خارجها بهدف تحسين العمليّة التّعليميّة، وزيادة فاعليّتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها.[2]"

إنّ أيّ وسيلة تعليميّة لا بدّ أن تكون ذات فاعليّة وتساهم في تيسير المحتوى المعرفي المقرر على المتعلّم في الصّف والمدرسة أو خارجهما، فقد يتطلّب فهم المتعلّم ضرورة استخدام جهاز الحاسوب لبثّ

---

[1] عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التّعليميّة: مفهومها وأسس استخدامها ومكانها في العمليّة التّعليميّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، السّعوديّة، 1414هـ، ص45.

[2] أحمد بوسكرة ورمضان بوخرص، استخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التّكنولوجيّة لضمان جودة التّكوين والتّعليم في نظام ل.م.د، مجلّة الإبداع الرّياضي، المجلّد 4، العدد2، جامعة المسيلة، 2013، ص10.

عروض تقديميّة، فيستخدم المعلّم الحاسوب لعرض شريط فيديو لا يفي بالغرض، لذلك فمن المهم جدّا فهم احتياجات المتعلّم من أجل الاخيار الأنسب للوسيلة الّتي تحقق الهدف المتوخى منها، فليس من اليسير أبدا فهم حاجيات المتعلّمين والأمر الأصعب هو إيجاد الوسيلة الفعّالة لتحقيق تلك الحاجيات، ومنه فإن الوسيلة التّعليميّة ليست غاية لذاتها وإنّما هي غاية لغيرها، والمعلوم أنّ الغاية المستهدفة هي ما يبرر الوسيلة المستخدمة.

ومن خلال اطّلاعنا على مختلف التّعاريف وإدراجنا لبعضها في هذا البحث يمكنّنا أن نعرّف الوسيلة التّعليميّة على أنّها: أيّ معين يمكنه أن يوضّح أو يشرح أو يفسّر ما استشكل على المتعلّم إدراكه وفهمه، فيساهم في ربح الوقت واختصار الطّريق نحو تحقيق الأهداف التّعليميّة داخل الصّف أو خارجه، مع ضرورة مناسبته للجوانب الأخلاقيّة، والعقليّة، والنّفسيّة، والبدنيّة للمتعلّم.

- **نظرة تاريخيّة في الوسائل التّعليميّة:**

إنّ حاجة الإنسان للمعرفة بشكل مستمر فرضت عليه البحث عن وسائل تسهل له فهم العالم من حوله وتوفر له الوقت والجهد للوصول إلى الأهداف المسطرة أو غير المخطط لها، وأمام هذه الحاجة تراكمت الخبرة البشريّة وتهافت البشر إلى الآلة والوسيلة باستمرار، وصار نجاح العمل أو الوصول إلى الهدف من عدمه مقترنا بنوع الوسيلة المستخدمة لتحقيقه.

استخدمت الوسائل منذ وجود الإنسان على سطح الأرض، و"قصة قابيل وهابيل، وكيف أرسل الله سبحانه وتعالى الغراب ليقتل غرابا آخر ويدفنه ليتعلّم هابيل كيف يواري سوءة أخيه[1]" (السّيد، 2008،

[1] محمد علي السّيد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2008، ص29.

صفحة 29) من أكبر الدلائل على ذلك، فقد كان الغراب وسيلة لتعليم الإنسان الدّفن، قال الله تعالى: "**فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِىَ سَوْءَةَ أَخِى ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ" (سورة المائدة، الآية 31)** كما اقتدى الإنسان بالحيوان في حفر الكهوف واتخاذها وسيلة للإيواء وهو صنيع الذّئاب والأفاعي وغيرها من الحيوانات، كما تعلّم من القردة والعصافير تسلق الأشجار لجني الثّمار أو مراقبة البعيد، وكذا استخدام المناطق العاليّة كمأوى هروبا من الوديان وما يمكنها أن تجرفه من فيضانات وصخور تحطم كوخه.

كما نجده يخزّن القمح في سنبله كي لا يفسد مثلما فعل **يوسف** عليه السلام في أيام القحط التّي حلّت بمصر، قال الله تعالى على لسان سيّدنا يوسف: " **قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ**(47) " سورة يوسف، الآية 47. وهو صنيع بعض أنواع النّمل الّتي تخزّن سنابل القمح كاملة دون فصلها لأنّها تصمد مدّة طويلة ولا تتأثر بالميّاه أو الحرارة ولا يكون للتّسوس طريق إليها مهما طال الأمد.

كما تعلّم الإنسان الأوّل استخدام الحجارة لإشعال النّار واختار من بين الأعشاب مجموعة يستخدمها في الطهي وأخرى للعلاج والاستحمام والزينة وغير ذلك. و"في الحضارات البابليّة والأشوريّة والفرعونيّة وغيرها استعمل الإنسان القديم النّحت والرّسوم والنّقوش للتّعبير عن حضارته كما استخدم رجال الدّين المسيحيّ أيضا الرّسم والنّحت والمسرح والموسيقى كوسائل للتّبشير ونشر الدّين المسيحي[1]".

[1] محمد علي السّيد ، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، مرجع سابق، ص29.

وفي صدر الإسلام، استخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم مجموعة من الوسائل لتعليم النّاس الدّين الإسلاميّ، فمنها السّنّة القوليّة وهي أكثر ما نقل عنه صلّى الله عليه وسلّم ومثالها "الطّهور شطر الإيمان والحمد لله تملأ الميزان..."[1] ، والسّنة الفعليّة وهي ما علّمه للنّاس من صلاةٍ لقوله صلّى الله عليه وسلّم: "صلّوا كما رأيتموني أصلّي"[2]، وحجٍّ لقوله أيضا: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ خُذُوا مَنَاسِكَكُمْ، فَإِنِّي لَا أَدْرِي لَعَلِّي لَا أَحُجُّ بَعْدَ عَامِي هَذَا"[3].

والسّنة التّقريريّة هي ما فعله صحابيّ أو أكثر وبلغ ذلك رسول الله فأقرّه على ذلك ولم ينكر عليه، فعن مالك بن أنس رضي الله عنه قال: "حدّثني يحيى عن مالك عن محمد بن أبي بكر الثّقفي أنّه سأل أنس بن مالك وهما غاديّان من منّى إلى عرفة كيف كنتم تصنعون في هذا اليوم مع رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قال كان يِهلُّ المُهِلّ منّا فلا ينكر عليه ويكبّر المكبّر فلا ينكر عليه"[4].

ومما تواتر إلينا عن العرب أنّهم كانوا يعلّمون أبناءهم الشّعر والحكمة مشافهة كما كانوا يعلّمونهم الصّيد واستخدام الحربة والرّمي بالسّهام والنّبال، "فيمرّ الابن بالتّجربة الحسيّة بعد أن يتلقّى التّعليمات مشافهة[5]"، وهذا لإدراكهم مدى أهميّة استخدام الوسيلة في التّطبيق العملي لما تلقوه مشافهة، فتبنى المهارة عند الولد مزدوجة بين النّظري والتّطبيقي، فيمتلكها ويمتلك معها القدرة على تدريب الآخرين. ومما يدعم

---

[1] أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، ج1، مرجع سابق، ص203.

[2] أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، صحيح البخاري، تح: مصطفى ديب البغا، ج1، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط5، 1993، ص226.

[3] أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، سنن النسائي، ج5، مكتب المطبوعات الإسلاميّة، حلب، ط2، 1986، ص270.

[4] مالك بن أنس، الموطّأ: تح: أبي عبد الرّحمن عادل بن سعد، الدّار الذّهبيّة، القاهرة، 2002، ص222.

[5]محمد علي السّيد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، مرجع سابق، ص30.

هذا الرأي أنّ أغلب أهل الحواضر –كما في مكة على سبيل المثال– كانوا يرسلون أبناءهم للبوادي لتعلّم الفصاحة من منابعها وقد أرسل رسول الله إلى بني سعد للغاية ذاتها.

وفي القرن الأوّل الميلادي، نجد "الأستاذ **كولينتيان** ينادي بضرورة مصاحبة اللّعب لعمليّة تعلّم أطفال الرّومان[1]"، حيث دعا إلى تصميم حروف من العظام كي يتعلّم بها الأطفال فيستخدمون بذلك أكثر من حاسّة في عمليّة التّعلّم. كما نجد عالم البصريات الحسن بن الهيثم يصطحب متعلّميه إلى نافورة الماء في الجامع أو المدرسة ليشرح لهم نظرية انكسار الضوء مستخدما عصا في بركة ماء، وفي القرنين السّادس والسّابع الهجريين أمر الحكّام العرب علماء الفنّ بتصميم صور للقصص المترجمة مثل كليلة ودمنة والمقامات الحريريّة وغيرها كي يسهل على عواد الكتاتيب والمدارس فهمها وحفظها.

وفي العصر الحديث، وبعد الحربين العالميتين بدأت الشّعوب تنظر إلى نظام التّعليم نظرة مختلفة، حيث وجهت جميع الوسائل المستجدة لخدمة التّربيّة، فنادى كلّ من ثورندايك وجون ديوي بضرورة استخدام "الوسائل الاستقرائيّة التّجريبيّة[2]" وهي الوسائل الّتي تساعد الطفل على فهم الظّواهر الطبيعيّة والعلميّة الّتي يواجهها في الحياة والموقف الدّراسي، فيستخدم المعلّم الكرة لشرح نظرية الجاذبيّة الأرضيّة لإسحاق نيوتن ويبيّن لمتعلّميه سبب عدم استقرار الكرة في الفضاء بفضل قوّة الجذب الأرضيّة.

وفي أواخر القرن الماضي ازداد الاهتمام بالتّربيّة وبدأ العمل على تنويع الوسائل التّعليميّة واستحداثها كلّما سمحت الفرصة، وقد كان لاكتشاف أجهزة الكاميرا والتّلفزيون والراديو الأثر البالغ في الرّقي بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث أصدرت المجلّات الخاصّة بالأطفال وتمّ تحويل العديد من القصص المكتوبة في

---

[1] المرجع السّابق، ص30.

[2] خالد محمد السّعود، تكنولوجيا ووسائل التّعليم وفاعليّتها، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2008، ص27.

شكل رسوم متحرّكة أو أفلام ومسلسلات، وانتشرت حصص المسابقات الفكريّة في الرّاديو والتّلفاز، وقد وصل الأمر إلى تخصيص قنوات تعليميّة لفائدة الأطفال حسب مستواهم التّعليمي.

وفي وقتنا الحالي، "وبتقدّم التّكنولوجيا في التّصوير الفوتوغرافي، مهّد الطّريق لاستخدام الصّور الّتي تعرض ضوئيّا بواسطة أجهزة الشّرائح والشفافيات والكاميرا وأجهزة عرض الصّور المعتمة ثم اكتشاف تسجيل الصّوت والصّور المتحرّكة الصامتة والنّاطقة ،وحديثا البث الإلكتروني للتّلفزيون والدّوائر التّلفزيونيّة والفيديو وكاميرا التّصوير الرّقمي واستخدام الإنترنت[1]" وأجهزة العرض العلوي والمواقع التّعليميّة مثل منصّة مدرسة ومنصّة طوب أكاديمي وغيرها، كلّ هذه الوسائل دفعت عجلة التّربيّة والتّعليم نحو واقع مفتوح الأفق تتضاعف أجهزته وتتعدد استخداماتها وفقا للحاجة والضّرورة.

خلاصة ما سبق أنّ الوسائل التّعليميّة هي همّ راود الإنسان منذ وجوده على الأرض، فبعد التّقليد والمحاكاة ثم الاقتداء والاطلاع النّظري المصحوب بالتّطبيق العملي والرسم والمسرح والنّحت جاء الدّور على الكاميرا والراديو ومسجلات الصّوت والبثّ الأرضي والفضائي للتّلفزيون وما يقدّمه من برامج غيرت مجرى العالم كلّيا وجعلت التّربيّة فعلا يتم من قبل أكثر من طرف بأكثر من وسيلة، وما زاد الأمر يسرا وسهولة هو اكتشاف الإنترنت والحاسوب وأجهزة العرض واللّوحات الإلكترونيّة والهواتف الذّكيّة الّتي صارت تشغل الوقت الأكبر من حياة الطفل والمعلّم، كلّ هذا زاد الأمور تيسيرا وجعل التّعليم يتم بالوسيلة الّتي يراها المتعلّم مناسبة لخصوصيّته التّعليميّة فتحترم تمايزه عن أقرانه وتقدّم لها المعرفة المستهدفة في بالوسيلة

[1] المرجع السّابق، ص27.

المناسبة، فإن شاء بالمشافهة وإن شاء بالعرض أو بالتّطبيق العمليّ والقيام بالتّجارب وزيارة المصانع والحدائق التّجريبيّة النّباتيّة والحيوانيّة.

- **أهميّة الوسائل التّعليميّة في تعليم اللّغة العربيّة:**

لا يختلف مربيان على قيمة الوسيلة التّعليميّة وما يمكن أن تحققه من أهداف يمكنها أن ترتقي بمستوى المتعلّمين الفكري والبدني، فإشباع الحاجات النّفسيّة والعقليّة والبدنيّة لا يكون بمعزل عن معينات خارجيّة تتوسّط عمليّتي الإرسال والاستقبال للمعلومات والمهارات المقررة، وتعليم اللّغة العربيّة اليوم لم يعد بمعزل عن استخدام وسائل فعالة تحقق الدّافعيّة نحو تحقيق مهارات "فيمكن أن يؤدي استخدام الوسائل التّعليمية إلى تسهيل عملية التّعلم مما يجعله ممتعًا ويستغرق وقتًا أقل[1]".

يميل المتعلّمون في حصص اللّغة العربيّة إلى المتعة، وتتحقق لديهم هذه المتعة عن طريق الخروج عن المألوف بكسر الروتين وخرق بعض العادات التعليميّة الّتي غالبا ما تنشر الملل في نفوس المعلم والمتعلّم على حدّ سواء، فتعليم النّحو يمكن أن نخرج به من دائرة التّدوين والمناقشة إلى ميدان المشاهدة والتّفاعل، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز العرض ومكبر الصّوت لعرض الدّرس مسجلا في شكل مسرحيّة، والأمر نفسه بالنسبة لتعليم مهارات اللّغة الأخرى.

لا يستطيع أي معلم كان أن يستغني عن الوسيلة التّعليميّة مهما كان مقدار فاعليّتها، فالقلم وسيلة والسّبورة كذلك، ومثلهما الكرّاس والكتاب والمحاليل الكيميائيّة والخرائط، ويمكن لمعلّم اللّغة العربيّة الاستفادة

[1] Ordu, Uchechi Bel-Ann, The Role of Teaching and Learning Aids/Methods in a Changing World. New Challenges to Education: Lessons from Around the World BCES Conference Books, (2021, jun 19), p 211.

من هذه الأخيرة لأنّها ليست حكرا على تعليميّة مادّة بعينها، فالسّند المقرر على المتعلّم الذي يتناول ذكر ميلاد البشير الإبراهيمي رحمه الله مثلا يحتاج من المعلّم أن يستخدم الخريطة ويكتشف مدى قدرة متعلّميه على تحديد ولاية ميلاده على الخريطة، ومنه يدركون الشّمال والجنوب والهضاب ويميّزون بين الشّرق والغرب والوسط.

إنّ الوسيلة التّعليميّة ضرورة حتميّة، قد فرضت نفسها في ظلّ تكنولوجيا المعلومات الحديثة، وتظهر أهميّتها في ميدان تعليم اللّغة العربيّة، فتفتح للمتعلّمين الآفاق وتحقق لهم الكفاءات العرضيّة من خلال الرّبط بين مختلف المحتويات المعرفيّة لباقي المواد، فيخرج المتعلّم بذلك من محدوديّة التّفكير وضيق المجال إلى جوّ التّفتّح وتجاوز النّظرة النّحويّة إلى اللّغة العربيّة والّتي نفّرت الكثير من المتعلّمين عن فهم القيمة الحضاريّة والضرورة الحياتيّة لتعلّم اللّغة العربيّة حتّى صار النّاس يفاضلون بين المواد ويجعلون اللّغة العربيّة غريما للرّياضيّات والعلوم الطّبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة وغيرها، والحقيقة أنّ اللّغة العربيّة هي بمثابة البنزين الذي يحرّك هذه المواد جميعها، فالنّظام اللّغوي لتعلّم أيّ مادّة في المدرسة الجزائريّة هو العربيّة، حتّى وإن تعلّق الأمر باللّغات الأجنبيّة فإنّ ما استشكل فهمه يلجأ فيه المعلّم أو المتعلّم إلى الترجمة إلى اللغة العربيّة بواسطة مواقع التّرجمة أو المتخصّصين فيها أو القواميس والمعاجم المدرسيّة.

- **ضوابط اختيار الوسيلة التّعليميّة:**

من أجل تحقيق الغاية المنشودة من الوسائل التّعليميّة وجب أن تتوفر فيها مجموعة من الشّروط منها:

- **المناسبة:** أي أن تكون الوسيلة مناسبة لمستوى المتعلّم الفكري والثّقافي والبدني والنّفسي، فلا يمكننا استخدام أدوات حادّة ومحاليل سامّة من شأنها أن تلحق ضررا ببدن المتعلّم كما لا يمكننا

عرض مشاهد قتل وتعنيف تضرّ بنفسيّته. ومثله وسائل قد تمسّ عقيدة المتعلّم وثقافته، أو تتعارض مع القيّم الاجتماعيّة والثّقافيّة لمجتمعه.

- **الدافعيّة:** إنّ الغرض من الوسيلة التّعليميّة هو إثارة الدّافعيّة نحو التّعلّم، ولا حاجة لوسائلَ تشجّع على الرّكود والكسل، فبعض الموسيقى المستخدمة في العروض التّقديميّة تشجّع المتعلّمين على النّوم والخمول، أو السّرحان بعيدا عن الدّرس، لأنّه من طبع الموسيقى أن تسافر بعقل المتعلّم وخياله بعيدا عن واقعه، ولكي تكون الوسيلة التّعليميّة محفزّة للتّعلّم يجب أن نبحث عن نمط التّعلّم المناسب لكلّ متعلّم.
- **الفعاليّة:** يجب أن تؤدّي الوسيلة التّعليميّة الهدف المسطّر للتّعلّم، فقد تكون الوسيلة التّعليميّة مناسبة ومثيرة لدافعيّة المتعلّم نحو التّعلّم لكنّها غير فعّالة بالشّكل الذّي يسمح للمتعلّم من فهم المحتوى المعرفي المقرّر، و"يثري عمليّة التّعلّم ويؤدّي إلى تعلّم فعّال[1]". فالجودة شرط رئيس لنجاعة وسيلة التّعليم.
- **النّوعيّة:** يجب تحديد نوعيّة الوسيلة التّعليميّة المستعملة، لأنّ بعضها قد يتّم بالخطورة مثل السّكاكين والأدوات الحادّة والمحاليل الكيماويّة والأسلاك الكهربائيّة.
- **التّجربة:**[2] قبل استخدام الوسيلة التّعليميّة، يجب تجربتها ومعرفة محتواها، لأنّ بعض المشاهد والصّور والفيديوهات قد تحتوي لقطات لا تراعي تقاليد المجتمع وفلسفة التّربيّة فيه، فمثلا قد

---

[1] عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التّعليميّة: مفهومها وأسس استخدامها ومكانها في العمليّة التّعليميّة، مرجع سابق، ص11.

[2] اللّجنة الوطنيّة للمناهج, المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص32.

يتمّ استخدام مواقع تعليميّة تعرض إعلانات غير أخلاقيّة، فتنقلب بالسّلب على العمليّة التّعليميّة، فالواجب أن يحذر المعلّم من العرض قبل التّأكّد.

خلاصة الفصل:

يعدّ مقترح البيداغوجيا الفارقيّة في التّعليم أهمّ خيار تربوي يمكن أن تتّخذه وزارة التّربيّة الوطنيّة، وإن كانت السندات البيداغوجيّة قد أشارت إلى التّنويع واحترام الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في عمليّة التّعليم، إلّا أنّها لم تشر صراحة إلى اعتمادها كنموذج للتّعليم، ولم تقدّم لها سبل التّنفيذ المناسبة، وهذا ما يؤخّر نظام التّعليم في المدرسة الجزائريّة عن ركب الأنظمة التّعليميّة المنتجة.

إنّ الحديث عن مدرسة فارقيّة صار ضروريا في ضلّ الكمّ الهائل من الأبحاث التّربويّة القائمة على مبدأ التّنويع في التّعليم، والّتي يسّرت طريقة التّعليم في مراحله الأربع (الابتدائي، المتوسّط، الثّانوي، الجامعي)، وهو ما يعدّ استجابة لحاجات المتعلّمين المعرفيّة والوجدانيّة والفيزيولوجيّة، وهو أيضا ما يراعي نمط تعلّمهم الخاصّ (سمعي، بصري، حركي)، وذكاءهم المتفرّد عن أقرانهم.

إنّ تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة يمكن أن يقف سدّا أمام التسيّب المدرسي المتنامي، والفشل الدّراسي السّائد، فهي دافع قوي للنّجاح، ومشّجع على تنميّة المهارات الخاصّة بكلّ فرد، وذلك لما تتمتّع به من مرونة وتعدد لمسارات التّعلّم، وبالاستعانة أيضا بالوسائل التّكنولوجيّة المتنوّعة، والطّرائق الميتامعرفيّة النّشطة والفعالة.

الجانب التّطبيقي

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراء والنّتائج

الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراء.

تمهيد

1-منهج الدّراسة.

2-مجتمع الدّراسة.

3-عيّنة الدّراسة.

4-أدوات الدّراسة.

5-الأساليب الإحصائيّة.

6-تصميم الدّراسة.

7-نتائج الدّراسة.

تمهيد

يتطرّق هذا الفصل إلى المنهج المتّبع في الدّراسة الميدانيّة الحاليّة، كما يتناول مجتمع البحث والعينة المستخدمة في البحث، كما تناول أدوات الدّراسة المستخدمة وطرائق إعدادها والتّأكّد من صدقها، ويشير إلى الإجراءات الّتي سلكها الباحث في دراسته، وفي نهايته تناول الباحث المعالجة الإحصائية الّتي استخدمها في تحليل بيانات الدّراسة.

1-منهج الدّراسة:

استخدمنا المنهج شبه التّجريبي لبيان أثر البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والمنهج شبه التّجريبي يعني أنّ الباحث في دراسته " يلاحظ نتائج حدث طبيعي أو قرار متّصل بالظّروف الاجتماعيّة للإنسان يفترض فيه أنّ له أثرا على حياته[1]". ويعني هذا دراسة أثر المتغيّر المستقلّ على المتغيّر التّابع.

2-مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة الحاليّة من متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بولاية مستغانم للموسم الدّراسي (2022-2023) والبالغ عددهم (25526) متعلّما ومتعلّمة حسب الإحصائيات الرّسميّة لمديريّة التّربيّة لولاية مستغانم.

3-عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (64) متعلّما من متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، بمتوسّطة محمّد زدور بولاية مستغانم، للعام الدّراسي (2022/2023)، حيث تمّ اختيار قسمين أحدهما يمثّل المجموعة

[1] فؤاد أبو حطب وآمال صادق، نموّ الإنسان، مكتبة الأنجلو الانجليزيّة، مصر، 2008، ص85.

