جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ت 34/ 22-06-2019

إعداد الطالب:
جوهرة ناصري – عفاف مريجة

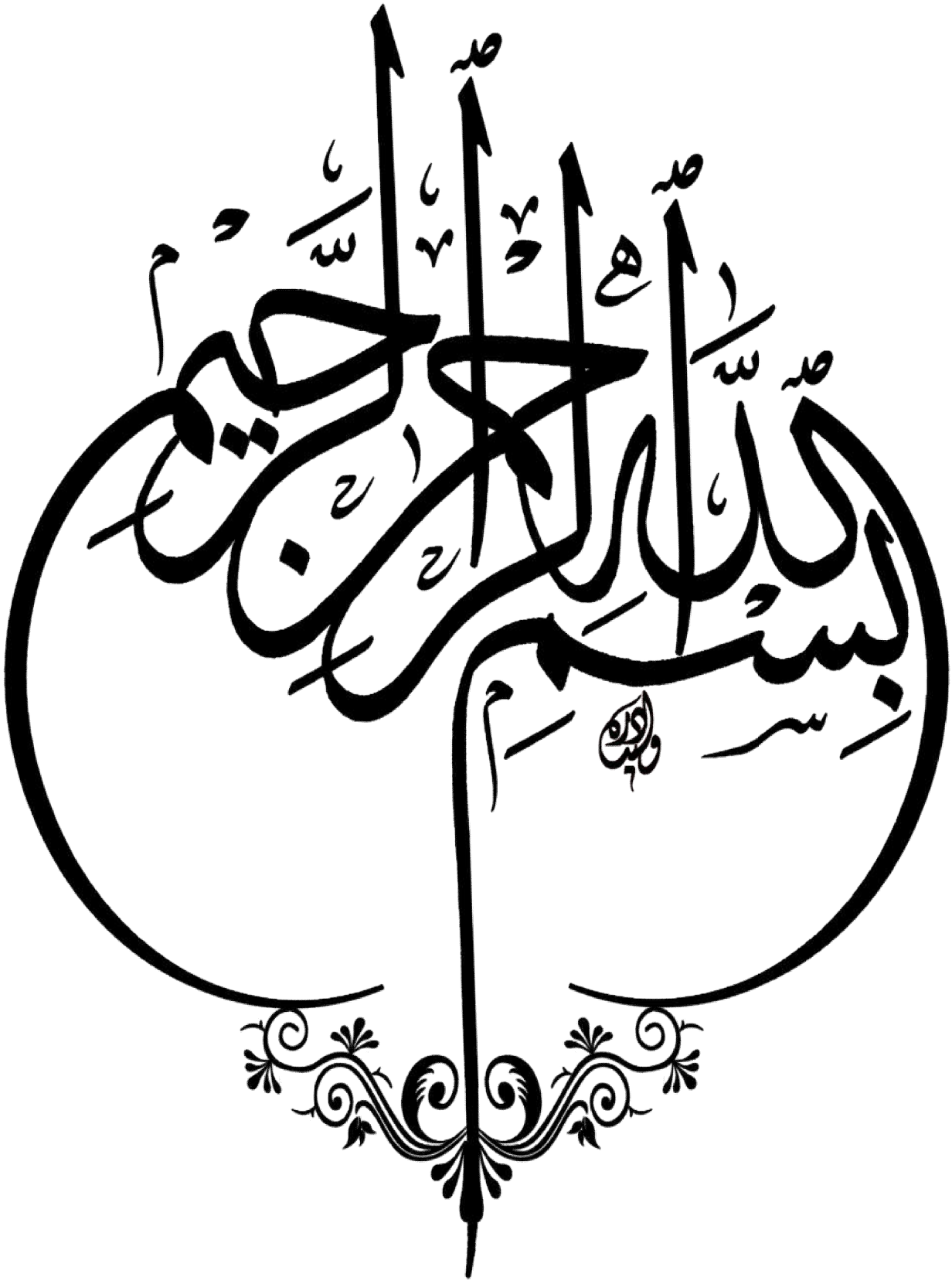
يوم: 17/06/2019

تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني ابتدائية خطاب عبد الحفيظ نموذجا

لجنة المناقشة:

صفية طبني	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
ليلى سهل	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا و مقررا
سامية آجقو	أ. م أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية : 2018 - 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا

...نحمده ونشكره أوّلا وآخرا، لإعانته لنا على إتمام هذا العمل...

...الحمد لله والصلاة والسّلام على نبيّنا وحسيبنا وشفيعنا...

محمد صل الله عليه وسلّم...وعلى آله وصحبه...

أهل التُّقى ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين...

أما بعد

إنّه ولمن دواعي سرورنا وأمانتنا العلميّة الأخلاقيّة، أن نعبّر عن شكرنا وتقديرنا لأستاذتنا الفاضلة حفظها الله.

" ليلى سهل"

التي كان لها الفضل في الإشراف على مذكرتنا بتوجيهاتها السديدة ونصائحها القيّمة واقتراحاتها ومواعيدها الدقيقة، التي أذلّت العديد من الصعوبات وأنارت دربنا في هذا العمل جزاها الله كل خير.

كما نتقدم بالشكر إلى أساتذة كلية الآداب، قسم اللغة العربية.

ونخص القول أساتذة وطلبة تخصص لسانيات تطبيقيّة، ولكل من قدم لنا يد العون لإنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

دون أن ننسى فضل الأستاذة راوية حمزة علينا، التي كانت بمثابة الأخت لدعمها لنا بباقة من الكتب القيّمة، تصب جلّها في صلب موضوعنا.

وأيضا مديرة ابتدائيّة خطّاب عبد الحفيظ، السيّدة سميرة بولخماير التي وفّرت لنا الجو المناسب في انجاز العمل الميداني.

حفظهما الله

ولا يفوتنا أن نشكر جميع الأساتذة اللذين تتلمذنا على أيديهم منذ بداية مشوارنا الدّراسي إلى يومنا هذا.

مقدمة

تعدُّ التّعليميّة دراسة علميّة لطرائق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلُّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف، وبما أنّها عمليّة بنائيّة، فإنّها تتدخّل فيها عناصر أساسيّة وهي: المعلِّم والمتعلِّم والمحتوى التّعليمي.

ويتضمّن المحتوى التّعليمي ويحوي في جعبته مواد مختلفة المقرّر تدريسها خلال الفترة الدِّراسيّة، فتجسيدها الفعلي يكون بالممارسة الفعليّة داخل القسم مع ضرورة مراعاة السِّن والمستوى للتّلاميذ، وهذه الممارسة لا تكون إلاّ باستخدام مهارات عدّة (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، ومن بين أكثر المواد أهميّة في التّدريس والمقرّرة في منهاج الجيل الثّاني، مادّة اللُّغة العربيّة والتي بدورها تشترك وتتداخل فيها المهارات اللُّغويّة الأربع السّالفة الذِّكر، لأنّ هاته اللّغة لها قدُوسيتها الخاصّة، كيف لا وهي التي تعدُّ من أوسع لغات العالم مخزونا لغويّا، نظرا لغزارة ألفاظها وكثرة مرادفاتها وتنوّعها، فلا عجب في ذلك فبلسانها قد نزل القرآن الكريم على سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والمرسلين، قال تعالى:﴿ **قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي** ﴾ الآية [109 سورة الكهف]. لذلك لقيت اهتماما كبيرا من قِبل القدماء والمحدثين، وكما هو متعارف عليه فإنّ اللُّغة بصفة عامة أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم؛ أي أنّها أداة للاتصّال والتّواصل، ووسيلة للتّعبير عمَّا يجول في النّفس، فمن خلالها تتجلّى لنا أهميّة التّعبير، الذي قد يأتي على نوعين، إمّا تعبير كتابي وإمّا تعبير شفوي.

وبهذا الصدد نخص بالذِّكر في بحثنا هذا نشاط التّعبير الشّفوي باعتباره النّشاط الأكثر شيوعا وتداولا بين النّاس، وأيضا الأكثر ذيوعا في المراحل التّعليميّة، لما له من أهميّة بالغة، بحيث يعدُّ (التّعبير الشّفوي) وسيلة من بين أهم وسائل التخاطب، ووسائل الاتصّال والتّبادل سواءا لوجهات النّظر أو الآراء، أو الأفكار، أو تزويد الغير بمعلومات جديدة... أو ما شابه ذلك، فبواسطته يعبِّر المتكلِّم عمَّا يجول في نفسه من خواطر ومشاعر؛ لأنّه يمثِّل جانب التّحدث في اللّغة وأحد أهم أجزائها استعمالا وممارسة، لذلك كان من الضروري الاهتمام به وإعطاء الأولويّة لتعلُّمه في المدارس الجزائريّة في إطار منهاج الجيل الثّاني، لأنّه يهدف إلى تمكين المتعلِّم من اكتساب عدّة مهارات من شأنها أن تقوِّي شخصه وذاته، وتجعله يعبِّر دون قيد بكل سلاسة وطلاقة لسان، وفصاحة لغة، وسلامة أداء، وفق ما يخدم ويواكب مواقفه الحياتيّة مستقبلا.

وأثناء وقوفنا عند أبرز محطّات التّعبير الشّفوي، وبدءا من فكرة الظّفر بأهميّته، كانت الانطلاقة بأن اخترنا هذا الموضوع الذّي عُنون بـ:" **تعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة في ضوء منهاج الجيل الثّاني، ابتدائيّة خطّاب عبد الحفيظ نموذجا**".

وقد كان اختيارنا لهذا الموضوع لأجل الكشف عن الجوانب المهمّة للتّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائية، وضرورة إيلائه العناية الكاملة منذ الوهلة الأولى التي تطأ فيها قدما التّلميذ المدرسة، لإبراز شخصيّته وبنائها على أسس متينة ترقى بأن تنهض بالجانب الفكري والتّعليمي مستقبلا، من خلال تعويدهم على النُّطق السّليم وتصحيح مختلف الأخطاء اللُّغويّة التي قد يتعرّض لها التّلميذ أثناء سير حصص التّعبير الشّفوي.

وانطلاقا من هذا الوعي كان طرحنا للتساؤل الآتي الذي مفاده: هل كان لنشاط التّعبير الشّفوي في ضوء منهاج الجيل الثاني دور بارز في تنمية القدرات الفكريّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؟.

ولعموم هذه الإشكالية وجب أن تتفرّع منها عدّة أسئلة جزئية نذكر منها:

1. ما مفهوم العمليّة التّعليميّة؟ وما هي عناصرها؟.
2. ماذا نقصد بالتّعبير الشّفوي؟ وما هي أهدافه؟ وأين تكمن أهميته؟.
3. ما علاقة التّعبير الشّفوي بالمهارات اللّغويّة الأخرى؟.
4. ماذا نعني بمناهج الجيل الثّاني؟ وكيف أثرّت على تعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي؟.
5. ما هي الأخطاء الشّائعة لدى التّلاميذ تحت لواء هذا التعبير(التّعبير الشّفوي)؟ وما كانت أسبابها؟.

وقد حاولنا معالجة هذه الإشكاليّة، متخذين خطّة تضمّنت مقدّمة وفصلين وخاتمة، للإبانة عمّا نهدف إليه، وقد جاء بيان ذلك في ما يلي:

فقد عرضنا في المقدمة أهميّة الموضوع المدروس والتّمهيد لأهم النّقاط فيه:

أمّا الفصل الأول: الذي جاء موسوما بـ" العمليّة التّعليميّة ومرتكزات التّعبير الشّفوي"، تمت عنصرته إلى جزئين أساسيّين، تم في الجزء الأوّل تحديد مفهوم التّعليميّة وعناصرها، بالإضافة إلى الحديث عن أهم المهارات اللّغويّة التي يعتمدها التّلاميذ ليكونوا فاعلين داخل القسم.

وفي الجزء الثّاني فصّلنا في ذِكرنا عن التّعبير بنوعيه من حيث الأداء (التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي)، في حين خصّصنا الحديث فيما بعد عن أهداف وأهميّة التّعبير الشّفوي ومجالاته وخطواته، وقبل نهاية هذا الفصل تطرّقنا إلى العلاقة التي تربط نشاط التّعبير الشّفوي بأنشطة اللّغة العربيّة الأخرى.

أمّا الفصل الثّاني: الذي عُنون بـ" الدِّراسة الميدانيّة لمناهج الجيل الثّاني في تعليميّة التّعبير الشّفوي"، فقد اندرجت تحته ثلاثة أجزاء، تمّ التّطرّق في أوّل جزء إلى الإجراءات الميدانيّة التي تكون متبّعة دائما في بادئ الأمر، للتعريف بمجالها وعيِّنتها المأخوذة من أفراد مجتمعها الحامل لنفس الخصائص والصِّفات والتي ستوجّه إليها أسئلة الاستبانة، وكذا التّعريف بالمستوى الذي سوف تطبّق عليه الدِّراسة وفي أي زمان ومكان، وبعدها كان حديثنا عن مرتكزات الجيل الثّاني وعن فحوى الكلام والقرارات التي جِيئَت فيه، طبعا ولا يكتمل هذا الفصل إلاّ بعد عرض وتحليل نتائج الاستبيان.

واختتمنا بخاتمة متضمّنة أبرز النّقاط وأهم النّتائج المتوصّل إليها.

وكأي موضوع دراسة فإنّ البحث فيه يتطلّب إتِّباع منهج معيّن، لذا كان لزاما علينا أن نستخدم من المناهج ما يتناسب وطبيعة موضوعنا، وهو المنهج الوصفي والإحصائي بالاعتماد على آليّة التحليل، من أجل وصف الواقع الفعلي لتدريس التّعبير الشّفوي وملاحظة نتاجه على تلاميذ الطور الثّاني من المرحلة الابتدائيّة (السّنة الثّالثة)، وفق ما جاء مسطّرا الأهداف في منهاج الجيل الثّاني، أمّا عن المنهج الإحصائي وآليّة التّحليل كانت الاستعانة بهما في الجزء التّطبيقي من البحث؛ أي في الدّراسة الميدانيّة لعرض وتحليل نتائج الاستبانة التي كانت قد وزّعت على مجموعة من الأساتذة.

ومن ثمّ كان لزاما علينا أن نذكر ما أفرد العلماء في كتبهم، من أسس ومبادئ ودراسات ومن أبرز هذه الكتب:

1. طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللّغة العربيّة(بين الطّرائق التقليديّة والإستراتجية التجديدية).
2. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة.
3. زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع، التّحدّث، القراءة و الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم).

4. بشير ابرير، الشّريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التّعليميّة (بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة).

5. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟.

6. بن عبد القادر عبد الصمد، مصطلحات مناهج الجيل الثّاني.

ومن الطبيعي لا يمكن لأي بحث مهما بلغت درجته العلميّة أن يخلو من بعض العقبات التي قد تعترض سبل سير الباحث في كل بحث ينجزه، وإنّنا نقول في ذلك: لن تَبلُغ المَجد حتّى تلعق الصّبِر، وانطلاقا من هذا نعمد إلى القول أنّ كل دراسة مجدِّة تستدعي جملة من المجهودات.

ومن الصُّعوبات التي واجهتنا عدم توفّر المراجع التي تخدم بحثنا في مكتبة الكليّة ممّا دفع بنا للتّوجّه لمكتبات الكليّات الأخرى، وأيضا رفض بعض الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبيان بحجّة أنّ الوقت غير كاف لذلك، بالرّغم من أنّ هذه الأسئلة كانت جد مفهومة وبسيطة لا تحتاج إلى وقت طويل، بالإضافة إلى وجود بعض السّطحيّة في إجابات بعض الأساتذة، إلاّ أنّنا نعتبر هذه الصّعوبات ما هي إلاّ جزء من عمليّة البحث، والتي لولاها لفقدت عمليّة البحث العلمي أهميّتها ومتعتها النّاتجة عن المعاناة.

وما نودُّ أن نقول في الختام أنّه ما صحّ من شيء من هذه المذكِّرة إلاّ فضل من الله يؤتيه من يشاء، وأنّ ما شابه من نقص وضعف فهو أصل متأصِّل في الإنسان لا يجد منه فِكاكًا.

ولا نزال نقدّم شكرنا لمن وجّهتنا ومن أشرفت على مذكّرتنا وكانت أستاذة مشرفة نعتزّ بإشرافها ويعجز طالب العلم في كفايتها حقّها، فأعانك الله ووفّقك أستاذتنا **ليلى سهل**، وجعلك الله فخرا لأمّة مازالت تستغيث بأمثالك.

ومن واجبنا أن نتقدّم بالشكر والعرفان إلى كلِّ من وقف معنا وأعطانا شحنة التّشجيع للتّطرّق إلى هذا الموضوع، دون أن ننسى لجنة المناقشة التي تكبّدت عناء قراءة هذه المذكّرة لتصويبها والتّعليق عليها. والله الموفق.

الفصل الأول

العملية التعليمية ومرتكزات التعبير الشفوي

أولا: العملية التعليمية

ثانيا: مرتكزات التعبير الشفوي

توطئة:

إنّ تعليميّة اللُّغة العربية كما هو متعارف عليه، منذ بداية المرحلة الابتدائية، تسعى إلى تحسين قدرات المتعلِّم في جميع الأنشطة والمهارات اللُّغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة)، والتي تمكِّنه بدورها من التّواصل اللُّغوي مع الفرد والمجتمع مستقبلا، بمعنى أن المهارات اللُّغوية لها دور فعّال في إثراء الحصيلة اللُّغوية، والتي يمكن من خلالها حل المشكلات التي قد تُواجه سُبل المتعلِّم داخل المدرسة وخارجها، وقبل الخوض في غِمار البحث لا بدّ من التّعرف على العمليّة التّعليميّة أولا والتي أصبح من الضروري فهمها، لأنّها ليست مجرّد اقتراحات في المجال التّربوي التّعليمي فقط، بقدر ما هي محاولة لتوفير أكثر فعاليّة في الوسط المدرسي بكل عناصره من (معلِّم ومتعلِّم، ومحتوى، وطريقة التّدريس)، كل هذا لأجل البحث عن الحلول المُثلى لطرائق التّدريس، بأيسر الطرق والتّي يُستعصى حلّها سواءا على المعلِّم أو المتعلِّم.

ومن أسمى أشكال التّواصل داخل المدرسة وخارجها والتّي سعت المناهج التعليميّة الحديثة بدورها إلى الاهتمام بها والتّركيز عليها هو نشاط التّعبير الشّفوي، لأنّ هذا الأخير يكون منطلقا لبقيّة الأنشطة اللُّغويّة الأخرى، باعتبارها أحد أهم فنون اللُّغة العربيّة وهو المهارة الأقرب للإنسان في الإفصاح عن انفعالاته النفسيّة والوجدانيّة وغيرها، كما يساعد أيضا على تكوين شخصيّة التّلميذ من خلال إبداء آرائه ومناقشته لبعض الأفكار والمواقف التّي يتعرّض لها في محيطه المدرسي أو الخارجي.

أصبح الإنسان في حاجة ماسة إلى تعليم اللغات وتعلُّمها خاصة بعد ازدهار الدراسات التّطبيقية بعد الحرب العالمية الثانية، وباعتبارها حقل من حقول اللسانيات، فإنّ مجالها اللغة لا محالة؛ فنجدها قد حاولت ترسيخ العديد من المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظريات إلى المستوى التطبيقي الذي يَدْرُس اللُّغة بمختلف جوانبها والكشف عنها، ومن ثَمَ الأداء اللغوي الجيد لها. ولهذا فاللسانيات التطبيقية ترتبط ارتباطا وثيقا بتدريس اللغات باعتماد منطلقات اللسانيات العامة والعديد من المناهج في طرائق تعليم اللغات كالطريقة السمعيّة النطقيّة، السمعيّة البصريّة والتمارين اللغويّة وما إلى ذلك، فعند ذكرنا لهذا الحقل يَجدُر بنا الإشارة إلى الجانب التّعليمي (تعلّم وتعليم)."فالتعلّم: هو ذلك النشاط الذي يؤدّيه المتعلم، بإشراف المعلم أو من دونه، يهدف إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك. والتعليم: هو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمدّ بها المعلم الطالب بالتوجيهات".[1]

يضم هذا الحقل المعرفي « تعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية، الترجمة، صناعة المعاجم ...الخ»، لتتسع دائرته فيضم العديد من الفروع التي انبثقت عنه أهمها "اللسانيات التعليمية، والتي تهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم، أو اللغات الأخرى التي يتعلّمها الطلاب في المدارس، كما تعدُّ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل بمساعدة المخابر اللغوية، وهذا ما يُعرف الآن بالديداكتيكية".[2]

وانطلاقا من ذلك فقد شاعت العديد من المفاهيم لتلك الأخيرة – التعليمية– وكذا الكثير من المصطلحات التي تتعلق بها والتي يعتبرها بعض العلماء ضمن عناصرها الأساسية، من بينها: المعلِّم، المتعلِّم، المحتوى، الطريقة، وقبل الخوض في غمار البحث سنحاول الوقوف على بعضها لإزالة الغموض وذلك فيما يأتي:

---

[1] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والإستراتجية التجديدية)، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن 2009 ، ص 5.

[2] بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، (د.ط)، 2006، ص17.

أولا: العملية التعليمية:

1- مفهوم التعليمية:

أ/ لغة: جاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي في مادة (ع ل م) « يعلم علما، نقيض الجهل. وما علمت بخبرك؛ أي: ما شعرت به، وأعلمته بكذا؛ أي: أشعرته وعلمته تعليما» .[1]

وكلمة التعليمية في اللغة الفرنسية:« مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من "علم" أي وضع علامة أو إمارة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه، والديداكتيك هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما " ديداك " و" تيك" وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، أما في اللغة الفرنسية "DIDACTIQUE" هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني DIDACTIKOS وتعني فلنتعلم؛ أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة DIDASKO تعني أتعلم" dida skien" تعني التعليم».[2]

ب/اصطلاحا:

مصطلح DIDACTIQUE: يقابله باللغة العربية " التعليمية " "علم التدريس" و"علم التعليم". ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو، أي ديداكتيك تجنبا إلى أي لبس، وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ لغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي.

كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، فهو تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم التربية...الخ، يختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس، يوجد نوعين من التعليمية أو علم التدريس:

أ-**التعليمية العامة أو علم التدريس العام:** ويقابل التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

---

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مادة(ع ل م)، تح مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، (د.ط)، (د.ت)، ج2، ص152.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في تعليمية علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2014 ص 19.

ب-التعليمية الخاصة أو علم التدريس الخاص: ويقابل التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب.[1]

وبناءً على هذا التصوّر، فإنّ التعليمية تعنى بالدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته و أشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم ، بحيث يجب مراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من خلال تعزيز القدرات العقلية والوجدانية والتربوية دونما إغفال للجانب الحسي الحركي الذي يظهر على مستوى تغيير سلوك الفرد المتعلم، باعتبار أن التعليمية همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة، فهي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي، كما أنّها تحاول الوصول إلى النتائج الإيجابية والحلول الناجعة.

2- عناصر العملية التعليمية:

للعملية التعليمية أربعة عناصر تقوم عليها وهي: المعلم والمتعلم، والمحتوى، والطريقة التعليمية، نوضحها في ما يلي:

أ- المعلم: (professeur)

"هو المرشد والموجّه في هذه المدرسة، وعليه أن يستخدم ظاهرة اجتماعية في التعلم، فينشط روح التعاون بين تلاميذه ويحثهم على العمل والعزم والمثابرة، فيضيف إلى وظائفهم الدراسية الفردية أعمالا تربوية تنمّي روح التعاون والعمل الجماعي بينهم ، وتحفّزهم إلى حب المعرفة والاستطلاع الفكري والبحث العلمي، كما تدفعهم إلى تقويم العمل وتنسيقه وتنظيمه".[2]

ويعرّفه (محمد الطيب العلوي) بقوله:" إنّه ذلك الشخص الذي يعلّق عليه الآباء، والأمهات، والمجتمع الآمال في تربية الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة ".[3]

---

[1] بشير ابرير والشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية(بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة)، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، (د.ط)، 2009، ص84.

[2] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة (في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، (د.ط)، 2008 ، ص60

[3] محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، (د.ط)، 1982، ج1، ص17.

