

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Democratic and Popular Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

قسم اللغة والأدب العربي

معهد الآداب واللغات

المرجع:

صعوبات التّواصل الشّفهي في نشاط فهم المنطوق،
وأثره في تعلّميّة المعجم الذّهني لدى تلاميذ السّنة الأولى
من التّعليم المتوسّط - متوسطة لعربي بشير أنموذجا -

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ:

إعداد الطالبات:

أ.د/ سليم مزهود

* لطيفة بلجعطيط

* فاطيمة بوحروود

السّنة الجامعيّة: 2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، الذي بفضلِهِ وتوفيقِهِ تم إنجاز هذا العمل

والصّلاة والسّلام على سيدنا محمد المَعْلَم والهادي إلى الحق

وعلى آله وصحبه أجمعين.

نتوجه بأعمق الشّكر والعرفان إلى **أستاذنا المشرف

الأستاذ الدكتور مزهود سليم**

على توجيهاته القيّمة، وصبره على متابعتنا، ودعمه العلميّ الذي كان عونًا لنا في

إنجاز هذا البحث، فجزاه الله خير الجزاء على ما بذل من وقت وجهد.

كما نعبر عن خالص إمتناننا للسّادة أعضاء **لجنة المناقشة الموقّرة**

لما سيتفضّلون به من ملحوظات علمية وتوجيهات رصينة سيكون لها بالغ الأثر

في تقويم هذا الجهد البحثي و إثرائه، كما لا يفوتنا أن نقدر جهود **إدارة متوسطة

لعربي بشير**

من معلمين و تلاميذ، على تعاونهم الكريم وتسهيلهم الجانب الميداني للدراسة، مما

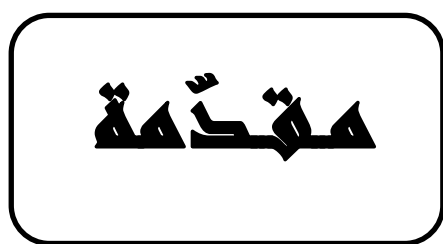
ساعد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

وأخيرًا، نُهدي جزيل الشّكر لكل من ساندنا **بفكرةٍ، أو توجيهٍ، أو تشجيعٍ**

ونسأل الله أن يجزيهم خيرًا ويبارك في جهودهم.

الإهداء

إلى كُلِّ من شَدَّ رحلته إلى مرافئ العلم، وسلك دروبَ الفهم
نأملُ أن يجدَ في هذا العملِ المُتواضعِ ما يُؤنسُ مسعاهُ، ويشدُّ
أزره.



مقدمة:

تعدّ اللغة من أبرز وسائل التفاعل الإنساني ومن أعظم أدوات التفكير والفهم والتعبير وإنّ التواصل الشفهي باعتباره نشاطاً لغوياً قائماً على الاستماع والفهم، يُشكّل حجر الزاوية في العملية التعليمية، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، إذ يُعدّ نشاط فهم المنطوق مدخلاً أساسياً لاكتساب اللغة وبناء المعجم الذهني للتلميذ، غير أنّ الواقع التربوي يُشير إلى وجود صعوبات ملحوظة لدى المتعلمين في هذا الجانب، مما يؤثر سلباً في تحصيلهم وفهمهم للرسائل اللغوية المنطوقة.

تُشير الملاحظات الميدانية التي جمعت خلال سير البحث إلى وجود تحديات ملموسة تواجه تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في فهم الخطاب الشفهي، فقد لوحظ ضعف في قدرتهم على تمييز المقاصد الأساسية للرسائل المنطوقة وصعوبة في استخراج الأفكار الرئيسية، إضافة إلى قصور في فهم المقاطع الصوتية ضمن سياقاتها الدلالية الدقيقة. هذه الصعوبات تنعكس بوضوح على تكوينهم المعجمي، مما يؤثر على قدرتهم في توظيف المفردات بصورة فعّالة في تعبيراتهم الشفوية والكتابية. وتُعدّ هذه الملاحظات مؤشراً هاماً يستدعي بحثاً معمقاً لفهم أبعاد هذه الظاهرة وتقديم حلول بيداغوجية مناسبة، انطلاقاً من هذه المعايير وحرصاً على استجلاء العوامل التي تؤثر في نشاط الفهم الشفهي طرحنا الإشكالية الآتية: ما أثر صعوبات التواصل الشفهي في نشاط فهم المنطوق على تنمية المعجم الذهني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية إقترحنا الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التواصل الشفهي وضعف المعجم الذهني لدى التلاميذ.
- تؤثر العوامل الصوتية والنفسية والسياقية في قدرة التلميذ على فهم المنطوق.
- تختلف صعوبات الفهم الشفهي باختلاف مستوى الأداء اللغوي للتلميذ.

وقد قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى ثلاثة فصول، تطرّقنا في الأول منها إلى تأطير نظري لمفاهيم الفهم الشفهي والمعجم الذهني ومهارات التّواصل، وفي الفصل الثّاني قمنا بعرض الخلفيّة الميدانيّة والدراسات السّابقة المرتبطة بالموضوع، أما الفصل الثّالث فقد عرضنا فيه أدوات البحث وتحليل النّتائج الميدانيّة، مع مناقشة المعطيات، وقد إعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ التحليلي كونه الأنسب لرصد الظّواهر اللّغوية التّربوية وتحليلها ميدانيًا وتتجلى الدوافع الأساسيّة لاختيار موضوع هذه الدراسة في الحاجة إلى سد الفجوة المعرفيّة المتعلّقة بالعلاقة بين الفهم الشفهي وبناء المعجم الذهني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. إذ أنّ الدراسات السابقة، رغم أهميّتها، لم تُعنِ بشكل كافٍ بالربط التكميلي بين مهارات الفهم الشفهي والمعجم الذهني، مما يجعل من الضروري إجراء بحث شامل يُعالج هذا الجانب بشكل متكامل.

كما يكتسب الموضوع أهمية بالغة في ضوء التّطورات المستمرة في المناهج التّربوية التي تركز على تطوير الكفايات اللّغوية والتّواصلية، حيث يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تُسهم في تحسين ممارسات التّعليم وتعزيز مهارات المُتعلّمين في فهم واستيعاب الخطاب الشفهي وبالتالي دعم تنمية المعجم الذهني لديهم بما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على التعبير اللّغوي الفعّال.

وهنا تجدر بنا الإشارة إلى أنّ عدّة دراسات عربيّة قد سبقت هذه الدراسة من خلال التّطرّق إلى موضوع الفهم الشفهي والمعجم الذهني، سواء في إطار البحوث الأكاديميّة أو الرّسائل الجامعيّة، وقد ركّزت مُعظمها على تشخيص صعوبات التّلاميذ في التّعامل مع الخطاب الشفهي، كما تناول بعضها العلاقة بين الكفاية المعجميّة والتّمكن من الاستماع الفعّال غير أنّ هذه الجهود، رغم أهميّتها لم تركز بشكل كافٍ على فئة تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسط، ولم تدمج بين البعدين التّواصلية والمعجمية على نحو تكاملي، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تداركه.

وقد واجهتنا بعض الصّعوبات والعراقيل في إنجاز هذه الدّراسة منها: إقتصار الدّراسة على مؤسسة واحدة، مما حدّ من تمثيل أوسع للفئة المستهدفة، وتفاوت تجاوب التّلاميذ في تعبئة الاستبانات، ما تطلب توجيهًا متكررًا، إضافة إلى ضعف الإقبال الأولي من طرف بعض الأساتذة على المشاركة، ما استدعى بذل جهد إضافي لإقناعهم بأهمية الدّراسة، فقد حاولنا ما بوسعنا لإخراج هذا البحث في أفضل صوره العلمية شكلًا ومضمونًا، سائلين المولى عزوجل التّوفيق والسّداد فما كان فيه من توفيق فمن الله تعالى وحده وما كان فيه من زلل أو خطأ أو نسيان فمن أنفسنا ومن الشّيطان.

وفي الأخير نقدم شكرنا الجزيل إلى أستاذنا المشرف الأستاذ الدكتور سليم مزهود، على ما قدمه من توجيهات ودعم في أثناء إنجاز هذا البحث.

الفصل الأول؛

المفاهيم النظرية للتواصل

الشَّفَهِيّ والمُعْجَم الذَّهْنِيّ

تمهيد:

يندرج هذا الفصل ضمن الإطار النظري للدراسة، ويهدف إلى تأصيل المفاهيم الرئيسة ذات الصلة بإشكالية البحث. ففي المبحث الأول، نتناول المعجم الذهني من حيث تعريفه، مكوناته، خصائصه، ووظائفه في معالجة الخطاب وفهمه. أما المبحث الثاني فيعالج مفهوم التواصل الشفهي، مبرزاً أبعاده وأنواعه، مع التركيز على دوره في العملية التعليمية، والصعوبات التي قد تعيق فعاليتها داخل القسم. ويُعدّ هذا التمهيد النظري مدخلاً ضرورياً لفهم العلاقة بين الفهم الشفهي وبناء المعجم الذهني لدى المتعلم.

1. التواصل الشفهي:

1.1. مفهوم التواصل الشفهي:

يُفْهَمُ التَّوَاصُلُ الشَّفْهِيُّ فِي أَصْلِهِ اللَّغَوِيُّ مِنْ خِلَالِ مَا وَرَدَ فِي الْمَعَاجِمِ الْعَرَبِيَّةِ، إِذْ يُشْتَقُّ التَّوَاصُلُ مِنَ الْفِعْلِ وَصَلَ، بِمَعْنَى "جَمَعَ وَقَرَنَ"، وَيُقَالُ: تَوَاصَلَ الْقَوْمُ إِذَا اتَّصَلَ بَعْضُهُمْ بِبَعْضٍ، وَهُوَ ضِدُّ الْانْقِطَاعِ. أَمَّا الشَّفْهِيُّ فَنِسْبَةٌ إِلَى الشَّفَةِ، أَيِ الشَّفَةِ، وَيُقَالُ: "كَلَامٌ شَفْهِيٌّ" إِذَا كَانَ مَنْطُوقًا مَأْخُودًا مِنَ الْقَمِّ مُبَاشَرَةً دُونَ كِتَابَةٍ¹.

ويتنوع التواصل اللغوي بين ما هو شفوي وما هو مكتوب، ويمثل التواصل الشفهي "الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي بلا صُنْعَةٍ وَلَا تَكَلُّفٍ، وبذلك فهو الأساس الأول في عملية التواصل، فهو الأصل والمحرك الرئيس لها"²، لأنّ اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها، ومن ثمّ كان المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان وخصوصاً الطّفل والأمّي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادّة الإفرادية³.

تعدّ سرعة الإدراك والتواصل أكثر مشافهة من كونها مكتوبة، كما يمكن للمتعلّم وغير المتعلّم التواصل مشافهة بخلاف التواصل بالكتابة الذي يتطلّب حسن الكتابة والقراءة.

التواصل الشفوي "عملية ذات اتجاهين بين المتحدّث والمستمع تشمل مهارات التحدّث الإنتاجية ومهارات الفهم الاستقبالية؛ إذ إنّ المتحدّث والمستمع كليهما له وظيفة إيجابية

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة "وَصَلَ" و"شَفَةِ"، دار الحديث، القاهرة، 2003م.

² إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م، ص 120.

³ عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،

مجلة اللسانيات، 1971م، ص 21.

فالمُتحدِّث يقوم بالتعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة ملائمة في شكل رسالة بينما يقوم المستمع بتفسير هذه الرسالة¹.

يؤدي أطراف العملية التواصلية أدواراً مختلفة بين مُستمع ومتحدِّث من وقت لآخر فالمُتعلِّم يكون مُستمعاً في الوقت الذي يكون فيه المُعلِّم متحدِّثاً، فيقوم في هذه الحالة بفكِّ رموز الرسالة بواسطة مهارات الفهم الاستقبالية، وبالمقابل يصبح المتعلِّم متحدِّثاً في الوقت الذي يكون فيه المُعلِّم مُستمعاً وهذا ما يسمَّى في عناصر عملية التواصل: "التغذية الراجعة"؛ حيث ينتقل المتكلِّم إلى مُستمع والمستمع إلى مُتكلِّم في العملية التواصلية الشفوية، ولضمان تواصل لغوي شفوي جيّد وناجح يجب توفّر العناصر الآتية فيه²:

• **الصوت:** فلا وجود لاتصال شفوي دون صوت، وإلاَّ صارت العملية إشارات للتفاهم وليست كلاماً.

• **اللغة:** يكون الصوت حروفاً وكلمات وجملًا؛ أي إنَّ المتكلِّم ينطق لغة وليس مجرد أصوات.

• **التفكير:** فلا وجود لاتصال شفوي دون تفكير مسبق، وإلاَّ كان كلاماً مبهماً وغوغاء دون معنى.

• **الأداء:** يُسهم في التأثير والإقناع في نفس المتلقي، وتوصيل معنى الرسالة الصحيح يشتمل الأداء على ملامح الوجه وحركة الرأس واليدين ونبرة الصوت.

2.1. عناصر عملية التواصل:

تتشكل عملية الاتصال التربوي من العناصر الآتية:

1 مذكور علي أحمد، مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، مجلة العلوم التربوية، العدد 04، المجلد 5، 2016م، ص 05.

2 مذكور أحمد علي، مهارات الأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس في ضوء مدخلي التعليم اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، ص 07.

أ. المرسل (الأستاذ):

يُعدّ العنصر الأساس في عملية التّواصل، ويأخذ أدواراً عديدة في العملية التعليمية ففي حالة اتصال الأستاذ بالتلميذ فإن كلا منهما يأتي مزوداً بخبرة سابقة تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي وتتأثر به، لهذا يمكن تعديل الرسالة بما يساعد في تعديل السلوك لدى التلاميذ وهذا يسهّل عملية التّعلم¹.

يتوجب على الأستاذ (المرسل) إتقان فنّ التّحدث أمام التلاميذ، وأن تكون لغته سليمة وواضحة، وأن يكون عالماً بفنون عملية الاتصال الفعّال في الموقف التعليمي، كما ينبغي أن يكون مُتمكناً من مادته العلميّة ليكون قادراً على جلب انتباه التلاميذ أثناء الحصة الدراسيّة².

وحثّى يتمكن الأستاذ (المرسل) من إيصال رسالته بنجاح إلى التلاميذ يجب أن تتوفر فيه الشروط الآتية³:

- أن يكون مُتمكناً من مادته العلمية، وملماً بجوانبها، عالماً بكلّ ملابساتها.
- أن يكون مُلماً بخصائص تلاميذه حتى يقدّم ما يتناسب مع قدراتهم، ومعرفة الفروق بينهم.
- أن يكون ملماً بالوسائل التعليمية المرتبطة بعلمه، ومصادرها وطرق إعدادها وكيفية استخدامها.
- أن يحسن التعامل مع الفئات كلها، من أذكاهم إلى أقلهم ذكاءً، وإتاحة الفرصة لجميعهم بالتعلم.

1 حسين فتحي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، 1986م، ص 29.

2 الزغبى أحمد، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 25، المجلد 02، ص 431.

3 عبد الواحد إبراهيم سليمان، المخ الانساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظريات الذكاءات الجديدة، مصر، ص 117.

- أن يكون مرحا حسن المزاج متّسما بالعدل، وروح المحبة لتلاميذه ومهنته، مُتمتّعا بالجاذبية الاجتماعية.

ب. الرسالة:

الرسالة في عملية الاتصال هي محتوى الموضوع المراد إيصاله إلى المتلقّي (التلميذ)، تتمثّل في المعاني والأفكار والكلمات والمهارات التي يقوم بإرسالها المرسل (الأستاذ) إلى المُستقبل (التلميذ) فالكلام الملفوظ الموجه إلى التلميذ رسالة، والمكتوب على السبورة رسالة، وكذلك الأشكال والصور، وفي الرسالة أمور يجب مراعاتها هي:

- **تعليمات الرسالة:** إنّ المعلومات التي تحتويها الرسالة هي جملة من الرموز التي إذا أدرجت في ترتيب معين من العناصر المكونة لمفردات اللغة أو مجموعة من الأساليب لجمع تلك العناصر في تكوين معين وواضح للمرسل إليه (التلميذ).

- **مضمون الرسالة:** هو عبارة عن مادة الرسالة التي يختارها الأستاذ للتعبير عن أهدافه فهي عبارة عن المعلومات والعبارات التي تقدّم، والاستنتاجات التي يخرج بها، والأحكام المُقترحة.

- تشير معالجة الرسالة إلى القرارات التي يتخذها الأستاذ كطريقة يقدّم بها مضمون الرسالة، ويستطيع ذكر كل الحقائق للتلميذ في نقله للرسالة، وقد يترك له مهلة تكمله الجوانب التي لم يذكرها في الرسالة، ويتخذ القرار الذي هدف تلك الرسالة¹.

- ج. **المستقبل (التلميذ):** التلميذ هو الجهة التي توجه إليها الرسالة، وينبغي عليها القيام بحلها أو فكها بغية التوصل إلى تفسير محتواها وفهم معناها²، ونجاح الرسالة في الوصول إلى المُستقبل يقاس بما يقوم به هذا الأخير من سلوكات، يستطيع من خلالها مواجهة

1 حمزة بركات، التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، المفاهيم والأبعاد، مجلة اللسانيات، المجلد 25، العدد 02، ص 222.

2 سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1. 2013م، ص37.

مواقف حياته الجديدة، والمستقبل هو جزء فعال في عملية التواصل وليس مُتلقياً فقط ويجب على المستقبل على اشتماله على¹:

- أن يشعر التلميذ بأهمية الرسالة وقيمة الأستاذ ودوره.
- أن يتمكن من إدراك مضمون الرسالة بوضوح.
- د. قناة الاتصال (الوسيلة): تعني قناة الاتصال الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، والتي تعد بمثابة حلقة الوصل بين الأستاذ والتلميذ، يستخدمها الأستاذ لتوصيل أفكاره وآرائه إلى التلاميذ، وهي الطريقة التي يتم بواسطتها التفاعل بين المرسل والمستقبل فقد تكون مرئية أو سمعية أو كتابية، واختيار الوسيلة (القناة) يعتمد على طبيعة الأفراد وعملية الاتصال وموضوعها.

ومن أهم وسائل الاتصال نجد:

- وسائل مكتوبة: مثل الكتب بكل أنواعها وتخصصاتها، والمجلات، والصحف.
- وسائل شفوية مباشرة: تعني الكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبل، كالمحاضرة التي يلقيها الأستاذ ويضمنها في رسالته التدريسية، أو الحديث المباشر بين شخص وآخر بخصوص فكرة أو وجهة نظر يريد المرسل توجيهها إلى المستقبل.
- وسائل مسموعة أو مرئية: تتمثل في المذياع أو التلفزيون.
- وسائل إلكترونية حديثة: تشمل المحطات الطرقية للحاسب، والبريد الإلكتروني، ومختلف الوسائل الإلكترونية الحديثة.

تكون قناة الاتصال بين الأستاذ والتلميذ هي الصوت العادي للأستاذ، أو الكتب المدرسية وغير المدرسية، أو المجلات، أو الخرائط، أو الرسومات واللوحات، أو الأرقام التعليمية، أو المسجلات الصوتية، أو الحاسوب، أو التعليم المبرمج، تنقل المعلومات، الأفكار والمفاهيم إلى التلميذ.

فالقناة عنصر أساس وضروري في عملية الاتصال التربوي بين الأساتذة والتلاميذ¹. هـ. **التغذية الراجعة:** هي استجابة المستقبل (التلميذ) للرسالة التي يتلقاها من المرسل (الأستاذ) وقد يأخذ التلميذ شكلاً مختلفاً، ويرى بعض العلماء أن العكس يكون بمثابة استجابة مضادة قد يتلقاها المرسل ويستفيد منها لأنه من خلالها يمكنه معرفة ما إذا تلقى المستقبل رسالته أم لا، ويشير بعض علماء الاتصال أن الاتصال دون تغذية راجعة أو ردّة فعل هي عملية ناقصة، ويأخذ المرسل التغذية الراجعة بعين الاعتبار عند إرساله للرسالة مرة ثانية ويعمل على تحسين أداء إرساله لما تمده به التغذية الراجعة من قصور ونقص في الرسالة الأولى.

وتسمى التغذية الراجعة **بالتغذية العكسية**، وهي تعني جميع أنواع ردود الفعل التي يقوم بها المستقبل والتي تمكن المرسل من التصرف على أساس هذه الردود لأنها الأثر الذي يتركه رد فعل مستقبل الرسالة على المرسل، وقد تم فهمها من طرف المستقبل، وتُعبّر سرعة التغذية الراجعة عن مدى فهم المستقبل للرسالة من عدمه². و. **بيئة الاتصال:** تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة، أو المختبر، أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة فيه ويكون إما مادياً أو معنوياً متمثلاً في العلاقات الانسانية.

3.1. أهمية التواصل الشفهي:

يحظى التعبير الشفهي أو التواصل الشفهي بأهمية بالغة بين باقي الأنشطة التعليمية فهو ركن أساس في العملية التعليمية التعلمية وعامل ضروري من عوامل نجاحها، إذ أنه من أهم الأنشطة اللغوية ذات المكانة المرموقة داخل المجتمع، فجودة اللغة وكمالها المتجسدة لدى المتعلم تكون الفاعلة والقادرة على تأدية الدور المهم في تواصله مع مجتمعه وتبادل مشاعره وأفكاره وترجمة ما يجول في خاطره من عواطف وأحاسيس ومشاعر، فهذه الأخيرة لا يمكن التعبير عنها إلا مشافهة، فالتعبير الشفهي عنصر لا بد من توفره لدى

1 الزغبى أحمد، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين ص272.

2 سيد إبراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000م، ص 56.

المعبر الشفهي في تواصله مع مجتمعه وفي ممارسته لنشاطه اللغوي واستعماله للحوار والجدال والنقاش مع الآخرين¹.

التواصل (التعبير) الشفهي ضرورة حتمية لا يمكن لأي متعلم الاستغناء عنها في مختلف مراحل التعليم، ويمكن إجمال هذه الأهمية فيما يأتي²:

• تهيئة المتعلم واكتسابه سرعة في التفكير وقدرته على كشف الأخطاء اللغوية ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة وحسن تخلصه منها بنجاح، ولا يتأتى هذا إلا بامتلاكه ملكة الارتجال في مختلف المواقف التي تُحلّ مشافهة.

• ممارسة التعبير الشفهي للتواصل بين أفراد المجتمع لها أهمية كبرى في الكشف عما يملكه هؤلاء الأفراد من مواهب تمكنهم من بلوغ أرفع درجات المحادثة والحوار في نشاطهم اللغوي والإنساني الفعال.

• يمثل التواصل الشفهي الأداة الفعالة والأساسية في العملية التعليمية التعلمية كون المشافهة أساس المناقشة والحوار بين المعلم والمتعلم.

• نجاح التواصل الشفهي بين المعلم والمتعلم يُخرج المتعلم من الانطواء والتقوقع على نفسه، وينتقله من معاناة أمراض وصعوبات النطق كالتأتأة واللكنة ويزيح خوفه من الإخفاق في ممارسته لنشاطه اللغوي الشفهي.

• خلق روح المنافسة بين المتعلمين داخل حجرة التدريس واستفادتهم من إجابات بعضهم البعض أثناء سماعها.

• إثراء الرصيد اللغوي من خلال سماع مناقشات المتعلمين مع المعلم.

1 يونس فتحي علي ومحمود كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1988م، ص 144.

2 جمال العيسوي، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 1426هـ، 2005م، ص 136/134.

• يُمكن المتعلّم من خوض حوارات ونقاشات وحُسن خروجه منها والتعامل معها، سواء داخل حجرة التدريس أو خارجها.

فالهدف من تعلّم أي لغة في العالم كلّ هي امتلاك متعلّميها القدرة الفاعلة على إبلاغهم غاياتهم بتعابير مركّبة صحيحة وسليمة مُتقنة مشافهة، بعيدة عن كلّ غموض يشوب اللفظ والمعنى معًا أثناء ممارستها، ومن ثمّ ترجمتهم لأفكارهم ومشاعرهم وخواطرهم وميولاتهم، وحتّى تجاربهم الاجتماعية عبر مختلف مراحل حياتهم وأعمارهم لا يكون إلا عن طريق تلك اللّغة المكتسبة إمّا مشافهة أو تدوينًا¹.

2. فهم المنطوق مفهومه ومهاراته وأثره في تعليم اللّغة:

1.2. تعريف المنطوق:

أ. المنطوق لغة:

المنطوقُ اسم مفعولٍ مُشتق من الجذر اللّغوي "نَاطَقٌ"، جاء في لسان العرب لابن منظور: نطق النّاطقُ ينطقُ نطقًا: تكلم، والمنطقُ: الكلام، وقد أنطقه الله واستنطقه أي كَلَّمَهُ ونطقه، وتناطق الرجلان: تَقَاوَلَا، وناطقٌ كلّ واحدٍ منهما صاحبه: قَاوَلُهُ، وصوت كلّ شيء: مَنطقه ونطقه².

وفي الصّاح المنطقُ: الكلام، وقد نطق الرجلُ نطقًا وأنطقه غيره ونطقه واستنطقه: أي كَلَّمَهُ، وقولهم: مَالَهُ صَامِتٌ ولا ناطق: فالناطقُ الحيوانُ والصّامتُ ما سِوَاهُ³، فالمنطوقُ

1 عبد المنعم حسن، واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة، مجلة المعلم الجديدة، بغداد، العراق، العدد 21، 1984م، ص 144.

2 ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، 2003م، ج8، مادّة نطق، ص601.

3 الجوهري، الصّاح، تح: بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، مادّة نطق، ص326.

في معناه اللغوي المَقُولُ والمُتَكَلِّمُ به أو المُتَلَفِّظُ به، وهو كل ما يلفظه المُتَكَلِّمُ تعبيراً عما يختلج خاطره، والنُّطْقُ التَّكَلُّمُ والقول.

ب. المنطوق اصطلاحاً:

النُّطْقُ وسيلة الاتصال الكلامي إذ تستخدم الرموز اللغوية التي تمكّن الفرد من التعبير عما يريده من احتياجات ومشاعر للآخرين، والنُّطْقُ مفهوم يشير لإنتاج أصوات الكلام، ويوحي بتلك العملية التي يمكن عن طريقها تشكيل الأصوات بصورة معيّنة وأنساق خاصّة وفقاً لقواعد مُتفق عليها في الثقافة التي تنشأ الفرد¹، ولغة المنطوقة أثر فعال وكبير على المُستمعين وهي عبارة عن كلام تلقائي حر إذ أشار إلى هذا هتتر أدولف في قوله: "الناس يتأثرون بالكلمة المنطوقة أكثر ممّا يتأثرون بالكلمة المكتوبة"²، فاللغة المنطوقة هي الكلام التلقائي المصوغ صياغة حرة في مواقف تبليغيّة طبيعيّة.

أمّا فهم المنطوق "هو إلقاء نص بجهاز الصوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد أو غيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحّة 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"³.

اللغة المنطوقة هي أسبق وسائل الاتصال وأوسعها انتشاراً، فأى شخص مهما كانت صفته (معلّم، متعلّم، إمام، مدير...) يتحدث أكثر بكثير مما ينتجه من كلام مكتوب ويصاحب اللغة المنطوقة معلّم يملك مهارة الإلقاء المتبدية في جهاز الصوت، وحسن استعمال حركة اليدين وملامح الوجه ونبرة الصوت المناسبة، ودرجات الانفعال حسب

1 عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م، ص 192.

2 عاكف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987م، ص 16.

3 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،

2016م، ص 21.

الموقف التعليمي وحسن التصرف في وقت الحصّة وتقسيمه وكيفية جلب انتباه المتعلّمين إليه وجعلهم في وضعيّة استماع وإنصات، وغيرها من العوامل المُساهمة في إنجاح التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين وجعل هذا التّواصل ذا فائدة و منفعة مما يحقق لهم اكتساب المعرفة وينمّي قدراتهم في تلقي المعارف واكتساب الخبرات وإثراء الرّصيد اللغوي والمعرفي.

2.2. مهارات فهم المنطوق:

يقوم فهم المنطوق على ثلاث مهارات أساسية تتجسد في الاستماع والفهم والانتباه.

1.2.2. مهارة الاستماع:

الاستماع "هو استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة مع إعطائها انتباهاً خاصاً وإعمال الذهن لفهم المعنى"¹، وهو "مهارة لغوية مهمة جداً، لأن بها تُكتسب اللّغة ويُدرك السّامع مقصود المتحدث ويتم التّواصل بين الأفراد، وإذا حصل خلل في الاستماع نتجت عنه أفكار خاطئة وينقطع التّواصل، فالاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم، وهما أساسا المعرفة"².

والاستماع فن من فنون الذهن "وهو أوّل فن ذهني لغوي عرفته وترتبت عليه البشرية وتطور عليه قاعات الدّروس كلّها في كلّ مرحلة تعليميّة، وهو أساس تلك الفنون وتلك الترتيبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التّعلم والتّعليم معاً"³، وهو كذلك "المعاني التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما أو ترجمة لبعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حُسن الإنصات ومراعاة آداب السّمع والاستماع كالْبُعد

1 محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط51، ص79.

2 أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية تنقيفاً ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط71، 2012م، ص 13.

3 راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،

الأردن، ط1، 2007م، ص 93.

عن المُقاطعة والتَّشويش والانشغال عمّا يقال¹، وتأكيداً لما تقدّم يقول ابن خلدون في مقدّمته: "السَّمع أبو الملكات"² فاللّغة عند ابن خلدون هي الملكة الكبرى التي تتكوّن من مجموعة من الملكات أهمّها السّماع.

كما أكّد علم اللّسان التّربوي على ضرورة الاهتمام بملكة السّمع كونها الحاسّة الأولى المُسهمّة في عملية التّعليم وهي تأتي في المرتبة الأولى ذلك أنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلّم، فالإنسان بطبعه يسمع ضعف ما يتكلّم لهذا حباه الله تعالى بأذنين اثنتين ولسان واحد، وهذا ما دفع بهيئة التربية والتعليم بالاهتمام بهذه المهارة.