الضّابطة وهو قسم (1م3) والّذي تمّ تعليمه بالطّريقة الاعتياديّة، والآخر يمثّل المجموعة التّجريبيّة وهو قسم (1م2) وقد تمّ تعليمه بواسطة البيداغوجيا الفارقيّة والجدول رقم (1) يوضّح توزيع أفراد العيّنة:

المؤسّسة	المجموعات	القسم	العدد	النّسبة المئويّة
متوسّطة زدور محمّد	التّجريبيّة	1م2	32	%50
	الضّابطة	1م3	32	%50
	المجموع	2	64	%100

الجدول رقم (6): يمثّل توزيع أفراد عينة البحث

4-أدوات الدّراسة:

اشتملت أدوات الدّراسة على دليل تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من للتّعليم المتوسّط بغية تطبيقه على المجموعة التّجريبيّة، كما أعدّ الباحث اختبارين: قبلي وبعدي، وقد تمّ تصميم الأداتين وفق الخطوات الآتيّة:

أ- دليل تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة:

- الاطّلاع على منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط الصّادر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة سنة 2016 وما تضمّنه من تقديم للمادّة وملامح التّخرّج الخاصّة بها، وكذا مصفوفة الموارد المعرفيّة والبرامج السّنويّة ووضع المنهاج حيّز التّنفيذ.
- الاطّلاع على الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط الصّادرة عن اللّجنة الوطنيّة للمناهج -المجموعة المتخصصة في اللّغة العربيّة- سنة 2016.
- الاطّلاع على دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط الصادر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة سنة 2016، ولا سيّما الفصل الثّاني منه الذي يتناول الميادين المقرر

تدريسها ومن ضمنها ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وكذا طرائق تنفيذ التّعلّمات الخاصّة بالميدان وتحديد الكفاءات الختاميّة ومركبات الكفاءة للميدان. كما تمّ الاطّلاع أيضا على الفصل الرّابع من الدّليل الذّي يحتوي على نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه والّتي ينطلق منها الأستاذ لتدريس هذا الميدان.

- الاطّلاع على المخطط السّنوي لمادّة اللّغة العربيّة الصّادر عن المفتّشيّة العامّة للتّربيّة الوطنيّة للسّنة الدّراسيّة 2023/2022.
- الاطّلاع على دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط الصّادر عن المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا سنة 2019–2020، وخاصّة شقّه التّطبيقي.
- الاطّلاع على الدّراسات السّابقة الّتي اعتمدت دليلا بيداغوجيا لتعليم مهارتي الاستماع والتّحدّث، والإفادة منها في تجاوز بعض الثّغرات الّتي تركتها.
- الاطّلاع على مجموعة من المراجع المهمّة في طرائق التّدريس الحديثة وتكييفها حسب الهدف الذّي سطّره الباحث لإعداد الرّسالة.
- بناء الدّليل الّذي احتوى أساسا على نصوص فهم المنطوق المعتمدة في التّدريس خلال الموسم الدّراسي 2023/2022، والمذكّرات التّربويّة المبنيّة وفق منحى البيداغوجيا الفارقيّة.
- عرض الدّليل على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة في الميدان من أجل إبداء أرائهم في محتواه. من أجل تطبيقه على المجموعة التّجريبيّة.

ب–اختبار ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- الاطّلاع على نصوص فهم المنطوق للسّنة الأولى الواردة في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط خلال الموسم الدّراسي 2023/2022. وخاصّة النّصوص المقررة في المخطط السّنوي لبناء تعلّمات اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

- بناء اختبارين قبلي وبعدي، بحيث يغطيان مهارتي الاستماع والتّحدّث خلال الموسم الدّراسي 2023/2022. وقد تكوّن الاختبار القبلي من عشرين سؤالا مقسّما إلى نصفين، عشرة أسئلة تستهدف مهارة الاستماع للنّصوص المنطوقة خلال الفصل الدّراسي الأوّل والمتضمّن ثلاثة نصوص متعلّقة بثلاثة مقاطع تعليميّة وعشرة أسئلة تستهدف مهارة التّحدّث في الفصل نفسه والنّصوص نفسها وقد تمّ تعليم النّصوص الأولى وفق الطّريقة الاعتياديّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.
- أمّا الاختبار البعدي فقد استهدف المهارتين السّابقتين نفسيهما بعرين سؤالا يستهدف على التّساوي مهارة الاستماع ومهارة التّحدّث، ليشمل الفصلين الثّاني والثّالث والمقدّر عدد نصوصهما بخمسة نصوص موزّعة على خمسة مقاطع. والجدول رقم (7) يوضّح ذلك:

رقم المقطع	عنوان المقطع	عنوان النّص	نوع الاختبار	الفصل
1	الحياة العائليّة	أمّ السّعد	قبلي	الأوّل
2	حبّ الوطن	سطر أحمر من الأمس		
3	عظماء الإنسانيّة	محمد البشير الإبراهيمي		
4	الأخلاق والمجتمع	روان والقلم	بعدي	الثّاني
5	العلم والاكتشافات العلميّة	البراكين		
6	الأعياد	اجتلاء العيد		
7	الطّبيعة	الطّبيعة والإنسان		الثّالث
8	الصّحّة والرّياضة	مرض زينب		

الجدول رقم (7) توزيع النّصوص الّتي جرى عليها اختبار فهم المنطوق على المقاطع التّعليميّة

- عرض الاختبارين (القبلي والبعدي) على مجموعة من المحكّمين من أجل إبداء أرائهم في فقراتهما ومدى صلاحيتهما لقياس مهارتي الاستماع والتّحدّث موضوع البحث، وتعديل ما يرونه مناسبا من حيث الشّكل والمضمون، وقد تمّ الاستفادة منهم في تعديل بعض أسئلة وخيارات الاختبارين.
- التّحقق من وضوح الأسلة والخيارات المقدّمة لكلّ سؤال.
- كتابة تعليمات الاختبار وبياناته: حيث يسجّل المتعلّم بيانته وعليه أن يختار الخيار الصّحيح من كلّ سؤال مقدّم له بوضع سطر تحته.
- تطبيق الاختبارين على عيّنة الدّراسة والمتمثّلة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة وعددهم (64) متعلّما.
- **زمن الاختبار**: بلغ معدّل إجابة المتعلّمين عن الاختبار (40) دقيقة حيث تمّ حساب متوسّط زمن الإجابة لأوّل خمسة متعلّمين والذي بلغ (35) دقيقة، بينما بلغ زن إجابة آخر خمسة متعلّمين (45) دقيقة.

صدق الاختبار: من أجل معرفة صدق الاختبار تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين (ملحق رقم (1) من ذوي الخبرة لإبداء أرائهم حول صياغة أسئلة الاختبار ومقبوليّة خيارات كلّ سؤال من عدمها من عدمها.

- **تكافؤ مجموعتي الدّراسة:**

تأكّد الباحث من تكافؤ مجموعتي الدّراسة التّجريبيّة والضّابطة في المتغيّرات التّاليّة:

- **المستوى الدّراسي**: حيث تمّ اختيار عينة الدّراسة من متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- **التّحصيل**: وذلك بالعودة إلى نتائجهم في التّقويم التّشخيصي المنجز في بداية العام الدّراسي.

- **المستوى الثّقافي والاجتماعي والاقتصادي:** حيث تمّ اختيار عيّنة الدّراسة التّجريبيّة والضابطة من المدرسة نفسها، أي من بيئة اقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة متقاربة.
- **مستوى عيّنة الدّراسة في فهم المنطوق وإنتاجه:** تمّ تطبيق اختبار فهم المنطوق وإنتاجه القبلي على المجموعتين التّجريبيّة والضابطة قبل إجراء التّجربة على متعلّمي المجموعة التّجريبيّة الّتي درّست لاحقا بالبيداغوجيا الفارقيّة والمجموعة الضّابطة الّتي درّست بالطّريقة الاعتياديّة. وقد تمّ رصد درجاتهم ومعالجتها إحصائيّا باستخدام اختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مستقلتين.

الميدان	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدّلالة
فهم المنطوق وإنتاجه	الضّابطة	32	10.2188	2.72070	1.678	0.098	أكبر من مستوى الدلالة 0.05
	التّجريبيّة	32	8.9688	3.21774			

الجدول رقم (8) يمثّل: دلالة الفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه القبلي.

يتّضح من خلال الجدول أنّ القيمة الاحتماليّة ل (t) والمقدّرة بـ (0.098) أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وبذلك يتّضح عدم وجود فروق بين المجوعتين.

5-الأساليب الإحصائيّة:

للتّحقق من صحّة الفروض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وهو كما يأتي:

- اختبار (ليفين LEVENE) لتجانس التّباين بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة.
- اختبار (t-test) لحساب القيمة الاحتماليّة لعينتين مستقلتين للاختبارين القبلي والبعدي.

- اختبار (t–test) لحساب القيمة الاحتماليّة لعينتين مترابطتين للمجموعة الضّابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- اختبار (t–test) لحساب القيمة الاحتماليّة لعينتين مترابطتين للمجموعة التّجريبيّة في الاختبارين القبلي والبعدي.

6–تصميم الدّراسة:

تتضمّن هذه الدّراسة المتغيّرات الآتيّة:

أ– **المتغيّر المستقل:** ويشمل متغيّر طريقة التّدريس وله مستويان يتمثّلان في طريقة عرض المادّة وفق:

1. **البيداغوجيا الفارقيّة.**
2. **طريقة التّدريس الاعتياديّة.**

ب–المتغيّر التّابع: ويتمثّل في:

1. **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه،** ويقاس باختبار ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

وانتهجت الدّراسة التّصميم العاملي الموضّح في الجدول رقم (9) الآتي:

مجموعتا الدّراسة	الطريقة	الاختبار1	المعالجة التّجريبيّة	الاختبار 2
الضّابطة	الاعتياديّة	قبلي	الطريقة الاعتياديّة	بعدي
التّجريبيّة	الاعتياديّة	قبلي	البيداغوجيا الفارقيّة	بعدي

الجدول رقم (9) التّصميم العاملي للدّراسة

وسيتم اعتماد التّصميم العاملي المعبّر عنه بالرّموز الآتيّة:

ف1: 0 خ1 0 خ2.

ف2: 0 خ1 X خ2.

حيث أنّ:

ف1= المجموعة الضّابطة.

ف2= المجموعة التّجريبيّة.

0= متغيّر المقارنة (الطريقة الاعتياديّة).

X= المتغيّر التّجريبي (البيداغوجيا الفارقيّة).

خ1= الاختبار القبلي.

خ2= الاختبار البعدي.

نتائج الدّراسة وتفسيرها:

بدأ الباحث في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنّتائج الّتي توصلت إليها الدّراسة الحاليّة من خلال تطبيق أداتي الدّراسة بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما توصّل إليه من نتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدّراسة وفحص فروضها.

1-النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل:

ينصّ السّؤال الأوّل من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة في الاختبار القبلي؟

للإجابة على هذا السّؤال تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنص على " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق القبلي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة.

وللتّحقق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ اجراء اختبار (t-test) لعينتين مستقلّتين، حيث تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق القبلي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه. والجدول رقم (10) يمثّل ذلك:

الطريقة	المجموعة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
0	ف1	32	10.2188	2.72070	0.48096
0	ف2	32	8.9688	3.21774	0.56882

الجدول رقم (10) يمثّل: الخصائص الوصفيّة للقياس القبلي.

يتبيّن من الجدول رقم **(10)** عدم وجود فروق ظاهريّة بين متوسّط درجات المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة الّتين درستا باستخدام الطّريقة الاعتياديّة في التّطبيق القبلي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة الضّابطة (10.2188) بينما بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة التّجريبيّة (8.9688). وقد بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضّابطة (2.72070) وهو أقلّ من الانحراف المعياري للمجموعة التّجريبيّة المقدّر بـ (3.21774) وهذا يدل على أنّ تشتت البيانات لدى المجموعة الضّابطة أقلّ مقارنة بالمجموعة التّجريبيّة.

كما تمّ إجراء اختبار **(ليفين Levene)** لتجانس التّباين بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة لبيان مدى تشتت بيانات الأداء للمجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة والجدول رقم (11) يوضّح ذلك:

		مستوى الدّلالة
الاختبار البعدي	تجانس التّباين محقق	0.469
	تجانس التّباين غير محقق	

الجدول رقم (11) يمثّل: نتائج اختبار (ليفين Levene) لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة

يتبيّن من الجدول رقم (11) أن تجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضابطة بلغ (0.469) وهو أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة المقدّر بـ (0.05)، وبالتّالي فإنّ فرضيّة (ليفين Levene) الصّفريّة لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة محققة.

وأخيرا تمّ حساب القيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلّتين، والجدول رقم (12) يبيّن ذلك:

قيمة t	درجة الحرّية df	القيمة الاحتماليّة sig (2-talied)	الفرق بين المتوسّطين	الخطأ المعياري	مجال الثّقة للفرق عند 95%	
					الأعلى	الأدنى

1.678	62	0.098	1.2500	0.74490	2.7390	-0.23903

الجدول رقم (12) قيمة t والقيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلّتين:

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أنّ قيمة (t) بلغت (1.678) وهي قيمة موجبة لأنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضّابطة أكبر من المتوسّط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة، في حين بلغت درجة الحريّة(62)، أمّا الفرق بين المتوسّط الحسابي للمجموعتين فقد بلغ (1.25) بقيمة احتماليّة قدّرت بـ (0.098) وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة ($a < 0.05$) وهو فرق غير دال إحصائيّا، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه القبلي في مادّة اللّغة العربيّة في المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وهذا يعني صحّة الفرضيّة الصّفريّة الّتي نصّت على: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق القبلي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد لوحظ من خلال المتوسّطات الحسابيّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة فرق ضئيل لصالح المجموعة الضّابطة وهذا يدلّ على تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التّجربة.

2-النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

ينصّ السّؤال الثّاني من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فروق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في الاختبار البعدي؟

وللإجابة على هذا السّؤال تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنص على " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a< 0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة (الّتي درست

بالبيداغوجيا الفارقيّة) والضّابطة (الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة) في التّطبيق البعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه تعزى إلى طريقة التّدريس.

وللتّحقق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ اجراء اختبار (t–test) لعينتين مستقلّتين، حيث تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه. والجدول رقم (13) يمثّل ذلك:

الطريقة	المجموعة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
0	ف1	32	10.6250	2.76790	0.48930
X	ف2	32	13.4688	3.46396	0.61235

الجدول رقم (13) الخصائص الوصفيّة للقياس البعدي.

يتبيّن من الجدول رقم (13) وجود فروق ظاهريّة بين متوسّط درجات المجموعة الضّابطة الّتي درست باستخدام الطّريقة الاعتياديّة والمجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام البيداغوجيا الفارقيّة في التّطبيق البعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه لصالح المجموعة التّجريبيّة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة الضّابطة (10.6250) بينما بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة التّجريبيّة (13.4688). وقد بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضّابطة (2.76790) وهو أقلّ من الانحراف المعياري للمجموعة التّجريبيّة المقدّر بـ (3.46396) وهذا يدل على أنّ تشتت البيانات لدى المجموعة الضّابطة أقلّ مقارنة بالمجموعة التّجريبيّة.

وكما تمّ إجراء اختبار (ليفين Levene) لتجانس التّباين بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة لبيان مدى تشتت بيانات الأداء للمجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة والجدول رقم (14) يوضّح ذلك:

		مستوى الدّلالة
الاختبار البعدي	تجانس التّباين محقق	0.053

	تجانس التّباين غير محقق	

الجدول رقم (14) يمثّل: اختبار (ليفين Levene) لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة

يتبيّن من الجدول رقم (14) أن تجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضابطة بلغ (0.053) وهو أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة المقدّر بـ (0.05)، وبالتّالي فإنّ فرضيّة (ليفين Levene) الصّفريّة لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة محققة.

وأخيرا تمّ حساب القيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلّتين، والجدول رقم (15) يبيّن ذلك:

قيمة t	درجة الحرّية df	القيمة الاحتماليّة sig (2-talied)	الفرق بين المتوسّطين	الخطأ المعياري	مجال الثّقة للفرق عند 95%	
					الأعلى	الأدنى
-3.628	62	0.001	-2.84375	0.78383	-1.27690	-4.41060

الجدول رقم (15) قيمة t والقيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلّتين:

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أنّ قيمة t بلغت (3.628-) وهي قيمة سالبة لأنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضّابطة أقلّ من المتوسّط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة، في حين بلغت درجة الحريّة (62)، أمّا الفرق بين المتوسّط الحسابي للمجموعتين فقد بلغ (2.84375-) وهو فرق دال إحصائيّا عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$)، بقيمة احتماليّة قدّرت بـ (0.001) مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه البعدي في مادّة اللّغة العربيّة باختلاف الطّريقة المستخدمة، وهذا يعني رفض الفرضيّة الصّفريّة الّتي نصّت على: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين

التّجريبيّة (الّتي درست بالبيداغوجيا الفارقيّة) والضّابطة (الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة) في التّطبيق البعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه تعزى إلى طريقة التّدريس.

وقد لوحظ من خلال المتوسّطات الحسابيّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة فرق دالّ لصالح المجموعة التّجريبيّة وهذا يدلّ على أنّ استخدام البيداغوجيا الفارقيّة له أثر في تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة.

3-النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

ينصّ السّؤال الثّالث من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة داخل المجموعة الضّابطة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي؟

وللإجابة على هذا السّؤال تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنص على: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّط تحصيل متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لميدان فهم المنطوق في اللّغة العربيّة للمجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

وللتّحقق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ اجراء اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين، حيث تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة الضّابطة في التّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة. والجدول رقم (16) يمثّل ذلك:

الاختبار	الطريقة	المجموعة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
خ1	0	ف1	32	10.2188	2.72070	0.48096
خ2	0	ف1	32	10.6250	2.76790	0.48930

الجدول رقم (16) يمثّل: إحصائيات العينات المترابطة للمجموعة الضّابطة

يتبيّن من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ظاهريّة بين متوسّط درجات المجموعة الضّابطة الّتي درست باستخدام الطّريقة الاعتياديّة في الاختبارين القبلي والبعدي، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة الضّابطة في الاختبار القبلي (10.2188) بينما بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة ذاتها في الاختبار البعدي (10.6250). وقد بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضّابطة في الاختبار القبلي (2.72070) وهو مساو تقريبا للانحراف المعياري للمجموعة نفسها في الاختبار البعدي والمقدّر بـ(2.76790) وهذا يدل على أنّ تشتت البيانات لدى المجموعة الضّابطة متساو في الاختبارين القبلي والبعدي.

	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
خ1 & خ2	32	0.697	0.000

الجدول رقم (17) يمثّل ترابط العينات

يتّضح من خلال الجدول رقم (8) أنّ معامل الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي بلغ (0.697) في حين بلغت القيمة الاحتماليّة لمعامل الارتباط (0.000) وهو أقلّ من مستوى الدّلالة المعتمد (a<0.005). وهذا يدل على وجود ترابط بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضّابطة.

	الفرق بين المتوسّطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثّقة عند 95%		قيمة t	درجة الحرّية	القيمة الاحتماليّة لـ t
				الأعلى	الأدنى			
خ1-خ2	-0.4062	2.13812	0.37797	0.36	-1.05	-1.075	31	0.291

الجدول رقم (18) يمثّل: اختبار الفروق بين العينات المترابطة للمجموعة الضّابطة

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أنّ قيمة (t) بلغت (1.075-) وهي قيمة سالبة لأنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضّابطة في القياس القبلي أقلّ من المتوسّط الحسابي للمجموعة نفسها في القياس البعدي، في حين بلغت درجة الحريّة(31)، أمّا الفرق بين المتوسّط الحسابي للاختبارين القبلي والبعدي فهو

ضئيل جدا وقد بلغ (0.4062−) بقيمة احتماليّة قدّرت بـ (0.291) وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة (a<0.05) وهو فرق غير دال إحصائيّا، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه القبلي في مادّة اللّغة العربيّة في المجموعة الضّابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يعني صحّة الفرضيّة الصّفريّة الّتي نصّت على: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (a<0.05) بين متوسّطي درجات متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط للمجموعة الضّابطة بين التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد لوحظ من خلال المتوسّطات الحسابيّة للمجموعة الضّابطة فرق ضئيل لصالح الاختبار البعدي وهذا يدلّ على ثبات مستوى المجموعة الضّابطة الّتي درّست بالطّريقة الاعتياديّة في الحالتين.

4-النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع:

ينصّ السّؤال الرّابع من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فروق بين متوسّط درجات المتعلّمين داخل المجموعة التّجريبيّة لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي؟

وللإجابة على هذا السّؤال تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنص على: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (a< 0.05) بين متوسّط تحصيل متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة للمجموعة التّجريبيّة بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة.

وللتّحقق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ اجراء اختبار (t–test) لعينتين مترابطتين، حيث تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة في التّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة. والجدول رقم (19) يمثّل ذلك:

الاختبار	الطريقة	المجموعة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
خ1	0	ف2	32	8.9688	3.21774	0.56882
خ2	X	ف2	32	13.4688	3.46396	0.61235

الجدول رقم (19) يمثّل: إحصائيات العينات المترابطة للمجموعة التّجريبيّة

يتبيّن من الجدول رقم (19) وجود فروق ظاهريّة بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام الطّريقة الاعتياديّة في الاختبار القبلي ومتوسّط درجات المجموعة نفسها الّتي درست باستخدام البيداغوجيا الفارقيّة في الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة التّجريبيّة في الاختبار القبلي (8.9688) بينما بلغ المتوسّط الحسابي لأفراد المجموعة ذاتها في الاختبار البعدي (13.4688). وقد بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضّابطة في الاختبار القبلي (3.21774) وهو مساو تقريبا للانحراف المعياري للمجموعة نفسها في الاختبار البعدي والمقدّر بـ (3.46396) وهذا يدل على أنّ تشتت البيانات لدى المجموعة الضّابطة متساو في الاختبارين القبلي والبعدي.

	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
خ1 & خ2	32	0.603	0.000

الجدول رقم (20) يمثّل: ترابط العينات

يتّضح من خلال الجدول رقم (20) أنّ معامل الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي بلغ 0.603 في حين بلغت القيمة الاحتماليّة لمعامل الارتباط (0.000) وهو أقلّ من مستوى الدّلالة المعتمد (a<0.005). وهذا يدل على وجود ترابط بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبيّة.

	الفرق بين المتوسّطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثّقة عند 95%		قيمة t	درجة الحرّية	القيمة الاحتماليّة لـ t
				الأعلى	الأدنى			
خ1-خ2	-4.500	2.9838	0.5274	-3.42	-5.57	-8.531	31	0.000

الجدول رقم (21) يمثّل: اختبار الفروق بين العينات المترابطة للمجموعة التّجريبيّة

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أنّ قيمة (t) بلغت (8.531-) وهي قيمة سالبة لأنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي أقلّ من المتوسّط الحسابي للمجموعة نفسها في القياس البعدي، في حين بلغت درجة الحريّة(31)، أمّا الفرق بين المتوسّط الحسابي للاختبارين القبلي والبعدي فهو كبير جدا وقد بلغ (4.500-) في حين بلغت القيمة احتماليّة لـ t (0.000) وهي قيمة أقلّ من مستوى الدّلالة (a<0.05) وهو فرق دال إحصائيّا، مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة لدى المجموعة الضّابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يؤدي بنا إلى رفض الفرضيّة الصّفريّة الّتي نصّت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (a < 0.05) بين متوسّطي درجات متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط للمجموعة التّجريبيّة بين التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد لوحظ من خلال المتوسّطات الحسابيّة للمجموعة التّجريبيّة فرق كبير لصالح الاختبار البعدي وهذا يدلّ على تغير إيجابي في مستوى المجموعة التّجريبيّة الّتي درّست بالطّريقة الاعتياديّة قبل الحالة الأولى، والبيداغوجيا الفارقيّة في الحالة الثّانيّة.

