الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:...../.....

1- رقم التسجيل: 034093379

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر: تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

تعليمية التعبير الشفوي في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

إعداد الطالبة:

- **فايــزة بـــدة**

تاريخ المناقشة:2019/06/23

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الاساتذة:

د/ قويدر شنان	**الرتبة: أستاذ محاضر-أ**	جامعة المسيلة	رئيسا
د/ صالح غيلوس	**الرتبة: أستاذ محاضر-أ**	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د/ لخضر ديلمي	**الرتبة: أستاذ محاضر-ب**	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية : 1439-1440هـ- 2018- 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿...وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾

صدق الله العظيم

سورة النساء، الآية(113)

SbC 031 000 865

الإهداء

إلى دمي ودموعي وابتساماتي.... وطني الحبيب الجزائر۞

إلي غدي ويومي وأمسي... إلى دنيايا وقمري وشمسي... الى من يشتهي اللسان للنطق باسمها... وترفرف العين لوحشتها ...ووفقت بدعواتها إلى من منحني الأمل ابتلعت من أجلي الألم الى سيل الحنان الذي لا ينضب الى الصدر الذي لا يتعب.. الى اعجوبة الزمن كتبت بها الذهب الى أغلى الناس في الوجود أهدي ثمره هذا المجهود

الى أمي ثم أمي ثم أمي

الى من يحرص دائما على سعادتي... الى من كان سند لي في حياتي... الى تاج رأسي و خير الناس... أبي العزيز

الى أحلى نغمة اسمعها ابني الغالي زهير

الى صديقي وحبيبتي اختي حياة الى زوجها الأخ الاستاذ الدكتور بوقزولة عبد المالك وأولادها كل واحد باسمه علاء أحمد الياس أمير

الى اخوتي الكرام كل العائلة إلى كافة معلمي واساتذتي عبر مسار دراستي

الى كل من يعرفني من قريب او بعيد

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه

إن هذا العمل ثمرة الجهد المبذول التي لم تكن لتقطف دون مساعدة أهل التقدير والاحترام الذين قاموا بنعم الصنع.

فلا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير للأستاذ المشرف الدكتور صالح غيلوس الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث فكان نعم الناصح و الموجه والمرشد بنصائحه القيمة وتوجيهاته السديدة فجزاه الله عني خير الجزاء وبارك في دنياه بعلمه وصحته وجعله نورا يضيء درب الأجيال وهم محي العلم والتعلم كما اشكر كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد ، والشكر للجنة المحترمة على قراءة هذا البحث.

مقدمة

المقدمة:

عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إصلاحات جديدة، كانت غايتها طرح البرامج المناسبة التي تُرقّي العمل التّربوي في مختلف المستويات التعليمية، بإدخال بيداغوجيا جديدة تتلاءم وحجم التّحديات الاقتصادية والحضارية، وذلك عن طريق إحداث تطوّر نوعي في المناهج من حيث المحتويات، الأهداف، أساليب التّدريس ومختلف الوسائط، قصد الوصول إلى الإصلاح ومواجهة التّحديات التي تعترض المدرسة اليوم، والرّفع من المردود التّربوي والخروج من الجمود التعليمي القائم على التّلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التّعلم النّاتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل واكتساب الكفاءات اللّازمة للحياة .

وطالت هذه الإصلاحات تعليمية اللغة العربية لكونها اللغة الوطنيّة، ومكوّناً أساسياً للهويّة الوطنيّة ولغة الّتدريس، ولذلك فإن التّحكم فيها مفتاح العمليّة التعليمية/التّعلمية وتطوير استعمالها رهين بتحديث مناهجها وتطوير طرائقها، وحل مشكلاتها التّربوية بشكل عام في ظلّ المستجدّات التّربوية، والّتي اقترح فيها المنهاج موارد ومعارف من شأنها أن تسهم بفاعلية أكثر في تمكين المتعلّم من الاستعمال الصحيح والسّليم للّغة العربيّة .

وكان التّعبير الشّفوي أبرزها، نظرًا لأهميته وقيمته في اكتساب اللّغة، وصقل شخصية المتعلّم من أجل تكوينه على مستوى عالٍ من التّربية والمعرفة والثّقافة، تنمية للكفاءة التّواصلية بما يضمن له حسن التّعامل والتّفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي ؛إذْ يمثل التّعبير الشفوي وسيلة من وسائل الاتّصال المباشر للمتعلّم مع غيره، تُنقل من خلاله الأفكار والمعلومات والآراء باستعمال اللّغة المنطوقة، وهو حقل تطبيقي للكثير من المهارات الممارسة .