2.2.2. مهارة الفهم:

ترتبط مهارة الفهم بالمعرفة فهو من المهارات التي تقوم بتحليل الكلام المنطوق، إذ يرى أندر يسون أنه يتحقّق من خلال ثلاث مراحل هي³:

أ. **مرحلة الإدراك:** بادراك النّص كما تم ترميزه أصلاً من خلال مُمارسة عمليات الادراك معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، وقد يكون هذا الإدراك حرفياً للنّص من خلال فهم معانيه ضمنيّاً، أي واعياً للمعاني غير المُباشرة للنّص.

ب. **مرحلة التّمثيل:** تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النّص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حال أن يتطلّب النّص الإجابة.

ت. **مرحلة الاستجابة:** استخدام المعاني التي تمّ تمثيلها في حالة أنّ النص يتطلّب الإجابة على سؤال وُجّه للسّامع أو اتباع لعمليّات معينة أثناء أداء مهمة مُعيّنة للدّلالة على النّص.

1 فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص 63.

2 ابن خلدون، المقدّمة، تح: عبد الله بن محمد الدّرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 2004م، ج 2، ص 368.

3 عدنان يوسف العتزم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004م، ص274.

3.2.2. مهارة الانتباه: الانتباه عملية عقلية تساعد على تطوير المعارف والعلوم المختلفة وهي " عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيه وجهته وجهة محددة مع تحرير الفرد من تأثير المنبهات المحيطة"¹.

يعتمد فهم المنطوق على مهارات تتجلى في الاستماع الجيد لما يُلقى عليه من طرف المُعلِّم وفهم معانيه وذلك بالإجابة عن الأسئلة المباشرة وغير المباشرة من خلال الانتباه الجيد لذلك.

3.2. العلاقة بين التواصل الشفهي وفهم المنطوق:

تجمع بين التواصل الشفهي وفهم المنطوق علاقة وثيقة ورابطة قوية حيث لا يتأتى للمُتعلِّم فهم ما يقال له إلا إذا كان التواصل الشفهي ناجحاً، أي أنّ فهم المنطوق متوقف أساساً على نجاح التواصل بين طرفي العملية التواصلية، وقد أخذ فهم المنطوق مكانة بارزة في التركيز على تعليمية التعبير الشفهي وإنتاجه من خلال بناء الأفكار وترتيبه انطلاقاً مما تستدعيه الوضعيات التعليمية برصيد لغوي مكتسب من واقع المُتعلِّم الاجتماعي.

كما يُعدّ فهم المنطوق قاعدة لبناء كفاءة الاتصال والتواصل، وهي العملية التي تنتقل فيها الرسالة من مصدر معين إلى مُستقبل أو عدة مستقبلين بـغية تغيير سلوك أو تبادل الآراء والأفكار والرغبات، فيتحقّق التقارب الذهني بينهم وقد أكّد المنهاج التربوي على مجموعة من القواعد التي تُسهّل على المُتعلِّم فهم المنطوق منها²:

1 عبد المجيد سيد أحمد وزكريا محمد الشربيني، علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ط11، ص297.

2عثماني عمار ودحماني شروق، متطلبات فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفهي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد12، عدد02، 2023م، ص143.

- حُسْن اختيار المُعلِّم (المرسل) للمواضيع القريبة من بيئة المُتعلِّم (المُتلقي)، وجهازة الصوت والانفعال ومُصاحبة المنطوق بالإشارات والایماءات، وإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلة والبراهين وتمثيل اللفظ والحركة ومُحاكاة المنطوق¹.
 - تركيز المُتعلِّم على السّماع كونه خاصيّة اللّغة الأساسيّة، وهي ما سمّاه القدامى بالمسموع، فكّلما سمع أكثر وبتّركيز أدق كلّما كان فهمه لما قيل أسهل وأسرع.
 - يجب على المُتعلِّم امتلاك رصید معرفي ولغويّ كاف لأداء وظيفته التّعليميّة كما يجب على المُعلِّم توفّره على مجموعة من الشّروط التي تُنّجح التّواصل بينه وبين متعلّميّه كالفصاحة والتّمكّن من مهارات التّواصل، وغيرها، مما يُسهّل وصول رسالته بسهولة ويُسرّ إلى المُتلقي، كما يجبُ على المُتعلِّم توفّره على مهارات التّواصل أيضًا كسلامة جهازه السّمعِي ومقدرته على التّركيز.
- يمكن من خلال هذا الوصول إلى أن علاقة فهم المنطوق والتّواصل الشّفهي علاقة طردیّة فكّلما كان التّواصل الشّفهي ناجحًا ومُتوافرًا على الشّروط اللازمة في المرسل والمُتلقي كلّما كان فهم المنطوق أسهل وأسرع وكلّما كان التّواصل الشّفهي غير ناجح وغير مؤسس على الشّروط اللازمة له والظّروف المُحيطة به كلّما كان فهم المنطوق أصعب وأعسر على المُتلقي.

1 المرجع نفسه، ص 143/144.

3. المعجم الذهني وعلاقته بفهم المنطوق:

1.3. تعريف المعجم الذهني (المخزون اللغوي الداخلي):

المعجم الذهني مُصطلح مركّب من لفظتي "معجم" و "ذهن"، ويعد مصطلح المعجم الذهني جديداً في حقل الدراسات اللسانية والتعليمية تعود فكرته إلى ستينيات القرن العشرين¹، وقبل التطرق إلى تعريف المعجم الذهني نعرّج على تعريف لفظتي المعجم والذهن.

- **تعريف المعجم:** جاء في لسان العرب: "هذا الرجل أعجمي إذا لا يفصح ... واستعجمض عليه الكلام استبهم"² من الإبهام والغموض وعدم الفصاحة، ولفظة "المعجم" هي مصدرٌ ميميٌّ للفعل أعجمَ والهمزة هنا تفيذ السلب والنفي وإذا كان الفعل "عجم" يفيذ معنى الغموض والإبهام وعدم الإفصاح فإن الفعل "أعجم" يفيذ العكس أي الإبانة والوضوح والإفصاح، وعليه فالمعجم في اللغة يفيذ الوضوح والإفصاح والإبانة عن المعنى، وهذا ما يتوافق مع معناه الاصطلاحي، فالمعجم "يجمعُ كلماتٍ لغةٍ ما ويشرحها ويوضّح معناها ويرتبها بشكلٍ معيّن"³.

والمعجم "كتاب يضم لائحة من الألفاظ المتعلقة باللغة عامة، أو بعلم من العلوم أو بكاتب معيّن ... وفي معناه اللساني يُفيد المعجم مجموع العلاقات التي يمتلكها الأفراد والجماعة التي ينتمون إليها"⁴، فالمعجم من خلال هذا التعريف أنواع: عام، ومخصص

1 سعيد بوريحي ولطيفة هباشي، المعجم الذهني والترجمة الآلية: استثمار للمعارف وتطوير البرامج _ الترجمة الآلية العصبية أنموذجاً، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 5، العدد 2، 2021م، ص 287.

2 ابن منظور، لسان العرب، مادة "ع، ج، م"، ص

3 أحمد عمر مختار، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب الحديث، مصر، 2009م، ص 19.

4 غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ج2، ص 565.

ونوعي، كما أن المعجم يتركب من مجموع العلاقات اللسانية للمجتمع الواحد، أي إنّ لكل مجتمع معجمه اللغوي المتواضع عليه والمتداول بينه.

تعريف الذهن: جاء في لسان العرب: "الذهن الفهم والعقل والذهن أيضا حفظ القلب... ذهنت كذا وكذا أي فهمته، وهو الفطنة والحفظ، وفلان يذهن الناس أي يفاطنهم وذاهني وذاهنته أي كنت أجود منه ذهناً"¹، يوحي المعنى اللغوي للذهن بالفطنة والذكاء وفهم الأمور.

وإصطلاحاً الذهن هو استعداد نفسي ومقدرة على إدراك المعارف وفهمها، فالذهن البشري "يقوم على مجموعة من الآليات النفسية المتطورة لتحليل المعلومات المتمثلة في النسق العصبي، وهي آليات تشكل جوهر الهندسة الذهنية لدى الإنسان وتتصف بمحتويات بنيوية غنية ومُتخصّصة وظيفياً لإنتاج سلوكيات تتعامل مع مشاكل تكييفية مثل إكتساب اللغة وإكتساب المعرفة الفضائية... ومُعطيات الثقافة البشرية"²، فالذهن هو المسؤول عن بناء التّصورات والتّمثّلات الذهنية والكيانات المعرفية والعمل على إدراكها وفهمها وتوظيفها عند الحاجة إليها.

- المعجم الذهني:

استعمل مصطلح المعجم الذهني للدلالة عن مجموع المداخل المعجمية التي تشكّل المخزون المعجمي للغة في ذهن الإنسان فهو "منظومة ذاكرية يمكن من تخزين واستعادة تصوّرات الكلمات، تحتوي هذه التّصورات على معلومات تتعلّق بالشكل الإملائي اللفظي للكلمات وبمعناها وسماتها النحوية"³، فالمعجم الذهني هو تلك المنظومة في ذهن الإنسان

1 ابن منظور، لسان العرب، مادة "ذ، ه، ن"

2 عبد العالي العامري، اللغة وهندسة الذهن، آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع، الأردن، 2018م، ص 80.

3 تيبيريان غي وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، تر: جمال شحيد، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص 255.

التي تعمل على تخزين التصورات اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وكذا السمات الإملائية للكلمات المفردة واستحضارها عند الحاجة إليها، "فكل مُتَكَلِّم للغته ما يمتلك مُعْجَمًا ذهنيًا وهو مجموعة من التمثيلات المتعلقة بالوحدات الدالة في لغته... وهي تضم المعلومات الضرورية لتعيين وفهم واستعمال وحدة معينة"¹، فالمُعْجَم الذهني يحتوي على كل التمثيلات الذهنية المتعلقة بالكفاءات، إذ تعمل على شحن الوحدات اللغوية بالمعلومات اللازمة بُغْيَةً ففهمها واستعمالها.

تتم عملية شحن الوحدات الذهنية بواسطة علاقات وروابط تجمع بين كل ما تم تمثله في الذهن من مجموع الوقائع والكيانات والظواهر اللغوية المختلفة التي تنتظم شروط مضامينها وسياقاتها تآلفاً وتراكباً أو تعارضاً وتتافراً².

كما أستخدم مصطلح "المعجم الذهني" للدلالة على المعرفة اللسانية المختزنة في الذهن لأنه حسب هذا الرأي أوسع بكثير من أن يكون مجرد مجموعة من المداخل المعجمية فهو "مجموع قوانين التنظيم اللساني ومبادئ الصياغة وأحكام البنية لكل أجزاء اللغة، ومجموع الخوارزميات المعتمدة في إجراءات الحوسبة والتنظيم والتوليد المعرفي لكل المعلومات اللسانية التي كانت طبيعتها وكمياتها على حد العناصر الصوتية أو الصرفية أو التركيبية"³، من خلال هذا المؤدى يتجلى لنا أن المُعْجَم الذهني يشكل كيانا معرفيا موسوعيا يضم كل المعلومات اللسانية الممكنة والقوانين المنظمة لها على جميع المستويات اللسانية المختزنة في الذهن.

1 بوكيلي حسان، المعجم الذهني بحث في آليات النفاذ المعرفية والنفسية، منشورات الزمن، المغرب، 2015م، ص 52.

2 بوعناني مصطفى وآخرون، المعجم الذهني واللغة العربية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب، 2015م، ص 22.

3 بوعناني مصطفى وآخرون، المعجم الذهني واللغة العربية، ص 22.

2.3. كيفية تشكّل المعجم الذهني لدى المتعلّمين:

ينبني المعجم الذهني لدى المتعلّمين ويتشكّل وفق العلاقات الداخليّة التي تحكمه، وقد دأب اللسانيون والعرفانيون والسوسولوجيون على الاهتمام بمعرفة النشاط المعجمي في الذّهن فيما يتعلّق بعمليتي تخزين واسترجاع الوحدات المعجمية، وبناءً على نسقية تنظيم المعلومات المعجمية يولّد الذّهن متتاليات لغوية غير محدودة بشكل مُتزامن مع ذاكرة الاشتغال دون الحاجة إلى حفظ كلّ الصّور اللفظيّة¹.

وكان عالمُ النفس اللّغوي الهولندي ويليام جوهامس ليفت *william johannes leaft* من أوائل الذين اقترحوا تصنيفاً للعلاقات الداخليّة التي تقع في المعجم الذهني للفرد وميّز بين نوعين من العلاقات تتبدّى الأولى منها في العلاقات الجوهرية التي تربط العناصر المعجمية من خلال مكّون واحد على الأقل بالمعلومات المعجمية (الصّوتيّة، الصّرفيّة التركيبيّة، الدّلاليّة)، وتتجلّى الثّانية في العلاقات التّرابطية فتحدث من خلال معناها في الحقول الدّلالية فقولنا مثلاً: تفاحة فهي في الذّهن في حقل الفواكه، أو من خلال كلمة تشترك معها في نفس الحقل المعجمي²، كما تتمّ العلاقات التّرابطية كذلك من خلال الاشتقاق حيث تتربط الوحدات المعجميّة ذات الجذر الواحد بشكل نسقي يُسهّل عمليّة النّفاذ إليها مثل: كُتب، كُتاب، كاتِب، مكتبة، كِتابة.

وقد أكّدت الدّراسات على وجود مُعجم ذهني واحد ينظّم عمليتي الفهم والإنتاج، إعتد رأيهما على مُعالجة الأخطاء اللّغويّة أو زلات اللّسان في الإنتاج الشّفهي للغة، فما يوظّفه المتكلّم في الإنتاج اللّغوي الشّفهي يوظّفه في فهم واستيعاب المسموع فتكون الوحدات المعجميّة نشطة أثناء الإنتاج الشّفوي للغة وتارة في حالة سُكون أثناء فهم المنطوق، غير

¹لخاز عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللّسانيات العصبية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة، المجلد 02، العدد 01، ص 58.

² Livelt w, speaking from infontion to articulation, Cambridge, mlt press, 1985, p 41/42.

أنّ غارمان يرى بوجود مُعجمين ذهنيين يختصّ الأول بتنظيم العلاقات من أجل الانتاج اللّغوي، ويهتمّ الثاني بتنظيم العلاقات التي يقوم بها المستمع من أجل فهم المسموع، وقد وجد هذا الرأي صدق لدى الباحثين النّفسانيين والعصبيين، إذ أثبتوا وجود عدّة تناقضات فيما يخصّ إنتاج الملفوظ والمكتوب وفهمه، فتباينت الآراء بين وجود مُعجم خاص بالوحدات المُعجميّة المرئيّة وآخر بالوحدات المُسموعة، وبين تخزين الكلمات بشكل مُفصل أم أنّ هناك مُعجما موحّدا لها¹.

وقد قام أجورت بدراسة حول اشتغال منطقة بروكا في الذّهن أثناء إنتاج الكلام مُستنتجا أنّ الإنسان قبل الكلام يجهّز رسالة قبل كلامية يتمّ تصميمها وفق خصوصيّة اللّغة عبر مجموعة من المراحل، إذ يقوم الإنسان باسترجاع معلومات من الذاكرة منها ماهو دلالي وماهو فونولوجي وصوتي وتركيبّي إذ يتمّ إنتاج هذه المعلومات في بنيات كبرى في إطار عملية التّوحيد أو الدّمج، وبعد اكتشاف الطّبيب الفرنسي بول بيببروكا paul peure broca (1880/1824) لمنطقة بروكا ودور القشرة الدّماغية اليُسرَى في إنتاج وفهم اللّغة بمثابة قفزة نوعية مكّنت الباحثين من فهم البنية العصبية للدماغ التي تدعم إنتاج اللّغة².

واهتمت اللّسانيات العصبيّة بتشكّل اللّغة في الذّهن واكتساب المُتعلّم اللّغة ونماء مُعجمه الذّهني وذلك أنّ الدّماغ أساس وجود اللّغة فنحن نتكلّم بفضل ما في أدمغتنا من قُدّرات فطريّة تُساعدنا على إنتاج اللّغة واكتسابها، كما تُساعد عمليّة التّعلّم على إدخال

1 نقلا عن خراز عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللّسانيات العصبية، ص59.

2 خراز عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللّسانيات العصبية، ص60.

جملة من الرموز إلى الذهن التي تُمثّل اللّغة، ثمّ يعيد المُتعلّم إخراجها بعد تنظيمها في شكل رموز صوتيّة يعبر بها عن أفكاره ويتحاور بها مع غيره¹.

كما تُمكن عمليّة التعلّم الطفل من تخزين المعارف والمعلومات من مُسميات الأشياء إلى الحركات والأفعال في الذاكرة وهذا التخزين يُساعد في نضجه الفيسيولوجي وبناء مُعجمه الذهني، وعمليّة تشكّل المعجم الذهني لدى المتعلم واكتساب اللغة يكون نتيجة لمجموعة من الأنشطة العصبية التي يقوم بها الدماغ، كما أن اتساع وزيادة عدد التشابكات العصبية يكون نتيجة لمستوى وكميّة المعارف والتجارب التي يتعرّض لها الفرد في حياته اليومية، فكلّما تعرّض المُتعلّم لأكثر كمّ وكيف ممكن من الاستشارات العقلية والمعرفية والبيئة المنطقية النشطة خلال سنوات قابلية نشاطه العقلي المعرفي للنمو كان تنامي التراكيب أو الأبنية العصبية التي تستقبل مُحتوى التعلّم وآليات أكبر.

ومن ثم تجد الاستشارات والخبرات العقلية والمعرفية لمحتواها أوعية عصبية مُلائمة تزداد فاعليّة التعلّم والاحتفاظ والتذكر والتفكير وحلّ المُشكلات² من خلال ما تقدّم نلاحظ أنّ تشكّل المعجم الذهني لدى المتعلم تسهم فيه عدّة عوامل ومؤثرات منها ما هو فطريّ طبيعيّ كوجود ما يؤهّله لاكتساب المعلومات والمعارف واختزانها في ذهنه من خلايا عصبية موجودة في الذهن على مُستوى منطقتي بروكا وفيرنك اللتين تعملان على تخزين المعلومات وترجمتها وترتيبها وإستعمالها عند الحاجة، ويُعدّ المعجم الذهنيّ من أهم مكونات البنية اللغوية لدى المتعلم، إذ يعمل الدماغ البشري على تخزين عدد هائل من المفردات والمصطلحات التي تتشكل منها اللّغة المستعملة في التفاعل والتواصل اليومي، ويُساهم في نمو هذا المعجم عدة عوامل، منها ما هو فطري كقدرة الإنسان الطبيعية على اكتساب اللغة، ومنها ما يرتبط بالبيئة المحيطة والتجارب المعرفية فالتواصل الشفوي مع الآخرين، والانخراط في المواقف التفاعلية، والاستماع إلى

1 نزيهة زكور وصالح غيلوس، القدرة الترميزية وعلاقتها بتعلّم اللغة من منظور اللسانيات العصبية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 6، العدد 01، 2021م، ص 614.

2 فتحي الزيات، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات، ط2، 2006م، ص 867.

الحوارات، إلى جانب القراءة المنتظمة والمطالعة المكثفة، كلّها أنشطة تثري الرصيد المعجمي وتعزز آليات الاسترجاع والاستخدام، كما تؤثر البيئة الأسريّة والمجتمعيّة التي ينشأ فيها الفرد على تنمية هذا الرصيد، فكلما كانت محفّزة على التفاعل والتعلم، زادت قدرة المتعلم على تخزين المفردات واستخدامها في السياقات المناسبة ومن جهة أخرى، فإن العزلة والانزواء قد يُضعفان هذه القدرة، في حين يُساعد التواصل المستمر في تفعيل الشبكات العصبية المسؤولة عن الذاكرة اللغوية، مما ينعكس إيجاباً على مهارات التذكر والتفكير وحل المشكلات.

3.3. دور المُعجم الذّهني في فهم المنطوق:

إنّ الغاية المنشودة من ميدان فهم المنطوق هي تدريب التلاميذ على إكتساب مهارتي الاستماع وفهم هذا المسموع والاستفادة من المعلومة التي قيلت له أو سمعها وتخزينها وتوظيفها وقت الحاجة إليها سواء عند مساءلة المعلم له أو للإجابة بها في الامتحانات أو للاستعمال اليومي في الحياة اليوميّة، ومن وظائف المُعجم الذّهني في فهم المنطوق ما يأتي¹:

- المعجم الذّهني هو وسيلة للكشف عمّا يلتبس عن المُتعلّم من ألفاظ مبهمّة وإزالة اللبس عنها.
- كلّما كان المخزون الذّهني كبيراً كلّما سهّل على المُتعلّم فهم ما يقال والاستجابة معه.
- يُساعد المُعجم الذّهني المتعلّمين على التّعامل مع المواقف الحواريّة وحسن إدارتها والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه بسهولة ويسر.
- يُسهّم المُعجم الذّهني للمُتعلّم في إنجاح عمليّة التّواصل الشّفهي بين المُعلّم والمُتعلّمين ويُسهّل على المُعلّم إيصال المعلومة لمُتعلّميّه.
- لا يمكن للمُتعلّمين فهم المنطوق إلّا من خلال توظيف مُعجمهم الذّهني، فإذا كان هذا الأخير ضعيفاً لديهم، فإنّ فهمهم للمنطوق يكون أقلّ وأصعب، والعكس.

1 فاطمة بن شعشوع، دور المعجم في تعليمية ميادين اللغة العربية في الطّور المتوسط ميدان فهم المنطوق أنموذجاً، مجلة قضايا العربية، المجلد 02، العدد 1، جوان 2021م، ص 119.

خلاصة:

تناول هذا الفصل أهمية التواصل الشفهي وفهم المنطوق في تعلم اللغة، مُسلّطاً الضوء على العلاقة المتبادلة بين قدرة المتعلم على الاستماع والفهم، وبين رصيده اللغوي الداخلي، أو ما يُعرف بالمعجم الذهني. وقد أوضح أن التفاعل الشفهي الناجح لا يتحقق إلا من خلال مهارات استماع فعّالة، ومعجم لغوي غنيّ يتيح للمتعلّم فهم الرسائل المنطوقة وتحليلها بدقة. كما تطرّق الفصل إلى أبرز الصعوبات التي تعترض المتعلمين، سواء كانت لغويّة كتشوش النطق وضعف القواعد، أو نفسيّة واجتماعيّة كالخجل وفقدان الثقة بالنفس أو تعليمية تتصل بطرق التدريس وغياب الوسائل المحفزة. وتبيّن من خلال المعالجة أن هذه العوائق تؤثر سلبيّاً على قدرة المتعلم في تنمية معجمه الذهني، وبالتالي على جودة تواصله الشفهي. وأكد الفصل في النهاية على دور الأنشطة الصفية الهادفة في تعزيز الفهم السماعي، وتوسيع الرصيد اللغوي، مما يُسهم في تحسين الأداء اللغوي العام للمتعلّمين.

الفصل الثاني:

صعوبات التواصل الشفهي

لدى المتعلمين

تمهيد:

تعرض المتعلم مجموعة من الصعوبات والعراقيل التي تحول دون فهمه للمنطوق وتمنع نجاح تواصله الشفهي داخل حجرة التدريس، وهذا ما من شأنه إفشال العملية التعليمية التعلمية، تختلف هذه الصعوبات وتباين، فمنها ما يتعلق بقدرات المتعلم العقلية والجسدية ومنها ما يتعلق بصحته النفسية كالاضطرابات والتوتر والخلل وغيرها، ومنها ما يعود إلى طرائق التدريس ومناهج التعليم التي أصبحت كثيفة وأثقلت كاهل المتعلمين خاصة مع التطورات الحاصلة في طرائق التدريس ومناهجه، كذلك من هذه الصعوبات ما يرجع إلى ضعف مستوى المتعلم في اللغة وعدم إلمامه بأبجديات التواصل الشفهي، وضعف معجمه الذهني ومخزونه المعلوماتي.

وللحد من هذه الصعوبات هناك مهارات يجب على المتعلم التمكن منها وإتقانها كمهارة الاستماع، والقراءة، والتعبير، والكتابة.

وقد عالجنا في هذا الفصل الصعوبات التي تواجه المتعلم في فهمه للمنطوق والتي تحول دون تنمية معجمه الذهني، كما تطرقنا إلى العوامل المتسببة في هذه الصعوبات، وإلى أهمية المهارات اللغوية في بناء المعجم الذهني والتواصل الشفهي.

1. الصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الأولى المتوسط:

أولى علماء النفس وخبراء التربية مسألة الصعوبات والعراقيل المؤدية إلى عدم نجاح عملية التواصل الشفهي وصعوبة فهم المنطوق التي ينتج عنها تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وقد اختلفت الرؤى في تقسيمها حسب نظرة كل عالم إليها

➤ قسّمها حمدان محمد زياد إلى ثلاث فئات تتمثل فيما يأتي¹:

- عوامل مباشرة أساسية أساسها المعلم، المتعلم، المنهاج.
- عوامل مباشرة ثانوية أهمها: الأقران، الإرشاد الطلابي، مركز الوسائل، والتقنيات التربوية، المكتبة، الساحات المدرسية.

• عوامل غير مباشرة تقع خارج البيئة المدرسية: وسائل الإعلام، المؤسسات الاجتماعية.

➤ وهناك من قسّمها إلى ثلاثة عوامل تتبدى في²:

- عوامل ترتبط بالتلميذ نفسه.
- عوامل ترتبط بالمدرسة.
- عوامل ترتبط بالأسرة والظروف الاجتماعية.

ويرى بعض التربويين في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات أن صعوبات فهم المنطوق وضعف التحصيل الدراسي تتجلى فيما يأتي³:

- تعرّض المتعلم لمشكلات شخصية، أو أسرية، سواء كانت اجتماعية كتفكك أسرته، أو اقتصادية، أو عاطفية، كعدم إشباع حاجاته النفسية كحاجته للانتماء والود والعطف والنجاح.

1 حمدان محمد زياد، التحصيل الدراسي، مفاهيم مشاكل حلول، دار التربية الحديثة، دمشق، عمان، 1996م، ص 15.

2 سعادة جودت أحمد وإبراهيم عبد الله محمد، المنهج المدرسي الفعال، دار عمار، عمان، ط1، 1991م، ص 210.

3 كمال محمد زارع الأسطل، العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكافة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010م، ص 20/19.

- عدم وجود المحفزات للتعليم الدراسي.
- اختلاف الأساليب الإدراكية، وأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ عما يستعمله المعلم من استراتيجيات تدريسية، فقد يميل الأستاذ لطرق المحاضرة والمناقشة في حين يفضل التلميذ الطرائق الفردية المستقلة كالاكتشاف وحلّ المشكلات.
- عدم تمكن المعلم من الكفايات التعليمية، وعدم إيسامه بالصّفات الشّخصية اللازمة لممارسة مهنة التعليم.
- إشغال المتعلم بأشغال أسريّة مثقلة، ويكون هذا في المجتمعات والأسر ذات المستوى المعيشي المنخفض.
- ظروف الفصول الدراسية والعلاقات الإنسانية القائمة فيه بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلمين.

انطلاقاً من هذا المعطى يمكننا القول إنّ صعوبات فهم المنطوق وعدم نجاح التواصل الشّفهي يعود إلى عدّة عوامل ومؤشّرات، منها ما يعود إلى الصعوبات اللّغويّة المُتمثّلة في ضعف الرّصيد اللّغوي والمعرفي، ومشكلات النّطق، ومنها ما هو راجع إلى العوامل النفسيّة والاجتماعيّة للمُتعلم، وصعوبات ترجع إلى المشاكل الديداكتيكيّة كطرق ومناهج التّدريس والوسائل التعليميّة، نفصّل في هذه الصّعوبات فيما هو آت.

1.1. الصّعوبات اللّغويّة التي تواجه تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المُتوسط:

يعدّ تدريس القواعد عامّة والنّحو بخاصة العمود الفقريّ لتعليم وتعلّم اللّغة العربيّة على اختلاف مُستويات التّعليم، وقد أجمعت الدّراسات الإحصائيّة على صعوبة تعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المُتوسط، وقد تزايدت حدّة الشّكوى من صعوبة تعلّم القواعد اللّغوية وتثبيت مصطلحاتها في أذهان المُتعلّمين في العصر الحديث، دفعت هذه الصّعوبة إلى نفور المُتعلّمين من تعلّم اللّغة العربيّة، وترجع صعوبة تعلّم اللّغة العربيّة وعلومها من نحو وصرف

وبلاغة إلى عدّة عوامل، منها ما يتّصل بالمادة نفسها، ومنها ما يتّصل بطريقة التدريس ومنها ما يتّصل بالواقع المعيش، ويمكننا إجمال هذه المشكلات في¹:

• ضعف همّة المتعلّمين وانصرافهم عن تعلّم اللغة العربيّة، وقلة رصيدهم اللّغوي وعدم كفاية المدة المحددة أسبوعياً لحصّة اللغة العربيّة.

• عدم الاهتمام بالتّدرّيات والتّطبيقات.

• ضعف تحصيلهم في المرحلة الابتدائية لأبجديات اللّغة وعدم اكتسابهم قاعدة متينة في أوّليات اللّغة العربيّة، وهذا ما يُصعّب عليهم فهم المنطوق وعدم التّواصل الشفهي الجيد.

• عدم معالجة القواعد النحويّة بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف المتعلّم بقيمتها الشّكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.

• إنعدام التّعاون بين مُدرسي المواد الأخرى مع مدرّسي اللغة العربيّة في مراعاة القواعد عند كتابة الدّروس للمُتعلّمين، أو قراءة المُتعلّمين لهم أو لزملائهم، وذلك ظناً منهم بانفصال موادّهم عن مادة اللّغة العربيّة².

وهناك صعوبات أخرى تتمثّل في عمليات الانتباه، الإدراك، والذاكرة، بالنسبة لصعوبة الإدراك نجد أنّ المتعلّم المصاب بهذه الصعوبة مُتشّتت ويصعب عليه التّعلّم وتركيز الانتباه على المَهمة المُوكلة له، وصعوبة الذاكرة تظهر على شكل اضطرابات في الذاكرة السّميّة والذاكرة البصريّة³.