5-مناقشة نتائج الدّراسة:

1-مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الاوّل:

نصّ السّؤال الأوّل من أسئلة الدّراسة على:

"هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة في الاختبار القبلي؟"

وقد تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الآتيّة:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق القبلي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة."

وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) مما يدلّ على تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التّجربة، وهذا الأمر ساعد الباحث لاحقا في معرفة درجة تغيّر مستوى المتعلّمين في المجموعتين بعد إجراء التّجربة، حيث أنّ التّأثير الّذي سيتم رصده سيعود بشكل قوي إلى المتغيّر المستقل (البيداغوجيا الفارقيّة أو طريقة التّدريس) بدلا من أي فروق بين المجموعات.

كما دلّ هذا الاختبار على مصداقيّة التّقسيم التّربوي من قبل مدير المتوسّطة وطاقمها الإداري الّذي أخذ بعين الاعتبار درجات المتعلّمين في نهاية السّنة الدّراسيّة 2022/2021، وهذا التّوزيع المتكافئ شمل

عدد التّلاميذ الكلّي ومستواهم الدّراسي وعدد المعيدين في كلّ مجموعة. وهذا يعني عدم تحيّز المسؤول عن التّقسيم في المجموعتين لأيّ مجموعة منهما.

2-مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

نصّ السّؤال الثّاني من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فروق بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة في الاختبار البعدي؟

وقد تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الآتيّة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة (الّتي درست بالبيداغوجيا الفارقيّة) والضّابطة (الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة) في التّطبيق البعدي لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه لمادّة اللّغة العربيّة تعزى إلى طريقة التّدريس.

وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة الضّابطة مقارنة مع متوسّط درجات المتعلّمين في المجموعة التّجريبيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البعدي لفهم المنطوق في مادّة اللّغة العربيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) وهذا الفرق عائد إلى طريقة التّدريس المتمثّلة في استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مع مجموعة البحث التّجريبيّة. كما أثبتت نتائج الاختبار البعدي استقرار في نتائج المجموعة الضّابطة الّتي درست باستخدام الطّريقة الاعتياديّة في الحالتين.

إنّ تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة قد ساعد الباحث في إثبات أثر هذه البيداغوجيا في تعليم اللّغة العربيّة وهو الأمر الذّي تؤكّده مجموعة من الدّراسات التّربويّة من بينها مقال للدّكتور بكادي محمد (2019) الّذي اكّد على أنّ هناك ضرورة ملحّة لانتهاج

البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم اللّغة العربيّة لما تعرفه من انتشار عالمي، وهذه البيداغوجيا تساعد غير النّاطقين بها عبر لعالم على فهمها وجذب الألسن نحوها، كما رأى أنّ قدسيّة اللّغة العربيّة في الدّين الإسلامي وارتباطها بالدّين الحنيف يعدّ دافعا هامّا للبحث عن أيسر الطرائق وانفعها لتعلّمها والتّمكين لها. (بكادي، 2019، الصفحات 217–236)

3–مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

نصّ السّؤال الثّالث من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فرق بين متوسّط درجات المتعلّمين لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة داخل المجموعة الضّابطة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي؟

وقد تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الآتيّة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّط تحصيل متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لميدان فهم المنطوق في اللّغة العربيّة للمجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) مما دلّ على ثبات مستوى المجموعة الضّابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، وعدم وجود تأثير للمغيّرات الجانبيّة على نتيجة البحث من غير طريقة التّدريس الاعتياديّة المتّبعة قبل إجراء الاختبار القبلي والاختبار البعدي، كما مكّنت النّتائج المذكورة أعلاه الباحث من الحكم على مستوى المجموعة التّجريبيّة قبل وبعد إجراء التّجربة، ولعل توفّر شرط الثّبات في المستوى لهذه المجموعة عائد للأسباب المذكورة سابقا في مناقشة نتائج السّؤال الأوّل من أسئلة الدّراسة.

4-مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع:

نصّ السّؤال الرّابع من أسئلة الدّراسة على:

هل هناك فروق بين متوسّط درجات المتعلّمين داخل المجموعة التّجريبيّة لاختبار فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي؟

وقد تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الآتيّة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّط تحصيل متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة للمجموعة التّجريبيّة بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة.

أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات متعلّمي المجموعة التّجريبيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مادّة اللّغة العربيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) لصالح الاختبار البعدي، وقد أرجع الباحث هذه الفروق إلى فاعليّة استخدام البيداغوجيا الفارقيّة في التّعليم عموما واللّغة العربيّة بشكل خاصّ.

إن البيداغوجيا الفارقيّة وما تتميّز به من خصائص ومبادئ تتيح للمتعلّمين فرص النّجاح المتكافئة من خلال تعدد المسارات المؤديّة إلى تحقيق الكفاءات الختاميّة نفسها، فتماهي الفروق الفردية في التّعليم يعدّ شغلها الشّاغل، فهي تحاول أن تجد إطارا مرنا يتيح للمتعلّم فرصة اختيار الطّريق المؤدي للنّجاح، وهذا الطّريق الّذي يفهم من خلاله يكون مراعيا لخصوصيته كفر من جهة وموجّها نحو التّعلّم الصّحيح من جهة أخرى، فنحن إن كنّا نقبل الفروق الفرديّة في التّعليم فليس من أجل احترامها والوقوف عندها فحسب، بل

نحاول أن نجد لها حلولا متنوّعة (وليس حلّا واحدا) فنحترم بذلك الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين ومن ثمّت نبحث في الوسيلة والطّريقة المناسبة لهذه الاختلافات بينهم.

لقد آمنت العديد من الدّراسات منذ القدم بأهميّة تعلّم اللّغة في مراحل مبكرة من العمر لأنّ قدرة الأمم على الرّقي الحضاري والاجتماعي منوط بمدى انتشار لسانها على مستوى العالم، ولأجل ذلك اتّجهت اهتمامات البحثين والدّارسين في مجال علوم التّربيّة وتعليميّة اللّغات إلى البحث عن أنجع السّبل وأكثرها اقتصادا للوقت والجهد للوصول إلى الغايات المسطّرة، ولم يصل البحث إلى أفضل من تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّعليم، فحسب إحصائيات "منظمة التّعاون والتّنمية الاقتصاديّة (OECD)" (GTPGO.ai, 2023) وحسب تقرير "البرنامج الدّولي لتقييم الطلبة (PIZA)" (GPTGO.ai، 2023)لعام 2018 فإنّ الدّول الّتي أنفقت مبالغ ماليّة أكبر على التّعليم وساهمت في خلق بيات متعددة للتّعليم تمكّنت من احتلال الصّدارة مثل الصّين وكندا واليابان والولايات المتّحدة وألمانيا وغيرها، غير أنّ الدّول العربيّة تشهد تأخّرا كبيرا في هذا المجال رغم المحاولات المتكررة لبعث الرّوح في التّعليم الابتدائي والمتوسّط والثّانوي على غرار الجزائر الّتي جددت مناهجها بداية من 2016.

غير أنّ هذا التّجديد ما يزال يكابد المعضلات على صعيد محتوى المنهاج والبنى التّحتيّة المتاحة ونوعيّة التّكوين وطبيعة القوانين الّتي تحكم المنظومة ككل. وعلى كلّ فهذا ليس مانعا أمام المعلّمين خاصّة لرفع التّحدّي والبحث وتكوين أنفسهم وفق ما يقتضيه التّعليم في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة.

استنتاجات الدّراسة:

اعتمادا على النّتائج الّتي توصلت إليها الدّراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

- ميدان فهم المنطوق أهمّ ميدان في تعلّم اللّغة العربيّة لأنه يجمع بين أوّل مهارتين من مهارات تعلّم اللّغة.
- كلّما كان تعلّم ميدان فهم المنطوق نشطا كان بناء الكفاءات المستهدفة أسرع.
- للتّعلّم النّشط الدّور الفعّال في جذب المتعلّمين نحو تعلّم اللّغة العربيّة، لذلك وجب على المعلّم أن يحرص على خلق بيئة تفاعليّة داخل الصّف، ويستعين بتجارب زملائه في القطاع أو ما يطّلع عليه من طرائق التّعليم المنتهجة في الدّوّل المتطوّرة في مجال تعلّم اللّغات.
- العودة إلى التّراث العربي والاستفادة من منجزاته في مجال الخطابة وأحكام التّجويد والإمامة وغير ذلك، لأنّ ميدان فهم المنطوق يهدف أساسا إلى بناء كفاءة الاستماع والتّحدّث، فمتعلّم اليوم هو إمام المستقبل، وخطيب على المنابر، ومدير ومعلّم ... ولا شكّ أنّ كلّ واحد من هؤلاء يحتاج أن يكون فصيح اللّسان، وبليغ الحجّة، يترجّل التّحدّث ولا يقع حبيس ورقة مكتوبة، فلا يكاد يتلفظ جملة في ملتقى علمي أو أدبي إلّا واتّكأ عليها.
- حجم بعض نصوص فهم المنطوق ومحتواها –مما هو مقرر في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط– غير مناسب لمستوى المتعلّمين الذّهني.
- قيمة الطّريقة التّعلّميّة تظهر في مدى بعثها للحماس وإثارتها للانتباه في نفس المتعلّم نحو المقرر الدّراسي، فالمتعلّم يميل نحو الكسل وعدم الانتباه كلّما شعر أن هناك تكرارا سلبيّا في طريقة عرض المحتويات المعرفيّة، فينزوي بنفسه ويؤثر عدم المشاركة.

- أغلب المتعلّمين يفهمون الفكرة المنطوقة إذا صاحبها المعلّم بصورة أو شريط فيديو أو حركة أو وسيلة إيضاح أخرى، فتعدد مداخل الفكرة (سمعيا بصريا وحسّيا) يسرّع وتيرة التّعلّم ويغني المعلّم عن عناء الشّرح والتّكرار.
- يعتقد الكثير من المعلّمين أنّ في استخدام وسائل التّعليم والتّعلّم فيه مضيعة للوقت وإهدار للجهد أو المال، وهذا عين الخطأ، لأنّ تجربة الباحث أثبتت أنّ راحة المعلّم في وقتنا الحالي تكمن في استخدامه للوسيلة التّعليميّة التّعلّميّة وتحكّمه في مستجدات العلم من تطبيقات وأجهزة مُعينة على كسب الوقت والجهد والمال.
- إنّ من أسس نجاح تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو التّحضير الجيّد للدّروس المقررة، واتّباع التّعليمات الّتي يسديها السّادة مفتّشو مادّة اللّغة العربيّة للوصول بجميع المتعلّمين إلى مخرجات تعليميّة جيّدة ومقبولة ونوعيّة.

من خلال نتائج المتعلّمين في اختبارات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، لاحظ الباحث أنّ مجموعة من المتعلّمين المتأخّرين في الاختبارات الكتابيّة قد أحرزوا علامات لا بأس بها في اختبارات فهم المنطوق، مما دفع الباحث إلى اقتراح فروض رسميّة واختبارات لميدان فهم المنطوق تستهدف مهارتي الاستماع والتّحدّث. وهذا حتّى يتسنّى للمعلّم الحكم على المستوى الحقيقي لكلّ متعلّم في مهارات اللّغة الأربع: الاستماع، التّحدّث، الكتابة، القراءة

خاتمة

خاتمة:

اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج مجموعة من الدّراسات على غرار دراسة **سلامة** (2014)، ودراسة **الصالحي** (2016) دراسة **بكادي محمد** (2019)، ودراسة **العزايزة** (2020) ودراسة **غطّاس** (2022)، الّتي أكّدت على أثر البيداغوجيا الفارقيّة والتّعليم المتمايز في تّعليم اللّغة العربيّة ومختلف المواد التّعليميّة، وهو ما يؤكّد ضرورة انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم مهارات اللّغة العربيّة، (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة)، لتحقيق مستوى عال من الكفاءة اللّغويّة والملكة الإبداعيّة.

لقد أثبتت هذه الدّراسة أهميّة مهاتي الاستماع والتّحدّث، وبيّنت مدى حاجة المتعلّم إليهما في عمليّة التّواصل داخل الصّف وخارجه، وما يمكن أن تحققه من نجاحات وعمليّة إذا ما منحناهما المكانة الّتي تليق بهما في المناهج التّعليميّة، لأنّه لا يخفى على باحث أو مرب الصّعوبات الّتي يواجهها تعليم هاتين المهارتين من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط.

بعد التأخّر الكبير الّذي شهده تعليم مهارة الاستماع في مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط، نتج جيل رافض لفكرة تعليم الاستماع وتعلّمه بحكم أنّ كل جديد فهو رديء وكلّ قديم فهو جيّد وأصيل، وإن كانت هذه الفكرة صحيحة إلى حدّ ما فإنّ صحّتها متعلّقة بالمحتوى الجديد المقدّم، وطريقة عرضه على المتعلّم، فلا يمكن مطالبة المعلّم أو المتعلّم بأمور لم يتدرّب عليها، ولم يطبّقها من قبل. وهذا هو الأمر الّذي دفع المعلّمين إلى وصف مستجدّات الجيل الثّاني من التّعليم بالكفاءات بالفاشلة.

إنّ مناهج الجديدة للّغة العربيّة بما تتطلّبه من تنويع وتعدد لطرائق ووسائل نقل المعرفة يعدّ أصل وضع البيداغوجيا الفارقيّة بوعدّها بيداغوجيا تتعامل مع الفروق الفرديّة وتعالج صوبات التّعلّم الفرديّة، وتسعى للوصول بجميع المتعلّمين إلى الأهداف نفسها اعتمادا على مسارات متنوّعة في التّعلّم. وهو ما حرص عليه **لويس لوكران** (1973) في تصوّره لمدرسة جديدة تراعي الفروق الفرديّة، وتحقق النّجاح للجميع، وتحارب الفشل الدّراسي وتحدّ من التسيّب المدرسي.

خاتمة:

توصي دراستنا هذه بالاهتمام بميدان فهم المنطوق وإنتاجه لما له من دور في تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث لدى المتعلّم وضرورة تدريب المعلّمين على استخدام البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم مهارة الاستماع والتّحدّث للرّقي بمستوى المتعلّمين. كما ندعو إلى العمل على زيادة دافعيّة المتعلّمين نحو تعلّم ميدان فهم المنطوق عن طريق التّنويع في الوسائل البيداغوجيّة والاستراتيجيّات التّعليميّة.

يجب على الجهات الوصيّة بالتّربيّة في الجزائر أن تسعى جاهدة إلى توفير كافّة الوسائل البيداغوجيّة لمعلّم اللّغة العربيّة وتدريبه على استعمالها للقضاء على الرّوتين والرّتابة. ويقع على المعلم العمل على دمج المتعلّمين في مجموعات الاستماع والمناقشة للقضاء على طيف التّوحّد والانطوائيّة لأنّ ميدان فهم المنطوق ليس مجرّد ميدان يهدف لتنميّة مهاراتي الاستماع والتّحدّث فحسب، بل هو دواء لعدد من أمراض ومشاكل التّعلّم النّفسيّة والذّهنيّة، ولعلّ من أكثر الأمراض النّفسيّة الّتي تقع حاجزا أمام غالبيّة المتعلّمين هي الخجل الدّراسي النّابع عن غفلة المعلّمين في المراحل الابتدائيّة عن منح فرص وتحفيزات معنويّة وماديّة للمتعلّمين جميعا ومحاولة فهم عالمهم الخاص والوصول بهم إلى النّتائج نفسها بطرائق مختلفة.

يجب العمل على تعديل برنامج تكوين المعلّمين في المدارس العليا للأساتذة واعتماد مقياس تحت مسمّى: البيداغوجيا الفارقيّة، وذلك بغية تهيئة المعلّمين للولوج إلى عالم التّربيّة والتّعليم بزاد مهاري تعليمي كاف للحدّ من التّسيّب المدرسيّ الفشل الدّراسيّ.

رأت هذه الدّراسة أن تفتح آفاقا جديدة لتعليم ميادين اللّغة العربيّة في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة، والتّركيز على الدّراسة التّجريبيّة وما تقدّمه من نتائج حقيقيّة يمكن تعميمها، كما أنّ الدّراسات النّظريّة المتعلّقة بالبيداغوجيا الفارقيّة في تعليم اللّغة العربيّة نادرة جدّا في بلادنا رغم النّتائج القويّة الّتي أثبتتها الدّراسات الّتي تناولتها، خاصّة أطروحات الماجستير والدكتوراه مقارنة ببلاد المشرق العربي.

وتأمل هذه الدّراسة ختاما أن يعتمد عليها الباحثون اللّاحقون كمنطلق لدراسات جديدة وربّما نظريات تربويّة تخدم التّعليم في بلادنا، كما ترجو الدّراسة أن يعتمد معلّمو اللّغة العربيّة على الدّليل الّذي أعدّه

خاتمة:

الباحث لتعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة رجاء رفع كفاءة المتعلّمين اللّغويّة وتنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث لاكتساب ملكة لغويّة في جوّ رسمي يثبت مكانة المدرسة وأثرها على المتعلّم.

أ- القرآن الكريم (رواية ورش عن نافع)

ب- الحديث النّبويّ الشّريف:

1. سنن النّسائي.
2. صحيح البخاري.
3. صحيح مسلم.
4. الموطّأ.

ت- المعاجم والقواميس:

1. ابن فارس أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرّازي، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979.
2. ابن منظور جمال الدين أبي الفضل محمد، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، بيروت، لبنان، 1981.
3. الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حمّاد، الصّحاح: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: محمّد تامر وآخرون، دار الحديث، القاهرة، مصر، دت.
4. حمدان محمد، معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2007.
5. الخليل بن أحمد الفراهيدي أبو عبد الرّحمن البصري، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرّائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، دت.
6. الزّبيدي السيّد محمد مرتضى بن محمد الحسني، تاج العروس من جواهر القاموس، المجلّد 07، الجزء 14، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2007.

7. الفيروزآبادي مجد الدّين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 2005.

8. سونيا هامل قرازمل، المعجم العصري في التّربيّة، عالم الكتب، القاهرة، 2013.

9. شحاتة حسن والنّجار زينب، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، 2003.

10. فرج عبد القادر طه، معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1989.

11. المركز الوطني للوثاق التّربويّة، ملحقة سعيدة، المعجم التّربوي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2009.

ث- الكتب:

1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمرية، السّعوديّة، 2017.

2. إبراهيم إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللّغة العربيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2015.

3. ابن تيمية تقي الدّين أبو العباس أحمد الحراني، درء تعارض العقل والنّقل ج5، تح: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، السّعوديّة، ط2، 1991.

4. ابن جنّي أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد على النّجار، دار الهدى للطّباعة، بيروت – لبنان، ط2، 1952.

5. ابن كثير أبو الفداء عماد الدّين، تفسير القرآن العظيم تح: طه عبد الرّؤوف سعد، المجلّد الرابع، دار الاعتصام، القاهرة، 2008.

6. أحمد محمد الزعبي، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة، مكتبة، الرشد، الرّياض، ط2، 2015.

7. آل برجل أحمد سيد حامد، لكل مثل حكاية، دار الفضيلة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2013.

8. الآلوسي تيسير عبد الجبار وأبو شنب ميساء أحمد، تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015.

9. البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي، صحيح البخاري، تح: مصطفى ديب البغا، ج1، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط5، 1993.

10. بدير كريمان وأملي الصّادق، تنميّة المهارات اللّغويّة للطّفل، دار عالم الكتب، القاهرة، 2009.

11. تمام شادية عبد الحليم وفؤاد صلاح أحمد، الشامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2016.

12. الجبوري خميس ضاري خلف والجنابي إبراهيم عويد هراط، التّعليم المتمايز: أسسه نظرياته استراتيجياته، دار الصّادق الثّقافيّة، العراق، 2020.

13. الحداد فيصل مفتاح، مخطوطات في الأمثال العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2018.

14. الحروب زهير حسن حسين، أساليب حديثة في تقويم أداء المعلّم، أساليب حديثة في تقويم أداء المعلّم، عمان، الأردن، 2020.

15. حمداوي جميل، البيداغوجيا الفارقيّة، مكتبة المثقّف، المغرب، ط1، 2015.

16. الخازن البغدادي، لباب التأويل في معاني التّنزيل، المكتبة الأزهريّة، مصر، 1882.

17. خيري لمياء محمد أيمن، التّعلّم النّشط، دار يسطرون للنّشر والتّوزيع، مصر 2018.

18. دعمس مصطفى نمر، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، دار غيداء، الأردن، 2008.

19. دمنهوري رشاد صالح وآخرون، علم النّفس التّربوي، مكتبة دار جدّة، السّعوديّة، 1421هـ.

20. الدّوري محمّد ياس خضر، دقائق الفروق اللّغويّة في البيان القرآني، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2006.

21. ذياب سبيتان فتحي، التّدريس الفعال والمعلّم الذي نريد، الجنادريّة، الأردن، 2014.

22. رائد يوسف خضر، الإشراف التّربوي الحديث، دار غيداء للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2011.

23. رعد مهدي رزوقي وآخرون، نظريّة التّلقي والاستراتيجيّات المنبثقة عنها، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2022.

24. الزّعبي أحمد محمد، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة، مكتبة الرشد، الرّياض، السّعوديّة، ط2، 2015.

25. الزّمخشري، محمود بن عمر، الكشّاف، ج1، تح: أبي عبد الله الداني زهوي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

26. السّعدي عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللّويحق المطيري، ج07، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

27. السّعود خالد محمد، تكنولوجيا ووسائل التّعليم وفاعليّتها، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2008.

28. سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج، الأردن، 2017.

29. سناء محمد سليمان، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وقياسها، دار عالم الكتب، مصر، 2006.

30. سيد أسامة محمد، أساليب التّعليم والتّعلّم النّشط، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، مصر، ط01، ص213.

31. شحاتة حسن والسّمان مروان، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، المناهل، السّعوديّة، 2012.

32. شواهين سليمان خير، التّعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014.

33. صادقي عبد الرحيم، لأجل تعليم إبداعي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2022.

34. الصبيحي محمد، موسوعة مائدة القارئ، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، 2009.

35. صومان أحمد إبراهيم، دراسات في تنميّة مهارات التّحدّث والكتابة لطلّاب المرحلة الأساسيّة، دار جليس الزّمان، عمان، الأردن، 2010.

36. الصيفي عاطف، المعلّم واستراتيجيّات التّعليم الحديث، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2008.

37. الصيفي عاطف، المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

38. عادل الفريحات، الشّعراء الجاهليون الأوائل، دار المشرق، بيروت، 2008، ص 190–191.

39. عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التّعليميّة: مفهومها وأسس استخدامها ومكانها في العمليّة التّعليميّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، السّعوديّة، 1414هـ.

40. العبيدي محمد وآخرون، الابداع والتفكير الابتكاري وتنميّته في التّربيّة والتعليم، مركز ديبونو لتّعليم التّفكير، عمّان، الأردن، 2010.

41. عطيّة محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان – الأردن، 2006.

42. عطيّة محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2013.

43. فتحي سحر محمد، مصطلحات منهاج حازم القرطاجنّي، دار الأمّة للنّشر والتّوزيع، مصر، 2019.

44. الفقّي إسماعيل محمد وآخرون، علم النّفس التّربوي، العبيكان للنّشر، السّعوديّة، 2014.

