الخطاب المنطوق وصعوبات تعليمه في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المرتكزات النظرية ورهانات الواقع التعليمي

Spoken speech and the difficulties of teaching it in the Arabic language curriculum for middle schoolfourth grade Theoretical foundations and challenges of the educational reality

أسامة محمدي *
مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات-جامعة الجزائر02
أبو القاسم سعد الله (الجزائر)
aldjna1000@gmail.com

د. سيدي محمد بوعياد دباغ
أبو القاسم سعد الله (الجزائر)
Sidmed.didact@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2022/10/30	تاريخ القبول: 2023/05/27

الملخص:

من بين الميادين التي ركزت عليها المناهج المعاد كتابتها (2016) ميدان المنطوق، وهو اختيار وجيه كونه يستجيب لمبادئ النظرية التداولية التي من مرتكزاتها الأساسية "التواصل" وهو الهدف من تعليم أي لغة، وإذا كانت مرجعية تعليم ميدان المنطوق النظرية متينة، فإن المدرسة ظلت تفتقر لأساليب أجرأتها. الأمر الذي أحدث تخبطا أثناء الإنجاز والتطبيق، مما جعل الممارسين في الميدان محتارين في النموذج الذي يتبعونه في إنجاز حصة المنطوق، ودفعهم إلى ارتجال طرائق وآليات تنفيذ في ظل غياب الوسائل والتكوين المناسبين في هذا الميدان، بالإضافة إلى استحداث طريقة دخيلة على المعلمين والمتعلمين، حيث تم الانتقال من تدريس أربعة نصوص لميدان المنطوق في المقطع الواحد إلى نص واحد يتكرر، وزيادة عليه، فإن الهدف الضمني من تدريس هذا الميدان في نهاية المرحلة المتوسطة هو إرساء الأنماط النصية بالاعتماد على سندات شفهية قصد إقدار المتعلم على التواصل بلغة عربية فصيحة ضمن وضعيات تواصلية مختلفة تخضع للحال والمقام.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية، اللغة المنطوقة، التعبير الشفهي، نصوص فهم المنطوق، النص، الخطاب.

Abstract: Spoken discourse is among the areas that the rewritten curriculum (2016) has emphasized.It is a good choice because it meets the principles of deliberative theory, one of the main foundations of which is "communication", which is the goal of teaching any language. And while the theoretical frame of reference for teaching the operative field is sound, the school lacks the methods of its approach. This has led to confusion in implementation and practice, which has made field practitioners confused about the model to follow in order to fulfil the operative part, and prompted them to improvise methods and mechanisms to be implemented in the absence of appropriate means and training in this area. In addition to this, a foreign method was introduced for teachers and learners, where we went from teaching four texts in the operative speaking field, in one section, to one repeated text. Furthermore, we should keep in mind that the implicit goal of teaching this area at the end of the intermediate stage is to establish textual patterns based on oral connections in order to enable the learner to communicate in standard Arabic in different communicative situations that depend on the situation and location.

Keywords: Communicative competence, spoken language, oral expression, texts for stated understanding, text, speech

*المؤلف المرسل: أسامة محمدي

مقدمة:

تعتبر اللغة المنطوقة في لغات العالم أهم وأول لغة يكتسبها الطفل من محيطه الذي نشأ فيه، فيطبعه المحيط اللغوي بالعلامات اللغوية التي تحدد لغته الأم (Langue maternelle) والتي تعتبر لغة منطوقة في كل اللغات، فلم نسمع يوما أو نقرأ بأن لغة قوم ما كانت لغة مكتوبة في بداية أمرها، ومن البديهي بمكان –عند أهل التخصص-أن تدوين اللغة وكتابتها جاء بعد مراحل من استعمال اللغة المنطوقة التي سارت بها شؤون الناس، و بها دارت أمورهم وحلت قضاياهم؛ لأن<<استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا: معنى ذلك أن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه...فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة>>[1]

ونقف في هذا المقام -ومن خلال هذه الدراسة العلمية-لندرس تعليم السند المنطوق في المدرسة الجزائرية غداة الاستقلال مباشرة، وما لازم تلك المرحلة من تحديات وتركات ثقيلة، وصولا إلى المدرسة الحديثة. وتستند هذه الدراسة على إشكالية رئيسية هي:

هل النصوص المنطوقة المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط-في المناهج المعاد كتابتها- تستند على معايير السند المنطوق؟

وتتفرع عنها ثلاثة أسئلة هي:

- هل تم انتقاء نصوص فهم المنطوق لهذه المرحلة بناء على مستندات علمية مضبوطة؟
- ما أبرز خصائص الخطاب المنطوق التي تتوفر عليها نصوص فهم المنطوق الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟
- ما هي عناصر تحليل هذه النصوص المنطوقة ومقاربتها تعليميا؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية وأسئلتها الفرعية تمت هندسة خطة بحثية تقسم الدراسة إلى قسمين: قسم نظري تاريخي يتناول تعليم المنطوق في المدرسة الجزائرية، ومن ثم التأصيل للمفاهيم النظرية المتعلقة باللغة المنطوقة وخصائصها، وجزء تطبيقي ميداني استعمل فيه التحليل المكتبي للوثائق التربوية المرتبطة بتعليم نشاط المنطوق، واختبار تجريبي، حيث تم صب النتائج البحثية وتحليلها وضبطها بالإحصاءات والنسب المئوية باعتماد المنهج التحليلي.

1- تعليم السند المنطوق في المدرسة الجزائرية ومرتكزاته النظرية.

وجدت المنظومة التربوية الجزائرية نفسها بعد الاستقلال أمام كم هائل من تركات الاستعمار، سواء على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي العلمي، فكان لزاما عليها أن تتعامل مع تطورات الأوضاع الداخلية للبلاد، فرفع أصحاب القرار آنئذ التحدي، وأدركوا أن النهضة الشاملة لابد أن تكون بؤرتها من المدرسة، لذا فتكوين الطاقات العلمية هو الضمان الوحيد لهذا الاستثمار المنشود[2]، وأساسه المدرسة التي واجهت بدورها صعوبات بالغة تمثلت في التعريب، وقلة المؤطرين

والمعلمين ذوي الكفاءة اللازمة، إذ اضطرت الوزارة إلى توظيف من أطلق عليهم اسم "الممرنين" الذين كان دورهم الحفاظ عألى المدرسة الجزائرية إلى غاية توفر الأكفإ منهم[3].

تبنت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال الطريقة التي كانت سائدة في التعليم عند الغرب آنذاك، والمتمثلة في الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية، وهما طريقتان تعتمدان على اللغة المنطوقة باعتبارها الركيزة الأولى للتواصل والمحادثة، وكانت الطريقتان عبارة عن منهجيات تعليمية أوجدهما الواقع المضطرب في أوروبا إبان الحرب العالمية الثانية وبعدها، حيث مورست الطريقتان وطبقتا في تعليم الجنود أولا؛ لمبدإ نفعي وهو تعليم الجنود الأمريكيين لغات حلفائهم وأعدائهم على حد سواء،[4]والغرض من هذا التعليم هو استخدام اللغة لوظيفتها الأولى، وهي التواصل والتخاطب؛ لذا فالمطلع على مناهج اللغة العربية وكتب تلك المرحلة يجد الاهتمام بالمستوى الشفهي من اللغة بارزا من خلال التركيز على أنشطة يغلب عليها الحوار والمحادثة والمحاكاة والتكرار[5]، وذلك هو العامل الذي ساعد في إعداد طريقة تعليمية تسمى "مالك وزينة"، وهو ما نصت عليه تعليمات 1965 التي جاء فيها <<إن الطريقة الموصى باستعمالها في تعليم المحادثة هي الطريقة الحوارية "مالك وزينة">>[6].

ثم تطورت الطرائق التعليمية عبر فترات متلاحقة،تزامن بعضها مع ظهور نظريات غربية نفسية واجتماعية ومعرفية استوحى منها اللسانيون والمتخصصون في الشأن التربوي، واللغوي مقاربات دقيقة حققت نتائج إيجابية حينما جسدت في الميدان على غرار المقاربة بالمحتويات، فالمقاربة بالأهداف، فالمقاربة بالكفاءات التي تتبناها المدرسة الجزائرية الحديثة [7]، وقد <<اتجهّت مناهج اللغة العربيّة منذ إصلاح المنظومة التربويّة سنة 2003م إلى إكساب المتعلم كفاءة لغويّة تواصليّة من خلال تبنّيها المقاربة بالكفاءات، غير أنّها حادت عن أحد خياراتها عند إصلاح الإصلاح، أو عند إعداد ما يعرف بمناهج "الجيل الثاني" التي تمّ تطبيقها في الموسم الدراسي 2016/ 2017، حيث تراجعت عن مبدإ منح الأولوية لتعليم اللغة المكتوبة مولية أهميّة كبيرة لتعليم كفاءة المنطوق بشقيها :الفهم والتعبير ، دون توضيح للخلفية الثاوية وراء ذلك، ولا للمرجعيّة العلمية التي تقود النموذج التعليمي المعدّل نشاط التعبير الشفهي وبناء كفاءة المنطوق>>[8]، وتشير الأستاذة الباحثة حفيظة تزروتي إلى أن القراءة المتفحصة والتحليلية لهذه المناهج توحي بأن واضعيها استندوا على تصور نظري أساسه النظرية التداولية ذات المفاهيم التي تتجسد من خلال تطبيق المقاربة التواصلية، وأكثر الأنشطة التعليمية الكفيلة بتحقيق هذه المقاربة، نشاط فهم المنطوق وإنتاجه؛ إذ إن تقييم الكفاءة التواصلية لا يتم إلا بقياس الكفاءة في هذا النشاط بالتحديد.[9]

2- خطابات فهم المنطوق واللغة المنطوقة.