1 عزوز وردية وبوعناني سعاد، واقع تعليمية القواعد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، قراءة وصفية تحليلية نقدية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 02، 2021م، ص 1071.

2 لوحيشي ناصر، الدّرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، مجلة جذور، جدّة، العدد 25، 2007م، ص230.

3 خصاونة محمد أحمد سليم، صعوبات التعلّم الثمانية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص20،

كما تظهر اضطرابات في التفكير على مشكلات في العمليات العقلية، كالعمليات الحسابية، المقارنة، كتابة الوضعيات، واضطرابات في اللغة الشفهية في شمل صعوبات في فهم المعنى الكامل للكلمات والجمل، وهو ما يمنعهم من التعبير الصحيح، لأنهم لم يتمكنوا من فهم المنطوق أو أنّ عملية التواصل الشفهي بينهم وبين المعلم لم تكن ناجحة¹.

2.1. الصعوبات النفسية والاجتماعية:

تعدّ العوامل النفسية والاجتماعية عاملا فعّالا في نجاح التواصل الشفهي لدى المتعلمين، فالحالة النفسية للمتعلم وظروفه الاجتماعية تؤثر تأثيرا مباشرا على إكتسابه وتحصيله الدراسي، فكلّما كان يعاني المتعلم من ظروف اجتماعية صعبة أو غير مستقرة كلّما أثّرت هذه الظروف على حالته النفسية وهذا ما يؤدي به إلى عدم التركيز داخل الصف فيؤثر سلّبا على قدرة إستيعابه وصعوبة فهمه لما يقوله المعلم.

كذلك تتجلى صعوبات فهم المنطوق والتواصل الشفهي لدى المتعلم في العديد من العناصر منها عدم رغبة التلميذ في تلقي هذه الرسالة، أو عجزه عن فك شفرة الرسالة وفهم مضمونها، وذلك إمّا أن لغة الرسالة أكبر من مستواه، أو إنّ التلميذ لا يملك الذكاء الكافي لفهمها، أو عدم رغبته أصلا في التعلم وتلقي المعلومات، أو، لانشغال ذهنه بأمور خارجة عن الدرس أثناء شرح الأستاذ، وكذلك الغياب المستمر والمشغبة داخل القسم، وبالتالي يفوته فهم الرسالة².

وتنقسم صعوبات التواصل الشفهي وعراقيل فهم المنطوق إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية، تتبدّى العوامل الداخلية في ثلاثة مظهرات هي³:

1 Landry gilles, le troubles d apprentissage, lettres en main, 2017, p 14.

2 حمزة بركات، التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، المفاهيم والأبعاد، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مجلة اللسانيات المجلد 25، العدد 02. الجزائر، ص236

3 المرجع نفسه، ص 235.

• **عوامل داخلية ذات طبيعة نفسية** نابعة من ذات المرسل (الأستاذ) أو كامنّة في ذات المتلقي (التلميذ)، وتتجلى في بعض العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشّعور بالحرَج والخوف، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية بعضها طبيعي في نفس المتلقي، والبعض الآخر قد يتسبب فيه المرسل أو المُدرّس بتصرّفات غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن الأستاذ يجد أمامه مجموعة من المتعلمين مختلفي الشخصيات والتكوين النفسي، إذ أنّ قمعه للتلميذ المغرور المتعالي، أو الإنقاص من إجابة التلميذ الثرثار له آثاره على الخجل والجبان وضعيف الشخصية، ويؤدي هذا إلى قتل روح الرغبة في المشاركة وهذا ما يمنع ويعيق التواصل بينهم وبين الأستاذ ويؤدي إلى عدم فهم المنطوق وتراجع تحصيله الدراسي ونتائجه.

• **عوامل داخلية ذات صبغة وجدانية** تتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدّماتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيويته مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه، أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

• **عوامل داخلية ذات صبغة معرفية** وتتبدى في جملة العوامل الذهنية كقصور التلميذ الذهني عن فك الترميز والإشارات والإيماءات الصادرة عن الأستاذ.

أمّا العوامل الخارجية فتتجلى في¹:

- قصور في وسائل التبليغ لدى المرسل.
- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي.
- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية.
- عوامل ناتجة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري.

1 حمزة بركات، التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، ص 235/236.

3.1. الصعوبات الـديداكتيكية (طرائق التدريس، قلّة الوسائل التعليمية):

تمثّل طرائق التدريس والمناهج المتّبعة في التّعليم والوسائل التّعليميّة عاملاً أساسيّاً في العمليّة التّعليميّة ونجاح عملية التّواصل الشّفهي وسهولة تمكّن المتعلّم من فهم المنطوق وتنميّة مُعجمه الذّهني، وعدم توفّرها بشكل عام للمتعلمين، يشلّ حركة العمليّة التّعليميّة فطرائق التدريس غير الملائمة وعدم وفرة وسائل التّعليم من أكبر الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون.

تتبدى هذه العوائق في إختيار الأستاذ وسيلة إتصال لا تتناسب مع المعلومات المرسلّة للتلاميذ كاستعمال شاشة العرض مع تلاميذ لا يملكون أبجديات الإعلام الآلي، أو عدم التنوّيع بين الوسائل المكتوبة والوسائل الشفويّة، أو عدم مناسبة الوسيلة لعمر التلميذ، وعدم اطلاعه عليها أو إمتلاكه لها¹. ومن الصّعوبات والعراقيل البيداغوجية كذلك ضعف إعداد المعلمين للدّروس، وتباين طرقهم في التدريس، واتّخاذهم الامتحانات بوصفها غاية لا وسيلة وهذا ما غدّى نفور المتعلّمين وصدوفهم².

كما تعمل الوسائل التّعليمية على تحقيق التّواصل الجيد بين المعلّم ومتعلّميهِ وتُساعدُهم على الفهم والاستفادة بشكل أفضل وتقرب لهم المعلومة، فالوسائل التّعليميّة ترمي إلى مُواجهة مشكلات التّعلم، غير أنّ هذه الوسائل إذا إنعدمت أو لم يتم استغلالها بالشّكل المناسب فإنّها تُصبح عائقاً وحائلاً أمام المُتعلّم، ومن بين المُشكلات التي تحول دون استخدام هذه الوسائل ما يأتي³:

1 أسامة محمد سيد، الاتصال التربوي، دار الايمان للنشر والتوزيع، مندى سور الأريكية، 2014م، ص168/167.

2 لوحيشي ناصر، الدّرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، ص 229.

3 فارعة حسين محمد، دراسات وبحوث في تكنولوجيا المنهاج والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1996م، ص326.

- النظرة القاصرة لهذه الوسائل على أنها مجرد أجهزة وأدوات، أو مجرد برامج.
- عدم قدرة المعلم على التخلص من الأسلوب النظري في التدريس، واعتماده على الأساليب التقليدية المتكررة بحكم العادة.
- عدم إستيعاب المؤسسة التعليمية لتلك الوسائل خاصة القديمة منها.
- عدم تخصيص أغلب المؤسسات التعليمية لميزانية خاصة بتوفير هذه الوسائل.
- قلة الحوافز المادية والأدبية التي تُشجع الابتكار والتجديد في المدارس.
- عدم مواكبة المؤسسات التعليمية للتطور التكنولوجي الحاصل، والعمل على توفير الوسائل اللازمة حتى يتمكن المتعلم من التأقلم مع هذا التطور ومسايرته.
- عدم إستغلال هذه الوسائل بالكيفية الصحيحة سواء أكان ذلك من قبل المعلم، أم من قبل المتعلمين.

2. أثر صعوبات التّعلم الشّفهي على المُعجم الذّهني:

1.2. أثر ضعف فهم المنطوق على تنمية المعجم الذّهني:

يرتبط فهم المنطوق بالمعجم الذّهني ارتباطاً وثيقاً إذ يؤثّر كلّ منهما في الآخر فضعف فهم المنطوق لدى المتعلّم يُعيق تنمية معجمه الذّهني، كما أنّ المتعلّم الذي يمتلك مُعجماً ذهنيّاً واسعاً يُسهّل عليه فهم المنطوق بسهولة، وفي هذا المضمار سنحاول إبراز فاعليّة عدم فهم المنطوق على تنمية وتوسيع المعجم الذّهني.

تعدّ اللّغة المنطوقة المصدر الأساس لاكتساب المفردات وتوسيع المعرفة اللّغويّة، وعدم فهم هذه المفردات والتراكيب يحدّ من نمو المُعجم الذّهني لدى المتعلّم وبالتالي يبقى المُعجم الذّهني له ضعيفاً¹، ومن أثر ضعف فهم المنطوق على المُعجم الذّهني ما يأتي:

- **عدم إكتساب مفردات جديدة:** فعندما لا يفهم المتعلّم الكلام المنطوق، فإنّه بالضرورة يفقد فرصة تعلّم مفردات جديدة من السّياق، وهذا ما يحول دون نمو وتوسّع مخزونه اللّغوي².
- **تقييد القدرة على الرّبط بين الكلمات والمعاني:** يساعد فهم المنطوق في تكوين روابط بين الكلمات ومعانيها من خلال التّجربة المباشرة، ولما يكون هذا الفهم ضعيفاً يُصبح من الصّعب تخزين الكلمات وربطها بمواقف معيّنة.
- **ضعف القدرة على الاستنتاج والتّوقع:** إنّ سماع المفردات غير المألوفة في سياق معيّن يساعد الفهم الصّحيح للمنطوق على استنتاج معانيها من خلال السّياق الذي وردت فيه، لكن الفهم الصّحيح للمنطوق يُقلّل من هذه المهارة ويحدّ من توسّع المُعجم الذّهني.

1 محمد رباحي، محاكاة الطرق الفطرية في اكتساب اللغة ونعلّمها من منظور لساني، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللّغوية، المجلد 5، العدد 01، 2022م، ص 123.

2 أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص 108.

• التأثير على مهارتي القراءة والكتابة: يؤدي ضعف فهم المنطوق إلى صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف الفهم العام للنصوص المكتوبة، لأنّ المعجم الذهني لا يعتمد فقط على القراءة بل يعتمد بشكل كبير على السمع¹.

• التأثير السلبي على الفصاحة اللغوية: إنّ وظيفة المعجم الذهني لدى المتعلم لا تنحصر فقط في تخزين المفردات وإنّما يعمل المعجم الذهني على إسترجاعها بسرعة عند الحاجة إليها، ويؤدي ضعف المنطوق إلى صعوبة في إسترجاع واستحضار المفردات المناسبة أثناء المواقف الكلامية أو التعبير الشفهي².

بناء على ما تقدّم يمكن القول بأنّ فهم المنطوق هو اللبنة الأساس في بناء المعجم الذهني لدى المتعلم وتحقيق طلاقته اللغوية، فالعلاقة بينهما تلازمية إذ كلّما كان فهم المنطوق جيّدا كلّما كان نمو المعجم الذهني أكثر والعكس.

2.2. أثر ضعف المعجم الذهني على التواصل الشفهي:

يتأثر التواصل الشفهي بين المتعلم والمعلم أو بين المتعلمين أنفسهم بمستوى معجمهم الذهني، إذ يصعب التواصل الشفهي بين المعلم والمتعلم عندما يكون المعجم الذهني لدى المتعلمين ضعيفا.

المعجم الذهني هو المخزون اللغوي الذي يمتلكه الفرد في ذاكرته ويستخدمه لفهم الكلمات وإنتاجها أثناء التواصل. وعندما يكون هذا المعجم ضعيفا، فإنه يؤثر سلبيّا على التواصل الشفهي بين المعلم والمتعلم، لأنّه إذا لم يتمكن المتعلم من فهم المنطوق بسبب ضعف مخزونه اللغوي ومحدودية معجمه الذهني فإنّ هذا يشلّ حركة التواصل الشفهي بينهم

1 ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية للنشر والتوزيع، ط1، 2017م، ص 21/20.

2 لخازن عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد 02، العدد 01، ص 56.

ويمنع تفاعلهم، ويؤثر ضعف المعجم الذهني لدى المتعلمين على عملية التواصل الشفهي بعدة أشكال منها¹:

- **بطء الاستجابة والتلعثم:** يواجه المتعلم صعوبة في استرجاع الكلمات المناسبة واستحضارها في المواقف التواصلية، مما يؤدي إلى التوقف المتكرر والتلعثم أثناء الكلام.
- **استخدام كلمات غير دقيقة أو غير ملائمة:** قد يلجأ المعلم أثناء إلقائه الدرس لتوظيف مفردات غير مناسبة للسياق بسبب محدودية مفرداته وضعف معجمه، مما يسبب سوء الفهم لدى المتعلمين، وهذا ما ينجم عنه عدم نجاح التواصل الشفهي بينهم وبين المعلم، فعدم فهمهم لما يقوله الملقى (المعلم)؛ أي عدم فهمهم للرسالة يحول دون ما يسمّى في العملية التواصلية بالتغذية الراجعة، أي عدم تفاعلهم معه واستجابتهم لما يلقيه.
- **الاعتماد على الإشارات والتكرار:** يلجأ المتعلم إلى الإشارات الجسدية أو تكرار بعض الكلمات والعبارات نفسها لتعويض النقص في المفردات.
- **عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح:** يجد المتعلم صعوبة في نقل أفكاره ومشاعره بطريقة دقيقة ومفهومة، وترجمتها في شكل عبارات وجمل مناسبة مما قد يحد من تفاعله الاجتماعي، وهذا يجعله غير قادر على إدارة المواقف التواصلية الشفهية بسهولة سواء أكان داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها.
- **التأثير على الثقة بالنفس:** قد يشعر المتعلم بالخجل أو الإحباط بسبب عدم قدرته على التعبير بطلاقة، مما يجعله يتجنب المحادثات أو يقلل من مشاركته في حجرة الدرس، وهذا ما يقلل من تواصله الشفهي مع المعلم أو مع زملائه أثناء الحوارات التي تجري داخل القسم.

1 بلخيري عبد المالك، المعجم الذهني تمثيلات دلالية معرفية في موسوعة المعنى اللغوي، مجلة اللسانيات التطبيقية،

3. أهمية المهارات التعليمية في دعم المعجم الذهني وتسهيل فهم المنطوق:

تعمل مهارات التعلم كالاستماع والقراءة والكتابة على تنمية المعجم الذهني وإثرائه، كما تسهل هذه المهارات على المتعلم فهم المنطوق واستيعابه، لذا فإنّ التمكن من هذه المهارات وإتقانها له أهمية كبيرة في توسيع المعجم الذهني والحد من صعوبات وعراقيل فهم المنطوق.

3.1. أهمية مهارة الاستماع في تنمية المعجم الذهني وفهم المنطوق:

الاستماع سبيل هام من سبل زيادة ثقافة الإنسان وتنمية خبراته ومعارفه، فقد أثبتت الدراسات اللغوية أنّ المرء في حالة الاستماع لا يعدّ سلبيًا، بل هو إيجابي فعال¹، فهو يعمل على فك الرموز التي تصل إليه عن طريق الباث (المعلم) والعمل على فهمها والحكم عليها، وهذا ما يؤدي إلى توسّع معجمه الذهني الذي يؤدي بدوره إلى فهم ما يقال.

نظرا لأهمية ملكة السمع في إثراء المعجم الذهني وفهم المنطوق نجد في الكثير من آيات الذكر الحكيم تقديم السمع على باقي الحواس الأخرى، ومن ذلك قوله تعالى:

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾²، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقِفْ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾³، ونظرا لهذه الأهمية البالغة لمهارة الاستماع ينبغي على كلّ من المعلم والمتعلم التدريب على هذه المهارة، وذلك من خلال⁴:

- تهيئة الأجواء المناسبة لعملية الاستماع، أي تذليل العقبات التي تحول دون الاستماع الجيد، كالتحكم في القسم وعدم وجود الفوضى فيه، وتنويع مكان إلقاء المعلم بالتحرك داخل

1 إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص215.

2 سورة النحل، الآية 78.

3 سورة الإسراء/ الآية 36.

4 إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، سوتير، مصر، 2005م، ص100.

حجرة التدريس، فهذا يُعين المتعلم على سماع كل ما يقوله المدرّس وبالتالي يُسهم في تنمية مُعجمه الذّهني وفهم المنطوق.

• توضيح الهدف من الفكرة أو النشاط المُقترح، إذ يكون مفهوما لدى المتعلمين وهذا ما يدفعهم إلى الانتباه والإصغاء.

• إختيار الموضوعات الشائقة والملائمة للمتعلمين إذ يؤديّ عنصر التشويق دورًا هامًا في لفت انتباه المتعلم ودفعه إلى الإستماع.

• الاهتمام بالألفاظ المألوفة لدى المتعلمين، مع إستحضار الألفاظ والكلمات الجديدة التي تُساعدهم في عمليّة الرّبط بين بين ما يكتسبونه من ثروة لفظيّة ولغويّة، وبين مُكتسباتهم القلبيّة.

• تمرين التّلاميذ على سماع القصص في دروس القراءة والتعبير، ثمّ يُطلب منهم التعبير عمّا فهموه مُشافهة، وهذا ما يعمل على تنمية المُعجم الذّهني للمتعلّم ويسهل عمليّة تواصله الشّفهي.

• تكليف بعض المتعلمين بقراءة قصة أو رواية، أو الاستماع إلى برنامج أو مشاهدته، ثمّ التّكلّم عمّا قرأه، أو شاهده، أو سمعه، أمام زملائه بأسلوب يدعوهم إلى الاستماع إليه، بهذه الطّريقة يتم تدريب المتعلمين على إدارة المواقف التّواصلية الشّفهيّة، وإثراء معجمهم الذّهني. من خلال هذا المؤدى نستشف أهميّة مهارة السّماع في إثراء المُعجم الذّهني للمتعلّم وكيفيّة تدريبه على إدارة المواقف التّواصلية والحواريّة، وهذا ما أضفى على مهارة الاستماع أهميّة بالغة ودورا ضروريا في فهم المنطوق.

2.3. أهمية مهارة القراءة في دعم المُعجم الذّهني وفهم المنطوق:

القراءة هي "نطق الرّموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتّفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في ظل المواقف الحيويّة، والمتعة النفسية بالمقروء"

وهي "نشاط فكري وعقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه أم من ناحية البيئة، أم من ناحية المادة المقروءة"¹.

وللقراءة أهمية كبيرة في إثراء المعجم الذهني للمتعلم وتنمية مهارة التواصل الشفهي لديه وتوسيع معرفته، فكلما قرأ أكثر كلما نما معجمه الذهني، وزاد رصيده اللغوي، وسهل عليه فهم المنطوق، فالقراءة مفتاح المعرفة وجواز السفر للتنقل عبر القارات دون تأشيرات الدخول فتجعل القارئ صديقاً لكل العلماء دون اللقاء بهم، فيعرفهم ويتعرف عليهم من خلال أفكارهم وكتاباتهم، وتتبدى أهمية القراءة في تنمية المعجم الذهني وفهم المنطوق فيما يأتي²:

مُساعدة المتعلمين على النجاح في مواد الدراسة، إذ إنه بدون القراءة لا يمكنهم فهم المواد التعليمية الأخرى.

• القراءة غذاء عقلي ونفسي، تُساعد على تنمية الفكر، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تُساعد على بناء الشخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكرياً وثقافياً.

• القراءة وسيلة المتعلم لاكتساب المعلومات والمعارف والخبرات المختلفة، وبهذا تعمل القراءة على بناء معجم ذهني قوي وموسوعي وتحقيق تواصل شفهي فعال وناجح.

ولدرس القراءة أهداف كثيرة منها³:

- إجادة النطق.
- كسب المهارات في القراءة المختلفة.
- حُسن الأداء.
- استيعاب المعاني وتمثيلها.

1 عبد الباري ماهر شعبان، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 30/31.

2 إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 108.

3 هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، دار الأردن، عمان، ط1، 2005م، ص 172/173.

- الكسب اللغوي كتنمية ثروة المفردات والتّمكن من معرفة التراكيب الجديدة.
- فهم أغراض المادة المنطوقة.
- التدريب على التعبير الجيد والصحيح.
- تنمية ميل الطالب إلى القراءة الجادة.

وتعدّ المادّة المقروءة بمختلف أشكالها مصدراً رئيساً للمعرفة بكل أصنافها، والتي يستمدّ منها الإنسان كل ما يمكن أن يرقى بعقله وخياله، كما تُعتبر منبعاً ثرياً واسعاً يستقي منه كلّ ما يمكن أن يُنمّي به لغته، وينطلق بلسانه وفكره، كما أن رؤية الكلمات والعبارات مكتوبة ومُصاغة بنسق معين يُساعد الفرد كثيراً في ترسيخ دلالة هذه الكلمات والعبارات في الذهن¹.

3.3. أهمية مهارة التعبير في دعم المُعجم الذهني وإنجاح التّواصل الشّفهي:

للتّعبير أهمية كبيرة في حياة المتعلم خاصة والنّاس عامة، كونه ضرورة لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنّه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الرّوابط الفكرية والرّوابط الاجتماعية، ومن خلاله يتكيّف الفرد مع مجامعه فالتّعبير رياضة الذّهن²، فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير مُحددة في الذّهن والإنسان عندما يضطر إلى التّعبير فهو مُجبر على إعمال الذّهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتّعبير عنها شفهيًا³.

ويرى عبد المجيد عيساني أن الفائدة من تدريس التّعبير تتجلى في⁴:

❖ تنمية قدرات المتعلّم على تشكيل جمل مفيدة.

❖ توسيع دائرة أفكار المتعلمين ومعارفهم.

1 طيبي سناء عورتاني، مقدّمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 64.

2 طه حسين علي الديلمي وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 438.

3 ملايكية عليمه، فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية المهارات اللغوية _السنة الخامسة إبتدائي أنموذجاً_، كلية الآداب واللغات، جامعة قالمة، 2015، ص 29.

4 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012م، ص 115.

❖ تدريب المتعلمين على الارتجال وتعزيز مشاعر الثقة لديهم من خلال إزالة الخوف والخلج والتردد.

❖ تزويد المتعلم بمهارات وخبرات تقتضيها الحياة كالمواجهة المباشرة أثناء الحوار، وكتابة التقارير، والرسائل، والمناقشات العامة.

❖ تمكينه من التعبير الحر عن خبراته ونظراته الخاصة في أمر من أمور الحياة.

مُساعدة المتعلم على إبداع وابتكار معاني جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المعجمية المتداولة وتقوية لغته، وتمكينه من التعبير السليم عن خبراته.

من خلال هذا المعطى يتبدى لنا أنّ مهارة التعبير ضرورية وهامة في بناء مُعجم ذهني لا حدود له، كما تعمل هذه المهارة على إنجاح عملية التواصل الشفهي لدى المتعلم وتقوية أسلوب تواصله، كما يُسهم هذا في تسهيل فهمه للمنطوق وإدارة المواقف التواصلية بسهولة ويُسر.

1.3.3. أسس تنمية مهارة التعبير:

لتنمية مهارة التعبير هناك مجموعة من العوامل والأسس يجب إتباعها والنقيد بها، ونجاح التواصل الشفهي وفهم المنطوق الذي تتجح على إثره العملية التعليمية التعليمية يتوقف على الإلمام بهذه الأسس والمعايير، والتي تتبدى في¹:

❖ العامل النفسي: يتبدى فيما يلي:

- ميل المتعلم إلى الحديث والتعبير عما في نفسه، ويمكن للمعلم أن يستثمر ذلك الوضع لتشجيع الطلبة عليه.
- ميل المتعلم إلى التعبير عن الأشياء الملموسة، لذلك فإن المعلم يمكنه الاستعانة بالمحسوسات من النماذج كالصور.
- تحفيز عقل المتعلم والتأثير في الانفعالات والحركات لتبيان ما في نفوسهم.

1 هدى علي جواد الشمري وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 289.

- مراعاة سنّ المتعلّم وظروفه النفسيّة والاجتماعيّة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- ❖ العامل التربوي: من خلال إتباع العناصر الآتية:
 - توفير الحرّيّة الكاملة للمتعلّم لاختيار الموضوع الذي يعرض أفكاره ويبيّن فيه عباراته.
 - أن يجعل المعلّم حصص اللّغة العربيّة بكل فروعها مجالاً خصباً للتعبير.
 - أن يكون المتعلّم عالماً بالموضوعات التي يختارها له المعلّم، والابتعاد عن الموضوعات الصفيّة المبهمة، لأنّ معرفة المتعلّم بالموضوع يساعده على التعبير الجيد فيه.
- ❖ العامل اللّغوي: يتجسد في:
 - التعبير الشّفهي أسبق من التعبير الكتابي.
 - ازدواجيّة اللّغة في حياة الطّلبة بين الفصحى والعاميّة، فهو يستمع إلى اللّغة السليمة من معلّم اللّغة العربيّة في المدرسة، ويتعامل في حياته اليوميّة بالعاميّة.
 - توفير الفرص لإثراء معجم الطّلبة اللّغوي، وإنمائه عن طريق الإستماع والقراءة من خلال إسماعهم بعض القصص.

خلاصة:

استناداً إلى ما تقدّم ذكره في هذا المبحث يُمكننا القول: إنّ تضافر هذه المهارات (الإستماع، القراءة، التعبير) وتَمَكّن المُتعلّم منها يُسهّل عليه فهم المنطوق وتنميّة معجمه الذّهني وتوسيعه، فالمُتعلّم المُتمكّن من مهارة الإستماع والتّعبير والقراءة يسهّل عليه فهم ما يُقال، وإذا فهم ما ينطق به المُعلّم فإنّه يسهّل عليه كذلك التّواصل والتفاعل معه، وهذا الحوار والتّواصل الفعّال والنّاجح داخل حُجرة الدّرس يُنمّي المعجم الذّهني لدى المُتعلّم ويزيد من رصيده المُفرداتي والمعلوماتي.

الفصل الثالث:

دراسة تطبيقية لعينة من تلاميذ
السنة الأولى من التعليم المتوسط
متوسطة العربي بشير أنصوحجا .

تمهيد:

يُمثل هذا الفصل الجانب التطبيقي من البحث، ويعكس واقع الظاهرة المدروسة في بيئتها الصفية من خلال دراسة ميدانية أُجريت على عينة من تلاميذ وأساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة "لعريبي بشير".

وقد تمّ اعتماد استبانتيين لاستقصاء آراء الطرفين حول صعوبات التواصل الشفهي أثناء نشاط فهم المنطوق، وتأثيرها على تكوين المعجم الذهني.

ارتكز تحليل البيانات على تفرّغ الإجابات وتصنيفها ضمن محاور مُحدّدة، مع تقديم قراءة تفسيرية معززة بالجداول والنسب المئوية، بما يسمح باستخلاص مؤشرات علمية دقيقة وتقديم مقترحات عملية في خاتمة البحث.

1. عرض بيانات العينة المتحصّل عليها.

1.1. عرض بيانات عينة التلاميذ المتحصّل عليها.

في سياق الدراسة الرّامية إلى الكشف عن صعوبات الفهم الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، تمّ تصميم استبانة موجّهة إلى التلاميذ أنفسهم بهدف رصد تمثّلاتهم الذاتيّة حول نشاط فهم المنطوق، والصّعوبات التي تعترضهم أثناء تلقي الخطاب الشفهي، إلى جانب الكشف عن بعض المتغيّرات المرتبطة بالبيئة الأسرية والدّافعية التّعليميّة.

وقد تمّ توزيع الاستبانة على عيّنة قوامها مئة (100) متعلّم ومتعلّمة من متوسطة "لعريبي بشير"، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية تراعي تمثيل الفوج التّربوي المستهدف. وتتبع أهميّة هذا المسح الميداني من كونه يُمكن من الاستماع إلى صوت المتعلّم، باعتباره محور العمليّة التّعليميّة وشريكاً فاعلاً في تحديد أسباب تعثره.

جاءت الاستبانة في شكل أسئلة مغلقة وشبه مفتوحة، وتوزّع على مجموعة من المحاور أبرزها:

- **المعطيات العامّة:** تشمل السّن والجنس واللّغة المستعملة في البيت، ومستوى الوالدين التّعليمي.
- **الوضعية التّعلّميّة:** مدى فهم النّص المسموع، صعوبة تميّز الفكرة العامّة، طبيعة التّفاعل مع النّشاط.
- **العوامل المؤثّرة:** مثل الضّوضاء وسرعة الإلقاء والوسائط المستعملة أو عدد التّلاميذ في القسم.
- **البيئة الصّفيّة والاجتماعيّة:** تضمّنت أسئلة حول مدى الشّعور بالراحة داخل القسم ودرجة الضّجيج ومدى تعاون الأقران في تسهيل الفهم الشفهي.

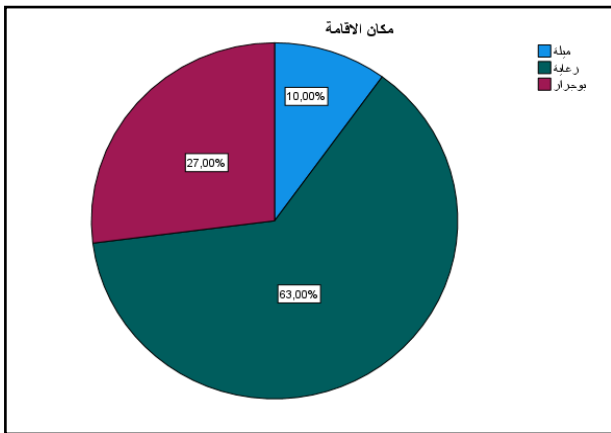
- **الاستراتيجيات الفردية:** استهدفت الكشف عن سلوكيات المتعلم عند مواجهة صعوبة في الفهم مثل: اللجوء إلى المعلم أو الاستعانة بزميل أو التخمين أو التزام الصمت.
- **الدعم البيداغوجي والتعزيز المنزلي:** رُصد من خلال أسئلة تتعلق بمدى استخدام الوسائط الصوتية والمرئية، وإعادة الاستماع إلى المحتوى في البيت، وتدوين الكلمات الصعبة ومراجعة ما تم تلقيه داخل القسم.
- **التمثيلات والاقتراحات:** ركزت على موقف المتعلم من دروس الاستماع والعوامل التي يرى أنها تساعد على تحسين الفهم، إلى جانب فتح المجال لتقديم اقتراحات شخصية تسهم في تحسين ظروف التعلم.