45. فؤاد أبو حطب وآمال صادق، نموّ الإنسان، مكتبة الأنجلو الانجليزيّة، مصر، 2008.

46. القشيري أبو الحسين مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج1، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، مصر، 1955.

47. كارون آن توميلنسون، الصّف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كلّ المتعلّمين، مكتب التّربيّة العربي لدوّل الخليج، السّعوديّة 2016.

48. كحوال محفوظ وبومشاط محمد، دليل الأستاذ، مادّة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2016.

49. كفاح يحيى صالح العسكري، فلسفات تربوية (أصولها، مدارسها، آرائها)، دار أمجد للنّشر والتوزيع، عمان –الأردن، 2017.

50. كوجك حسين كوثر، تنويع التّدريس في الفصل، مكتب اليونيسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، 2008.

51. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمنهاج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

52. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص04.

53. لهلوب نريمان والصرايرة ماجدة، مهارات القيادة التّربويّة الحديثة، دار الخليج، عمان، الأردن، 2012، ص16.

54. مالك بن أنس، الموطّأ: تح: أبي عبد الرّحمن عادل بن سعد، الدّار الذّهبيّة، القاهرة، 2002.

55. محمد عبد الله خضيرات وسامي سلامه المصاروة، استراتيجيّات التّفكير الميتامعرفيّة، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، 2019.

56. محمد علي السّيد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2008.

57. المركز العربي للبحوث التّربويّة لدوّل الخليج، سياسات إصلاح منظومة التّعليم وتمويله، في الدّوّل الأعضاء بمكتب التّربيّة العربي بدوّل الخليج، المركز العربي للبحوث التّربويّة لدوّل الخليج، الكويت، 2021.

58. المفتّشيّة العامّة للتّربيّة الوطنّيّة، مديريّة التّعليم المتوسّط، المخططات السّنويّة، المادّة: لغة عربيّة، المستوى: السّنة الاولى من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، سبتمبر 2022.

59. الملا هشام بن إبراهيم، أساليب التّربيّة التّفاعليّة بالحوار والاستماع والإقناع، مركز استراتيجيّات التّربيّة، السّعوديّة، 1439هـ.

60. الميداني أبو الفضل أحمد، مجمع الأمثال ج1، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دار المعرفة، لبنان، 2004.

61. نبهان يحيى محمد، الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري العمليّة، الأردن، 2008.

62. النسائي أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب، سنن النسائي، ج5، مكتب المطبوعات الإسلاميّة، حلب، ط2، 1986.

63. نضال مزاحم العزاوي، بوصلة التّدريس في اللّغة العربيّة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2016.

64. النّواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

65. وزارة التّربيّة الوطنيّة، البرامج الدّراسيّة للطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

ج- الرّسائل الجامعيّة:

1. بن سي مسعود لبنى، واقع التّقويم في التّعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانيّة بولاية ميلة–، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007.

2. المالكي سلمان سالم، أثر استخدام الفيديو التّفاعلي في تنميّة مهارة الاستيعاب السّمعي بمادّة اللّغة الانجليزية لدى طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، كليّة التّربيّة، السّعوديّة، 2013.

3. نصر مها سلامة، فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنميّة مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصّف الثّاني الابتدائي في مقرر اللّغة العربيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة –غزّة، كليّة التّربيّة، قسم المناهج وطرق التّدريس، فلسطين، 2014.

ح- المجلّات والدّوريات:

1. أحماد نضال، البيداغوجيا الفارقيّة بين الوثائق الرّسميّة وسبل التّنفيذ، مجلّة البيداغوجي، الأكاديميّة الجهويّة للتّربيّة والتّكوين، طنجة، المغرب، العدد 5-6، 2019.

2. الأسود الزّهرة، قراءة في مفهوم التّعليميّة، مجلّة السّاورة للدّراسات الانسانيّة والاجتماعيّة، بشار، المجلد 6، العدد 2، 2020/12/30.

3. برقيق جيلالي، ورشات التّفكير التّشاركي، استراتيجيّة وأبعاد، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة عمر ثليجي الأغواط، المجلّد 06، العدد 01، 2020.

4. بكادي محمد، البيداغوجيا الفارقيّة ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلد 21، العدد 6، 2019، ص222.

5. بن نويوة سعيد، استراتيجيّة ليمان (T.P.S) (فكّر.. زاوج. شارك) وأهميّتها في العمليّة التّعليميّة. مجلّة العلوم النّفسيّة والتربويّة، جامعة الوادي، 2020.

6. بوسكرة أحمد وبوخرص رمضان، استخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التّكنولوجيّة لضمان جودة التّكوين والتّعليم في نظام ل.م.د، مجلّة الإبداع الرّياضي، المجلّد 4، العدد2، جامعة المسيلة، 2013.

7. بوسنة فطيمة، شريفي هناء، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّدريس بالكفاءات، مجلّة التّربيّة والصّحّة النّفسيّة، جامعة الجزائر 2، المجلد 5، العدد 2، 2020.

8. بوقفحة محمد، تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ التّدريس بالكفاءات، الطّور الثّانوي أنموذجا، مجلّة الموروث، جامعة مستغانم، المجلد 3، العدد3، 2014.

9. بوكثير حمزة، أثر مهارة الاستماع في تعليميّة نشاط فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني، مجلّة الآداب، جامعة قسنطينة، المجلد21، العدد1، 2014.

10. جيدور عبد الكريم، تدريس مهارة المحادثة من النّظريّة إلى التّطبيق: ملاحظات بخصوص المعرفة البيداغوجيّة القاعديّة لأساتذة اللّغة العربيّة، مجلّة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13 العدد 01، 2021.

11. حجّاج أم الخير، البيداغوجيا الفارقيّة ومعالجة صعوبات الكتابة. مجلّة تاريخ العلوم جامعة زيان عاشور الجلفة، 2016.

12. حسيني عبد القادر، معايير انتقاء النّص التّعليمي، وخطوات تدريسه، مجلّة رفوف، جامعة أدرار، المجلد 06، العدد 02، ديسمبر 2018.

13. حورية عبد المالك ورقيق كمال، الفروق الفردية وأثرها على التّحصيل الدّراسي لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، جامعة تمنراست، 2021.

14. شريفي هناء وبوسنّة فطيمة، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّدريس بالكفاءات. المجلّة الجزائريّة التّربيّة والصّحّة النّفسيّة، جامعة الجزائر 2، 2020.

15. الشيحة مها بنت حمد، أثر استخدام استراتيجيّة (KWL) في تدريس التّعبير الكتابي لتلميذات الصّف الرّابع ذوات صعوبات التّعلّم، مجلّة التّربيّة الخاصّة والتّأهيل المجلّد 10، العدد 25، مؤسسة التّربيّة الخاصّة والتّأهيل (SERO)، مصر، 2020.

16. كبير نصيرة، أهميّة التّعبير الشّفوي وتقنيات تدريسه، مجلّة التّعليميّة المجلد 04 العدد 09، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، جانفي 2017.

17. لعجيلات يوسف وبوفرّة مختار، اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسّط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثّاني، دراسة ميدانيّة بولاية معسكر، مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة، الجزائر، العدد7، المجلد 4، 24 سبتمبر 2021.

18. اللقب محمد صالح وبوعروري جعفر، علاقة الفروق الفرديّة بأساليب التدريس. مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الوادي، 2019.

19. ليازيدي يعقوب وغول شهرزاد، تعليم ميدان فهم المنطوق وفق استراتيجيّة العصف الذّهني لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مجلّة جسور المعرفة، جامعة شلف، المجلد 9، العدد 2، 2023.

خ- المواقع الإلكترونيّة:

1. GPTGO.ai. البرنامج الدولي لتقييم الطلبة. 2023/07/11 https://gptgo.ai/?hl=en
2. GTPGO.ai منظمة التّعاون والتنميّة الاقتصاديّة 2023/07/11. .https://gptgo.ai/?q
3. جريدة التربيّة، البيداغوجيا الفارقيّة، موقع جريدة التربيّة، 17-01-2017، https://jarida-tarbiya.blogspot.com/2017/01/blog-post_15.html
4. سيف محمد، تعريف البيداغوجيا الفارقيّة وأسسها وخصائصها وتوظيفها في التّعليم، موقع صقور الإبداع، 06-06-2020، https://www.sqorebda3.com/vb/threads/78119
5. عبد السلام حامد، نحو نظرية عربية لمهارة الاستماع، موقع حماسة الإلكتروني، نشر بتاريخ 02/ 03/ 2016، https://www.hamassa.com/2016/03/02.
6. موقع التّعلّم النّشط، استراتيجيّة الكرسي السّاخن نشر بتاريخ 2022/12/28. https://talmnsht.com/file/15

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء المحكّمين

الاسم	التّخصص
د. غول شهرزاد	دراسات لغويّة
أ.د طيبي أمينة	تعليميّة اللّغات
د. زواوي يونس	دراسات لغويّة
د. الجابري منصوري	النّحو العربي وأصوله
د. بن عابد مختاريّة	دراسات لغويّة
د. حميدات خالد	تعليميّة اللّغات
أ.خطابي منصور	مفتّش اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط
أ.حمودي محمّد	مفتّش اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط

الملحق رقم (2)

دليل تعليم ميدان فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة لمتعلّمي السّنة الأولى متوسّط.

محتويات الدّليل:

1- مواصفات الدّليل.

2- الطّرائق والاستراتيجيات التّعليميّة.

3- الوسائل التّعليميّة.

4- عدد الحصص المقترحة.

5- مكان التّنفيذ.

6- زمن التّنفيذ.

7- إجراءات التّنفيذ.

8- جدول مواصفات النّصوص المقررة لتعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة.

9- النّصوص المقررة لتّعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة:

10- مذكّرات دروس فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة.

يحتوي هذا الدّليل على إجراءات تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالجزائر، حيث يعرض بالتّفصيل الخّطّة التربويّة الّتي أعدّها الباحث من أجل تطبيقها على المجموعة التّجريبيّة.

1-مواصفات الدّليل:

قام الباحث بصياغة محتوى دليل المعلّم لتعليم محتويات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق منحى البيداغوجيا الفارقيّة، وتعليمها لمتعلّمي المجموعة التّجريبيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مراعيا مسألة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين داخل الصّف الواحد، وقد بنى الباحث هذا الدّليل وقام بعرضه على مجموعة من المتخصصين في ميدان اللّغة العربيّة وتعليمها من أجل تحكيمه، ومن ثمّ تطبيقه على مجموعة البحث التّجريبيّة، وذلك بغرض زيادة كفاءة المتعلّمين في الاستماع والتّحدّث.

2-الطّرائق والاستراتيجيات التّعليميّة.

اعتمد الباحث في إعداد وتنفيذ الدّليل مجموعة من الطّرائق والاستراتيجيّات التّعليميّة المتنوّعة والنّشطة استجابة لمبدأ التنويع الّذي يستوجبه تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في التّعليم، والّذي يراعي نمط التّعلّم المناسب لكلّ متعلّم (سمعي/ بصري/ حسّي)، وتتمثّل هذه الطّرائق والاستراتيجيات في:

أ- طريقة لعب الأدوار:

يقوم المتعلّمون بلعب الأدوار الّتي تتوافق مع السّند المقدّم في حصّة فهم المنطوق وتتميّز هذه الطّريقة بجعل المتعلّم يتقمّص الشّخصيات وهي صالحة للنّصوص الّتي تحتوي على الحوار.

ب- طريقة العصف الذّهني:

وهي طريقة تعتمد على استمطار الأفكار لإيجاد أكبر عدد من الحلول الممكنة للمشكلة الواحدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيّة على مبدأ الحريّة والنقد المؤجل، وتمرّ من خلال مراحل ثلاث:

- ✓ **مرحلة التّحضير (قبل العصف):** فيحضّر المعلّم متعلّميه نفسيا للعصف ويقوم بصياغة الوضعيّة المشكلة وطرح التّساؤلات الّتي يستهدف العصف الذّهني حلّها.
- ✓ **مرحلة استمطار الأفكار (أثناء العصف):** يقدّم المتعلّمون أجوبتهم عن التّساؤلات المطروحة بمنتهى الحرّيّة.

- ✓ **مرحلة التّقويم (بعد العصف):** في نهاية العصف تتمّ عمليّة انتقاء الأفكار وتكييفها لتناسب معايير الوقت والتّكلفة والجهد.

ت- الطريقة الاختياريّة المتنوّعة:

تعتمد هذه الطريقة أساسا على مبدأ التّنويع في الأنشطة، حيث يعرض المعلّم مجموعة من الأنشطة على متعلّميه، ويختار كل متعلّم الطّريقة الّتي تناسبه في مرحلة الإسماع وفي مرحلة الإنتاج الشّفوي. وهذه الطّريقة من أنجع الطرائق التّعليميّة لأنها تستجيب لرغبة المتعلّمين وميولاتهم الفرديّة.

ث- طريقة التّفكير التّشاركي:

عبارة عن جلسة تضم مجموعة من المشاركين لمناقشة موضوع ما بطريقة منظمة، فهي إجراء يضمن أحقية المشارك في التعبير عن رأيه بحرية بعيدا عن كل أشكال التّصادم والجدال والتّعصب، ويضمن في الوقت نفسه أحقية التّدخل لجميع المشاركين من خلال برتوكول منظّم ومرتّب. (برقيق، ورشات التّفكير التّشاركي: استراتيجيّات وأبعاد، 2020، صفحة 56)

ج- استراتيجيّة الكرسي السّاخن أو كرسي المعلّم:

"يعتمد مبدأ الاستراتيجية على تشكيل حلقة دائرية من الكراسي وفي منتصفها كرسي، وهو الكرسي الساخن (يستحسن أن يكون كرسي المعلّم). يتم اختيار أحد الطلاب للجلوس على هذا الكرسي وتلقي الاسئلة من باقي الطلاب والأصدقاء حول موضوع تعليمي معين يحدده المعلم، ويجب على الطالب الإجابة على الأسئلة بكل موضوعية وفهم للسؤال المطروح عليه. ومن ثم يتم تبادل الأدوار بين الطلاب للجلوس على الكرسي السّاخن وتلقي الأسئلة". (موقع التّعلّم النّشط، 2022)

من حقّ كلّ متعلّم أن تطرح عليه ثلاثة أسئلة ويمكن التّمرير إذا لم تكن لديه إجابة، ويختار من المتعلّمين من يصعد بعده، شرط أن يكون الّذي اختاره من غير جنسه، كما أنّ له حريّة اختيار السّائلين الثّلاث.

تكون الأسئلة الموجّهة إلى المتعلّم الجالس في الكرسيّ السّاخن متنوّعة تمسّ المحتوى المنطوق وشرح المفردات وتوظيفها واستخراج بعض الظواهر البلاغيّة كالطّباق والجناس، أو الظّواهر النّحويّة مثل الجمل الاسميّة وأنواع الأفعال والضّمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، أو ما يخصّ إبداء الرّأي والقيّم المستفادة.

3-الوسائل التّعليميّة:

اعتمد الباحث مجموعة من الوسائل التّعليميّة الضّروريّة لتوفير الجوّ المناسب لتطبيق البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ومن بين الوسائل المستخدمة نذكر:

- ✓ السّبورة.
- ✓ الأقلام.
- ✓ جهاز الحاسوب.
- ✓ جهاز العرض العلوي.
- ✓ الهاتف النّقال.
- ✓ مكبّر الصّوت.
- ✓ أشرطة الفيديو والتّسجيلات الصّوتيّة.
- ✓ الصّور المعروضة والمطبوعة.

وغير ذلك من الأجهزة المناسبة للشّرح وإيصال الفكرة سليمة إلى ذهن المتعلّم.

4-عدد الحصص المقترحة:

بلغ عدد الحصص المقترحة للتّطبيق عشر (10) حصص لمجموعة البحث التّجريبيّة، موزّعة على خمسة مقاطع، بمعدّل نصّ لكل مقطع وحجم ساعيّ يقدّر بساعتين للنّصّ الواحد تكونان على رأس كلّ أسبوع تعلّمي حسب التّدرّج. وذلك لقياس مدى فاعليّة البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والتّحقق من مدى امتلاكهم مهارتي الاستماع والتّحدّث.

5-مكان التّنفيذ:

قام الباحث بتطبيق البيداغوجيا الفارقيّة على متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لتعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بمتوسّطة زدّور محمد بولاية مستغانم التابعة لمديريّة التّربيّة للولاية بالجزائر.

6-زمن التّنفيذ:

قام الباحث بتنفيذ هذا الدّليل خلال الثّلاثي الثّاني والثّلاثي الثّالث من السّنة الدّراسيّة 2023/2022.

7- إجراءات التّنفيذ:

بعد تحديد الكفاءات المستهدفة من ميدان فهم المنطوق، استخدم الباحث مجموعة من الطّرائق التّدريسيّة المتنوّعة والمناسبة لمستوى المتعلّمين المعرفي والنّفسي والفيزيولوجي. مستعينا بالوسائل والأدوات المناسبة للمحتوى، بعد ذلك قام الباحث باختبار مدى استيعاب المتعلّمين وامتلاكهم للكفاءات المستهدفة.

لقد اعتمد الباحث نصوص فهم المنطوق المقررة على متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط خلال الموسم الدّراسية 2023/2022 بالمقاطعة الثّالثة للّغة العربيّة بولاية مستغانم، والواردة في دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لسنة 2016.

8-جدول مواصفات النّصوص المقررة لتعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة:

عنوان النّص	الكاتب	المقطع	رقم المقطع	الفصل	عدد الكلمات
روان والقلم	نبيهة الحلبي	الأخلاق والمجتمع	4		255
البراكين	محسن حافظ	العلم والاكتشافات العلميّة	5	الثّاني	326
اجتلاء العيد	مصطفى صادق الرّافعي	الأعياد	6		236
الطّبيعة والإنسان	رضا حوحو	الطّبيعة	7	الثّالث	270
مرض زينب	بديع حقّي	الصّحّة والرّياضة	8		136

الجدول رقم (22) يمثّل مواصفات النّصوص المقررة لتعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة

9-النّصوص المقررة لتّعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة:

النّصّ الأوّل: روان والقلم. ص115.

قال نَابْلْيون: «عمادُ القُوّة في الدّنيَا اثنَانِ: السّيف والقلمُ. فأمّا السّيفُ فإلى حينٍ، وأمّا القلمُ فإلى كلّ حينٍ. والسّيفُ معَ الأيّامِ مكروهٌ ومغلُوبٌ، والقَلَمُ غَالِبٌ ومَحْبُوبٌ.»

«روان» فتاةٌ موهُوبةٌ جدًّا حَبَاهَا اللهُ مُنْذُ حَدَاثتِهَا الشَّغْفَ بالكتابَةِ والتّأليف، فكانت بخلاف أترَابِها تَقضي النّهارَ كلّه خلفَ طاولَتها بينَ الأوراقِ والأرقامِ، غارِقةً في أفكارِها وقِصَصِهَا. حتّى أنّها كانتْ لَا تَنْوَانَى عنْ إكمالِ كِتَابَاتِها في المَسَاءِ، وَهيَ مُسْتَوِيَةٌ فِي سَرِيرِهَا.

ذَاتَ لَيْلَةٍ تَقَدَّمَ المنتبِه «من روان» وَقَال:

- مَاذَا تَكْتُبِينَ يَا «روان» بَدَلَ أَنْ تَنَامِي الآنَ؟

✓ أَكْتُبُ قِصَّةً بِعُنْوَانِ «فَضَائِلُ الْقَلَمِ» قالتْ «روان»: وَلَنْ يَغْمَضَ لِي جَفْنٌ مَا لَمْ أُكْمِلْهَا يَا صَدِيقِي المُنْتَبِهُ.

- وَهَل لِلْقَلَمِ فَضَائِل؟! لَمْ أَسْمَعْ بِهذَا قَبْلاً يَا «روان»!

✓ طَبْعًا... وَأَنَا تعلَّمْتُ مِنهَا الكثيرَ.

تَعجّبَ المنبّهُ وَسَألَهَا:

- مَاذَا تَعَلَّمْتِ يَا «روان»؟

أَمْسَكَتِ القَلَمَ «روان» عَالِيًا وَقَالتْ: بَين وَقْتٍ وَآخَرَ، عَليّ أَنْ أَشْحذَ القَلَمَ كَماَ تَعْلمُ يَا مُنْتَبِهي. وهذَا العَمَلُ يُسَبّبُ لِقَلَمِي ألماً فظيعًا، ولكِنّه بَعْدَهَا يَتَصَقّلُ وَيَتَجَدّدُ ويُصْبِحُ أَكْثَرَ صَلاَبَةً وَجِدّةً. وهَذَا علّمَنِي أَنْ أَتَحَمّلَ الآلامَ والمَصَائِبَ إنْ أَنتُ، وَلَا تَنْسَ يَا مُنْتَبِهِي كَمْ أُخْطِئُ أَثْنَاءَ الكِتَابَةِ – أَضَافَتْ «روان»–.

- صَحِيحٌ! مَنْ مِنّا لَا يُخْطِئُ؟ – قال المُنْتَبِهُ–.

✓ أنا عندَما أُخْطِئُ قَالتْ رُوَانْ أستعملُ مباشَرةً المِمْحَاةَ التي تَعْلُو رَأْسَ القَلَمِ.

وهذا علّمَنِي أَنّ ارتِكَابَ الخَطَإِ لَيْسَ عِيبًا، وإنّما الإبقاءُ عَلَيْهِ! وقَرّبَتْ «رُوَان» القَلَمَ مِنَ المنتَبِهِ وسَألَتْهُ: هَلْ تَعْرِفُ يا صَدِيقِي أَيْنَ تَكْمُنُ قيمةُ هَذَا القَلَمِ الفِعْلِيّةِ؟

- طَبْعًا في جَمَالِهِ، انظُرِي إلى خَشَبِهِ اللّمَاعِ الملَوّنِ!

✓ خَطَأٌ! إنّ قِيمَتَهُ لَا تَكْمُنُ فِي لِبَاسِهِ الخَشَبِيّ المُلَوّنِ بَل فِي رَصَاصِهِ مِنَ الدّاخِلِ وَمَا يَسِيلُ مِنْهُ على الوَرَقِ، مِنْ كَلِمَاتٍ فَاضِلَةٍ وَأَحْرُفٍ وَرْدِيّةٍ. وَهَذَا عَلّمَنِي أَنّ الْجَوْهَرَ هُوَ القِيمةُ الحقيقيةُ لكلّ إنسانٍ لا شَكْلُهُ ولِبَاسُهُ.

نبيهة الحلبي – العربي الصّغير العدد 210 مارس 2010

المرجع: دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 113

النّصّ الثّاني: البراكين.. تضرّنا وتنفعنا!

البَراكِينُ مِنَ الظَّواهِرِ الطَّبِيعِيَّةِ التِي لا نَسْتَطِيعُ مَنْعَ ثَوَارِئِهَا، مِنْ تَدْمِرٍ وَفَنَاءٍ وَتَلَوُّثٍ جَوِيّ. فَالبركَانُ المُتَوَسِّطُ الشِّدَّةِ تَنْتُجُ عَنْه طَاقَةٌ حَرَارِيَّةٌ أَكْثَرُ أَلْفَ مَرَّةٍ، مِنَ الطَّاقَةِ النَّاتِجَةِ مِن انْفِجَارِ قُنْبُلَةٍ نَوَوِيَّةٍ.

