دور ميدان فهم المنطوق في تعزيز عملية التواصل

The role of listening comprehension in improving the communication process

سليمان بوقراف *
جامعة أبو القاسم سعد الله- الجزائر2/الجزائر
sliman.boukouraf@univ-alger2.dz

أ.د رشيدة آيت عبد السلام
جامعة أبو القاسم سعد الله- الجزائر2/الجزائر
r.aitabdesslam@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2024/03/31	تاريخ القبول: .2024/06/05

الملخص:

انطلق البحث من الهدف المتمثّل في محاولة معرفة دور ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في تعزيز عملية التواصل في إطار العملية التعليمية التَّعلُّمية، بحيث يستهدف الميدان كفاءتي الاستماع والتّحدّث، وقد تمّ تثمين اختيار هاتين المهارتين من أجل تدريب التلميذ على التّواصل، باعتبارهما مهارتين من أهم المهارات اللّغوية، وكذلك لما يحقّقانه من المواجهة المباشرة بين المُرسِل والمُرسَل إليه، حيث تستفيد عملية التّواصل من الرموز غير اللّغوية التي تر افق الرّسالة فتسهّل وصولها وفهمها.

وفي ذات الوقت تمّ تسجيل بعض التحفّظ المتعلّق بالقدرة على تفعيل تلك الرموز غير اللّغوية بشكل مُرضٍ، لعدم دلالة نصوص فهم المنطوق على حقيقة المنطوق بصورة عميقة، كون هذا الأخير يحمل خصائص لا تتوفّر في تلك النّصوص، ومن أهمّ هذه الخصائص: الطبيعة الشفوية للمنطوق، والارتجالية .

الكلمات المفتاحية: فهم المنطوق، الاستماع، التّحدّث، التّواصل .

Abstract :

The research aims to comprehend the role of listening comprehension and its impact on improving the communication process within the teaching-learning context. The field focuses on developing listening and speaking skills, prioritizing these two core linguistic skills to train student communication. Moreover, they enable direct interaction between the sender and the recipient, with non-verbal cues complementing the message, thereby assisting in its conveyance and understanding.

Simultaneously, concerns were raised about the effectiveness of activating non-verbal symbols, as listening comprehension texts may not entirely reflect the richness of spoken language. This disparity arises from the unique characteristics inherent in spoken communication, notably its oral nature and improvisational aspect .

Keywords: : listening comprehension, listening, speaking, communication **.**

* المؤلف المرسل: سليمان بوقراف

مقدّمة:

لجأت المدرسة الجزائرية عام 2016 إلى إعادة كتابة المناهج التعليمية الخاصّة بمرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسّط بناءً على تقسيمات جديدة، حملت معها مصطلحات ومداخل جديدة لتعليم مختلف المواد، ومن بين المواد التي مسّها هذا التحديث مادّة اللغة العربية، بحيث تمّ استحداث ميادين نظّمت الأنشطة التعليمية للمادّة، ومن بين هذه الميادين التي ظهرت مع المناهج المعاد كتابتها ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؛ بحيث يعتبر هذا الأخير ميدانا تعليميا قائما على استهداف كفاءتي الاستماع والتحدّث لدى التلاميذ من خلال استماعهم لنصوص الميدان المُرفَقة مع دليل الأستاذ، وصولا إلى تفعيل مهارة التحدّث، لتساهم هاتان المهارتان في تسيير نشاط التعبير الشفوي .

ونظرا لما للتّواصل من أهمية في العملية التعليمية باعتباره معيارا لنجاحها، فمتى كان التّواصل بين الأستاذ والتلاميذ محقّقا كانت العملية التعليمية ناجحة، كما يُؤدّي ذلك إلى تحقيق الهدف من وراء المادّة أو النشاط التعليمي، فضلا على أن يكون التواصل هدفا ينادي به ميدان فهم المنطوق من خلال حمل التلميذ على التواصل الشفوي، فلا شكّ أنّ أهمية التواصل تزيد في هذه الحالة، ممّا يجعلنا نتطلّع إلى معرفة ما إذا كان ميدان فهم المنطوق وإنتاجه قادرا على تحقيق هذا الهدف من خلال طرح الإشكالية التالية: ما هو الدور الذي يلعبه ميدان فهم المنطوق في تعزيز عملية التواصل وتحقيقها؟

وقد بُنِيَ البحث على خطّة انطلق فيها من التَعرُّف على مختلف المصطلحات والفروع المكوّنة لميدان فهم المنطوق، من: تعرّفٍ على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فالتّعرّف على مهارة الاستماع وخطواتها، ثمّ مهارة التحدّث وما تمرّ به من خطوات، وبعدها تمّ تعريف التواصل وبيان عناصره، ليكون العنوان الأخير مخصّصا لبيان دور ميدان فهم المنطوق في تعزيز عملية التّواصل.