يُنْتَظَر من تحليل هذه البيانات أن يُسَهَّم في بناء تصوّر واقعي عن طبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في نشاط فهم المنطوق، والعوامل الذاتية والبيئية المؤثرة فيها، مما يمهد لاحقاً لاقتراح توصيات تربوية مستندة إلى معطيات ميدانية دقيقة.

وسنقوم فيما يلي بعرض نتائج هذه الاستبانة، وفق ترتيب محاورها، مع تحليل مضامينها وربطها بإشكالية البحث.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب مكان الإقامة



حسب مكان الإقامة

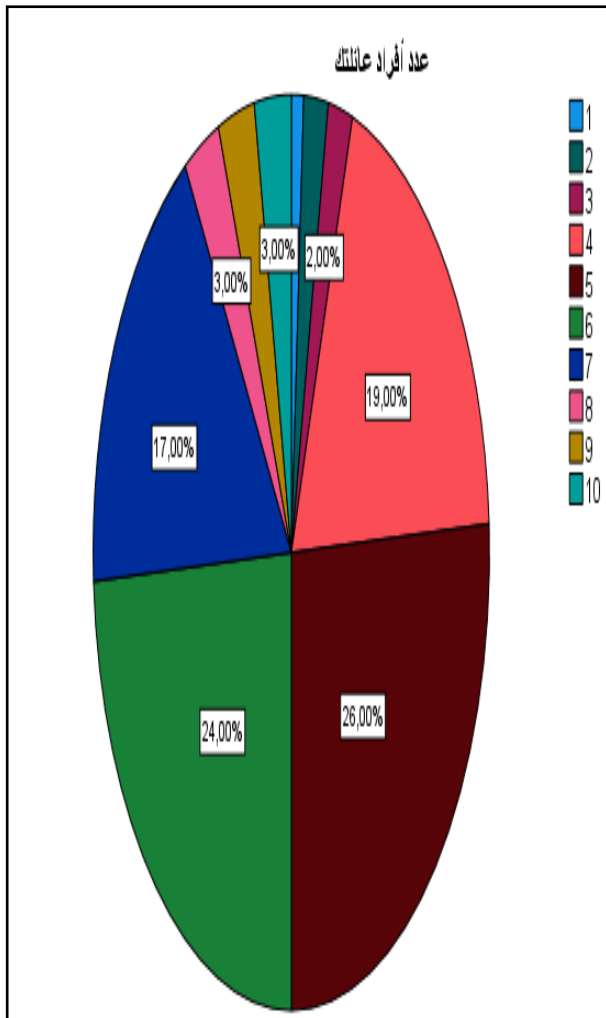
الإقامة	التكرار	النسبة
ميلة	10	10.0
زغاية	63	63.0
بوجرار	27	27.0
المجموع	100	100

يتضح من الجدول أن غالبية التلاميذ الذين شاركوا في الاستبيان يُقيمون في بلدية زغاية بنسبة 63%، تليها بوجرار بنسبة 27%، ثم ميلة بنسبة 10% فقط، و يُشير هذا التوزيع إلى أنّ العينة تمثل في معظمها تلاميذ من مناطق شبه ريفية، وهو ما قد يؤثر على نتائج الاستبيان لاحقاً، خاصة فيما يتعلق بالفهم الشفهي، إذ إنّ التلاميذ في المناطق الريفية قد يواجهون صعوبات أكبر مُرتبطة باللهجة المحليّة أو ضعف الرّصيد اللّغوي، أو محدوديّة الوسائل التّعليميّة، هذا التّوزيع الجغرافي يتوافق مع ما أشار إليه بعض الأساتذة في إستبيانهم من أن البيئة الريفية تُمثّل تحدياً إضافياً في فهم المنطوق.

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدّراسة الشكل رقم (2) توزيع أفراد عينة الدّراسة

حسب عدد افراد العائلة

حسب عدد افراد العائلة



عدد الأفراد	التكرار	النسبة
1	1	1.0
2	2	2.0
3	2	2.0
4	19	19.0
5	26	26.0
6	24	24.0
7	17	17.0
8	3	3.0
9	3	3.0
10	3	3.0
المجموع	100	100

تُشير نتائج الجدول إلى أن أغلب التلاميذ ينتمون إلى عائلات كبيرة، حيث إنّ النسبة الأكبر من المشاركين يعيشون ضمن عائلات تتكون من 5 إلى 7 أفراد (67% من العينة)، في حين أن النسب الأقل تُخصّص العائلات الصغيرة من 1 إلى 3 أفراد (5%)، هذا يدلّ على أن معظم التلاميذ ينتمون إلى أسر مُوسعة، وهو أمر شائع في المناطق شبه الريفية، مثل هذا الوضع قد يؤثر على الفهم الشفهي خاصة إذا ارتبط بعدم توفر بيئة مناسبة للمذاكرة في المنزل، أو بانخفاض مستوى المُتابعة الأسريّة نتيجة انشغال الوالدين بعدد كبير من الأبناء. كما يُمكن أن تكون قلة التفاعل الفردي داخل العائلة عاملاً في ضعف التعبير الشفهي أو نقص الرصيد اللغوي.

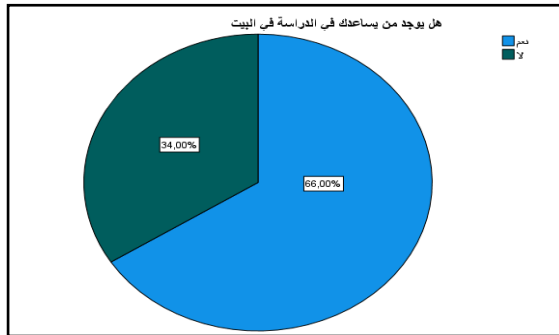
الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة

المتعلقة بوجود المساعدة على

المتعلقة بوجود المساعدة على

الدراسة في البيت

الدراسة في البيت



الإقامة	التكرار	النسبة
نعم	66	66.0
لا	64	34.0
المجموع	100	100

تُشير النتائج إلى أن 66% من التلاميذ صرّحوا بوجود من يُساعدهم على الدّراسة في البيت، مقابل 34% لا يتلقون أي مُساعدة منزليّة، هذه المُعطيات توضح أن ثلث التلاميذ تقريباً يُعانون من غياب الدّعم الأسري الأكاديمي، الأمر الذي قد يُؤثر سلبيّاً على قدراتهم في فهم المنطوق، خاصة إذا كانت الصّعوبات اللّغوية تتطلّب مُتابعة خارج القسم.

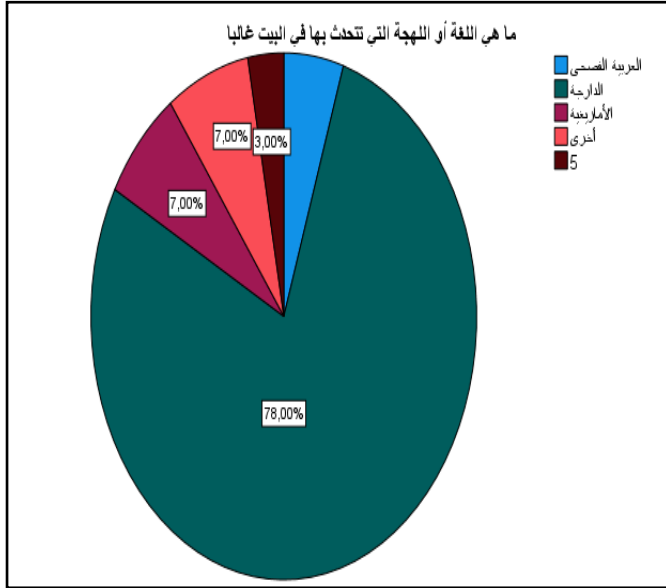
في المُقابل، توفّر المُساعدة لدى الأغلبية عنصراً داعماً لتحسين الفهم، لكنه قد يختلف في نوعيته وجودته حسب المستوى النّقافي للأهل، وهو عامل يستحق المزيد من التّحليل عند ربطه بأداء التلاميذ لاحقاً.

الجدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب اللغة أو اللهجة المستعملة

في البيت

في البيت



اللغة أو اللهجة	التكرار	النسبة
العربية الفصحى	5	5.0
الدارجة	78	78.0
الأمازيغية	7	7.0
أخرى	10	10.0
المجموع	100	100

تكشف نتائج هذا الجدول أنّ اللغة الأكثر إستخداماً في البيت هي الدّارجة بنسبة 78%، في حين لا يتحدّث العربيّة الفصحى في البيت سوى 5% فقط من التّلاميذ، كما تظهر نسب مُتقاربة للأمازيغية (7%) ولهجات أو لغات أخرى (10%).

هذه المُعطيات تعكس فجوة لغويّة واضحة بين اللغة المنزليّة ولغة الدّراسة، حيث تُدرّس المواد - ومنها فهم المنطوق - بالفصحى، بينما لا يتعرض التّلميذ لها كثيراً في بيئته اليوميّة، هذا قد ينتج صعوبات في إكتساب المفردات، أو في التّمييز بين البنية اللّغويّة العاميّة والفصيحة، ويزيد من الحاجة إلى إستراتيجيّات تربويّة تُراعي هذا الواقع اللّساني، مثل ربط الفصحى بالواقع المحكي أو إستخدام الوسائط السّمعية لتقريب اللغة المدرسيّة من بيئة المُتعلّم.

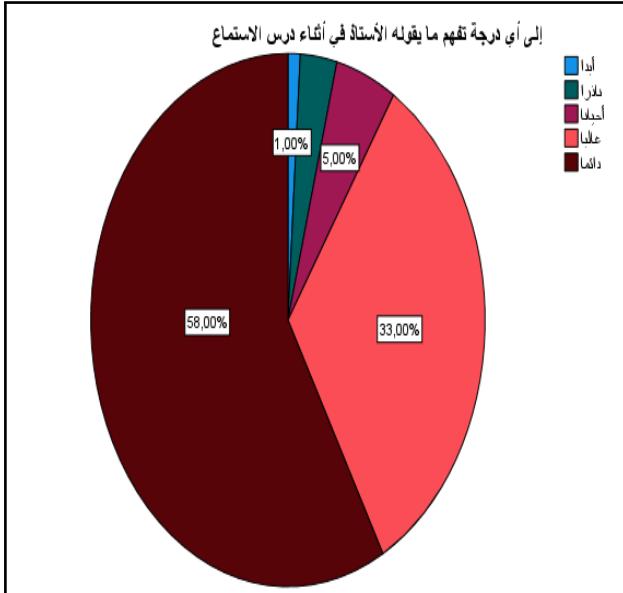
الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب درجة فهم الأستاذ أثناء

حسب درجة فهم الأستاذ أثناء

سماع الدرس

سماع الدرس



النسبة	التكرار	اللغة أو اللهجة
1.0	1	أبدا
3.0	3	نادرا
5.0	5	أحيانا
33.0	33	غالبا
58.0	58	دائما
100	100	المجموع

تشير النتائج إلى أن 91 % من التلاميذ (غالبا + دائما) صرّحوا بأنهم يفهمون ما يقوله الأستاذ أثناء درس الاستماع، حيث إنّ 58 % يفهمون دائما و 33 % غالبا، في حين أنّ 9 % فقط يعانون من صعوبات متفاوتة (أحيانا، نادرا، أبدا).

هذا المعطى يظهر بوضوح أن الغالبية تشعر أنها تستوعب المحتوى الشفهي داخل القسم، ما قد يدلّ على وضوح خطاب الأستاذ، أو على قدرة التلاميذ على مواكبة الفهم العام، حتى لو لم يكونوا متمكنين من كل التفاصيل.

ومع ذلك، فإن نسبة 9 % من التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الفهم تُعدّ مؤشرا يستدعي الانتباه، إذ قد تكون هذه النسبة عرضة للتوسع إذا لم تعالج أسباب الضعف مثل التأثيرات اللهجية، محدودية التركيز، أو قلة التدريب على مهارات الاستماع.

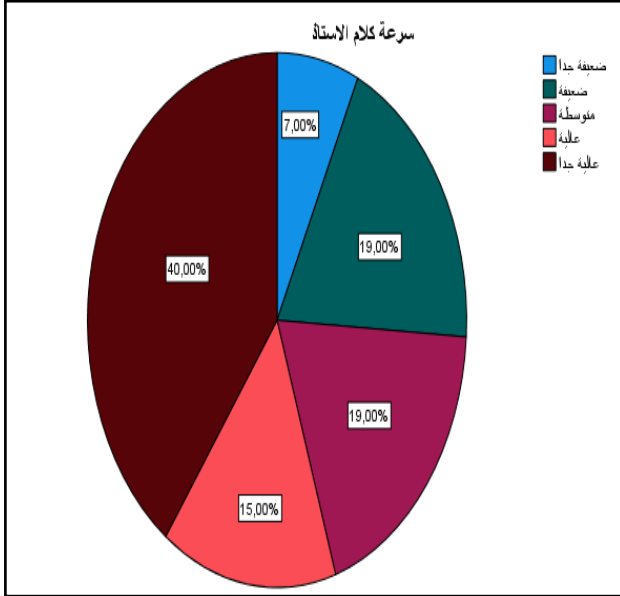
الجدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب صعوبة الفهم لسرعة

حسب صعوبة الفهم لسرعة

كلام الأستاذ

كلام الأستاذ



الصعوبة	التكرار	النسبة
ضعيفة جدا	7	7.0
ضعيفة	19	19.0
متوسطة	19	19.0
عالية	15	15.0
عالية جدا	40	40.0
المجموع	100	100

تُظهر النتائج أن 55 % من التلاميذ يرون أن سرعة كلام الأستاذ عالية أو عالية جدا 15 و 44 %، في حين 19 % فقط يرونها متوسطة.

وفي المقابل، 26 % يرون أن السرعة ضعيفة أو ضعيفة جدا (7% + 19%)، إن وجود نسبة مرتفعة 55 % ترى أن الأستاذ يتحدث بسرعة تفوق قدرتهم على الاستيعاب قد يُشكل عائقا في الفهم الشفهي، خاصة لدى التلاميذ ذوي الرصيد اللغوي المحدود أو الذين يُواجهون صعوبات في التركيز.

فقط ربع التلاميذ تقريبا يجدون السرعة مُلائمة (متوسطة)، ما يشير إلى إختلال في إيقاع الإلقاء من وجهة نظر المتعلمين.

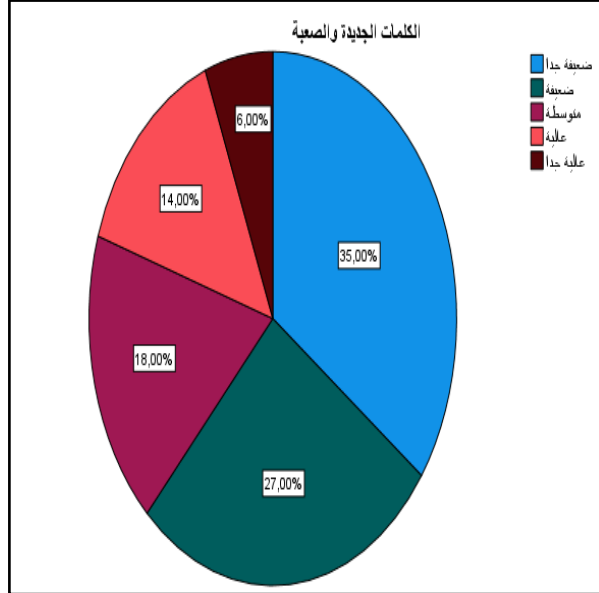
الجدول رقم (7) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب صعوبة فهم الكلمات

حسب صعوبة فهم الكلمات

الجديدة والصعبة

الجديدة والصعبة



الصعوبة	التكرار	النسبة
ضعيفة جدا	35	35.0
ضعيفة	27	27
متوسطة	18	18
عالية	14	14
عالية جدا	6	6
المجموع	100	100

تُشير نتائج السؤال المتعلق بالكلمات الجديدة والصعبة التي يواجهها التلاميذ أثناء درس الاستماع إلى أن غالبية التلاميذ (62%) يعتبرون عدد هذه الكلمات ضعيفاً جداً أو ضعيفاً، بينما يرى 18% فقط أن العدد متوسط، و20% يرونه عالياً أو عالياً جداً. هذه المعطيات تعكس أن أغلب التلاميذ لا يواجهون صعوبة كبيرة على مستوى المفردات، مما قد يدل على أن الأساتذة يراعون المستوى اللغوي للمتعلمين ويحرصون على استخدام مفردات مألوفة أو مبسطة. مع ذلك، فإن نسبة 20% من التلاميذ الذين يجدون أن عدد الكلمات الجديدة كبير تشير إلى وجود تباين في الحصيلة اللغوية بين المتعلمين، مما يستدعي ضرورة مراعاة هذا الاختلاف داخل القسم، عبر تقديم شروحات إضافية وتكرار الكلمات الصعبة، مع إدراج أنشطة تسهم في تعزيز فهم المفردات الجديدة لدى الفئة التي تُعاني من ضعف لغوي نسبي.

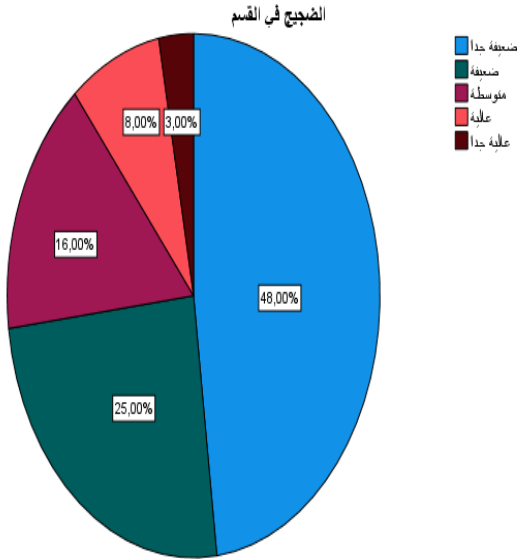
الجدول رقم (8) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (8) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب صعوبة الفهم

حسب صعوبة الفهم

الضّجيج في القسم

الضّجيج في القسم



الصّعوبة	التكرار	النسبة
ضعيفة جدا	48	48.0
ضعيفة	25	25.0
متوسطة	16	16.0
عالية	8	8.0
عالية جدا	3	3.0
المجموع	100	100

تشير النتائج إلى أن 73 % من التلاميذ يرون أن الضّجيج في القسم ضعيف جدا أو ضعيف (48% + 25%)، بينما 16 % يعتقدون أن الضّجيج متوسط، فقط 11 % من التلاميذ يرون أن الضّجيج عالي أو عالي جدا (8% + 3%).

كما توضّح هذه النتائج إلى أن البيئة الصفية تُعتبر هادئة إلى حد كبير، حيث تعتقد الغالبية العظمى من التلاميذ أن مستوى الضّجيج لا يؤثر على قدرتهم على الاستماع والفهم، وقد يكون هذا بسبب إدارة صفية فعّالة أو تنظيم جيد للأنشطة الصفية .

ومع ذلك، توجد نسبة قليلة 11 % تشعر بوجود ضجيج مفرط في الفصل، مما قد يؤثر سلبا على تركيزهم وفهمهم للدرس، و من المهم أخذ هذه الفئة بعين الاعتبار، وربما تطبيق بعض الإجراءات التنظيمية لخفض مستويات الضّجيج مثل توجيه التلاميذ نحو العمل الجماعي بشكل أكثر انضباطا أو استخدام إستراتيجيات لتوجيه الانتباه.

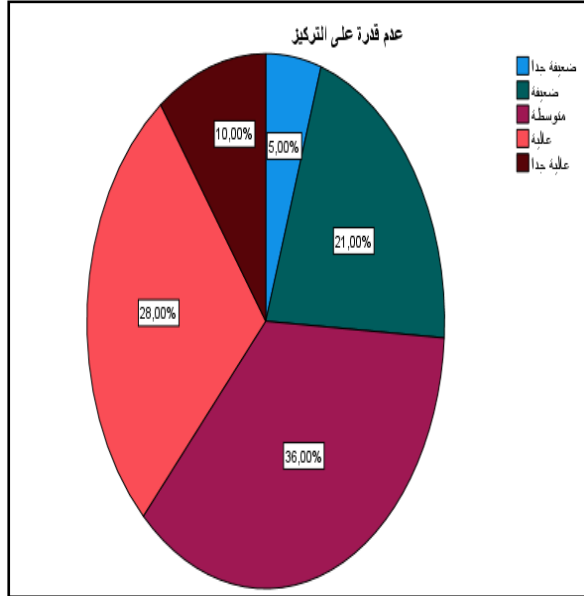
الجدول رقم (9) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب صعوبة عدم

حسب صعوبة عدم

القدرة على التركيز

القدرة على التركيز



الصعوبة	التكرار	النسبة
ضعيفة جدا	5	5.0
ضعيفة	21	21.0
متوسطة	36	36.0
عالية	28	28.0
عالية جدا	10	10.0
المجموع	100	100

من خلال نتائج الاستبانة الخاصة بمشكلة عدم القدرة على التركيز أن نسبة مُعتبرة من التلاميذ يُعانون من هذه الصّعوبة بدرجات متفاوتة، حيث أفاد 36% منهم أن مُستوى الصّعوبة مُتوسط، بينما صرح 28% بأنهم يُعانون من صعوبة عالية، و10% يواجهون صعوبة عالية جداً، أي أن ما مجموعه 74% من التلاميذ يعانون بدرجة ملحوظة من ضعف التركيز. في المقابل، يرى فقط 26% من التلاميذ أن قدرتهم على التركيز جيدة (ضعيفة أو ضعيفة جداً).

تعكس هذه الأرقام وجود مشكلة حقيقية تؤثر سلباً على جودة الفهم الشفهي لديهم، وقد ترتبط بعدة عوامل مثل سرعة إلقاء المُعلم، أو استخدام مفردات غير مألوفة، أو حتى البيئة الصفية غير المحفزة مما يفرض ضرورة التفكير في إدراج أساليب تعليمية بديلة تعتمد على التنشيط الذهني، وتقنيات التفاعل، والدعم البصري والسمعي، إلى جانب تنظيم القسم بطريقة تقلل من المشتتات وتُحفّز التلاميذ على الانتباه والمتابعة.

تشير نتائج هذا البند إلى وجود موقف سلبي قوي لدى عدد كبير من التلاميذ تجاه درس الاستماع حيث صرّح 36% منهم بعدم حبهم له بدرجة "عالية"، و31% بدرجة "عالية جدا"، أي أن 67% من التلاميذ يُعبرون عن نفور واضح من هذا الدرس. في المقابل، فقط 20% أفادوا بدرجة نفور "ضعيفة" أو "ضعيفة جدا"، بينما اكتفى 13% بوصف نفورهم منه بدرجة "متوسطة".

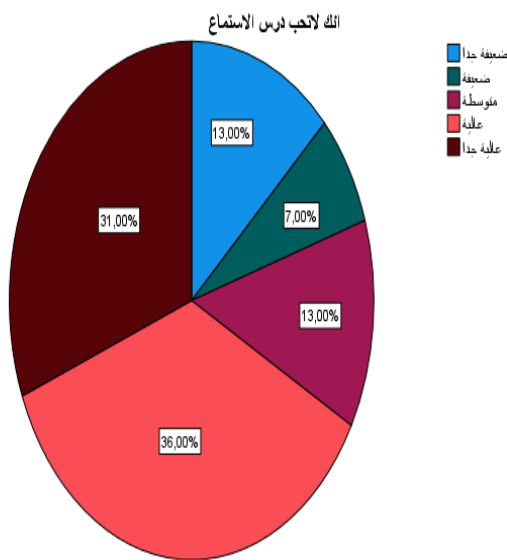
الجدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب صعوبة عدم حب

حسب صعوبة عدم حب

سماع الدروس

سماع الدروس



الصعوبة	التكرار	النسبة
ضعيفة جدا	7	7.0
ضعيفة	13	13.0
متوسطة	13	13.0
عالية	36	36.0
عالية جدا	31	31.0
المجموع	100	100

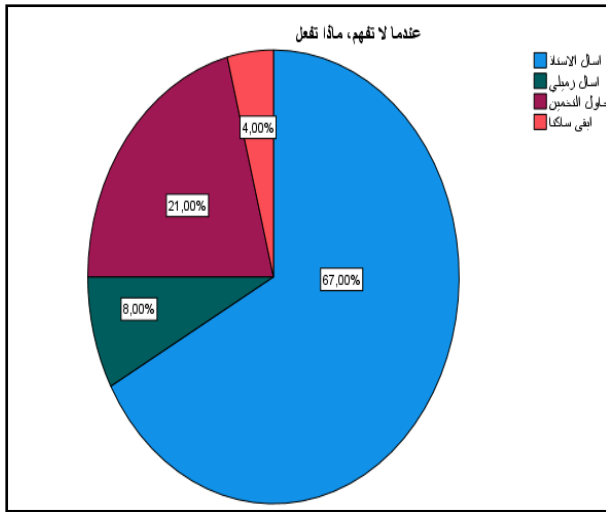
تُوضّح نتائج هذا الجدول إلى وجود موقف سلبي قوي لدى عدد كبير من التلاميذ تجاه درس الاستماع، حيث صرّح 36% منهم بعدم حبهم له بدرجة "عالية"، و31% بدرجة "عالية جدا"، أي أن 67% من التلاميذ يعبرون عن نفور واضح من هذا الدرس. في المقابل، فقط 20% أفادوا بدرجة نفور "ضعيفة" أو "ضعيفة جدا"، بينما اكتفى 13% بوصف نفورهم منه بدرجة "متوسطة".

هذا الميل السلبي قد يكون ناتجا عن عدة عوامل مثل رتابة الأسلوب، ضعف التفاعل، عدم وضوح أهداف الدرس، أو شعور التلاميذ بصعوبة في الفهم ما يسبب الإحباط والملل.

وبالتالي، فإن هذه المعطيات تستدعي مراجعة طريقة تقديم هذا النوع من الدروس، واعتماد استراتيجيات أكثر تحفيزا كإشراك التلاميذ في أنشطة تفاعلية، إدماج وسائط سمعية وبصرية، وتقريب المحتوى من اهتماماتهم اليومية لجعل الدرس أكثر جاذبية وفاعلية

الجدول رقم (11) توزيع أفراد عينة الشكل رقم (11) توزيع أفراد عينة

الدراسة حسب رد الفعل عند عدم الفهم



الدراسة حسب رد الفعل عند عدم الفهم

رد الفعل	التكرار	النسبة
أَسأل الأستاذ	67	67.0
أَسأل زميلي	08	08.0
أحاول التخمين	21	21.0
أبقى ساكنا	04	04.0
المجموع	100	100

تشير نتائج هذا السؤال إلى أن غالبية التلاميذ (67%) يتخذون خطوة إيجابية عندما

لا يفهمون وهي سؤال الأستاذ، ما يعكس ثقة في المعلم وبيئة صفية تسمح بالتفاعل.

في المقابل، يفضل 8% اللجوء إلى زملائهم، وهي نسبة أقل لكنها تشير إلى وجود

تعاون داخل القسم.

أما 21% من التلاميذ الذين يعتمدون على التخمين، فقد يكون ذلك مؤشرا على التردد

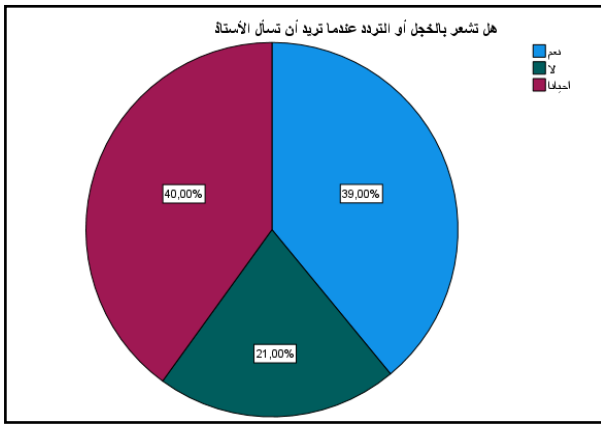
في طرح الأسئلة أو ضعف في الثقة بالنفس أو حتى في العلاقة مع الأستاذ. في حين أن

4% فقط يفضلون البقاء ساكتين، وهي نسبة ضئيلة ولكنها لا تزال مقلقة لأنها تعكس

انسحابا من الموقف التعليمي، ما يستدعي إنتباها خاصا من طرف المعلم.

بشكل عام، تُظهر البيانات أن بيئة القسم تتيح التفاعل مع الأستاذ، لكن من المهم العمل على دعم الفئات التي لا تُبادر بالسؤال، وتعزيز ثقافة المشاركة وطرح الأسئلة لدى الجميع.

الجدول رقم (12) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (12) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعور بالخجل أو التردد عند السؤال



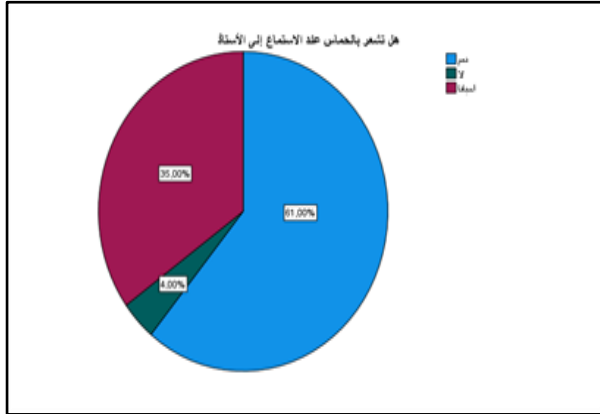
الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	39	39.0
لا	21	21.0
أحيانا	40	40.0
المجموع	100	100

تبيّن نتائج الاستبانة المتعلقة بشعور التلاميذ بالخجل أو التردد عند الرغبة في طرح الأسئلة على الأستاذ إنّ أغلبية المتعلمين يعانون من عائق نفسي يحدّ من تفاعلهم داخل القسم، حيث صرح 39% منهم بأنهم يشعرون بالخجل أو التردد دائما، بينما أشار 40% إلى أنهم يشعرون بذلك أحيانا، ما يعني أن ما يقارب أربعة أخماس التلاميذ يواجهون صعوبة في التعبير عن عدم فهمهم أو طرح تساؤلاتهم.