-خصائص المعلم المتميز:

لكي يكون المعلم متميزا في أدائه لمهامه التعليمية وجب تحلّيه بعدة صفات وخصال نذكر منها:

-لابدّ من أن تتوفر فيه الصفات الخلقية والعقلية والعاطفية التي تفرضها عليه رسالته، ليقوم بواجبه على أفضل وجه، و يؤدّي للمجتمع خدمة يمكن لكائن أن يؤديها.[1]

الخصائص الجسمية: من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا، خاليا من الأمراض و العاهات المزمنة وعيوب النطق، وضعف السمع والبصر.

القدرات العقلية: المعلم الناجح هو المعلم الذي يتمتع بقدرات عالية في التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي.

الخصائص الشخصية: إن قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفء، حيث تجعله قادرا على التحكم في سلوكه عند الغضب.

الخصائص الأكاديمية والمهنية: المعلم الناجح يكون متعمقا في مجال تخصصه وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص.[2]

ب- المتعلم: (APPRENANT)

يعتبر المتعلم من أساسيات العملية التعليمية ويساهم بدور كبير على إنجاحها، حيث إنه:« يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم».[3]

ويعرّف (بشير ابرير) المتعلم على أنه:« شخص في حالة تعلم، وهو ركن أساسي في العملية التعليمية، وينطبق هذا المصطلح على الصغار والكبار خاصّة، فهو أشمل من

---

[1] ينظر: يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ص55

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د.ط)، 2010، ص93. 94

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص142.

مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما، ويعدّ المتعلم في الدراسات التربوية الحديثة محور العملية التعليمية، بعد أن كان مهمشا في الدراسات القديمة ».[1]

خصائص المتعلم:

ولأن المتعلم يمثل جزءا من المنحى المعرفي وجب التركيز عليه، لكونه فردا نشطا حيويا يتوقع منه ممارسة عدة عمليات للمساهمة في سير العملية التعليمية وعدم عرقلتها، وهذه العمليات قد تكون ذهنية، معرفية، تربوية، وفي ما يلي بعض من خصائص هذا الأخير المرغوب فيها:[2]

الخصائص الإيمانية وحددت في: الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله وباليوم الآخر، والعمل بمقتضى الإيمان و ذلك بتجنب الفحش في القول والعمل والكسل والخمول.

الخصائص الخلقية: وأهمها: الإخلاص في طلب العلم والتواضع واللطف والصدق قولا وفعلا والتحلي بمكارم العادات و الأخلاق العامة التي أرشد إليها الإسلام.

وبالجانب العقلي والعلمي وذلك: بالاجتهاد والمثابرة في طلب العلم وتحصيله والاعتدال فيه، وحيازة المراجع العلمية اللازمة لطبيعة تعلمه وتخصصه.

الخصائص الاجتماعية ومن أهمها: تجنب التأخير في حضور الدرس وحسن الاستماع والتفاعل داخل الحصة التعليمية، واحترام زملائه والتعاون معهم وتقدير المعلّمين وإجلالهم.

وأخيرا الخصائص الجسمية: و ذلك من خلال المظهر العام للمتعلم وأبرزها: العناية بالصحة الجسمية، وحسن الهندام، والنظافة والوقار في مشيته و تعامله مع الناس.

ج –**المحتوى**: هو ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم، والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن، وبها يمكن أن تتحقق الأغراض التربوية.[3]

ويعرف أيضا على أنه المادة اللغوية: طبعا فنحن نتعلم باللغة، والمحتوى يحتوي على مجموع التعلّمات والأنشطة. ولعلّ كلمة محتوى دليل على ذلك، فتحدّد هذه المادة اللغوية في تعليمية اللغات بالإجابة عن السؤال: ماذا نعلِّم؟ أو بالأحرى ماذا ندرِّس؟، والمادة هي مجموع

---

[1] بشير ابرير، الشريف بوشحدان، وآخرون، مفاهيم التعليمية، ص176

[2] فوزي سلطان محمود عبيدات، خصائص المعلم و المتعلم في الفكر التربوي الإسلامي(دراسة وصفية تحليلية)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص أصول التربية،جامعة اليرموك، الأردن، 1992، ص3.

[3] داوود درويش حلبس و محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت)، ص65

العناصر اللغوية وغيرها والتي تؤلّف طريقة (كتابا أو درسا) لتعليم اللغة. والهدف منها هو تحقيق عنصر التعلم.

وتقوم اللسانيات التطبيقية بانتقاء العناصر اللغوية المناسبة للمتعلّمين والمتماشية مع الأهداف المسطّرة. وعلى التعليمية إدراج تلك المواد في الخطابات البيداغوجية وتفعيل الوسائل ووضع الأساليب والتقنيات المناسبة لتحقيق الاكتساب.[1]

د-الطريقة التعلمية:

وتتمثل هاته الأخيرة في كيفية إيجاد الطريقة المثلى لإيصال المحتوى إلى يدي المعلم وهو بدوره ينقله إلى المتعلم، فالسؤال المطروح هاهنا، هو كيف ندرس؟. فللطريقة التعلمية عدة تعاريف فمنه من يعتبرها:« هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، فهي: الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء».[2]

وتعرّف أيضا على أنّها:« الشكل التعليمي الذي يهتم من خلاله انجاز درس من الدروس في إطار مادة من المواد، وأما المقصود بطريقة التدريس: مجموعة القواعد العامة والضوابط التي يلتزمها المعلم في المواقف الصفية لتحقيق التعلم المخطط له المقصود».[3]

وبهذا الصدد فإنّ التعليمية بصفة عامة تسعى جاهدة إلى بناء نسق تعليمي لإيجاد الطريقة المثلى والأنجع، لإيصال ما يتضمّنه المحتوى الخاص بالتدريس من قبل المعلم للمتعلم، والمتضمّن مجموع الأنشطة والبرامج المقصودة وفق أهداف مسطّرة مسبقا، ولأنّ العملية التعليمية هي عملية تشاركية، فهي تهتم بشكل خاص بالمتغيرات، وسميت بالمتغيرات لأنها تتغير من مكان إلى مكان، ومن معلم لآخر، ومن متعلم إلى متعلم آخر انطلاقا من إستراتجية اكتساب اللغة، ولكون المعلم والمتعلم يعدّان محورين أساسين في إطار تلك العملية، وجب التركيز عليهما، باعتبار أنّ الأول هو المرسل والملقي للدّروس فالمعلمون متساوون من حيث المحتوى الذي يكون بين أيديهم ومن حيث الأهداف أيضا، ولكن يكمن التباين من خلال إظهار كل واحد منهم تميّزه وكفاءته العلمية، فلكل معلم بصمته وطريقته

---

[1] ينظر: بشير ابرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية، ص176.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[3] بشير ابرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية، ص133.

الخاصّة في إيصال كمِّ المعارف الذي يمتلكه إلى ذهن المتعلم، طبعا مع مراعاة الفئة العمرية والفروقات الفردية للمتعلِّمين، ولكون الثاني المتعلم العنصر المتلقي والمستقبل للمعلومة والذي يستفيد ويفيد بعد ذلك، فلهذا وجب أن نضع خصائصه في الحسبان (الخلقية منها، والعقلية، والعلمية ...الخ)، لأنّه سوف يصبح يوما ما مكان المعلم.

3- المهارات اللّغوية وأنواعها:

تهدف التعليمية إلى تنمية مهارات المتعلم (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، من خلال تنظيم حالات التعلم وطرق التدريس، كما تهتم بالمتعلم لكونه الهدف الأساس ومحور العملية التعليمية، وذلك بالتدقيق وتركيز النظر على تلك المهارات الأربع:

أولا: مهارة الاستماع (compétence d écoute)

أ/لغة: «(سَمِعَ) لفلانٍ، أو إليه، أو إلى حديثه. سَمْعًا، وسماعًا: أصغى أنْصَتَ.

(السَمْعُ): قُوَة في الأُذن بها ندرك الأصوات».[1]

قال تعالى:﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[2]

ب/اصطلاحا:

الاستماع « عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معيّن هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود، وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدّث».[3]

كما يعرف أيضا بأنه « عملية معقدّة وهو لا يقف على مجرّد استقبال الصوت المسموع وإدراك وفهم واستعاب ما يحمل من ألفاظ أو جمل وتغييرات، ولكن يلزمه أن يكون هناك توافق تام بين كل من المتكلم والمستمع، ولابدّ للمستمع من أن يبذل جهدا ذهنيا مضنيا حتى

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مادة (س م ع)، وزارة التربية والتعليم، مصر،(د.ط)، 1994، ص321

[2] سورة النحل، الآية 87

[3] راتب قاسم عاشور محمد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص220

يكون قادرا على استخلاص المعلومات، وتحليلها ونقدها، وتحقيق التواصل بين المتكلم والمستمع والذي يترتّب عليه اتفاق أو الاختلاف، فيما يقال وما يسمع».[1]

الاستماع عملية ضرورية في حياة الفرد والمجتمع، إذ يعدّ من أبرز الملكات اللّسانية لما له من أهمية بالغة لمتابعة المتكلم وفهم ما ينطق به وإجراء الارتباط بين ألفاظه ومعانيها، من قِبل المستمع ولا يكون ذلك، إلا بتفاعل جيِّد بين العقل وحاستي السمع والبصر.

ج- أهمية الاستماع:

ليس غريبا أن يعجب المتخصّص في اللغة العربية عندما يتدبّر آيات القرآن الكريم فيرى أنّ القرآن يركّز على طاقة السّمع، ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان:

قال الله تعالى:﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾.[2]

وقال أيضا:﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ ﴾[3]

وقال أيضا:﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[4]

بهذا التكرار المتعمّد يذكر القرآن السّمع مقدّما عن البصر في أكثر من سبعة وعشرين موقعا، وهذا يؤّكد أنّ طاقة السمع أدقّ وأرهف وأرقى من طاقة البصر.

وإنّ الاستماع عامل هام في عملية الاتصال، فلقد لعب دائما دورا مهما في عملية التعلم والتعليم على مرّ العصور، ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، ولقد افترض أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع وهم يستمعون بكفاءة، إذا طُلب منهم ذلك لكن هذه الفكرة تغيّرت أخيرا. فقد أثبتت الدراسات أنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقّدة تحتاج إلى تدريب وعناية.[5]

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، مصر،(د.ط)، 2008، ص33

[2] سورة الإسراء، الآية 36

[3] سورة البقرة، الآية 20

[4] سورة النساء، الآية 58

[5] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 2006، ص80.79

ثانيا: مهارة الكلام (التحدث) (compétence de la parole)

أ/لغة: «تكلَم: نطق بكلام. ويقال تكلَم كلامًا حسنًا، وبكلام حسنٍ».

(الكلام) في أصل اللغة:« الأصوات المفيدة».[1]

قال الله تعالى:﴿ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾.[2]

ب/اصطلاحا:

يعد الكلام أو التحدث المهارة الثانية من مهارات التواصل، كما جاء في دلائل الإعجاز للجرجاني:« وسيلة للتعبير عن معاني وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل».[3]

ويقصد أيضا بالكلام والتحدث «أنهما القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والسياسية والمواقف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء».[4]

تستخدم مهارة الكلام والتحدّث من قبل الكبار والصغار أكثر من الكتابة باعتبارها وسيلة الاتصال والتواصل بين الناس، وأداة للإفصاح عمّا يجول داخل الفرد من أفكار ومشاعر بلغة صحيحة، فهاته المهارة عملية معقّدة تؤثّر فيها عوامل كثيرة منها:

الحالة النفسية للمتحدث، الموقف الاجتماعي، الموضوع الذي سيدور حوله الحديث.

ج/ أهمية الكلام (التحدث)

للكلام أهمية متمثلة في العديد من الجوانب منها:

1-أنه المُعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.

2-أنه وسيلة للإقناع والإفهام والتوصيل.

3-أنه الأداة الفعالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين.

4-كما أنه أحد مؤشرات الحكم على المتكلم والوقوف على مستواه الثقافي وواقعه الاجتماعي، والبيئي فضلا عن مهنته وطبيعة عمله.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مادة(ك ل م)، ص540

[2] سورة النساء، الآية 164.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود محمد شاكر، مطبعة مدني ، القاهرة، 1992، ص132.

[4] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص151

5-أنه النشاط الإنساني الذي يتميّز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات.

6-أنه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلم، في كل مراحل الحياة، من المهد إلى اللحد، ولا يمكن الاستغناء عنه فهو أداة الشرح والتوضيح والتحليل والتعليل والسؤال والجواب.[1]

ثالثا: مهارة القراءة (compétences de la lecture)

أ/لغة: جاء في معجم لسان العرب لابن منظور « في مادة (ق ر أ)، قراءة وقرأت الشيء: أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض. ومعنى قرأت القرآن لفَظْتُ به مجموعًا، أي أَلْقَيْتُهُ. وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا ومنه تسمى القرآن وأقراه القرآن، فهو مقرئ والأصل في هذه اللفظة الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته».[2]

ب/اصطلاحا:

تطرق الكثير من التربويون المحدثون إلى مفهوم القراءة فعرفها بعضهم على أنها: «عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات».[3]

ويقول آخر بأن القراءة:« عملية ذات وجهين، في كل نوعيها الجهري والصامت فالوجه الأول داخلي عقلي، وهو التتبع والاستقراء والفحص الذي يجريه القارئ حسب مستواه، وفي ضوء قدراته على المقروء، والآخر في مظهرين أولهما المنطوق المعلن عنه صراحة في صورة النطق الجهري، والثاني يكشف عنه بشكل غير مباشر، بعد القراءة الصامتة، من خلال الأسئلة والمناقشة وهو عنصر الفهم».[4]

إذن القراءة مهارة من المهارات اللغوية تتظافر وتتداخل فيها عدة عمليات، منها ما يتعلق بالقارئ سواء أكانت حاسة البصر استنادا على حواس أخرى كالسمع وأجهزة النطق، وأيضا عمليات الفهم كالتركيز والتمعن والاستقراء للوصول إلى النتيجة المرجوة، ألا وهي فهم المقروء .

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص70.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير وآخرون،مادة (ق ر أ)، دار المعارف،المجلد5، ج40، ص 3563.

[3] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، (د.ط)، 2006، ص35

[4] حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2005، 491.

ج/ أهمية القراءة:

للقراءة أهمية بالغة في حياة الفرد، فيها يتعرف على تراث وطنه وخبرات الأوطان والأمم الأخرى، ويطّلع على ما يجري حوله من مناشط في مختلف ميادين المعرفة، وبها يستطيع المرءُ أن يقرأ ملامح الوجوه والانفعالات، وهي سبيل للإنسان كي يحصل على المعرفة، والذي يؤكد أهمية القراءة في حياة البشر أن الله جعلها فاتحة رسالته المحمدية بحيث إنه أول ما نزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾[1]

ويقول أبو الطيب :

أعز مكان في الدُنى سرجُ سابح *** وخير جليس في الأنام كتابُ**[2]

رابعا: مهارة الكتابة (compétences d écriture)

أ/لغة: « كَتَبَ الشيء يَكْتُبُهُ كَتْباً وكِتَاباً وكِتَابَةً، وكتَّبَهُ: خطَّهُ، قال أبو النجم: أقْبلتُ من عِندِ زياد: ورأيتُ في بعض النُسخِ تِكِّتِبان بكسر التاء، وهي لغة بهْراء يكسِرون التاء، فيقولون تِعلمون ».[3]

قال الله تعالى: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾[4]

ب/اصطلاحا:

الكتابة هي:« تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللغة على تسميتها حروفا هجائية، تنتظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، كلمات وجمل مترابطة».[5]

وتعرف أيضا على أنها:« عملية ذات وجهين متكاملين مرتبين أولهما: داخلي عقلي هو تصور المراد كتابته، والآخر خارجي مفاده ترجمة المتصور، وتصويره نقشا في حروف

---

[1] سورة العلق، الآية1.

[2] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ص241.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة(ك ت ب)، المجلد5، ج43، ص3816.

[4] سورة القلم، الآية 1.

[5] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011، ص131

وكلمات وجمل وفقرات، عن طريق مهارات مساعدة التهجي الإملاء، الترقيم، وعرض المنظور في وضوح ومعالجته في تدقيق».[1]

إذن الكتابة هي عبارة عن ترجمة لغوية لتصورات ذهنية لإعطاء دلالات متنوعة للتعبير عن ما هو كامن داخل الإنسان من مشاعر وأفكار وأحاسيس في شكل حروف وجمل وفقرات ونصوص.

ج/أهمية الكتابة:

تعدّ الكتابة «أعظم اكتشاف توصّل إليه الإنسان خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجّل إنتاجه وتراثه، وأن يأخذ من الماضي والحاضر مايهيء الطريق للأجيال اللاحقة وأن يربط الحضارات الغابرة بالحضارات الراهنة بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها، فهي تمثل فكر الإنسان، وتاريخه، وتراثه مسجّلا لتضعه أمام الأجيال القادمة، فهي ابتكار رائع يحقق للإنسان كثيرا من إنسانيته، وهي من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره، وأن يتعرف على أفكار غيره، وأن يظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر».[2]

نخلص مما سبق إلى أنّ نظرة الباحثين قد تطورت، فيما يخص اللغة، فأضحى هناك تركيز كبير على تعليمها وتعلّمها، لهذا نجدهم يأخذون بعين الاعتبار، وظائفها وكذا حاجة المعلم والمتعلم إليها في الحياة العملية أو العلمية، فالمعلم يعمل على تعليمها وشرحها وإفهامها، وكيفية إيصالها للمتعلم، والذي يعمد هو الآخر على تعلّمها وتطويرها من خلال: استعمال أربع مهارات أساسية، بدءا بالاستماع، فالتحدّث، فالقراءة إلى الكتابة، والتي تساعد كل واحدة منها على حدى في تنمية القدرة اللغوية لدى المتعلم، وكيفية سيطرته على مستويات اللغة الأساسية، كالنظام الصوتي لها، ومعرفة تراكيبها وقواعدها، فيصبح قادرا على التعبير بطلاقة عن أفكاره ومشاعره وكذا إبداء رأيه، ومن ثم الحكم عليه من قبل المستمع أو المتلقي، سواء التعبير عليها متصورا ومخطوطا من خلال فهم المكتوب، أو شفاهة من خلال فهم المنطوق، بحيث نجد هذا الأخير- فهم المنطوق- من المفاهيم

---

[1] حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2005، 491

[2] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص231.

والمصطلحات الجديدة، التي استحدثتها المنظومة التربوية، والذي يتمثّل في فهم الخطابات المنطوقة في حدود مستوى التلميذ وعمره الزمني والعقلي....الخ، وفيها يتمّ التركيز على مهارة التحدث أو المشافهة، استنادا على مهارة الاستماع الذي يلعب دورا أساسيا في منهاج الجيل الثاني، لأنه يمثل مفتاح النفاذ لكل التعلّمات.

وهذا ما يتطلبه موضوع دراستنا، إذ يوجب علينا التركيز على أحد هاته المهارات والأنشطة اللغوية رغم اختلافها ألا وهو نشاط التعبير الشفوي، باعتبار أنّ الناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، وبتعبير أدق هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيّد والصحيح، ففيه يتميزون عن بعضهم البعض ويتفوقون في كيفية أدائه، وكذا تتجسد شخصية كل تلميذ من خلال أدائه لهذا النشاط.

ثانيا: مرتكزات التعبير الشفوي:

توطئة:

احتل التّعبير بصفة عامة مكانة بارزة بين أوساط الدّارسين قديما وحديثا، ذلك أنّ له الحضوة في الوسط التعليمي والعلمي على حدٍّ سواء، وما ذلك إلا لكونه الوسيلة المثلى لتحقيق التواصل الذي يعدّ غاية مرامِ اللغة .

ولقد كان للتعبير في العملية التعليمية أثره البالغ في تكوين شخصية النّشءِ والكشف عن قدراته ومواهبه، لذلك عُنِيَت المنظومة التربوية بالتلميذ بل وعكست على تذليل كل الصعوبات في سبيل تعبيره عن آرائه وطموحاته، وذلك باستغلال نشاط التعبير باعتباره المحصِّلة النهائية لجميع الأنشطة التي يقوم بها التلميذ داخل القسم، ونظرا لتلك الحضوة التي حَضِيَ بها التّعبير كان لزاما الوقوف عند تحديد مفهومٍ دقيق ينهض لبيان حدوده وأهميته ومجالاته .

والنّاظر في تقنية التّعبير يجدها على نوعين: تعبير شفوي وتعبير كتابي، غير أنّ الدّارسين قد أخذوا أنفسهم ببيان حقيقة التّعبير الشّفوي، وما ذلك إلاّ لجملة من التّداعيات مردّها إلى أنّ مهارة السمع تسبق مهارة النطق، ومهارة الكلام تسبق مهارة الكتابة، ومن ثمّ تتكوّن للنّشْءِ أفكارا تمهِّد له التعبير .

1- مفهوم التعبير:

يعدُّ التعبير ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية، فهو الإفصاح عمّا يجول في النفس من مشاعر و خواطر، إما بالحديث أو الكتابة، ويعتبر نشاط التعبير المحور الأساس في العملية التعليمية، والمحصِّلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، وعليه ينبغي تحقيق النّظر في هذه المفاهيم وصولا إلى الكشف عن ماهيته ووظيفته في المنظومة التّربوية.

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (عبر): عبَّر «عمَّا في نَفْسِهِ: أَعْرَبَ وبَيَّنَ، وعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ: عيِيَ فأَعْرَب عنه والاسم العِبْرَةُ والعِبَارة والعَبَارة. وعَبَّرَ عن فلان تكلّم عنه، واللّسان يُعَبِرُ عَمَّا في الضّمير». [1]

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع. ب.ر)، ج4، ص530.

وجاء في معجم الوسيط: (عبَّر) عَمَّا في نفسه وعن فُلانٍ: أَعْرَبَ وبَيَّن بالكلام[1].

كما ورد أيضا في لسان العرب لابن منظور:(عَبَرَ):« عَبَرَ الرُّؤْيا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وعِبَارَة وعَبَّرهَا: فَسَّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها». [2]

قال عز وجل:﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾[3]

وأشار الله سبحانه وتعالى إلى كلمة تعبرون في سورة يوسف، يقصد بها التفسير والتأويل، ومنه فإن التفسير هو الإخبار عمّا في النفس من مشاعر وأحاسيس وأفكار داخلية.

ب/ اصطلاحا

اختلف الكثير في تعريف التعبير كل حسب نظرته نذكر أهمها كالآتي:

هو « الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن، بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو الإبانة والإفصاح عمَّا يجول في النفس البشريَّة من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين، مما يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدِّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله».[4]

ومفهوم التعبير في ضوء طرق التدريس هو:« الإفصاح عمَّا في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة وخصوصا باللفظ (المحادثة) أو الكتابة، فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبِّر عمَّا يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة ».[5]

من خلال ما تقدّم ذِكره نجد أنّ التَّعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ما هو إلا ترجمة لتصورات ذهنية وأفكار ومشاعر تختلج نفس المتكلم أو الكاتب، وقد تكون هذه الترجمة حرفية أو لفظية بلغة سليمة خالية من اللبس والخطأ.

2- أنواع التعبير:

نجد أن للتعبير أنواع عدّة، فينقسم من حيث الموضوع إلى وظيفي وإبداعي، ومن حيث الأداء إلى قسمان أساسيان هما: الكتابي والشفوي.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص580.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص529

[3] سورة يوسف، الآية 43

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب التدريس (بين النظرية والتطبيق)، ص121-122.

[5] -زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الأزارطية، (د ط)، 2005، ص179.

فبالرغم من أنَّه يجب علينا التَّركيز هاهنا على التعبير الشفوي باعتباره موضوع الدِّراسة، إلا أنه يجدر بنا الإشارة للتَّعبير الكتابي، باعتباره يشكِّل قسما أساسيًّا من أقسام التعبير من حيث الأداء.

أ/التعبير الكتابي:

يعرّف على إنه:« تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة »[1]

وهناك من يطلق على هذا النوع من التعبير (التعبير التحريري)، بحيث يعرفه (علي أحمد مدكور) في كتابه طرق تدريس اللغة العربية على أنه:« عمل عقلي شعوري لفظي يتَّصل بتكوين الأفكار وإبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السَّلامة في التهجي، والتنظيم في الترقيم، والوضوح والجمال في الخط، أو هو بمعنى آخر: تعبير جميل عن تجربة شعوريَّة أو واقعيَّة صادقة »[2].