1- فهم المنطوق: ظهر مصطلح "فهم المنطوق" في المدرسة الجزائرية مع المناهج المعاد كتابتها عام 2016، ومن أجل الإحاطة به سنتعرّف على معناه اللّغوي، ثمّ معناه الاصطلاحي.

1-1 التعريف اللّغوي: هو مصطلح مركّب تركيبا إضافيا من كلمتي "فهم" و "المنطوق".

1-1-1 الفهم: عرّف المعجم الوسيط الفهم بكونه: " حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط "[1]، ومعنى ذلك أن المتلقي قد استطاع أن يُحيط بالمدلول، وأن يتعرّف على معنى ما سمعه أو قرأه، ولا يكتفي بذلك لأنّه سيصل إلى درجة العلم الذي يقود إلى استنباط الأحكام والمعاني واستخراجها .

1-1-2 المنطوق: ورد في لسان العرب عن مادة (ن، ط، ق):" نطق النّاطق يَنْطِق نُطقا: تكلّم،والمنطق: الكلام، والمِنْطيقُ: البليغ ... وكلام كلّ شيء: مَنْطِقُه... وتناطق الرجلان: تقاولا"[2]، وتحيل كلمة المنطوق على الصيغة الصرفية لاسم المفعول، بحيث تدلّ هذه الصيغة على الفعل ومن وقع عليه؛ وبذلك تكون كلمة المنطوق دالّة على فعل النطق " نَطَقَ" وعلى الكلام في ذات الوقت.

والمنطوق هو:" الكلام الذي ينطقه المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعا، ويُستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتّصال الصوتي كالهاتف والتلفاز وغيرها"[3]، فالمنطوق إذًا ذو طبيعة شفوية، ينتجه صاحبه توّا في موقف من مواقف المواجهة، وتتفاوت هذه المواقف في التحفيز على إنتاج المنطوق، بحيث تُعتبر المواجهة الحيّة (وجها لوجه) من أهم المواقف المشجّعة على النطق وما يتّصل به من إشارات داعمة للعملية .

1- 2 التعريف الاصطلاحي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو ميدان مُستحدث مع المناهج المُعاد كتابتها إلى جانب ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب. حيث يعدّ هذا التقسيم منطقيا باعتبار صورتي اللّغة، سواء اللّغة المنطوقة أو اللّغة المكتوبة. وقد تمّ تعريف فهم المنطوق في الوثائق الرسمية على أنّه "إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة"[4]، حيث يقوم هذا الميدان على تسميع نصوص مُرفَقة مع دليل الأستاذ للتلاميذ، من خلال قراءتها على مسامعهم بشكل جهري، أمّا توجيه عواطف التلاميذ وجعلهم أكثر استجابة فيتمّ من وجهين:

- يمثّل الوجه الأوّل موضوع النّص الذي سيُلْقى على مسامعهم، فليست كلّ النّصوص محلّ اهتمام القارئ، وسوف لن تتمّ قراءة نصّ ما أو الاستماع إليه بناءً على الحرية في الاختيار إذا كان لا ينتمي إلى دائرة الاهتمام والميول، أو أنّ النّص لا يملك القدرة على الإقناع والتأثير، أمّا كون نصوص فهم المنطوق نصوصا تعليمية، فهذا ما يجعل الجهة الوصية مسؤولة على اختيار نصوص توجّه عواطف التلاميذ وتجعلهم أكثر استجابة. وتجدر الإشارة إلى أنه قد تمّ اختيار النّصوص بناء على عناوين المقاطع التي تنظّم هذه المواضيع.
- أمّا الوجه الثاني فيُمثّله تحقيق القارئ لمقوّمات القراءة الجهرية، من نطق سليم للكلمات والأصوات، وتجنّب للأخطاء النحوية، واحترام لحجم الصوت المناسب، وتمثيل حسن لصيغ الجمل وأغراضها بتحقيق خاصيتي النبر والتنغيم اللّتين تعدّان من أبرز خصائص المنطوق، إضافة إلى احترام علامات الوقف ... بحيث يعدّ احترام هذه الأدبيات عاملا مُهمّا في تحقيق القراءة الجهرية لأهدافها، وتزيد أهمية تمثُّل مُقوِّمات القراءة الجهرية مع كون نصوص فهم المنطوق نصوصا مسموعة يكتفي التلميذ بسماعها دون أن تقع عليها عينه .

وبناءً على ذلك فإنّ اختيار مصطلح فهم المنطوق ليكون دالّا على قراءة نصّ من نصوص الميدان بجهارة الصوت على مسامع التلاميذ، يقود إلى التساؤل عن الفرق بين هذا التّصور، وبين حقيقة المنطوق باعتباره كلاما شفويا يستخدم في موقف المواجهة داخل العملية التعليمية، سواء بين الأستاذ والتلميذ، أو بين تلميذ وآخر، بحيث يتميّز المنطوق بخصائص تجعله مختلفا عن المكتوب، ومن هذه الخصائص: الطبيعة الشفوية، الارتجال، والنبر، والتنغيم، وتعابير الوجه، ورفع الصوت وخفضه، إضافة إلى التكرار الوظيفي الذي يساهم في ربط الأفكار .