في المقابل، لم يتجاوز عدد التلاميذ الذين لا يشعرون بالخجل نسبة 21%، وهي نسبة ضعيفة تعكس خلافا في الديناميكية الصفية، قد يكون مرتبطا بأسلوب الأستاذ، أو المناخ النفسي السائد، أو حتى بثقة التلميذ في ذاته.

وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تحسين المناخ التربوي داخل القسم، والعمل على بناء علاقة تواصل فعّالة بين الأستاذ والتلاميذ، وتشجيع التعبير الحر دون أحكام، بما يساهم في تعزيز الفهم الشفهي والرفع من جودة التعليم.

الجدول رقم (13) توزيع أفراد عينة الدراسة الجدول رقم (13) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعور بالحماس عند سماع الأستاذ



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	61	61.0
لا	04	04.0
أحيانا	35	35.0
المجموع	100	100

تشير نتائج الاستبانة إلى أن غالبية التلاميذ (61%) يشعرون بالحماس عند الاستماع إلى الأستاذ مما يدل على وجود عنصر جذب أو تفاعل إيجابي مع طريقة تقديم الدرس، بينما عبر 35% منهم عن شعورهم بالحماس أحيانا فقط، وهو ما يعكس تفاوتاً في الدافعية قد يرتبط بعوامل مثل طبيعة المحتوى، أو وقت الحصة، أو المزاج الشخصي للتلميذ.

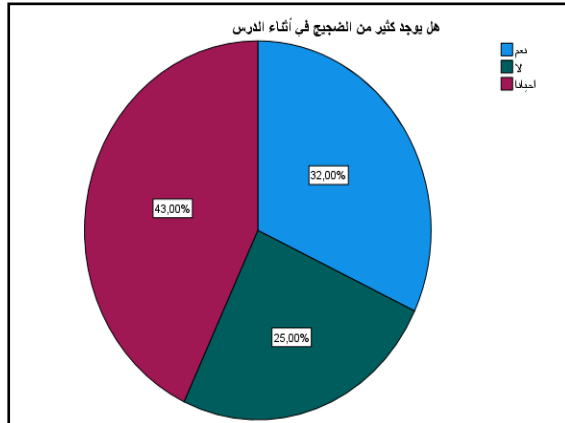
أما نسبة التلاميذ الذين لا يشعرون بالحماس مطلقاً فقد بلغت 4% فقط، وهي نسبة ضئيلة لكنها تستدعي الانتباه، إذ قد تعكس وجود مشكلات خاصة بهؤلاء التلاميذ كضعف الفهم أو التهميش أو غياب التحفيز.

عموماً، تُظهر المُعطيات أن هناك قاعدة جيدة يمكن البناء عليها لتعزيز الفهم الشفهي، وذلك عبر دعم عناصر التشويق والتفاعل والاستمرارية في جذب إنتباه التلاميذ داخل القسم.

الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة حسب

طبيعة القسم من حيث

الضجيج أثناء سير الدرس



الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة

طبيعة القسم من حيث

الضجيج أثناء سير الدرس

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	32	32.0
لا	25	25.0
أحيانا	43	43.0
المجموع	100	100

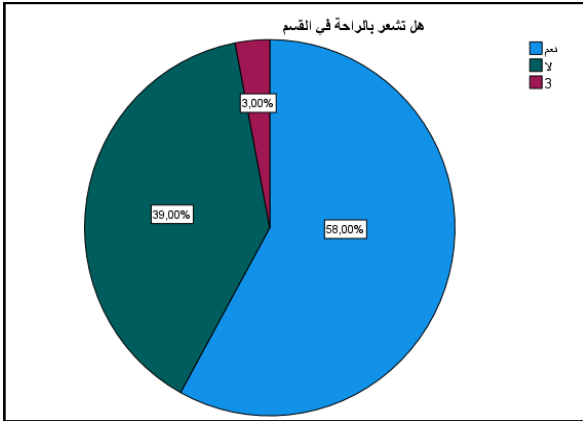
تُشير النتائج إلى أن 43% من التلاميذ يرون أن الضجيج يحدث أحيانا أثناء الدرس، مما يدل على أن بيئة التعلم ليست مُستقرة بشكل دائم، وقد تتأثر بعوامل ظرفية مثل الوقت أو مزاج التلاميذ.

كما أفاد 32% بوجود ضجيج دائم، وهي نسبة ليست قليلة وتشير إلى وجود مشكلة حقيقية قد تؤثر على التركيز والفهم الشفهي، في المقابل، أكد 25% فقط أن القسم يكون هادئا، ما يعني أن أقل من ربع التلاميذ يدرسون في جو يساعد فعليًا على الفهم.

تعكس هذه النتائج ضرورة تحسين ظروف الصف من خلال ضبط النظام الداخلي، وتفعيل إستراتيجيات إدارة الصف للحد من الصّوضاء وتعزيز الانتباه الجماعي.

الجدول رقم (15) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب الشعور بالراحة في القسم



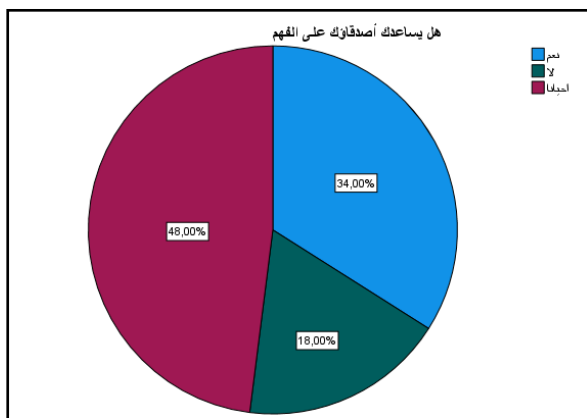
الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	58	58.0
لا	39	39.0
أحيانا	3	03.0
المجموع	100	100

تُشير النتائج إلى أن 58% من التلاميذ يشعرون بالراحة في القسم، وهي نسبة جيدة تعكس مناخا عاما مقبولا في بيئة التعلم، بالمقابل، نجد أن 39% لا يشعرون بالراحة، وهي نسبة مرتفعة نسبيا وتستدعي الانتباه، إذ قد يكون وراء هذا الشعور عوامل متعددة مثل العلاقة مع المعلم أو الزملاء، أو الإحساس بعدم الفهم أو التقدير.

عموما تُوحى هذه المُعطيات بالحاجة إلى تحسين الجو النفسي والاجتماعي داخل الصف، من خلال مراعاة الجوانب العاطفية للتلميذ، وتعزيز الدعم النفسي والمعنوي.

الجدول رقم (16) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب التعليم التعاوني بين التلاميذ



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	34	34.0
لا	18	18.0
أحيانا	48	48.0
المجموع	100	100

النتائج تشير إلى أن 34% من التلاميذ يتلقون مساعدة من أصدقائهم لفهم الدروس، وهي نسبة جيدة تعكس وجود دعم متبادل بين التلاميذ، بينما 18% من التلاميذ لا يحصلون على أي مساعدة من أصدقائهم، مما يشير إلى أنهم قد يواجهون صعوبة في الاستفادة من الدعم الاجتماعي.

أما 48% من التلاميذ فيختارون الإجابة "أحياناً"، مما يعكس وجود فترات متباعدة من التعاون بين الأقران. هذه النتائج توضح أهمية البيئة التفاعلية بين التلاميذ وتشير إلى أنه يمكن تعزيز التعاون والمساعدة المتبادلة من خلال تشجيع العمل الجماعي والمناقشات الصفية التي تتيح التفاعل البناء.

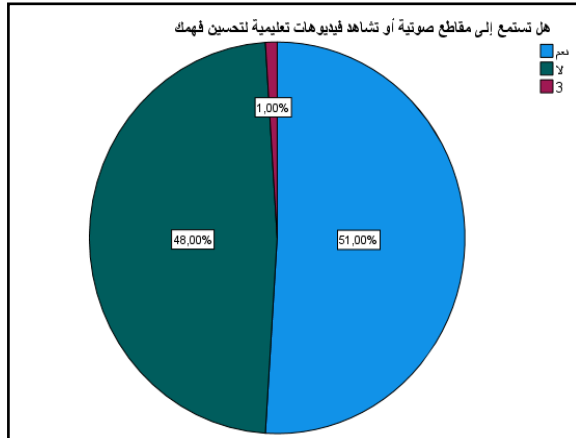
الجدول رقم (17) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (17) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب الاستعانة بمقاطع صوتية

حسب الاستعانة بمقاطع صوتية

لتحسين الفهم

لتحسين الفهم



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	51	51.0
لا	48	48.0
أحياناً	1	01.0
المجموع	100	100

النتائج تشير إلى أن 51% من التلاميذ يستمعون إلى مقاطع صوتية أو يشاهدون فيديوهات تعليمية لتحسين فهمهم، مما يدل على أن نصف التلاميذ يعتمدون على الوسائط المتعددة كأداة تعليمية لدعم تعلمهم.

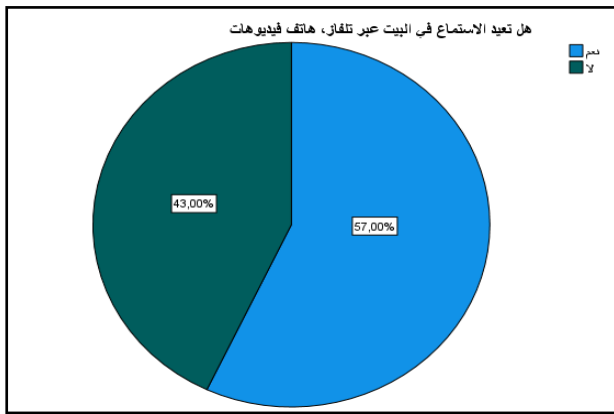
بينما 48% من التلاميذ لا يستخدمون هذه الوسائط، ما قد يُشير إلى حاجة لزيادة الوعي حول فوائد هذه الأدوات في تسهيل الفهم. أما النسبة المتبقية (1%) قد تعكس حالات خاصة أو إجابات غير واضحة.

يُمكن تعزيز استخدام الوسائط التعليمية كأداة تكميلية في العملية التعليمية، وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على استخدام الفيديوهات والمقاطع الصوتية بشكل أكبر.

الجدول رقم (18) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب اعادة الاستماع في البيت

حسب اعادة الاستماع في البيت



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	57	57.0
لا	43	43.0
أحيانا	00	00
المجموع	100	100

النتائج تظهر أن 57% من التلاميذ يعيدون الاستماع في المنزل عبر التلفاز أو الهاتف أو الفيديوهات، وهو ما يعكس استخدامهم الجيد للوسائط المتعددة كأداة لدعم التعلم خارج الفصل الدراسي.

في المقابل، 43% من التلاميذ لا يعيدون الاستماع، مما قد يشير إلى ضعف الوعي أو الاهتمام باستخدام هذه الوسائل التعليمية في المنزل. يمكن تعزيز هذا السلوك من خلال تحفيز التلاميذ على الاستفادة من التكنولوجيا المتاحة لهم لتعميق فهمهم وتحسين نتائجهم التعليمية.

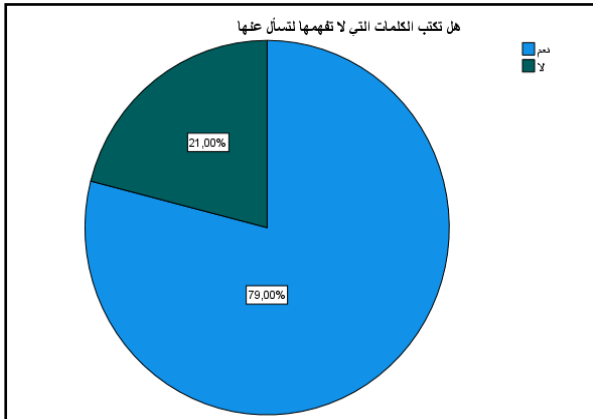
الجدول رقم (19) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (19) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب كتابة الكلمات الغير مفهومة

حسب كتابة الكلمات الغير مفهومة

للسؤال عنها

للسؤال عنها



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	79	79.0
لا	21	21.0
أحيانا	00	00
المجموع	100	100

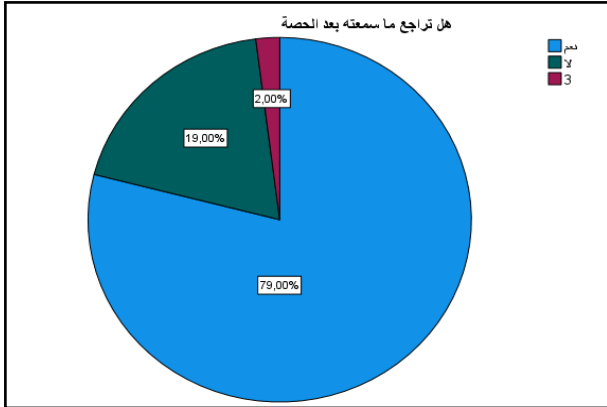
تشير النتائج إلى أن 79% من التلاميذ يقومون بكتابة الكلمات التي لا يفهمونها لطرحها على المعلم لاحقا، مما يعكس سلوكا إيجابيا يُساعد في تعزيز عملية الفهم والاهتمام بالتعلم.

بينما 21% من التلاميذ لا يتبعون هذه الطريقة، وقد يكون ذلك بسبب عدم الشعور بالحاجة إلى الاستفسار أو قد يعكس ضعفا في متابعة الدرس، فمن المفيد تشجيع جميع التلاميذ على استخدام هذه الطريقة لزيادة فهمهم للكلمات الصعبة وتحفيزهم على المشاركة في الدرس.

الجدول رقم (20) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (20) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب المراجعة بعد الحصة

حسب المراجعة بعد الحصة



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	79	79.00
لا	19	19.00
أحيانا	02	02.00
المجموع	100	

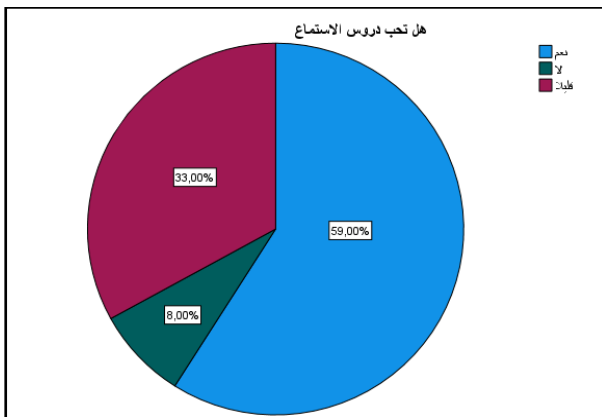
تشير النتائج إلى أن 79% من التلاميذ يقومون بمراجعة ما سمعوه بعد الحصة، وهو سلوك إيجابي يعكس التزامهم بتحسين مهارات الاستماع والفهم.

أما 19% من التلاميذ الذين لا يراجعون ما سمعوه فقد يكونون بحاجة إلى دعم إضافي في تنظيم وقتهم أو تعزيز الدافع لديهم للمراجعة بعد الدرس، و يشير هذا إلى ضرورة تعزيز هذه العادة بين جميع التلاميذ، حيث إنّ المراجعة بعد الحصة تُساعد بشكل كبير في تثبيت المعلومات وتحقيق الفهم العميق.

الجدول رقم (21) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (21) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب حب دروس الاستماع

حسب حب دروس الاستماع



الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	59	59.00
لا	08	08.00
قليلا	33	33.00
المجموع	100	

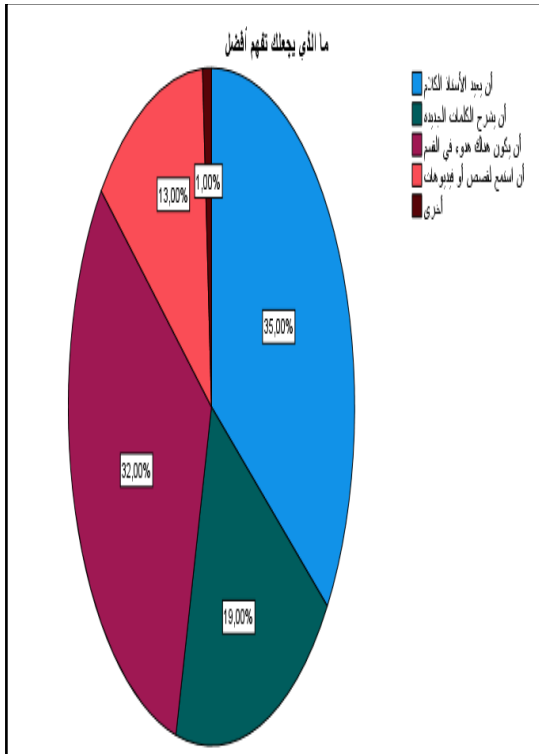
تشير النتائج إلى أن 59% من التلاميذ يحبون دروس الاستماع، مما يدل على أن الجزء الأكبر من التلاميذ يجدون فائدة أو متعة في هذا النوع من الدروس، ومع ذلك، يعبر 33% عن إعجاب قليل، ما يعني أنهم قد يحتاجون إلى تحفيز أو تحسين أساليب التدريس لجعل دروس الاستماع أكثر جذبا لهم.

في مقابل 8% فقط من التلاميذ لا يحبون دروس الاستماع، وهو رقم منخفض نسبياً، مما قد يُشير إلى وجود تحديات تتعلق بأسلوب التدريس أو محتوى الدرس يحتاج إلى تحسين.

الجدول رقم (22) توزيع أفراد عينة الدراسة الشكل رقم (22) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب ما الذي يجعلك تفهم أفضل

حسب ما الذي يجعلك تفهم أفضل



الإجابة	التكرار	النسبة
أن يعيد الأستاذ الكلام	35	35.0
أن يشرح الكلمات الجديدة	19	19.0
أن يكون هناك هدوء في القسم	32	32.0
أن يستمع لقصص أو فيديوهات	13	13.0
أخرى	01	01.0
المجموع	100	100

من خلال نتائج الاستبيان، يظهر أن 35% من التلاميذ يعتقدون أن إعادة الأستاذ للكلام هو العامل الأهم الذي يُساعد في الفهم، وهذا يُشير إلى أن بعض التلاميذ قد يحتاجون إلى تكرار المعلومات لفهمها بشكل أفضل، و32% من التلاميذ يرون أن الهدوء

في القسم هو العامل الأكثر تأثيراً في تحسين فهمهم، مما يعكس أهمية البيئة الصفية في تعزيز التركيز والانتباه.

كما أشار 19% إلى أنّ شرح الكلمات الجديدة يساعدهم على فهم الدروس، مما يبرز ضرورة الاهتمام بمفردات اللغة والتأكد من فهمها بشكل جيد وأخيراً، 13% من التلاميذ يفضلون الاستماع إلى القصص أو الفيديوهات التعليمية؛ ما يدلّ على أنّ الوسائط المتعددة قد تكون أداة فعّالة لتحسين الفهم.

2.1. عرض بيانات عينة الأساتذة المتحصّل عليها:

في سياق الدراسة الميدانية التي تروم تشخيص صعوبات الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، تمّ إعداد استبانة موجّهة لأساتذة اللغة العربية قصد استقراء آرائهم وتمثلاتهم حول هذه الصعوبات وتأثيرها في تعلمية المعجم الذهني، باعتبارهم طرفاً فاعلاً وملاحظاً مباشراً لأداء التلاميذ داخل القسم.

وقد اختيرت عينة الدراسة قصدياً، وضمت ثمانية (08) أساتذة من متوسطة "لعريبي بشير"، يتفاوتون من حيث سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية، وهو ما أتاح تنوعاً في الرؤى والممارسات البيداغوجية. ويهدف هذا الاختيار إلى تحقيق تمثيل نوعي ينسجم مع طبيعة البحث الكيفي، الذي يُعنى بجمع معطيات دقيقة من مصادر قريبة من الميدان التربوي.

توزعت الاستبانة إلى خمسة محاور رئيسية:

أ. **المعلومات العامة:** تتعلق بالسن، الجنس، المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة، وعدد التلاميذ في القسم.

ب. **تشخيص الصعوبات:** من خلال ترتيب مسببات تعثر الفهم الشفهي، ورصد الأخطاء الأكثر شيوعاً، والعوامل الاجتماعية المؤثرة

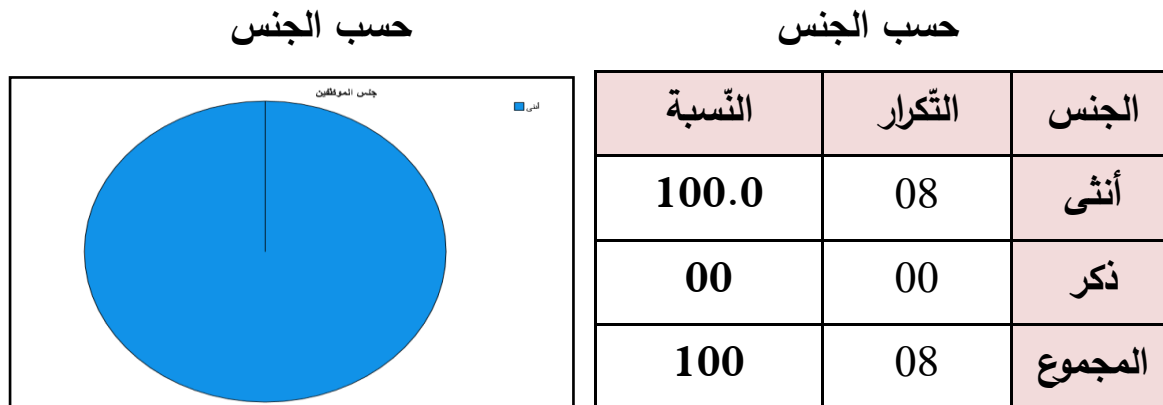
ج. **البيئة التعليمية:** تقيّم عناصر البيئة الصفية كالإضاءة، الضوضاء، التفاعل، وفترات الاستراحة.

د. الممارسات التدريسية: تشمل استراتيجيات التعامل مع الأخطاء، أدوات التقييم، استخدام الوسائط السمعية والبصرية، ونسبة استعمال اللغة الفصحى.

هـ. المقترحات والتوصيات: تتضمن طرق الدعم المفضلة، نوع التكوين الذي يراه الأستاذ ضرورياً، إلى جانب تصوراته لمنهج مثالي لتعليم فهم المنطوق، وتجارب ناجحة تم اعتمادها ميدانياً.

وقد تم تصميم هذه الاستبانة بطريقة تجمع بين الأسئلة المغلقة والتقديرية والمفتوحة، لتوفير معطيات كمية وكيفية تعكس التصورات الواقعية للأساتذة، وتسهم في بناء تحليل علمي موضوعي لمشكلة البحث، وانطلاقاً مما سبق نعرض فيما يأتي البيانات المستخلصة قصد تحليلها واستنباط المؤشرات المرتبطة بصعوبات الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

الجدول رقم (23) توزيع أفراد عينة الدراسة الجدول رقم (23) توزيع أفراد عينة الدراسة

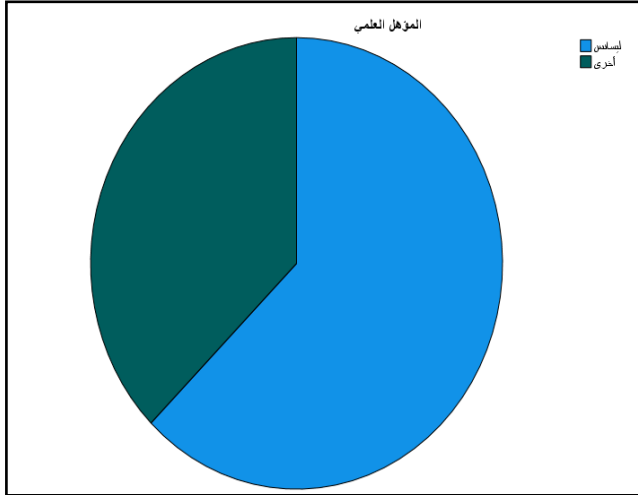


يوضح الجدول رقم (23) أن جميع أفراد العينة الذين شاركوا في الاستبيان هم من الإناث، بنسبة 100%، وهو ما يعادل 8 مَعْلَمَات من التَعْلِيم المُتَوَسِّط.

ويعني ذلك أن العينة كانت أحادية الجنس، مما يدل إما على أن المشاركات في الدراسة كن جميعاً من الإناث بحكم الواقع الميداني مثلاً أو أن المدرسة المعنية ذات طاقم نسوي.

الجدول رقم (24) توزيع أفراد عينة

الدراسة حسب المؤهل العلمي



الجدول رقم (24) توزيع أفراد عينة

الدراسة حسب المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	الجنس
62.5	5	ليسانس
37.5	3	ماجستير
00	00	دكتوراه
00	00	أخرى
100	08	المجموع

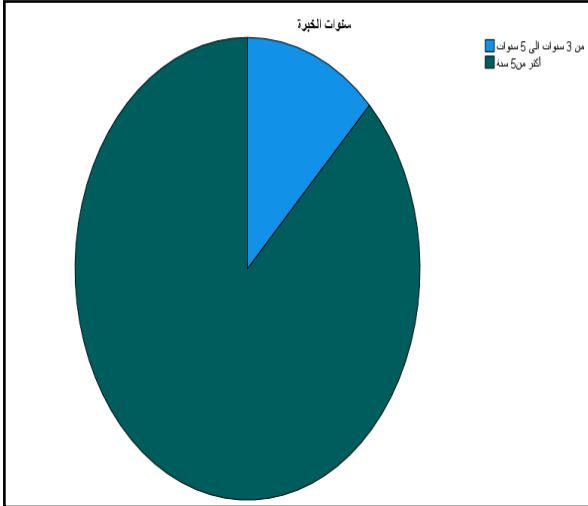
يوضح الجدول رقم (24) أن أغلب أفراد العينة (62.5%) من الحاصلين على شهادة الليسانس بينما 37.5% يحملون مؤهلات أخرى) قد تكون شهادات أعلى كالماستر أو شهادات أقل، حسب ما هو مقصود بـ "أخرى".

يشير هذا التوزيع إلى أن العينة تتميز عموماً بمستوى علمي مقبول، مما يُعزز مصداقية آرائهم في الاستبيان حول صعوبات الفهم الشفهي وتعلّمية المعجم الذهني، فوجود نسبة كبيرة من الحاصلين على شهادة جامعية (ليسانس) يعني أنهم تلقوا تكويناً أكاديمياً كافياً يؤهلهم لتقييم الظواهر التربوية واللغوية بشكل علمي.

الجدول رقم (25) توزيع أفراد عينة

حسب سنوات الخبرة

السنوات	التكرار	النسبة
أقل من 3 سنوات	0	00
من 3 سنوات الى 5 سنوات	1	12.5
أكثر من 5 سنوات	7	87.5
المجموع	08	100



يظهر الجدول رقم(25) أن معظم أفراد العينة (87.5%) لديهم خبرة تتجاوز 5سنوات في ميدان التّعليم، مقابل مشارك واحد فقط 12.5% يملك خبرة تتراوح بين 3 و 5 سنوات.

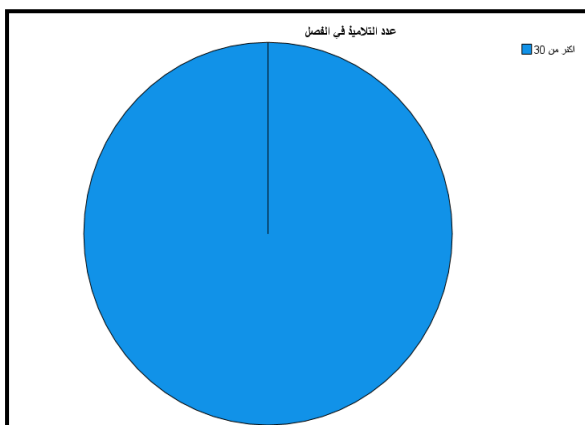
يدل التّوزيع على أن العينة تتكون من مُعلّمت ذوات خبرة مهنيّة، وهو عنصر إيجابي يعزز من مصداقيّة النتائج، لأن ذوي الخبرة غالبًا ما تكون ملاحظاتهم أكثر عمقا وواقعيّة نتيجة احتكاكهم المطول بالميدان، وخاصة مع مُشكلات الفهم الشفهي والتّعلم اللّغوي لدى التلاميذ.

الجدول رقم (26) يمثل عدد التلاميذ

الشكل رقم (26) يمثل عدد التلاميذ

في الفصل

العدد	التكرار	النسبة
أقل من 20	0	00
من 20 الى 30	0	00
أكثر من 30	8	100
المجموع	8	100



تشير نتائج الجدول رقم (4) إلى أن الأساتذة جميعهم (100%) يدرّسون أقساماً يفوق عدد تلاميذها 30 تلميذاً؛ وهذا يدل على أن الدراسة جرت في بيئة تعليمية ذات اكتظاظ واضح، وهي نقطة مهمة جداً عند تحليل صعوبات الفهم الشفهي.

ويعدّ الاكتظاظ في القسم من أبرز العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً على الفهم الشفهي، حيث يُضعف من قدرة المُعلم على متابعة كل تلميذ ومراعاة الفروق الفردية، كما أن العدد الكبير قد يُعيق عملية التفاعل الشفهي، ويجعل بعض التلاميذ أقل مشاركة، ما ينعكس سلباً على إكتساب المُفردات الجديدة.