في حين يعرفه (لقويرح أمحمد) في بحثه حول نشاط التعبير الكتابي أنه:« نشاط تعلمي يمارس فيه التلميذ مجموعة من العمليات الذهنية يوظِّف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفيَّة، كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليوميَّة في وضعيات تواصلية، أو وضعيات حل مشكلات وفق إستراتيجية شخصية تُظهر تصوره للموقف أو للمشكلة والحل المناسب وتنظيم شبكة المعلومات والمهارات العملية في كل عمل ينجزه»[3].

فنستنتج مما سبق ذكره، بأنَّ التَّعبير الكتابي هو عمل عقلي لفظي، ينقل فيه التلميذ أفكاره ومشاعره الصَّادقة وتجسيدها كتابة على الصفحات البيضاء، بطريقة منظمة ومتسلسلة مع مراعاة قواعد اللغة سواءا في وضوح الخط، أو سلامة التهجي...الخ، واستخدامها في وضعيات حل المشكلات من خلال إبداء الآراء والتصورات للمواقف الحياتية المختلفة.

---

[1] نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2006، ص210.

[2] علي أحمد مدكور، طرق تدرس اللغة العربية، ص229.

[3] لقويرح أحمد، بحث في نشاط التعبير الكتابي، المنهاج والوثيقة المرافقة، مديرية التربية لولاية بسكرة، 2010/2009، ص3

ب/ التعبير الشفوي:

من المتعارف عليه أن للتعبير الشفوي أهمية بالغة، في محاولة بناء شخصية قوية ارتجالية، يعوَّل عليها في المجالات المختلفة، وفق أهداف تربوية، يتخلَّلها حسن التخاطب والوضوح والفهم والإفهام، فنجد أن ديننا الحنيف قد حثَّ على هذه الخاصية وهي حسن اختيار الألفاظ والخطابات، قال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا﴾[1]. وطبعا هذا كلُّه لا يتأتَّى إلاَّ إذا بُنِيت هذه الشَّخصية وأُرسيَت على قِوام متين، لذلك فعلى المدرسة الابتدائية أن تعطي التَّعبير الشفوي في أول المرحلة كلَّ الوقت، باعتبار أن التلميذ في بداية حياته التَّعليمية يحتاج إلى التدريب على النُّطق السَّليم، والتَّخلص من عيوب النُّطق، فأكداس الكتب التي يحملها التِّلميذ طِوال فترته الدِّراسية كل صباح ومساء ليقرأها ويردِّدَ ما فيها ترديد الببَّغاء لا تترك له المجال، أو بالأحرى لا تترك له أيَّةَ فرصة للتَّعبير عن نفسه، عن مشاكله وعن كتلة المشاعر الكامنة لديه وعن الحياة من حوله.[2]

لقد اختَلف التَّربويُّون حول مفهوم التَّعبير الشَّفوي كُلٌّ ومفهومه، كل ورأيه ووجهة نظره، فنجد أنّ تعاريفه قد تعدّدت وفي ما يأتي بعض من أبرزها:

و(علي جواد الطَّاهر)، قد أشار إلى هذا الأخير في كتابه (أصول تدريس اللغة العربية)، فنجده يقول هاهنا:« يقال في الشَّفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بديهية، هي أن يُعتمد اللسان بدل القلم، ويُعتَمد الارتجال عوضا عن التَّحضير، وأنه يرمي إلى تربية الجرأة وإعداد الطلبة إلى الكلام عندما يستدعي المقام . وكثيرا ما يستدعي »[3]

وفي تعريف آخر له:« لا يرتبط هذا النوع من التَّعبير في بداية حياة الطفل بالقراءة والكتابة، بل إنّ الطفل يعبِّر بالإشارة في شهوره الأولى عن حاجاته ومطالبه، ثم يبدأ بالتَّعبير اللفظي المتمثِّل بالمناغاة وهي إصدار أصوات متشابهة من حيث الشَّكل ومختلفة من حيث الوظيفة، ولكن بعد دخول الطفل للمدرسة فإن التَّعبير يعتمد على اللُّغة المكتسبة داخل

---

[1] سورة الأحزاب الآية 70

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف عابدين، القاهرة، (د ط)، 1991، ص 108-109.

[3] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 53.

المدرسة، ودرجة ارتباطها بالبيئة الخارجيَّة، حيث يبدأ التلميذ باستخدام الكلمات الجديدة والتَّعبير عن حاجاته ومطالبه عن طريقها».[1]

أما (محسن علي عطيَّة) فقد عرَّفه بأنه:« مهارة من مهارات اللُّغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء، و المعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء».[2]

في حين عرّفه (عبد السلام يوسف الجعافرة) على أنّه:« هو أن ينقل التلميذ أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين مشافهةً مستعيناً باللُّغة، وتساعده الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنبرة في الصَّوت...»[3].

فبالاعتماد على التعريفات السَّابقة نجد أن كلاً منها يكشف لنا العديد من الجوانب المهمَّة للتّعبير الشّفوي، فهو من يُعتمد في التَّعبير عمَّا تختلجه النَّفس من مشاعر وأحاسيس، والتَّعبير عنها شفويًّا بلغة سليمة إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل، مع انتقاء الألفاظ الرَّفيعة والمعبِّرة، من خلال استخدام الكلمات الجديدة المكتسبة في مختلف المواقف الحياتيَّة، ويشترط في ذلك الأداء الفعلي الحسن لها، فهو ذلك النَّشاط الأكثر استعمالا في حياة الفرد من التَّعبير الكتابي، لأنه أداة الاتِّصال السَّريعة بينهم، وبمعنى آخر نحن نتكلَّم أكثر مما نكتب، وبطبيعة الحال هذا لا يكون إلا بالتَّركيز على شخصيَّة التِّلميذ في المرحلة الابتدائيَّة وإعطاء الأولويَّة للتَّعبير الشَّفوي.

3. أهداف التَّعبير الشَّفوي:

لكل مهارة من المهارات أو نشاط من أنشطة تعليميَّة اللُّغة العربيَّة أهداف مسطَّرة، يعمل المنهج بما فيه المُدرِّس على تحقيقها خاصَّةً في المرحلة الأولى من مراحل التَّعليم.

ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:[4]

1. تطوير وعي الطِّفل بالكلمات الشَّفوية كوحدات لغويَّة .

---

[1] زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 179-180.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006، ص 204.

[3] عبد السلام يوسف الجعافرة، منهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 253.

[4] الحمود كامل يونس، فتحي علي وآخرون أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة (د ط)، 1981، ص 136.

2. إثراء ثروته اللَّفظيَّة الشَّفوية.

3. تقويم روابط المعنى عنده.

4. تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

5. تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغويَّة.

6. تحسين هجائه ونطقه.

7. استخدامه للتعبير القصصي المسلِّي.[1]

وعندما ينمو الطفل أكثر فأكثر فإن أهداف التَّعبير الشَّفوية تتغيَّر لتصبح:

1. تنمية آداب المحادثة.

2. القدرة على أن يخطب أو يتحدَّث أمام زملائه.

3. القدرة على قصِّ القصص والحكايات.

4. القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات.

5. القدرة على عرض التَّقارير في أعمال قام بها.

6. القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقيَّة.[2]

ونجد أيضا أنّ (لمحسن علي عطيَّة) رأي حول الأهداف التي من الممكن أن يترتّب عنها نتائج إيجابيّة مبرزا إيَّاها في نقاط عِدَّة نذكر من بينها:

1-تدريب التَّلاميذ على استخدام الكلمات في سياقاتها الحديثة.

2-تدريبهم على مواجهة الآخرين، وقتل الخجل في نفوسهم.

3-تدريب التَّلاميذ على أساليب إلقاء الكلام، والتَّفاعل مع السَّامعين.

4- تدريب التَّلاميذ على حسن الاستماع، وتسجيل الملاحظات.

5- تدريب التَّلاميذ على كيفيَّة مناقشة الآخرين واحترام آرائهم.

6-تنمية القدرة لدى الطلبة على الارتجال، والاسترسال في الحديث.[3]

---

[1] المرجع السابق، ص 136.

[2] سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد السمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر عمان الاردن، ط1، 2005، ص 236-237.

[3] محسن علي عطية الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 206-207.

تطوير، إثراء، تمكين، تحسين، تنمية، تدريب، كلُّها عبارة عن مفردات قيِّمة تحمل شحنات ايجابية من دلالات متنوعة، إلَّا أنَّ هدفها واحد وهو محاولة الوقوف على أهم وأبرز الأهداف التربويَّة والتي من شأنها أن تقوِّي من عزيمة وشخصيَّة الفرد، والتي يمكن من خلالها الوصول إلى نتائج مرجوَّة في إطار التَّعليم المرحلي.

4. أهمية التَّعبير الشَّفوي:

ومن المعروف أنَّ لكلِّ مجال من المجالات المعرفيَّة التربويَّة المقرَّرة في المنهاج الدِّراسي فوائد عديدة، فهي لم توضع هكذا هباءاً، وإنَّما وضعت لما لها من أهميَّة بالغة، وفي ما يلي بعضٌ من أهم النِّقاط التي تبرز أهميَّة التّعبير الشَّفوي:[1]

1. يعتبر التَّعبير الشَّفوي أكثر أشكال اللُّغة استخداما في حياة الإنسان، فنحن نستمع ونتحدَّث أكثر ممَّا نكتب، وعن طريق الكلام يتصِّل الإنسان بغيره معبِّرا عن أفكاره، وميوله واتجاهاته وقيمه.

2. إنَّ أي إنتاج مكتوب يعتمد على الطلاقة في الكلام.

3. يعتبر التَّعبير الشَّفوي مدْخلاً من المداخل المنطقيَّة لتعلُّم اللُّغة لفظاً، ومعنىً، وفكراً، فالتَّعبير الشَّفوي أساس النُّمو اللُّغوي ينبغي أن يدرَّس في المدرسة الابتدائيَّة.

4. وتتعدَّد أغراض التَّعبير الشَّفوي في الحياة الحديثة لما تقتضيه من مؤتمرات، مناقشات، وانتخابات، ومجالس نيابية، ومحادثات وتعليقات...الخ .

5. وليس أيُّ كلام يصلح لتحقيق أغراض . كما يُنْبَغي- في الحياة الحديثة، بل لا بدَّ من استيفائه لعدَّة شروط، ولا تتوفَّر هذه الشُّروط . غالبا . في الكلام إلَّا بنوع من التَّعليم المقصود.

وتتجلَّى أخيرا أهميَّة هذا النَّوع من التَّعبير في أنَّه أداة الاتِّصال السَّريعة للفرد وغيره، والنَّجاح في الأغراض الحيوية المطلوبة.[2]

فنستنتج مِمَّا قُدِّم أعلاه، أنَّ أهميَّة التَّعبير الشَّفوي تكمن في أنَّ هذا الأخير وسيلة لتسهيل التَّواصل بين المعلِّم والمتعلِّم، في إيجاد الطَّريقة المُثلى لإيصال الأفكار والمعلومات

---

[1] عبد الرحمان كامل محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، (د.ط)، 2005، ص299. 300.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، عمّان، الأردن،(ط1)، 2004، ص90.

من ذهن المتكلم إلى أذن السامع، والَّتي يتِّم عقبها التَّعبير وإبداء الآراء وحل المشكلات التي تُطرح داخل القسم، والتي ستُوَظَّف و تُطَبَّق بعد ذلك في ميادين خارج المدرسة، فيقع هنا التواصل السَّريع والتَّفاهم بين أفراد المجتمع، فمن وجهة نظرنا أنَّه إذا ما أردنا التَّعبير عن أشياء معيَّنة شفاهة كان لنا ذلك، فهذا صالح لكل زمان ومكان على عكس التَّعبير الكتابي، الذي يستوجب استحضار ألفاظ كانت قد اكتسبت في الأساس شفاهة، وكذا الورقة والقلم لكي يتم التَّعبير بواسطته، في حين إنَّ التَّعبير الشَّفوي يؤدِّي إلى إعمال الفكر، ومن ثمَّ التَّلفظ بكلمات وألفاظ منتقاة لها أغراض معيَّنة حسب ما يناسب مواضيع الحياة الحديثة.

5. مجالات التَّعبير الشَّفوي:

مجالات هذا النوع من التَّعبير متعدِّدة، إلَّا أنَّها على الرَّغم من تنوُّعها تقوم على إبراز شخصيَّة المتحدِّث والاعتناء بقدراته اللُّغوية منها:

أ- المناقشة والحوار:

تعد المناقشة والحوار أحد أهم المجالات التي تعمل على تعبئة التَّلاميذ ببعض القيم السلوكيَّة والاجتماعيَّة كاحترام الرأي الآخر، وحسن الإصغاء لمن يتحدَّث أمامهم كما تُنَمِّي لديهم القدرة على استثمار الأفكار التي يمكن أن يعبروا عنها بفهم وترابط وحسن عرض سواء كانت هذه الأفكار تعبيرا عمَّا قرؤوه أو سمعوه أو شاهدوه وبهذا يتكوَّن لديهم مخزون لغويٍّ، يستطيعون توظيفه حسب المقام[1].

ومن الموضوعات التِّي يتجسَّد فيها الحوار كذلك، التمثيل المسرحي حيث يؤلِّف التلاميّذ مسرحيات مع العلم أنّ التِّلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر وعيا وإلماما بما يدور حوله، ومن ثمَّ فهو يميل إلى الحوار والمناقشة رغبة منه في التزود بالمعلومات والحقائق وإبداء الرأي ويغلب على روح النِّقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجِّهها التَّلاميذ إلى أستاذهم وتتعلَّق غالبا بالمشاكل السياسيَّة والاجتماعيَّة التِّي يمرُّ بها الوطن كما يسأل التَّلاميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات[2].

---

[1] ينظر: يوسف الصميلي، اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط1، 1998، ص 187-188.

[2] زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعية الشاطبي، مصر، (د ط)، 1999، ص191.

ولإدارة هذه المناقشات وهذا الحوار على المعلِّم أن يوجِّه التَّلاميذ إلى الحديث باللُّغة العربيَّة الفصحى، وأن تكون للمتحدِّث أو المناقش:

*الثروة اللُّغوية التِّي تعينه على إبراز أفكاره وآرائه.

*أن يكون ملمًّا بآداب الحوار والحديث.

*أن تكون لديه القدرة على فهم الطرف الآخر.

*بالإضافة إلى القدرة على عرض أفكاره وتسلسلها والاستدلال عليها.

*عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

*أن يستمع إلى آراء الآخرين، كما يجب أن يستمعوا إلى آرائه.[1]

ب-حكاية القصص والنوادر:

وحكاية القصص والنَّوادر من أهم ألوان التَّعبير الشَّفوي، فالآباء والأمَّهات كثيرا ما يَقُصُّون القصص على أبنائهم ،ويقصُّ الأطفال قصصا على زملائهم ،والكبار يُسَلُّون أصدقاءهم أيضا برواية القصص، ولهذا ربَّما كانت القصَّة والنادرة من أهم مجالات التَّعبير الشَّفوي إذا استثنينا المناقشة والحوار[2].

ج- الخطب والكلمات والأحاديث:

يتعرض الإنسان للكثير من المواقف التي تتطلَّب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا، وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التَّكريم، وهناك التَّقارير التي تتطلَّب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التِّي حضرها الإنسان أو الرَّحلات التي قام بها، إلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات[3].

د- إدارة الاجتماعات:

تعدُّ الفرص المخصَّصة للاجتماع عديدة ومتنوِّعة فهناك النَّوادي والمجالس والنَّقابات المختلفة واجتماعات الحي، يجب أن يعْلم التَّلاميذ كيف يقومون بدورهم في هذه

---

[1] المرجع السابق، ص191.

[2] على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 119.

[3] محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيّة والتربية الدينية، دار الثقافة القاهرة مصر، (د ط)، 2000، ص139.

الاجتماعات، وينبغي أن يتَّجه التَّعليم إلى تعريف التلاميذ بإدارة الاجتماعات ودور القائمين بها ودور الأعضاء، وأن يكون هذا التَّعليم بسيطا، وإلى جانب ذلك يجب الاهتمام ببعض القدرات الخاصَّة التِّي ينبغي أن يتعلَّمها التَّلاميذ وهي المجاملة، والمقاطعة وكيفية الاختلاف مع الغير.[1]

من خلال ما تقدَّم ذكره، نخلص أنَّ هناك مجالات عديدة تستدعي المشافهة في مواضيعها ومحاورها، والتي من الممكن أن نطلق عليها اسم المعاملات الشّفوية، لأنّ الحياة اليوميّة لا تخلو من ذلك، بل ولا تكاد تنعدم، فمعاملاتنا مع الآخرين جليلة، فعند لقائنا لأحدهم أو زيارته لنا فإنّنا نهمُّ إليه بالترحيب به كقولنا :(أهلا وسهلا، أو مرحبا بك تفضل أو رد السّلام ...)، وفي التّوديع نحو قولنا: (إلى اللّقاء دمت في رعاية الله وحفظه، سنلتقي والحال كذلك بالنسبة للمناقشات والنّدوات، والتّقديم، والتّعقيب...الخ.

فكلُّ هذه المعاملات والمجالات من وظائف المعلِّم فهو المعني بتهيئة المواقف واستثارتها في نفوس المتعلِّمين، فمن خلالها يستطيعون ممارسة المهارات اللغوية، والتي تولّد لديهم دافعيّة الكلام اتجاه مواقف أخرى مماثلة، فالمعلّم النّاجح هو من يدفع بتلاميذه إلى الحديث بتشجيعهم، وإعطائهم الحريّة الكاملة في المشاركة وإبداء الرأي، وترك لهم فرصة محاورة زملائهم .

6. خطوات تدريس التّعبير الشّفوي:

هناك خطوات عديدة يجب أن تُتَّبَعَ أثناء تدريس نشاط التَّعبير الشَّفوي وهي:[2]

أ- في بادئ الأمر وكأيِّ نشاط من أنشطة تدريس اللغة العربية لا بدَّ من التَّقديم أو التَّمهيد واختيار موضوع معيَّن، فإمَّا أن يقوم المعلِّم باختياره أو يشرح للتَّلاميذ ما هو المطلوب منهم في الدَّرس المراد تدريسه، بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات.

ب- عرض الموضوع:

وبطبيعة الحال لا بدَّ من أن يعرض هذا الأخير على السَّبورة مع عناصره الأساسيَّة، فيقوم فيها المُدرِّس بالشَّرح والتَّوضيح بطريقة سهلة وبسيطة وتشترط أن تكون ملائمة لعرض

---

[1] المرجع السابق، ص 141- 142.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص455

الموضوع، فيبتعد فيها المدرِّس عن الأفكار الفلسفيَّة والبعيدة، لكي لا يُخيَّل للمتعلِّم أنَّه عاجز عن فهم الفكرة أو الموضوع في حد ذاته.[1]

ج . حديث الطلبة:

بعد أن يأخذ الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تأتي المرحلة الأساسيَّة من التَّعبير الشَّفوي، وهي حديث الطَّلبة عن الموضوع، وتظهر مهارة المعلِّم في الأسئلة التي يوجِّهها، وتنوُّع الأجوبة حول هذه الأسئلة، وفي اشتراك الطلبة بمناقشة زميلهم المتحدِّث، وأن تكون المناقشة موضوعيَّة هدفها تقويم أخطاء المتحدِّث وتشجيع الآخرين على مواصلة الحديث والاشتراك به، وما على المعلِّم إلاَّ أن يكون إيجابيًّا، فلا يلقي كل العبء على تلاميذه.[2]

فمِمَا شدَّ انتباهنا أشدَّ انتباه، وأثناء تمعُّننا للمراحل السَّابقة الذِكر، وجدنا أنَّ هناك تركيز كبير على فاعليَّة المعلِّم النَّاجح حين تدريسه هذا النشاط . التَّعبير الشَّفوي . باعتباره هو الدَّعامة الأساسيَّة التِّي تساعد في بناء شخصيَّة التَّلاميذ، كيف لا وهو الموجِّه والمُرشد، وهو الَّذي يقوم بعمليَّة الشَّرح والتَّوضيح، وتبسيط الأفكار وجعلها تتلاءم والموضوع المختار بدءًا بالتَّمهيد له، ثمَّ عرضه بطريقته الخاصَّة، وصولا إلى حديث الطَّلبة، دونما إغفال لمجهوداتهم و فاعليتهم داخل القسم اتِّجاه ما أُوكِل إليهم سواءا بالتَّعبير عن المواضيع شفاهة أو بأداء المهارات اللغويَّة الأخرى، وبطبيعة الحال يجب إتّباع خطوات التدريس مرتَّبة من قِبَل المعلِّم لمساعدة المتعلِّم على الاستيعاب ومن ثم إتقان الحديث، وأن لا يترك كلَّ العبءِ عليه لكي لا يكون موقفه سلبيًّا ويكون هو إيجابيًا.

7-علاقة التعبير الشفوي بأنشطة اللغة العربية:

يُعَدُّ التعبير الشفوي من أكثر فنون اللغة شيوعا ويسبِقُ هذا الأخير فنَّ الكتابة، كما يطلق عليه ويسمى فنُّ الكلام.

ويمكن أن يعرَّف التعبير بأنه ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل التلميذ بطريقة منتظمة ومنطقية، ويُمَكِنُ التعبير الشفوي النشأة من القدرة على إنتاج أصوت لغوية واستخدامها لتتداخل اللغة المنطوقة مع التفكير العقلي فتتضافر مع استخدام الحركات الجسمية بغرض توضيح المعنى وإبرازه ومن ثمَّ تتحقق وظيفة اللغة أي التواصل.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 455.

[2] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية، ص 217.

أ-علاقة التعبير الشفوي بالتواصل:

يُعَدُّ التواصل الوظيفة الأساسية للغة وهو الوسيلة المُثلى لتنمية قدرات التلميذ التعبيرية، الذي يعدّ المعلم فيها طرفا أساسيا في تحسين تِلْكُمُ المهارات التي يمتلكها المتعلم، ولعلَّ من أبرَزِ الإجراءات الواجب اتخاذها اتجاه التلميذ ما يلي:

إنَّ علاقة التلميذ بالمعلم هي الضمان الوحيد لتطوير المستوى العلمي له، ويتجلى ذلك في أسلوب الحوار فقد يأخذ المعلم بأيدي التلاميذ ويساعدهم على تحقيق غايات التعبير، فعلى سبيل المثال: قد يُؤخذُ التلميذ لجولة في مكان قريب أو سفرة إلى مكان جميل ثم يطلب منه إيجاز ما رآه وتبيان رأيه فيه، والحقيقة أنّ هذه العملية تساعده على تنمية الذوق وحسن الإدراك وتقريب الصورة لخيال التلميذ لتكون أقرب لخياله ومنه أقدَرَ على استحضارها.[1]

إضافة إلى مناقشة المعلم مع تلاميذه لجملة من الكتب والقصص المطلوب منهم قراءتها.

ب-علاقة التّعبير الشّفوي بالكتابة:

تعدُّ الكتابة أَحَدَ أسس التَّعليم و التعلُّم، لذا لا بدَّ من العمل على تطويرها وتنمية القدرة على ممارستها ولعلّ التّعبير الشّفوي مرتبط بهذه المهارة أَيَّمَا ارتباط.

إنَّ ممارسة مهارة الكتابة تساعد على ترسيخ المفاهيم والمعلومات التي تُستَغلُّ فيما بَعدُ في وصف العالم الخارجي للتّلميذ ويمكن التمثيل بـ:

1. الطلبُ من المتعلّمين نَسخَ دروس معيّنة من كتاب المطالعة، وهي خطوة مساعدة على تنمية مهارة المطالعة، التي تجعل التّلميذ قادرا على فهم العديد من الظواهر اللُّغوية من جهة وتعلُّم الأساليب الإنشائية من جهة أخرى.

2. الطلب من المتعلّمين نَسخَ دروس محبّبة إلى نفوسهم من خلال كتب خارجية يقرؤونها، فتزداد الذّخيرة اللّغوية والأوصاف الجديدة.