وزيادة على كون ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يستحضر مهارة الاستماع فيعمل على استثمارها وتطويرها، فإنّه كذلك يستهدف مهارة التحدّث، إذ يُعدُّ "الإصغاء والتحدّث كفاءتان مستهدفتان لفهم

المنطوق وإنتاجه"[5] من خلال إنتاج التلميذ لخطابات شفوية يستجيب فيها لمختلف المواقف التي يُعبّر فيها عن مشاعره وأحاسيسه، ومُعلّقا على الأفكار وناقدا لها، بالإضافة إلى عرض أفكاره والدفاع عنها؛ الأمر الذي يجعل فهم المنطوق موصلا للتعبير الشفوي بشكله الوظيفي، أو بشكله الإبداعي من خلال محاكاة مختلف الألوان الأدبية والأنماط التعبيرية التي تأثّر بها التلميذ .

ولمّا كان السمع والتحدّث كفاءتين يعمل ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على تحقيقهما، فإنّه لا بأس من التّعرف عليهما .

2- الاستماع: يبدأ الإنسان حياته باكتساب مهارة الاستماع، إذ يعدّ الاستماع نقطة البداية في اكتساب الإنسان للّغة ومهارات التواصل اللّغوي، ووجود هذه المهارة بشكل مبكّر في حياة الإنسان دليل على أهميتها، وتزيد أهمية مهارة الاستماع بأهمية الهدف من هذه العملية بناءً على الشخص المتحدّث وموقف الاستماع، بحيث تتناسب درجة الاستماع والاهتمام به مع أهمية المتحدّث ومكانته؛ ذلك أنّ سماعك لولدك لا يشبه استماعك لوالدك، كما أنّ استماعك لشخص مهمّ في موقف حيٍّ لا يشبه استماعك له من وراء الشاشة، وممّا يمكن اعتباره من أهم المواقف هو أن يكون التدريب على الاستماع هدفا في حدّ ذاته أو وسيلة للتعلّم، بحيث يُعَرَّف الاستماع في الإطار التعليمي على أنه "نشاط ذهني يمكّن الطلبة من الإصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على مسامعه أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم الأفكار والمعاني وإبراز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية والشفوية التي ترد مسامعه في مواقف التعلّم"[6]. بحيث يتجاوز هذا التعريف كون الاستماع استقبالا للصوت من قبل الأذن، إلى اعتباره نشاطا ذهنيا مبنيا على إرادة ممارسة هذا النشاط بشكل واعٍ وحضور ذهني بهدف تحليل وفهم الرسالة الصوتية، حتّى يتمّ الوقوف على الأفكار والمعاني التي تحملها هذه الرسالة .

ولمّا كان الاستماع أداته الأذن فإنّه أوّل ما يكون من اهتمام هو توفير الشروط التي تساعد على استقبال المادّة المسموعة في أحسن الظروف، وتوفير هذه الظروف يشترك فيها كلٌّ من المتحدّث والمستمع؛ فالمتحدّث ملزم بالعمل على إيصال الصوت وذلك باحترام وضوحه وحجمه المناسب، والمستمع موكلٌ بتوفير الهدوء الذي يضمن وصول الصوت بدون تشويش، و تتمثّل أهمية الاعتناء بهذه الظروف في دورها في جعل عملية الاستقبال - التي تمثّل الخطوة الأولى في عملية الاستماع -مقدّمة لتتابع الخطوات المتبقّية بنجاح .

وبعد أن يحدث الاستقبال في ظروف حسنة يأتي الانتباه الذي يعدّ مرحلة انتقالية بين مرحلتين، بحيث يستمر الانتباه انطلاقا من شروع المتحدّث في الكلام، ليدلّ على نيّة المستمع وإرادته للاستماع، فهو عملية مقصودة ومخطّط لها، وليس مجرّد وقوع الصوت في الأذن دون إرادة مسبقة لسماعه مثلما نسمع أصوات السيّارات أثناء السير في المدينة، حيث يغيب التفاعل مع هذا الصوت، فهو سماع خالٍ من الإرادة ومن نية الاستماع، كما يغيب معه الانتباه والتركيز المُفضي للفهم .