من البديهي أن تكون "نصوص"[10]أو خطابات فهم المنطوق خاضعة إلى خصائص اللغة المنطوقة ومعايير اللغة الشفهية، والتي بدورها تنمي كفاءة المتعلم اللغوية في جانبها الشفهي.

1-2 مفهوم اللغة المنطوقة.

اتخذ مفهوم اللغة المنطوقة اصطلاحات عدة كلغة الخطاب، ولغة الكلام، والكلام العفوي،[11]ويعرف شانك شونتال اللغة المنطوقة <<بأنها الكلام التلقائي المصوغ صياغة حرة في مواقف تبليغية. إنها إذن اللغة بمعنى الاستخدام اللغوي، لا النظام اللغوي>>[12] و نلحظ من خلال هذا التحديد للمفهوم أن المقام ذو دور كبير في تأدية اللغة الشفهية، <<ويخرج عن حد اللغة المنطوقة على النحو السابق اللغة المفتعلة، أو التي يداخلها التكلف وتخرج عن حدها كذلك اللغة المقروءة...>>[13]، وهنا يتجلى مدى استرسال المنطوق اللغوي وعفويته بما يتماشى وروح المقام، ونوع السياق الذي ولد فيه الحدث الكلامي.

2-2 خصائص ومميزات اللغة المنطوقة

تتميز اللغة المنطوقة بخصائص صوتية ومعجمية وتركيبية من ناحية التحليل اللساني، وتصاحبها خصائص أدائية إيقاعية وإشارية إيمائية من الناحية السيميائية، كما يصاحب كل هذا خصائص مقامية وسياقية لا نجدها في النصوص المقروءة التي أنتجت على أساس مكتوب لا منطوق، وتتمثل خصائص اللغة المنطوقة في:

2-2-1الخصائص الصوتية:تتميز الملفوظات الشفوية بصفات خاصة مثل التنغيم والنبر التي لا تعادل علامات الوقف في اللغة المكتوبة[14]، وهو الحال في العديد من الألسنة الموسومة بمنحنيات التنغيم المتنوعة[15]، لذلك <<...جعلت السيميولوجيا فرعا خاصا... يعنى كذلك بأثر التبدلات الصوتية أو ما يعرف بالمؤثرات الصوتية النوعية voicequalityeffects، مثل: أنظمة الوقفات، والتنغيم، ونمط النبر، ونغمة الصوت، وشدة الصوت أو طبقته، والإيقاع، ودرجة سرعة الصوت، ونحو ذلك مما يؤثر تأثيرا قويا في تحديد المعاني الوظيفية والمعجمية معا>>[16]، فهي تأديات صوتية تؤدي دلالات خاصة ولها وظائف مهمة في التواصل، فللتنغيم دور فعال في الكلام، ولعل أهم الخصائص التي يتميز بها أنه:

- من الفونيمات الصوتية التي تنتمي إلى ما فوق التركيب تمييزا له عن الفونيمات المكونة لبنية الكلمة، ويتحكم فيه الأداء.
- أنه يعطي دلالة صوتية دالة على الانفعال والتأثير. حيث يمكن الناطق في أية لغة من التعبير عن غضبه وفرحه وسروره وهدوئه وانفعاله.
- أنه ذو ملمح تمييزي تفهم على أساسه كثير من الأبواب النحوية كالنداء والندبة والتعجب والاستفهام والشرط. فبفضل التغيير الذي يحدث في ارتفاع أو انخفاض طبقة الصوت عند الانتهاء من الكلام، يمكننا أن نقف على حقيقة ما أراده المتكلم... بحيث يرفع صوته في حال التساؤل والاستفهام ويخفضه في حال الإثبات[17].

2-2-2الخصائص الإفرادية الصرفية المعجمية:وفي الجانب الإفرادي نجد أن <<القاموس الأساسي قائم في هذا الخطاب على الكلمات ذات الوظيفة الانتباهية غرضها إقامة الاتصال بين المتكلم

شفويا والمستمع لخطابه، معتمدا على ما يحضره من مفردات كثيرة الاستعمال، أو على الأقل لا يتكلفها...>>[18]، وهذا ليثير انتباه المستمع لما يقوله، فيستعمل كلمات ومفردات معروفة، ولا يكلف نفسه البحث عن الكلمات الغامضة والصعبة، و<<يستخدم "النص المنطوق" الأفعال الحركية المبنية للمعلوم، ويبتعد عن الأفعال المبنية للمجهول، كما أنه يعتمد على الخصوصيات والجزئيات أو كل ما هو تصويري>>[19].

2-2-3الخصائص التركيبية: إذا لاحظنا نوعية الجمل فنجد أن التراكيب تتميز بـ<<السانتكس البسيط مثل الجمل الغير التامة... وإلى جانب الاختصار نصادف تكرار القول الدال على التردد من جهة والتأكيد من جهة ثانية، أو الدال على الارتجال...>>[20]، وهذا الاختصار والتبسيط لديه ما يفسره في المقام،و<<...من وجوه التبسيط التركيبي: الجمل القصيرة التي تسود الحديث الشفهي...>>[21]، إضافة إلى أن اللغة المنطوقة <<تميل عادة إلى استخدام جمل غير محكمة النظم. ويشيع في اللغة المنطوقة استخدام الأدوات المؤكدة التي تدل على التفاعل اللغوي المباشر ورد الفعل التلقائي>> [22].

2-2-4 الخصائص النصية: تتسم اللغة المنطوقة بكونها لغة حوارية؛ لأن المتكلم يتحاور ويتواصل مع طرف آخر، <<... فطبقا للطبيعة الحوارية للغة المنطوقة يشترك في الكلام عادة متحدثان. وقد لا يشارك أحدهما مشاركة فعلية، كالمستمع للمحاضرة...>>[23]، فالحوار الشفهي يستدعي طرفين مشاركين، إذن فلغة الحوار<<...لغة تشتمل على عناصر حوارية ظاهرة تدل على الاحتكاك والاتصال بين المتكلمين، وتدل كذلك على تغير هؤلاء المتكلمين، وتناوبهم، نحو: المحادثة>>[24]، وبناء على هذه الخصائص الحوارية فلا بد أن يكون المتكلم والمتلقي حاضرين، بحيث يجري سرد الخطاب المراد تبليغه في الوقت ذاته؛ لأن الاتصال الشفهي قائم <<...على أساس الصلة المباشرة بين المرسل والمستقبل، فمرسل الرسالة ومستقبلها يتواجدان في مكان واحد، ومن ثم فإن جميع حواس الإنسان تشارك في العملية الاتصالية. فالمرسل يعتمد اللغة المتعارف عليها... فهو ينظم الكلمات ويصوغ المعاني ولكنه في الوقت نفسه يعتمد وسائل تعبيرية أخرى كحركة اليد ونظرة العين>>[25]، وهكذا يرسل المتكلم رسالة لغوية للمستقبل الذي يكون معه في المكان نفسه أو أين يستطيع رؤيته، وهذا ما يمنح المرسل إمكانية الاستعانة بالوسائل غير اللغوية، كالإشارات والإيماءات وغيرها -مما سيلي ذكره-، إضافة للوسائل اللغوية.

3 تعليمية ميدان المنطوق والكفاءة التواصلية.