3. الطلب منهم تلخيص قصص معيّنة، ما يؤدي إلى ترسيخ الصُّور وتقريب الواقع من المتعلّم .[2]

---

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص169.

[2] المرجع نفسه، ص 171.

4. قراءة نصوص معيّنة وبيان آرائهم فيها، هو ما يكسبهم القدرة على البيان والكلام[1].

وعليه فعلاقة التَّعبير الشَّفوي وطيدة بمهارة الكتابة، فعمليَّة التَّدريب على تلك الأخيرة لا تقف عند مرحلة معيَّنة، بل تبدأ مع التلميذ في سِن متقدمة، فجميع المتعلّمين لهم حاجت للتَّعبير عن أفكارهم وهو ما يسهم بشكل كبير في صقل مهارة الحديث والاستماع.[2]

ج-علاقة التَّعبير الشَّفوي بالقراءة:

تُعدُّ القراءة المادة الخام التي تُحدث فعل التَّعبير، فمن دون القراءة تبقى الآليات التي يمتلكها التّلميذ قيد الجمود لذا يجب التشجيع على« زيارة مكتبة المدرسة واستعراض بعض القصص المحبَّبة إلى نفوس الطَّلبة وتكليفهم بقراءتها بالتتابع، والآخرون يستمعون وبذلك نمارس التَّدريب على القراءة الجهريَّة والاستماع في الوقت نفسه»[3].

ومن الجدير ذكره معرفة دور القراءة الجهريَّة في إعطاء الكلمة حقَّها في التَّعبير عن المعنى، لأنَّ الكلمة في العربيَّة لا تؤدِّي غرضها المعنوي من خلال تركيبها فقط، وإنَّما من خلال دورها في السِّياق أيضا وعليه فالقراءة مرتبطة بالتَّعبير الشَّفوي وكلَّما كانت أكثر، كلما كانت القدرة على التَّعبير أنجع .

وعليه فقد مثَّل التَّعبير الشَّفوي نشاطا بارزا يربط بين المهارات التي يسعى التّلميذ إلى اكتسابها تواصلا وكتابة وقراءة، وما ذلك إلاَّ لتحقيق الغرض المرغوب فيه، والمتمثل في تحقيق التَّنمية لقدرات التّلميذ على جميع المستويات.

---

[1] المرجع السابق، ص 171.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 172.

[3] المرجع نفسه، ص 174.

خلاصة الفصل الأوّل:

وخلاصة لما تقدّم ذكره في هذا الفصل النظري نستنتج أنّ نشاط التّعبير الشّفوي من بين أكثر الأنشطة اللّغويّة بروزا في تعليميّة اللغة العربيّة، لما له من أثر بالغ في الأوساط التّعليميّة، لكونه يساهم بشكل كبير في تنمية القدرات العقليّة والفكريّة للتّلاميذ، ومن خلال تعليمهم الارتجالية في المواضيع المطروحة أمامهم يمكن بناء شخصية قويّة يعوّل عليها مستقبلا، وهذا الأخير نجده لا ينفصل عن باقي الأنشطة اللّغويّة الأخرى بقدر ما تتداخل فيه وتتضافر فيما بينها لتكوّن خليطا متجانسا، يمكن من خلاله الوصول إلى نتائج مرجوة تتمّ ملاحظتها على أداء التلاميذ.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية لمناهج الجيل الثاني في تعليمية التعبير الشفوي

أولا: الاجراءات الميدانية

ثانيا: مفاهيم ومرتكزات الجيل الثاني

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الإستبيان

أولا: الإجراءات الميدانية:

بعد التّنظير لأهم النقاط وأبرزها لتعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي في الفصل الأول، كان لزاما علينا أن نأتي بالدراسة الميدانية، والتي سعينا من خلالها إلى إثبات ما قد نُظِّر سابقا وما مدى تحقق نتائجها في تنمية قدرات المتعلّم في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني، إذ إنّ التجسيد الفعلي لتعليمية هذا النشاط (التّعبير الشّفوي) هو من يبرز عمّا إذا كانت متوافقة مع واقع التلميذ أم لا، وعن كيفية مساهمتها في تكوين شخصيته وبنائها.

1. منهج الدراسة:

يحتاج أي باحث في دراسته لموضوع معيّن إلى منهج متّبع في كل بحث يقوم به، إذ إنّ طبيعة الموضوع هي من تفرض عليه اختيار المنهج المناسب والذي يتوافق مع كل دراسة، ممّا يسهّل عليه سير سُبل بحثه بحيث يمثّل هذا الأخير(المنهج): « فن التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون لها جاهلين، وإمّا من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون لها عارفين».[1]

ويعني كذلك:« خطّة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلّها عن طريق استخدام المبادئ العلميّة، المبنيّة على الموضوعيّة، والإدراك السليم، المدعّمة بالبرهان والدّليل».[2]

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي إضافة إلى المنهج الإحصائي واستنادا على آلية التحليل، لكون هذين المنهجين يتماشيان مع موضوع الدراسة، ويحيطان بها من جميع جوانبها سواءا كان وصفا أو إحصاءا أو تحليلا.

2. مجالات الدّراسة:

أ. المجال المكاني:

كانت دراستنا لموضوع مذكّرتنا على مستوى المقاطعة التربوية لبلديّة سيدي عقبة وبالضبط في ابتدائية خطاب عبد الحفيظ، والتي تمثّل الدّعامة الأساسية في تكوين المتعلّم وتمكينه من الاكتساب والتعلّم والممارسة للعديد من المهارات اللّغوية، وبالتالي تأهيله للمراحل التعليميّة الأخرى القادمة.

---

[1] عبد الرحمن حللي، المدخل إلى منهجيّة البحث وفق الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشّرعية، مركز نماء للبحوث والدّراسات، بيروت، لبنان، (ط1)، 2017، ص 84.

[2] محمد خان، منهجيّة البحث العلمي، منشورات أبحاث في اللّغة والآداب، الجزائر، (ط1)، 2011، ص 15.

تقع ابتدائية خطاب عبد الحفيظ شرق بلدية سيدي عقبة ولاية بسكرة بحي 310 مسكن، أنشئت هذه المؤسسة عام 1984، وافتتحت عام 1987م، وتبلغ مساحتها 5393.18م^2، أما العدد الإجمالي للمتعلمين بها (374) متعلم، ويصل عدد أعضاء الفريق التربوي إلى(12) عضوا إضافة إلى المديرة وأعضاء الإدماج.

ب . المجال الزّماني:

أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الجامعي 2019/2018م، بحيث كانت هذه الدّراسة الميدانيّة ابتداءا من يوم الأحد 16 شعبان 1440هـ، الموافق لـ: 21 أفريل 2019 إلى غاية يوم الخميس 12 رمضان 1440هـ، الموافق لـ: 16 ماي 2019م.

فلقد قمنا خلال هذه الفترة بحضور بعض من حصص التّعبير الشّفوي، حسب توزيعها وبرمجتها في المقرّر الدّراسي، كما وزّعنا بعض من استمارات الاستبانة على مجموعة من الأساتذة في يوم الخميس 27 شعبان 1440هـ، الموافق لـ: 02 ماي2019، وتمّ جمعها يوم الخميس 04 رمضان 1440هـ، الموافق لـ: 09 ماي 2019م.

ج . المجال البشري:

دراسة المجال البشري حُدِّدت على أساتذة التّعليم الابتدائي، في مدرسة خطّاب عبد الحفيظ والذي بلغ عددهم (عشرون أستاذا)، وما هذا إلا لمعرفة الآراء المختلفة فيما إذا كانت مناهج الجيل الثاني قد أظفت وأتت بالجديد على نشاط التّعبير الشّفوي، وأيضا عن دورها في تنمية قدرات المتعلّمين المختلفة.

3. العيّنة:

« هي طرق اختيار جزء من مجتمع أو شاملة من أجل الاستدلال أو الاستنباط المتعلّق بهذا المجتمع، ويعتبر اكتشاف التّباين في طبيعة المجتمع الإحصائي فرصة لتحقيق التّباين في العيّنة البحثيّة، ذلك التّباين الذّي تعمل على أساسه الكثير من الاختيارات الإحصائية، وبعد معرفة خصائص المجتمع الإحصائي يجب تحديد الإطار العيني الذي يمثّل مجتمع البحث الذي سوف تنطبق عليه استدلالات وتعميمات الدّراسة»[1].

وتعرّف أيضا على أنّها:« جزء من مجتمع البحث أو الدّراسة الذي تُجمع منه البيانات الميدانيّة، وهي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنّه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن

[1] محمد نبيل جامع، علم الاجتماع المعاصر ووصايا التّنمية، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2009، (د ط)، ص 72.

تكون ممثّلة لمجتمع البحث. فالعيّنة هي جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي، ثمّ تعمّم نتائج الدّراسة على المجتمع كلّه».[1]

وقد تمثّلت عيِّنة بحثنا في أخذنا مجموعة أفراد مجتمع معيّن، وقع عليهم الاختيار والّتي يمكن أن تعمّم نتائج دراستها على المجتمع الّذي يمثّلونه ويحملون خصائصه، وهي (عشرون أستاذا في اللّغة العربية) يعملون في الطور الابتدائي.

4. أدوات الدّراسة:

تتعدّد أدوات الدّراسة في طرق جمع بيانات المادّة الميدانيّة، ونظرا لتنوع وكثرة هذه الطّرق، فإنّنا سوف نقتصر في دراستنا هذه على أداتين أساسيتين هما:

الملاحظة (OBSERVATION)، والاستبانة (QUESTIONNARE).

أ . الملاحظة:

فتعرّف على أنّها:« إحدى أدوات جمع البيانات والمعلومات في الدّراسة الميدانيّة، بحيث يسجّل الباحث ما يلاحظه في ميدان الدّراسة سواءا كان كلاما أو سلوكا»[2].

وتعني أيضا:« تحديد ما الذّي يجب أن نسعى لملاحظته وبعد أن نحدّد مكانه تصبح الخطوة التّالية بطبيعة الحال هي إجراء التصميم البحثي السّليم لتجميع البيانات من الحالات موضوع الدّراسة»[3].

ب . الاستبانة:

تعرّف الاستبانة على النحو الآتي:« هي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة المكتوبة والمرتبطة والمتسلسلة والّتي يجيب عليها المبحوث نفسه وبالشّكل الذي يفي بمتطلّبات الحصول على البيانات الخاصّة بمشكلة البحث...»[4].

---

[1] نادية سعيد عيشور، الأزهر العقبي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسّسة حسين رأس الجبل للنّشر، الجزائر، (د ط)، 2017، ص 288.

[2] زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجيّة التّربويّة لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجرّاح، غزّة، فلسطين، (د ط)، 2010، ص 16.

[3] محمد نبيل جامع، علم الاجتماع المعاصر ووصايا التنمية، ص 62.

[4] محمد عيسى شحاتيت، عبد الغفور إبراهيم أحمد، أساليب البحث العلمي، دار آمنة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (د ط)، 2013، ص 91.

ولقد احتوت هذه الاستبانة مجموعة من الأسئلة على نوعين: (أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة)، موزعّة على ثلاث محاور.

فالأسئلة المغلقة: « هي التي تكون محدودة الإجابة، وتكون إجابتها بأحد المتغيّرات المحدّدة مثل (نعم أو لا أو أحيانا) أو(موافق، غير موافق)»[1].

أمّا الأسئلة المفتوحة:« فهي التي تكون أسئلتها غير محدودة الإجابة، تسمح للمبحوث بالتّعبير الحر التّلقائي، حيث يُترك فراغا كافيا للمجموع بعد كل سؤال حتى يكتب ما يناسبه وفقا لإرشادات يحدّدها الباحث».[2]

5. الأساليب الإحصائية:

إنّ أي دراسة ميدانية تتطلّب من الباحث اتخاذ عدّة أساليب لإحصاء وجمع هاته المادة، باعتبار أن هذه الأخيرة(الأساليب الإحصائية) تشكّل المحور الأساس لإنجاز هذه الدّراسة وإنجاحها، وبالتالي الوصول إلى أبرز النّتائج، ومن بين الأساليب المعتمدة في دراستنا هذه نذكر:

أ . توزيع التكرار:

لقد عَمَدنا من خلال هذا التوزيع التكراري، إلى إيضاح البيانات والمعطيات التي قد جُمعت من أجوبة الاستبانة، عن طريق تصنيفها وترتيبها وحساب عدد تكرارها، فنجد أنّ هذا الأخير يعرّف على النحو التالي:« هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق جمعها من قبل الباحث، إلاّ أنّ هذا الأخير هو الّذي يختار الفئات الّتي يحدّدها لنفسه في تصنيفه لبياناته، إذن فهدف التّوزيع التّكراري هو ترتيب البيانات وتقسيمها تقسيما يسهّل إدراك ما بينها من علاقات ويوضّح صفاتها ودلالاتها»[3].

ب . النسبة المئويّة: « استخدمت في تحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى النسبة المئوية» [4].

---

[1] عبد الفتّاح دويدار، طرق وأساليب البحث العلمي، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، (د ط)، 2012، ص 56.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

[3] محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي، (د ط)، القاهرة، مصر، 1997، ص 11.

أي أنها وسيلة إحصائية وأداة من الأدوات المستعان بها في تحليل الاستبانة، بالاعتماد على القانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

ثانيا: مفاهيم ومرتكزات الجيل الثاني:

1- مفهوم منهاج الجيل الثاني

معلوم أنّ المنظومة التّربوية تعدّ الحجر الأساس الذي تتبني على إثره الأجيالُ تلوى الأجيالِ، وتِبعا لذلك تتضافر الجهود قصد تحقيق كَمالِ الهيكل البِنوي للمنظومة، ولعلّ من أبرز الإصلاحات التي تعاقبت على المنظومة التّربويّة ومناهج تكوينها تلك الإصلاحات الأخيرة التي مافتئت تمُس كافة الفاعلين في النظام التّربوي فكان من أهم ما مسَّته، المقاربات التعليميّة والمناهج التّربويّة، حيث تضافرت على إصلاحها وتعديلها بما يتناسب ومتطلبات العصر، فمثّل بذلك الهدف الأساس الذي تبتغيه تلك التغييرات للوصول بالهيكل التّربوي المُمثِل في المدرسة إلى مصافِ المراحل المتقدمة.

فكان من نتائج تِلكم الإصلاحات بروز مناهج أكثر فاعليّة، والتي وُلِّدَت ما يعرف بمنهاج الجيل الثاني لذا كان لزامًا استقصَاءُ المفهوم اللّغوي، وصولا إلى الدّلالة الاصطلاحيّة التي تعارف عليها أعضاء المنظومة التّربويّة.

أ- لغة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (ن ه ج)« بمعنى الطَّرِيقُ وَالسَّبِيلُ الواضِحُ البَيِّنُ ويقال: أَنْهَجَ الطَّرِيقُ وَضَحَ واسْتَبَانَ، وصار نَهْجًا واضِحًا بَيِّنًا»[1].

والمِنْهاج: كالمنْهَجِ وفي التّنزيل يقول عزَّ وجلَّ:﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[2]

فكلمة منهاج في الآية الكريمة تدّل على الطريق الواضح.

وفي معجم الوسيط المنهاج« هو خطة مرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما».[3]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن ه ج)، مجلد6، ج49، ص4554.

[2] سورة المائدة، الآية48.

[3] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادة (ن ه ج)، ص957.

ب-اصطلاحا

تعدَّدت تعاريف المنهاج وذلك تبعا للمنظور الذي يتبنَّاه كلُّ طرف من أطراف المنظومة التربويّة، وفقا لوجهة نظر كل واحد:

فهو:« مجموع الخبرات التّربويّة الاجتماعيّة، والثقافيّة، والرياضيّة، والفنيّة، والعلميّة ...الخ، التي تخطّطها المدرسة وتهيّئها لطلبتها ليقوموا بتعلُّمها داخل المدرسة، أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل، أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتّجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللاّزمة والمصاحبة لتعلُّم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموّهم».[1]

وكذلك« يعتبر المنهاج التَّعليمي وثيقة عمل مرجعيَّة ورسميَّة صادرة عن الوزارة الوضعية، يتم بموجبه العمل داخل المؤسسات التربويَّة لتنشئة وتعليم الأجيال وإعدادهم للحياة».[2]

ويعرف أيضا بأنه: « الخبرات التربويّة والمعرفيَّة التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيّتهم في جوانبها المتعدّدة نمواً ينسجم والأهداف المسطّرة».[3]

« فإنّ مناهج الجيل الثاني تسمح بإدراج تحسينات في المناهج الحاليّة دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي، وهذه التحسينات مسّت(المحتويات، وطرق التّعليم، بحيث يتم التّركيز على القيّم الجزائريّة والممارسة في القسم، وفهم الدّروس بدل حفظها، واكتساب المهارات عوض التّكرار). وسيتمكّن التلميذ من اكتساب مهارات (ترتيب الأفكار، والتّحليل، والاستنتاج) في المواد التعليميّة بطريقة تخدمه في حياته المستقبليّة، وتعدُّ مناهج الجيل الثاني قفزة نوعيّة مقارنة بالجيل الأوّل التي لم تكن فيها المعارف، والمهارات محدّدة مسبقا، لأن المناهج الجديدة حدّدت بدقة المصطلحات وتوحيد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها

---

[1] ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، مجموعة أساتذة اللغة العربية في الجزائر، الجزائر، (د ط)، (د س)، ص3-8

[2] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، (د ط) 2015، ص22.

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004، ص132.

بالّنسبة للتّلميذ، كما تقحم هذا الأخير في العمليّة التربويّة ليكون عنصرا فاعلا فيها، أما الأستاذ أصبح دوره التّوجيه، والتّقويم باستعمال الطّرائق الحديثة في التّدريس من خلال إشراك التّلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة».[1]

وما يمكن استخلاصه أنّ المنهاج ليس مجرّد أداة من أدوات النّظام التّربوي فحسب بل هو أساس استيعاب وتوصيل الخبرات، فهو الذي يربط النَّشأ بالعالم الخارجي ويضبط العلاقة بينه وبين المحيط الذي يتعلّم منه وفيه، وعلى ذلك فالمنهاج خطّة منهجيّة تعمل على سَنِّ خطوط منهجيّة تسعى لمقاربة التكامل في أخذ المادة العلميّة وكيفيّة التعامل معها والاستفادة منها، بما يحقق للمتعلِّم الشخصيّة التعليميّة السويّة التي تجعله قادرا على مواجهة الواقع المتواجد فيه، ولذلك فالمنهاج يعدُّ المحور الأساس الّذي تدور عليه كافّة أنشطة التلميذ والتي تّضمن له التكيُّف مع من حوله.

2- مرتكزات الجيل الثاني

من المعلوم أنّ التعليم في الجزائر قد جرّب مجموعة من النّظريات والطّرائق التربويّة لإصلاح التّعليم، من هذا المنطلق جاءت إصلاحات الجيل الثاني في السِّياق نفسه لإصلاح التّعليم وسدِّ الثّغرات الّتي لم يستطع الجيل الأول إدراجها، والمتمثّلة في التّدريس عن طريق الوضعيّات والإدماج والتّقويم الإدماج حيث يعتمد على:[2]

1-المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التَّعليم، وجعله قادرا على مواجهة مختلف الصُّعوبات والتَّحديّات، خاصة على المستوى المنهجي الديداكتيكي.

2-تعميم تعليم مندمج أصيل عالي الجودة، وتبنّي مبادئ ومفاهيم تربويّة متفتِّحة على عالم المعرفة والتِّكنولوجيا .

3-توظيف مفاهيم وأدوات تدريسيّة متجمِّدة ممّا يشجّع في المنظومة التّربويّة، التّفاعل بين الموروث الثّقافي والتّطورات والكشوف التّربويّة المعاصرة، وذلك بالعمل على:

-دراسة الممارسات والتّجارب التّربويّة الوطنيّة وتوظيفها.

-دراسة التّجارب التّربويّة العالميّة وتقويمها والاستفادة منها.

---

[1] بن الصّيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2018/2017، ص7-8.

[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، (د ن)، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص48.

-مد الجسور التّربويّة التّعليميّة بين هويّتنا الثّقافيّة والمنجزات العالميّة المعاصرة.

-غرس القيّم الأخلاقيّة في نفوس المتعلّمين، والتشديد على الهويّة من أجل الحفاظ عليها والاستغلال على تربية القيّم واستعمال الطّرائق والأساليب البيداغوجيّة التي تجمع بين الحفظ والحوار والمناقشة والنّقد، وكل ذلك من أجل الاستجابة للحاجيات الأساسية للمتعلّمين .

ومن جهة أخرى، تعتمد مناهج الجيل الثاني على وضع استراتجيات مستقبلية وخطط لتحقيق الجودة التربويّة والنّجاعة البيداغوجية.

وبالتّالي ترتكز على أربع استراتجيات منهجيّة أساسيّة وهي: الأصالة، والانفتاح، والاندماج، والتّخطيط.

1-يتمثّل مرتكز الانفتاح: في ترسيخ الهويّة المنفتحة على الآخر، والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته، وتوظيف كشوفاته ونتائج بحوثه النّظرية والتّطبيقيّة.

2-يقوم مرتكز الاندماج: على اعتماد مفهوم شمولي للمنهاج، والعمل على تحقيق نوع من التّكامل بين الأهداف والمضامين.[1]

واندماج المنهاج مع خصوصيّات الوطن والمواطن، واندماج المراحل والشُّعب التعليميّة، فالاندماج بين النّظري والتّطبيقي، بين الشُّعب الأدبيّة والعلمية والتقنية، بين المستويات الدِّراسية، بين المحلِّي والجهوي والوطني بمعناه العميق والشّامل والّذي يتمثّل في المبادئ الثّلاثة الآتية:[2]

أ/ الاندماج العمودي بين المراحل والشُّعب.

ب/ الاندماج الأفقي أو التّناسق والتّكامل المعرفي.

ج/ الاندماج المنهاجي.

وهكذا، يسير الاندماج المقصود في المنهاج الجديد حيث يسير نموذج التّدريس بالوضعيات في اتجاه متصاعد، نحو الوطنيّة أي على مستوى المجتمع ككل، ثم على المستوى العالمي.

« وبناء على ما سبق فإنّ تسليط الضّوء على الاحتياجات الحقيقيّة للمتعلِّمين وأسرهم يتطلّب تحديد الأولويات والاختيارات الملائمة برؤية واعية، قصد مساعدة صانعي القرارات

---

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص49-50.

[2] المرجع نفسه، ص 51- 52.

التّربوية وواضعي تشريعات تطبيقها وأساليب إنزالها، للتّوجه نحو الأهداف بعيدة المدى، مع اطلاعهم على التّدابير الواجب اتّخاذها في الحين، قصد الوصول إليها.

ويبقى هناك فراغ كبير في هذه المهمة التي أُنيطت بصانعي القرار ومطبقّيه، إذ المنهاج ومؤطّريه في واد ومطبّقيه في واد آخر، والسّبب الرّئيس في ذلك هو وجود جانب نظري بعيد عن جانبه التّطبيقي، إذ هما متلازمان لا ينفك أحدهما عن الآخر»[1].

3- المفاهيم والمصطلحات الجديدة

نجد أنّ المنظومة التّربوية قد استحدثت بعض المصطلحات القديمة، وأتت بأخرى جديدة حلّت مكانها في ضوء ما يسمىّ بمنهاج الجيل الثاني، ومن بين هاته المصطلحات المستحدثة نذكر أبرزها:[2]

ملمح التّخرج: إذا كان متعلّقا بالمرحلة، فهو التّرجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة للميزات النوعيّة التي حدَّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كُلفت المدرسة الجزائريّة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، أما إذا كان متعلّقا بالمادة الواحدة، فهو عبارة عن مجموع الكفاءات الختاميّة.

المقاربة النصيّة: هي اختيار بيداغوجي يجسِّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثِّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كل المستويات اللغويّة والصوتيّة والدلاليّة والنحويّة والصرفيّة والأسلوبيّة وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التعليميّة، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.

المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضّمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد.

الموارد: هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

الميدان: جزء مهيكل ومنظّم للمادة قصد التعلُّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التخرّج.

ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج.[3]

---

[1] المرجع السّابق، ص 52.

[2] بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة، ص10-11.

[3] بن عبد القادر عبد الصمد، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017/2016، ص4.

الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية الفترة الدّراسيّة المحدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلِّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلِّ سنة، وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلِّ مادّة، وتترجم ملمح التّخرج بصفة مكثّفة.

الكفاءة الختاميّة: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبِّر بصيغة التّصرُّف (التحكُّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التّلميذ في نهاية الفترة الدِّراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.[1]

الوضعية المشكلة: هي وضعيّة تعلميّة يُعِدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتّفكير والتّحليل وهي شاملة ومركبّة وذات دلالة مستمدّة من الحياة اليوميّة والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتّساؤل وتدعو المتعلّم للتّفكير واستحضار موارده المعرفيّة والاجتماعيّة والوجدانيّة لحلّها. مِن معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة.

المعالجة البيداغوجية: هي المسار الذي يُمَكِّن المتعلِّم من تجاوز الصُّعوبات التي تعترض تعلُّمَه، وتهدف المعالجة البيداغوجيّة إلى إدماج التّلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلّم لأسباب محدّدة، وعلى عكس الدّعم فهو يُمارس فقط في أوقات الدِّراسة ومن طرف المعلّم نفسه.

والمعالجة هي التّعديل الدّائم والسّريع للتّعلمات بواسطة التّقويم المستمر لمكتسبات التّلاميذ وتسويتها بحسب حاجات المتعلّم، وتمر صيرورة المعالجة البيداغوجيّة بصفة عامة بالمراحل الآتية:[2]

- إحصاء عوائق التعلم.
- تحديد الأهداف.
- اقتراح وضعيات المعالجة.

---

[1] المرجع السابق، ص5-6

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017، ص10-12.

المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المُتتابِعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة أو تحقيق كفاءات ختاميّة معيّنة، وقد تضمّن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي ثمانية مقاطع، يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج معبِّرة عن واقع ما يعيشه المتعلّم وتطلُّعات مجتمعه فهي مقاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانيّة، اجتماعيّة، وطنيّة، دينيّة، ثقافيّة، بيئيّة، تشجِّع وتنَّمي حس التواصل والمبادرة والتّحليل والإبداع والتَّفتح على الآخر.[1]

4- طرق سير حصص التّعبير الشّفوي في ظل منهاج الجيل الثاني:

نجد أنّ حصص التعّبير الشّفوي موزعة على أربع حصص في الأسبوع وفقا لمنظور الجيل الثّاني حسب الميادين الآتية:[2]

الحصّة الأولى: تعبير ميدان فهم المنطوق:

ويُدرج فيه نص منطوق يُلقى من طرف الأستاذ على مسامع التّلاميذ، ثمّ طرح أسئلة لفهم النّص وإعادته من طرف المتعلّمين كلٌّ وأسلوبه، واستخلاص المغزى منه، تتخلّله شرح المفردات الصعبة ومسرحة أحداثه.

الحصّة الثّانية: تعبير شفوي(إنتاج شفوي)، في ميدان التّعبير الشّفوي:

وتكون بالانطلاق من نص فهم المنطوق بعد عرض المشاهد، بالاستعانة على السندات البصريّة الصّور التوضيحيّة، دفعة واحدة، ويتم التّأمل فيها من قبل المتعلّمين لاكتشاف المجال العام للأحداث(الموضوع الذي تعبّر عنه الصور، تحديد الشّخصيّات، معالم...الخ)، ويحبذ أن تكون الصّور مكبّرة، وإن لا فالكتاب المدرسي يفي بالغرض، وإنتاج نص شفوي من قبلهم مصحوبة بتوجيهات الأستاذ، عن طريق أسئلة موجّهة ودقيقة، بحيث يكون النّص متناسقا في الأفكار والمفردات، إذ الهدف من هذه الحصّة تمكين المتعلّمين من التّعبير الشّفوي السّليم والمتناسق.

---

[1] المرجع السابق، ص 13.

[2] دريدي خليفة، تعليمية الإنتاج الشفهي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مقاطعة سيدي عقبة، بسكرة، 2018-2019، ص 6.

الحصّة الثالثة: مسرحة أحداث النّص المنطوق:

طبعا مسرحة هذه الأحداث تكون من طرف المتعلّمين، بمساعدة الأستاذ وتوجيهاته، بعدها يتمّ توظيف بعض الصّيغ والتّراكيب اللّغويّة في وضعيّات تواصليّة دالة (عندها دلالة لغويّة)، وتدوين أهم الأحداث وأحسن الإجابات على السّبورة، ثمّ الرّبط وهكذا يتمّ الإدماج الكلّي للأحداث، بحيث تتمّ قراءتها من طرف المتعلّمين إضافة إلى نشاط التعبير الكتابي على دفتر الأنشطة.

الحصّة الرّابعة: تعبير كتابي:

يتمّ فيها توظيف ما تمّ اكتسابه في الحصص السّابقة، في وضعية كتابيّة شاملة على دفتر الأنشطة أو كرّاس التّعبير الكتابي.[1]

[1] يحياوي وريدة، مقابلة حول سير حصص التعبير الشفوي في ظل منهاج الجيل الثاني، أستاذة مدرسة ابتدائية، سيدي عقبة، 13 أفريل2019، 10:30.

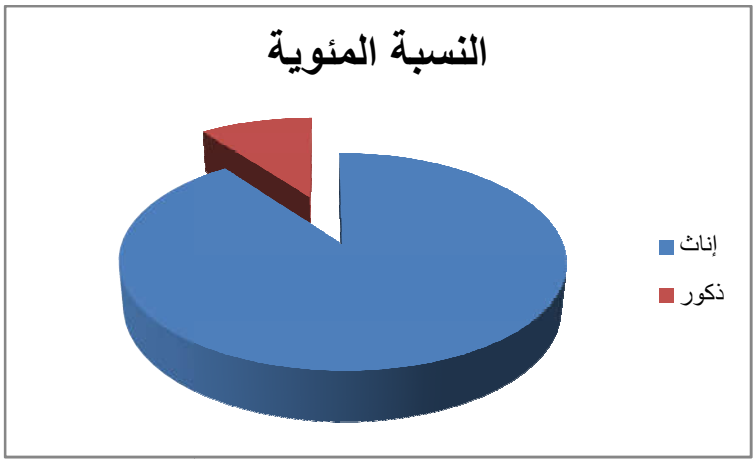
ثالثا: عرض وتحليل نتائج الاستبانة:

ينقسم إلى:

أولا: المحور الأوّل: المعلومات الشّخصية للأساتذة.

جدول رقم (01): يوضّح جنس الأساتذة الأكثر تواجدا في مجال التّعليم الإبتدائي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
إناث	18	%90	324^0
ذكور	02	%10	36^0
المجموع	20	%100	360^0

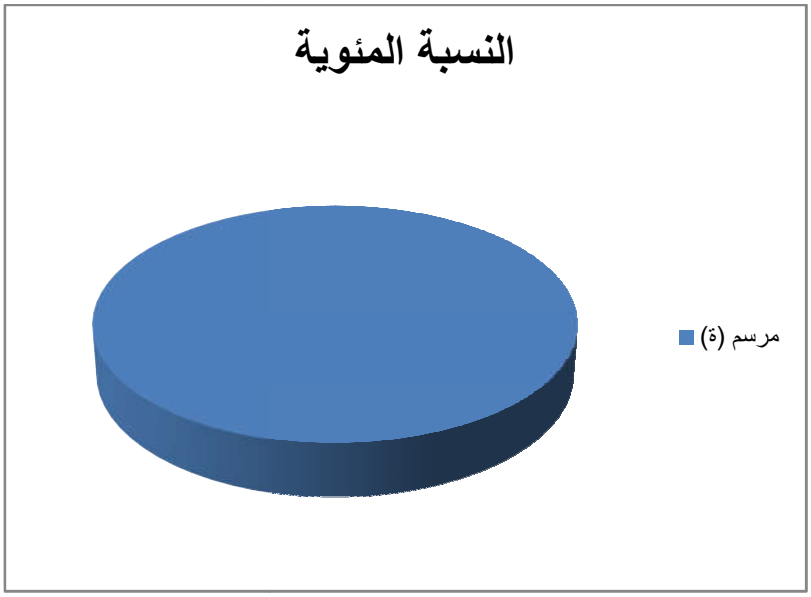


الشكل رقم (01): دائرة نسبية توضح جنس الأساتذة الأكثر تواجدا في مجال التّعليم الابتدائي

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ نسبة الأساتذة الإناث في المدرسة الابتدائية أكثر من نسبة الذكور، بحيث تقدّر نسبة الأولى بـ 90%، والثانية بنسبة 10%، ذلك لأنّ المعلّمات يَمِلْنَ أكثر إلى الجانب التعليمي خاصّة في المرحلة الابتدائيّة، وأنّ الطّفل في هذه المراحل بحاجة إلى عاطفة الأمومة والمعاملة الحسنة التي تمتلكها المرأة، وكذا لقوة صبرها على التربية والتوجيه، وهذا لا يعني أن نغفل دور الأساتذة الذكور، فمن الممكن أنّ عمليّة التّدريس لا تتوقّف على تحديد الجنس، بقدر ما تحتاج إلى شخصيّة المعلّم الكفء الذي يجيد كيفيّة التّعامل مع كلّ من المواقف التعليميّة التي قد تعترضه أثناء عمليّة التعليم، فهم مكلّفين بإعداد جيل بأكمله، لذلك لا بدّ من توافرهم على عدّة صفات.

جدول رقم (02): يوضّح صفة الأساتذة في العمل:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
مرسم (ة)	20	%100	360^0
متربص (ة)	00	%00	00^0
مستخلف(ة)	00	%00	00^0
المجموع	20	%100	324^0

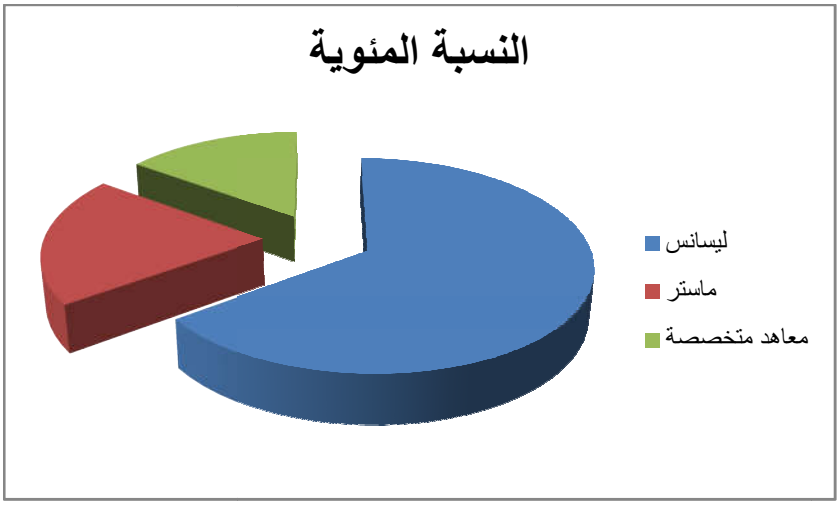


الشكل رقم (02): دائرة نسبية توضّح صفة الأساتذة في العمل

يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة المرسّمين تقدّر بنسبة 100%، فلا ننكر أنّ هذه النسبة قد أدهشتنا نوعا ما أثناء إحصائنا لها، هذا أكيد إنه لمن الأمر الجيّد أن تكون نسبة التّرسيم أكثر من سابقاتها، فمن الواضح أنّ هذا راجع إلى فتح العديد من مناصب الشّغل والوظيف العمومي، وأنّ كثرة المسابقات التّربوية في جميع المراحل والأطوار هو من أدّى إلى التّقليل من المناصب الشّاغرة لأنّها قد شغلت بالأساتذة النّاجحين بتلك المسابقات، ممّا أدّى إلى التقليل من نسبة التّربّص والاستخلاف، بل وأثناء دراستنا لهذه الظّاهرة قد انعدمت تماما، من خلال تحليلنا لنتائج الاستبانة، فصفة الاستخلاف في العمل للأساتذة قد تكون إلاّ في حالات نادرة، لأسباب منها:(أخذ الأساتذة لعطل مرضيّة، أو عطلة أمومة أو ما شابه ذلك...).

جدول رقم (03): يوضّح المستوى التّعليمي للأساتذة:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
ليسانس	13	%65	234°
ماستر	04	%20	72°
معاهد متخصصة	03	%15	54°
المجموع	20	%100	360°



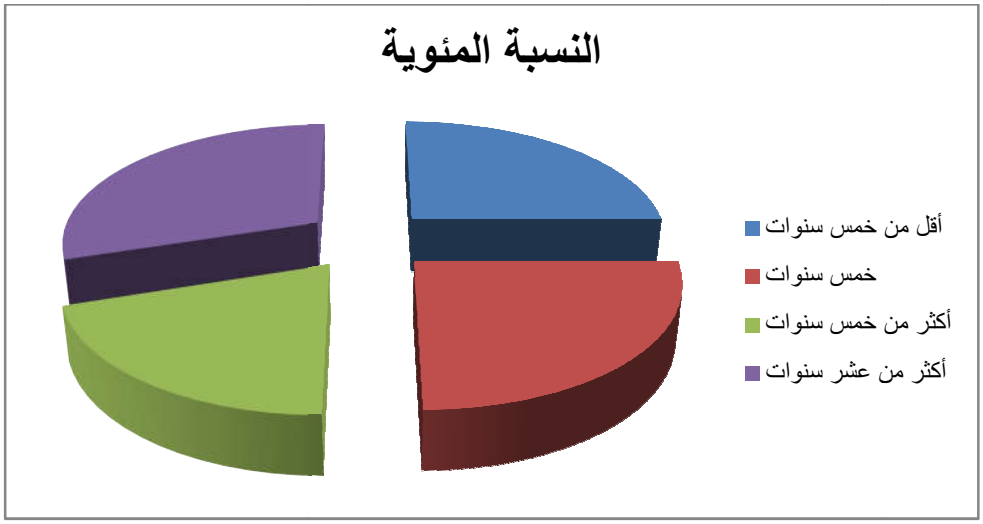
الشكل رقم (03): دائرة نسبية توضح المستوى التعليمي للأساتذة

نلاحظ من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول بأنّ نسبة 65% من الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس ملتحقين برتبة أستاذ في الطّور الابتدائي، في حين نجد هاته النّسبة تتضاءل على الأساتذة الحاملين لشهادة الماستر، والتي تقدّر بـ 20%، أمّا بقيّة النسبة والتي تحمل أقلّها هي لأساتذة المعاهد المتخصّصة قدّرت بـ 15%.

ويمكننا من خلال هذه النّتائج أن نُرجع ارتفاع نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة ليسانس، هو حاجة القطاع التّعليمي لحاملي الشّهادات والرّفع من فرص حضوضهم في النّجاح في إطار ما يسمّى مسابقة التّوظيف في سلك التّدريس للالتحاق برتبة أستاذ في المرحلة الابتدائية نظرا لاكتظاظ الأقسام لزيادة عدد التّلاميذ، أما الحاملين لشهادة الماستر فقد تزيد فرص نجاحهم خاصّة في المرحلة المتوسطّة أو الثانوية، في حين ترجع انخفاض النّسبة لخريجي المعاهد المتخصّصة إلى توفّر الدولة الجزائرية على العديد من الجامعات في كافة أرجاء الوطن، والتي أصبحت محط استقطاب أكبر عدد من الدّارسين.

جدول رقم (04): يوضّح أقدميّة كل من الأساتذة حسب سنوات التّدريس.

الاختيارت	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
أقل من خمس سنوات	05	%25	90°
خمس سنوات	05	%25	90°
أكثر من خمس سنوات	04	%20	72°
أكثر من عشر سنوات	06	%30	108°
المجموع	20	%100	360°



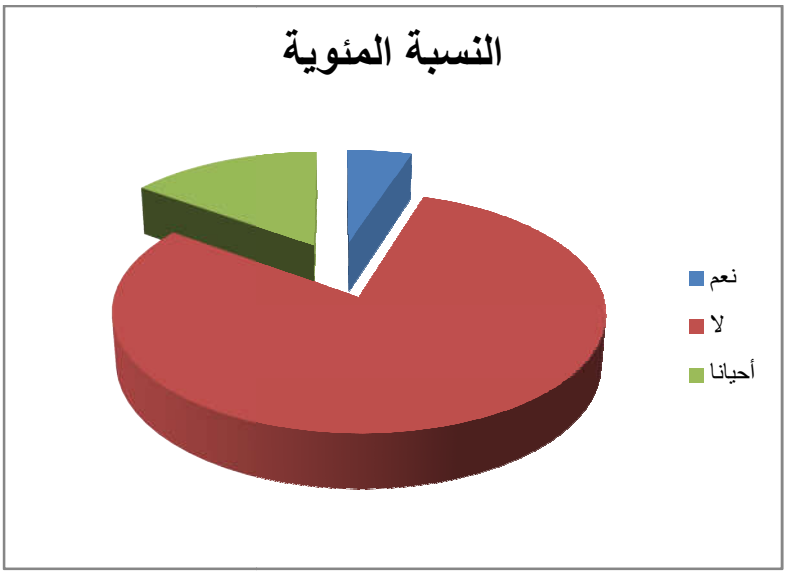
الشكل رقم (04): دائرة نسبية توضح أقدمية الأساتذة حسب سنوات التدريس.

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ النّسبة المئويّة تشير إلى أنّ أكبر فئة من الأساتذة ممّن يملكون الخبرة لأكثر من 10 سنوات، تقدّر ب 30%، في حين نجد أنّ النّسبة كانت متماثلة لمجموع الأساتذة (أقل من 5 سنوات إلى 5 سنوات)، والتي بلغت 25%، وتقاربها أو بالأحرى تليها نسبة 20% للأساتذة الذين دامت خبرتهم لأكثر من 5 سنوات.

فيمكننا القول هنا أن سنوات الخبرة هي بمثابة مؤشّر جيّد إذا كانت تحمل أكبر نسبة، فهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على تمكّن الأساتذة من المادّة العلميّة وكذا في كيفيّة إيصالها إلى ذهن المتعلّم بطريقة سهلة وبسيطة، ممّا يؤدّي بالعمليّة التّعليميّة إلى السّير بشكل جيّد، من خلال التّحكّم في زِمام الأمور داخل الصّف.

جدول رقم(05): يوضّح إمكانيّة الاستفادة من الفترة التكوينيّة التي تقوم بها الوزارة في ظل منهاج الجيل الثّاني.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	01	%05	18°
لا	16	%80	288°
أحيانا	03	%15	54°
المجموع	20	%100	360°



الشكل رقم (05): دائرة نسبية تمثل إمكانية الاستفادة من الفترة التكوينية التي تقوم بها الوزارة في ظل منهاج الجيل الثاني.

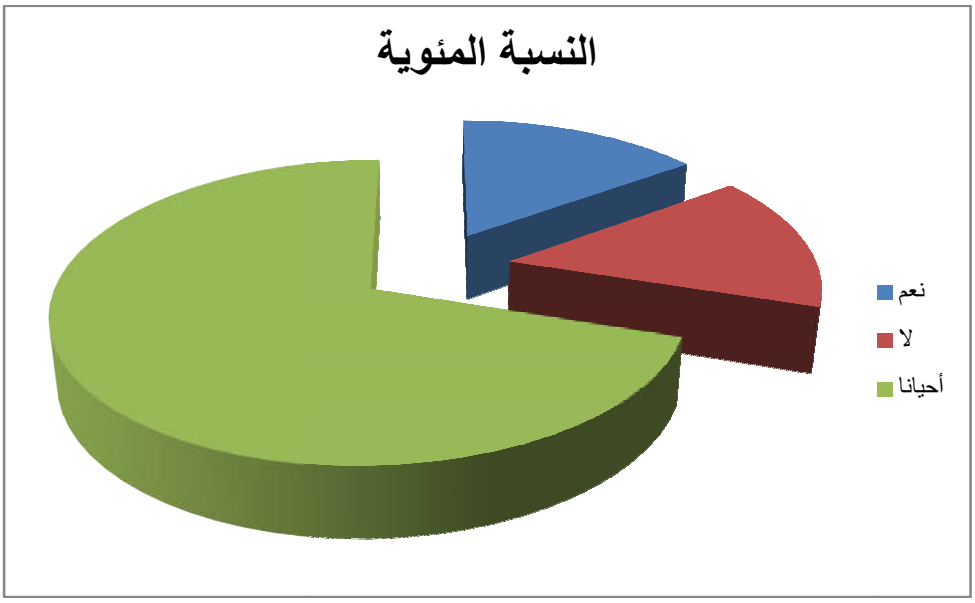
تشير النّسبة المئويّة من خلال نتائج الجدول إلى وجود فئة كبيرة من الأساتذة القائلين بأنّهم لم يستفيدوا من الفترة التكوينيّة التي تقوم بها الوزارة في ظل منهاج الجيل الثّاني، والتي بلغت 80%، في حين أنّ 5% منهم للقائلين بنعم وهي نسبة جد ضئيلة، و15% من بين هؤلاء الأساتذة من كانت إجابتهم بأحيانا.

يمكننا القول من خلال النّتائج المتوصّل إليها بأنّ 80% هي نسبة كفيلة بأن تبيّن لنا مدى استياء مجموع هؤلاء الأساتذة من الفترة التكوينيّة التي تقوم بها الوزارة في ضوء هذا المنهاج، لكون هذه الفترة غير كافية ويحتاج فيها الأستاذ إلى الممارسة الفعليّة لها، بمعنى الاعتماد على الجانب التّطبيقي بدل النّظري الذي يُقدّم في كل فترة تكوين تُقام للأساتذة.

المحور الثّاني: حول نشاط التّعبير الشّفوي

جدول رقم (01): يوضّح مدى توافق نصوص التّعبير الشّفوي مع الواقع الفعلي للتّلميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	03	%15	54^0
لا	03	%15	54^0
أحيانا	14	%70	252^0
المجموع	20	%100	360°



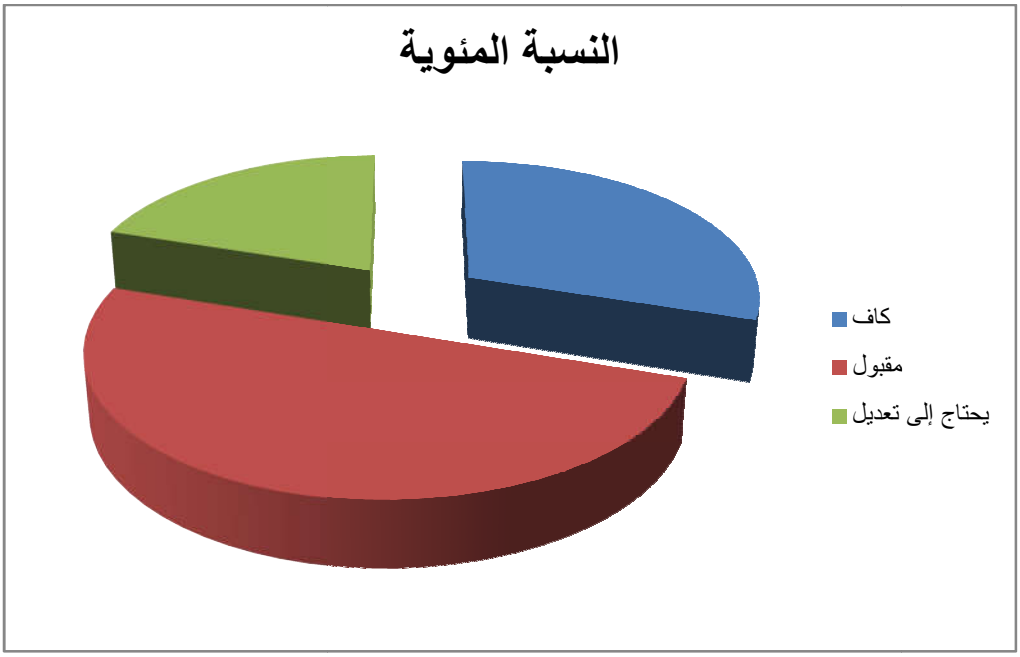
الشكل رقم (01): دائرة نسبية تبين مدى توافق نصوص التعبير الشفوي مع الواقع الفعلي للتلميذ.