ثمّ تُتوّج عملية الاستماع بترجمة ما تمّ الاستماع إليه إلى معانٍ وأفكار من خلال إعمال العقل ومحاولة تفسير المسموع بناءً على سياقه، وانطلاقا من خبرة المستمع وزاده اللّغوي والفكري، بحيث يُعطي الانطباع للمتكلّم بأنّه يجاريه فيما يتلفّظ به، فلا يشكّل فارق المستوى عقبة تلغي فائدة عملية الاستماع، إلّا أن يكون الاستماع نشاطا محلّ تدريب داخل العملية التعليمية، فيتحوّل البون بين مُستوَيي طرفي المحادثة إلى مسافة للتقارب من خلال تذليل المنطوق وتقريبه من فهم المستمع .

3- التحدّث: تأتي مهارة التحدُّث أو الكلام في المرتبة الثانية من حيث الاكتساب بعد مهارة الاستماع، بحيث يستطيع الواحد منّا - بعد أن ينضج جهاز النطق لديه - محاكاة المسموع بما يحمله من خصائص، وبما اكتسبه المتحدّث سماعيا في مرحلة ما قبل المدرسة من قواعد اللّغة ومفرداتها، فيلجأ إلى توظيف تلك الخبرات بشكل منطوق في تواصله مع الآخرين، إلى أن تصير مهارتا الاستماع والتحدّث كفاءتين مستهدفتين تعمل المدرسة على تنميتهما وتطويرهما بالموازاة مع مهارتي القراءة والكتابة .

وعليه فإنّ الحديث يُعرَّف على أنّه: "ذلك النشاط اللُّغوي الذي يُستعمل بصورة أكثر في حياة الإنسان، وتعرّف المحادثة بأنها تبادل التفكير والأفكار في موضوع أو أكثر بين متحدثين اثنين أو أكثر" [7].فلا يختلف اثنان في كون الكلام الشفوي يُستخدم أكثر من الكتابة في عملية التواصل، سواء في الحياة العامة أو في الحياة المدرسية، إذْ يُعْتبر الحديث أهمّ ما قد يبني به الإنسان مختلف العمليات العقلية التي تُفضي إلى التفاعل مع الطرف المقابل - الذي يعدّ وجوده أساسيا العملية - من خلال تبادل الأفكار معه أو إقناعه .

ويقوم التحدُّث على خطوات متتالية ترسم مسارا طبيعيا له، وهذه الخطوات هي "استثارة، وتفكير، وصياغة ، ونطق"[8]، وفيما يلي توضيح متعلّق بكلّ خطوة:

3-1 الاستثارة: يستجيب المتكلّم لمثير يحمله على الكلام ويدفعه إليه،إذ تُعتبر الاستثارة أرضية انطلاق للكلام الذي لا تتمّ مباشرته إلّا بوجود هذا الدافع من خلال تفاعله مع من أمامه؛ ومن صور هذا التفاعل المشاركة في النقاشات والإجابة عن الأسئلة، أو أن يباشر المتكلّم حديثه من تلقاء نفسه مثلما هو الحال مع من يشكو إليك همومه وأحزانه من تلقاء نفسه .

3-2 التفكير: إنّ عملية التفكير تسبق عملية الصياغة وتستمر معها أثناء إنجازها؛ فالمتحدّث يباشر التفكير في نهاية مرحلة الاستثارة، وذلك بأن يضبط موضوع التحدّث من خلال تفكيره وتجميعه وترتيبه للأفكار التي سيترجمها حديثة، إضافة إلى تفكيره في العبارات والمفردات التي ستحمل هذه الأفكار.

3-3 صياغة: تتداخل خطوة صياغة الجمل والتراكيب مع عملية التفكير؛ فالمتحدّث يعمل على الاختيار من قاموسه اللّغوي الذي اكتسبه من مختلف الأنشطة اللّغوية المختلفة: كالقراءة، وتعامله

مع النّصوص مختلفة المواضيع، فيختار من المفردات ما يتناسب مع المعاني التي تترجم أفكاره، واضعا في الحسبان موضوع الحديث الذي يستدعي ما يساهم في إمداده بالمفردات والعبارات والأفكار التي تُغْني الحديث؛ ذلك أنّ المستعمل من المفردات اللّغوية في مواقف التعبير الطبيعية عدد محدود يزيد وينقص بخبرة الإنسان وسِعة اطّلاعه. وبناءً على مستوى المستمعين، فيتمّ التحدّث إليهم بما يفهمون ويتفاعلون معه .

3-4 النطق: إنّ المرحلة الأخيرة في عملية التحدُّث هي النطق، ويعتبر النطق خطوة مختلفة عن سابقاتها؛ لأنّه صورة ظاهرية للعملية، وبه يتمّ الحكم على العملية برمّتها، ذلك أنّ الطرف الثاني من المُحادثة يمكنه أن يعرف مدى تفاعل المتحدّث مع مُثيرِه - إذا كانت له يد في عملية الإثارة -ومدى مقدرة الفاعل على التحليل وعلى التفكير وعلى صياغة تلك الأفكار في قوالب لغوية سليمة، كما يعدّ النطق هدفا للخُطوتين السابقتين (التفكير والصياغة)؛ ليتمّ تتويج العملية بالنطق. وهذا ما يذيب الحدود بين كلّ هذه المراحل، إضافة إلى السرعة في معالجتها؛ فيجعلها تبدو كعملية واحدة .