يعتبر ميدان "فهم المنطوق" ميدانا جديدا لم يكن في المناهج السابقة، وهو يهتم بالجانب الشفهي للغة من جهة التلقي، وقد أدرجته المناهج المعاد كتابتها (2016)، حيث اهتمت بالاستماع لكونه

أساسيا في هيكلة الفكر وتنمية الشخصية، وأساسا لبناء الفهم الذي يشكل مفتاح الولوج إلى التعلّمات، وباعتباره قاعدة تبني كفاءة التواصل[26]، ولا يمكن للاستماع وحده أن يكفي لإنماء كفاءة تواصلية لدى المتعلمين ما لم تتفاعل الأنشطة اللغوية الأخرى في منظومة متناسقة تجعل الاستماع قاعدة البناء الأولى.[27]

ومن هذا يتضح أن المناهج الجديدة وجهت الاهتمام نحو اللّغة المنطوقة بدل المكتوبة، فتراجعت بذلك عن أحد خيارات الإصلاح، عندما ركزت على الكفاءة الشفهيّة، وبصفة خاصة على جانب "فهم المنطوق" وهو المعتمد في تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

إن ميدان فهم المنطوق[28]هو الذي يجب أن يكفل نماء كفاءة الجانب الشفهي من اللغة، ذلك لأن هذا المتعلم كان يتعرض في مرحلة ما قبل التمدرس إلى وضعيات مشابهة إلى حد كبير لوضعيات التعلم المتعلقة بالجانب المنطوق من اللغة، على غرار مشاهدة التلفزيون، وتلقي برامج على الهاتف الذكي وغيرها من الوسائل التي تعد سابقة عن التعليم، لكنها أحيانا تلعب الدور ذاته، وهذه الظاهرة قد تبدو إيجابية في بادئ الأمر، غير أنها قد تؤدي إلى نتائج عكسية إذا كانت الأنشطة اللغوية الإعلامية تتناول لغة مشوهة وهذا يسوقنا إلى إشكالية (لغة التلفزة ولغة الإعلام) التي تكسب المتلقي كفاءة عالية من المعارف في قوالب لغوية تكون فصيحة أحيانا، وعامية ملحونة في أحيان كثيرة،[29] ومنه فنماء الكفاءة اللغوية الشفهية حاصل، ولكن ليس بالصورة المرجوة ذات الجدوى، وهذا قد نادى بإصلاحه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في مقال له بعنوان "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير"، مقدما البديل المناسب المتمثل في استخدام لغة مجلس الأنس، أو ما اصطلح عليه بالمستوى الاسترسالي من اللغة العربية الفصحى، والذي يضمن كفاءة تواصلية ولغوية شفهية فصيحة[30] تخرج من سياق القسم المنقبض الضيق إلى فضاءات أوسع؛ لأن هذه الفضاءات هي ما يعطي للغة حيويتها، <<فإذا انحصر استعمالها في بعض المناسبات، وبعض الظروف المعينة كالخطب والمحاضرات الرسمية والنشرات الإخبارية، وغيرها، انقطعت عن الواقع المعيش في أكثر مظاهره ، وصارت لغة هامشية، وعجزت عن تأدية الكثير من مفاهيم الحياة>>[31]وعليه فمن مسؤولية المدرسة الاشتغال على هذه الجزئية الهامة وذلك بإتاحة الفرصة للمعلم أن يصطحب تلاميذه إلى نشاطات متمثلة في رحلات، وحفلات ومنتديات، وزيارات دورية منتظمة، وانخراط في كل النشاطات الاجتماعية والأدبية والفكرية والترويحية، ليمارسوا اللغة مشافهة في حواراتهم وتعارفهم ومفاوضاتهم وفض نزاعاتهم وتعليقاتهم وتعقيباتهم... [32].

وبالرجوع إلى قاعة الدرس والإنجاز الفعلي لميدان المنطوق فإن المناهج توجه المعلمين إلى استهداف قدرة المتعلمين على فهم الخطابات المنطوقة وتحليلها واستنتاج نمطها الغالب[33] والعلاقة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له، والتمييز بين خطاطات كل نمط.[34]

وستكشف الدراسة التطبيقية عن مدى استجابة النصوص في حد ذاتهاإلى الأهداف المسطرة في الوثائق التربوية.

4. الدراسة الميدانية (الجانب التطبيقي من الدراسة)

من أجل تجسيد الرؤية والتصور النظريين لإشكالية الدراسة على أرض الواقع، لابد أن تصدق أو تفند النتائج العلمية ذلك التصور، ولرصد ذلك ميدانيا استعنا بوسيلتي بحث تتمثلان في:

أ- تحليل محتوى الوثائق التربوية المتعلقة بنشاط فهم المنطوق من خلال المناهج المعاد كتابتها (2016)

ب- الاختبار التجريبي عن طريق انتقاء أسئلة من نموذج التحليل الموجود في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

4-1 تحليل محتوى الوثائق التربوية

سنحاول تحديد المفهوم العام لميدان فهم المنطوق وإنتاجه من خلال مناهج 2016، والوقوف على آليات إنجاز هذا النشاط بالاستناد إلى الطريقة التي أوصت بها المناهج، من أجل استنتاج بعض المعيقات التي تحتوي عليها النصوص نفسها مما يحول دون الإنجاز الأمثل لهذا النشاط.

4-1-1مفهوم نشاط فهم المنطوق و إنتاجه في المناهج المعاد كتابتها (2016)

حدد ميدان فهم المنطوق في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية على أنه: <<إلقاء النص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب...>>[35]، وهنا نلاحظ أن الوثيقة المرافقة ركزت على جهارة الصوت والانفعال والإشارات غير اللغوية كالإيماءات وتمثيل اللفظ والحركة لتمثيل النص المنطوق[36]، وأغفلت الخصائص الأخرى المميزة للمنطوق، رغم أهمية توضيحها للمعلم خاصة وأنه لم يتلق تكوينا خاصا باللغة المنطوقة وخصائصها التي وضحناها في الجانب النظري من الدراسة؛ لذلك فهو تعريف غير شامل؛ لأنه لم يذكر الخصائص الصوتية، التي يجب على المعلم أن يركز عليها ليكتسبها المتعلم، فيكتسب الأداء السليم لمخارج الحروف وصفاتها، والظواهر الصوتية الأخرى كالنبر والتنغيم وغيرها مما لا وجود له إلا في "ميدان فهم المنطوق".

بالإضافة إلى ذلك نجد مناهج اللغة العربية تنص على أن يكون ملمح التخرج (الكفاءة الشاملة) من مرحلة التعليم المتوسط موسوما بالقدرة على فهم الخطابات والتجاوب معها، والتواصل مشافهة وما إلى ذلك، كما يوضحه الجدول الآتي:

الكفاءة الشاملة / الميادين	ملمح التخرج من التعليم الأساسي
فهم المنطوق وإنتاجه	*في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة ، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية. *يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربيّ معبّرا عن رأيه، موضّحا ومعللا وجهة نظره ، في المواقف الأدبية والعلمية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.

جدول رقم (1) ملمح التخرج من التعليم المتوسط في ميدان المنطوق

ولكن المناهج أهملت هي الأخرى تمكّن المتعلم من مستويات اللغة الشفهية صوتيا وصرفيا وتركيبيا وصولا به إلى هيكلة وتنظيم الخطاب الذي يتم به التواصل باعتباره كلا متكاملا تتكاتف فيه كل هذه المستويات اللغوية ليكون المتكلم قادرا على التواصل، ومن ثم يمكن قياس كفاءته التواصلية ولو نسبيا.

4-1-2 تحليل محتوى الخطابات المنطوقة الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

توسعت المناهج المعاد كتابتها في مصطلح "نصوص فهم المنطوق"، كما دلت عليه النصوص الموجودة في دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[37]،حيث نجد النص بمفهوم الخطاب في أحيان كثيرة، ولا يمكن لهذا التوسع المصطلحي أن يكون مقبولا في مجال التعليمية، واللسانيات التطبيقية خاصة، لأن الدور الذي اضطلع به علماء لسانيات النص في التفريق بين النص والخطاب لا يخفى على الباحثين في الدرس اللغوي الحديث، واستنادا على هذا التفريق بين المصطلحين تم تقسيم ميادين اللغة العربية إلى ميدان المكتوب فهما وإنتاجا، وميدان المنطوق فهما وإنتاجا كما هو موضح في الجدول.

ميدان المنطوق	1-الفهم من خلال الاستماع	2-الإنتاج (التعبير الشفهي)
ميدان المكتوب	3-الفهم من خلال القراءة	4-الإنتاج (التحرير الكتابي)

جدول رقم (2): ميادين اللغة العربية الأربعة

غير أن الخلط موجود بسبب طبيعة النصوص في حد ذاتها، على الرغم من التفريق النظري بين النص والخطاب، فنجد على سبيل المثال لا الحصر في دليل استخدام الكتاب المدرسي مصطلحي (الخطاب/ النص) في جملة واحدة، كأن المقصود بهما شيء واحد كما هو موضح في الجدول الآتي:[38]

أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
يوجه الأستاذ متعلميه إلى الانتباه وحسن الإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام وملاحظات يريدون تسجيلها عما سمعوه. ثم يسمعهم **الخطاب** كله.	يستمع المتعلمون إلى **خطاب** قصصي من خلال سند سمعي بصري يتضمن **نصا** أدبيا.

جدول رقم (3): أنشطة التعليم والتعلم الخاصة بفهم المنطوق و إنتاجه

وهذا تصريح بالتداخل الحاصل بين المفهومين في نوعية الخطابات المختارة لتكون سندا تعليميا، والتي في معظمها نصوص مكتوبة في أصلها لا تخضع إلى مقاييس الخطاب المنطوق في شيء، وهو ما وضحناه سابقا، وعليه فالمناهج تصرح ضمنيا أن النص المكتوب إذا تم إلقاؤه يصير خطابا دون النظر إلى خصائص النص ومميزات الخطاب في طبيعتهما ومكوناتهما التي تجعل كلا منهما يستقل عن الآخر.

4-1-3قراءة تحليلية لخطابات فهم المنطوق المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تتميز خطابات فهم المنطوق بخاصية الاستقلالية خلافا لكل المستويات في التعليم المتوسط والابتدائي، من حيث نوع الخطابات، ومعايير انتقائها، وطرائق تأديتها، وتنفيذها ميدانيا، وسنعرض في الجدول التالي هذه النصوص بمقاطعها وحجمها الساعي، ثم سنتعرض لذلك بالشرح والتحليل.