هذا النّشاط نال اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس وطرائقه، وأولته مناهج الجيل الثّاني عناية كبيرة ؛ بل كلّ العناية في المقاربة الحديثة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرًا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشّخصية، وكأساس يَنْبني عليه الفهم الّذي يمثل مفتاح النّفاذ في كل التعلّمات وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل، هذا كله دفعني إلى الاهتمام

بنشاط التّعبير الشّفوي، فكان موضوع بحثي: تعليمية التّعبير الشّفوي في ضوء مناهج الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجًا.

وعليه كانت أسباب اختيار هذا الموضوع:

أ . **الموضوعية** تمثّلت في :

1. أنّه موضوع جديد محلّ للنقاش في الوقت الراهن بالنسبة لمناهج الجيل الثاني .
2. أهمية نشاط التّعبير الشّفوي في اكتساب المتعلّمين الملكة الصّحيحة بوصفه البوتقة الّتي تنصهر فيها باقي المهارات اللّغوية .

ب . **الذاتيّة:** وتمثّلت فيما يلي:

1. كوني ممارسة لمهنة التّدريس، وتوجّه الوصاية إلى الاهتمام المتزايد بنشاط التّعبير الشّفوي من خلال تكثيف العمليّات التّكوينية وتذليل الصّعوبات الّتي قد تعترض المنفّذين جعلني أهتم بهذا الموضوع وأبحث فيه.
2. كثرة اهتمامي بمنظوماتنا التّربوية، ومعرفة السّبيل للارتقاء بها إلى مصافي النّجاح والتّطور جعلني أقف على المحطّات الّتي أراها مفيدة في تغيير الممارسات البيداغوجية، والّتي أهتدي من خلالها إلى طرق تناولي لهذا النّشاط.
3. أما سبب اختياري للسّنة الرّابعة ابتدائي يرجع إلى كونها مهمّة بالنّسبة للتّعليم الابتدائي لأنها مرحلة انتقالية إلى الطور النهائي (نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي) والّتي تُظهر مدى تحكّم المتعلّم في معارفه، وعلى أساسها نقيس مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات وخاصة التّواصلية، الّتي تدلّ بدورها على نجاح عمليّة تعليم اللّغة العربية، فهو طور التّحكم والإتقان.

وبناء على إصلاحات مناهج الجيل الثّاني التي مسّت نشاط التّعبير الشّفوي تحدّدت إشكالية هذا البحث في :كيف تناولت مناهج الجيل الثّاني نشاط التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي، وما الجديد الذي جاءت به فيما يخص هذا النّشاط ؟ تندرج تحت هذه الإشكالية عدّة تساؤلات منها:

. ما هي أقطاب العملية التعليمية /التعلّمية، وعلى أيّ منها ركّزت مناهج الجيل الثّاني؟

. ما هي النّظرة الجديدة للتّقويم في منهاج الجيل الثّاني؟

. ما هي أنواع التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي، وكيف تناولتها مناهج الجيل الثّاني؟

. ما هي أهداف التّعبير الشّفوي، وما مجالاته في السّنة الرّابعة ابتدائي؟

. كيف يتعامل الأساتذة مع منهاج الجيل الّثّاني والوثائق المرافقة له؟

هذه الإشكالات قادتنا إلى جملة من الافتراضات:

. توجد علاقة بين المنهاج والأستاذ والمتعلّم.

. توجد نظرة جديدة للتّقويم في منهاج الجيل الثّاني .

معرفة أنواع ومجلات التّعبير الشّفوي في منهاج الجيل الثّاني بالنّسبة للسّنة الرّابعة ابتدائي.

. توجد علاقة بين نشاط التّعبير الشّفوي والمهارات اللّغوية الأخرى .

. مناهج الجيل الثّاني جاءت بإصلاحات جديدة بالنّسبة لنشاط التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي، وتناولته بطريقة تختلف عن المناهج السّابقة .

. يوجد تعامل مع منهاج الجيل الثّاني والوثائق المرافقة له من طرف الأساتذة.

. دراسة العملية التّعليمية /التعلّمية ميدانيا ومعرفة مدى نجاحها بالنّسبة لنشاط التّعبير الشّفوي وفهم المنطوق في السّنة الرّابعة ابتدائي .