يبيّن لنا الجدول أعلاه بأنّ أكبر نسبة من الأساتذة والتي تقدّر ب 70% يرون بأنّ نصوص التّعبير الشّفوي أحيانا ما تتوافق مع واقع التّلميذ الفعلي، في حين نجد بقية النسبة متساوية ما بين القائلين بنعم ولا.

قد تتوافق هذه النصوص مع واقع التّلميذ ربّما إذا كان موضوع التعبير الشّفوي من اختياره، أو لمعرفته للموضوع المقدّم إليه، وقد لا تتوافق لأنّه قد يُطالَب بالتّعبير عن أشياء وأمور لا يعرف عنها شيئا، أو لعدم وضوح صورتها لديه، أو أنّها ليست ممّا يقع في محيطه ولا خبرة لديه فيها.

جدول رقم(02): يوضّح الحجم السّاعي لنشاط التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
كاف	06	%30	108°
مقبول	10	%50	180°
يحتاج إلى تعديل	04	%20	72°
المجموع	20	%100	360°



الشكل رقم (02): دائرة نسبية تمثل الحجم السّاعي المخصص لنشاط التّعبير الشّفوي.

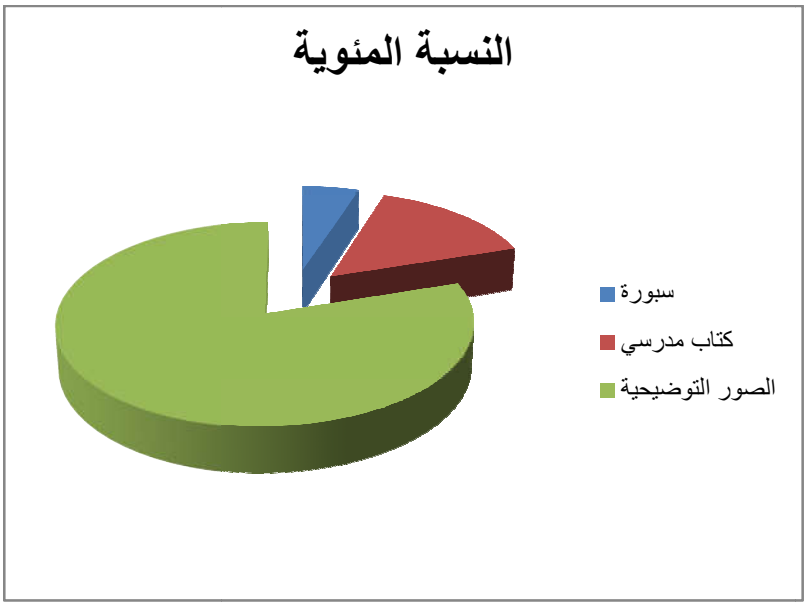
نلاحظ من النّتائج الموضّحة على الجدول بأنّ نسبة 50% من الأساتذة من يرون بأنّ الحجم السّاعي المخصّص لنشاط التّعبير الشّفوي مقبول، في حين يرى البعض منهم والذين بلغت نسبتهم 30% بأنه كاف، أما القائلين بأنّه يحتاج إلى تعديل فإنّ نسبتهم لا تقل عن 20%.

فيمكننا القول هاهنا بأنّ رأي الفئة الكبيرة من الأساتذة هو بين مقبول وكاف، وهذا راجع لقدرتهم عل التّحكّم في الوقت وحسن تقسيمهم خطوات درس التّعبير الشّفوي، أو لإعدادهم المسبق لنموذج مذكرة توضّح لهم كيفيّة سير الدّرس بطريقة منظّمة، هذا لا يعني بأنّ من قالوا بأنّه يحتاج إلى تعديل لم يعتمدوا نفس الطّريقة، فبالإمكان أن يكون هذا راجع

إلى محاولة الشّرح والتّبسيط أكثر وأكثر، أو إضافة أشياء من شأنها أن تقرّب الصّورة للتّلاميذ وتوضّحها.

جدول رقم(03): يبيّن الوسيلة الأكثر استعمالا في نشاط التّعبير الشّفوي والتي تساعد المتعلّم على الفهم.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
سبورة	01	%05	18°
كتاب مدرسي	03	%15	54°
اللوحة	00	%00	00°
الصور التوضيحية	16	%80	288°
المجموع	20	%100	360°



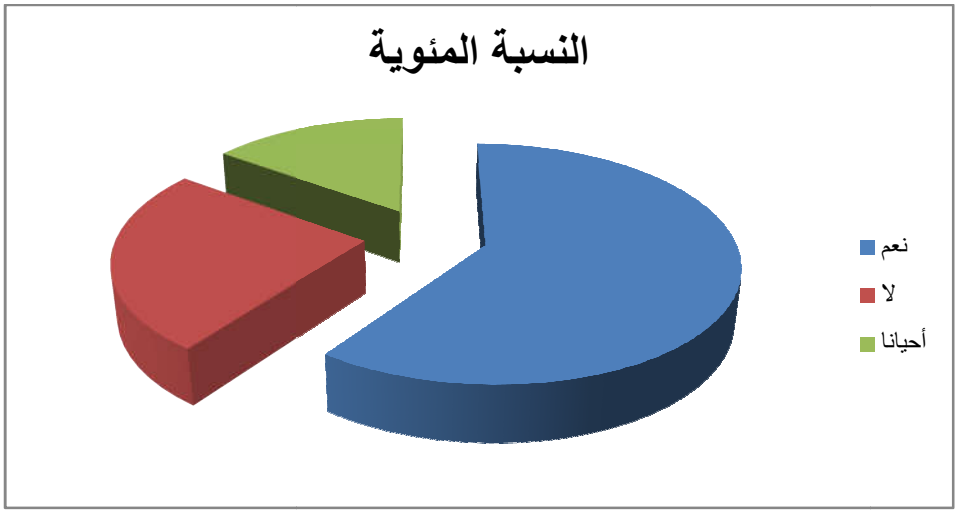
الشكل رقم (03): دائرة نسبية تمثل الوسيلة الأكثر استعمالا في نشاط التعبير الشفوي.

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه بأنّ أغلبيّة الأساتذة وبنسبة 80% يرون بأنّ الوسيلة الأكثر استعمالا والتي من شأنها أن تساعد المتعلّم على الفهم في حصص نشاط التّعبير الشّفوي، هي الصّور التّوضيحيّة، وأنّ نسبة 15% من يرون بأنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة الأكثر استعمالا، أمّا النسبة المتبقيّة 5% من رأوا بأنّ السبورة هي أيضا وسيلة من بين الوسائل الأكثر استعمالا في نشاط التّعبير الشّفوي.

فمن خلال هذه النّتائج يمكننا أن نؤكّد على أهميّة الصّور التّوضيحيّة، وضرورة حضورها في حصص نشاط التّعبير الشّفوي، من خلال عرضها على التّلميذ وترك الفرصة له للتمعّن فيها وملاحظتها، ومن ثمّ تكوين أفكار حولها ليتمّ التّعبير عنها فيما بعد بأسلوب كل تلميذ، دونما إغفال للكتاب المدرسي طبعا باعتباره الوسيلة المرافقة دوما، ولا تكاد تخلو محفظة كل تلميذ منها، وأيضا لأنّه يحوي مشاهد وصور بالإمكان التّعبير عنها، وكذا السّبورة رغم قلّة الآراء المتفّق حولها فهي تستعمل بعد ذلك لجمع أحسن التّعابير عليها ومن ثمّ قراءتها.

جدول رقم (04): يوضح مراعاة الفروق الفرديّة داخل القسم في اختيار مواضيع التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	12	%60	216^0
لا	05	%25	90^0
أحيانا	03	%15	54^0
المجموع	20	%100	360^0



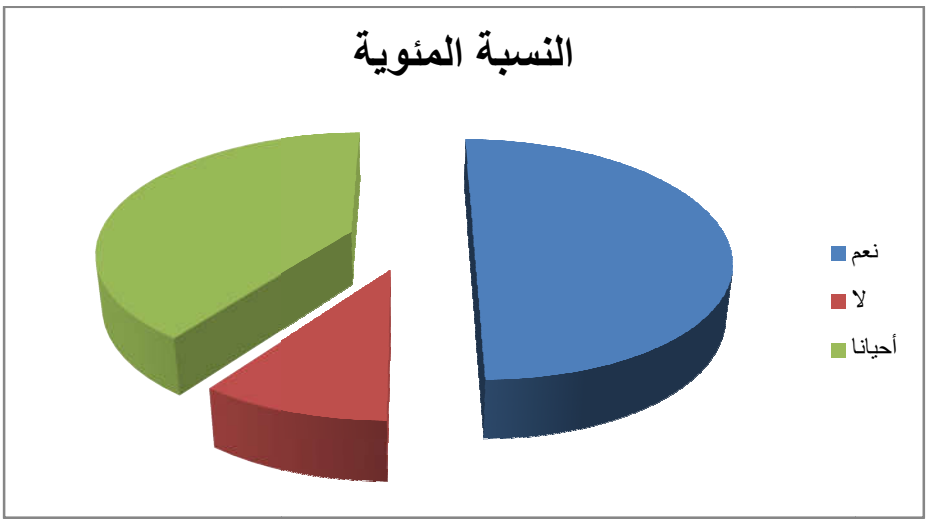
الشكل رقم (04): دائرة نسبية تمثل مراعاة الفروق الفردية داخل القسم في اختيار مواضيع التّعبير الشّفوي.

نلاحظ من خلال معطيات الجدول والنّتائج الموضّحة فيه بأنّ نسبة الأساتذة الذين يراعون الفروق الفرديّة في اختيارهم لمواضيع التّعبير الشّفوي، بلغت نسبتهم 60%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأساتذة الذين أحيانا ما يراعون هاته الفروق والتي تقدّر نسبتهم بـ:15%، في حين نجد أنّ هناك أساتذة لا يراعون هذه الفروق من الأساس في اختيارهم لموضوع التّعبير وتقدّر نسبتهم ب25%.

يتبيّن لنا من خلال ما قُدِّم أنّ الأغلبيّة يراعون الفروق الفرديّة وهذا مؤشِر جد جيِّد بالنسبة للتّلاميذ، فيراعون الأساتذة حالاتهم النّفسيّة، ممّا يساعد في عدم التّقليل من قدراتهم الفكريّة، فالتّلاميذ تختلف أفكارهم حسب طبيعة البيئة التي يعيشون فيها، فالّذي يسكن في المدينة ليس كالّذي يسكن في الريف والمناطق النائيّة.

جدول رقم (05): يوضح لنا ما إذا كان عامل الخجل يشكّل عائقا أمام أداء التلاميذ لنشاط التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	10	%50	180^0
لا	02	%10	36^0
أحيانا	08	%40	144^0
المجموع	20	%100	360^0



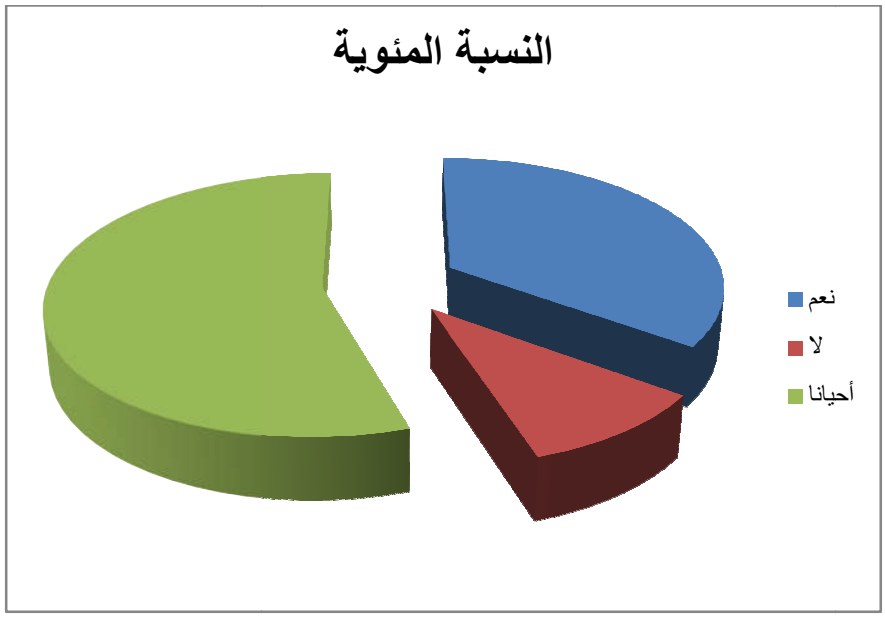
الشكل رقم (05): دائرة نسبية تمثل إذا كان عامل الخجل يشكل عائقا أمام أداء التّلاميذ لنشاط التّعبير.

يبيِّن لنا الجدول أن أكبر نسبة من الأساتذة والتي بلغت 50%، يرون بأنّ عامل الخجل يشكِّل عائقا أمام أداء التّلاميذ لنشاط التّعبير الشّفوي، في حين أن البعض الأخر الذين أجابوا بأحيانا يرون أنّ عامل الخجل قد يؤّثر في بعض التّلاميذ وقُدِّرت نسبتهم ب40%، وأما الذين كانت إجابتهم بلا قُدِّرت نسبتهم بـ: 10%.

نلاحظ بأنّ الأستاذ هو وحده كفيل بأنْ يُقيِّم ويُشخِّص ويلاحظ كل تلاميذه، حيث كانت أغلبية إجابات الأساتذة بنعم، فهذا أكيد ما يرونه داخل صفوفهم، وأنّ خجل بعض التّلاميذ راجع لأسباب عدّة من بينها التأتأة والهتهتة والتّردّد في الكلام، فطبعا عيوب النطق هذه قد تُوقِع التّلميذ في عامل الخجل، مِمَا تجعله يتردَّد من المشاركة في القسم.

جدول رقم (06): جدول يبيّن ضعف التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي بسبب الخوف.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	07	%35	126°
لا	02	%10	36°
أحيانا	11	%55	198°
المجموع	20	%100	360°



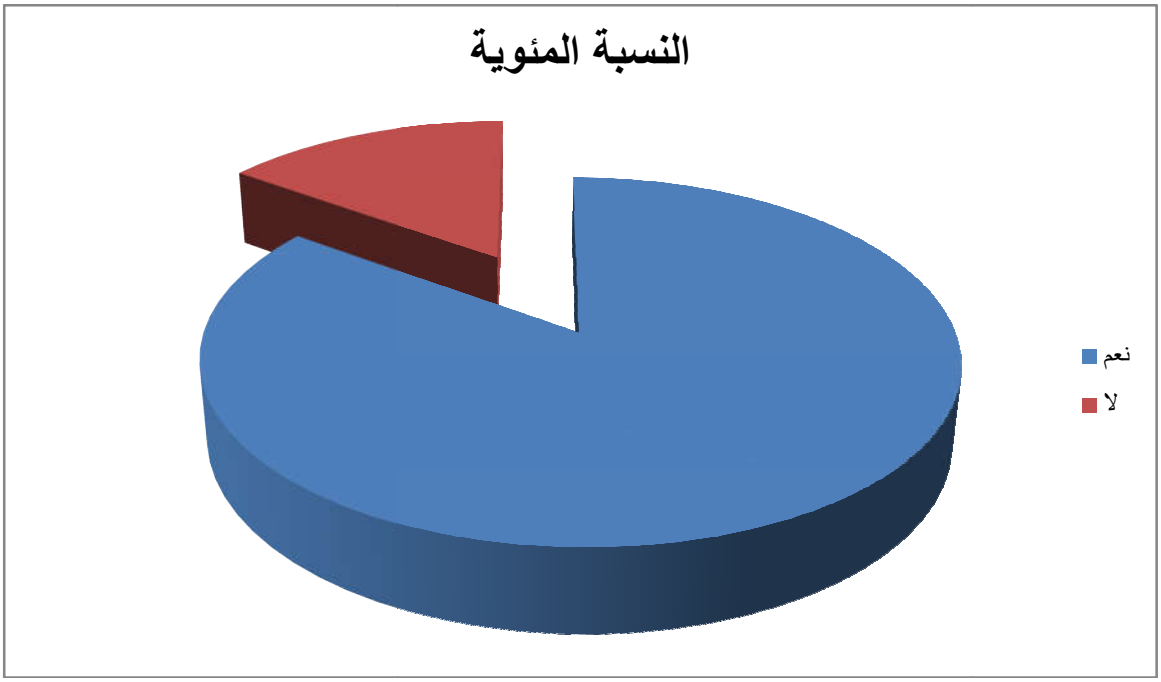
الشكل رقم (06): دائرة نسبية تمثل ضعف التلاميذ في نشاط التعبير الشفوي بسبب الخوف.

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة 55% من الأساتذة يرون أنّ الخوف سبب من أسباب ضعف التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي في بعض الأحيان فقط، تليها نسبة 35% من الأساتذة اللذين يرون أنّه سبب من الأسباب بالفعل، أمّا بقيّة النّسبة كانت لإجابة الأساتذة بلا والتي تقدّر ب10%

نلاحظ أنّ النِّسب المتقاربة كانت بين أحيانا ونعم بفارق 20%، ويرجع الخوف في كونه سببا من أسباب ضعف هؤلاء التّلاميذ في أدائهم للتّعبير الشّفوي، هو عدم امتلاكهم للثّقة الكافية بالنّفس، وكذا خوفهم من توبيخ الأستاذ حين وقوعهم في الخطأ.

جدول رقم (07): يوضّح إن كان تمكُّن التِّلميذ من نشاط القراءة له أثر ايجابي في التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%85	306^0
لا	03	%15	54^0
أحيانا	00	%00	00^0
المجموع	20	%100	360^0



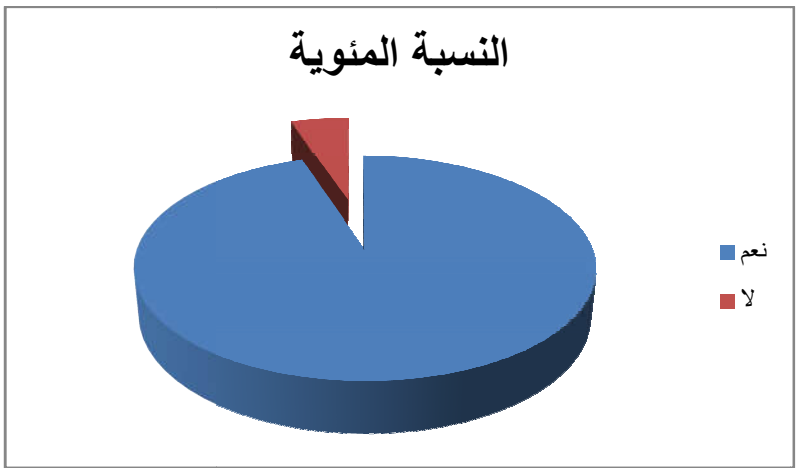
الشكل رقم (07): دائرة نسبية تمثل ايجابية تمكّن التلميذ من نشاط القراءة في التّعبير الشّفوي.

يتّضح لنا من نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ تمكُّن التّلميذ من نشاط القراءة له أثر إيجابي في التّعبير الشّفوي، حيث بلغت نسبتهم 85%، وهي نسبة جد كبيرة مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ لا دخل لهذا النّشاط في التّعبير الشّفوي، ولا يمكن أن يؤثِّر إيجابًا في حالة تمكن التلميذ منه.

يمكننا القول من خلال هاته النّتائج المقدّمة سلفا بأنّ أكبر نسبة تمثّلت في إيجابية تمكن التلميذ من نشاط القراءة في التعبير الشفوي، بمعنى أنّ لنشاط القراءة دور كبير وبارز في إضفاء شحنات إيجابية على التّعبير الشّفوي، لأن تمكنه من هذا النشاط يجعله أكثر فصاحة وقدرة على إنتاج الجمل وحتى النصوص بشكل إيجابي وسليم، فيعتمد في تعبيره على توظيف بعض الصيّغ التي كان قد قرأها.

جدول رقم (08): يوضح تمكُّن التلميذ من القواعد النحوية والصرفية، ومدى ظهورها في التعبير الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	19	%95	342^0
لا	01	%05	18^0
أحيانا	00	%00	00^0
المجموع	20	%100	360^0

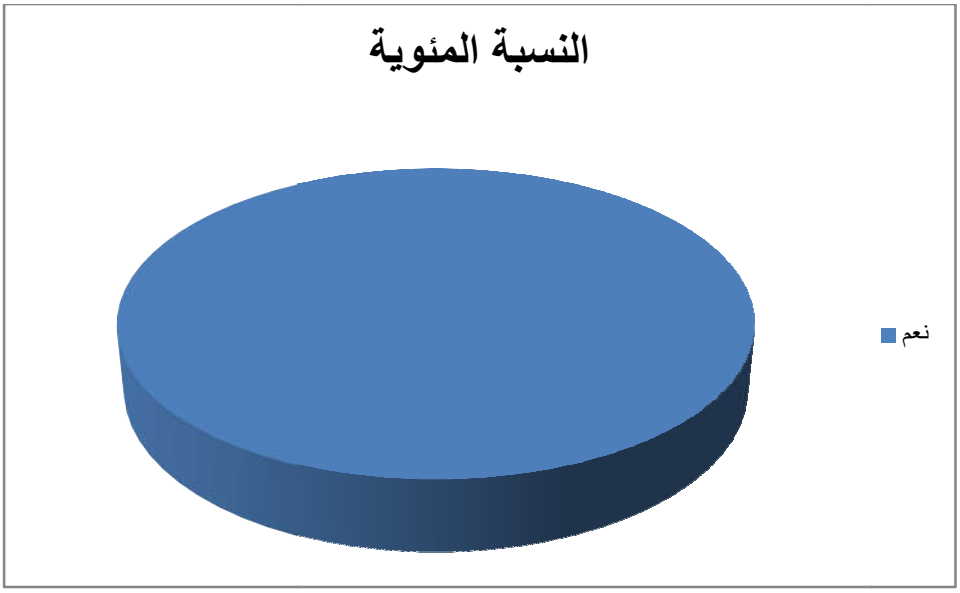


الشكل رقم (08): دائرة نسبية تمثل إمكانية ظهور نتاج القواعد النحوية والصرفية من قبل التلميذ في التعبير الشفوي.

تشير النسبة المئوية إلى أنّ أكبر فئة من مجموع الأساتذة يرون بأنّ في حالة تمكّن التّلميذ من القواعد النحويّة والصرفيّة فإنّ نتاجها قد يظهر حتما في التّعبير الشّفوي، بحيث بلغت نسبتهم 95%، ونسبة لا تتجاوز 5% وهي نسبة جد ضئيلة كانت إجابتهم ب لا حيث يرون بأنّ نتاج القواعد لا يظهر في التّعبير الشّفوي.

جدول رقم(09): يبين إمكانية تأثير نشاط المطالعة ايجابيا في التّعبير الشّفوي للتلميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	20	%100	360^0
لا	00	%00	00^0
أحيانا	00	%00	00^0
المجموع	20	%100	360^0

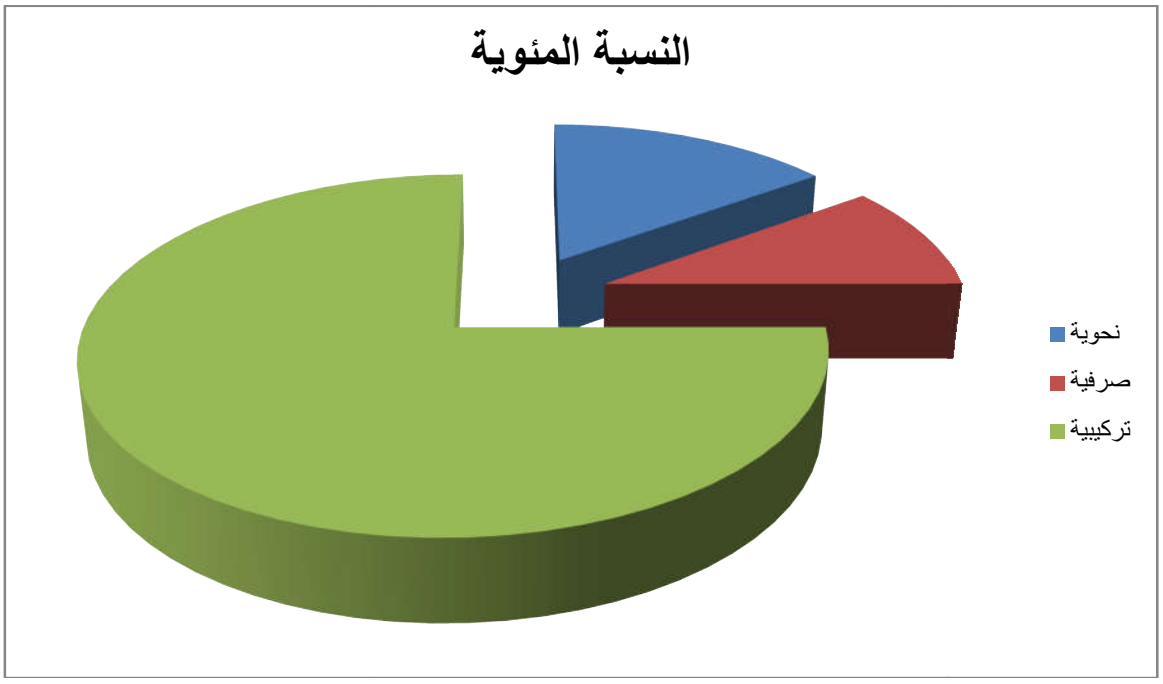


الشكل رقم (09): دائرة نسبية تمثل تأثير نشاط المطالعة إيجابيا في التّعبير الشّفوي.