رقم المقطع	المقاطع الثقافية	خطابات فهم المنطوق	صاحب السند المنطوق	الصفحة	الحجم الساعي	عدد الأسابيع
1	ظواهر اجتماعية	ثري الحرب - -	أحمد رضا حوحو	8	3	3
2	الإعلام والمجتمع	ثقافة الصورة - -	صلاح عبد الحميد	28	3	3
3	التضامن الإنساني	الإنسانية ومشكلاتها - -	محمد البشير الإبراهيمي	48	3	3
4	شعوب العالم	مفاخر الأجناس -	عباس محمود العقاد	68	3	3

		-				
5	العلم والتقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي - -	عبد الرحمن الحاج صالح	88	3	3
6	التلوث البيئي	تلوث البيئة - -	إيهاب العاصي	108	3	3
7	الصناعات التقليدية	معرض غرداية - -	إيهاب العاصي	128	3	3
8	الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات - -	بلكبيربومدين	148	3	3

جدول رقم (4): الخطابات المنطوقةومقاطعها الثقافية وعدد الحصص المخصصة لإنجازها

يوضحالجدول رقم (4) أن الحصص الخاصة بتعليم نشاط فهم المنطوق وإنتاجه المتوزعة على ثمانية (8) مقاطع تحوز على أربع وعشرين (24) حصة في السنة الدراسية، غير أن الممارسة الفعلية في كل مقطع تقسم على ثلاث (3) حصص بين الفهم والإنتاج، يوضحها جدول سير تعلمات نشاط فهم المنطوق وإنتاجه الآتي:

الحصة (1)	الحصة (2)	الحصة (3)
-يوجه الأستاذ تلاميذه إلى الانتباه وحسن الإصغاء، وتسجيل رؤوس الأقلام، ثم يسمعهم الخطاب مرة، أو مرتين -يتناقش الأستاذ مع تلاميذه حول مضمون الخطاب، من خلال مساءلته لهم. -يسمع الأستاذ التلاميذ الخطاب، ويوجههم إلى استنتاج النمط الغالب على الخطاب، وتحديد مؤشراته. وقد يكون الإسماع شاملا للخطاب، أو تجزئيا: فقرة.. فقرة	- -يقرأ الأستاذ كل فقرة على حدة، ويتم تحديد نمط كل فقرة واستنتاج مؤشرات النمط الفرعي أو الخادم. -يستخلص التلميذ أن الخطابات لا تستقل بنمط واحد، وإنما تتفاعل مجموعة من الأنماط لإنجاح العملية التواصلية. -فيما يخص النمط السردي مثلا يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل التعرف على المخطط السردي وعلاقة الشخصيات بالأحداث من خلال الاستعانة بجدول ومخطط بياني.	-يسمع الأستاذ التلاميذ الخطاب كله ويطلب منهم تلخيص عرض الأنماط المكتشفة. -تعلم الإدماج من خلال تجنيد الموارد المتعلقة بالأنماط لمحاولة إنتاج خطاب مصغر يحاكي نمطه نمط الخطاب الذي تم اكتسابه عبر ثلاث (3) حصص، ويمكن الاصطلاح على هذا المعنى "إنتاج المنطوق". -التقويم يكون من خلال قياس إنتاج التلميذ على شبكة تقويمية. ص(33) من دليل استعمال الكتاب المدرسي

جدول رقم (5): سير تعلمات نشاط فهم المنطوق و إنتاجه في المقطع التعلمي[39]

من خلال عرض سير الحصة الأولى في الجدول رقم (5) لنشاط فهم المنطوق وإنتاجه يبدو أن المنهجية المستخدمة فعالة وذات جدوى، غير أن الممارسة الفعلية والتطبيق الميداني لهذه السندات لا يحقق الهدف المرجو في أغلب الأحيان؛ لأن هناك متغيرات أخرى تقف مانعا أثناء التطبيق.

4-1-3-1 صعوبات تعليم وتعلم النص المنطوق: يمكن إجمال عوائق وصعوبات تعليم وتعلم النص المنطوق الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط فيما يلي:

-**طبيعة النصوص المختارة** لتكون سندا منطوقا هي في حقيقتها نصوص مكتوبة، إذ إن أغلب هذه النصوص مقتطعة من مقالات علمية أو آثار أدبية على غرار نص "اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي" للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، ونص "الإنسانية ومشكلاتها لمحمد البشير الإبراهيمي"، فهذه النصوص وغيرها لا تصلح–حسب خصائص اللغة المنطوقة- لتكون سندا منطوقا؛ لأن إنتاجها أول ما وجدت كان مكتوبا، فهذا التجني بنقل نص من طبيعته المكتوبة ومحاولة تكييفه ليوافق خصائص السند المنطوق يعتبر ضعفا في تخطيط المناهج؛ لأن السند المنطوق موجود ومتاح، فالحكايات الشعبية، والمقامات، وأدب الرحلات، ونصوص مجالس الأنس والمسامرة التي كانت تسرد في إيوان الملوك والساسة، وخطب الحروب للحماسة، والخطب الدينية (في الجُمَع، والأعياد) وأدب الوصايا وحكايا الجدات قبل النوم...وغير ذلك من مصادر اللغة المنطوقة التي تصلح أن تختار منها خطابات منطوقة.

-**حجم النصوص المنطوقة**(الخطابات) يفوق بكثير نصوص فهم المكتوب، وإذا طال الخطاب فآخر الكلام ينسي أوله، وبالتالي قد يعجز كثير من التلاميذ عن التفاعل الإيجابي مع المادة العلمية المقدمة لهم. ونقدم على سبيل المثال نصا واحدا من الوثائق التربوية هو "ثقافة الصورة" ليكون نموذجا ممثلا للحجم الكبير للنصوص المنطوقة، ثم نردفه بنموذج يمثل النصوص المكتوبة هو نص "الصحافة والأمة"

المقطع 2 : الإعلام بثقافة الصورة
السند : ثقافة الصورة
المرجع : الإعلام وثقافة الصورة - صلاح عبد الحميد- أطفالنا للنشر والتوزيع- ط-1 -2015 الجزائر.

آفرز التطوّر الحديد من الأساليب التي تتعامل مع الصورة وصولا إلى عصر الكاميرا والتلفزيون اليوم، حيث اكتسبت خصائص جديدة جعلتها متميزة التأثير. ويمكن الإشارة إلى بعض التأثيرات للصورة منها :

التأثيرات النفسية والتربوية للصورة :

إن انجذاب المتلقي تجاه المادّة المعروضة بفعل التأثيرات النفسية للصورة كونها تنقل الواقع بأشكال صور خيالية وذات سمات ساحرة جذابة، كما يقول 'رسطو : « إن التفكير مستحيل من دون صور »، لقد كان الأدب هو الذي يقوم بتلك المهمة طيلة القرون الماضية فكان هو مقياس ثقافات الأمم ويعكس واقعها الاجتماعي وتاريخها، ولا زال الأدب في بعض الشعوب هو الأكثر شعبية ولكنّ هذا الدور بدأ ينحصر بعد اختراع الصورة المتحركة كوسيلة للتعبير سواء في السينما أو التلفزيون، خصوصا بعد انتشار القمرات الفضائية، حيث لم تعد الصور حكرا على دولة أو أمة.

من هذا احديث يمكن آن نستنتج أهمية الصورة في العصر الراهن قياسا بالأدب، ومما جاء في المثل الصيني : « الصورة تساوي ألف كلمة ». إن ثقافة الصورة أمست اليوم علامة على التخبير الحديث وهي أيضا السبب فيه، لذا اهتم الجميع بها حقا إن الصورة ليست وليدة اليوم ؛ إلا أن أهميتها ازدادت بشكل كبير في العصر الحديث، فالحياة المعاصرة لا يمكن تصورها من دون صور، وهذا ما أكده رأي الناقد الفرنسي « رولان بارت » حيث يقول : « إننا نعيش في حضارة الصورة »، لقد جعلت الصورة يشكلها في القنوات الفضائية الإنسان في مواجهة مباشرة مع الحدث.

إن ثقافة الصورة هي ثقافة مفروضة علينا، تقتحم بيوتنا وتؤثر على ثقافتنا وأفكارنا وليس لنا سيطرة عليها فهي قابلة للتكرار ومن خلال هذه العملية يحدث نوع من الأهمية والتأثير ومن ثم التفاعل. كما يفعل الحديد من لبرامج لثقافية على التنميط الثقافي الذي يعني إنتاج نمط ثقافي واحد وفق إرادة المنتج المهيمن بالتعاون مع المخرج والمعدّ والمقدّم، ويكون ذلك عبر احتكار وسائل الاتصال والسيطرة المختلفة كالتقنية والمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات. إن لسحر الصورة مكانتها المثيرة والسحرية في نفوس الآخرين.

و يتطلب الانتباه إلى ذلك ومتابعة أثرها على ثقافة لمجتمع والتربية وعلى نفسية المتلقي، فالعديد من البرامج خصوصا برامج البث المباشر ممكن أن تكون ذات تأثير ثقافي كبير خصوصا على الفئات التي تعاني من النسيان والتهميش الاجتماعي وتشاهد التلفزيون بكثرة، فتحتاج إلى من يأخذ بيدها وينتبه لها.