للإجابة عن هذه الفرضيات اتبعنا **الخطّة** التّالية:

مقدمة تضمّنت تقديم البحث ودوافع اختياره، الإشكالية، الفرضيات، الهدف من الدّراسة، المنهج المتّبع، الدّراسات السّابقة والصّعوبات الّتي واجهتنا في هذه الدّراسة.

وجاء **المدخل التّمهيدي** تحت عنوان :التّعليمية، الّذي تناول مفاهيم حول التّعليمية تضمّنت ماهيّتها، الفرق بين التّعليم والتعلّم، أقطاب العمليّة التعليمية / التعلّمية، ثم التّقويم.

وقد تناول **الفصل الأوّل** الموسوم ب:تعليميّة التّعبير الشّفوي، ماهيّة التّعبير الشّفوي، أنواعه أهدافه، ومجالاته، عموما وفي السّنة الرّابعة ابتدائي خصوصًا.

وقد خصّصنا**الفصل الثّاني** للدّراسة الميدانية الّتي أجريت في مدارس ابتدائية، في بلدية أولاد دراج والمسيلة، تضمّن عرضًا لمنهجيّة الدّراسة وأدواتها المتمثّلة في الملاحظة عن طريق شبكة التّقويم بالملاحظة من خلال حضور درس مشاهدة في نشاط فهم المنطوق لمتعلمين رفقة أستاذهم من مستوى الرّابعة ابتدائي، والاستبيان عن طريق توزيع استمارة استبيان على أفراد العيّنة المتمثّلة في أساتذة من مستوى السّنة الرّابعة ابتدائي في مجالها الزّمني الّذي كان من شهر مارس إلى شهر أفريل2019م، لمعرفة آرائهم حول الأسئلة المطروحة، كما تضمّن عرضًا وتحليلاً للنّتائج المتوصّل إليها.

واتّبعنا المنهج الوصفي بالاستعانة بإجراءات تحليلية، سعيًا من خلاله للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة من إشكالية هذا البحث، وهو المنهج الّذي يتناسب وهذا النّوع من الدّراسات الّذي يقوم بدوره على وصف الظّاهرة وتحليلها، ذلك أنّ الوصف هو عماد الدّراسات اللّغوية الحديثة.

وقد تلخّصت أهداف هذه الدّراسة في:

– التّعرف على كيفية تناول نشاط التّعبير الشّفوي في مناهج الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة ابتدائي.

– معرفة الجديد الذي جاءت بالنسبة لهذا النّشاط.

– إفادة الأساتذة والباحثين والجهات المختصّة بما يصل إليه هذا البحث من نتائج في سبيل تحسين مستوى المتعلّمين وإنجاح العملية التعليمية /التعلمية.

ومن بين الدّراسات السّابقة الّتي تناولت نشاط التعبير الشفوي أذكر منها:

1. نجم عبد الله الموسوي، رجاء سعدون زبون:أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة ، ميسان للدراسات الأكاديمية، المجلد9، ع 17، 2010 .

الإشكالية:ما الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها .

النتائج:

توجد أسباب كثيرة تؤثر في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مادة التعبير الشفوي يجب إن يضعها القائمون على التعليم نصب أعينهم وان يضعوا العلاج الملائم لها.

. إن درس مادة التعبير مهم جدا فهو الذي ينمي لدى التلاميذ القدرة على التحدث والتحاور مع الآخرين كما يعودهم على التعبير عن أفكارهم ورغباتهم وميولهم وأحاسيسهم.

2. خالد ناجي أحمد الجبوري:صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين،مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي العراق، ع51، 2012 .

الإشكالية:ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين؟

أهم النتائج:

. لا يؤخذ رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .

. ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتماماتهم .

. قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات.

3. عبد الحليم أشرف سعيد بطاح: أثر توظيف مسرحة الدروس في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة فلسطين،2016 .

الإشكالية:ما أثر توظيف مسرحة الدروس في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة .

من **نتائج الدراسة :**

. إن حجم الأثر الناتج عن استخدام مسرحة الدروس في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس كان كبيرا جدا .

. إن لاستخدام مسرحة الدروس فاعلية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث .

4. محمد الروسان: أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية أربد الأولى، الأردن،2018 .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية الأداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى والكشف عن العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة تقدير الأداء اللغوي.

النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عيّنة الدراسة في التّطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقدير الأداءاللغوي في كل محور على حدة وفي الأداء اللّغوي الكلي في اللغة العربية لصالح الاختبار البعدي ووجود علاقة ارباطية دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي لبطاقة تقدير الأداء اللغوي، ومقياس اتّخاذ القرار .