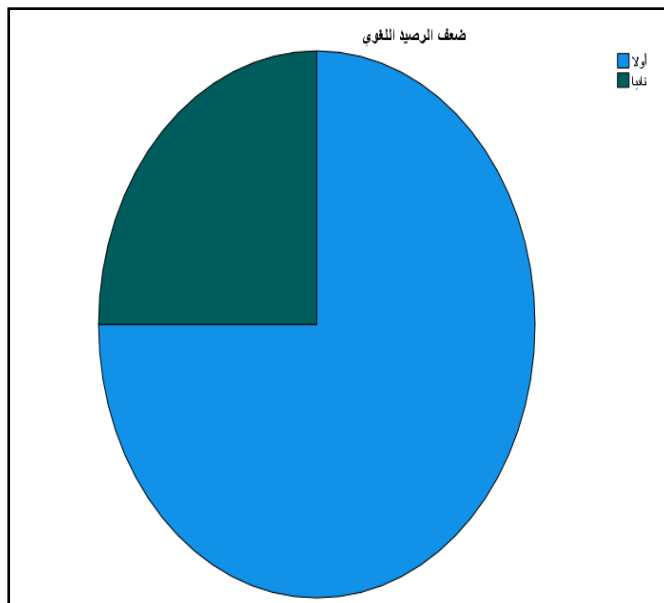
القسم الثاني: تشخيص الصعوبات

الجدول رقم (27) ترتيب الصعوبة

الشكل رقم (27) ترتيب الصعوبة

"ضعف الرصيد اللغوي"

"ضعف الرصيد اللغوي"



الترتيب	التكرار	النسبة
أولاً	6	75.0
ثانياً	2	25.0
ثالثاً	0	00
رابعاً	0	00
خامساً	0	00
المجموع	08	100

تشير النتائج في الجدول رقم (4) إلى أن 75% من الأساتذة صنفوا ضعف الرصيد اللغوي كأول سبب لصعوبات الفهم الشفهي، بينما عدّه 25% في المرتبة الثانية.

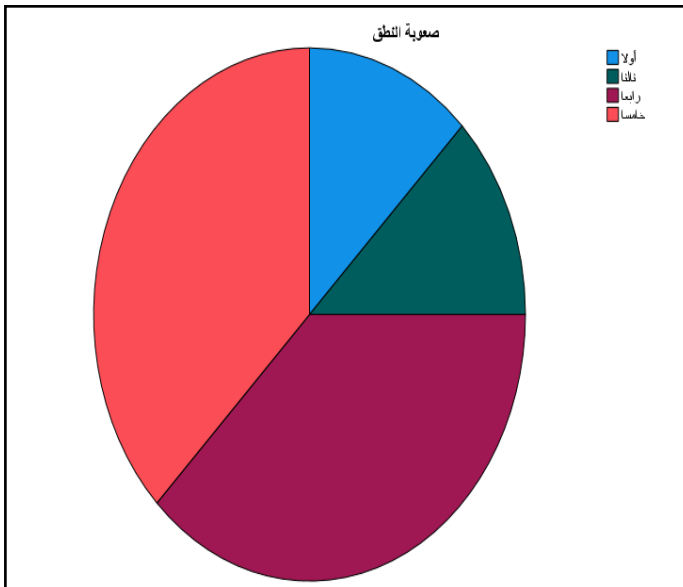
هذه النسبة العالية توضح أن الرصيد اللغوي الضعيف لدى التلاميذ يُعد من العوامل الأساسية والمباشرة في صعوبة الفهم الشفهي، فالفهم الشفهي يعتمد بدرجة كبيرة على إمتلاك مفردات كافية، تُتيح للتلميذ تفسير ما يسمعه، والتفاعل معه. بالتالي، فإن ضعف المفردات لا يؤثر فقط على فهم الكلام المسموع بل يُؤخر أيضا عملية اكتساب مفردات جديدة، مما يؤدي إلى حلقة ضعف لغوي مُستمرة.

الشكل رقم (28) ترتيب الصعوبة

الجدول رقم (28) ترتيب الصعوبة

"صعوبة النطق"

"صعوبة النطق"



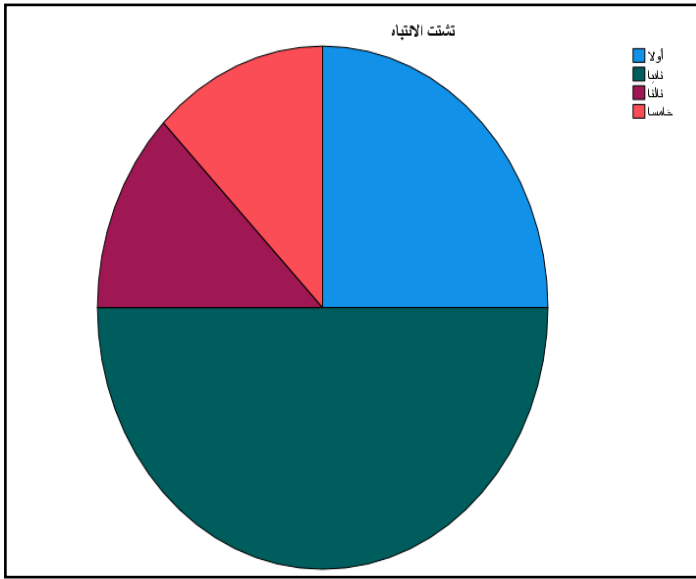
الترتيب	التكرار	النسبة
أولاً	1	12.5
ثانياً	0	00
ثالثاً	1	12.5
رابعاً	3	37.5
خامساً	3	37.5
المجموع	08	100

تُشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى أن صعوبة النطق لم تُدرج سبباً رئيساً في صعوبات الفهم الشفهي من وجهة نظر أغلب الأساتذة، فقط 12.5% عدّها السبب الأول، بينما 75% من العينة صنفها في المراتب الرابعة والخامسة، أي ضمن أقل الأسباب تأثيراً. هذه النتائج تُوضح أن صعوبة النطق تُعد عاملاً ثانوياً أو غير مباشر في صعوبات الفهم الشفهي حسب رأي الأساتذة، ويمكن تفسير ذلك بأن الفهم الشفهي يعتمد أكثر على الاستماع والاستيعاب، في حين أن صعوبة النطق تؤثر بدرجة أكبر في التعبير الشفهي أو التفاعل اللفظي وليس الاستيعاب.

رغم ذلك، تبقى صعوبات النطق مهمة خصوصاً عند التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

الشكل رقم (29) ترتيب الصعوبة

"تشنت الانتباه"



الجدول رقم (29) ترتيب الصعوبة

"تشنت الانتباه"

النسبة	التكرار	الترتيب
25.0	2	أولاً
50.0	4	ثانياً
12.5	1	ثالثاً
00	0	رابعاً
12.5	1	خامساً
100	08	المجموع

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن 50 % من الأساتذة صنفوا تشنت الانتباه ثاني أكبر صعوبة تؤثر على الفهم الشفهي، وهي النسبة الأكبر، مما يدل على وعيهم بأثر الانتباه في استقبال المعلومات المسموعة.

بينما 25 % عدّه أول صعوبة، أي أنها من أهم العوائق حسب وجهة نظرهم، فالنسب الأقل جاءت في المرتبة الثالثة (12.5%) والخامسة (12.5%)، ما يدل على أن تشنت الانتباه يُعدّ عاملاً بارزاً ولكنه يتفاوت في حدّته حسب الصف أو البيئة الصفية.

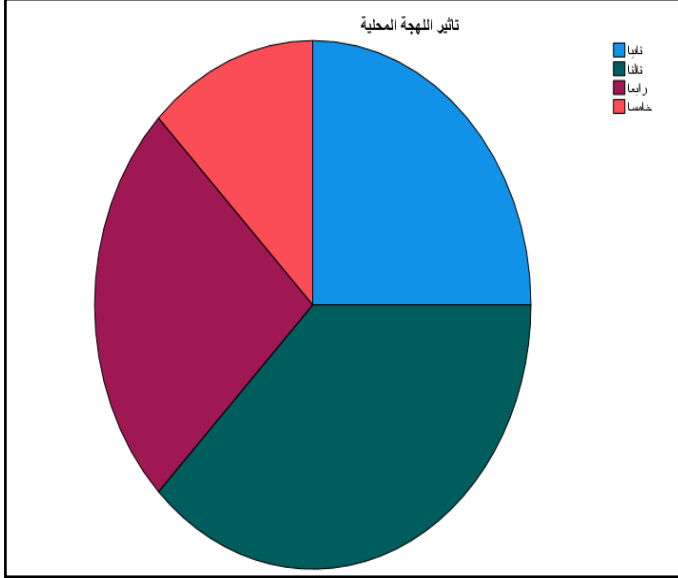
الجدول رقم (30) ترتيب الصعوبة

الشكل رقم (30) ترتيب الصعوبة

"تأثير اللهجة المحلية"

"تأثير اللهجة المحلية"

النسبة	التكرار	الترتيب
00	0	أولا
25.0	2	ثانيا
37.5	3	ثالثا
00	0	رابعا
12.5	1	خامسا
100	08	المجموع



من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن تأثير اللهجة المحلية يعتبر عاملاً مؤثراً ولكن ليس رئيسياً في صعوبات الفهم الشفهي، ف 25 % من الأساتذة صنفوا تأثير اللهجة المحلية في المرتبة الثانية، أما 37.5 % وضعوه في المرتبة الثالثة، و 25 % في المرتبة الرابعة، بينما اعتبره 12.5 % في المرتبة الخامسة.

من الواضح أن اللهجة المحلية تُعد من العوامل المؤثرة ولكن بترتيب أقل أهمية مقارنة بالعوامل الأخرى مثل ضعف الرصيد اللغوي أو تشتت الانتباه.

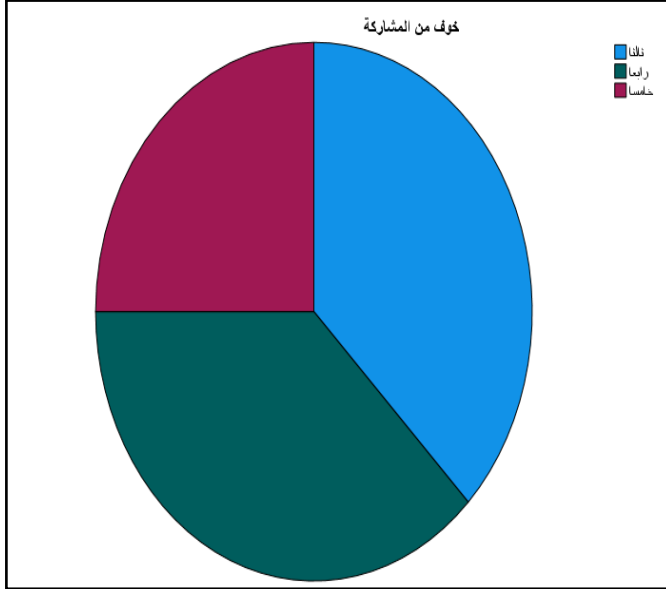
الاختلافات اللهجية بين التلاميذ والمُعَلِّمين قد تُسبب صعوبة في الفهم الشفهي، خاصة عندما تكون اللهجات المحلية غنية بالتركيبات التي تختلف عن اللغة الفصحى أو عن اللهجات الأخرى، كما أن التلاميذ قد يواجهون صعوبة في فهم بعض المفردات أو الأساليب النطقية التي يستخدمها المعلمون، مما قد يؤثر على إكتساب المفردات.

الجدول رقم (31) ترتيب الصعوبة

الجدول رقم (31) ترتيب الصعوبة

"الخوف من المشاركة"

"الخوف من المشاركة"



الترتيب	التكرار	النسبة
أولاً	00	00
ثانياً	00	00
ثالثاً	3	37.5
رابعاً	3	37.5
خامساً	2	25.0
المجموع	08	100

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن خوف التلاميذ من المشاركة يُعتبر عاملاً مؤثراً في تشخيص صعوبات الفهم الشفهي ولكن ليس العامل الرئيس، حيث صنف 37.5% من الأساتذة خوف التلاميذ من المشاركة السبب الثالث في صعوبة الفهم الشفهي، بينما عدّه 37.5% آخرون في المرتبة الرابعة، في حين أدرجه 25% من الأساتذة في المرتبة الخامسة من ترتيب العوامل المؤثرة.

يظهر أن خوف التلاميذ من المشاركة يُعدّ من العوامل المهمة ولكن بدرجة أقل مقارنة بعوامل أخرى مثل ضعف الرصيد اللغوي أو تشتت الانتباه.

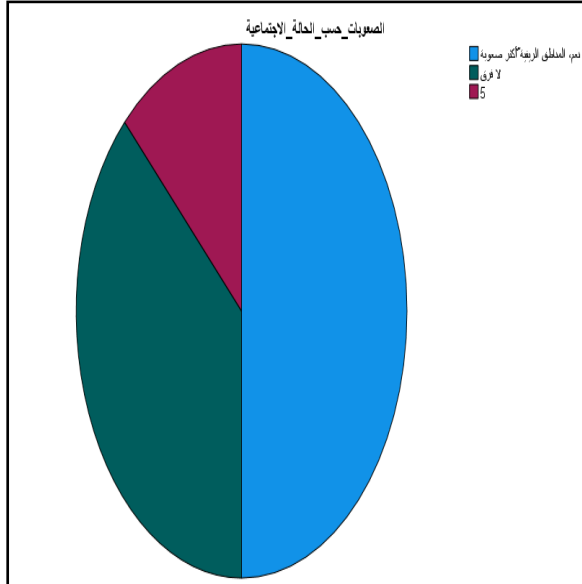
فالخوف من المشاركة قد يكون ناتجاً عن الخجل أو القلق من الوقوع في أخطاء أمام زملائهم أو المعلم، وهذا يؤثر بشكل كبير على التفاعل اللفظي والتعلم الشفهي، حيث يكون التلميذ أكثر تحفظاً في المشاركة أو التعبير عن نفسه.

الشكل رقم (32) يمثل الصعوبات

الجدول رقم (32) يمثل الصعوبات

حسب البيئة الاجتماعية

حسب البيئة الاجتماعية



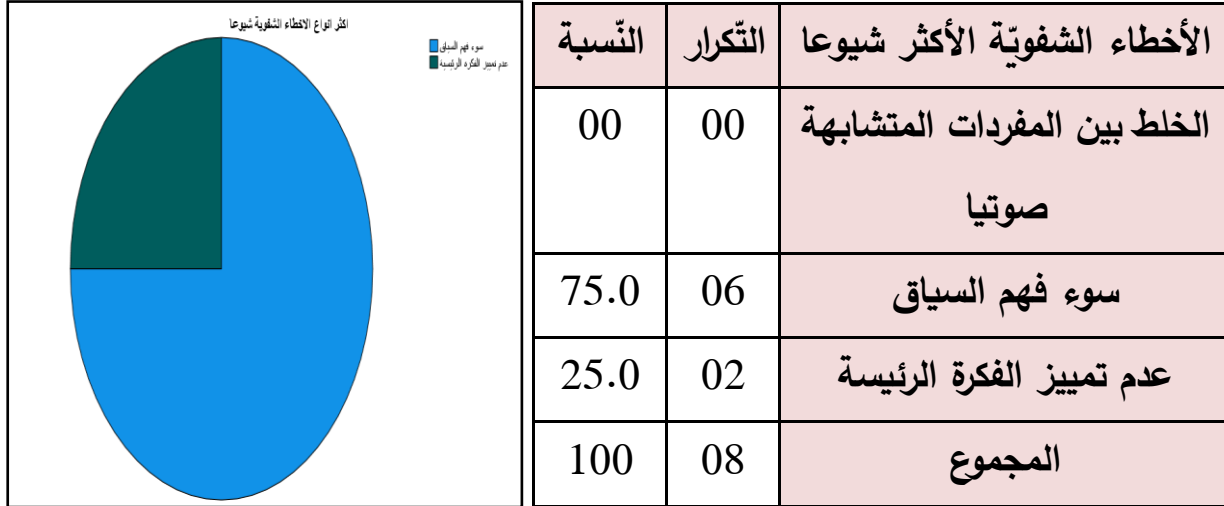
النسبة	التكرار	البيئة الاجتماعية
00	00	نعم المناطق الريفية أكثر صعوبة
00	00	نعم المناطق الحضرية أكثر صعوبة
100	08	لا فرق
100	08	المجموع

تشير نتائج الجدول رقم (10) أنّ المناطق الريفية تُعدّ أكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ في الفهم الشفهي، يعتقد 50% من الأساتذة أن التلاميذ في المناطق الريفية يواجهون صعوبات أكبر في الفهم الشفهي مقارنة بالتلاميذ في المدن، بينما 37.5% من الأساتذة لا يرون فرقا كبيرا بين المناطق الريفية والمدن من حيث صعوبة الفهم، في حين أنّ 12.5% من الأساتذة ذكروا أن المنطقة لا تُعدّ العامل الأبرز في صعوبات الفهم.

فيحتمل أن المناطق الريفية تعاني من محدودية الموارد التعليمية مقارنة بالمدن، مما يُسهم في زيادة صعوبة إكتساب المفردات أو في تحسين الفهم الشفهي، ففي المناطق الريفية، قد يواجه التلاميذ نقص المرافق التعليمية المتطورة أو الفرص التي تتيح لهم التفاعل مع اللغة بشكل متقدم.

الجدول رقم (33) يمثل أكثر الأخطاء الشفوية شيوعاً

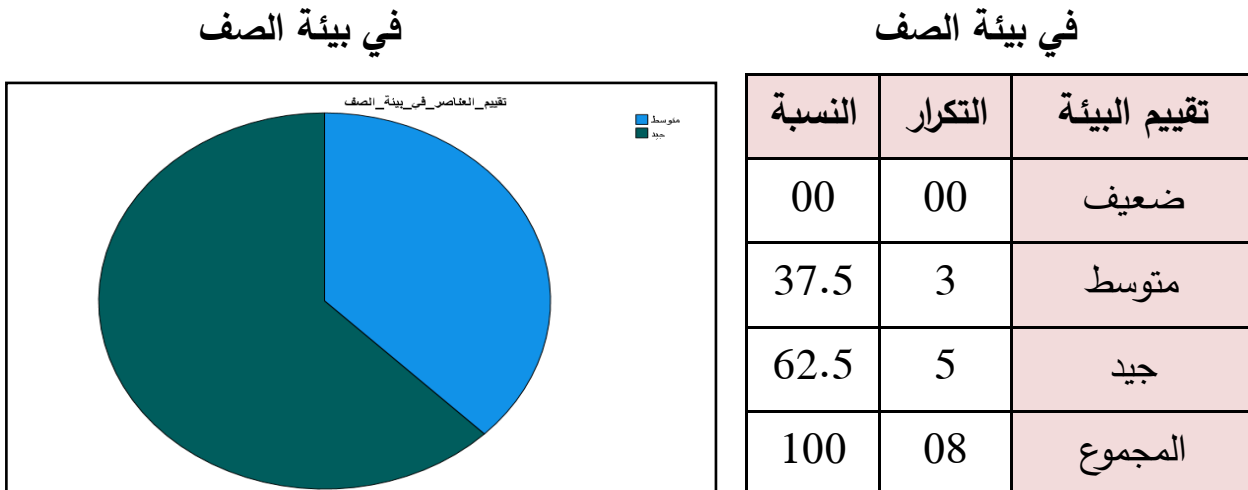
الشكل رقم (33) يمثل أكثر الأخطاء الشفوية شيوعاً



من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن 25 % من الأساتذة صنفوا " عدم تمييز الفكرة الرئيسة " كثاني أكثر الأخطاء الشفوية شيوعاً، بينما عدّ 75 % " سوء فهم السياق " أول صعوبة، ما يدل على أن سوء فهم السياق يُعد عاملاً بارزاً في ارتكاب الأخطاء الشفوية لدى المتعلمين.

الجدول رقم (34) يمثل تقييم العناصر

الشكل رقم (34) يمثل تقييم العناصر



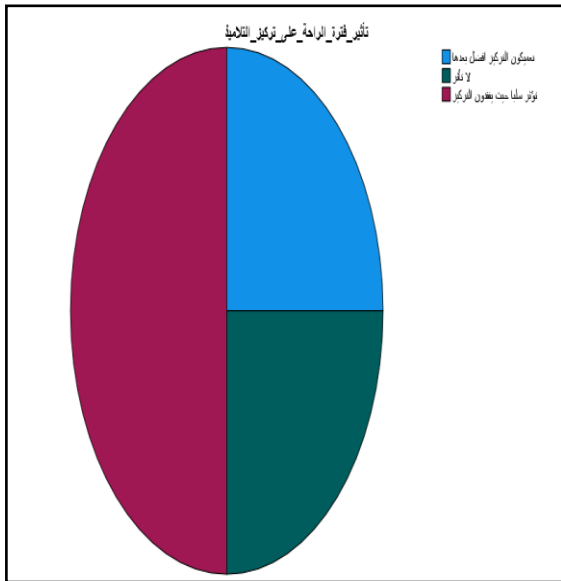
تشير نتائج الجدول رقم (12) إلى أن غالبية الأساتذة يعتبرون بيئة الصف جيدة من حيث تأثيرها على صعوبات الفهم الشفهي، 62.5 % من الأساتذة يرون أن البيئة الصفية جيدة في دعم تعلم التلاميذ، و 37.5 % من الأساتذة يعتبرون أن بيئة الصف متوسطة من حيث دعم الفهم الشفهي.

عندما يعتبر الصف "جيدا"، فإن ذلك يشير إلى وجود بيئة تعليمية داعمة توفر الفرص للتفاعل والتعلم بشكل فعال، مما يسهم في تحسين الفهم الشفهي لدى التلاميذ. فالبيئة المتوسطة قد تعكس وجود بعض التحديات مثل إكتظاظ الفصول أو قلة الموارد، مما يحد من فاعلية بيئة الصف في تعزيز الفهم الشفهي.

الجدول رقم (35) يمثل تأثير فترة الراحة

على تركيز التلاميذ

على تركيز التلاميذ



النسبة	التكرار	التقييم
25.0	2	نعم يكون التركيز أفضل بعدها
25.0	2	لا تأثر
50.0	4	تؤثر سلبا حيث يفقدون التركيز
100	08	المجموع

يشير الجدول رقم (13) إلى أن 50 % من الأساتذة يرون أن فترة الراحة تؤثر سلبا على تركيز التلاميذ، في حين أن الآراء الأخرى كانت موزعة بين تأثير إيجابي أو عدم التأثير، أما 50% من الأساتذة يعتقدون أن فترة الراحة تؤدي إلى فقدان التركيز لدى التلاميذ، في حين أن 25% من الأساتذة يرون أن فترة الراحة تحسن التركيز بعد العودة إلى الفصل، و 25 % آخرون أكدوا أن فترة الراحة لا تؤثر على تركيز المتعلمين.

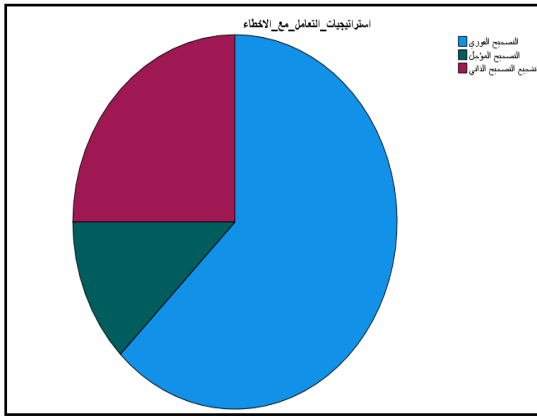
إذ يرى نصف الأساتذة أن التلاميذ بعد فترة الراحة قد يشعرون ب فقدان تركيزهم، وهو ما قد يكون مرتبطاً بتشتت الانتباه أو الانتقال المفاجئ من نشاط راحة إلى نشاط تعليمي. من جهة أخرى، يمكن أن تكون فترة الراحة مفيدة للتلاميذ إذا أُديرت بشكل مناسب، حيث يمكن أن تساعد في استعادة النشاط وتحسين الأداء بعد العودة إلى الدراسة، فالآراء المتباينة حول التأثير تُشير إلى أن مدة ونوع الأنشطة أثناء الراحة قد تلعب دوراً كبيراً في تحديد تأثيرها على التركيز.

الشكل رقم (36) يمثل استراتيجيات

الجدول رقم (36) يمثل استراتيجيات

التعامل مع الأخطاء

التعامل مع الأخطاء



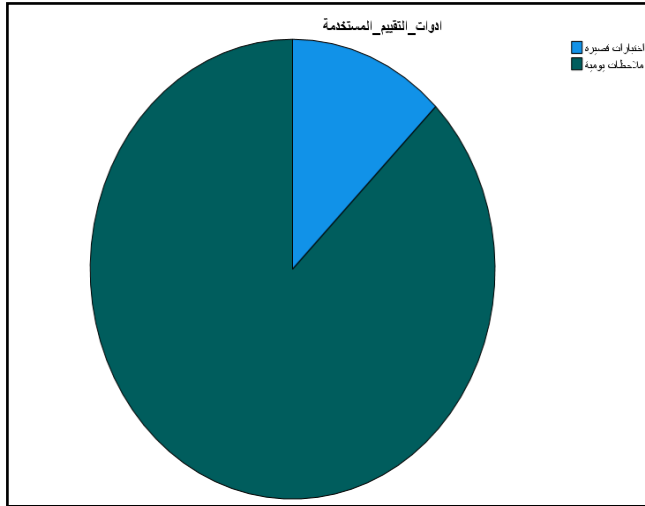
النسبة	التكرار	الاستراتيجية
62.5	5	التصحيح الفوري
12.5	1	التصحيح المؤجل
25.0	2	تشجيع التصحيح الذاتي
100	08	المجموع

تشير بيانات الجدول رقم (14) إلى أن التصحيح الفوري هو الاستراتيجية الأكثر استخداماً في التعامل مع الأخطاء حيث 62.5 % من الأساتذة يعتمدون التصحيح الفوري، وهو الأسلوب الذي يُتيح تصحيح الأخطاء فور حدوثها أثناء التفاعل مع التلاميذ، أما 25 % من الأساتذة يفضلون تشجيع التصحيح الذاتي لدى التلاميذ، مما يساعدهم على تحديد وتصحيح أخطائهم بأنفسهم، في حين 12.5 % فقط من الأساتذة يستخدمون التصحيح المؤجل، وهو التصحيح الذي يتم بعد فترة من حدوث الخطأ.

فالتّصحيح الفوري يُعزز الوعي اللَّحظي بالأخطاء ويُعطي فرصة للتّلاميذ لتصحيح الأخطاء بسرعة، مما قد يساعد في تعزيز الفهم الشّفهي وتحسين الأداء على المدى القصير.

الجدول رقم (37) يمثل أدوات

التّقييم المستخدمة



الجدول رقم (37) يمثل أدوات

التّقييم المستخدمة

الأداة	التكرار	النسبة
اختبارات قصيرة	1	12.5
ملاحظة يومية	7	87.5
ملفات انجاز	00	00
المجموع	08	100

تشير نتائج الجدول رقم (15) إلى أن الملاحظات اليومية هي الأداة الأكثر استخداماً في التّقييم حيث يتم استخدامها من قبل 87.5 % من الأساتذة ويعتمدون على الملاحظات اليومية كأداة أساسية للتّقييم، ما يعني أن الأساتذة يركزون على مراقبة تقدم التّلاميذ في التفاعل اليومي، مما يعكس اهتماماً أكبر بملاحظة الأداء الشّفهي بشكل مُستمر، أما 12.5 % من الأساتذة يستخدمون الاختبارات القصيرة كأداة تقييم.

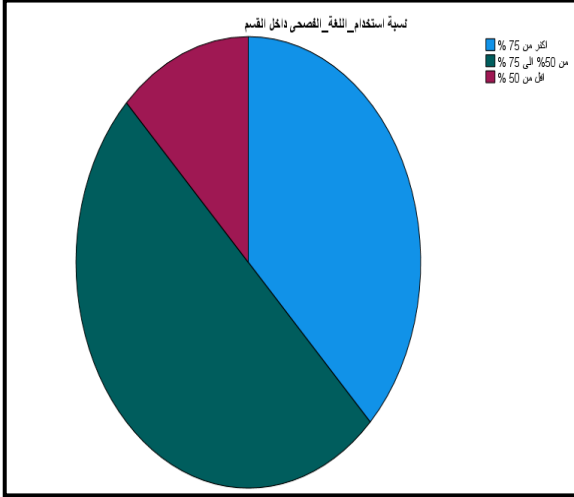
فالملاحظات اليومية هي أداة تقييم مرنة وفعّالة لأنها تسمح للأساتذة بمراقبة الأداء المُستمر للتّلاميذ وتقديم ملاحظات فورية ومُباشرة، مما يُعزز التّعلم التفاعلي، ومن المُمكن أن تكون الاختبارات القصيرة مُفيدة لتقييم المعرفة أو الفهم السريع للتّلاميذ في فترة زمنية محدودة، ولكنها قد لا تكون كافية لتقييم جوانب أخرى من الفهم الشّفهي أو إكتساب المُفردات.

الجدول رقم (38) يمثل نسبة استخدام

الجدول رقم (38) يمثل نسبة استخدام

اللغة العربية الفصحى داخل القسم

اللغة العربية الفصحى داخل القسم



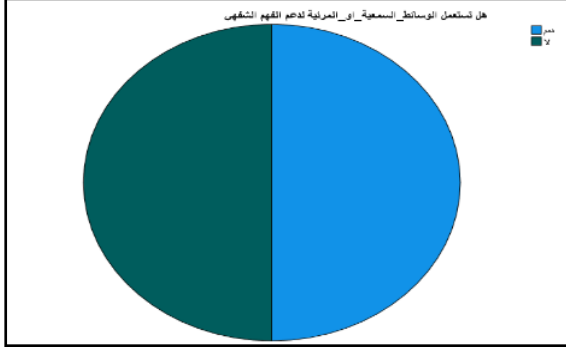
النسبة	التكرار	مجال النسب
37.5	3	أكثر من 75%
50.0	4	من 50% الى 75%
12.5	1	أقل من 50%
100	08	المجموع

تُشير نتائج الجدول رقم (16) إلى أن اللغة الفصحى تستخدم بنسبة متفاوتة داخل الفصل، حيث النسبة الأكبر تكون بين 50% إلى 75% من الوقت، ف 50 % من الأساتذة يستخدمون اللغة الفصحى في حدود من 50% إلى 75% من الوقت داخل الفصل، 37.5 % من الأساتذة يستخدمون اللغة الفصحى في أكثر من 75% من الوقت، أما 12.5 % من الأساتذة يستخدمون اللغة الفصحى في أقل من 50% من الوقت.