يَتَكَوَّنُ البركَانُ مِنْ عِدَّةِ أَجْزَاءٍ، مِنْهَا مَا هُوَ ظَاهِرٌ وَمِنْهَا مَا هُوَ في بَاطِنِ الأَرْضِ، وَأَوَّلُ جُزْءٍ ظَاهِرٍ هُوَ المَخْرُوطُ، وَيُشْبِهُ النَّلَّ الصَّغِيرَ وَالجُزْءَ الثَّانِي هُو الفَوْهَةُ وتوْجَدُ أعلى قِمَّةِ البركَانِ، وَهِي الفَتْحَةُ التِي تَخْرُجُ مِنْهَا الحِمَمُ [الرَّمَاد المَلْتَهِبُ] ، أَمَّا عُنُقُ البركَانِ فَهُوَ تَجْوِيفٌ أُسْطُوَانِي، يَصِلُ بَين الفَوْهَة وَخَزَّانِ الحمَمِ في بَاطِنِ الأَرْضِ، وَ هَذَا الخَزَّانُ يَقَعُ على أَعْمَاقٍ بَعِيدَةٍ مِنْ سَطْحِ القِشرةِ الأَرْضِيَةِ، حَيْثُ تَكُونُ دَرَجَاتُ الحَرَارَةِ والضَّغْطُ أعلى مَا يُمكِنُ.

وَتُقَسَّمُ البَراكِينُ حَسْبَ قُوَّتِهَا وَنَشَاطِهَا إلى:

1. بَرَاكِنَ نَشِطَةٍ: وَهِي التِي في حَالَةِ نَشَاطٍ وَثَوْرَةٍ دَائِمَةٍ، مَعَ وُجُود فَتَرَاتِ هُدُوءٍ مِثْل بُرْكَان فِيزُوف بِإِيطَالِيَا.
2. بَرَاكِينَ هَامِدَةٍ: وهِي التِي لَمْ يُسَجَّلْ لَهَا نَشَاطٌ، مِثْل بُرْكَان أوفِيرُون في فَرَنْسَا.
3. بَرَاكِنَ هَادِئَةٍ: وَهِي التِي يَفْصِلُ بَين مَرَّاتِ ثَوَرَانِهَا، فَترَةٌ زَمَنِيَّةٌ طَوِيلَةٌ تَصِلُ إلى مِئَاتِ السِّنِين. وَأَشْهَرُ البَراكِينِ هُوَ بُرْكَانُ فِيزُوف، وَبَدَأَ نَشَاطُه عَام 79 قَبْلَ المِيلادِ واسْتَمَرَّتْ ثَوْرَتُه 16 عَامًا، ودُفِنَتْ تَحْتَ رَمَادِهِ مَدِينَةُ بُومِبِي، وَظَلَّتْ لِمُدَّةِ 1700 عَام حَتَّى أُزِيحَ عَنْهَا طَبَقَاتُ الرَّمَادِ، ألتِي بَلَغَ سُمْكُهَا 6 أَمْتَارٍ، لِيُشَاهِدَ النَّاسُ آثَارَ الدَّمَارِ، وظَلَّ البركَانُ خَامِدًا مُدَّةَ 1500عَام ثُمَّ بَدَأَ ثَوْرَتَهُ الجَدِيدَة عَام 1631، وَمُنْذُ هَذَا التَّارِيخِ وَهُو في حَالَةِ نَشَاطٍ.

بِالرَّغْمِ مِنْ خَطَرِ البَراكِينِ وَآثَارِهَا التَّدْمِيرِيَّة، إلى أَنَّ لَهَا بَعْضَ المَنَافِع، فَالجُزُرُ المَوْجُودَة بِالمُحِيطِ الاطْلَنْطِي هِي نِتَاجُ ثَورَاتِ البَراكِينِ، كَماَ أَنَّ نَوَاتِجَ البَراكِينِ مِنَ الرَّمَادِ وَبَعْضِ المَوَادِ الصَّلْبَة، تَحْتَوِي على عَنَاصِر مخْصِّبَة لِلتُّرْبَةِ، مِثْل تُرْبَة أَيْسَلَنْدَا وإِنْدُونِيسْيَا وَسِيلاَن، وَثَوْرَةُ البَراكِين تُخْرِجُ مِنَ الحِمَمِ بَعْضَ المَعَادِنِ، التِي يَحْتَاجُ إِلَيْهَا الإِنْسَانَ مِثْل الكِبْرِيت والزِّئْبَق، كَماَ يَنْبَعِثُ مِنْ بَاطِنِ الأَرْضِ مِياهٌ طَبِيعِيَّةٌ ذَات دَرَجَة حَرَارَةٍ عَالِية نِسْبِيًا، يُطْلَقُ عَلَيْهَا الينَابِيعُ الحَارَّةُ، وَهِي غَنِيَّةٌ بِالمَوَادِ المَعْدَنِيَّةِ يُمكِنُ اسْتِخْدَامُهَا لِتَنْفِئَةِ المَنَازِلِ كَماَ في نيوزِلَنْدَا، كَماَ أَنَّ نَشَاطَ البَراكِين يُؤَدِّي إلى تَكْوِينِ مُنْخَفَضَاتٍ مُسْتَدِيرَةٍ تُشْبِه الفَوْهَاتِ البُرْكَانِيَّةِ، يَصِلُ قطْرُهَا أَحْيَانًا إلى 50 كيلومتراً وَهَذِه المُنْخَفَضَاتُ تُسَمَّى الكَالِدِيرَا، وَعِنْدَمَا تَسْقُط عَلَيْهَا الأَمْطَارُ تُصْبِحُ بُحَيراتٍ مِنَ المَاءِ العَذْبِ مِثْل بُحَيرةِ كرَاتر.

محسن حافظ – العربيّ الصّغير، العدد 210 مارس 2010

المرجع: دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 127

النّصّ الثّالث: اجتلاء العيد.

جاءَ يومُ العيدِ، يومُ الخُروجِ من الزّمن إلى زمنٍ وحده لا يستمرُّ أكثرَ من يوم. زمنٌ قصيّر ظريفٌ ضاحكٌ، تفرضُهُ الأديانُ علَى النّاسِ؛ ليكونَ لَهم بين الحينِ والحينِ يومٌ طبيعيٌ في هذه الحياة التي انتقلت عن طبيعتها.

يومُ السّلام، والبِشْر، والضّحك، والوفاء، والإخاءِ، وقولِ الإنسانِ للإنسان: وأنتم بِخَيْر.

يومُ الثّيابِ الجَديدةِ على الكُلّ؛ إشعاراً لهم بأنّ الوَجْهَ الإنسانيّ جديدٌ في هذا اليَوْمِ. يومُ الزّينةِ الّتي لا يُرادُ منها إلّا إظهارَ أثَرِهَا على النّفس، ليكونَ النّاسُ جميعًا في يومِ حُبّ.

يومُ العيدِ؛ يومُ تَقْديمِ الحَلْوى إلى كُلّ فمٍ لِتحلوَ الكلماتُ فيه... يومٌ تعُمُّ فيه النّاسَ ألفاظُ الدُّعَاءِ والتّهنئةِ مُرْتَفِعةً بقُوّة إلهيّةٍ فوقَ مَنَازِعَاتِ الحَيَاةِ. ذلك اليومُ الّذي يَنْظُرُ فِيهِ الإنسانُ إلى نَفْسِهِ نظرةً تلمحُ السّعادَةَ، وإلى أهله نظرةً تبصرُ الإعزّازَ، وإلى دارِهِ نظرةً تُدركُ الجمال، وإلى النّاس نظرةً ترى الصّداقةَ.

ومن كلّ هَذه النّظراتِ تستَوِي لَهُ النّظرةُ الجميلةُ إلى الحيَاةِ والعَالم؛ فتبتهجُ نَفْسُهُ بالعَالم والحَيَاةِ. وخرجتُ أجتلي العيد في مظهره الحقيقي على هؤلاء الأطفال السّعداء.

على هذه الوجوه النّضرة الّتي كبِرتْ فيها ابتسامات الرّضاع فصارت ضَحِكات. هؤلاء المجتمعون في ثيابهم الجديدة المصَبّغة اجتماع قَوس قُزَحَ في ألوانه. ثيابٌ عَمِلتْ فيها المصانع والقلوب، فلا يتمُّ جمالها إلاّ بأنْ يراها الأب والأمّ على أطفالهما.

ثيابٌ جديدةٌ يلبسونها، فيكونون هم أنفسهم ثوباً جديداً على الدّنيا. هؤلاء السّحَرةُ الصّغار الّذين يُخرِجون لأنفسهم معنى الكَنزِ الثّمين من قرشين... ويَسْحَرونَ العيدَ فإذا هو يومٌ صغيرٌ مثلُهم جاءَ يدعوهم إلى اللّعِب. وينتبهون في هذا اليوم مع الفجر، فيبقى الفجرُ على قلوبهم إلى غُروب الشمس.

مصطفى صادق الرافعي (وحي القلم)

المرجع: دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 133

النّصّ الرّابع: الطّبيعة الإنسان... !

كان يومُ الأحد أوّلَ يوم من فصلِ الرّبيعِ، وكانت جميعُ هذه المخلوقاتِ التي تعمر هذه الأرياف من جبال ووديان وأشجار وأزهار وحيوانات من حوش وطيور، كلّها تنتظر بفارغ صبرها طلوعَ الشّمس من مخبئها، عندما بزغَتِ الشمسُ وظَهَرَ لأولِ مرّةٍ منذ أشهر طوال، أوّلُ شُعَاعِها يلمع كأنّه قضيبٌ ذهبيٌّ مرصّعٌ بلآلِئ دُرّيةٍ، فازدهرت الأزهار و أخذتِ العصافير تغني أجمل ألحانها وخرجت الوحوش من أدغالها لتشاهد هذا المنظر الفذّ البديعَ، ولم تكن هذه الحيواناتُ وهذه النباتاتُ وحدها محتفِلةً بهذا اليوم الجميل، بل كان بينهم من النّوع الإنسانيّ من يشاركُهم في أفراحِهم، وهو «عليّ » الشابّ الرّيفيّ الّذي كان جالسا على هَضَبَةٍ يشاهد من بعيد غَنَمَهُ تَرْعى، وهو يعزف بكلّ قواه على مزماره، وفي تلك اللّحظة شتمي بخُطوات سريعةٍ قاصدة البحيرة، ظهرت امرأة تحمل بين يديها طف ال صغيرا، وهي مُصْفَرَّةُ الوَجْهِ مضطربة الفكر باكيَةُ العين.

وضع ع يلُ مزماره، وطَفِقَ يلاحظها من دون أن تراه، وهو يتعجّب من الباعث الّذي أتى بها في هذا الصّباحِ الباكرِ، وما هي إلاّ بُرْهةٌ قصيرة حتى وصلت المرأة إلى ضفاف البحيرة ووضعت حِمْلَها على الرّمْلَةِ النّاعمةِ، وهو ولدٌ صغيرٌ (لا يتجاوز عمْرُهُ بضعةُ أشهر). وأخذت هذه الأمّ العجيبة تتأمّله آنا، والبحيرة أخرى، ثم انحنَتْ على الطّفل وطبعت على خدّيْه قُبلتينِ حارّتينِ وعيناها تَسُحّان العَبَرَاتِ ثم انتصبت قائمة، وبعدما ألقت عليه نظرة أخيرة كلّها عطف وحنان خاطبته قائلة:

– الوداع يا عزيزي! أنت في كنف الله يا بني ورعايته! ثم قَفَلَتْ راجِعةً من حيث أتَتْ، وقلبها يَقْطُرُ دما، ولكنّ عليا الّذي كان يشاهد من أعلى الهضبة هذا الحادث المؤلم، قفز من مكانه منطلقا كالبَرْقِ يريد إدراك هذه المرأة، وبمجرّد ما أحسّت به خرجت عن شعورها التفتت نحوه صارخة في وجهه:

– دعني! اتركني! خذوه إن شئتم، واعطفوا عليه إنه بَرِيءٌ لا ذنب له.

أحمد رضا حوحو (بتصرف)

المرجع: دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 139.

النّصّ الخامس: مرض زينب.

دفعت أمُّ خليلٍ باب الغرفةِ الحقيرة، فقفزتْ إلى أنفِها رائحة العُفونَة، وتهالكَتْ على العَتَبَة مُتعَبَة. ولمَحَتِ قريبا من القنديل الصغير الجاثمِ فوق كرسيّ خَشَبِيّ، حفيدَتَها زينبَ، مُسْتَغْرقةً في نومٍ عميق، فنهضَتْ متثاقِلة الخُطى، وتقدمتْ على رؤوسِ أصابِعها، حتّى دَنَتْ منها، ورأت الغِطَاءَ الرّقِيقَ وَقَدْ انْحَصرَ عَنْ كَتِفِ الطِّفْلَةِ الغافية، فَاسْدَلَتْه، بيَدٍ مُرتَجِفَةٍ، ومرّتْ أناملُها فَمسّتْ جَبِينَ الطِّفْلَةِ مَسًّا رَفِيقًا، فإذَا هُوَ يَنضح بِالعَرَقِ الغَزِيرِ ، وَقَرَّبَتْ شَفَتَيْهَا الذّابِلَتَيْنِ فَقَبّلَتْ وَجْنَتَهَا فَأَلْفَتْهَا حَارَّةً، لا ريْبَ أنَّ الحُمّى قَدْ عَاوَدَتْهَا.

واخْتَلَجَتِ الطِّفْلَةُ في فِرَاشِهَا، وأَمْسَكَتْ بِيَدِ جَدّتِها، وتَشَبّثَتْ بِهَا كَما تَتَشَبّثُ بِلُعْبَةٍ صَغِيرَةٍ عَزِيزَةٍ عَلَيْهَا. وخَفَقَ قَلْبُ العَجُوزِ وهيَ تمسَحُ دَمْعَةً تَرَنّحَتْ ثُمّ انْحَدَرَتْ إلى جَانبِ أَنْفِهَا.

وَظَلّتْ أمُّ خَلِيلٍ مؤرّقَةً، طَوَال اللّيلِ، وكَانَتْ تَقْتربُ مِنَ الطِّفْلَةِ كُلّما هَاجَمَهَا السُّعَالُ، وتُصْغِي خَائِفَةً إلى نَفَسِهَا الضّعِيفِ المُتَرَدِّدِ. وتِمرُّ يَدَهَا المُرْتَجِفَةُ بَين الفَيْنَةِ والفَيْنَةِ، على جَبِينِ الطِّفْلَةِ، وتَجْتَرّ شَفَتَاهَا دُعَاءً طَوِيلا.

د. بديع حقّي (التّراب الحزين وقصص أخرى).

المرجع: دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 147

10- مذكّرات دروس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط وفق البيداغوجيا الفارقيّة:

عمد الباحث إلى بناء مذكرات الدروس وفق طرائق بيداغوجيّة تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، حيث عمل على دمج طريقة أو أكثر مع خطّة الدّرس في مرحلتي الإسماع والإنتاج الشّفوي، وقد استعان الباحث بمجموعة من الوسائل التّعليميّة المساعدة ووسائل الإيضاح المناسبة.

المذكّرة الأولى:

المقطع الرّبع: الأخلاق والمجتمع.	**الأستاذ:** ليازيدي يعقوب
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.	**المستوى:** 1 متوسّط.
المحتوى المعرفي: روان والقلم.	**التّوقيت:** 2 ساعة.

المرحلة الأولى: التّخطيط.

- **اختيار السّند المنطوق:**

تم اختيار سند "روان والقلم" للكاتبة نبيهة الحلبي، وهذا السّند مقرر في التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات ضمن المقطع الرابع للموسم الدّراسي 2023/2022 ضمن ميدان فهم المنطوق للأسبوعين الأوّل والثّاني، وقد ورد هذا السّند في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الصّفحة 115.

جاء سند "روان والقلم" بنمط سّردي، وأسلوب زاوج فيه الكاتب بين الخبر الإنشاء. وبلغ عدد كلمات السّند 255 كلمة.

تحديد الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة والموارد المستهدفة.

❖ **الكفاءة الختاميّة للميدان:** يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.
- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدّث عن الأخلاق.
- يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.

❖ **الموارد المستهدفة (أهداف التّعلّم)**

- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.
- يستمع جيدا للأفكار ويسجّل رؤوس أقلام.
- يفهم المسموع ويناقشه مع زملائه باحترام آداب تناول الكلمة.
- يوظّف استراتيجيّة لعب الأدوار تعبيرا عن فهمه للمحتوى .
- يرتب الأحداث ويدرك خصائص القصّة.
- ينتج شفويا ما سمعه أو فهمه مراعيا الإبداع وسلامة اللّغة.

أ- **الوسائل التّعلّميّة:** تتمثّل الوسائل التّعليميّة في:

- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- السّبورة والأقلام.
- هاتف نقال لعرض السّند مسجلا، وجهاز الحاسوب لعرض صوّر تتعلّق بالسّند المنطوق.
- جهاز عرض البيانات.(Data Show)
- مكبر الصّوت.
- منبه.

ب- **تحديد التّحفيزات:** تتمثّل التّحفيزات في:

- زيادة نقطة في الفرض لصاحب أكثر الأفكار إبداعا.
- منح بطاقة المشارك المتميّز لأكثر المتعلّمين مشاركة في مناقشة المسموع.
- تسليم شهادة مهارة لصاحب أحسن عرض في لعب الأدوار.
- تسجيل اسم المتعلّمين أصحاب التّحفيزات في السّبورة وفي دفاتر جميع المتعلّمين .

ت- **مدّة الإنجاز:** ساعتان مقسّمتان إلى حصتين، واحدة للإسماع والمناقشة في مطلع الأسبوع الأوّل من المقطع، والثّانيّة للعب الأدوار والتّعبير الشفوي مطلع الأسبوع الثّاني من المقطع.

المرحلة الثّانيّة: التّنفيذ.

✓ **الحصّة الأولى: (1ساعة)**

- **وضعيّة الانطلاق. 10 دقائق.**
- **تقديم المقطع:**

يعرض المعلّم مجموعة من الصّوّر لأفعال الخير ومكارم الأخلاق مختلفة ثم يطلب من المتعلّمين تحديد الاسم الذي تجتمع تحته هذه الصّور الّتي رأوها (الأخلاق) ثم يسألهم أهميّة الأخلاق ودورها في تحسين العلاقات بين أفراد المجتمع.

يستنتج المتعلّمون من خلال إجاباتهم أنّ المجتمع دون أخلاق سيكون مرتعا للفشل والآفات وغير ذلك، وهذا ما سيكتشفونه من خلال المقطع الجديد: الأخلاق والمجتمع. (5د)

- أتوقع قبل الانطلاق: روان فتاة مجتهدة تحب الكتابة، وقد جاء منبهها وسألها عن الأشياء الّتي تعلّمتها من استخدامها كثيرا القلم، ما الّذي تتوقع أن تتعلّمه روان من القلم. (5د)

أ- **مرحلة بناء التّعلّمات: 40 دقيقة**

- **تقديم السّند المنطوق وتحديد الوسائل المناسبة للعرض:**

يتم ربط جهاز الهاتف النّقال بمكبّر الصّوت استعدادا لعرض السّند المقرر والمسجل على الهاتف بجهارة الصّوت واحترام مخارج الحروف والوقف والتّفاعل مع محتوى السّند من خلال رفع وخفض نبرات الصّوت حسب المواقف. كما يتم عرض مجموعة صور لفتاة في مكتبها بواسطة جهاز العرض **(Data Show)** والحاسوب.

يستمع المتعلّمون إلى سند "روان والقلم" ويحاولون تسجيل رؤوس أقلام لأهمّ ما جاء في السّند أو أبرز ما فهموه أو ما يريدون توضيحا بخصوصه.

- **مناقشة السّند المنطوق وتقويم مهارة الاستماع :**
- س: ما العنوان الّذي اختارته روان لقصّتها؟
- ج: فضائل القلم.
- س: ما مضمون هذه القصّة؟
- ج: روان كانت تكتب قصّة عن فضال القلم وسألها منبهها عن الأمور الّتي تعلّمتها من القلم فأخبرته أنّها تعلّمت منه أنّ الخطأ ليس عيبا، وأنّ الاستمرار عليه هو العيب، وأنّها تعلّمت من قلهما الصّبر وتحمّل المشاق، كما تعلّمت أنّ الجوهر هو القيمة الحقيقيّة لكل إنسان لا شكله ولباسه.
- س: كيف كان موقف روان من ارتكاب الخطأ؟
- ج: ترى روان أنّ الخطأ ليس عيبا، فالجميع يخطون، لكن العيب في التمادي في الخطأ.
- س: استنتج الفكرة العامّة للسّند.
  - **الفكرة العامّة:** سرد الكاتب قصّة روان والمنبّه وأهمّ الدّروس الّتي تعلّمتها من القلم/ الدّروس والعبر الّتي استفادتها روان من القلم.
- س: ما أبرز المصطلحات الّتي لم تفهموها؟

يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على شرح المصطلحات المستعصيّة من خلال تقريب المعنى لهم كوضع الكلمات في سياقات يكتشفها المتعلّمون بأنفسهم.

تسجل المصطلحات المشروحة تحت عنوان: القاموس الجديد، ويتم توظيف بعضا من هذه المصطلحات في جمل ملفوظة أو مكتوبة.

- س: ما الّذي استفدته من خلال هذا السّند؟

- **القيمة التّربويّة:** الخطأ ليس عيبا، وإنّما العيب في الإبقاء عليه/ تحمّل الصّبر والمصاعب من صفات المجتهد المثابر/ قيمة الّشيء في جوهره وليس مظهره.

ب- الوضعيّة الختاميّة: 5 دقائق

- قارن بين ما توقعته وبين ما سمعته، ما الّذي تلاحظه؟ هل وجدت تطابقا؟
- تمنح فرصة لعرض مجموعة من التّوقعات وينال أحسن متوقّع بطاقة المشارك.
- تترك مدّة خمس دقائق لتسجيل محتوى الدّرس على دفاتر المتعلّمين.

✓ **الحصّة الثّانيّة: (1ساعة.)**

تخصص الحصّة الثّانيّة لعمليّة الإنتاج الشّفوي وتطبيق استراتيجيّة لعب الأدوار، وطراق أخرى مناسبة للمتعلّمين.

أ- وضعيّة الانطلاق: 05 دقائق

- **التّمهيد:** يخصص للتّذكير بأهمّ ما تمّ التّطرّق إليه في الحّصّة الأولى من فهم المنطوق:

س: ما كان عنوان السّند المنطوق الذّي تناولناه في الحصّة السّابقة؟

ج: روان والقلم.

س: ما الذي تعلّمته من ذلك السّند؟

ج: تعلمت تحمّل المصاب والآلام إن أتت، وأنّ الخطأ ليس عيبا بل العيب في الإبقاء عليه، كما تعلّمت أنّ قيمة الّشيء في جوهره وليس مظهره.

سنحاول اليوم إن شاء الله إعادة إنتاج السّند شفويا، باستخدام طريقة لعب الأدوار، أو الطريقة المناسبة لك. تترك الحريّة للمتعلّمين لاختيار الطّريقة المناسبة للعرض الشّفوي، وتعطى الأولويّة لطريقة لعب الأدوار الثّنائيّة أو الجماعيّة، ثمّ طرائق التّعبير الفرديّة.

ب- وضعيّة بناء التّعلّمات:45 دقيقة

إعادة عرض السّند مسموعا للتّذكير بأهمّ النّقاط الأساسيّة فيه: 05د

- تترك مدّة خمس دقائق لاختيار الطّرائق المناسبة للعرض. **05د**

- تهيئة الجو من أجل لعب الأدوار وتحفيز المتعلّمين وتوجيههم من خلال بثّ روح المنافسة بينهم.
- يبدأ المتعلّمون بعد ذلك بالعروض الشّفويّة مراعين سلامة الأداء وتسلسل الأفكار واحترام الأدوار. والتّحلّي بآداب الحوار.
- يتدخّل المعلّم عند الضّرورة موجّها أو مصوّبا، ويقوم بالتّغذية الرّاجعة.