وممّا يمكن ملاحظته بعد عرض خطوات التحدُّث أنّه يمكن تصنيفها إلى عاملين:

- عامل داخلي يتمثّل في التفكير والصياغة، حيث تُجرى العمليتان بمعزل عن العوامل الخارجية، إلّا ما تعلّق بالتفكير الذي قد يكون موجّها من طرف المعلّم، أو باستفادة المتحدّث من الأفكار التي يطرحها محاوره إذا كان موقف التحدّث داخل نقاش .
- عامل يجمع بين الصفتين (داخلي/ خارجي)، ويتمثّل في الاستثارة والنطق، مع مراعاة المسار العكسي للعامل بين الخطوتين، إذ ينطلق التأثير من الخارج إلى الداخل، بينما يخرج النطق من الداخل نحو الخارج .

4- التّواصل: يُعرَّف التواصل على أنّه: " تبادل كلامي بين المتكلم الذي يُنْتِج ملفوظا أو قولا موجَّها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم"[9]، فالتواصل إذن عملية تفاعلية دلّت عليها الصيغة الصرفية للكلمة "تَفاعَل"، والتي تدلّ على المشاركة بين اثنين فأكثر، ومنه فالتّواصل يقوم على طرفين متمثّلان في: متكلّم ما قام بتوجيه رسالة إلى مُتكلّم آخر مهتمّ بما استقبله، بحيث يُبيّن المُستقبل للمتكلّم أنّه متفاعل معه برسالة تتلاءم مع أنموذج رسالته، ولا يتوقّف التواصل عند صورته الشفوية فقط، بل يقابله التواصل الكتابي بحيث يمثّل هذان الأنموذجان التواصل اللّغوي أو اللساني، ويقابله التواصل غير اللغوي أو خارج اللّساني المتمثّل في الإشارات، وإيماءات الوجه ...

ويقوم التّواصل على عناصر ستَّة، والتي هي: "المُرسِل، والمُتلقي، قناة الاتّصال، الرّسالة، شفرة الاتّصال، والمرجع"[10].

ويُمَثِّل المُرسِل الطرف الأوّل في عمليّة التواصل، بحيث يُعتبر مصدرا وباعثا على العملية، حيث لا تتمّ مباشرة التواصل إلّا إذا بدأه المرسل، فهو من تقع على عاتقه عملية تشفير الرسالة وتركيبها بالرموز التي تنسجم مع القواعد المشتركة بينه وبين المرسل إليه، كما يقوم المُرسِل باختيار قناة التواصل التي يراها مناسبة لنقل أفكاره أو معلوماته أو مشاعره، ويمكن أن يكون المُرسِل شخصا واحدا ويمكن أن يكون جماعة .

فيما يُمثِّل المرسل إليه الطرف الثاني في عملية التواصل، ليقوم باستقبال الرسالة التي بَثَّها المُرسِل، فيفكّك رموزها و يعمل على فهمها والتفاعل معها، ويحدث أن يكون المرسل إليه شخصا واحدا، كما يمكن أن يكون عدّة أشخاص .

أمّا قناة التّواصل فهي أداة التواصل ووسيلته فهي تتحدّد وفق نمط الرسالة وشكلها، وبناءً على وسيلة تلقّي المرسل إليه للرسالة؛ فقد يحدث أن تكون القناة سمعية إذا كان المرسل إليه يستمع، وقد تكون بصرية في حالة ما كانت الرسالة صورة أو حركة، فضلا عن القنوات الصناعية من كتب وخطوط هاتف وحسابات تواصل... وتتلخّص أهمية القناة في كونها وسيط للتواصل، وحسن اختيار القناة ينبني عليه وصول الرسالة بشكل مقبول .

والرسالة هي المحتوى الذي يعمل المُرسِل على إيصاله إلى المرسل إليه عن طريق قناة التواصل التي اختارها، وقد يكون هذا المحتوى معلومات أو أفكار أو أحاسيس، كما يتنوّع شكلها بين كونها لغوية (لسانية) عن طريق التحدّث أو الكتابة، وكونها غير لغوية (خارج لسانية) عن طريق الإيماءات وتعبيرات الجسد والوجه .

في حين تمثّل شفرة الاتّصال (السنن)النظام المشترك بين المُرسِل والمُرسَل إليه، هذا النظام الذي يُفضي بالمُرسِل إلى ترميز الرسالة، فيما يقوم المرسل إليه بفكّ ترميزها، ولولا شفرة التّواصل المشترطة بين طرفي التّواصل لما كان هنالك فهم أو تأويل للرّسالة؛ فمثلا الانتماء إلى نفس التخصّص يُؤدي إلى فهم المستقبل للمصطلحات المتعلّقة به التي قد أرسلها المرسل .