في حين 50 % من الأساتذة يستخدمون اللغة الفصحى بشكل متوسط داخل الفصل (من 50% إلى 75%)، مما يعكس محاولة للتوازن بين اللغة الفصحى و اللغة المحكية لتلبية احتياجات التلاميذ و 37.5 % من الأساتذة يولون الأهمية ل اللغة الفصحى في الشرح، وهو ما يُسهم في تعزيز مهارات اللغة الفصحى لدى التلاميذ ويجعل من السهل عليهم فهم المحتوى التعليمي بشكل موحد.

الجدول رقم (39) يمثل مدى استعمال
الوسائط السمعية أو المرئية لدعم

الفهم الشفهي



الفهم الشفهي

النسبة	التكرار	الإجابة
50.0	4	نعم
50.0	4	لا
100	08	المجموع

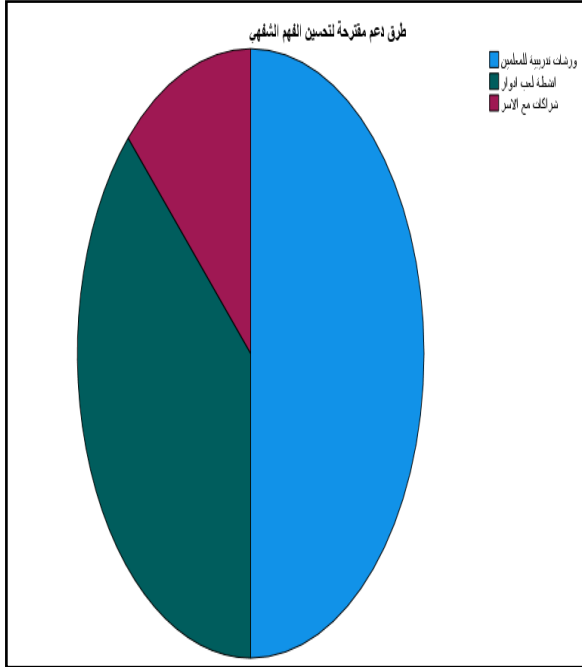
تُشير نتائج الجدول رقم (17) إلى أن هناك توزيعاً متساوياً بين الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط السمعية أو المرئية وبين أولئك الذين لا يستخدمونها لدعم الفهم الشفهي، إذ إنّ 50% من الأساتذة يعتمدون على الوسائط السمعية أو المرئية لدعم الفهم الشفهي، و50% من الأساتذة الباقين، لا يستخدمون الوسائط السمعية أو المرئية، مما يشير إلى أن هذه الوسائل قد لا تكون جزءاً من أساليبهم التعليمية اليومية.

وعليه يمكن القول إنّ الوسائط السمعية والمرئية يمكن أن تكون فعّالة جداً في تحسين الفهم الشفهي، حيث تُساعد التلاميذ على إستيعاب المفردات وتطوير القدرة على فهم السياقات الصوتية والمرئية، والأساتذة الذين لا يستخدمون هذه الوسائل قد يعتمدون على أساليب تقليدية مثل الشرح اللفظي أو الأنشطة الكتابية، وهو ما قد لا يكون كافياً لتوسيع فهم التلاميذ للغة الشفهية بشكل كامل.

الجدول رقم (40) يمثل طرق دعم مقترحة الشكل رقم (40) يمثل طرق دعم مقترحة

لتحسين الفهم الشفهي

لتحسين الفهم الشفهي



طرق الدعم	التكرار	النسبة
ورشات تدريبية للمعلمين	4	50.0
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	00	00
أنشطة لعب أدوار	3	37.5
شراكات مع الأسر	1	12.5
المجموع	08	100

تشير نتائج الجدول رقم (18) إلى أن ورشات تدريبية للمعلمين هي الطريقة الأكثر اقتراحاً لتحسين الفهم الشفهي، إذ يراها 50% من الأساتذة كحل أساس، أما 50% من الأساتذة يرون أن ورشات تدريبية للمعلمين هي الطريقة المثلى لتحسين الفهم الشفهي ويمكن للمعلمين أن يتعلموا أساليب جديدة وأكثر فاعلية في تدريس الفهم الشفهي، و37.5% من الأساتذة اقترحوا أنشطة لعب أدوار، وهي من الطرق التفاعلية التي يمكن أن تحفز التلاميذ على استخدام اللغة بشكل طبيعي في سياقات حية، أما 12.5% من الأساتذة اقترحوا شراكات مع الأسر، مما يعكس أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة في دعم الفهم الشفهي لدى التلاميذ.

فالورشات التدريبية للمعلمين تعتبر خطوة ضرورية لتحسين مهارات المعلمين في تدريس الفهم الشفهي، كما تساعد على إكتساب تقنيات تعليمية جديدة يمكن أن تؤثر إيجاباً على أداء التلاميذ وأنشطة لعب الأدوار هي طريقة تفاعلية تتيح للتلاميذ فرصة

ممارسة اللغة في مواقف واقعية، مما يُعزز قدرتهم على استخدام المفردات في سياقات مختلفة.

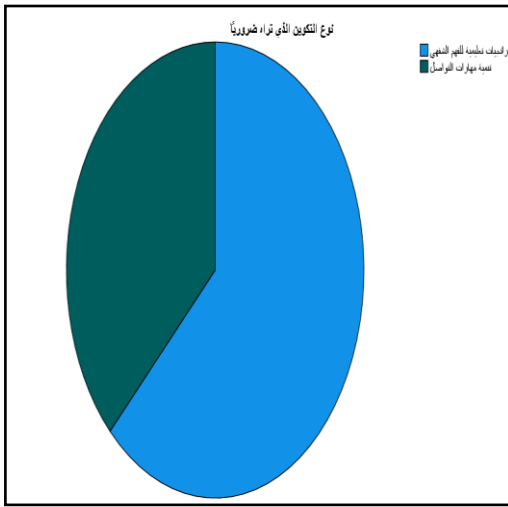
ويمكن القول بأنّ شراكات مع الأسر تمثل بعدا تكامليا بين المدرسة والأسرة، حيث يمكن للأسرة أن تُسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة في المنزل.

الجدول رقم (41) نوع التكوين الذي

الشكل رقم (41) نوع التكوين الذي

يرونه ضروريًا

يرونه ضروريًا



نوع التكوين	التكرار	النسبة
استراتيجيات تعليمية للفهم الشفهي	5	62.5
تنمية مهارات التواصل	3	37.5
تقنيات رقمية	00	00
المجموع	08	100

تُشير نتائج الجدول رقم (19) أن إستراتيجيات تعليمية للفهم الشفهي هي الأكثر ضرورة بالنسبة للأساتذة، حيث يراها 62.5 % من الأساتذة كأولوية في التكوين، هذه الاستراتيجيات تركز على تحسين طرق تدريس الفهم الشفهي، وبالتالي تعزيز قدرة التلاميذ على التفاعل الشفهي بشكل أفضل، أما 37.5 % من الأساتذة يرون أن تنمية مهارات التواصل تعدّ ضرورة ؛ مما يُبرز أهمية تنمية قدرات التلاميذ على التواصل الفعال سواء في اللغة المكتوبة أو المنطوقة.

إنّ إستراتيجيات تعليمية للفهم الشفهي تُمكن الأساتذة من استخدام أساليب فعّالة لتحسين فهم التلاميذ للنصوص الشفهية، وتعزيز قدرتهم على الإستماع والتفاعل الشفهي، وتنمية مهارات التواصل هي خطوة مُكملة، حيث تُركّز على تطوير قدرة التلاميذ على

التعبير الشفهي بطريقة صحيحة وواضحة، وهو أمر بالغ الأهمية في تطوير المهارات اللغوية العامة.

تحليل الإجابات المتعلقة بعبارة "تصوركم لمنهج مثالي لتعليم فهم المنطوق"

- التركيز على الإنتاج الشفوي: "ترك حصة فهم المنطوق للإنتاج الشفوي فقط في حصتين" و"تخصيص حصص الإنتاج الشفوي للمنطوق فقط" يشير إلى أهمية تخصيص وقت كاف لممارسة الاستماع والتحدث بدلاً من دمجها مع مواد أخرى، مما يعزز من القدرة على التعبير الشفوي، و الاعتماد الكلي على الإنتاج الشفوي" يعكس أولوية كبيرة في تنمية المهارات التعبيرية لدى التلاميذ عبر التكرار والتقويم المستمر، وهو ما يعتبر من الأساليب الفعالة في ترسيخ المهارات اللغوية.

- استخدام أساليب تعليمية تفاعلية: العمل بالأفواج "يظهر رغبة في تنظيم التلاميذ بشكل مجموعات صغيرة، وهو نهج فعال لزيادة التفاعل بين التلاميذ وتمكينهم من التعبير بحرية، أما " الاعتماد على الملموس من الصور وترك مساحة لحرية التعبير و "يشير إلى ضرورة تقديم وسائط تعليمية ملموسة (مثل الصور) تساعد التلاميذ على ربط المفردات مع المفاهيم المرئية وتعزز من الخيال والتعبير الإبداعي.

- ربط النصوص بالحياة اليومية للمتعلم: " ربط نصوص الخطاب الشفهي بالواقع المعيش للمتعلم " يعدّ أحد الأساليب التي تهدف إلى تعزيز الصلة بين التعلم والحياة اليومية، مما يساعد التلاميذ على فهم المفردات والتراكيب اللغوية في سياقات حيّة وواقعية.

- وضع المتعلم في سياقات مشابهة: "وضع المتعلم في وضعيّة مشكلة مُشابهة لما يسمعه في الحصة «يُعتبر منهاجاً تربوياً مبتكراً حيث يحفز التلاميذ على التفكير النقدي والتعبير عن أفكارهم الخاصة باستخدام المفردات والمهارات اللغوية التي اكتسبوها، وهذا يُشجع على الإبداع وتعميق الفهم من خلال التطبيق العملي.

من خلال ما سبق نلاحظ أن الإجابات المقدمة من الأساتذة تُشير إلى منهجية تعليمية شاملة تُركز على تطوير الفهم الشفهي عبر تفاعل التلاميذ مع المحتوى المنطوق بشكل عملي وتفاعلي والأساليب التي ذكرها الأساتذة تتسم بالتنوع وتشمل العديد من النقاط المهمة وهي:

- التركيز على الإنتاج الشفوي والتفاعل مع النصوص المنطوقة يوفر للتلاميذ فرصاً متعددة للتكرار وممارسة الفهم الشفهي في سياقات حية.
- استخدام الوسائط الملموسة مثل الصور يُعزز من الفهم البصري ويمكن التلاميذ من ترجمة المفردات إلى مفاهيم مرئية، مما يُسهّل استيعاب الفكر.
- ربط النصوص الواقعية بالبيئة المعيشية يُعزز من التفاعل الشخصي مع المادة التعليمية، مما يُسهم في تعزيز الاهتمام بالدرس.

من خلال هذه الإجابات تقدم أفكاراً مبتكرة لتحسين التعليم الشفهي من خلال منهجيات تفاعلية وأساليب إبداعية، ومن المهم الاستمرار في تشجيع الأنشطة التي توفر للتلاميذ فرصاً للتعبير والإبداع، وتوظيف تقنيات حديثة مثل العمل بالأفواج أو استخدام الصور والتقنيات الرقمية لا سيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

تحليل الإجابات المتعلقة بعبارتي " ما التجارب الناجحة التي طبقت وأثبتت فعاليتها؟"

- تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة: تشير إلى الاعتماد على استراتيجيات مبتكرة مثل اختبارات كلوز، التي تساعد التلاميذ على تعزيز التركيز على السياقات اللغوية من خلال إكمال الجمل، وهو ما يدعم الفهم الشفهي ويُسهم في تحسين القدرة على التنبؤ بالكلمات في النصوص المنطوقة.

- التعليم النشط وتحفيز المطالعة: تطبيق الاستراتيجيات الحديثة كالتعليم النشط وتحفيزهم على المطالعة لتنمية الرصيد اللغوي "يعكس توجهها نحو التعليم التفاعلي الذي يُشرك التلاميذ

في عمليات التعلم بشكل نشط، مما يزيد من التحفيز الداخلي لديهم، كما أن المطالعة تعدّ أحد الأساليب الأساسية لتعزيز الرصيد اللغوي وتحسين الفهم الشفهي على المدى الطويل.

- **العمل ضمن أفواج وتنافس إيجابي:** "العمل ضمن فوج من الأقران وخلق نوع من المنافسة بين أعضاء الأفواج" يشير إلى أهمية التعاون الجماعي بين التلاميذ، مما يعزز من التفاعل بين الأقران ويزيد من التحفيز والتنافس، مما يساعد التلاميذ على تبادل الأفكار وتطوير مهارات الفهم الشفهي.

- **أنشطة لعب الأدوار والتقمص:** "لعب أدوار وتقمص شخصيات" و "نشاط لعب الأدوار وتقمص الشخصيات" هما أسلوبان تعليميان مؤثران جداً في دعم الفهم الشفهي، حيث يعزز التلاميذ من قدرتهم على التعبير عن أنفسهم من خلال محاكاة مواقف الحياة الواقعية، مما يساعدهم على تحقيق التفاعل الشفهي وفهم السياقات المختلفة.

- **الاستعانة بالفيديوهات التعليمية:** "الاستعانة بفيديوهات تعليمية لعرض نص فهم المنطوق واستخدام صور تعبيرية" يعكس توجهاً نحو استخدام التكنولوجيا في دعم الفهم الشفهي، أما الفيديوهات فتعدّ وسيلة فعّالة لأنها تجمع بين الصوت والصورة، مما يجعل التلاميذ قادرين على فهم النصوص الشفهية بشكل أفضل، ويعزز من قدراتهم في التعرف على المفردات والمفاهيم.

من خلال ما سبق يمكن القول أن الإجابات المقدمة تُشير إلى مجموعة من الأساليب التعليمية الحديثة التي تتسم بالتفاعلية والتنوع، وهو ما يعكس اهتماماً كبيراً بتطوير مهارات الفهم الشفهي لدى التلاميذ. الأساليب المذكورة تركز على عدة محاور مهمة هي:

• التفاعل والنشاط من خلال التعليم النشط وأنشطة لعب الأدوار، مما يعزز من مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية ويحفزهم على التعبير بحرية.

• استخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل الفيديوهات والصّور التعبيرية التي تُساعد التّلاميذ على ربط المفاهيم بالصّور المرئية، مما يُسهل فهم المعاني وتعزيز الذاكرة البصريّة.

• التّحفيز والتّعاون بين التّلاميذ من خلال العمل بالأفواج، مما يُشجع على التّنافس الصّحي ويُسهل في تحسين مُستوى التّحصيل اللّغوي.

2. استخراج نسبة فهم المنطوق لدى هذه العينة ومعرفة أبرز العراقيل التي تعيق فهمهم له.

1.2. استقرار نسب فهم المنطوق لعينة التلاميذ وتحديد أبرز العراقيل:

في إطار الدراسة الميدانية المتعلقة بصعوبات التواصل الشفهي وأثرها على تعليمية المعجم الذهني، تم توزيع استبيان على تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة لعربي بشير، قصد الوقوف على مدى قدرتهم على فهم المنطوق، وتشخيص العراقيل التي تعترضهم أثناء تلقيهم للمضامين الشفهية داخل القسم. وقد تضمّن الاستبيان مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بالبيئة الاجتماعية واللغوية والنفسية والبيداغوجية، بالإضافة إلى تمثيلات التلاميذ بشأن الوسائل والأساليب التي تساعدهم على الفهم.

وتم تحليل المعطيات المستخلصة من خلال البرنامج الإحصائي SPSS. وفيما يأتي: عرض لأهم النتائج المستخلصة من هذا الاستبيان، مرفقة بتحليل علمي وتربوي وهو ما يتجلى في المؤشرات الآتية:

- 45.9% لا يفهمون شرح الأستاذ جيّداً.
- 62.2% يجدون الأستاذ يتحدث بسرعة.
- 60.8% يجدون صعوبة في فهم الكلمات الصعبة.

- 54.1% لا يستوعبون مضمون نص الاستماع من أول مرة.
 - 58.1% يشعرون بالارتباك عند سؤال الأستاذ.
 - 58.1% يفضلون أن يعيد الأستاذ الشرح عدة مرات.
- وتكشف هذه النتائج عن وجود ضعف واضح في مهارة الفهم الشفهي، ما يستوجب تدخلاً تربوياً متعدد الأبعاد. ويمكن تصنيف أبرز العراقيل المؤثرة وفق المحاور الآتية:

• عراقيل لغوية:

- صعوبة المفردات (60.8%)
- السرعة في الإلقاء (62.2%)

• عراقيل نفسية:

- الخجل والتردد (44.6%)
- الارتباك عند التفاعل (58.1%)

• عراقيل بيداغوجية:

- قلة التكرار والتوضيح (51.4%)
- عدم تبسيط الكلمات (48.6%)
- غياب الوسائط المساعدة (41.9%)

• عراقيل تنظيمية وبيئية:

- الضجيج داخل القسم (59.5%)
- عدم وجود وقت كافٍ للتركيز (67.6%)

إن هذا الواقع يُبرز حاجة ملحة إلى مراجعة طرائق التدريس المعتمدة في نشاط فهم المنطوق، وتبني ممارسات تراعي الفروقات الفردية وتضمن بيئة صفية داعمة للفهم والتفاعل.

2.2. استقرار نسب فهم المنطوق لعينة الأساتذة وتحديد أبرز العراقيل:

في سياق دراسة ميدانية تهدف إلى الكشف عن العراقيل التي تعيق الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، تم إعداد استبانة موجهة لأساتذة هذه المرحلة، باعتبارهم الفاعلين المباشرين في العملية التعليمية، والملاحظين الأوائل لتجليات الصعوبات التواصلية داخل القسم.

وقد استندت هذه الاستبانة على جملة من المحاور المتكاملة، شملت الجوانب المتعلقة بالعوامل اللغوية والنفسية والبيداغوجية المؤثرة في فهم المنطوق، إلى جانب استراتيجيات التعليم والتقويم المعتمدة، ومدى توظيف الوسائط التعليمية الحديثة، بالإضافة إلى تمثيلات الأساتذة حول أنجع السبل الكفيلة بتحسين هذا النوع من الفهم.

وقد تم تحليل المعطيات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، مما أتاح الكشف عن نسب دقيقة وتكرارات نوعية تساعد في قراءة الاتجاهات العامة لآراء العينة. وفيما يلي عرض مفصل لأبرز ما تم التوصل إليه من نتائج ميدانية، مع تقديم قراءة تفسيرية تحليلية تربط بين المعطيات الكمية وسياق الإشكالية المطروحة.

أ. نسبة فهم المنطوق والعراقيل المؤثرة حسب رأي الأساتذة:

أظهرت نتائج استبانة الأساتذة أن مستوى فهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط لا يبلغ المستوى المطلوب، وهو ما يمكن استنتاجه من انتشار أخطاء دالة على ضعف الإدراك السمعي، وعلى رأسها سوء فهم السياق الذي اعتبره 75% من الأساتذة الخطأ الشفوي الأكثر شيوعاً لدى المتعلمين.

وتعزى هذه الوضعية إلى جملة من العراقيل المتداخلة التي تمثل من وجهة نظر الأساتذة أبرز الحواجز التي تحد من نجاعة نشاط فهم المنطوق داخل القسم، ويمكن ترتيبها كما يأتي:

- ضعف الرصيد اللغوي لدى التلاميذ، والذي صنّفه 75% من المشاركين كالعائق الأول.
- تشتت الانتباه أثناء الحصة، حيث رأى 50% من الأساتذة أنه يحتل المرتبة الثانية بين العراقيل المؤثرة.

- تأثير اللهجة المحلية، التي صُنفت ضمن المراتب الثلاثة إلى الخامسة، مما يدل على وجود إشكال في التقارب اللغوي بين لغة المعلم ولغة المتعلم.
- الخوف من المشاركة الشفهية، والذي اعتبره عدد من الأساتذة عاملاً نفسياً يحد من تفاعل المتعلم.
- الاكتظاظ داخل الأقسام، حيث أقر 100% من الأساتذة أنهم يدرسون في أقسام يفوق عدد تلاميذها الثلاثين، ما يضعف فرص التتبع الفردي والتفاعل الفعال.
- كما ذكر تأثير فترات الراحة على تركيز المتعلمين، حيث رأى 50% من المشاركين أنها تؤدي إلى فقدان الانتباه عند العودة إلى النشاط السمعى.
- وبذلك فإن فهم المنطوق لدى المتعلم لا يتأثر فقط بعامل لغوي صرف، بل يتداخل فيه ما هو نفسي وبيداغوجي وبيئي، ما يفرض على العملية التعليمية اعتماد مقاربات شاملة تتجاوز الجانب المعجمي الصرف إلى تهيئة بيئة صفية محفزة وخالية من العراقيل التنظيمية والسلوكية.

• استراتيجيات التعامل مع الأخطاء الشفهية:

أظهرت نتائج الاستبانة أن الاستراتيجية المهيمنة في التعامل مع الأخطاء الشفهية لدى المتعلمين هي التصحيح الفوري، حيث صرح بذلك 62.5% من الأساتذة، في حين فضل 25% تشجيع المتعلم على التصحيح الذاتي، و12.5% فقط اعتمدوا التصحيح المؤجل.

وتشير هذه النتائج إلى أن الممارسة الصفية تركز على الاستجابة المباشرة أثناء النشاط الشفهي، وهو ما يعزز من وعي المتعلم بالخطأ في لحظته، لكنه قد لا يمنحه فرصة للتفكير الذاتي أو معالجة الخطأ بشكل أعمق. كما أن الاعتماد المحدود على التصحيح الذاتي قد يحد من فرص بناء الاستقلالية لدى المتعلم في مراقبة نطقه وفهمه، وهو ما يدعو إلى إعادة النظر في تنوع استراتيجيات التقويم التكويني داخل القسم.

• أدوات التقييم المعتمدة في تتبع الفهم الشفهي:

بيّنت المعطيات أن الملاحظة اليومية هي الأداة الأكثر استخداماً لتقييم الفهم الشفهي، حيث أكد 87.5% من الأساتذة اعتمادهم عليها، في حين لم يعتمد سوى 12.5% على اختبارات قصيرة، ولم يُسجل أي استخدام لملفات الإنجاز.

ويُبرز هذا التوجّه أنّ التقيّم المعتمد في الممارسة الصفّية يتمحور أساساً حول الملاحظة المباشرة للسلوك اللّغوي الشّفهي، ما يتيح للمعلّم رصد الأخطاء وتوجيهها بشكل لحظي. غير أنّ غياب أدوات أخرى مثل ملفات الإنجاز قد يُفقد المتعلّم فرصاً لتوثيق تطوّره التدريجي في المهارات الشّفهية، ويحدّ من إمكانية التقيّم التراكمي والتأملي.

• **واقع استعمال اللّغة الفصحى داخل القسم:** أظهرت النتائج تفاوتاً في نسب استعمال اللّغة الفصحى داخل الفصل، حيث أشار 50% من الأساتذة إلى أنّهم يستخدمونها ما بين 50% و75% من الزّمن البيداغوجي، بينما بلغت النسبة 37.5% عند من يستخدمونها أكثر من 75%، مقابل 12.5% ممن يستخدمونها أقل من 50%.

هذا التّفاوت يعكس محاولة التّوفيق بين لغة التّدريس الرّسمية (الفصحى) ومتطلّبات التّواصل الفعّال مع المتعلّم، خصوصاً في بيئات يغلب عليها التّنوّع اللّهجي. غير أنّ ضعف حضور الفصحى في بعض الأقسام قد يؤثر سلباً على بناء المعجم الذّهني السّليم، ويُقلّص من فرص اكتساب النّماذج اللّغوية الصّحيحة.

• **دعم الفهم الشّفهي بالوسائط السّمعية والبصرية:** تشير المعطيات إلى أنّ نسبة 50% من الأساتذة يستخدمون الوسائط السّمعية أو المرئية لدعم الفهم الشّفهي، وهي نسبة معتدلة ما يعني أنّ نصف العيّنة لا توظّف هذه الوسائل التعليمية، رغم أهميتها البيداغوجية في تحفيز الفهم، وتقديم اللّغة في سياقات واقعية.

وقد يعود هذا الضّعف إلى غياب التجهيزات، أو إلى ضعف التّكوين في استعمال الوسائط التكنولوجية، وهو ما يستدعي تعميم الورشات التّدريبية التي تساعد على إدماج هذه الوسائل بشكل فعّال في تدريس فهم المنطوق.

• **المقترحات والتّكوين البيداغوجي:** عبّر الأساتذة عن تفضيلهم لعدد من المقاربات الدّاعمة أبرزها:

– ورشات تدريبية للمعلّمين (50%): وهو ما يعكس وعيهم بالحاجة إلى تجديد طرائق تدريس الفهم الشّفهي.

– أنشطة لعب أدوار (37.5%): باعتبارها أنشطة تفاعليّة تنمّي مهارات الاستماع والتّعبير في سياقات واقعية.

- شراكات مع الأسر (12.5%): ما يعكس وعياً بضرورة التكامل بين المحيط التربوي والمحيط الأسري.

كما اختار 62.5% من الأساتذة التّكوين في استراتيجيات تعليم الفهم الشفهي، مقابل 37.5% فضّلوا التّكوين في تنمية مهارات التّواصل، ما يدلّ على وعي متزايد بالحاجة إلى أدوات بيداغوجية متخصصة تعزّز فعالية تدريس هذا النشاط الحيوي.

خلاصة:

بعد دراسة وتحليل وتعميق في الاستبانيتين توصلنا إلى النتائج الآتية:

- الغالبية العظمى من التلاميذ (63%) يقيمون في بلدية زغاية، يليها بوجرار بنسبة 27%، ثم ميلة بنسبة 10%، مما يدلّ على أنّ البيئة التعلّميّة ذات طابع شبه ريفي. هذا الواقع قد يؤثّر على مهارات الفهم الشّفهي بسبب الفوارق اللّغوية والثّقافية المرتبطة بتلك المناطق.
- تبين أنّ 67% من التّلاميذ ينتمون إلى أسر كبيرة الحجم يتراوح عدد أفرادها بين 5 إلى 7 أفراد، ممّا يؤثّر على توفير بيئة دراسيّة ملائمة داخل المنزل، وهذا ما يؤثّر سلبيّاً على قدرة استيعاب الدروس والتّفاعل داخل القسم لدى المتعلّم.
- أفاد 55% من التّلاميذ بأنّ سرعة كلام الأستاذ كانت عالية أو عالية جدّاً، ممّا يمثّل عقبة أمام الاستيعاب الكامل لمحتوى الدرس.
- عبّر 74% عن معاناتهم بدرجات متفاوتة من ضعف التّركيز، حيث صرّح 28% منهم بأنّ صعوبة التّركيز عالية جدّاً، وهو ما يؤثّر بشكل مباشر في قدرتهم على متابعة الدّرس وفهم المنطوق.
- أعرب 67% من التّلاميذ عن نفورهم بدرجات مختلفة من دروس الاستماع، ممّا يشير إلى ضعف الدّافعية تجاه هذا النّشاط التّعليمي، وقد يكون ذلك مرتبطاً بأساليب التّدريس المُستخدمة.
- أكدّ الأساتذة أنّ التّلاميذ يعانون من ضعف التّركيز والخوف من المشاركة وتأثير اللّهجات المحليّة على فهم اللّغة الفُصحى. كما أشاروا إلى أنّ كثافة التّلاميذ في القسم تحدّ من فرص التّفاعل الفردي ما يعيق تحسين مهارات الفهم الشّفهي لديهم.
- شدّد الأساتذة على أنّ غياب الدّعم الأسري المناسب يؤثّر سلبيّاً على تحصيل التّلاميذ ويزيد من الفجوة اللّغويّة والمعجميّة.

- توافقت آراء التلاميذ والأساتذة على وجود عوامل نفسية ولغوية تعيق الفهم الشفهي، منها الخجل، التردد، سرعة الإلقاء، وتأثير اللهجات المحلية.
- ركّز التلاميذ على الجوانب النفسية مثل: ضعف التركيز والخوف، وأشار الأساتذة إلى الظروف البيئية والتنظيمية كعوامل مؤثرة.
- هذا التوافق يُعزّز من موثوقية النتائج ويدعو إلى ضرورة النظر إلى المشكلة من جوانب متعددة.
- أظهرت البيانات أنّ ضعف الفهم الشفهي يؤدي إلى صعوبة إكتساب وتثبيت المفردات الجديدة، حيث بين 79% من التلاميذ أنّهم يكتبون الكلمات غير المفهومة لطرحها لاحقاً على المعلم، مع وجود قصور في توظيف المعجم المكتسب في أنشطة لاحقة، ما يحدّ من بناء معجم ذهني متين.
- أكّد الأساتذة أنّ قلة التفاعل وتكرار المفردات الجديدة داخل القسم تؤثر على توسيع الرصيد اللغوي للتلاميذ.