إن ثقافة لصورة هي ثقافة المستقبل والتي لا يمكن لرقيب آن يمنعها كما أنها تنشر كل الثقافات ولكن تبقى ثقافة الأقوى « المالك لهذه التقنية والمتحكم بها». ومعظم ثقافات الأمم باتت تواجه اليوم اقتحام البرامج المعولمة بالصورة والصوت من الخارج، لتحل بديلا عن البرامج المحلية التي تخلق لرتابة والملل لتأتي من خلال البرامج الثقافية وغيرها والتي تتخذ التسلية والمرح رسالة لها كهدف ظاهر ولتمرير ثقافات هادفة كهدف مبطّن.

إن ثقافة الصورة بأشكالها المتعددة وأخطرها القنوات الفضائية تلعب ولعبت دورا أساسيا في تشكيل وعي الإنسان المعاصر بأشكال إيجابية حينا وأشكال سلبية حينا آخر.

التأثيرات الاجتماعية والسياسية لثقافة الصورة :

إن ثقافة الصورة وتأثيراتها دخلت كل مجالات الحياة البشرية، فقد كسرت الصورة حاجز التلقي لدى الأميين وأصبح بإمكانهم مشاهدة ومتابعة ما تعرضه الفضائيات، ولم يعد ذلك حكرا على لأغنياء، بل تتوفر اليوم أجهزة الاستلام وبأسعار زهيدة بإمكان معظم الناس اقتنائها، كما يشاهد الفضائيات الصغير والكبير، مما يعني سعة تأثيرها، فاليوم لا يحتاج المتلقي إلى معرفة اللغة أو امتلاكه مستوى وعي ثقافي معين لمتابعة المواد عبر التلفزيون، فقد راح عصر النخبة، رغم أنها لم تفقد دورها القيادي، فهي التي عليها أن ترسم وتخطط، وبدون ذلك سنفقد البوصلة.

إن الحديث عن القنوات الفضائية يجرنا إلى الحديث عن الانعكاسات السلبية لها، وكثيرا ما نسى آن هذه الثورة قد شجعت القطاعات الثقافية على النموّ بما قلص من المسافات بين الشعوب والمجموعات ولعبت دورا في تربية الأفراد وتنمية قدراتهم ومداركهم ومعارفهم، كما لعبت دورا في تربية ديناميكية المجتمع « فلسنا وحدنا من سوف تقع عليه هذه لتحولات، فالمجتمعات جميعها في مرحلة ثقافة الصورة هي الغازية والمغزوة في اللحظة ذاتها ». باختصار، لقد دخلت الصورة في صميم التكوين النفسي والعقلي للمجتمع...

الصورة رقم (1): نموذج للنص المنطوق ثقافة الصورة(40)

الصّحافة والأمّة

« حضرة العلاّمة العامل الصّحافيّ البارع أخي العزيز الشّيخ أبي اليقظان حَفِظَهُ اللّه.
السّلام عليك ورحمة اللّه وبركاته :

أخي ماذا أقول وماذا أعيّرُ لك عن الآلام المحيطة بي إحاطةَ السّوارِ بالمعصم ؟ وهل ضَجيجٌ وقعَ ما كنتُ أخشاهُ من تعطيلِ جريدتِنا الوحيدةِ ؟ وهل أودت القُوَى المَشْؤومة والعَجْرَفَةُ المَشؤومةُ بلسانِ الأمّةِ النّاطق ؟ وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعّة الهداية في العالمِ ويُبَيِّنُ سُبُلَ الحياةِ أمام قومه، وَيَنْفُذُ إلى قلوب الشّبابِ فَيُلَيِّنها وإلى الأحداثِ فيبعثُ أمواتها. وما كنت أظنّ أن تنالَ منها يَدُ العَسْفِ والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حدّ الإزهاق ؟ كيف تُقدِم أيدي العتاة إلى إعدام متكلّمِ أمّةٍ بأسرها، وقطع لسان قوم أرادوا الظّهورَ أمام العالَمِ كشعبٍ مجيدٍ له تاريخٌ عظيمٌ، وكشعبٍ حيٍّ تتدفّق في عروقه مياهُ العزّة والكرامة ؟

لَقَدِ اسْتَهَانَ أولَئِكَ بهذا الشّعب، وهم يزعمونَ احترامَ البطولة، وعَيْشُوا بكرامتهِ وهم يذمّون الغيرةَ على الكرامةِ، فهل لأنّ « وادي ميزاب » كانت ذات شجاعة أدبيّة وفصاحة عربيّةٍ فخافوا أن تطاردهم عند كلّ سقطة وتبدي سوء فعالهم بين الشّعوب ؟ أم لأنّها غيورةٌ على شعبها الكريم غيرة مخلصٍ صادق لا رِئاءَ له ولا عداوة ؟.. حقّا إنّ الاستعمارَ من أغرب أساليبِ الظّلم وأقبح شريعةٍ أسّسها الشّيطانُ، وأفظع ما أوجده من الطّاغوت.

لا يهوّلنّك الأمرُ ولا تهِنْ ولا تحزَنْ ولو بلغ الأمرُ ما بلغ. لقد ذاقتِ الأمّةُ حلاوةَ الصّحافةِ ولا بدّ أن تقومَ معك تطالب بظهور جريدتها. لا يجوز أن تبقى الأمّةُ بدون جريدةٍ فإنّه بعد أن قَوَّمَتْ منها صحافتها ما لا ينكر من الاعوجاج، وأظهرت شيئا من كفاءتها واستحقاقها للحمد والذّكر الجميل والمكانة الحَسَنَى.

لست أرى خيرا في أمّة لا صحافة بها إنّ الصّحافة هي سلاح الأمّة وقوّة تعتزّ بها وتستغني عن كمالها ومرشد لها إلى مناهج الحياة وأجله. هنا تظهر المهارةُ وتتجلّى عَبْقَرِيّةُ العاملين وإن قلّوا. وإنّ ما تركه في نفسي قولك : إنّنا لا نَبالي ولا نَكْتَرِثُ ».

الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإصلاحي- الدكتور محمد ناصر- ص 380 - 398

الصورة رقم (2): نموذج للنص المكتوب الصحافة والأمة[41]

نلاحظ من خلال أول نظرة المفارقة بين حجم النص المكتوب القصير، والخطاب المنطوق الذي يفوقه بمعدل الضعف، ومعامل الطول في الخطاب قد يؤثر على التلقي السليم لموارده المعرفية، ومن ثمة يعسر على المتعلمين التفاعل الإيجابي مع المعلم.

-**عدم سكونية الخطاب المنطوق:**يختلف النص المكتوب في طبيعته عن النص المنطوق، بحيث يمكن الرجوع إلى المكتوب أكثر من مرةلتتم العملية التقويمية لإنتاج التلاميذ،أما الخطاب المنطوق فهو آني يزول أثره عند الفراغ منه، وعليه فلا يمكن الرجوع إليه من أجل تحليله وتقييمه، والممارسة الفعلية لميدان المنطوق في المدرسة الجزائرية ظلت تفتقر للوسائل التي يمكن لها حفظ هذا الإنتاج الشفهيكالتصوير بالفيديو، وآلات التسجيل. الأمر الذي يحول دون تقييم علمي يخضع لمعايير دقيقة ومضبوطة.

-**غياب النموذج التوضيحي:** تشير الوثائق التربوية إلى آليات تنفيذ وممارسة نشاط فهم المنطوق وإنتاجه، وتوجه المعلمين إلى استخدام وسائل ووسائط وخبرات ثقافية قصد جعل هذا النشاط أكثر مرونة وأيسر على المتعلم في تلقي الخطابات المسموعة، ولكن مع ذلك يتم تقديم القليل من التوجيه حول كيفية تعليم هذه الخطابات وتغيب التفسيرات والشروحات الدقيقة التي تمس التنفيذ بصورة مباشرة، عكس ما هو منصوص عليه في وثائق مناهج أجنبية في مراحل متقدمة نسبيا من التعليم عن

طريق الاستناد على سياقات تعليمية من شأنها أن تستنطق المتعلم شفهيا وتسمى "عائلات الحالات"، و هذا النوع من التعليم يسمى "التعليم بالموقف."[42]

تقييم نشاط المنطوق و إنتاجه: يتأسس قياس الكفاءة التواصلية الشفهية المرتكزة على نشاط فهم المنطوق وإنتاجه على معايير مضبوطة ومؤشرات دقيقة؛ لغرض تقدير قيمة الإنتاج أو قياس مستوى الفهم، ومقدار ما تحقق من الأهداف المتوخاة كما خُطط لها، فالتقييم والتقويم صارا يتمان بصفة علمية دقيقة وشاملة بعيدا عن الملاحظات والأحكام العامة[43]

وبقراءة دليل استعمال الكتاب المدرسي نجد أن الشبكة التقييمية المقدمة للمتعلم من أجل التقييم الذاتي تختلف تماما عن شبكة التقييم التي يستعين بها المعلم، حيث تغيب في شبكة المتعلم المعايير المضبوطة وتم الاكتفاء بمواصفات المنتج كما هو موضح:

مواصفات المنتج	نعم	لا
- هل اعتمدت على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته - هل استعملت مؤشرات الوصف في الخطاب القصصي - هل استعملت مؤشرات الحوار في الخطاب القصصي - هل تأكدت أن الخطاب يعتمد على المخطط السردي بوضعياته الثلاث - هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا ووجيها - هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها		
- هل اعتمدت على المخطط السردي بوضعياته الثلاث - هل بنيت شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية - هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض		
السلامة اللغوية - احترام تركيب الجمل النحوي - احترام الضوابط اللغوية		
- احترام صارم لمدة العرض - ملاءمة التعابير الجسمية والنبرة مع تطور العرض وتغير النمط		

جدول رقم(6): شبكة التقييم الذاتي لإنتاج التلميذ الشفهي[44]

وبمقارنة شبكة التقييم الذاتي للمتعلم مع الشبكة المقدمة للأستاذ، نجد بأن مواصفات المنتج لدى المتعلم تختلف في مجملها مع مؤشرات شبكة تقييم الأستاذ.