وأخيرا يأتي المرجع أو السياق، والذي يُمثّل الظروف المحيطة بعملية التواصل، حيث يُعتبر السياق معلوما عند كلٍّ من المُرسِل والمرسَل إليه؛ فيُؤدّي ذلك إلى مباشرة التواصل بناءً على مجموع تلك الظروف والتي تتحدّد بجملة من السياقات مثل: السياق المادي الذي يُؤثر على اختيار الأسلوب وحجم الصوت بناءً على المجال الذي يَحُدُّ التواصل من قاعة وساحة ونحوهما، إضافة إلى: السياق الثقافي، والمقام، والسياق الزمني، والسياق الاجتماعي .. وما تلعبه هذه السياقات من أدوار في عملية التواصل، وتتمثّل أهمية المرجع أو السياق في اختيار القناة المناسبة لنقل للرسالة، وفي اعتماد طرفي التواصل على عوامل موحّدة في بناء التواصل وتوجيهه.

5- دور ميدان فهم المنطوق في تعزيز عملية التّواصل: لمّا كان ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يستهدف مهارتي الاستماع والتحدّث، فإنّ مكانته في عملية التّواصل تتحدّد من خلال مكانة هاتين المهارتين المُهِمَّتين من المهارات اللّغوية داخل العملية التعليمية، بحيث تلعبان دورا أساسيا في عملية التّواصل بين المعلّم والمُتعلِّم؛ إذْ لا يخلو نشاط من الأنشطة التعليمية من الاعتماد على مهارتي الاستماع والتحدّث، فضلا عن تخصيص ميدان فهم المنطوق من أجل استهدافهما وتسليط الضوء عليهما .

وبناءً على أسبقية مهارة الاستماع على مهارة التحدّث من حيث الاكتساب، وفي الاعتماد عليها كمنطلق للتحدّث في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فإنّ الاستماع يرتسم كقناة للتواصل بين المُرسِل (الأستاذ) والمُرسَل إليه (التلميذ)، ويُعدُّ اختيار الاستماع للقيام بهذه المهمّة اختيارا صائبا خصوصا أنّ عملية التواصل لا تتوقّف عند هذا الحدّ؛ بل تتجاوز الاستماع إلى التحدّث إذا كانت الغاية من التواصل هي تبادل الأفكار والمشاعر بين طرفي العملية، إذْ لا يوجد باعث على التحدّث مثل الاستماع، وهذا ما قد يجعل اختيار مهارة الاستماع كمنطلق لتنشيط التعبير الشفوي في المناهج المُعاد كتابتها مُعَلَّلا. وقد يحدث أن يكتفي المُرسِل باستماع المُتلقي الجيّد إذا كانت الغاية من التواصل هي مجرّد الإبلاغ أو التأثير .

كما يلعب المُرسِل والمرسل إليه دورا هامّا في إنجاح عملية التواصل عبر قناته السمعية في إطار العملية التعليمية، لما يمثِّلُه كلّا من الأستاذ والتلميذ من أهميّة لبعضهما البعض؛ فالأكيد أنّ تواجد أحدهما في القسم هو من أجل الآخر، كون الأستاذ سيستعمل كلّ قدراته ومهاراته من أجل أن يستمع التلميذ لرسالته في أحسن الظروف، كما أنّ التلميذ سيكون في قمّة تركيزه في استماعه من الأستاذ كونه يمثّل مصدرا للمعلومة، وبما يملكه من سلطة عليه.

ومِمّا يزيد من تعزيز التّواصل في إطار تعليمية ميدان فهم المنطوق، هو أن تكون الرّسالة حاملة لأفكار وقيم ومشاعر تُراعي اهتمام التلاميذ وتُعبّر عن ميولهم ومحيطهم، وانطلاقا من كون المادّة السمعية مُعدّة سلفا، وأنّ الأستاذ سيكتفي بتسميعها للتلاميذ؛ فهذا ما سيُخلي مسؤولية الأستاذ في أن يُحمِّل رسالته تلك الخصائص، لأنّ المسؤولية قد اضطلع بها كاتب نص المادّة السمعية في حالة ما إذا كان النّص مصنوعا، أو من اختار النّص لأجل تأدية هذا الغرض فيما إذا ما كان نصّا أصيلا لكاتب لم يكن في حسبانه أن يُوجّه نصّه للاستماع من طرف جمهور تعليمي في مستوى دراسي معيّن .