الخاتمة

الخاتمة:

إنطلاقاً مما تقدّمنا به في هذه العمل البحثي الموسوم: "صعوبات الفهم الشفهي وأثرها في تعلّميّة المعجم الذهني لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط" وفي ضوء ما سلف بيانه من معطيات وتحليل يمكننا القول إنّ هذه الظاهرة لا تُعزى إلى بعدٍ واحد، بل هي نتاج تداخل عوامل متعدّدة تشمل أداء المُعلم، وطبيعة النصوص، والبيئة الصفّية، والمحدّدات النفسيّة والمعرفيّة لدى التلميذ، وقد أجرينا هذه الدّراسة اعتماداً على إستبائين موجّهين لكل من التّلاميذ والأساتذة، أسفرت دراستهما عن جُملة من المعطيات الكميّة والنوعيّة التي قمنا بتحليلها ومقارنتها مع الفرضيّات المطروحة وتوصّلنا من خلالها إلى النّتائج الآتية:

❖ تعود صعوبات الفهم الشّفهي إلى مجموعة من العوامل المتداخلة من أبرزها:

- المحتوى السّمي غير المناسب من حيث الطول والتّدرج.
- محدودية إستراتيجيات التّبسيط وإعادة الصّيغة داخل القسم.
- ضعف تشخيص الفروقات الفرديّة في قدرات الاستماع والانتباه.
- عدم إستغلال التّكنولوجيا التّربويّة بشكل فعّال في تنمية مهارات الفهم.
- التّلاميذ الذين يتعرّضون لنصوص سمعيّة مُتدرّجة وواضحة يُظهرون تحسّناً أكبر في بناء المعجم الذهني.

• تحدّ صعوبات الفهم الشّفهي من تفعيل المعجم الذهني وقد تمّ تأكّيدها من خلال النّتائج الكميّة والنوعيّة، حيث أظهرت البيانات أن غالبيّة التّلاميذ يجدون صعوبة في إستيعاب المفردات المسموعة وإسترجاعها.

• تُسهم العوامل الصفّية (كطريقة الإلقاء، والوسائط السّميّة المستعملة، وغياب التّدرج في تقديم المادة الصّوتية) في تعقيد عمليّة الفهم الشّفهي، وقد أثبتت صحتها بناءً على آراء الأساتذة وتحليل ممارساتهم التدريسيّة.

- تؤثر البيئة الأسرية والتعليمية على تنمية المهارات السمعية والمعجمية وكانت أيضًا مدعومة بتفاوت أداء التلاميذ باختلاف هذه الخلفيات.
- ❖ وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، وبناءً على تحليل المعطيات الميدانية، يمكن إقترح التوصيات الآتية التي يُرجى أن تُسهم في تحسين مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط والتي نجلها في العناصر الآتية:
- إعادة النظر في مضامين النصوص السمعية المعتمدة في منهاج اللغة العربية، وذلك من خلال تبسيطها لغويًا ودلاليًا بما يتناسب مع المستوى العمري والمعرفي للتلاميذ، مع الحرص على إنتقاء نصوص ذات صلة بالسياق الاجتماعي والثقافي المحلي.
- تعزيز التكوين البيداغوجي المستمر لفائدة أساتذة اللغة العربية، لا سيما في ما يتعلق بتقنيات الإلقاء الواضح، وإدارة الحصّة السمعية، وإستراتيجيات دعم المتعلمين ذوي الصعوبات في الانتباه أو التمييز السمعي.
- تشجيع استخدام الوسائط المتعددة في تقديم النصوص المنطوقة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية، والتسجيلات الصوتية المتنوعة، قصد تحفيز التلاميذ على التفاعل الإيجابي وتنمية مهارات الفهم والاستيعاب.
- تنشيط الأنشطة الصفية التفاعلية المرتبطة بفهم المنطوق، على غرار تمثيل الأدوار، والمسرح التعليمي، والنقاشات الجماعية، لما لها من أثر إيجابي في ترسيخ المعاني وتوسيع المعجم الذهني لدى المتعلمين.
- تكثيف الجهود التشخيصية للكشف المبكر عن صعوبات الفهم الشفهي، من خلال إعداد أدوات تقييم دورية تساعد على رصد مواطن الضعف، وتوجيه تدخلات بيداغوجية مناسبة لكل حالة.

- إشراك الأولياء في دعم تعلّم أبنائهم سمعيًا، عن طريق تنظيم لقاءات توجيهية أو إعداد مطويات إرشادية توضح أهمية التواصل اللّغوي في البيت، وتوصي بتهيئة بيئة منزلية ملائمة للمذاكرة السّمعية (تقليل الضوضاء، توجيه الانتباه، القراءة الجهرية...)
- العمل على تحقيق تكامل بين المواد الدراسية في دعم الفهم الشفهي، عبر تنسيق الجهود بين معلمي اللّغة العربية وباقي المواد، وتوظيف الوصف الشفهي والمصطلحات المشتركة أثناء تقديم محتويات تعليمية في العلوم أو الجغرافيا.
- ❖ إنّ الإشكال المتعلّق بصعوبات الفهم الشفهي لدى المتعلمين في الطور المتوسط لا سيّما في نشاط فهم المنطوق يُعدّ من القضايا التربوية المركّبة التي تستدعي مواصلة البحث والتقصّي من زوايا متعددة، وفي هذا الإطار يُمكن اقتراح عدد من المسارات البحثية المُستقبلية منها:
- توسيع نطاق الدّراسة ليشمل مستويات تعليميّة أخرى (السّنة الثّانية، الثّالثة، أو الرّابعة المتوسط) قصد مقارنة تطوّر مهارات الفهم الشّفهي وفقًا لمراحل النّمو اللّغوي والمعرفي.
- الرّبط بين الفهم الشّفهي والتّحصيل العام في المواد الأخرى، من خلال دراسة العلاقة بين كفاءة الفهم المنطوق ومستوى التّحصيل في مواد كالإتاريخ، الجغرافيا، أو العلوم الطّبيعية.
- تحليل أثر الفروق الاجتماعيّة والثّقافيّة (مثل الخلفيّة اللّغوية للأسرة، البيئة الجغرافيّة، أو الوضعيّة الاقتصاديّة) في تشكيل المعجم الدّهني ومستوى الفهم السّمعي لدى التلاميذ.
- إقترح مُقاربات تعليميّة بديلة لتدريس نشاط فهم المنطوق، مثل المقاربة التّشاركية أو التّعلّم القائم على المشروع، ودراسة مدى فعاليتها في تحسين الأداء الشّفهي لدى المتعلمين.
- تطوير أدوات تشخيص دقيقة لصعوبات الفهم الشّفهي تتّسم بالموضوعيّة والفعاليّة، يمكن أن تعتمد عليها المؤسّسات التّربوية في التّقييم الدّوري للتّلاميذ.
- إنجاز دراسات ميدانيّة مقارنة بين المدارس العموميّة والخاصة أو بين البيئات الحضريّة والريفية لرصد المتغيرات المؤثّرة في مستوى الفهم الشّفهي.

- الإهتمام بالجانب التكنولوجي في تعليم مهارات الإستماع، من خلال البحث في فاعلية التطبيقات الرقمية والمنصات الصوتية الموجهة لدعم مهارات التلقي الشفهي عند المتعلمين.
- إنّ الفهم الشفهي يُعدّ أحد الدعائم الأساسية التي تُمكن التلميذ من بناء معجمه اللغوي واستيعاب مفردات الخطاب المنطوق، مما ينعكس إيجاباً على كافة مهارات التواصل. ورغم أن هذه الدراسة قد سعت إلى تشخيص صعوبات الفهم الشفهي في سياق التعليم الجزائري، فإنها تُبقي الباب مُوارباً أمام الأبحاث المستقبلية لاستكشاف الجوانب المجهولة التي قد تؤثر على هذه المهارة الحيوية.

بناءً على هذه النتائج المتوصل إليها يُمكننا القول إنّ تفاعل التلميذ مع الخطاب المسموع ليس مجرد إستجابة آلية، بل هو عملية معرفية معقدة تتداخل فيها العوامل النفسية، الاجتماعية، والثقافية. وعليه، فإنّ الفهم الشفهي يتطلّب في المستقبل توظيف أدوات وأساليب تعليمية تتجاوز الجوانب السمعية التقليدية لتشمل بيئة تعليمية تفاعلية تُدمج الوسائط التكنولوجية الحديثة، مثل التعلم التكيفي القائم على الذكاء الاصطناعي أو الواقع الافتراضي، لتعزيز مهارات الاستماع والتفاعل مع النصوص.

والجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد تطرقت إلى دور الأساليب التقليدية، ولكن المستقبل يُحتم علينا أن نُعيد النظر في طرق تدريس الفهم الشفهي لتتواءم مع التغيرات السريعة التي تطرأ على بيئة التعليم، وعلى وسائل الإعلام والاتصال التي أصبح التلميذ يتعرض لها يومياً؛ وهنا تبرز الحاجة الملحة إلى تبني إستراتيجيات تدريس تفاعلية تُمكن التلاميذ من فهم المعلومات بطرق مبتكرة غير تقليدية، مما يُسهم في تحفيزهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

إنّ هذه الدراسة تبقى دعوةً لجميع الباحثين والممارسين التربويين لاستكشاف آفاق جديدة لمواجهة التحديات الراهنة في تعليم الفهم الشفهي، من خلال دراسات تجريبية تُركز

على التّجنيّات الحديثة، وتقديم حلول عمليّة وواقعيّة لتحسين قدرة التّلاميذ على إمتيعاب
الخطاب المسموع.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر: القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

المراجع:

❖ باللغة العربية:

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م.

2. الأسطل كمال محمد زارع، العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكافة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010م.

3. بركات حمزة، التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، المفاهيم والأبعاد، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مجلة اللسانيات المجلد 25، العدد 02. الجزائر.

4. بلخيري عبد المالك، المعجم الذهني تمثلات دلالية معرفية في موسوعية المعنى اللغوي، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 08، العدد 01، 2024م.

5. بن شعوو فاطمة، دور المعجم في تعليمية ميادين اللغة العربية في الطّور المتوسط ميدان فهم المنطوق أنموذجا، مجلة قضايا العربية، المجلد 2، العدد 1، جوان 2021م.

6. بورياحي سعيد وهبشي لطيفة، المعجم الذهني والترجمة الآلية: استثمار للمعارف وتطوير البرامج، الترجمة الآلية العصبية أنموذجا، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 5، العدد 2، 2021م.

7. بوعناني مصطفى وآخرون، المعجم الذهني واللغة العربية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب، 2015م.

8. بوكيلي حسان، المعجم الذهني بحث في آليات النفاذ المعرفية والنفسية، منشورات الزمن، المغرب، 2015م.
9. تيبيرغيان غي وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، تر: جمال شحيد، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.
10. الجبار سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000م.
11. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعال، دار عمار، عمان، ط1، 1991م.
12. الجوهري، الصّاح، تح: بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، مادة نطق.
13. الحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1971م.
14. حسن عبد المنعم، واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة، مجلة المعلم الجديدة، بغداد، العراق، العدد 21، 1984م.
15. خزاز عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية.
16. خصاونة محمد أحمد سليم، صعوبات التعلم الثمانية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
17. ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله بن محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 2004م، ج 2.
18. الديلمي طه حسين علي وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

19. رباحي محمد، محاكاة الطرق الفطرية في اكتساب اللغة ونعلّمها من منظور لساني، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد 5، العدد 01، 2022م.
20. زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م
21. الزغبى أحمد، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 25، المجلد 02.
22. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، سوتير، مصر، 2005م، ص 100.
23. زكور نزيهة وغيلوس صالح، القدرة الترميزية وعلاقتها بتعلّم اللغة من منظور اللسانيات العصبية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 6، العدد 01، 2021م.
24. الزييات فتحي، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات، ط2، 2006م.
25. سليمان عبد الواحد إبراهيم، المخ الانساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظريات الذكاءات الجديدة، مصر.
26. سيد أحمد عبد المجيد والشربيني، زكريا محمد، علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ط11.
27. الشمري هدى علي جواد وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
28. الطوبجي حين فتحي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، 1986م.

29. عاشور راتب قاسم والحوامدة محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
30. العامري عبد العالي، اللغة وهندسة الذهن، آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع، الأردن، 2018م.
31. العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004م.
32. عثمانى عمار ودحماني شروق، متطلبات فهم المنطوق وإنتاجه في التعبير الشفهي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد12، عدد02، 2023م.
33. عزوز وردية وبوعناني سعاد، واقع تعليمية القواعد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، قراءة 40 وصفة تحليلية نقدية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 02، 2021م.
34. العطية أيوب جرجيس، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط71، 2012م.
35. عطية سالم أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
36. عمر مختار أحمد، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب الحديث، مصر، 2009م.
37. عورتاني طيبي سناء، مقدّمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
38. عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012م.
39. العيسوي جمال، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 1426هـ، 2005م، ص 134/136.

40. غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ج02،
41. فارعة حسين محمد، دراسات وبحوث في تكنولوجيا المنهاج والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1996م.
42. فتحي يونس علي وكامل محمود، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1988م.
43. فضل الله محمد رجب، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط51
44. الكندري لطيفة حسن، تشجيع القراءة، المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة، الكويت، ط1، 2004م.
45. لخراز عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد 02، العدد 01.
46. لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، مجلة جذور، جدّة، العدد 25، 2007م.
47. ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010م.
48. محفوظ ابتسام، المهارات اللغوية، دار التدمرية للنشر والتوزيع، ط1، 2017م
49. محمد زياد حمدان، التحصيل الدراسي، مفاهيم مشاكل حلول، دار التربية الحديثة، دمشق، عمان، 1996م
50. محمد سيد أسامة، الاتصال التربوي، دار الايمان للنشر والتوزيع، مندى سور الأزبكية، 2014.

51. مذكور عاكف، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987م.
52. مذكور علي أحمد، مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، مجلة العلوم التربوية، العدد 04، المجلد 5، 2016م.
53. مرتاض عبد الجليل، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م.
54. ملايكية عليم، فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية المهارات اللغوية، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، كلية الآداب واللغات، جامعة قالم، 2015..
55. ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، 2003م، ج8
56. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

❖ المصادر الأجنبية:

57. Landry Gilles, Les troubles d'apprentissage, lettres en main, 2017
58. Livelt W, Speaking: from infontion to articulation, Cambridge, mlt press, 1985.

الملاحق

الملحق رقم 01: استبانة حول صعوبات فهم المنطوق وأثرها على تعلم المفردات لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط موجهة للتلاميذ

استبانة حول صعوبات فهم المنطوق وأثرها على تعلم المفردات لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط - موجهة للتلاميذ -

نريد من خلال هذه الاستبانة أن نعرف رأيك في بعض الأمور التي تساعدنا على فهم ما يصعب عليك الفهم أثناء دروس الاستماع. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فقط اختر ما يناسبك.

أولاً: المعلومات الشخصية

1. العمر سنة
2. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
3. مكان الإقامة:
4. عدد أفراد عائلتك:
5. هل يوجد من يساعدك في الدراسة في البيت؟ ☐ نعم ☐ لا
6. ما هي اللغة أو اللهجة التي تتحدث بها في البيت غالباً؟ ☐ العربية الفصحى ☐ الدارجة ☐ الأمازيغية ☐ أخرى:

ثانياً: فهمك لما يقوله الأستاذ

7. إلى أي درجة تفهم ما يقوله الأستاذ في أثناء درس الاستماع؟
1 = أبداً 2 = نادرًا 3 = أحيانًا 4 = غالبًا 5 = دائماً
8. هل تواجه صعوبة في فهم الدرس بسبب: (ضع رقمًا من 1 إلى 5 حسب الشدة)
أ. سرعة كلام الأستاذ
ب. الكلمات الجديدة والصعبة (مثل: مصطلحات لا تعرف معناها)
ج. الضجيج في القسم
د. عدم قدرتك على التركيز

هـ. أنك لا تحب درس الاستماع

9. عندما لا تفهم، ماذا تفعل؟ (يمكنك اختيار أكثر من خيار)

☐ أسأل الأستاذ

☐ أسأل زميلي

☐ أحاول التخمين

☐ أبقى ساكناً

10. هل تشعر بالخجل أو التردد عندما تريد أن تسأل الأستاذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

11. هل تشعر بالحماس عند الاستماع إلى الأستاذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

ثالثاً: القسم والبيئة الدراسية

12. هل يوجد كثير من الضجيج في أثناء الدرس؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

13. هل تشعر بالراحة في القسم؟ ☐ نعم ☐ لا

14. هل يساعدك أصدقاؤك على الفهم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

رابعاً: طريقتك في التعلم

15. هل تستمع إلى مقاطع صوتية أو تشاهد فيديوهات تعليمية لتحسين فهمك؟ ☐ نعم ☐ لا

16. هل تعيد الاستماع في البيت عبر تلفاز، هاتف، فيديوهات...؟ ☐ نعم ☐ لا

17. هل تكتب الكلمات التي لا تفهمها لتسأل عنها؟ ☐ نعم ☐ لا

18. هل تراجع ما سمعته بعد الحصة؟ ☐ نعم ☐ لا

خامساً: رأيك واقتراحاتك

19. هل تحب دروس الاستماع؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ قليلاً

20. ما الذي يجعلك تفهم أفضل؟ اختر ما يناسبك:

☐ أن يعيد الأستاذ الكلام

☐ أن يشرح الكلمات الجديدة

☐ أن يكون هناك هدوء في القسم

☐ أن أستمع لقصص أو فيديوهات

☐ أخرى.....:

21. ما اقتراحك لمساعدة زملائك على الفهم بشكل أفضل؟

الملحق رقم 02: استبانة حول صعوبات الفهم الشفهي وتأثيرها على اكتساب المفردات لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط موجهة لأساتذة اللغة العربية

استبانة حول صعوبات الفهم الشفهي وتأثيرها على اكتساب المفردات لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط موجهة لأساتذة اللغة العربية

في إطار إعداد مذكرة ماستر حول صعوبات التواصل الشفهي وتأثيرها على تعلمية المعجم الذهني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، تهدف هذه الاستبانة إلى تشخيص هذه الصعوبات وتحليل أسبابها واقتراح حلول تربوية مناسبة .

القسم الأول: المعلومات العامة

1. (المدينة/المدرسة) : اختياري
2. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
3. المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ أخرى..... :
4. التخصص..... :
5. سنوات الخبرة ☐ : أقل من 3 سنوات ☐ من 3 إلى 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات
6. عدد التلاميذ في الفصل ☐ : أقل من 20 ☐ 20 إلى 30 ☐ أكثر من 30

القسم الثاني: تشخيص الصعوبات

7. رتب الصعوبات الآتية من 1 أكثرها تأثيرًا (إلى) 5 أقلها تأثيرًا:

☐ ضعف الرصيد اللغوي

☐ صعوبة النطق

☐ تشتت الانتباه

☐ تأثير اللهجة المحلية

☐ خوف من المشاركة

☐ أخرى..... :

8. هل تختلف الصعوبات حسب البيئة الاجتماعية؟

- ☐ نعم، المناطق الريفية أكثر صعوبة
- ☐ نعم، المناطق الحضرية أكثر صعوبة
- ☐ لا فرق

9. أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً:

□ الخلط بين المفردات المتشابهة صوتياً

□ سوء فهم السياق

□ عدم تمييز الفكرة الرئيسية

□ أخرى:

القسم الثالث: البيئة التعليمية

10. قيم العناصر الآتية في بيئة الصف. ضع علامة في الخانة المناسبة

ضعيف	جيد	متوسط	العامل
			الإضاءة و التهوية
			التجهيزات التقنية
			مستوى الضوضاء
			التفاعل بين التلاميذ

11. هل تؤثر فترات الاستراحة على تركيز التلاميذ؟

○ نعم، يكون التركيز أفضل بعدها

○ لا تأثير

○ تؤثر سلباً، حيث يفقدون التركيز

السبب:

القسم الرابع: الممارسات التدريسية

12. استراتيجيات التعامل مع الأخطاء:

□ التصحيح الفوري

□ التصحيح المؤجل

□ تشجيع التصحيح الذاتي

□ أخرى:

13. أدوات التقويم المستخدمة:

□ اختبارات قصيرة

□ ملاحظة يومية

□ ملفات إنجاز

□ أخرى:

14. نسبة استخدام اللغة الفصحى داخل القسم:

- ☐ أكثر من 75%
- ☐ من 50% إلى 75%
- ☐ أقل من 50%
15. هل تستعمل وسائط سمعية أو مرئية لدعم الفهم الشفهي؟
- ☐ نعم
- ☐ لا
- إن كانت الإجابة نعم، حدد نوعها:

☐ قصص

☐ محادثات

☐ أناشيد

☐ فيديوهات تعليمية

☐ أخرى..... :

القسم الخامس: الحلول والتوصيات

16. ما أفضل طرق الدعم التي تقترحها لتحسين الفهم الشفهي؟

☐ ورشات تدريبية للمعلمين

☐ أنشطة لعب أدوار

☐ تطبيقات الذكاء الاصطناعي

☐ شراكات مع الأسر

☐ أخرى..... :

17. ما نوع التكوين الذي ترونه ضرورياً؟

☐ استراتيجيات تعليمية للفهم الشفهي

☐ تنمية مهارات التواصل

☐ تقنيات رقمية

☐ غير ذلك..... :

18. تصورك لمنهج مثالي لتعليم فهم المنطوق:

.....

19. ما التجارب الناجحة التي طبقتوها وأثبتت فعاليتها؟

.....

الملحق رقم 03: مخرجات spss

Statistiques

		ضعف الرصيد اللغوي	عدد التلاميذ في الفصل	سنوات الخبرة	المؤهل العلمي	جنس الموظفين
N	Valide	8	8	8	8	8
	Manquant	0	0	0	0	0

Statistiques

		الصعوبات حسب حالة الاجتماعية	خوف من المشاركة	تأثير اللهجة المحلية	تشنت الانتباه	صعوبة النطق
N	Valide	8	8	8	8	8
	Manquant	0	0	0	0	0

Statistiques

		استراتيجيات التعامل مع الأخطاء	تأثير فترة الراحة على تركيز التلاميذ	تقييم العناصر في بيئة الصف	أكثر أنواع الأخطاء الشفوية شيوعاً
N	Valide	8	8	8	8
	Manquant	0	0	0	0

Statistiques

		هل تستعمل الوسائط السمعية أو المرئية لدعم الفهم الشفهي	نسبة استخدام اللغة الفصحى داخل القسم	ادوات التقييم المستخدمة	طرق دعم مقترحة لتحسين الفهم الشفهي
N	Valide	8	8	8	8
	Manquant	0	0	0	0

Statistiques

		نوع التكوين الذي تراه ضرورياً
N	Valide	8

Manquant	0
----------	---

Table de fréquences

جنس الموظفين

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أنثى	8	100,0	100,0	100,0

المؤهل العلمي

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ليسانس	5	62,5	62,5	62,5
أخرى	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

سنوات الخبرة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide من 3 سنوات الى 5 سنوات	1	12,5	12,5	12,5
أكثر من 5 سنة	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

عدد التلاميذ في الفصل

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
--	-----------	-------------	--------------------	--------------------

Valide	اكثر من 30	8	100,0	100,0	100,0
--------	------------	---	-------	-------	-------

ضعف الرصيد اللغوي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أولا	6	75,0	75,0	75,0
	ثانيا	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

صعوبة النطق

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أولا	1	12,5	12,5	12,5
	ثالثا	1	12,5	12,5	25,0
	رابعا	3	37,5	37,5	62,5
	خامسا	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

تشنت الانتباه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أولا	2	25,0	25,0	25,0

ثانيا	4	50,0	50,0	75,0
ثالثا	1	12,5	12,5	87,5
خامسا	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

تأثير اللهجة المحلية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ثانيا	2	25,0	25,0	25,0
ثالثا	3	37,5	37,5	62,5
رابعا	2	25,0	25,0	87,5
خامسا	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

خوف من المشاركة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ثالثا	3	37,5	37,5	37,5
رابعا	3	37,5	37,5	75,0
خامسا	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

الصعوبات حسب الحالة الاجتماعية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم، المناطق الريفية أكثر صعوبة	4	50,0	50,0	50,0

لا فرق	3	37,5	37,5	87,5
5	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

أكثر أنواع الأخطاء الشفوية شيوعاً

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide سوء فهم السياق	6	75,0	75,0	75,0
عدم تمييز الفكرة الرئيسية	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

تقييم العناصر في بيئة الصف

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide متوسط	3	37,5	37,5	37,5
جيد	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

تأثير فترة الراحة على تركيز التلاميذ

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعيكون التركيز افضل بعدها	2	25,0	25,0	25,0

لا تأثر	2	25,0	25,0	50,0
تؤثر سلبا حيث يفقدون التركيز	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

استراتيجيات التعامل مع الاخطاء

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide التصحيح الفوري	5	62,5	62,5	62,5
التصحيح المؤجل	1	12,5	12,5	75,0
تشجيع التصحيح الذاتي	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

أدوات التقييم المستخدمة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide اختبارات قصيرة	1	12,5	12,5	12,5
ملاحظات يومية	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

نسبة استخدام اللغة الفصحى داخل القسم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide % أكثر من 75	3	37,5	37,5	37,5

من 50% الى 75 %	4	50,0	50,0	87,5
% اقل من 50	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

هل تستعمل الوسائط السمعية_أو_ المرئية لدعم الفهم الشفهي

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	4	50,0	50,0	50,0
لا	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

طرق دعم مقترحة لتحسين الفهم الشفهي

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ورشات تدريبية للمعلمين	4	50,0	50,0	50,0
انشطة لعب ادوار	3	37,5	37,5	87,5
شراكات مع الاسر	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

نوع التكوين الذي تراه ضروريًا

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
--	-----------	-------------	--------------------	--------------------

Valide	استراتيجيات تعليمية للفهم الشفهي	5	62,5	62,5	62,5
	تنمية مهارات التواصل	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

فهرس الموضوعات

المحتوى	رقم الصفحة
بسملة	-
شكر وتقدير	-
الإهداء	-
مقدمة:	أ-ج
الفصل الأول: المفاهيم النظرية للتواصل الشفهي والمعجم الذهني	
تمهيد:	06
1. التواصل الشفهي	07
1.1. مفهوم التواصل الشفهي.	07
2.1. عناصر عملية التواصل	08
3.1. أهمية التواصل الشفهي	12
2. فهم المنطوق مفهومه ومهاراته وأثره في تعليم اللغة.	15
1.2. تعريف فهم المنطوق	15
2.2. مهارات فهم المنطوق	16
3.2. العلاقة بين التواصل الشفهي وفهم المنطوق.	19
3. المعجم الذهني وعلاقته بفهم المنطوق	21
1.3. تعريف المعجم الذهني (المخزون اللغوي الداخلي)	21
2.3. كيفية تشكّل المعجم الذهني لدى المتعلّمين.	24
3.3. أنواع المعجم الذهني	27
3.4. دور المعجم الذهني في فهم المنطوق.	27
خلاصة:	28

الفصل الثاني: صعوبات التواصل الشفهي في فهم المنطوق	
30	تمهيد:
31	1. الصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الأولى متوسط.
32	1.1. الصعوبات اللغوية: مشكلات النطق، ضعف الرصيد المعرفي (النحو والبلاغة).
34	2.1. الصعوبات النفسية والاجتماعية (الخجل، عدم الثقة بالنفس، البيئة الصفية)
36	3.1. الصعوبات اليداكتيكية (طرائق التدريس، فلة الوسائل التعليمية)
38	2. المبحث الثاني: أثر صعوبات التعلم الشفهي على تعلمية المعجم الذهني.
38	1.2. أثر ضعف فهم المنطوق على تنمية المعجم الذهني.
39	2.2. أثر ضعف المعجم الذهني على التواصل الشفهي.
41	3. أهمية المهارات التعليمية في دعم المعجم الذهني وتسهيل فهم المنطوق
41	1.3. أهمية مهارة الاستماع في تنمية المعجم الذهني وفهم المنطوق
42	2.3. أهمية مهارة القراءة في دعم المعجم الذهني وفهم المنطوق:
44	3.3. أهمية مهارة التعبير في دعم المعجم الذهني وإنجاح التواصل الشفهي:
47	خلاصة:
الفصل الثالث: دراسة تطبيقية لعينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.	
متوسطة لعربي بشير أنموذجاً.	
49	تمهيد:
50	1. عرض بيانات العينة المتحصل عليها.
50	1.1. عرض بيانات عينة التلاميذ المتحصل عليها

71	2.1. عرض بيانات عينة الأساتذة المتحصل عليها
92	2. استخراج نسبة فهم المنطوق لدى هذه العينة ومعرفة أبرز العراقيين التي تعيق فهمهم له.
92	1.2. استقراء نسب فهم المنطوق لعينة التلاميذ وتحديد أبرز العراقيين.
94	2.2. استقراء نسب فهم المنطوق لعينة الأساتذة وتحديد أبرز العراقيين.
98	خلاصة:
101	خاتمة:
106	قائمة المصادر والمراجع
113	الملاحق
–	فهرس المحتويات
–	ملخص

ملخص

ملخص:

تهدف هذه الدراسة، المُنبثقة من ميدان اللسانيات التطبيقية، إلى تحليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التواصل الشفهي خلال نشاط فهم المنطوق، وبيان أثرها على إكتساب المعجم الذهني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، مع اعتماد متوسطة "العربي بشير" أنموذجاً ميدانياً، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث جُمعت البيانات باستخدام إستبانة وملاحظة صفيّة، إذ شملت العينة 100 تلميذ و8 أساتذة.

أسفرت النتائج عن وجود نسبة معتبرة من التلاميذ يُعانون صعوبات في فهم الخطاب الشفهي السريع تعزى أساساً إلى ضعف المخزون المعجمي لديهم وتعود هذه الصعوبات إلى تداخل عوامل لغوية، نفسية اجتماعية، وتعليمية. بناءً على ذلك، تُوصي الدراسة بتعزيز تكوين الأساتذة في إستراتيجيات التعليم التفاعلي، ودمج أنشطة سمعية مناسبة ضمن المنهاج لتحسين الكفاءة التواصلية للمُتعلمين.

Abstract:

Abstract:

This research, situated within the field of applied linguistics, aims to analyze the difficulties encountered in oral communication during the activity of spoken comprehension and to examine their impact on lexical acquisition among first-year middle school students, using "Laaribi Bachir" Middle School as a case study. The study employed a descriptive-analytical methodology, collecting data through questionnaires and classroom observations. The sample consisted of 100 students and 8 teachers.

The findings revealed that a significant proportion of students experience difficulties in understanding rapid spoken discourse, primarily due to a limited lexical repertoire. These challenges stem from an interplay of linguistic, psychological, social, and educational factors.