التعليق على الدراسات السابقة :

إن هذه الدراسات تناولت نشاط التعبير الشفوي من جوانب عدة؛ من حيث أسباب ضعف تحصيل المتعلمين في هذا النشاط، صعوبات تدريسه، أثر توظيف مسرحة الدروس وكذا استخدام الأنشطة اللغوية وأثرها في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي، وفي ضوء ما توصلت إليه من نتائج في هذا المجال تأتي الدراسة الحالية لتكون امتدادا لها وتحاول أن تكمل ما بدأته لتتناول نشاط التعبير الشفوي في مستجداته.

وقد اعتمدنا على جملة من المراجع كان أهمّها :

. كتاب التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية (تنظير وإجراء) لصالح غيلوس.

. كتاب طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التّنظير والتّطبيق لسعاد عبد الكريم الوائلي .

. كتاب التّعبير بين الّطموح والواقع الّصادر عن وزارة التّربية الوطنيّة.

. الوثائق التّربوية الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة.

ومن الصّعوبات الّتي واجهتنا في إعداد هذا البحث:

. صعوبة الوصول إلى بعض المراجع .

. اللّامبالاة من طرف العديد من الأساتذة، وعدم اهتمامهم خلال توزيع استمارة الاستبيان .

. عامل ضيق الوقت وذلك لطبيعة البحث الميداني .

وفي الأخير أحمد الله على توفيقه لي على إتمام هذا البحث، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف الدكتور صالح غيلوس على تفضّله بالإشراف على هذا العمل، الذي كان له الفضل الكبير في إخراجه على هذه الشّاكلة .

مدخل تمهيدي

التعليمية

1- ماهية التّعليمية

2- التعلّم والتّعليم

3- أقطاب العملية التّعليمية

4- التّقويم

مدخل تمهيدي: التّعليمية (DIDACTIQUE)

نظرا لأهمية التّعليمية كميدان تطبيقي حديث النّشأة، والذي اقترن ظهوره باللسانيات التّطبيقية، فإنه يعدّ من أهم حقولها في مجال تعليم اللغات ومعالجتها.

" واستخدم هذا المصطلح– التّعليمية– في المرة الأولى سنة 1961م ليدل على تعليمية اللغات، ومن ثم نشأت التّعليميات الخاصة بالمواد، والواضح أنّ كلّ تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدّد المفاهيم وبطرق اكتساب المعارف، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها:

- علم اللّسان.
- علم النّفس، وعلم النّفس اللّغوي.
- علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللّغوي.
- علم النّفس التّربوي."[1]

1– ماهية التّعليمية:

لهذا المصطلح عدة تعاريف نذكر منها:[2]

- "الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا الّتي تعهد إليه بمهمات تربويّة أكثر عمومية وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلّم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية ما؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلّها (AEBLI, HANS).
- شق من البيداغوجيا موضوعه التّدريس (LALLANDE).
- الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها (JASMIN,B).
- الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم)، أو وجداني (قيم، مواقف)، أو (حس–حركي)

---

[1] ينظر:63 صالح غيلوس: التّلقي والإنتاج في ضوء العرفنية(تنظير و إجراء)، البدر الساطع للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2017م، ص 9.

[1] ينظر: عبد اللطيف الفرابي و آخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 10.9، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1994م، ص 256.

(كمختلف الرياضيات، الرقص،...).

وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي، وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يلعب فيها المتعلّم الدور الأساسي، بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلّم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه، وتحضير الأدوات الضّرورية المساعدة على هذا التعلّم. وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطّفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطّرائق المناسبة. وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التّعليمية /التعلمية (LAVALLE)".

" كما تبحث في آليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق علمية، وذلك اعتمادا على التّحريات الميدانية والبحوث التي أثبتها العلماء في العلوم اللسانية والنّفسية والاجتماعية"[1].

أما أحمد حساني فيرى أن "التّعليمية علم قائم بذاته، له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته واجراءاته التطبيقية في جميع التخصصات والميادين"[2]

أضحت التعليمية في السنوات الأخيرة مركز استقطاب بلا منازع لكثير من المعارف والعلوم، فتكاثفت بذلك جهود الدارسين والباحثين على حد سواء من أجل ترقية الحصيلة المعرفية، والعلمية، والوسائل الناجعة المساعدة على العملية التعليمية، لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته واجراءاته التطبيقية، لتمتلك بذلك الشرعية العلمية وسط العلوم الانسانية، لذلك فقد عرّفها محمد الدّريج بأنها:" الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم الّتي يخضع لها التلميذ،دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي، الحسي – الحركي"[3].