المعايير	المؤشرات
الوجاهة	الاستهلال
	سلامة وضعية الجسم
	مستوى الصوت
	الاستجابة لطبيعة الموضوع
	احترام زمن العرض
البناء اللغوي	عرض الفكرة
	استعمال جمل تامة المعنى
	توظيف الأفعال حسب أزمنتها
	توظيف التراكيب والصيغ
	توظيف الأساليب المناسبة
	التمثل الصحيح للمعنى
	احترام علامات الإعراب
انسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجي
	عدم التناقض
	استعمال علامات الترقيم
	استغلال السندات التوضيحية
	طرح الرأي وتوضيحه
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع
5	إدراج قيمة
	اقتراح حل/ إبداء رأي
	شد الانتباه وقوة التأثير

جدول رقم(7): شبكة تقييم ميدان فهم المنطوق و إنتاجه الخاصة بالأستاذ[45]

وحينما نحلل عنصرا واحدا تحليلا مقارنا نجد أن شبكة التقييم الذاتي الخاصة بالمتعلم تولي أهمية بالغة للنمط الغالب والأنماط الخادمة في حين لم يتم الإشارة إلى النمط أساسا في شبكة الأستاذ، لذا فمن غير العلمية أن يتم قياس مورد مطلوب لا تتحدد مؤشرات توظيفه بدقة، زيادة على ذلك فإن المناهج تحاول إكساب المتعلمين موارد تتعلق بالأنماط النصية التي هي من أخص خصائص النص الثابت الساكن، فإمكانية تمييز نمط غالب من آخر خادم في نص مكتوب قد تتعذر على الأساتذة أنفسهم، وعليه فدرجة الصعوبة تتضاعف عند المتعلم إذا طولب باستنتاج الأنماط النصية وهو يتلقاها مسموعة مرة كاملة ومرة مجزأة، كما قد تغيب في هذا السند المسموع جل الخصائص اللغوية المنطوقة، وغير اللغوية التي تجعل الخط متميزا عن النص.

وإذا رجعنا إلى الخصائص غير اللغوية كمستوى الصوت والتفاعل مع الإنتاج قصد شد الانتباه والتأثير، فهي لا تعدو أن تكون عبارة عامة تم إدراجها في مؤشرات الشبكة، دون تصنيفها ضمن معيار محدد، وكذلك كيف يتم عمليا تحديد مستوى الصوت بطريقة منهجية يمكن لعديد من المعلمين انتهاجها؟، وعليه فالشبكة غير عملية، ولا يمكن أن تكون إجرائية بهذا التصميم المقتبس من شبكة إنتاج المكتوب، حيث تم إدراج بعض خصائص اللغة المنطوقة فيها لتكون مؤشرات في حين نعتبرها- حسب رأينا-معايير تحتاج هي الأخرى إلى تحديدها وتخصيصها بمؤشرات دقيقة ومضبوطة كما نقترحه في الجدول الآتي:

المعيار	المؤشرات
الخصائص الصوتية	-التنغيم بحسب الجملة (إخبار، استفهام، تعجب...) -النبر (برفع الصوت مثلا في الكلمة المراد التأكيد عليها) - مراعاة المخارج والصفات عند النطق

جدول رقم(8): نموذج مقترح لمعيار من معايير شبكة تقييم الإنتاج الشفهي

وبالرجوع إلى تقييم الفهم فهو تحصيل حاصل لسلامة للإنتاج، فمتى كان الإنتاج متقنا أمكننا الحكم على الفهم بالجودة، أما إن غاب التقييم المضبوط المؤسس على معايير علمية ومؤشرات قابلة للقياس، فالأحكام المتعلقة بالفهم لا تتجاوز كونها ملاحظات عامة.

2-4 الاختبار التجريبي

للتحقق من وجهة النظر التي طرحناها سابقا في هذه الدراسة تم إجراء اختبار تجريبي على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في متوسطة خاصة في نشاط (حصة) فهم المنطوق وإنتاجه، وهو ميدان يكتسي أهمية بالغة يظهر أثرها في السلوك التواصلي للمتعلم، غير أن كفاءته الختامية لا يمكن قياسها بالنظر إلى غياب شبكات مضبوطة ووسائل تقييم مناسبة تكفل نتائج دقيقة لتعليم هذا الميدان.

1-2-4 وصف التجربة: فيما يخص وصف السياق المكاني والزماني لتطبيق الاختبار، فقد توجهنا في الحصة الأولى من صبيحة اليوم الأول للأسبوع إلى مدرسة الهمة الخاصة بدرارية التابعة لمفتشية التربية-الجزائر غرب-قصد إنجاز (حصة فهم المنطوق) في قسم متوسط الحجم، متكون من ثمانية (8) تلاميذ: أربع (4) إناث، وأربعة (4) ذكور متوزعين على ثلاثة (3) صفوف.

2-2-4 الاختبار:

للإجابة عن السؤال الفرعي للإشكالية المتمثل في مدى استجابة خطابات فهم المنطوق المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأسس ومعايير تحليل الخطاب المنطوق، وهل هي خطابات منطوقة فعلا؟ أم هي نصوص مكتوبة في أصلها وتم انتقاؤها بشكل غير مدروس وغير معلل؟ فقدتم اختيار خطاب ثقافة الصورة (صفحة 28 من الكتاب المدرسي) لاستنطاق المتعلمين في موارده وأنماطه وفق الأهداف التربوية المنصوص عليها في الوثائق التربوية المتعلقة بتعليم هذا النشاط، وكان الاختبار إنجاز الحصة فهم المنطوق الأولى في المقطع التعلمي "الإعلام والمجتمع"، حيث تم إسماع التلاميذ الخطاب كاملا مرتين، والمتكون من حوالي خمسة وأربعين (45) سطرا (أو يزيد قليلا)تتوزع على ثماني (8) فقرات، وبعدها استنطقنا التلاميذ بمجموعة أسئلة منها ما هو في الكتاب المدرسي ومنها ما اخترناه لأهداف هي:

- التحقق من أن حجم النصوص يحول دون التفاعل الإيجابي
- التأكد من عجز المتعلمين عن الإجابة على أسئلة تم سماعها في الخطاب.
- التحقق من عجز المتعلمين عن استنتاج الأنماط بالاستناد على سند منطوق.

المعدل المئوي للإجابات الصحيحة	المعدل المئوي للإجابات الخاطئة	المعدل المئوي لنصف الإجابة الصحيحة
10 %	57.5 %	32.5 %

السؤال الموجه إلى العينة	نسبة الإجابة الصحيحة	نسبة الإجابة الخاطئة	نسبة المجيبين بنصف الجواب الصحيح

وصيغت أسئلة الاختبار كالآتي:

س1. ما المقصود بثقافة الصورة؟ وما الثقافة التي تقابلها؟

س2. عدد التأثيرات التي يمكن للصورة أن تحدثها في المتلقي.

س3. هل للإنسان سيطرة على الصورة؟

س4. ماذا قال الناقد الفرنسي رولان بارت عن الصورة؟

س5. أشار الخطاب المسموع إلى حدثين متتابعين. حددهما.

3-2-4 عرض النتائج من خلال إجابات التلاميذ.