ت- الوضعيّة الختاميّة: 10 د.

- **تدريب فوري:** لقد تعلّمت روان من القلم مجموعة من الدّروس، فما الّذي تعلّمته أنت من درس اليوم؟ احترام الأدوار، طلب الإذن...

❖ في نهاية الحصّة يمنح المعلّم لصاحب أفضل تعبير شهادة مهارة في التّحدّث، كما يحفّز صاحب أفضل توقع بزيادة نقطة في الفرض مع التّصفيق من قبل زملائهم. وتسجيل أسمائهم على دفاتر الدّروس. وتمنح بطاقة المشارك المتميّز للمتعلّم الّذي تميّز بالنّشاط مقارنة مع الحصص السّابقة.

المرحلة الثّالثة: التّقويم.

يكون التّقويم مرحليّا تبعا للوضعيّات الّتي يمرّ بها الدّرس، ويتم تشخيص الحالات الّتي بحاجة إلى المعالجة من أجل استدعائها لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

المذكّرة الثّانيّة:

المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلميّة.	**الأستاذ:** ليازيدي يعقوب
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.	**المستوى:** 1 متوسّط.
المحتوى المعرفي: البراكين، تنفعنا وتضرّنا.	**التّوقيت:** 2 ساعة.

المرحلة الأولى: التّخطيط.

- **اختيار السّند المنطوق:**

تم اختيار سند "البراكين تنفعنا وتضرّنا" للكاتب محسن حافظ، وهذا السّند مقرر في التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات ضمن المقطع الخامس للموسم الدّراسي 2023/2022 ضمن ميدان فهم المنطوق للأسبوعين الأوّل والثّاني، وقد ورد هذا السّند في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الصّفحة 127-128.

جاء سند "البراكين" بنمط إخباري تفسيري، بأسلوب خبري. وبلغ عدد كلمات السّند 326 كلمة.

- **تحديد الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة والموارد المستهدفة.**

❖ **الكفاءة الختاميّة للميدان:** يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.
- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدّث عن العلم والاكتشافات العلميّة.
- يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.

❖ **الموارد المستهدفة (أهداف التّعلّم)**

- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.
- يستمع جيدا للأفكار ويسجّل رؤوس أقلام.
- يفهم المسموع ويناقشه مع زملائه باحترام آداب تناول الكلمة.
- يوظّف الطرائق النّشطة في حل المشكلات ذات العلاقة بالمحتوى المدروس.
- يناقش أفكار زملائه ويدعم رأيه بحجج وأمثلة.
- ينتج شفويا ما سمعه أو فهمه مراعيا الإبداع وسلامة اللّغة.

❖ **الوسائل التّعلّميّة:** تتمثّل الوسائل التّعليميّة في:

- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- السّبورة والأقلام.
- هاتف نقال لعرض السّند مسجلا، وجهاز الحاسوب لعرض صوّر تتعلّق بالسّند المنطوق.
- جهاز عرض البيانات.(Data Show)
- مكبر الصّوت.

❖ **تحديد التّحفيزات:** تتمثّل التّحفيزات في:

- زيادة نقطة في الفرض لصاحب أكثر الأفكار إبداعا.
- منح بطاقة المشارك المتميّز لأكثر المتعلّمين مشاركة في مناقشة المسموع.
- تسليم شهادة مهارة لصاحب أحسن رأي في ورشة التّفكير التّشاركي.
- تسجيل أسماء المتعلّمين أصحاب التّحفيزات في السّبورة وفي دفاتر جميع المتعلّمين .

❖ **مدّة الإنجاز:** ساعتان مقسّمتان إلى حصتين، واحدة للإسماع والمناقشة في مطلع الأسبوع الأوّل من المقطع، والثّانيّة لورشة التّفكير التّشاركي والتّعبير الشّفوي مطلع الأسبوع الثّاني من المقطع.

المرحلة الثّانيّة: التّنفيذ.

✓ **الحصّة الأولى: (1ساعة)**

أ- وضعيّة الانطلاق. 10 دقائق.

- **تقديم المقطع:**

يعرض المعلّم مجموعة من الصّوّر للأجهزة والاختراعات، ثمّ يطلب من المتعلّمين تحديد الحقل الدلالي للصوّر المعروضة، وهو "العلم والاكتشافات العلميّة" (5د)

التقديم للحصّة:

هناك مجموعة من الكوارث الطبيعيّة، اذكر بعضها.

- الزلازل، البراكين، الصواعق، الفيضانات، الجفاف...
- ماذا تعرف عن البراكين؟
- خروج مجموعة من الحمم والمعادن من باطن الأرض.
- من خلال السّند المنطوق سنتعرّف على البراكين وأنواعها وأشهرها. (5د)

ب-مرحلة بناء التّعلّمات: 35 دقيقة

- **تقديم السّند المنطوق وتحديد الوسائل المناسبة للعرض:**

يتم ربط جهاز الهاتف النّقال بمكبّر الصّوت استعدادا لعرض السّند المقرر والمسجل على الهاتف بجهارة الصّوت واحترام مخارج الحروف والوقف والتّفاعل مع محتوى السّند من خلال رفع وخفض نبرات الصّوت حسب المواقف. كما يتم عرض مجموعة صور خاصّة بالبراكين ومناسبة للجمل المنطوقة بواسطة جهاز العرض **(Data Show)** والحاسوب.

يستمع المتعلّمون إلى سند "البراكين" ويحاولون تسجيل رؤوس أقلام لأهمّ ما جاء في السّند أو أبرز ما فهموه أو ما يريدون توضيحا بخصوصه.

- **مناقشة السّند المنطوق وتقويم مهارة الاستماع :**
- س: عمّ يتحدّث الكاتب في هذا السّند؟
- ج: يتحدّث الكاتب عن البراكين.
- س: مم يتكوّن البركان؟
- ج: المخروط، الفوّهة، عنق البركان، خزان الحمم.
- س: على أي أساس يتم تقسيم البراكين؟
- ج: تقسّم البراكين حسب قوّتها ونشاطها.
- س: ما أنواع البراكين؟
- ج: براكين نشطة، براكين هامدة، براكين هادئة.
- س: ماذا تعرف عن بركان فيزوف؟
- ج: بركان مدمّر ونشط، استمرّ نشاطه 16 سنة متواصلة، وقد قضى على مدينة بومبي بأكملها.
- س: استخرج من السّند بعض منافع البراكين.
- ج: تخصيب التّربة، الجزر، المعادن، المياه المعدنيّة الطبيعيّة، البحيرات المعدنيّة والحمامات...
  - **الفكرة العامّة:** تحدث الكاتب عن مكوّنات البراكين وأنواعها وبعض منافعها
- س: ما أبرز المصطلحات الّتي لم تفهموها؟

يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على شرح المصطلحات المستعصيّة من خلال تقريب المعنى لهم كوضع الكلمات في سياقات يكتشفها المتعلّمون بأنفسهم.

تسجل المصطلحات المشروحة تحت عنوان: القاموس الجديد، ويتم توظيف بعضا من هذه المصطلحات في جمل ملفوظة أو مكتوبة.

- س: ما الّذي استفدته من خلال هذا السّند؟

- **القيمة التّربويّة:**

- البراكين من نعم الله على عباده ولها منافع معلومة ومجهولة.
- البراكين دليل من دلائل عظمة الخالق سبحانه وتعالى.
- اكتشاف البراكين ومكوناتها ومنافعها دليل من دلائل التّطوّر العلمي.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 10 دقائق

- اذكر بعض المصطلحات الجديدة الّتي تعلّمتها، ثمّ وظّف اثنتان منها في جمل مفيدة.

✓ **الحصّة الثّانيّة: (1ساعة.)**

تخصص الحصّة الثّانيّة لعمليّة الإنتاج الشّفوي وتطبيق استراتيجيّة التّفكير التّشاركي.

أ- وضعيّة الانطلاق: 05 دقائق

- **التّمهيد:** يخصص للتّذكير بأهمّ ما تمّ التّطرّق إليه في الحّصّة الأولى من فهم المنطوق:

س: ما كان عنوان السّند المنطوق الذّي تناولناه في الحصّة السّابقة؟

ج: البراكين.

س: ما الذي تعلّمته من ذلك السّند؟

ج: تعلمت أنّ البراكين ظاهرة طبيعيّة لها أنواع ومنافع.

سنحاول اليوم إن شاء الله إعادة إنتاج السّند شفويا، أو إنتاج سند يشابهه بالاستعانة بالأفكار الّتي ستطرحونها من خلال ورشة التّفكير التّشاركي.

ب-وضعيّة بناء التّعلّمات:45 دقيقة

تطبيق ورشة التّفكير التّشاركي.

يقوم المعلّم بشرح معنى التّفكير التّشاركي -الورشة الموثّقة- مع ذكر أهمّ مبادئه. **5د**

- **عرض شريط فيديو حول أهميّة البراكين وأضرارها. 5د**

- تحديد مقررين يسجّلان الأفكار المطروحة.
- مناقشة الفيديو المشاهد واستخراج أهمّ الأفكار الّتي يطرحها.
- تعيين سؤال المناقشة: هل البراكين تنفعنا أم تضرّنا؟
- تذكير المتعلّمين بقواعد الجلسة باستعمال عصا الكلمة.
- يتحدّث المتعلّمون في الموضوع، ويقدّم كلّ متعلّم رأيه أمام المجموعة، ثم يفتح الباب للمناقشة والحوار بطلب الإذن واحترام آداب تناول الكلمة، حيث يطلب من المخالفين تقديم الحجج والبراهين والأمثلة والأمثلة المضادّة.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 10 د.

تختتم الجلسة بسؤال الشّعور عن رأي المتعلّمين بالتّجربة الّتي عايشوها وقراءة التّقريرين.

تدريب منزلي: عند عودتك للبيت، طبّق استراتيجيّة التّفكير التّشاركي الّتي تعلّمتها من خلال مناقشة السّؤال الآتي: هل الهاتف النّقال يضرّ التّلميذ أم ينفعه في دراسته.

- احرص على احترام الأدوار والمناقشة الوديّة المدعّمة بالحجج والأمثلة.

المرحلة الثّالثة: التّقويم.

يكون التّقويم مرحليّا تبعا للوضعيّات الّي يمرّ بها الدّرس، مع الحرص على التّغذيّة الراجعة. ويتم تشخيص الحالات الّتي بحاجة إلى المعالجة من أجل استدعائها لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

المذكّرة الثّالثة:

المقطع الخامس: الأعياد.	**الأستاذ:** ليازيدي يعقوب
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.	**المستوى:** 1 متوسّط.
المحتوى المعرفي: اجتلاء العيد.	**التّوقيت:** 2 ساعة.

المرحلة الأولى: التّخطيط.

- **اختيار السّند المنطوق:**

تم اختيار سند "اجتلاء العيد " للكاتب مصطفى صادق الرّافعي، وهذا السّند مقرر في التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات ضمن المقطع السّادس للموسم الدّراسي 2023/2022 ضمن ميدان فهم المنطوق للأسبوعين الأوّل والثّاني، وقد ورد هذا السّند في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الصّفحة 133.

تحديد الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة والموارد المستهدفة.

❖ **الكفاءة الختاميّة للميدان:** يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.
- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدّث عن الأخلاق.
- يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.

❖ **الموارد المستهدفة (أهداف التّعلّم)**

- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.

- يستمع جيدا للأفكار ويسجّل رؤوس أقلام.
- يفهم المسموع ويناقشه مع زملائه باحترام آداب تناول الكلمة.
- يوظّف استراتيجيّة التّمثيل في حل المشكلات ذات العلاقة بالمحتوى المدروس .
- يميّز بين الأفكار ويصنّفها ويصدر في شأنها أحكاما.
- ينتج شفويا ما سمعه أو فهمه مراعيا الإبداع وسلامة اللّغة.

❖ **الوسائل التّعلّميّة:** تتمثّل الوسائل التّعليميّة في:

- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- السّبورة والأقلام.
- هاتف نقال لعرض السّند مسجلا.
- جهاز الحاسوب.
- جهاز عرض البيانات.(Data Show)
- مكبر الصّوت.
- صور وبالونات منفوخة.

❖ **تحديد التّحفيزات:** تتمثّل التّحفيزات في:

- منح بطاقة المشارك المتميّز لأكثر المتعلّمين مشاركة في مناقشة المسموع.
- تسليم شهادة مهارة لصاحب أحسن عرض تمثيلي.
- تسجيل اسم المتعلّمين أصحاب التّحفيزات في السّبورة وفي دفاتر جميع المتعلّمين .

❖ **مدّة الإنجاز:** ساعتان مقسّمتان إلى حصتين، واحدة للإسماع والمناقشة في مطلع الأسبوع الأوّل من المقطع، والثّانيّة للإنتاج الشّفوي مطلع الأسبوع الثّاني من المقطع.

المرحلة الثّانيّة: التّنفيذ.

✓ **الحصّة الأولى: (1ساعة)**

أ- وضعيّة الانطلاق. 10 دقائق.

- **تقديم المقطع:**

يطلب المعلّم من المتعلّمين نفخ مجموعة من البالونات ويسمعهم أنشودة قصيرة حول العيد، ثم يطلب منهم تحديد المجال الذي تندرج تحته هذه الأعمال والأصوات الّتي عايشوها (العيد) ثم يسألهم عن بعض الأعياد الدينيّة والوطنيّة والعالميّة الّتي يعرفونها ومنه يستنتجون أنّ عنوان المقطع هو **الأعياد**.

- يسأل المعلّم المتعلّمين عن اسم العيد الّذي يلي شهر رمضان. ج: عيد الفطر.
- أتوقع قبل الانطلاق: سيتحدّث السّند الذي بين أيدينا عن العيد، توقع محتوى السّند. (3د)

ب-مرحلة بناء التّعلّمات: 40 دقيقة

- **تقديم السّند المنطوق وتحديد الوسائل المناسبة للعرض:**

يتم ربط جهاز الهاتف النّقال بمكبّر الصّوت استعدادا لعرض السّند المقرر والمسجل على الهاتف بجهارة الصّوت واحترام مخارج الحروف والوقف والتّفاعل مع محتوى السّند من خلال رفع وخفض نبرات الصّوت حسب المواقف. كما يتم القيام بعرض تقديمي مناسب للمحتوى بواسطة جهاز العرض **(Data Show)** المربوط بالحاسوب.

يستمع المتعلّمون إلى سند "اجتلاء العيد" ويحاولون تسجيل رؤوس أقلام لأهمّ ما جاء في السّند أو أبرز ما فهموه أو ما يريدون توضيحا بخصوصه.

- **مناقشة السّند المنطوق وتقويم مهارة الاستماع :**
- س: عمّ يتحدّث الكاتب في هذا السّند؟
- ج: يتحدّث الكاتب عن العيد وأجوائه.

- س: بم وصف الكاتب يوم العيد؟
- ج: بأنه زمن قصير ضاحك تفرضه الأديان على النّاس.
- س: ما الجديد في هذا اليوم على مستوى علاقات النّاس؟
- ج: يوم سلام وبشر وضحك ووفاء وإخاء وقول الإنسان للإنسان كل عيد وأنتم بخير يوم الثياب الجديدة إشعار للكل بأنه يوم جديد.
- س: كيف تكون أحوال الأطفال في هذا اليوم؟
- ج: سعداء، وجوههم نظرة، ابتساماتهم كبيرة، ثيابهم جديدة ملونة بألوان قوس قزح.
- س: صغ عنوانا آخر للسّند.
- العيد المبارك/ يوم العيد/ فرحة العيد/ اليوم السّعيد.
- امنح السّند فكرة عامّة.
  - **الفكرة العامّة:** وصف الكاتب أجواء الاحتفال بيوم العيد وسعادة النّاس به.
- س: ما أبرز المصطلحات الّتي لم تفهموها؟

يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على شرح المصطلحات المستعصيّة من خلال تقريب المعنى لهم كوضع الكلمات في سياقات يكتشفها المتعلّمون بأنفسهم.

ظريف: حسن الهيئة. / البشر: بشاشة الوجه. / الزينة: الحسن والبهاء وهي ما يتزين به الإنسان.

- يتم توظيف بعضا من هذه المصطلحات في جمل ملفوظة أو مكتوبة.
- س: ما الّذي استفدته من خلال هذا السّند؟
  - **القيمة التّربويّة:** العيد مناسبة عظيمة للتّواصل وصلة الرّحم.
  - العيد أفضل مناسبة لإدخال السّرور على نفوس الأطفال والمحتاجين والمحرومين.
  - العيد يوم البشر والفرح ومناسبة لترك الخصومات وفتح صفحات جديدة

- العيد مناسبة للتّجديد، تجديد الثّياب وتجديد القلوب.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 5 دقائق

- قارن بين ما توقعته وبين ما سمعته، ما الّذي تلاحظه؟ هل وجدت تطابقا؟
- تمنح فرصة لعرض مجموعة من التّوقعات وينال أحسن متوقّع بطاقة المشارك.
- تترك مدّة خمس دقائق لتسجيل محتوى الدّرس على دفاتر المتعلّمين.
- أتدرّب: ابحث في القاموس عن معاني المصطلحات الآتيّة: اجتلاء/ المصبّغة.
- تدريب منزلي: اختر خمسة من زملائك واتفق معهم على تمثيل أجواء يوم العيد الّتي درستها في الحصّة القادمة من فهم المنطوق، مستعينا بوسائل الإيضاح الّتي تتاح لك. (ملابس/ بالونات/ حلوى/ أناشيد)

✓ **الحصّة الثّانيّة: (1ساعة.)**

تخصص الحصّة الثّانيّة لعمليّة الإنتاج الشّفوي وتطبيق البيداغوجيا الفارقيّة وفق ما يناسب المتعلّمين من طرائق للإنتاج الشّفوي.

أ- وضعيّة الانطلاق: 05 دقائق

- **التّمهيد:** يخصص للتّذكير بأهمّ ما تمّ التّطرّق إليه في الحّصّة الأولى من فهم المنطوق:

- س: ما كان عنوان السّند المنطوق الذّي تناولناه في الحصّة السّابقة؟
- ج: اجتلاء العيد.
- س: ما الذي تعلّمته من ذلك السّند؟
- ج: تعلمت أنّ العيد مناسبة للفرح والسّرور والتّصالح وصلة الرّحم بين الأحباب والأقارب.

سنحاول اليوم إن شاء الله إعادة إنتاج السّند شفويا، وفق الطّريقة الّتي تناسب كل واحد منكم أو مجموعة.

ب-وضعيّة بناء التّعلّمات:45 دقيقة

اختر مما يأتي الطّريقة الّتي تناسبك:

- تمثيل الدّور.
- التّعبير الحرّ. (عن محتوى السّند أو ما تقوم به يوم العيد)
- رسم لوحة فنيّة عن أجواء يوم العيد والتّعبير عنها.
- تغنّي أنشودة أو أغنيّة خاصّة بيوم العيد باللّغة العربيّة.
- السؤال والسّؤال المقلوب. (يسألك زملاؤك فتجيب أو تسألهم فيجيبونك)

يقدّم المتعلّمون عروضهم ويكتفي المعلّم بالتّنظيم والتّوجيه والتّقسيم العادل للوقت مع إعطاء الفرصة لجميع المتعلّمين أو أغلبهم.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 10 د.

- **تدريب منزلي:**
  - عند عودتك للمنزل، حدّث أفراد عائلتك عمّا فعلته في حصّة فهم المنطوق هذه. واحرص على التّكلّم باللّغة العربيّة.

في نهاية الحصّة يكافئ المعلّم المتعلّمين المبدعين بإحدى المحفّزات المتاحة التّصفيق من قبل زملائهم. وتسجيل أسمائهم على دفاتر الدّروس. وتمنح بطاقة المشارك المتميّز للمتعلّم الّذي تميّز بالنّشاط مقارنة مع الحصص السّابقة.

المرحلة الثّالثة: التّقويم.

يكون التّقويم مرحليّا تبعا للوضعيّات الّتي يمرّ بها الدّرس، ويتم تشخيص الحالات الّتي بحاجة إلى المعالجة من أجل استدعائها لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

المذكّرة الرّابعة:

المقطع السّابع: الطّبيعة.	**الأستاذ:** ليازيدي يعقوب
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.	**المستوى:** 1 متوسّط.
المحتوى المعرفي: الطّبيعة والإنسان.	**التّوقيت:** 2 ساعة.

المرحلة الأولى: التّخطيط.

- **اختيار السّند المنطوق:**

تم اختيار سند "الطّبيعة والإنسان" للكاتب أحمد رضا حوحو، وهذا السّند مقرر في التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات ضمن المقطع السّابع للموسم الدّراسي 2023/2022 لميدان فهم المنطوق للأسبوعين الأوّل والثّاني، وقد ورد هذا السّند في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الصّفحة 139 .

جاء سند "الطّبيعة والإنسان" بنمط ممزوج بين الوصف والسّرد، بأسلوب خبري يخالطه الإنشاء. كما قدّرت عدد كلمات السّند بـ 270 كلمة موزّعة على ثلاث فقرات رئيسة.

تحديد الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة والموارد المستهدفة.

❖ **الكفاءة الختاميّة للميدان:** يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.
- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدّث عن الطّبيعة.
- يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.

❖ **الموارد المستهدفة (أهداف التّعلّم)**

- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.
- يستمع جيدا للأفكار ويسجّل رؤوس أقلام .
- يفهم المسموع ويناقشه مع زملائه باحترام آداب تناول الكلمة.
- يوظّف استراتيجيّة الكرسي السّاخن في حل المشكلات ذات العلاقة بالمحتوى المدروس .
- يميّز بين الأفكار ويصنّفها ويصدر في شأنها أحكاما.
- ينتج شفويا ما سمعه أو فهمه مراعيا الإبداع وسلامة اللّغة.

❖ **الوسائل التّعلّميّة:** تتمثّل الوسائل التّعليميّة في:

- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- السّبورة والأقلام.
- هاتف نقال لعرض السّند مسجلا، وجهاز الحاسوب لعرض صوّر تتعلّق بالسّند المنطوق.
- جهاز عرض البيانات.(Data Show)
- مكبر الصّوت.
- كرسيّ المعلّم.

❖ **تحديد التّحفيزات:** تتمثّل التّحفيزات في:

- زيادة نقطة في الفرض لصاحب أكثر الأفكار إبداعا.
- منح بطاقة المشارك المتميّز لأكثر المتعلّمين مشاركة في مناقشة المسموع.
- تسليم شهادة مهارة لصاحب أحسن جالس على كرسيّ المعلّم.
- تسجيل اسم المتعلّمين أصحاب التّحفيزات في السّبورة وفي دفاتر جميع المتعلّمين .

❖ **مدّة الإنجاز:** ساعتان مقسّمتان إلى حصتين، واحدة للإسماع والمناقشة في مطلع الأسبوع الأوّل من المقطع، والثّانيّة للعصف الذّهني والتّعبير الشفوي مطلع الأسبوع الثّاني من المقطع.

المرحلة الثّانيّة: التّنفيذ.

✓ **الحصّة الأولى: (1ساعة)**

أ- وضعيّة الانطلاق. 10 دقائق.

- **تقديم المقطع:**

يعرض المعلّم مجموعة من الصّوّر لمناظر طبيعيّة مختلفة، ثم يطلب من المتعلّمين تحديد الاسم الّذي تجتمع تحته هذه الصّور الّتي رأوها (الطّبيعة).

عنوان المقطع هو: الطّبيعة.