في هذا الجدول المُرفق بعدة معطيات ونتائج يتبيّن أنّ جُلَّ الأساتذة قد أجمعوا في مجملهم بأنّ التّمكن من نشاط المطالعة يساهم بشكل كبير في التّعبير الشّفوي للتّلميذ ويؤثر عليه بالإيجاب فنسبة 100% دليل على ذلك، كيف لا وهي تُكسِب التّلميذ ثروة لغوية كبيرة ومتنوعة، وزادا معرفيا واسعا، كما أنها تنمّي أيضا قدراته الفكريّة والحواريّة والقدرة أيضا على التّعبير بطلاقة.

جدول رقم (10): يوضح نوعية الأخطاء الأكثر تداولا وشيوعا في التّعبير الشّفوي لدى التّلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نحوية	3	%15	54^0
صرفية	2	%10	36^0
تركيبية	15	%75	270^0
المجموع	20	%100	360^0



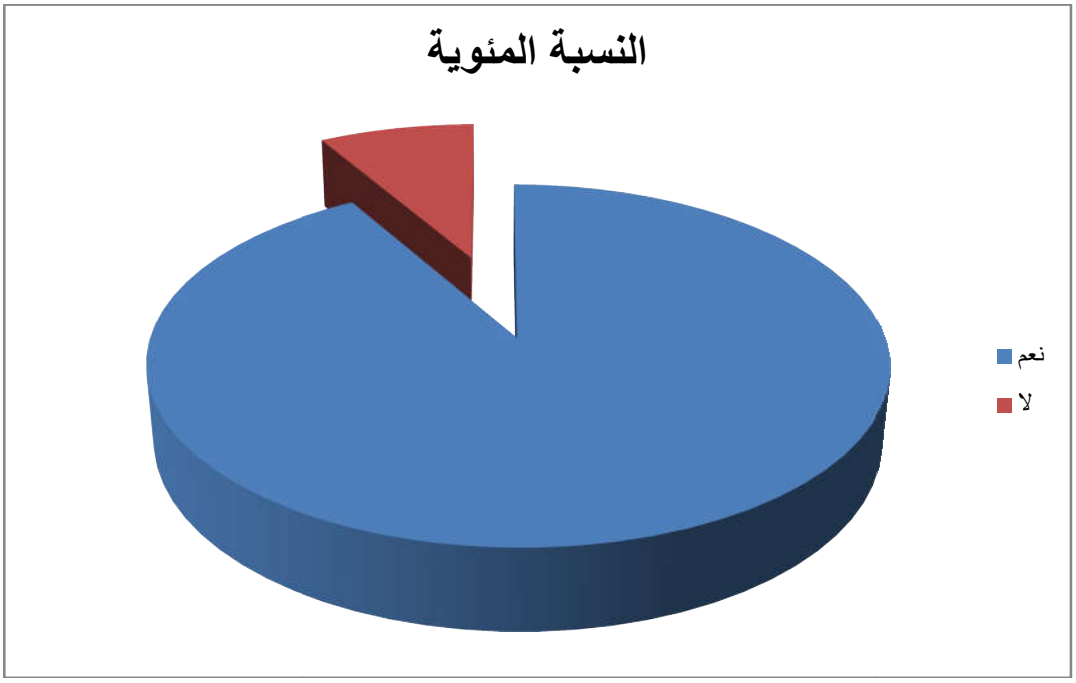
الشكل رقم (10): دائرة نسبية تمثل نوعية الأخطاء الأكثر تداولا وشيوعا في التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

يبيِّن لنا الجدول أعلاه بأنّ نوعيّة الأخطاء الأكثر استعمالا وشيوعا في التّعبير الشّفوي هي الأخطاء التّركيبية حسب رأي فئة من الأساتذة والتي بلغت نسبتهم 75%، وهناك فئة أخرى قُدِّرت نسبتهم بـ: 15%، يرون بأنّها أخطاء نحويّة، في حين أنّ نسبة 10%، يرون بأنّها أخطاء صرفية.

نلاحظ بأنّ أكبر نسبة كانت لشيوع الأخطاء التّركيبية أكثر من النحويّة والصرفيّة في التّعبير الشّفوي، وهذا طبعا تمت ملاحظته بعد الممارسة الفعليّة لأداء التّلاميذ لهذا النشاط، ويرجع ذلك لعدم تمكُّنهم من القواعد النحوية، أو وضع بعض الكلمات في غير سياقها.

جدول رقم(11): يوضّح إمكانية ملاحظة النتائج المحققة في الإنتاج الشّفوي لدى التّلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	11	%55	198^0
لا	09	%45	162^0
المجموع	20	%100	360^0



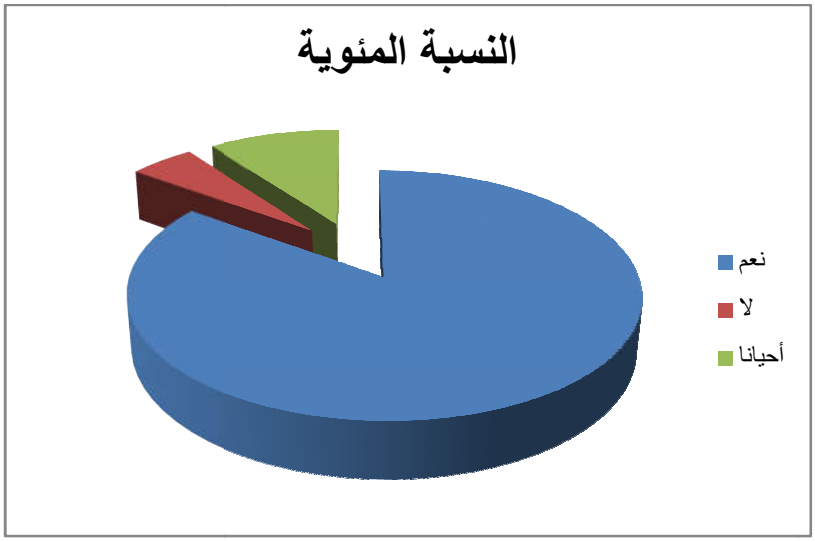
الشكل رقم (11): دائرة نسبيّة تمثل إمكانية ملاحظة النتائج في الإنتاج الشّفوي لدى التّلاميذ.

تُظهر معطيات الجدول أعلاه بأنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّه يمكن ملاحظة النتائج في الإنتاج الشّفوي لدى التّلاميذ، هي 55%، بعدها تأتي نسبة الأساتذة الذين أبدوا رأيهم بأنهم لا يمكنهم ملاحظة هذه النتائج وقُدِّرت ب 45%.

طبعا يمكننا القول بأنّه يمكن ملاحظة النتائج المحققة في الإنتاج الشّفوي لدى التّلاميذ، إذ على أساس هذه الملاحظة تُقيِّم أدائهم، فهذا أداء ممتاز، وهذا جيِّد، وذاك حسن، والآخر مقبول.

جدول رقم(12): يبيّن أثر التّركيز على عمليّة السّمع ودورها الفعّال في تمكين التّلميذ من التّواصل شفويّا.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%85	306^0
لا	01	%05	18^0
أحيانا	02	%10	36^0
المجموع	20	%100	360^0



الشكل رقم (12): دائرة نسبية تمثل أثر التّركيز على عمليّة السّمع ودورها الفعّال في تمكين التّلميذ من التّواصل شفويّا.

تشير النّسبة المئويّة الموضّحة في الجدول أعلاه إلى وجود فئة كبيرة من الأساتذة ممّن يقرّون ويؤكّدون بأن التّركيز على السّمع له دور فعّال في تمكين التّلميذ من التّواصل، حيث بلغت هذه الفئة نسبة 85%، و10% ممّن يرون بأنّه التّركيز عليه قد يكون في بعض الأحيان، وتكاد تنعدم نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّه لا يجب التّركيز عليه ولا يرونه من أولويّات التّواصل الشّفوي، والتي تقدّر 5% فقط.

التّواصل الشّفوي، باعتبار السّمع المنفذ الأساس لكل التّعلّمات، ومن الضروري التّركيز عليه لأنّ أوّل خطوة في سير درس التّعبير الشّفوي تبدأ من هذا الأخير، ألا وهي الاستماع للنّص المنطوق، وإن لم يكن هناك تركيز عليه لما تمكّن التّلميذ من الفهم والاستيعاب في الأصل.

سؤال رقم(01):

أهمية تدريس التّعبير الشّفوي:

من خلال تحليلنا للسّؤال الرابع في محور التّعبير الشّفوي، لاحظنا أنّ أغلبية إجابات الأساتذة كانت متقاربة ومتشابهة، طبعا هاته الإجابات حاول كلّ أستاذ أن يبرز فيها أهم النّقاط، التي وإن اختلفت في الكم فإنّها لا تكاد تختلف في الكيف والمضمون، فإجماعهم على أنّ لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي دور كبير في حياة التلميذ داخل المدرسة وخارجها دليل على أهميّته البالغة التي تكمن في :

1 . اكتساب التّلاميذ ثروة لغويّة وذلك من خلال تعلّم مفردات جديدة، ممّا يؤدي إلى تنمية قدرته الفكريّة.

2 . التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر وإبداء الرأي دونما قيد.

3 . محاولة التّقليل من الأخطاء اللّغويّة وخاصّة التّركيبيّة منها والنّحويّة.

4 . تعوّد التّلميذ على الفصاحة وسلامة اللّغة وبالتّالي القدرة على التّواصل والحوار.

5 . تشبع حاجة المتعلّم لإثبات ذاته وشخصيّته.

6 . قدرة التّلميذ على التّمكّن من التّعبير الكتابي فيما بعد.

سؤال رقم (2):

خطوات تدريس التّعبير الشّفوي:

نلاحظ أنّ أغلبيّة الأساتذة كانت إجابتهم متقاربة في مجملها، بحيث نجدهم قد أجمعوا على أن يمرّ درس التّعبير الشّفوي على عدّة خطوات يمكن حصرها فيما يلي:

1. طرح أسئلة تمهيديّة لموضوع الدّرس، غالبا ما تكون لشد انتباه التّلاميذ.

2. الاستماع إلى النّص المنطوق، بحيث يكون النّطق به مصحوبا بإيماءات وإشارات يقوم بها الأستاذ أثناء قراءته للنّص، وإعادته لأكثر من مرّة لكي يترسّخ في أذهان التّلاميذ.

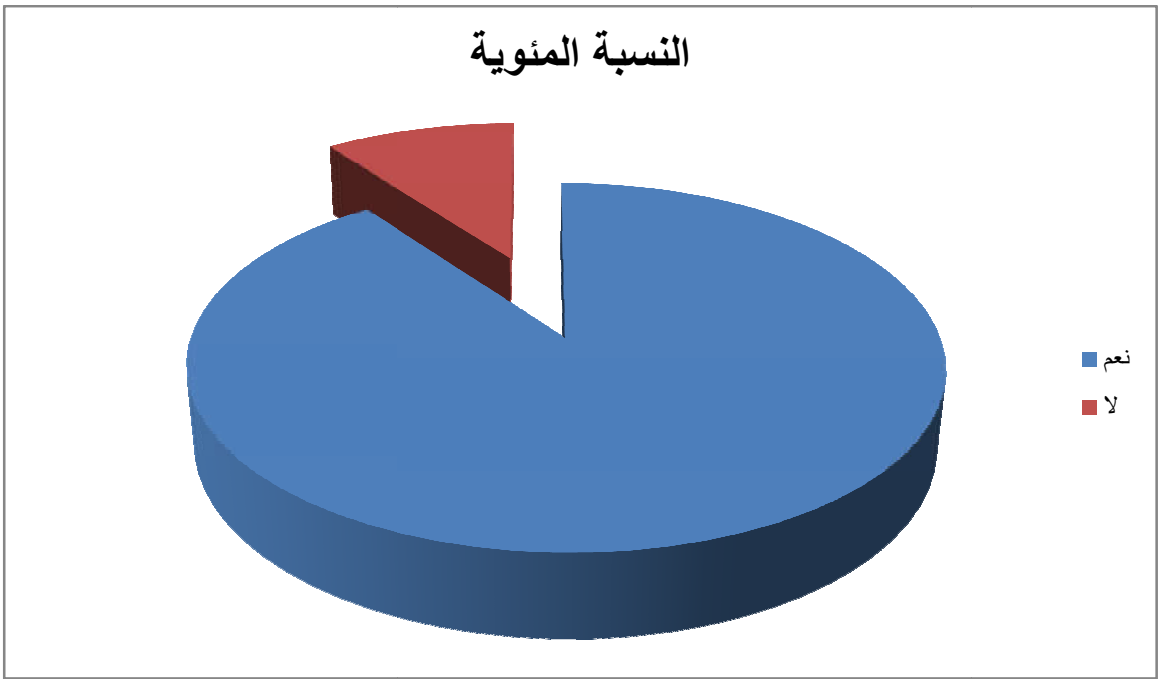
3. عرض الصّور التّوضيحيّة، سواءا على السّبورة أو الموجودة في الكتاب المدرسي.

4. ملاحظة السّندات والصّور من قبل التّلميذ، مع ترك الفرصة له لتكوين أفكار حولها
5. استنطاق الصّور من خلال أسئلة تستثير التّلميذ.
6. إدماج جزئي لكل الصّور، بحيث يقوم فيها المتعلّم بالتّعبير شفاهة عن كل الجوانب فيها، فيُبدي رأيه ويفصح عن مشاعره مع ترك المجال له دونما قيد، وبكل حريّة.
7. جمع الإجابات وكل التّعابير الشّفوية المقدمّة من طرف التّلاميذ في نص واحد وعرضه على السّبورة.
8. استخلاص القيمة والمغزى العام من الموضوع المدروس في آخر كل درس تعبير شفوي.

المحور الثالث: حول مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (01): يوضح علاقة التّعبير الشّفوي بنشاط السّماع في ظل منهاج الجيل الثاني.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	18	%90	324^0
لا	02	%10	36^0
المجموع	20	%100	360^0



الشكل رقم (01): دائرة نسبية توضح علاقة التّعبير الشّفوي بنشاط السّماع في ظل منهاج الجيل الثاني.

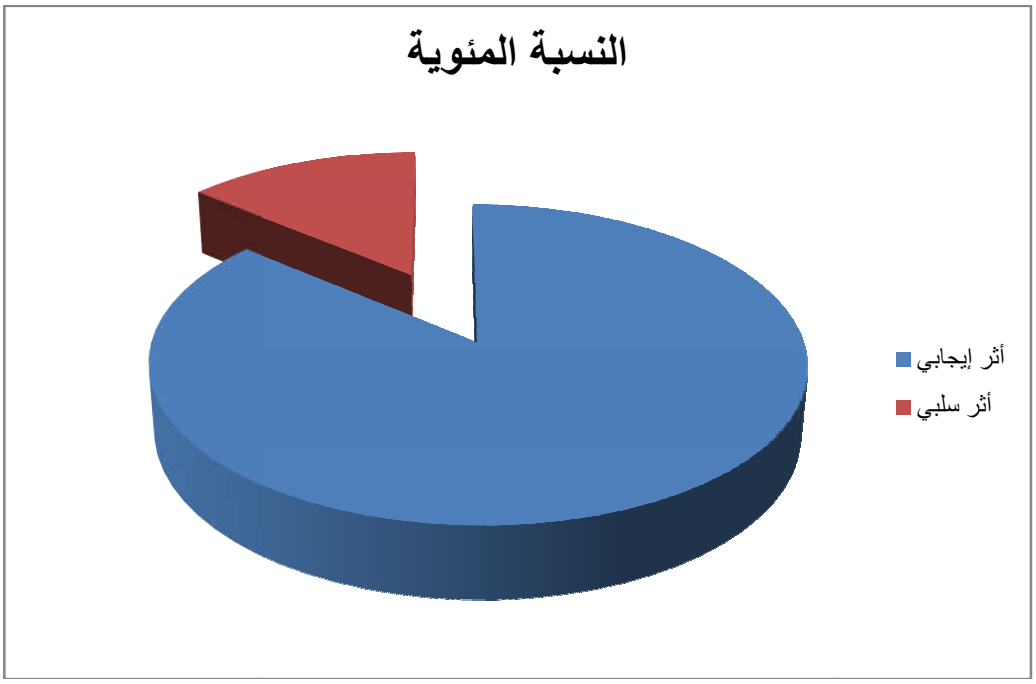
يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ90% من الأساتذة يُقِرون بأنّ لعلاقة التّعبير الشّفوي ارتباط بنشاط السّماع في ظل منهاج الجيل الثاني، وهي نسبة كبيرة بالنسبة للأساتذة الذين يُقِرون العكس والتي تُقدّر نسبة تكرارهم ب10%.

فكان رأي الأغلبية بنعم لأن منهاج الجيل الثاني، يربط نشاط فهم المنطوق بمهارة الاستماع ثم بنشاط التّعبير الشّفوي من خلال مقطع وميدان واحد، كما أنّ القدرة على

الاستماع شرط لاستقبال الرسالة اللغويّة، لأنّ التّلاميذ يستمعون ثمّ يُدْمجون وبسرعة مذهلة يتعلّمون.

جدول رقم (02): رأي الأساتذة فيما إذا كانت التّعديلات التي جاءت في المنهاج الجديد لها أثر إيجابي أم سلبي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
أثر إيجابي	04	%20	70^0
أثر سلبي	16	%80	288^0
المجموع	20	%100	360^0



الشكل رقم (02): دائرة نسبية تمثل الأثر الايجابي والسلبي للتعديلات التي جاءت في منهاج الجيل الثاني

أكبر نسبة في الجدول الموضّح أعلاه، كانت لرأي فئة الأساتذة الذين يرون بأنّ التّعديلات التي جاءت في المنهاج الجديد لها أثر سلبي والتي قُدِّرت ب80%، في حين إنّ بقية النسبة 20% من الأساتذة يرون بأنّ هذه التّعديلات لها أثر إيجابي.

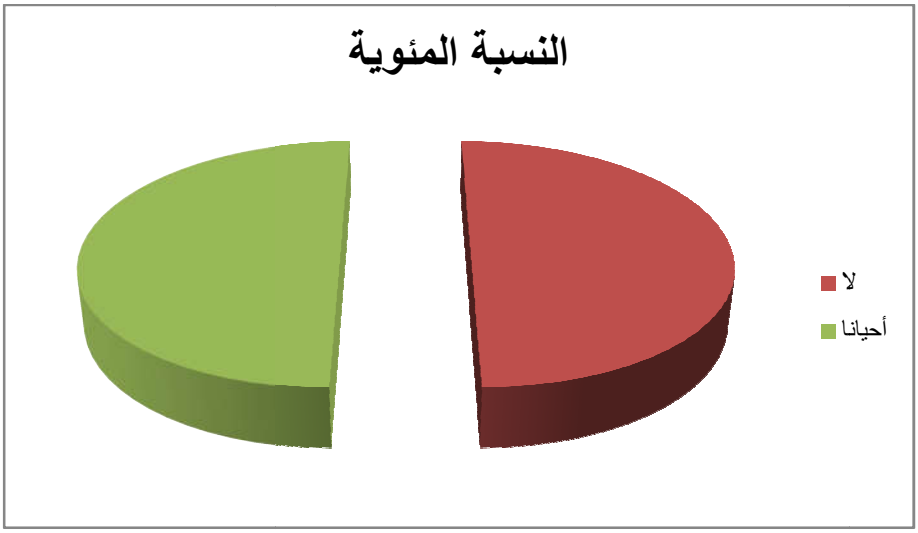
فالذين كانت إجاباتهم بأنّ له أثر سلبي كان تعليلهم كالآتي:

- أنها تُرهق كاهل المتعلمين.

- تُرهق الأستاذ أيضا بكثرة الكلام والكتابة المشروطة في ملأ الدّفتر اليومي.
- هناك خلل في النصوص وعدم التّناسق بين حصص التّعبير.
- في حين أنّ الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بأنّ لها أثر إيجابي لم يُعللوا إجاباتهم.

جدول رقم (03): يبيِّن إن كان منهاج الجيل الثاني للغة العربية الممارس من طرف المعلم يليق بمستوى التلميذ. علِّل ؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	00	%00	00^0
لا	10	%50	180^0
أحيانا	10	%50	180^0
المجموع	20	%100	360^0

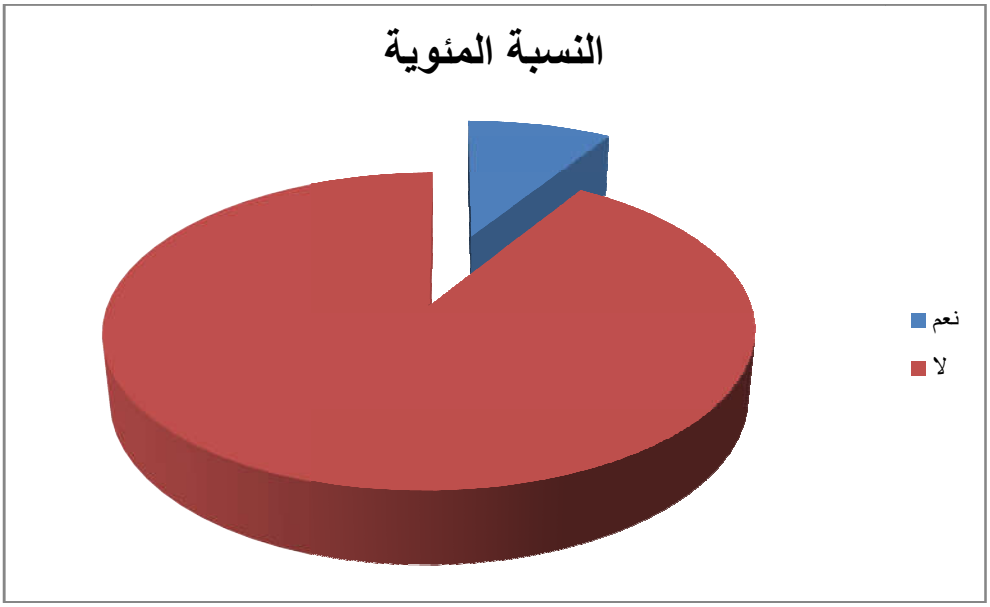


الشكل رقم (03): دائرة نسبية توضح إن كان منهاج الجيل الثاني للغة العربية يليق بمستوى التلميذ.

يمثل الجدول أعلاه أنّ نسبة 50% من الأساتذة الذين أجابوا بأحيانا، يرون بأنّ المنهاج الجديد يناسب مستوى المتعلم لكن في بعض الأحيان، في حين إنّ نسبة 50% يُقرون بأنّ منهاج الجيل الثاني الممارس من طرف الأستاذ لا يليق أبدا بمستوى التلميذ، غير أنّنا نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة تنعدم في الإجابة بنعم.

جدول رقم(04): يوضح إن كان لاستحداث المناهج أثر إيجابي في رفع كفاءة التّلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	03	%15	54^0
لا	17	%85	306^0
المجموع	20	%100	360^0



الشكل رقم (04): دائرة نسبية تبين إن كان لاستحداث المناهج أثر إيجابي في رفع كفاءة التلاميذ.