أمّا عملية تشفير الرّسالة فتنطلق من كاتب المادّة السمعية المُبرمجة على التلميذ، هذا الكاتب الذي يُفترض أن يكون على علم بالنظام الذي يتلاءم مع المستوى اللّغوي للتلميذ، كما يمكن أن تقع مسؤولية اختيار المادّة السمعية ذات التشفير المناسب لمستوى التلاميذ على عاتق من يختار النّصوص الأصيلة لميدان فهم المنطوق. وفي حالة ما إذا تمّ احترام هذا الإجراء فإنّ التلميذ باعتباره مُرسلا إليه لن

يعجز في فك تشفير الرّسالة، فيما سيكون دور الأستاذ - باعتباره مُرسِلا مباشرا -مُمَثَّلا في محاكاة المُرسل اللّامباشر(كاتب النّص)، وتيسير رموزه وشفراته التي تصعب على التّلاميذ.

فيما يعدّ المرجع أو السياق من أقوى ما يمكن أن يدعم عملية التواصل و يقويها، كونه سياق تعليمي تجتمع فيه مختلف المركّبات بشكل واضح؛ إذْ يتشارك المتعلمون في مختلف الملامح التي تجعل من توحيد ما يستمعون إليه (الرسالة) أمرا مطلوبا، فيما سيستحضر الأستاذ أو واضع المادّة المسموعة تلك السياقات والملامح في منطوقه .

وانطلاقا من تعريف فهم المنطوق على أنّه يُستخدم في مواقف المواجهة أو في وسائل الاتّصال الصوتي كالهاتف، فإنّ ذلك لا يوضع في نفس الميزان لما لموقف المواجهة من أفضلية في خدمة العملية التواصلية على حساب وسائل التواصل الصوتي الأخرى، ومن ذلك أنّنا دائما ما نحرص على مواجهة المرسل إليه وملاقاته في مواقف التواصل المهمّة وذات البعد الشخصي، متحجّجين بكون الهاتف أو وسيلة التواصل المستخدمة ليست مناسبة أو كافية للموقف، وما ذلك إلّا من أجل الاعتماد على التواصل غير اللّغوي في عملية إرسال الرسالة والتأثير على المرسل إليه؛ إذ أنّ الرموز غير اللّغوية من تعابير الوجه، وحركات اليد، ونبر وتنغيم .. تستطيع أن تختصر الكلام الكثير، إضافة إلى مقدرتها على إيصال الرسائل التي يصعب إيصالها عن طريق اللّغة .

فعندما تعجز اللّغة عن إيصال المعاني والمشاعر تتمّ الاستعاضة من أجل تبليغ الرسالة بما يعدّ مشتركا بين طرفي التواصل من الرموز غير اللّغوية.

وممّا سبق فإنّ لعامل المواجهة بين المُرسل والمرسل إليه أثرا بليغا في إنجاح عملية التواصل، وهنا ستكون القناة مشتركة بين كونها سمعية وكونها بصرية، وهذا ما هو كائن في العملية التعليمية التعلُّميّة، فوجود الأستاذ والتلميذ وجها لوجه يؤدّي إلى استعانة التلميذ في تفسير الرسائل السمعية بالرموز غير اللّغوية التي يبثّها الأستاذ، فيما قد يبثّها الأستاذ بشكل عمدي فتكون رافدا يعينه على تعزيز منطوقه. إلّا أنّ هذا قد يكون صعب التطبيق في إطار تعليم فهم المنطوق، كون المادة السمعية موضوعة سلفا؛ ما يُجرّد الأستاذ من قدرته على استثمار الرموز غير اللّغوية على وجهها المطلوب، كون أنّ النّص المسموع ليس من إنتاجه وبالتالي سيقلّ معه تَمَثُّل المعاني والمشاعر والتفاعل معها بشكل مُعبِّر .

خاتمة:

انطلقت المناهج المُعاد كتابتها من خلفية معرفية مُهمّة جدّا في اعتمادها على ميدان فهم المنطوق، وربطه بتعليم التعبير الشفوي عن طريق مهارة الاستماع، بحيث يعدّ الاستماع دافعا قويا على التحدّث، إذْ ترتبط هاتان المهارتان مع بعضهما بعلاقة المثير والاستجابة؛ تلعب فيها مهارة الاستماع دور المثير، بينما تلعب مهارة التحدّث دور الاستجابة في عمليّة يكون فيها التّواصل في أوضح صوره في إطار

العملية التعليمية، بحيث يوجد كلّ من المُرسِل والمُرسَل إليه في موقف مواجهة حيّة، يستدعي إلى جانب القناة السمعية للتواصل قناةً أخرى تتمثّل في القناة البصرية، والتي تمثّلها استعانة الأستاذ بمختلف الرموز غير اللّغوية حتّى تصل الرسالة للتلميذ بشكل واضح ومفهوم .