- وضعيّة الانطلاق.
- أي الفصول أجمل في نظرك؟ لماذا؟ هل تحبّ زيارة الرّيف والعيش فيه؟

عليّ شابّ ريفيّ بين أحضان الطّبيعة، وقد صادف مشهدا أبهره، ترى ماذا رأى عليّ؟ هذا ما سنكتشفه من خلال السّند الّذي ستسمعونه، ركّزوا جيّدا وسجّلوا رؤوس أقلام.

ب-مرحلة بناء التّعلّمات: 40 دقيقة

- **تقديم السّند المنطوق وتحديد الوسائل المناسبة للعرض:**

يتم ربط جهاز الهاتف النّقال بمكبّر الصّوت استعدادا لعرض السّند المقرر والمسجل على الهاتف بجهارة الصّوت واحترام مخارج الحروف والوقف والتّفاعل مع محتوى السّند من خلال رفع وخفض نبرات الصّوت حسب المواقف. كما يتم عرض مجموعة صور يحمل مزمارا وسط الطّبيعة ويرعى الأغنام، بواسطة جهاز العرض **(Data Show)** والحاسوب.

يستمع المتعلّمون إلى سند "الطّبيعة والإنسان" ويحاولون تسجيل رؤوس أقلام لأهمّ ما جاء في السّند أو أبرز ما فهموه أو ما يريدون توضيحا بخصوصه.

- **مناقشة السّند المنطوق وتقويم مهارة الاستماع :**
  - س: بم افتتح الكاتب نصّه؟
  - ج: بوصف الطّبيعة.
  - س: استخرج من السّند الزّمان والمكان والشّخصيات؟
  - ج: الزّمان: فصل الرّبيع، المكان: الطّبيعة في الرّيف، الشّخصيات: علي، المرأة والطفل..
  - س: لماذا كانت المرأة مصفرّة الوجه، مضطربة الحال، باكية العين؟
  - ج: لأنّها كانت تريد أن ترمي ابنها في البحيرة وخافت عليه.
  - س: ماذا قالت المرأة لعلي؟
  - ج: دعني، اتركني، خذوه إن شتم، واعطفوا عليه، إنّه بريء لا ذنب له.
  - س: ما الفكرة العامّة الّتي يمكن استنتاجها من السّند؟
  - **الفكرة العامّة:** وصف الكاتب للطّبيعة في فصل الرّبيع وسرده للمشهد الغريب الّذي لمحه علي.

- س: ما أبرز المصطلحات الّتي لم تفهموها؟

يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على شرح المصطلحات المستعصيّة من خلال تقريب المعنى لهم كوضع الكلمات في سياقات يكتشفها المتعلّمون بأنفسهم.

تسجل المصطلحات المشروحة تحت عنوان: القاموس الجديد، ويتم توظيف بعضا من هذه المصطلحات في جمل ملفوظة أو مكتوبة.

- س: ما الّذي استفدته من خلال هذا السّند؟

- **القيمة التّربويّة:** الطّبيعة من أجمل الأحضان الّتي يمكن أن يرتمي فيها الإنسان.

الطّبيعة أحنّ على المخلوقات من بعض البشر/ الطّبيعة حضن دافئ لكل فريد ووحيد.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 5 دقائق

- تدريب منزلي: اخرج في جولة نحو البحر رفقة عائلتك واحمل معك قلما وكرّاسا لتصف ما تشاهده.

✓ **الحصّة الثّانيّة: (1ساعة.)**

تخصص الحصّة الثّانيّة لعمليّة الإنتاج الشّفوي وتطبيق استراتيجيّة الكرسي السّاخن.

أ- وضعيّة الانطلاق: 05 دقائق

- **التّمهيد:** يخصص للتّذكير بأهمّ ما تمّ التّطرّق إليه في الحّصّة الأولى من فهم المنطوق:

- س: ما كان عنوان السّند المنطوق الذّي تناولناه في الحصّة السّابقة؟

- ج: الطّبيعة والإنسان.

- س: حدد شخصيات السّند.

- ج: علي، المرأة والطفل الصّغير.

سنحاول اليوم إن شاء الله إعادة إنتاج السّند شفويا، أو إنتاج سند يشابهه بالاستعانة بالأفكار الّتي ستناقشونها من خلال الكرسيّ السّاخن.

يقوم المعلّم بشرح معنى طريقة الكرسي السّاخن.

ب-وضعيّة بناء التّعلّمات:40 دقيقة

تطبيق طريقة الكرسيّ السّاخن: 25د

يضع المعلّم كرسيّه على المنصّة ويطلب من المتعلّمين أن يسألوه ثلاثة أسئلة حول السّند المنطوق، فيجيبوهم ويختار واحدا منهم ليجلس مكانه من أجل تلقي الأسئلة الثّلاثة، ثمّ يختار متعلّما من غير جنسه ليجلس مكانه. وهكذا يستمر الأمر.

يستحسن عدم تكرار الأسئلة كثيرا، والتّنويع فيها.

- **الإنتاج الشّفوي استنادا إلى الأفكار الّتي تمت مناقشتها. 15 د.**

بعد تطبيق استراتيجيّة الكرسي السّاخن، يقوم المتعلّمون بإنتاج نصوص شفويّة باستخدام الحوار، التّعبير الفردي، لعب الأدوار...

يجب إعطاء الفرصة لجميع المتعلّمين، فمن لم يدركه الدّور في الجلوس على الكرسيّ يعطى الفرصة للتّعبير الشّفوي.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 10 د.

- **تدريب فوري:** كنت قدر خرجت في جولة إلى البحر ووصفت ما شاهدته، اقرأ علينا ما كتبته. (خمسة عروض أو أقلّ)

تدريب منزلي: عند عودتك للبيت جرّب طريقة الكرسيّ السّاخن مع أهلك.

❖ في نهاية الحصّة يمنح المعلّم لصاحب أفضل تعبير شهادة مهارة في التّحدّث، كما يحفّز صاحب أفضل فكرة إبداعيّة بزيادة نقطة في الفرض مع التّصفيق من قبل زملائهم. وتسجيل أسمائهم على دفاتر الدّروس. وتمنح بطاقة المشارك المتميّز للمتعلّم الّذي تميّز بالنّشاط مقارنة مع الحصص السّابقة.

المرحلة الثّالثة: التّقويم.

يكون التّقويم مرحليّا تبعا للوضعيّات الّي يمرّ بها الدّرس، ويتم تشخيص الحالات الّتي بحاجة إلى المعالجة من أجل استدعائها لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

المذكّرة الخامسة:

المقطع الثّامن: الطّبيعة والإنسان.	**الأستاذ:** ليازيدي يعقوب
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.	**المستوى:** 1 متوسّط.
المحتوى المعرفي: مرض زينب.	**التّوقيت:** 2 ساعة.

المرحلة الأولى: التّخطيط.

- **اختيار السّند المنطوق:**

تم اختيار سند "مرض زينب" للكاتب بديع حقّي، وهذا السّند مقرر في التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات ضمن المقطع الثّامن للموسم الدّراسي 2023/2022 ضمن ميدان فهم المنطوق للأسبوعين الأوّل والثّاني، وقد ورد هذا السّند في دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الصّفحة 147 . جاء سند "مرض زينب" بنمط ممزوج بين الوصف والسّرد، بأسلوب خبري محض لا يخالطه الإنشاء. كما قدّرت عدد كلمات السّند بـ 136 كلمة موزّعة على ثلاث فقرات رئيسة بمعدّل 45.33 كلمة في الفقرة الواحدة.

- **تحديد الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة والموارد المستهدفة.**

❖ **الكفاءة الختاميّة للميدان:** يتواصل المتعلّم مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة.

❖ **مركبات الكفاءة:**

- يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.
- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدّث عن الصّحّة والرّياضة
- يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.

- الموارد المستهدفة (أهداف التّعلّم)
- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.
- يستمع جيدا للأفكار ويسجّل رؤوس أقلام .
- يفهم المسموع ويناقشه مع زملائه باحترام آداب تناول الكلمة.
- يوظّف استراتيجيّة العصف الذّهني في حل المشكلات ذات العلاقة بالمحتوى المدروس .
- يميّز بين الأفكار ويصنّفها ويصدر في شأنها أحكاما.
- ينتج شفويا ما سمعه أو فهمه مراعيا الإبداع وسلامة اللّغة.

❖ **الوسائل التّعلّميّة:** تتمثّل الوسائل التّعليميّة في:

- دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- السّبورة والأقلام.
- هاتف نقال لعرض السّند مسجلا، وجهاز الحاسوب لعرض صوّر تتعلّق بالسّند المنطوق.
- جهاز عرض البيانات.(Data Show)
- مكبر الصّوت.

❖ **تحديد التّحفيزات:** تتمثّل التّحفيزات في:

- زيادة نقطة في الفرض لصاحب أكثر الأفكار إبداعا.
- منح بطاقة المشارك المتميّز لأكثر المتعلّمين مشاركة في مناقشة المسموع.
- تسليم شهادة مهارة لصاحب أحسن عرض شفوي بعد عمليّة العصف الذّهني.
- تسجيل اسم المتعلّمين أصحاب التّحفيزات في السّبورة وفي دفاتر جميع المتعلّمين .

❖ **مدّة الإنجاز:** ساعتان مقسّمتان إلى حصتين، واحدة للإسماع والمناقشة في مطلع الأسبوع الأوّل من المقطع، والثّانيّة للعصف الذّهني والتّعبير الشفوي مطلع الأسبوع الثّاني من المقطع.

المرحلة الثّانيّة: التّنفيذ.

✓ **الحصّة الأولى: (1ساعة)**

أ- وضعيّة الانطلاق. 10 دقائق.

- **تقديم المقطع:**

يعرض المعلّم مجموعة من الصّوّر لرياضات مختلفة ثم يطلب من المتعلّمين تحديد الاسم الذي تجتمع تحته هذه الصّور الّتي رأوها (الرّياضة) ثم يسأل المعلّم المتعلّمين عن فوائد الرّياضة ويكون من ضمن الإجابات: المحافظة على الصّحّة.

يستنتج المعلّم من خلال الإجابات أنّ الصّحة هي من أغلى ما يملكه الإنسان، وهي نعمة لا يشعر بها المرء إلّا بعد فقدانها، فيسألهم عن كيفيّة المحافظة عليها؟ وهل يمكن للرّياضة أن تفيد الإنسان في الحفاظ على سلامة جسده وعقله؟ هذا ما سيكتشفه المتعلّم من خلال المقطع الجديد: الصّحّة والرّياضة.(5د)

- **أتوقع قبل الانطلاق:** زينب فتاة تعيش مع جدّتها، وقد أصيبت بمرض ألزمها الفراش، توقع معاناة زينب وحالتها عند المرض في سطرين أو أكثر على كرّاس المحاولة. (5د)

ب-مرحلة بناء التّعلّمات: 40 دقيقة

- **تقديم السّند المنطوق وتحديد الوسائل المناسبة للعرض:**

يتم ربط جهاز الهاتف النّقال بمكبّر الصّوت استعدادا لعرض السّند المقرر والمسجل على الهاتف بجهارة الصّوت واحترام مخارج الحروف والوقف والتّفاعل مع محتوى السّند من خلال رفع وخفض نبرات الصّوت

حسب المواقف. كما يتم عرض مجموعة صور لفتاة على فراش المرض بواسطة جهاز العرض **(Data Show)** والحاسوب.

يستمع المتعلّمون إلى سند "مرض زينب" ويحاولون تسجيل رؤوس أقلام لأهمّ ما جاء في السّند أو أبرز ما فهموه أو ما يريدون توضيحا بخصوصه.

- **مناقشة السّند المنطوق وتقويم مهارة الاستماع :**

- س: عمّ يتحدّث الكاتب في هذا السّند؟

- ج: يتحدّث الكاتب عن معاناة الفتاة زينب مع المرض.

- س: من الّتي كانت تقف إلى جانبها؟

- ج: جدّتها أمّ خليل.

- س: ما أبرز الأعراض والمشقّات الّتي واجهتها زينب على فراش المرض؟

- ج: تصدر منها رائحة العفونة/ تتصبب عرقا/ حرارتها مرتفعة/ ترتعش...

- س: استنتج الفكرة العامّة للسّند.

- **الفكرة العامّة:** وضف الكاتب معاناة زينب على فراش المرض ووقوف جدّتها إلى جانبها.

- س: ما أبرز المصطلحات الّتي لم تفهموها؟

يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على شرح المصطلحات المستعصيّة من خلال تقريب المعنى لهم كوضع الكلمات في سياقات يكتشفها المتعلّمون بأنفسهم.

تسجل المصطلحات المشروحة تحت عنوان: القاموس الجديد، ويتم توظيف بعضا من هذه المصطلحات في جمل ملفوظة أو مكتوبة.

- س: ما الّذي استفدته من خلال هذا السّند؟

- **القيمة التّربويّة:** نستنتج أنّ الصّحة تاج فوق رؤوس الأصحاء لا يراها إلّا المرضى/ المرض ابتلاء من الله تعالى، لكنّ الإنسان يجب أن يحافظ على صحّته من خلال ممارسة الرّياضة والتزام قواعد النّظافة والسّلامة.

ت-الوضعيّة الختاميّة: 5 دقائق.

- قارن بين ما توقعته وبين ما سمعته، ما الّذي تلاحظه؟ هل وجدت تطابقا؟
- تمنح فرصة لعرض مجموعة من التّوقعات وينال أحسن متوقّع بطاقة المشارك.
- تترك مدّة خمس دقائق لتسجيل محتوى الدّرس على دفاتر المتعلّمين.

✓ **الحصّة الثّانيّة: (1ساعة.)**

تخصص الحصّة الثّانيّة لعمليّة الإنتاج الشّفوي وتطبيق استراتيجيّة العصف الذّهني.

أ- وضعيّة الانطلاق: 05 دقائق

- **التّمهيد:** يخصص للتّذكير بأهمّ ما تمّ التّطرّق إليه في الحّصّة الأولى من فهم المنطوق:

س: ما كان عنوان السّند المنطوق الذّي تناولناه في الحصّة السّابقة؟

ج: مرض زينب.

س: ما الذي تعلّمته من ذلك السّند؟

ج: تعلمت أنّ الصّحّة كنز لا ندرك قيمته إلّا بعد فقدانه.

سنحاول اليوم إن شاء الله إعادة إنتاج السّند شفويا، أو إنتاج سند يشابهه بالاستعانة بالأفكار الّتي ستطرحونها من خلال استراتيجيّة العصف الذّهني.

يقوم المعلّم بشرح معنى العصف الذّهني مع ذكر أهمّ مبادئه.

ب-وضعيّة بناء التّعلّمات:45 دقيقة

صياغة الوضعيّة المشكلة ومناقشتها: 05د

- **السّياق:** أصيب أحد أفراد حيّكم بفيروس كورونا، فحاولت أن تنصحه والبقيّة بضرورة الحذر من هذا المرض الخطير واتّباع الإجراءات اللّازمة للوقاية من هذا الوباء وبقيّة الأمراض.
- **التّعليمة:** اذكر أهمّ الإجراءات الواجب اتّباعها لتفادي الإصابة بالأمراض عموما وفيروس كورونا بشكل خاص.

- تهيئة الجو من أجل الإبداع والبدء في استمطار الأفكار: **15 د**
- تحضير مجموعة من الأقلام الزرقاء والسّوداء للتّسجيل على السّبورة البيضاء. ويحفّز المعلّم متعلّميه على الإبداع وتسجيل أي فكرة تخطر على البال بحرّيّة تامّة.
- يبدأ المتعلّمون بعد ذلك باستمطار الأفكار، ويرتكز دور المعلّم هنا على التّوجيه والتّذكير بمبادئ الاستراتيجيّة والتّشجيع.
- انتقاء الأفكار وتصنيفها وفق المقاييس مع تحديد الأفكار الغريبة وإعادة صياغتها لتصبح مناسبة: **10 د**
- **مقاييس انتقاء الأفكار وتصنيفها:** يقترح محمود الخطيب ثلاثة معايير رئيسة لتقييم الأفكار المقدّمة:

- **قوّة الأثر:** يجب أن تخضع الأفكار المقدّمة إلى مقياس الفاعليّة، فإما تكون الفكرة قويّة الأثر، أو متوسّطة الأثر أو عديمة الأثر.
- **التّكلفة:** من الضروري الوقوف على الأفكار المناسبة للمستوى المادّي والبدني للمجموعة الباحثة عن الحلّ، فقد تكون الفكرة قويّة الأثر لكنها مكلّفة من الجانب المادّي وبذلك لا تصلح للتّطبيق في الزّمن القريب على الأقل.
- **سرعة التّنفيذ:** العصف الذّهني يبحث عن أكبر عدد من الحلول في الحالات المستعجلة غالبا، فالأفكار الّتي يستغرق تطبيقها مدّة زمنيّة كبيرة يمكن تأجيلها أو التّخلّي عنها لصالح الأفكار سريعة التّنفيذ ولو بأثر متوسّط.

❖ **الأفكار الغريبة:** يمكن الاستفادة من الأفكار الغريبة وإعادة صياغتها لتصبح مناسبة وقابلة للتّطبيق. إنّ انتقاء الأفكار المناسبة متوقف على الأسس الثّلاثة على التّرتيب، فقوّة الأثر تسبق التّكلفة وتأتي سرعة التّنفيذ أخيرا. وكلّ فكرة لا تتناسب مع المقاييس الّتي ذكرنا يمكن عدّها فكرة غريبة، فتعمل المجموعة على إعادة صياغتها وتكييفها مع المقاييس السّابقة.

كما يحرص المعلّم على تصحيح الأخطاء اللّغويّة الموجودة على السّبورة آنيّا مع التّذكير بأبسط قواعدها في إيجاز.

- **الإنتاج الشّفوي استنادا إلى الأفكار المنتقاة. 15 د.**

بعد انتقاء الأفكار وتصنيفها، يقوم المتعلّمون بإنتاج نصوص شفويّة مستندين إلى الأفكار المستمطرة باستخدام الحوار، التّعبير الفردي، لعب الأدوار...

ت-الوضعيّة الختاميّة: 10 د.

- **تدريب فوري:** اذكر بعض المواقف الّتي يمكنك أن تستخدم فيها استراتيجيّة العصف الذّهني في حياتك اليوميّة (تنظيم الحفلات/ التّحضير للأعراس/ إنجاز مشروع ...)
- **تدريب منزلي:**
  - **السّياق:** أراد أعضاء اللّجنة الرّياضيّة لحيّكم التّحضير لنهائي دورة كرة القدم المنظّمة بمناسبة يوم الثّامن من ماي، فاقترحت عليهم استراتيجيّة العصف الذّهني لتمكينهم من التّحضير الجيّد للحفل الكروي.
  - **التّعليمة:** تحدّث عن أهمّ الأفكار الّتي تمّ اقتراحها بغية تشجيع الرّياضة وإنجاح العرس الكروي.

❖ في نهاية الحصّة يمنح المعلّم لصاحب أفضل تعبير شهادة مهارة في التّحدّث، كما يحفّز صاحب أفضل فكرة إبداعيّة بزيادة نقطة في الفرض مع التّصفيق من قبل زملائهم. وتسجيل أسمائهم على

دفاتر الدّروس. وتمنح بطاقة المشارك المتميّز للمتعلّم الّذي تميّز بالنّشاط مقارنة مع الحصص السّابقة.

المرحلة الثّالثة: التّقويم.

يكون التّقويم مرحليّا تبعا للوضعيّات الّي يمرّ بها الدّرس، ويتم تشخيص الحالات الّتي بحاجة إلى المعالجة من أجل استدعائها لحصّة المعالجة البيداغوجيّة.

المحلق (3)

خطاب تحكيم دليل تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة

اسم المحكّم وصفته: .....

التّخصص: .....

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يجري الباحث دراسة بعنوان **تعليميّة فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا**. وتطلّبت هذه الدّراسة إعداد دليل لتعليم فهم المنطوق وفق البيداغوجيا الفارقيّة، ودعت الضّرورة العلميّة إلى تحكيمه من طرف أصحاب التّخصص.

وقد تمّ بناء هذا الدّليل مع مراعاة الشّروط الآتيّة:

- تحديد مضمون الدّليل.
- تحديد الطّرائق البيداغوجيّة النّشطة لتعليم فهم المنطوق.
- تحديد الوسائل التّعليميّة المناسبة.
- إدراج نصوص فهم المنطوق المستهدفة للتّعليم.
- إعداد خطط الدّروس وفق الكفاءات المستهدفة والأهداف التّعليميّة.
- مناسبة المحتوى التّعليمي لمستوى المتعلّمين النفسي والمعرفي والفيزيولوجي.
- الالتزام بالتّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات والنّصوص المنطوقة المدرجة في دليل المعلّم للتّعليم المتوسّط للسّنة الأولى متوسّط والصادر سنة 2016.
- يسمح لـ: لمدير المؤسّسة ومفتّش المادّة والإدارة الاطلاع على الدّليل خدمة للعمليّة التّعليميّة.
- يتعلّق محتوى الدّليل بالمقاطع التّعليميّة الآتيّة: **4-الأخلاق والمجتمع/ 5-العلم والاكتشافات العلميّة/ 6-الأعياد/ 7-الطّبيعة/ 8-الصّحة والرّياضة.**

ونأمل من سيادتكم تحكيمه خدمة للبحث العلميّ.

لذلك نأمل منكم تحكيمه من حيث

- مناسبة طراق التّعليم
  - .....
- مناسبة النّصوص:
  - .....
- مناسبة الوسائل التّعليميّة:
  - .....
- ملاحظات أخرى:
  - .....

مع خالص الشّكر والتّقدير

الباحث: ط.د ليازيدي يعقوب/ جامعة مستغانم/ قسم اللّغة والأدب العربيّ/ تخصّص تعليميّة اللّغات.

الملحق رقم (4)

الاختبار التّحصيلي القبلي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه

متوسّطة زدور محمد مستغانم الاختبار التّحصيلي القبلي لميدان فهم المنطوق للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط		
الاسم واللّقب:	القسم:	العلامة: .....
أوّلا: مهارة الاستماع. عزيزي المتعلّم، عليك بوضع سطر تحت الخيار الصّحيح مما يأتي:		
أوّلا: الاستماع		
1- السّؤال الأوّل: ما عنوان نصّ فهم المنطوق الّذي استمعت إليه في المقطع الثّالث؟ 1-جمعية العلماء المسلمين. / 2-المجاهد الإبراهيمي. / 3- مراد البشير الإبراهيمي. / 4- محمد البشير الإبراهيمي.		
2- السّؤال الثّاني: ما أوّل كلمة سمعتها في ذلك النّص؟ 1-محمد / 2-يوم / 3-وُلد/ 4-عاش.		
3- السّؤال الثّالث: ما آخر عبارة سمعتها في ذلك النّص؟ 1-عيون دامعة/ 2-قلوب حزينة / 3-رحمه الله/ 4-جسر من الضّحايا.		
4- السّؤال الرابع: متى ولد محمد البشير الإبراهيمي؟ 1-1889 / 2- 1989/ 3- 1988/ 4- 1899 سنة.		
5- السّؤال الخامس: من البلدان الّتي زارها الإبراهيمي: -تونس ومصر ولبنان/ -السّعوديّة ومصر ولبنان/ -سوريا والسّعوديّة ومصر/ -السّعوديّة ومصر وتونس.		
6- السؤال السادس: أمّ السّعد امرأة: 1-طويلة وسمينة/ قصيرة ورقيقة/ طويلة ورقيقة/ قصيرة وسمينة.		
7- السّؤال السّابع: ما أوّل وآخر كلمتين ذكرتا في نصّ أمّ السّعد؟ 1-كانت والرعاية/ 2-أمّ السّعد والرعاية/ 3-أمّ السعد والابتسار/ 4- كانت والابتسار.		
8- دخل الإبراهيمي السّجن سنة: 1-1954/ 2-1952/ 3-1945/ 4-1939.		
9- من المناصب الّتي شغلها الإبراهيمي: 1- حفظ القرآن الكريم/ 2-التّدريس/ 3-حمل السّلاح لمحاربة فرنسا/ 4-مدير مدرسة.		
10- توفي الإبراهيمي في: -19 جوان 1965./ -14 جوان 1956./ -19 ماي 1956./ -19 ماي 1965.		
ثانيّا: مهارة التّحدّث، عزيزي المتعلّم، عليك بوضع سطر تحت الخيار الصّحيح مما يأتي		

1- اختر الصّورة الّتي تعبّر عنها الجملة: " أثناء حوادث 8 ماي 1945 قيد الإبراهيمي إلى السّجن":

2- تعبّر الصّورة المقابلة عن:

1-البشير الإبراهيمي يحفظ القرآن. 2-البشير الإبراهيمي يعلّم الأطفال

3-البشير الإبراهيمي يكتب خطبة. 4-البشير الإبراهيمي يدعو الله.