تبيِّن النتائج المدونة وبشكل واضح أن نسبة 15% تجيب بنعم، حيث إنهم يرون بأنّ استحداث المناهج كان لها أثر إيجابي، أما الفئة الأخرى وقدِّرت بنسبة 85% ترى بأنه لا فائدة من استحداث المناهج و أنها لم تُضِف أي جديد بل أرهقت كاهل التِّلميذ بالحشو في الدروس.

السؤال رقم (01):

- ما الجديد الذي أتى به المنهاج فيما يخص تعليمية نشاط التّعبير الشّفوي؟

وكانت إجابات بعض الأساتذة كالآتي:

- أنّه يربط بين النص المنطوق ونشاط التّعبير، إضافة إلى الوضعيّة الانطلاقيّة الأم.
- البدء والتّركيز على النص المسموع(المنطوق).

- إكساب مهارات التّلميذ اللغويَّة وإثراء رصيده المعرفي.
- أنّ هذا المنهاج قام بإضافة نشاط السماع.
- أنّ كل مقطع له موضوع خاص به، وأنّ هذا المنهاج قام بتخصيص حصّة للإنتاج الشّفوي.

إلا أنّ هناك معظم الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ المنهاج لم يأتي بالجديد فيما يخص تعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي، فهذا الأخير يعاني منه التّلاميذ نظرا للنقص في القراءة وقلة المطالعة. وكانت بعض آراء الأساتذة بالرجوع إلى المنهاج القديم وطريقته أفضل من المنهاج الجديد.

السؤال رقم (02):

كيف يمكن سد فجوة القصور في منهاج الجيل الثاني؟

كانت اقتراحات بعض الأساتذة كالآتي:

- إضافة تحسينات توافق قدرات التّلميذ العقليَّة.
- التّركيز على القراءة وتكثيفها وحصص المطالعة.
- تعديل النصوص بما يتماشى و واقع التّلميذ.
- تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب.
- تعديل الحجم الساعي.

إلا أنّ هناك من الأساتذة من يعارض هذا المنهاج وكانت اقتراحاتهم ب:

- الرجوع إلى النِّظام القديم وإلغاء العمل بمنهاج الجيل الجديد.
- أو من المستحسن والأفضل تغييره من الأساس.

وكانت هذه من أهم النقاط التي ركّز عليها بعض الأساتذة حول السؤال والملاحظ أنها متقاربة وأنّ جُل الأساتذة يريدون تغيير هذا المنهاج.

خلاصة الفصل الثاني:

حاولنا جاهدين من خلال الدّراسة الميدانيّة التي أجريت بابتدائيّة" خطاب عبد الحفيظ" ببلديّة سيدي عقبة ولاية بسكرة حول" مناهج الجيل الثّاني في تعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي"، تسليط الضوء على هذا النشاط وفق ما استحدثته المنظومة التّربويّة من مناهج، وبخاصة لدى تلاميذ السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

ومن خلال تحليلنا لنتائج الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربيّة وأثناء إحصائنا لإجاباتهم تم التوصّل إلى جملة من النتائج والتوصيات في ختام هذا الفصل يمكن حصرها فيما يلي:

. استياء بعض الأساتذة من الفترة التكوينيّة التي تقوم بها الوزارة في ضوء منهاج الجيل الثّاني، بحجّة أنّها غير كافية وتفتقر إلى الجانب التّطبيقي.

. يرى بعض الأساتذة أنّه أحيانا ما تتوافق نصوص التّعبير الشّفوي مع الواقع الفعلي للتّلميذ طبعا إذا كانت من اختياره أو لمعرفته بالموضوع.

. تعدّ الصور التّوضيحيّة من بين أكثر الوسائل استعمالا في نشاط التّعبير الشّفوي، حيث أنّها تساهم وبشكل كبير على فهم واستيعاب التّلاميذ.

. ضرورة مراعاة الفروق الفرديّة داخل القسم في اختيار مواضيع التعبير الشّفوي.

. الخجل والخوف عاملان قد يشكلان عائقا أمام أداء التلاميذ لنشاط التّعبير الشّفوي، وهذا راجع لعدة أسباب نفسيّة.

. مساهمة كل من نشاط القراءة والكتابة والمطالعة في اكتساب التّلميذ للملكة اللّغويّة، وبالتالي تكوين زاد معرفي وفير يمكن استخدامه واستحضار ألفاظه وفق ما يخدمه أثناء التّعبير الشّفوي.

. تعدّ الأخطاء التّركيبيّة من بين أكثر الأخطاء تداولا وشيوعا في التّعبير الشّفوي لدى التلميذ، وهذا راجع لضعفهم فيها كوضعهم بعض الكلمات في غير سياقها أو لعدم تمييزهم بين العديد من الأسماء والأفعال.

. تكمن أهميّة التّعبير الشّفوي في التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر وإبداء الآراء، مع محاولة التقليل من الأخطاء اللّغويّة ليتعوّد بعد ذلك التّلميذ على النطق الصّحيح السّليم بفصاحة لغة.

. منهاج الجيل الثاني المخصّص للّغة العربيّة يليق في بعض الأحيان بمستوى التّلميذ وأحيانا أخرى لا.

. وأخيرا وليس آخرا كان اقتراح بعض الأساتذة لجملة من الأفكار بإمكانها أن تسدّ فجوة القصور في منهاج الجيل الثّاني، كإضفاء تحسينات تتوافق مع قدرات التّلميذ العقليّة.

الخاتمة

إنَّ الوقوف على طبيعة الموضوع الموسوم بـ: تعليميّة نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني، قد استدعت جملة من النّتائج التي مثّلت خلاصة المباحث المتناولة في هذا البحث:

1- تتعدَّد الميادين تِبعا لتنوع المهارات، فميدان فهم المنطوق يشْتَمل على مهارة الاستماع، ومهارة التَّحدث تُمَثَّل في نشاط التّعبير الشّفوي، في حين يستقل ميدان فهم المكتوب بمهارة القراءة.

2- تَكْمُن أهمية التّعبير الشّفوي في مناهج الجيل الثاني في كونه أكثر استقلاليّة مما كان عليه في مناهج الجيل الأول، من حيث الزمن والميدان المخصص له.

3- تتمثَّل جملة الأهداف التي يَسعَى الأستاذ إلى تحقيقها في ميدان التّعبير الشّفوي، إلى حسن الإصغاء والتَّمكن من القراءة والقدرة على توظيفه لمكتسباته القَبْلِيَّة أثناء ممارسته لعملية التّعبير في شِقَّيْها الشّفوي والكتابي.

4- يعمل نشاط التّعبير الشّفوي على توظيف أَوَاصِر العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد، إضافة إلى ضمان القدرة على التّفاعل مع المجتمعات الأخرى.

5- يتأسس التّعبير الشّفوي على أربعِ عِلاقات (علاقته بالمتكلم، علاقته باللغة، علاقته بالمحيطين به، علاقته بالعالم الخارجي).

6- يمثِّل التّعبير الشّفوي وسيلة هامة للتواصل بين أفراد المجتمع، ذلك أنه الأداة المنهجية والذهنية التي يتفاعل على إثرها الأشخاص.

7- كُلما كان التِّلميذ قادرا على التّعبير عن آراءه وأفكاره كان أقدر على ممارسته النشاط الاجتماعي بِمجابهة الواقع الذي يعيش فيه، وتحقيق التّواصل الاجتماعي الذي يسعى إليه كلُّ نشْءٍ، وهو ما ينعكس على تطوير وتوسيع دائرة نظره.

8- لقد مَثَّلَ الاهتمام بمهارة الاستماع ضرورة ماسة دفعت بمناهج الجيل الثاني بالظهور قصد جَبْرِ ذلك النُقص الذي بَاتَ يَحِيقُ بمناهج التّدريس، ويظهر ذلك في تطبيقات تلك المناهج إذ تولى الأهمية لمهارة الاستماع في بَادِئَة كل نشاط لغوي.

9- كان من أبرز نتائج الإصلاحات الداخلة على المنظومة التَّربويَّة، إضافة وضعيات إدماجية وأخرى تقويميّة والتي سعت إلى تغيير المصطلحات بما يناسب وَالواقع اللغوي، (ميدان فهم المكتوب، الكفاءات، ميدان نشاط التعبير الشفوي، ميدان فهم المنطوق).

10- تكمن أهمية هذه المناهج الحديثة في كونها، قد ساهمت بشكل كبير في وضع هيكلة وأنموذج للميادين اللغوية.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

أولا: المعاجم والقواميس

1- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط1، ج4، 1990.

2- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي سلسلة المعاجم والفهارس، (د.ط)، (د.ت)، ج2، ص152

3- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر،(د.ط)، 1994.

4- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

ثانيا: المصادر والمراجع

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

2- الحمود كامل يونس، فتحي علي وآخرون أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة (د ط)، 1981.

3- بشير ابرير والشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية(بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة)، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، (د.ط) 2009.

4- بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، (د.ط)، 2006.

5- حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2005.

6- داوود درويش حلبس و محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (د.ن) (د.ط)، (د.ت).

7- راتب قاسم عاشور محمد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.

8- زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعية الشاطبي، مصر (د ط)، 1999.

9- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، (د ط)، 2005.

10- زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجيّة التّربويّة لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجرّاح، غزّة، فلسطين، (د ط)، 2010.

11- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، مصر،(د.ط)، 2008.

12- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، (د ن)، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017.

13- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

14- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد السمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر عمان الأردن، ط1، 2005.

15- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والإستراتجية التجديدية)، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن 2009.

16- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، (د ط) 2015.

17- عبد الرحمان كامل محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، (د.ط)، 2005.

18- عبد الرحمن حللي، المدخل إلى منهجيّة البحث وفق الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشّرعية، مركز نماء للبحوث والدّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2017.

19- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011.

20- عبد الفتّاح دويدار، طرق وأساليب البحث العلمي، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، (د ط)، 2012.

21- عبد القادر لورسي، المرجع في تعليمية علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2014.

22- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود محمد شاكر، مطبعة مدني، القاهرة، 1992.

23- علي احمد مدكور تدريس في اللغة العربية، دار الشواف عابدين، القاهرة، (د ط)، 1991.

24- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 2006.

25- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007.

26- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

27- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د.ط)، 2010.

28- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، (د.ط)، 2006.

29- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.

30- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، (د.ط)، 1982، ج1.

32- محمد خان، منهجيّة البحث العلمي، منشورات أبحاث في اللّغة والآداب، الجزائر، ط1، 2011.

33- محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 1997

34- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2000.

35- محمد عيسى شحاتيت، عبد الغفور إبراهيم أحمد، أساليب البحث العلمي، دار آمنة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (د ط)، 2013.

36- محمد نبيل جامع، علم الاجتماع المعاصر ووصايا التّنمية، دار الجامعة الجديدة، الأزارطية، (د ط)، 2009.

37- محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيّة والتربية الدينية، دار الثقافة القاهرة مصر، (د ط)، 2000.

38- ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، مجموعة أساتذة اللغة العربية في الجزائر، الجزائر، (د ط)، (د س).

39- نادية سعيد عيشور، الأزهر العقبي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسّسة حسين رأس الجبل للنّشر، الجزائر، (د ط)، 2017.

40- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006.

41- نجم عبد الله غاني الموسوي، دراسات تربوية في طرق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، ط1، 2014.

42- يوسف الصميلي، اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، المكتبة العصرية للطباعة والنشر ط1، 1998.

43- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة (في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان (د.ط)، 2008.

ثالثا: الرسائل والأطروحات الجامعية

1- فوزي سلطان محمود عبيدات، خصائص المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي (دراسة وصفية تحليلية)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص أصول التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 1992.

رابعا: الوثائق التربوية

1- دريدي خليفة، تعليمية الإنتاج الشفهي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مقاطعة سيدي عقبة، بسكرة، 2018-2019.

2- بن عبد القادر عبد الصمد، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017/2016 .

3- بن الصّيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2018/2017

4- لقويرح أحمد، بحث في نشاط التعبير الكتابي،المنهاج والوثيقة المرافقة، مديرية التربية لولاية بسكرة، 2010/2009.

5- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004.

6- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الربعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2018/2017.

خامسا: المقابلات الشخصية

1- يحياوي وريدة، مقابلة حول سير حصص التعبير الشفوي في ظل منهاج الجيل الثاني، أستاذة مدرسة ابتدائية، سيدي عقبة، 2019/04/13.

الفهرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ- د
الفصل الأول: العملية التعليمية ومرتكزات التعبير الشفوي	
توطئة	06
أولا: العملية التعليمية	13-08
1- مفهوم التعليمية (لغة – اصطلاحا)	09-08
2- عناصر العملية التعليمية	13-09
3- المهارات اللّغوية وأنواعها	19-13
ثانيا: مرتكزات التعبير الشفوي	32-20
1- مفهوم التعبير (لغة – اصطلاحا)	21-20
2- أنواع التعبير	24-21
3. أهداف التَّعبير الشَّفوي	26-24
4. أهمية التَّعبير الشَّفوي	27-26
5. مجالات التَّعبير الشَّفوي	29-27
6. خطوات تدريس التّعبير الشّفوي	30-29
7-علاقة التعبير الشفوي بأنشطة اللغة العربية	32-30
خلاصة الفصل الأوّل	33
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية لمناهج الجيل الثاني في تعليمية التعبير الشفوي	
أولا: الإجراءات الميدانية	39-35
1. منهج الدراسة	35
2. مجالات الدّراسة	36-35
3. العيّنة	37-36
4. أدوات الدّراسة	38-37
5. الأساليب الإحصائية	39-38
ثانيا: مفاهيم ومرتكزات الجيل الثاني	46-39

1- مفهوم منهاج الجيل الثاني	41-39
2- مرتكزات الجيل الثاني	43-41
3- المفاهيم والمصطلحات الجديدة	45-43
طرق سير حصص التّعبير الشّفوي في ظل منهاج الجيل الثاني	46-45
ثالثا: عرض وتحليل نتائج الاستبانة	70-47
خلاصة الفصل الثاني	72-71
الخاتمة	75-74
قائمة المصادر والمراجع	81-77
الفهرس	84-83
الملاحق	

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم:07/م.ت.ت/2019

بسكرة فـي : 18 AVR. 2019
مديـر التربيـــة
إلـــى

السيـــد: مدير / ثانوية /متوسطة/ إبتدائية
خطاب عبد الحفيظ
سيدي عقبة

البريد الوارد
التاريخ: 2019/4/21
الرقم: 113

الموضوع: الموافقة على إجراء تربـص / زيـارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- مريجة عفاف
- ناصري جوهرة
- .....
- .....

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب و اللغات قسم: الآداب و اللغة العربية تخصص: لسانيات تطبيقية

سنة: أولى ماستر - ثانيـة ماستر - ثالثـة LMD - رابعة كلاسيك- الدكتوراه

وهـذا ابتـداء مـن : 2019/04/01 الـى غايـة 2019/05/16

- على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـرة لديكـم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

republique Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de lettres et de langue arabe

رقم : 2019/ ق أ

إفـــادة

يفيد رئيس قسم الآداب واللغة العربية في جامعة محمد خيضر بسكرة ،أن الطالبين: **مريجة عفاف** ، **ناصري جوهرة** سنة ثانية ماستر ، تخصص لسانيات تطبيقية، بصدد إنجاز مذكرة ماستر بعنوان: تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الإبتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني إبتدائية خطاب نموذجا.

سلمت هذه الإفادة بطلب من المعني لاستخدامها في الحدود التي يسمح بها القانون.

بسكرة في: 2019/04/16

رئيس القسم

Université Mohamed Khider Biskra
B.P. 145 RP – 07000 Biskra- Algérie
Tél. (213) 033 54 32 36 - Fax. (213) 033 32 36
Site web: http://www.univ-biskra.dz
Email: a.bekhouche@univ-biskra.dz

جامعة محمد خيضر بسكرة
ص.ب. 145 ق.ر. 07000 بسكرة
هاتف: 36 32 54 33 (213) - فاكس: 36 32 54 33 (213)
الموقع على شبكة الانترنت: http://www.univ-biskra.dz
البريد الالكتروني: a.bekhouche@univ-biskra.dz

نموذج مذكرة تسيير الدرس لنشاط التعبير الشفوي:

المقطع التعليمي: القيم الإنسانية. **الوحدة: الأخوان**

الميدان: التعبير الشفوي.

النشاط: تعبير شفوي (إنتاج شفوي)

الكفاءة الختامية: يسرد حدثا انطلاقا من سندات في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه يقدم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يسرد قصة انطلاقا من مشهد أو صور يرشد إلى قيّم إنسانية.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنيّة المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التعلمي: يجند موارده لبناء خطاب سردي انطلاقا من سند مسموع.

المدة:45 د **الحصة: 03**

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	- **السياق**: في المطعم المدرسي لاحظت أنّ زميلك لا يحترم آداب الأكل. - **السند:** صور مدعمة للمعنى. - **التعليمة:** أردت أن تقدم له مجموعة من النصائح حتى يمارس آداب الأكل، ماذا تقول له؟	- يحسن الاستماع. - يجيب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التعلمات	**استفردت به بعد أن أنهيتم تناول الغذاء** **الصورة الأولى** ماذا نفعل قبل الجلوس إلى طاولة الطعام؟ بماذا؟← بالماء والصابون. كيف تصير؟ ← تصير نظيف. **الصورة الثانية** ماذا أقول قبل أن أبدأ الطعام؟ ← أقول بسم الله. لماذا؟ ← حتى يطرح الله فيه البركة. التعبيرعن الصورتين (ادماج جزئي). **الصورة الثالثة** بماذا ألتزم أثناء الأكل. - آكل مما يليني أمضغ اللقمة جيدا. - لا أتكلم لا أتنفس في الإناء .... - ما هي آداب الأكل الأخرى التي تعرفها. **الصورة الرابعة** تقول بعد الانتهاء من الأكل وماذا تفعل؟ الحمد لله على نعمته بقولي "الحمد لله". ثم أغسل يدي وأنظف أسناني. التعبير عن الصور الأربعة (ادماج كلي)	- استخراج معلومات من السندات. - البصرية - يعبر عن الصور معتمدا على الأسئلة التوجيهية. - يحكي عن تجربة عايشها بوضوح منطقي وبتسلسل.
مرحلة الاستثمار	بينما كنت جالسا إلى طاولة الطعام في المطعم المدرسي رأيت زميلي ((.....)) يتناول الطعام بشراهة ويقهقه أثناء ذلك والمرق يتطاير من فمه، إنّه لا يحترم آداب الأكل مع الجماعة، وبعد أن فرغنا من تناول الغذاء اغتنمت فرصة وجوده وحده وتوجهت إليه بهذه النصائح.	- يقدم له بعض النصائح حول آداب الأكل. - التّوسع في تقديم آداب الأكل.

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات الأجنبية
قسم: الآداب واللغة العربية

استبيان

تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني ابتدائية خطاب عبد الحفيظ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتان:
- **عفاف مريجة**
- **جوهر ناصري**

إشراف الدكتورة:
- **ليلى سهل**

ملاحظة

في إطار إعداد دراسة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية تحت عنوان " تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني ابتدائية خطاب عبد الحفيظ" دراسة ميدانية بدائرة سيدي عقبة، يشرفنا أن نطلب منكم أساتذتنا الكِرام منحنا بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذه الاستمارة والتي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي بحت.

السنة الجامعية: **2018-2019**

المحور الأول: المعلومات الشخصية

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الصفة في العمل:

مرسم (ة) ☐ متربص(ة) ☐ مستخلف (ة) ☐

3- المستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ معاهد متخصصة ☐

4- الأقدمية

أقل من05 سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

5- هل ترى أن الفترة التكوينية التي تقوم بها وزارة التربية للأساتذة مفيدة لتمكن من هذا المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الثاني: حول نشاط التعبير الشفوي

1- هل تتوافق نصوص التعبير الشفوي مع الواقع الفعلي للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الشفوي:

كاف ☐ مقبول ☐ يحتاج إلى تعديل ☐

3- ماهي الوسيلة الأكثر استعمالا في نشاط التعبير الشفوي التي تساعد المتعلم على الفهم؟

السبورة ☐ الكتاب المدرسي ☐ اللوحة ☐ الصور التوضيحية ☐

4- هل تراعي الفروق الفردية داخل القسم في اختيارك لموضوع التعبير الشفوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- عامل الخجل هل يشكل عائق أمام أداء التلاميذ لنشاط التعبير الشفوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل ترى أنّ ضعف التلميذ في نشاط التعبير الشفوي بسبب خوف التلاميذ من الوقوع في الخطأ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- هل تمكن التلميذ من القراءة له أثر إيجابي في التّعبير الشفوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل التمكن من القواعد النحوية والصرفية يظهر نتاجها في التعبير الشفوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9- هل نشاط المطالعة يؤثر ايجابيا في التعبير الشفوي للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- ما هي نوعية الأخطاء الأكثر تداولا وشيوعا في التعبير الشفوي؟

نحوية ☐ صرفية ☐ تركيبية ☐

11- هل النتائج المحققة نلاحظها في الإنتاج الشفوي عند التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- أين تكمن أهمية تدريس التعبير الشفوي؟

.....

.....

13- هل للتركيز على السمع أثر ودور فعّال في تمكين التلميذ من التواصل شفويا؟

.....

.....

14- ماهي الخطوات المعتمدة في تدريس التعبير الشفوي:

.....

.....

المحور الثالث: حول مناهج الجيل الثاني

1-في ظل منهاج الجيل الثاني هل لعلاقة التعبير الشفوي ارتباط بنشاط السماع؟

نعم ☐ لا ☐

2-التعديلات التي جاءت في المنهاج الجديد أنت كأستاذ هل تلاحظ أن لها أثر إيجابي أم سلبي على التلميذ؟ علّل ذلك؟

ايجابي ☐ سلبي ☐

3- هل منهاج الجيل الثاني للغة العربية الممارس من طرف المعلم يليق بمستوى التلميذ؟ علّل.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- هل كان لاستحداث المناهج أثر إيجابي في رفع كفاءة التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

5- ما هو الجديد الذي أتى به المنهاج في ما يخص تعليمية نشاط التعبير الشفوي؟

.....

.....

6- كيف يمكن سد فجوة القصور في منهاج الجيل الثاني وما هي انعكاساته على التلاميذ؟

.....

.....

الملخص:

كان الهدف من إنجاز هذا البحث الموسوم بـ: « تعليمية نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني ابتدائية خطاب عبد الحفيظ نموذجًا» هو الوقوف عند أبرز المزايا التي يتميز بها التعبير الشفوي، وعن مدى أهميّته وضرورة إيلائه العناية الكاملة في الوسائط التعليميّة، بدءا بالمدرسة الابتدائيّة وفق ما جاء في المناهج المستحدثة.

واقتضت طبيعة البحث الاشتغال على إظهار الجوانب المهمة والبارزة فيه، من خلال فصلين تتقدّمهما مقدمة (فصل نظري معنون بـ: العملية التعليميّة ومرتكزات التّعبير الشّفوي، وآخر تطبيقي جاء بعنوان الدّراسة الميدانية لمناهج الجيل الثّاني في تعليميّة التّعبير الشّفوي)، وذلك باستحضار أهم آليات الوصف والتحليل والإحصاء (إجراءات ميدانيّة، عيّنة، استبيان، توزيع تكراري...) وذُيِّل هذا البحث بخاتمة كانت بمثابة المحصّلة النّهائيّة التي تمّ من خلالها رصد أهم النّتائج.

Abstract :

The purpose of achieving this research that marked by: «Teaching the activity of the oral expression in the primary stage in the light of the second generation curriculum, Kahttab Abdul Hafeez », is to stand at the most promenet advantage of oral expression, and the importance of the need to give full attention to the media co-operative, starting from primary school according to the curriculum developped.

Th nature of the reseach required the work to show the important and the prominent aspects, through two chapters preceded by an introductuion (a theortical chapter entitled: « The Educational Process and the Concentrations of Oral Expression », and another practical application entitled by: « Field Study of Second Generation Curricula in the Teaching of Oral Expression »). All of that is by analysing the most important mechanisms of description, analysis and statistics, (field procedure, sample, questionnare, frequency distribution…). And the end of this research concluded with the conclusion that the main results were monitored.