لكنّ ما قد يحول دون استثمار هذا التصوّر بشكل عميق، بحيث يلعب ميدان فهم المنطوق دوره في تعزيز عملية التواصل، هو عدم التطابق الدقيق بين مصطلح فهم المنطوق، وبين سيرورة الميدان باعتباره يقوم على نصوص مكتوبة تُلقَى بشكل جهري على مسامع التلاميذ، إذْ لا يخضع هذا النمط من الرسائل لأهمّ خصائص المنطوق والمتمثّلة في المُشافهة والارتجالية، الأمر الذي يُصعِّب الاستفادة من الرموز غير اللّغوية في عملية التواصل، والتي كان الأستاذ ليستعين بها بشكل تلقائي لو أنّ هذه النّصوص من منطوقه هو.

ومن أجل أن يضطلع ميدان فهم المنطوق بالأهداف التي سُطِّرت له، تمّ اقتراح مجموعة من التوصيات متمثّلة في:

- العمل على أن يكون مصطلح فهم المنطوق دالّا بشكل أعمق على حقيقة المفهوم، فلا يقع مُمارسو العملية التعليمية في حيرة من أمرهم، إذ تبدو العلاقة بينه وبين التصوّر المعمول به في سيرورة الميدان غير معلّلة، فمن جهة يعرّف فهم المنطوق على أنّه إلقاء نصّ بجهارة الصوت على مسامع التلاميذ - وفي هذه الحالة يكون أكثر دلالة على القراءة السمعية - ومن جهة أخرى يعتمد على مصطلح فهم المنطوق للدّلالة عليه .
- العمل على توفير العوامل التي تُسهم في إنجاح وتحقيق أهداف الميدان وعلى رأسها التواصل الشفوي، وذلك بتوفير الوسائل المطلوبة، والظروف المناسبة؛ من تقليل لعدد التلاميذ وتوفير للجوّ والوسائل المناسبة، بحيث تُصبح عملية الاستماع عملية هادفة متعلّقة بميدان خاص، ومُحفّزة على ممارسة التعبير الشفوي، وإلّا فما هو الفرق بين استماع التلميذ في ميدان فهم المنطوق وبين استماعه في باقي الميادين؛ إذ لا يعدو التلميذ في كلّ الأنشطة والمواد أن يكون مستمعا لشروح الأستاذ وحديثه ولقراءة زملائه وحديثهم .
- العمل على أن يكون الاستماع والتّحدّث داخل جلسة واحدة، لأنّ تخصيص الحصّة الأولى من ميدان فهم المنطوق للاستماع، ثمّ تخصيص حصّة أُخرى للتحدُّث – وهذا ما هو معمول به في مرحلة التعليم المتوسط - من شأنه أن يُخلّ بالسيرورة الطبيعية لعملية التواصل التي تقوم على ثنائية استماع وتحدّث بناءً على علاقة المثير والاستجابة، وممّا يُسَهِّل تحقيق هذا الهدف هو أن يكون عدد التلاميذ داخل القسم قليلا، إمّا بشكل دائم، أو على الأقل أثناء حصة فهم المنطوق، فالعلاقة طردية بين نجاح عملية التواصل وبين عدد التلاميذ المناسب، بحيث يتحقّق الهدف من وراء تسميعهم نصوص فهم المنطوق، كما يُمَكِّن التلاميذ من الإنتاج الشفوي بصورة دورية دون الانتظار لمدّة طويلة حتّى يحين دور أحدهم لممارسة ذلك.

الإحالات:

[1] - مصطفى إبراهيم وآخرون،1972، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ج2، ص 704.

[2] - ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ، 1414ه، لسان العرب،دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، ج10، ص 354 . مادة (ن، ط، ق)

[3] - علي عطية محسن،2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 227.

[4] - اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 4 .

[5]- مغزي أحمد سعيد وآخرون، 2017، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ص 11 .

[6] - خوالدة أكرم صالح محمود، 2016، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 62 .

[7] - علي محمود وسام، 2010،الإدراك اللغوي لدى الأطفال وأقرانهم من بطيئي التعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 46 .

[8] - مدكور علي أحمد، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ص109.

[9]- مرتاض عبد الجليل، 2003، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، ص78.

[10] - مومن أحمد، 2005، اللّسانيات النشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، ص 148.

المراجع:

1- مصطفى إبراهيم وآخرون،1972، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ج2 .
2- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، 1414ه، لسان العرب،دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، ج10 .
3- علي عطية محسن،2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
4- اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، الجزائر .
5- أحمد سعيد وآخرون، 2017، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر .
6- خوالدة أكرم صالح محمود، 2016، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن .
7- علي محمود وسام، 2010،الإدراك اللغوي لدى الأطفال وأقرانهم من بطيئي التعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
8- مدكور علي أحمد، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة .
9- مرتاض عبد الجليل، 2003، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر .
10- مومن أحمد، 2005، اللّسانيات النشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2 .