1-أمّ السّعد. 3-سطر أحمر من الأمس.

2-محمد البشير الإبراهيمي. 4-لا شيء مما سبق.

4- الجملة الّتي تعبّر عن كبر أمّ السّعد هي:

1-السّرعة والابتسار. 2-كانت ترفض أن يساعدها أولادها. 3- وخط الشّيب شعرها. 4-بيضاء البشرة وقويّة.

5- الجملة الّتي تعبّر عن اندهاش مراد من المشهد هي:

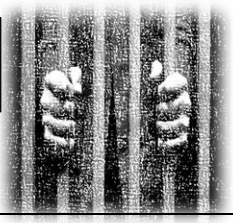
1-ذهل عن نفسه. 2-نام طويلا. 3- سمع صوت المذياع. 4- كتب نشيد "من جبالنا"

6- الصّورة المقابلة تعبّر عن:

1- حزن أمّ السّعد على فراق زوجها. 3- حزن الجزائريين على وفاة الإبراهيمي

2- حزن أمّ مراد على ولدها. 4- لا شيء مما سبق.

7- الصّورة المعبّرة عن العبارة الآتيّة: " من جبالنا طلع صوت الأحرار يناديا للاستقلال" هي:



8- من خلال الصّورة المقابلة، أين كان الإبراهيمي؟

1-مصر 3-سوريا. 2 -الجزائر 4- السّعوديّة.

9- تعبّر الصورة المقابلة عن:

1-الاستقلال. 2-الجهاد. 3- الاستعمار. 4-المظاهرات

10- العبارة الّتي تعبّر عن الاستقلال هي:

1-يعبر إليه بجسر من الضّحايا. 3-ساهم في دعم الثّورة من الخارج

2-قيد الإبراهيمي إلى السّجن. 4-مدّ يده للثّورة.

الملحق رقم (5)

الاختبار التّحصيلي البعدي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه

متوسّطة زدور محمد مستغانم

الاختبار التّحصيلي البعدي لميدان فهم المنطوق للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

الاسم واللّقب:	القسم:	العلامة:
.....	.....	.....

أوّلا: مهارة الاستماع. عزيزي المتعلّم، عليك بوضع سطر تحت الخيارات الصّحيح مما يأتي:

11- السّؤال الأوّل: ما عنوان نصّ فهم المنطوق الّذي استمعت إليه في المقطع السّابع.

1-الطبيعة وعلي. / 2-علي والمرأة والطّفل. / 3- الطّبيعة والإنسان. / 4- فصل الرّبيع.

12- السّؤال الثّاني: ما أوّل كلمة سمعتها في ذلك النّص؟

1-الريف / 2-الرّبيع / 3-علي/ 4-كان.

13- السّؤال الثّالث: أجرت روان حوارا مع:

1-الكاتب/ 2-نفسها / 3-القلم/ 4-المنبّه.

14- السّؤال الرابع: تعلّمت روان من القلم:

1-تحمل العّصاب / 2- الكذب حرام/ 3- الخطأ ليس عيبا/ 4- جميع ما سبق.

15- السّؤال الخامس: من فواد البراكين:

1-القضاء على المدن والقرى/ 2-التّسبب في الحرائق/ 3-تكوين البحيرات المعدنيّة/ 4-خروج المعادن.

16- السؤال السادس: من البراكين الهامدة:

1-بركان فيزوف/ بركان منخفض كالديرا/ بركان أوفيرون/ لا شيء مما سبق.

17- السّؤال السّابع: عنوان نصّ فهم المنطوق للمقطع السّادس هو:

1-الأعياد/ 2-اجتلاء العيد/ 3-العيد/ 4- عيد الفطر المبارك.

18- سطّر تحت الخيار الخاطئ، في العيد:

1-نصنع الحلوى/ 2-نلبس الجديد/ 3-نخاصم الجيران/ 4-نتبادل الزّيارات.

19- أصيبت زينب بمرض:

1- الكورونا/ 2-الحمّى/ 3-ألم الرّأس/ 4-داء السّكري.

20- الّذي وقف مع زينب في مرضها هو:

1-أبوها. / 2-أمّها. / 3-جدّها. / 4- جدّتها.

ثانيّا: مهارة التّحدّث، عزيزي المتعلّم، عليك بوضع سطر تحت الخيار الصّحيح مما يأتي

11- أيّ نصّ تعبّر عنه هذه الصّورة المقابلة:

1-روان والقلم 3-علي والمزمار

2-الطبيعة والإنسان 4- علي في الطّبيعة.

12- الجملة الّتي تعبّر عنها الصّورة المقابلة هي:

1-زينب على فراش المرض. 2-علي يحمل مزمارا.

3-روان تخاطب المنبه. 4- لا شيء مما سبق.

13- تقوم روان بـ:

1-كتابة قصّة. 3-قراءة كتاب.

2-تنظيف المكتب. 4-التّكلّم مع المنبّه.

14- الجملة الّتي تعبّر جمال فصل الرّبيع هي:

1-كست الأرض نفسها برداء أبيض. 2-أشعّة الشّمس الحارقة. 3- نسيم عليل وجوّ لطيف. 4-رياح قويّة وباردة.

15- الجملة الّتي تعبّر عن إصابة زينب بالحمّى هي:

1-ألفتها حارّة. 2-جبينها ينضح بالعرق الغزير. 3- اختلجت الطفلة في فراشها. 4- جميع ما سبق.

16- الصّورة المقابلة تعبّر عن:

3- اعتناء الجدّة بزينب. 3- اعتناء زينب بالجدّة.

4- حزن زينب على فراق أمّها. 4- حزن الأمّ على فراق ولدها.

17- الجملة المعبّرة عن فرح الأطفال بالعيد هي:

1-هؤلاء السّحرة الّذين يخرجون لأنفسهم معنى السّعادة من قرشين. 2- قول الإنسان لأخيه وأنتم بخير.

3-يوم البر والفرح والسّرور. 4- يوم تقديم الحلوى لكل فم.

18- من خلال الصّورة الآتيّة:

لم اجتمع هؤلاء؟

1-لأداء صلاة العيد. 3-للاحتفال بيوم العيد. 2 -لزيارة أقاربهم. 4- لا شيء مما سبق.

19- تعبّر الصورة المقابلة عن

1-الزلزال. 2-البركان. 3- الفيضانات. 4-الجفاف

20- أيّ من هذه العبارات تتحدّث عن البراكين الهادئة:

1-في حالة نشاط وثورة دائمة. 3-يفصل بين مرات ثوراتها فترة زمنية طويلة.

2-لم يسجّل لها نشاط. 4-لا شيء مما سبق.

الملحق رقم (6):

خطاب تحكيم الاختبار التّحصيلي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه القبلي والبعدي

اسم المحكّم وصفته: .....

التّخصص: .....

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يجري الباحث دراسة بعنوان **تعليميّة فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا**. وتطلّبت هذه الدّراسة بناء اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين التّجريبيّة والضابطة، وذلك قصد الوصول إلى مدى نجاعة البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق مقارنة بالطّريقة العاديّة.

وقد تمّ بناء هذا الاختبار مع مراعاة الشّروط الآتيّة:

- وضوح الأسئلة وابتعادها عن الغموض.
- الدّقة والموضوعيّة في طرح الأسئلة.
- وجود خيارات منطقيّة ومناسبة لصياغة السّؤال.
- مناسبة الأسئلة لمستوى المتعلّمين.
- لا تمسّ الأسئلة خصوصيّات المتعلّمين ولا تتضمّن إحراجا ذاتيّا أو جماعيّا.
- يسمح لـ: أولياء أمور المتعلّمين ومعلّميهم ومدير المؤسّسة ومستشار التّوجيه ومفتّش المادّة الاطلاع على أسماء المتعلّمين وإجاباتهم في الاختبار خدمة للعمليّة التّعليميّة.
- تتعلّق الأسئلة بنصوص فهم المنطوق المقررة ضمن الموسم الدّراسي 2023/2022 ومن المقاطع الثّمانيّة المبرمجة على متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط على التّرتيب، وهي: **1-الحياة العائليّة/ 2-حبّ الوطن/ 3-عظماء الإنسانيّة/ 4-الأخلاق والمجتمع/ 5-العلم والاكتشافات العلميّة/ 6-الأعياد/ 7-الطّبيعة/ 8-الصّحة والرّياضة.**

ونأمل من سيادتكم تحكيمه خدمة للبحث العلميّ.

لذا يرجى من سيادتكم الاطّلاع عليه من حيث:

الاختبار القبلي لمهارة الاستماع.

رقم السّؤال	صياغة السّؤال		الخيارات		ملاحظات
	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

الاختبار القبلي لمهارة التّحدّث

رقم السّؤال	صياغة السّؤال		الخيارات		ملاحظات
	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

الاختبار البعدي لمهارة الاستماع.

رقم السّؤال	صياغة السّؤال		الخيارات		ملاحظات
	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

الاختبار البعدي لمهارة التّحدّث

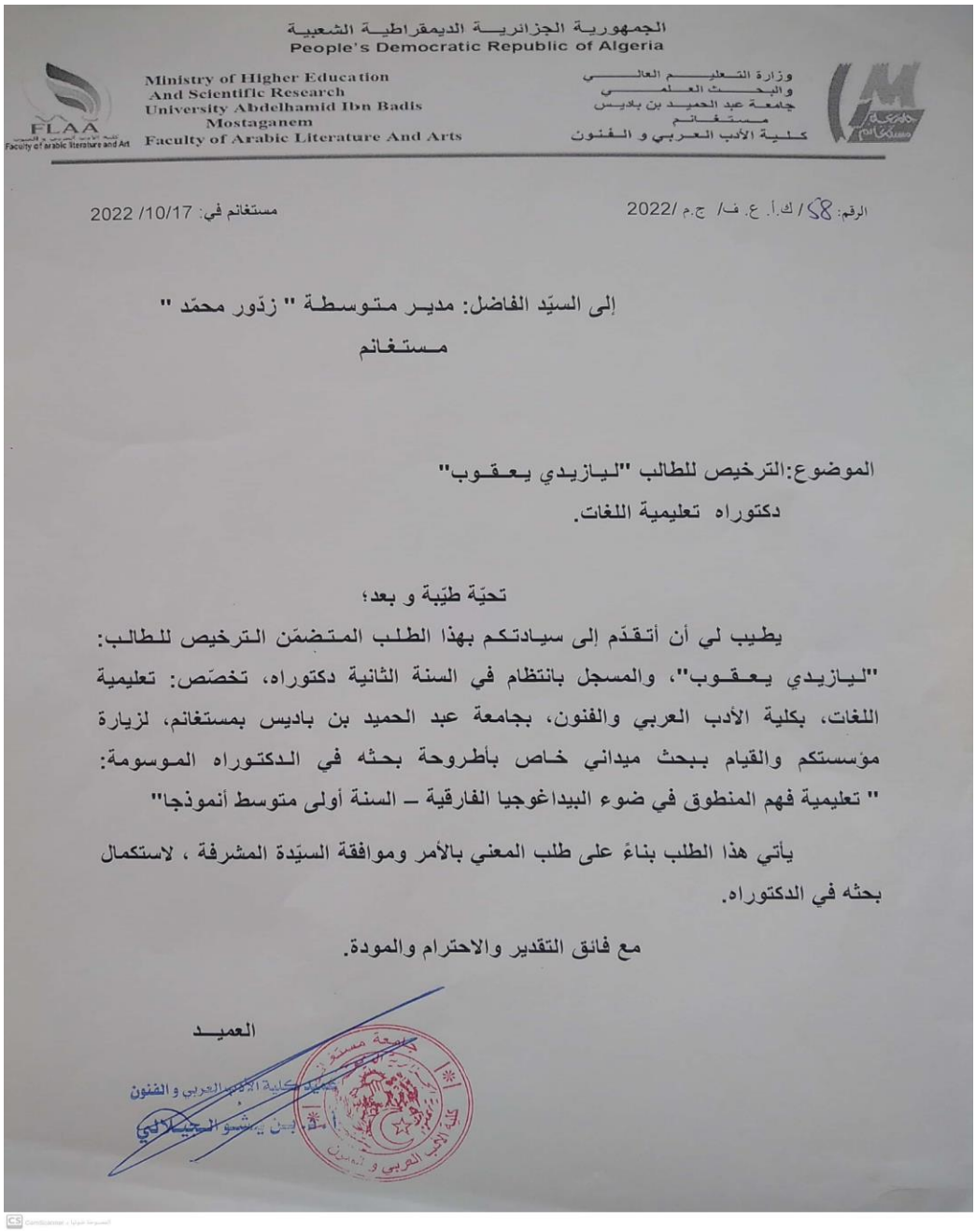
رقم السّؤال	صياغة السّؤال		الخيارات		ملاحظات
	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

مع خالص الشّكر والتّقدير

الباحث: ط.د ليازيدي يعقوب/ جامعة مستغانم/ قسم الأدب العربيّ/ تخصّص تعليميّة اللّغات.

الملحق رقم (7)

خطاب تسهيل مهمّة الباحث



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis
Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون

الرقم: 58 / ك.أ. ع. ف/ ج.م /2022

مستغانم في: 10/17/ 2022

إلى السيّد الفاضل: مدير متوسطة " زدّور محمّد "
مستغانم

الموضوع:الترخيص للطالب "ليازيدي يعقوب"
دكتوراه تعليمية اللغات.

تحيّة طيّبة و بعد؛

يطيب لي أن أتقدّم إلى سيادتكم بهذا الطلب المتضمّن الترخيص للطالب: "ليازيدي يعقوب"، والمسجل بانتظام في السنة الثانية دكتوراه، تخصّص: تعليمية اللغات، بكلية الأدب العربي والفنون، بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، لزيارة مؤسستكم والقيام ببحث ميداني خاص بأطروحة بحثه في الدكتوراه الموسومة: " تعليمية فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقية – السنة أولى متوسط أنموذجا"

يأتي هذا الطلب بناءً على طلب المعني بالأمر وموافقة السيّدة المشرفة ، لاستكمال بحثه في الدكتوراه.

مع فائق التقدير والاحترام والمودة.

العميد

1-فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصّفحة
1	الهيكلة الشّكليّة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للمرحلة المتوسّطة	62
2	إحصاء نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط	68
3	متوسّط عدد الكلمات في النّصوص	70
4	تكرار الأنماط	71
5	الفرق بين التّعليم التّقليدي والتّعليم المراعي للفروق الفرديّة والتّعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة	97
6	توزيع أفراد عينة البحث	144
7	توزيع النّصوص الّتي جرى عليها اختبار فهم المنطوق وإنتاجه على المقاطع التّعليميّة	146
8	دلالة الفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار فهم المنطوق وإنتاجه القبلي	148
9	التّصميم العاملي للدّراسة	149
10	الخصائص الوصفيّة للقياس القبلي	154
11	نتائج اختبار (ليفين / Levene) لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة	154
12	قيمة t والقيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلتين	155
13	الخصائص الوصفية للقياس البعدي	156
14	نتائج اختبار (ليفين / Levene) لتجانس التّباين بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة	157
15	قيمة t والقيمة الاحتماليّة لاختبار t لعينتين مستقلتين	157
16	إحصائيّات العيّنات المترابطة للمجموعة الضّابطة	159
17	ترابط العيّنات	159
18	اختبار الفروق بين العينات المترابطة للمجموعة الضّابطة	159
19	إحصائيّات العيّنات المترابطة للمجموعة التّجريبيّة	161
20	ترابط العيّنات	162
21	اختبار الفروق بين العينات المترابطة للمجموعة التّجريبيّة	162

2-فهرس الأشكال

رقم الشّكل	عنوان الشّكل	الصّفحة
01	العلاقة بين عناصر المثلّث التّعليمي	26
02	نموذج ديفيز للمعلّم المدير في العمليّة التّعليميّة	112
03	توضيح لاستخدام استراتيجيّة K.W.L	123

3-فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصّفحة
01	قائمة بأسماء المحكّمين	184
02	دليل تعليم ميدان فهم المنطوق في ضوء البيداغوجيا الفارقيّة لمتعلّمي السّنة الأولى متوسّط	185
03	خطاب تحكيم دليل تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة	229
04	الاختبار التّحصيلي القبلي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه	230
05	الاختبار التّحصيلي البعدي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه	233
06	خطاب تحكيم الاختبار التّحصيلي لميدان فهم المنطوق وإنتاجه القبلي والبعدي	237
07	خطاب تسهيل مهمّة الباحث	241

4-فهرس العناوين:

العنوان	الصّفحة
آية الاستفتاح.	
شكر.	
إهداء.	
قائمة الاختصارات.	
مقدّمة.	أ-غ
الجانب النّظري: مدخل مفاهيمي	
تمهيد	22
1- التّعليمية.	23
2- الميدان.	26
3- فهم المنطوق وإنتاجه.	27
4- المهارة.	29
5- مهارة الاستماع.	31
6- مهارة التّحدّث.	36
7- الفروق الفردية.	39
8-البيداغوجيا الفارقية.	42
9-السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.	45
الفصل الأوّل: تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة.	
تمهيد	48
1-فهم المنطوق وإنتاجه.	50
2-الفهم الواسع والضّيّق للمنطوق.	51
3-خصائص عناصر المثلّث التّعليمي في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	53

4-الموارد المعرفيّة والمنهجيّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه (السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط)	**55**
5-طريقة تنفيذ التّعلّمات لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق مناهج الجيل الثّاني.	**56**
6-الهيكلة الشّكليّة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	**61**
7-أهميّة ومبررات حصّة فهم المنطوق وإنتاجه.	**63**
8-إحصاء نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.	**67**
9-متوسّط عدد الكلمات في النّصوص.	**69**
10- تكرار الأنماط.	**70**
11- مستويات فهم المنطوق وإنتاجه لدى المتعلّم.	**71**
12- مراحل اختيار النّصّ المنطوق.	**72**
13- معايير اختيار المفردات الجديدة الغامضة للشّرح في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	**73**
14- المهارات المستهدفة من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	**74**
15- صعوبات تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المرحلة المتوسّطة.	**83**
16- خلاصة الفصل.	**85**
الفصل الثّاني: البيداغوجيا الفارقيّة: الأسس النّظريّة والأبعاد التّعليميّة	
تمهيد	**89**
1- الفروق الفرديّة.	**89**
2- نبذة تاريخيّة عن الفروق الفرديّة.	**91**
3- أهميّة دراسة الفروق الفرديّة.	**94**
4- البيداغوجيا الفارقيّة.	**95**
5- الإطار التّاريخي لظهور البيداغوجيا الفارقيّة.	**97**
6- مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة.	**98**
7- مقتضيات البيداغوجيا الفارقيّة.	**100**

8- خصائص البيداغوجيا الفارقيّة.	**102**
9- أهداف البيداغوجيا الفارقيّة.	**104**
10- مبررات انتهاج البيداغوجيا الفارقيّة.	**105**
11- التّعليم التّقليدي والتّعليم الفارقي، والتّعليم وفق البيداغوجيا الفارقيّة.	**107**
12- البيداغوجيا الفارقيّة بيداغوجيا للنّجاح.	**109**
13- البيداغوجيا الفارقيّة وطرائق التّعليم.	**110**
14- البيداغوجيا الفارقيّة والوسائل التّعليميّة.	**128**
خلاصة الفصل.	**138**
الجانب التّطبيقي: الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراء والنّتائج.	
تمهيد	**141**
1- منهج الدّراسة.	**141**
2- مجتمع الدّراسة.	**141**
3- عيّنة الدّراسة.	**141**
4- أدوات الدّراسة.	**142**
5- الأساليب الإحصائيّة.	**146**
6- تصميم الدّراسة.	**147**
7-نتائج الدّراسة وتفسيرها	**149**
1- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل.	**149**
2- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني.	**151**
3- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث.	**154**
4- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع.	**156**
5- مناقشة نتائج الدّراسة.	**159**
6- استنتاجات الدّراسة وتوصياتها.	**164**
خاتمة	**167**
المصادر والمراجع	**169**

الملاحق	180
فهرس الجداول	238
فهرس الأشكال	239
فهرس الملاحق	239
فهرس العناوين	240
ملخّص البحث	244
Abstract	244

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وقد اتّبع الباحث المنهجين الوصفي وشبه التّجريبي، وقام باختبار الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنصّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة تعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (64 متعلّما) من متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بمتوسّطة زدور محمد التّابعة لمديريّة التّربيّة لولاية مستغانم، وقد قسّمت العيّنة إلى مجموعة تجريبيّة (32 متعلّما) وأخرى ضابطة (32 متعلّما)، وقد أعدّ الباحث دليلا لتعليم فهم المنطوق وإنتاجه وفق البيداغوجيا الفارقيّة، كما قام بإجراء اختبارين قبلي وبعدي لجمع النّتائج وتحليلها إحصائيّا، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a<0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة تعزى إلى استخدام البيداغوجيا الفارقيّة مقارنة بالطّريقة الاعتياديّة.

وأوصت الدّراسة بضرورة اعتماد البيداغوجيا الفارقيّة في تعليم ميادين اللّغة العربيّة والاهتمام بميدان فهم المنطوق وإنتاجه لاستهدافه تنميّة مهارتي الاستماع والتّحدّث.

الكلمات المفتاحية: فهم المنطوق، البيداغوجيا الفارقيّة، السّنة الأولى متوسّط.

Abstract:

This study aims to know the impact of the differentiated pedagogy teaching the field of the operative understanding and its production for the learners of the first year of medium education, the researcher followed the descriptive and semi-pilot curriculums, and he tested the null hypothesis, which stipulates that there are no statistically significant differences at the level of significance ($A <0.05$) between the average degrees of the two experimental groups and the control is due to the use of the differentiated pedagogy compared to the regular way. And the sample of The study was of (64 learners) of the learners of the first year of the medium education in the middle school of **Zadour Muhammad**, which is affiliated with the education district of Mostaganem, and the sample was divided into an experimental group (32 learners) and another control group (32 learners). The researcher has prepared a guide to teaching the operative understanding and producing it according to the differentiated pedagogy, and he also conducted two tests before and after me to collect the results and their statistical analysis, and the results showed that there are statistically significant differences at the level of significance ($A <0.05$) between the average degrees of both experimental and control groups attributed to use the differentiated pedagogy compared to the usual way.

The study recommended the necessity of adopting the differentiated pedagogy in teaching the Arab language fields and caring for the field of the operative understanding and its production to target the development of the skills of listening and speech.

Keywords: Understanding operative, differentiated pedagogy, the first year is medium.