بعد إجابة المتعلمين على الأسئلة كانت النتائج الإجابات كالآتي:

ما المقصود بثقافة الصورة؟ وما الثقافة التي تقابلها؟	1/8 =12.5%	7/8 =87.5%	0/8 = 0%
عدد التأثيرات التي يمكن للصورة أن تحدثها في المتلقي.	0/8 = 0%	8/8 = 100%	0/8 = 0%
هل للإنسان سيطرة على الصورة؟	2/8 =25%	1/8 =12.5%	5/8 =62.5%
ماذا قال الناقد الفرنسي رولان بارت عن الصورة؟	0/8 = 0%	0/8 = 0%	8/8 = 100%
أشار الخطاب المسموع إلى حدثين متتابعين. حددهما	1/8 =12.5%	7/8 =87.5%	0/8 = 0%

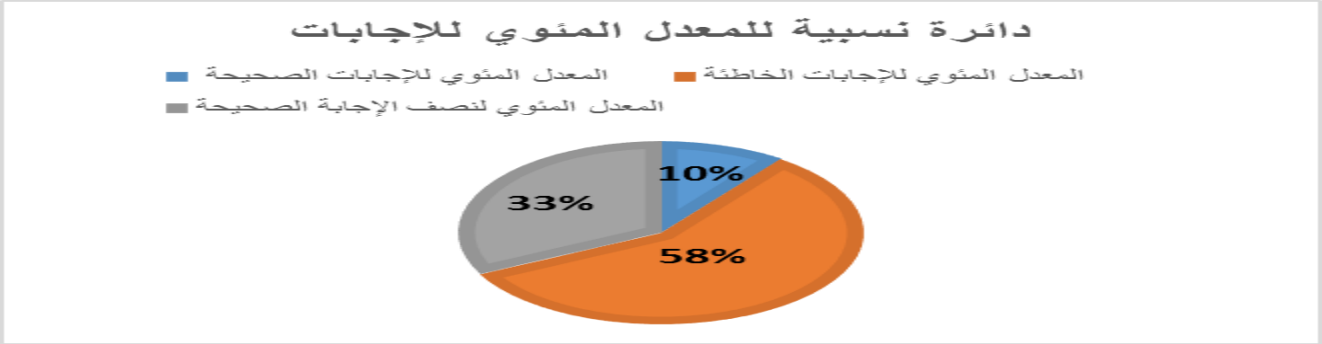
جدول رقم (9): نسب الإجابات الصحيحة والخاطئة للتلاميذ

جدول رقم (10): المعدل المئوي لإجابات التلاميذ

إذا أردنا معرفة المستوى العام من خلال إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة فلا بد من حساب

طريقة حساب المعدل المئوي

$$\text{المعدل المئوي} = \frac{\text{مجموع نسب الإجابة (الصحيحة أو الخاطئة)}}{\text{عدد الأسئلة}}$$



من خلال معاينة معدل النسبة المئوية لإجابات التلاميذ على الأسئلة الخمسة الموجهة إليهم وجدنا أن معدل نسبة الإجابة الصحيحة يمثل 10% فقط، ويمثله اللون الأزرق من الدائرة النسبية، أما الإجابة الخاطئة فمعدل نسبتها قدر بحوالي 58%، ويمثلها اللون البرتقالي، في حين قيس معدل نسبة الإجابات نصف الصحيحة بـ 33%، ويمثله اللون الرمادي.

4-2-4 تحليل النتائج

إذا تأملنا النتائج وجدنا أن نسبة الإجابات الصحيحة ضئيلة جدا، ولعلنا نرجع ضعف مستوى المتعلمين الجماعي في هذا النشاط إلى **النشاط نفسه** الذي تغيب فيه التصورات المفهومية الدقيقة عند المعلمين، إضافة إلى النصوص في حد ذاتها، فقد اخترنا أسئلة إضافية دقيقة لنرصد عجز المتعلمين في المحتويات المعرفية والعلمية التي يسمعونها من خلال إنصاتهم للخطاب، فمرد العجز عن الإجابة عن سؤال جوابه قد تم إلقاؤه على المتعلمينيرجع إلى الحجم الطويل للخطاب وهو ما هدفنا للتحقق منه من خلال إدراج أسئلة إضافية، بحيث ينسي آخر الكلام أوله، فإن كان الأمر كذلك وقد عجز المتعلم عن إحكام الموارد المعرفية المسموعة، وعليه فاستنتاج النمط الغالب على الخطاب سيكون أمرا عسيرا على المتعلمين؛ لأن النمط شبكة علائقية ضمنية تحكم النص من الداخل، أما عن استخلاص المؤشرات وتحديد أمثلتها فسيكون أمرا أعسر من استنتاج النمط الغالب.

كما أن مقاربة الأنماط النصية وتعليمها بواسطة سندات منطوقة أبعد ما يكون عن تحقيق الأهداف البيداغوجية المرسومة، فكيف الحال؟ وقد اختيرت نصوص مكتوبة ليتم تعليمها على أنها نصوص منطوقة؟[46]هذا، بالإضافة إلى المفاهيم الفلسفية العميقة التي تفوق بكثير مستوى العينة المستهدفة، ويحدث هذا في المناهج الحديثة رغم تنبيه الخبراء -والباحثين وعلى رأسهم الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح-على النقائص والعيوب التي كانت مبثوثة في المناهج القديمة كغرابة التراكيب وغرابة المفاهيم المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

خاتمة:

عملت هذه الدراسة العلمية الميدانية على تقصي مواطن الخلل الكامنة وراء ضعف التلاميذ أثناء تلقيهم لحصص فهم المنطوق وإنتاجه، فمن خلال سبر الوثائق التربوية وتحليل محتوياتها وجدنا أن اختيار النصوص وطرق إنجازها لا يستندان إلى معطيات علمية مصرح بها، على عكس التأسيس النظري الذي كتبت على منواله المناهج. وإنما كان الانتقاء لهذه النصوص عشوائيا، كما أن النموذج التطبيقي الذي يمكن القياس عليه غائب بالفعل وغير مصرح به أو محال عليه، ومنه فالتقييم ثم التقويم يكاد يكون مستحيلا في هذا النشاط، بالإضافة إلى ندرة الوسائل الخاصة بهذا الميدان وغياب تكوين الأساتذة فيه، كلها عوامل مانعة من الممارسة البيداغوجية الفعالة التي من شأنها إقدار المتعلم وتمكينه من ممارسة لغته بشكل عفوي فصيح.

خلاصة القول هي أن المدرسة الجزائرية تهدف إلى إنماء الكفاءة التواصلية الشفهية لدى تلاميذها بالاهتمام النظري بميدان فهم المنطوق وإنتاجه، غير أنها أضلت طريقها في منعطف الإنجاز الفعلي والممارسة التطبيقية، ولعلنا نقدم بعض المقترحات لتلافي الخلل الواقع بين ثنائية التنظير والإنجاز:

1- (النصوص)، أو الخطابات التي تم انتقاؤها لتكون سندات انطلاق من أجل إنماء الكفاءة التواصلية الشفهية، في أصلها نصوص لتعليم المكتوب، وهذا خطأ منهجي كبير لما تنطلق المناهج من سندات المكتوب لتعلم بها اللغة المنطوقة، ولعل أكبر الأسباب وراء ذلك هو النزعة التعليمية الوطنية التي تنادي بانتخاب السندات التي ترجع إلى مؤلفين وكتاب جزائريين، وفي ظل وصول قطار تغيير المناهج والكتب المدرسية إلى نهاية المرحلة المتوسطة، وجد القائمون على هذا الشأن أنفسهم ملزمين بتقديم العمل في حينه، والخضوع للشروط التي تقضي بجزأرة أغلب السندات التعليمية، وبطبيعة الحال وقع العجز في الانتقاء السليم والمتريث للخطابات التي تصلح في طبيعتها لتكون منطلقا تعليميا لميدان المنطوق فهما وإنتاجا، وتستجيب في الوقت نفسه للأهداف المسطرة لتعليم هذا النشاط.

2- نقترح إدراج حصص تكوينية في تعليمية المنطوق للأساتذة المقبلين على التعليم وذلك على مستوى المقررات الجامعية، أو الحصص التكوينية التي يأخذها الأساتذة موازاة مع التدريس الأسبوعي، أو تنظيم أيام دراسية، وتربصات علمية يقدمها المتخصصون في الميدان في شكل محاضرات وندوات مع تقديم نماذج تطبيقية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

3- إخضاع السندات التعليمية الخاصة بتعليم المنطوق لمعايير الانتقاء، من حيث طبيعة وجنس النص في حد ذاته، والمعيار اللساني (انطلاقا من المستوى الصوتي، فالمعجمي، فالتركيبي، وصولا إلى الدلالي والبلاغي)، والمعيار فوق اللساني ونقصد به (خصائص اللغة المنطوقة غير اللغوية كالتنغيم، والنبر...بالإضافة إلى العلامات والإشارات غير اللغوية)، ثم المعيار السوسيوثقافي، بحيث تكون هذه السندات ذات حمولة ثقافية تثري رصيد المتعلم المعرفي، وفي الآن ذاته مستقاة من واقعه الاجتماعي لتقريب لغة وموضوع الخطاب المقدم من اللغة الشفهية المتداولة داخل المدرسة وخارجها، ليكون بذلك عنصرا فاعلا ومؤثرا ومتفاعلا مع قضايا مجتمعه لاحقا، والنأي بالمتعلم عن النصوص الفلسفية الغامضة ذات المصطلحات الصعبة التي لا تمت بصلته إلى لائحته المعجمية والمعرفية في هذا المستوى من التعليم.

4- الاستفادة من أحدث نظريات التربية والتعليم ومحاولة المواءمة بينها وبين الأنشطة التعليمية المناسبة على المستوى التطبيقي، وعدم الاكتفاء بالتأصيل الفكري والتصور النظري، وعلى سبيل المثال الاستفادة من نظرية التعلم الموقفي لـ "لاف" (lave) و"وينجر"(wenger)لكونه يحتوي على أوثق الصلات مع نشاط تعليم المنطوق وهو الذي من شأنه أن يحرر المتعلم لغويا ويؤهله لاستخدام لغته في تلك المواقف التواصلية والحيوية التي حثت عليها الوثائق التربوية؛ لأن من أسس هذا التعليم الانطلاقَ من الوضعيات الاجتماعية المعهودة للمتعلم.[47]

الإحالات:

(1) الحاج صالح عبد الرحمن، 2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ج1/ص.176.

(2) إن هذا المبدأ النفعي البراغماتي صار في العالم الحديث علما قائما بحد ذاته يسمى علم اقتصاد المعرفة؛ الذي أساسه تنمية وتكوين كفاءات علمية في سائر التخصصات يتم الاستفادة منها لاحقا في أسواق الشغل، ومتطلبات الدول.

(3) ينظر: مصايف محمد، 1981، في الثورة والتعريب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، ص.53.

(4) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ص.191.

(5) ينظر: تزروتي حفيظة، 2016، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، ص.14.

(6) مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، 1974-1975، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ص.7.

(7) تفاديا للإطالة لم أورد تسلسل تعليمية السند المنطوق بداية من الاستقلال إلى غاية المناهج المعاد كتابتها، ومن له رغبة الاستفاضة في ذلك يراجع كتاب الأستاذة تزروتي حفيظة المحال عليه سابقا.

(8) تزروتي حفيظة، 2017، تعليمية التعبير الشفهي في مناهج" الجيل الثاني "للمرحلة الابتدائيّة ونظرية أفعال الكلام اقتراح نموذج تعليمي، ضمن أعمال الملتقى الوطني "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" يوم الأربعاء 2017/2/22، مجلة لغة-كلام، العدد 1، ج3/ ص.58.

(9) المرجع نفسه، ج3/ ص.58.

(10) سأعتمد مصطلح خطاب بدل نص الذي وضعته الوثائق التربوية؛ لذا أجعل النص بين قوسين تحفظا على المصطلح الذي وضعته المناهج، وللتعرف أكثر على الفرق بين النص والخطاب والتصورات المختلفة لهذا المفهوم نحيل على كتب لسانيات النص عموما.

ينظر: دي بوجراند روبرت، 1998، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: حسان تمام، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص.97، 99، 491.

والعبد محمد، 2014، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ص.8.

وعفيفي أحمد، 2001، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، ص.20-22.

(11) ينظر: محمدي أسامة وعياطي أنفال، 2019/2018، نصوص فهم المنطوق بين المستوى الترتيلي والاسترسالي، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر-2-، ص.61.

(12) العبد محمد، 1990، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة "بحث في النظرية"، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ص.61.

(13)المرجع نفسه، ص.61-62.

(14)Voir: Françoise GADET,1996, « Une distinction bien fragile : oral/écrit », Dans TRANEL, N° 25, p.19.

(15) ينظر: حجاج كلود ،2003، إنسان الكلام-مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية-، ترجمة: ظاظا رضوان، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، ص.122.

(16) العبد محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، ص.107.

(17) ينظر: باتني آسية، 2007-2008، النص بين المنطوق والمكتوب –دراسة لسانية تطبيقية-، جامعة وهران، الجزائر، ص.120.

(18) مرتاض عبد الجليل، 2002، التحليل البنيوي للخطاب الشفوي،في مجلة الأثر، العدد1، ص.5.

(19) باتني آسية، النص بين المنطوق والمكتوب ص.117.

(20) مرتاض عبد الجليل، التحليل البنيوي للخطاب الشفوي، ص.5.

(21) العبد محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، ص.110.

(22) المرجع نفسه، ص.65-66.

(23) المرجع نفسه، ص.71.

(24)المرجع نفسه، ص.65-66.

(25) ربحي مصطفى عليان وعبد الدّبس محمّد، 2003، وسائل الاتّصال وتكنولوجياالتعليم، دار صفاء، الأردن، ط2، ص.86.

(26) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2016، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص.8.

(27)Voir: Lizanne LAFONTAINE et Christian DUMAIS, «Pistes d'enseignement de la compréhension orale », Dans DIDACTIQUE / COMPRENDRE DES TEXTES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT, n°164, hiver 2012, Québec, p.54.

(28) نقصد بميدان فهم المنطوق المنهجية المنصوص عليها في الوثائق التربوية في تلقي خطابات منتقاة من شأنها أن تنمي كفاءة التلميذ اللغوية الشفهية في مختلف المواقف التواصلية، ويظهر أثرها من خلال إنتاج المتعلم الشفهي الذي يمكن قياسه وتقييمه نسبيا

(29) ينظر: خلفاوي نزهة، 2016،العربية في الخطاب التلفزي وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى المتلقي، ضمن أعمال المجلس الأعلى للغة العربية "الأداء اللغوي في برامج التلفزة"، يوم الأربعاء 2015/12/16، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص.23.

(30) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ص.64.

(31) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، 2012، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ص.185.

(32) ينظر: شعبان زكريا شعبان،2011، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، ص.51.

(33) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، ص.8.

(34) ينظر: المرجع نفسه.13.

(35) وزارة التربية الوطنية، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص.4.

(36) ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص.37.

(37) وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.55.

(38) المرجع نفسه، ص.24.

(39) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24-32.

(40) المرجع نفسه ص.58-59.

(41) وزارة التربية الوطنية، 2019، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط-، منشورات الشهاب، الجزائر، ص.30-31.

(42)Voir: Holec.H, Gremmo .M.J, « La compréhension orale, Un processus, Un comportement », Dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS, Numéro spécial, mars1990, p.6.

(43) ينظر: فرحاتي العربي بلقاسم، 2019، علوم التربية –في الحداثة وما بعد الحداثة–، منشورات الوطن اليوم، الجزائر، ص.80-81.

(44) وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.33.

(45) المرجع نفسه، ص.79.

(46) يعلق الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح على طريقة الانتقاء الخاصة بالمفردات التي لا تخضع للأسس العلمية والنظرية، خلافا للدراسات الغربية، فيقول: (والجدير بالذكر هو أن أصحابها لم يعتمدوا في اختيار المفردات مثلا على مقياس ذاتي كالرأي الفردي، والتجربة الفردية كما يفعل مؤلفو الكتب التعليمية وخاصة في بلادنا، بل على التجربة العلمية)

الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ص.197.

(47) ينظر: زيتون كمال عبد الحميد ،2008، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، مصر، ط1، ص.64، 65.

المراجع:

- ابن جني أبو الفتح، الخصائص، تحقيق: عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية.
- باتني آسية، 2007-2008، النص بين المنطوق والمكتوب –دراسة لسانية تطبيقية-، جامعة وهران، الجزائر.
- تزروتي حفيظة، 2016، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2.
- تزروتي حفيظة، 2017، تعليمية التعبير الشفهي في مناهج" الجيل الثاني "للمرحلة الابتدائيّة ونظرية أفعال الكلام اقتراح نموذج تعليمي، ضمن أعمال الملتقى الوطني "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" يوم الأربعاء 2017/2/22، مجلة لغة-كلام، العدد 1.
- الحاج صالح عبد الرحمن، 2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر.
- الحاج صالح عبد الرحمن، 2012، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر.
- حجاج كلود، 2003، إنسان الكلام-مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية-، ترجمة: ظاظا رضوان، المنظمة العربية للترجمة، دار

الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1.
- خلفاوي نزهة، 2016، العربية في الخطاب التلفزي وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى المتلقي، مقال ضمن أعمال المجلس الأعلى للغة العربية "الأداء اللغوي في برامج التلفزة"، يوم الأربعاء 2015/12/16، منشورات المجلس.
- دي بوجراند روبرت، 1998، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: حسان تمام، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- ربحي مصطفى عليان وعبد الدّبس محمّد، 2003، وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء، الأردن، ط2.
- زاهدي الحسين، 2011، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، المغرب.
- شعبان زكريا شعبان،2011، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.
- العبد محمد، 1990، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة "بحث في النظرية"، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.
- العبد محمد، 2014، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة.
- عفيفي أحمد، 2001، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1.
- فرحاتي العربي بلقاسم، 2019، علوم التربية –في الحداثة وما بعد الحداثة–، منشورات الوطن اليوم، الجزائر.
- محمدي أسامة وعياطي أنفال، 2019/2018، نصوص فهم المنطوق بين المستوى الترتيلي والاسترسالي، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.
- مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، 1974-1975، برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر.
- مرتاض عبد الجليل، 2002، التحليل البنيوي للخطاب الشفوي،في مجلة الأثر، العدد1.
- مصايف محمد، 1981، في الثورة والتعريب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية، 2019، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2019، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط-، منشورات الشهاب، الجزائر
- Françoise GADET,1996, « Une distinction bien fragile : oral/écrit », Dans TRANEL, N° 25.
- Holec.H, Gremmo .M.J, « La compréhension orale, Un processus, Un comportement », Dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS, Numéro spécial, mars1990.
- Lizanne LAFONTAINE et Christian DUMAIS, «Pistes d'enseignement de la compréhension orale », Dans DIDACTIQUE / COMPRENDRE DES TEXTES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT, n°164, hiver 2012, Québec.