---

[1] محمد صاري: مجلّة اللغة العربية، مقال التّعليمية و أثرها في تقويم تدريس اللغة العربية و ترقية استعمالها في الجامعة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2002م، ص 196.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م، ص35.

[3] محمد الدريج: التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1994، ص28.

وعلى اختلاف تعاريف التّعليمية باختلاف زوايا انطلاقها(المتعلّم، الأستاذ، المعرفة) فإنها تتقاطع في الاهتمام بالمعارف كمادة تعليمية تقدمها المدرسة بوساطة الأساتذة ويتلقاها المتعلم ويعيشها في وضعيات التعلم؛ فالتعليمية إذا تقوم بدراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، وطرائقه، ووسائله، ومختلف الشروط التي توضع أمام المتعلّم دراسة علمية.

وبهذا فالتعليمة" علم إنساني يهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النّجاح في كل التخصّصات، كما تسعى إلى عقلنة الفكر التعليمي من خلال إعداد وتجريب وتصحيح الاستراتيجيات التي تسمح ببلوغ الكفاءات المرصودة"[1].

2- التّعلّم والتّعليم:

2-1 التّعلّم:

التّعلّم نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على استجابات وسلوكات، ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كلّ ما قد يعترضه من مشاكل الحياة.[2]

و للتعلّم عدة تعاريف نذكر منها:[3]

-يعرّف ماكونَلْ (MC CONEL) التعلّم بـ" أنه التغيّر المطّرد الّذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيّرة الّتي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرّة والاستجابة لها بنجاح.

- ويعرفه مون (MUNN):" التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة".

ويعرفه وودورت(woodoorth) " التعلم نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل".

- ويعرفه أحمد زكي صالح:" بأنه تغيير في الأداء يحدث تحت تأثير الممارسة".

[1] صالح غيلوس: التّلقي والإنتاج في ضوء العر فنية، ص 12/11.

[2] مصطفى زيدان: نظريات التّعلم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983م، ص 93.

[3] نفسه، ص 26/25.

والملاحظ في هذه التّعاريف أنها تنصّ على أن التّعلم نشاط ذاتي؛ ذلك أن النشاط الذي يقوم به الفرد عامة والمتعلّم خاصة هو نشاط ذاتي ينبع من إرادته، ولا يمكن أن يقوم به أحد سواه.

والتّعلم هو نوع من التّكيف مع موقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة، ومن ثّم فهو عامل أساسي في حياة الفرد وذلك لعدة أسباب منها[1]:

1-أن التعلم يهدف إلى تعديل السلوك تعديلا يساعد المتعلّم على حلّ المشاكل التي تعترض سبيله، والتي يرغب في ايجاد الحل الكافي لها.

2- عن طريق التعلّم، يمتلك الفرد آلية التغير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه، فتزداد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته.

3- عن طريق التعلّم، يمتلك الفرد آلية التغير لاكتساب سلوكات اجتماعية، وعلاقات ثقافية، وقيم روحية، تساعده على التكيف والانسجام مع أفراد مجتمعه.

إذن فالتعلّم عملية داخلية فعّالة، يتفاعل فيها الفرد مع محيطه أو بيئته، ولا تسمى تعلمًا إلاّإذا أدى إلى تغيّر في سلوك المتعلّم وتصرّفاته، ومواقفه، ومهاراته، واستطعنا أن نلاحظ ذلك ونقيسه من خلال الأداء. وهكذا يكون التعلّم هو عملية اكتساب للمعرفة والسلوك، وهو تغيير في الأداء نتيجة الممارسة، حيث يكون المتعلّم مركز الاهتمام وبالتالي يلاحظ التعلّم ويقاس انطلاقا من الأداء.

2-2- التّعليم:

التّعليم هو التّصميم المنظّم والمقصود للخبرات التي تساعد المتعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا إدارة التّعليم الّتي يديرها المعلم، وكما يمكن تعريفه بأنه"عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذّاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ، ص 45.

والإمكانيات الملائمة التي تساعد على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية مما يؤكد حصول التعلم"[1].

التعليم عملية تواصلية لنقل المعارف من الأستاذ إلى المتعلّم، فهو نوع من الاتّصال المنظّم والمستمر بين المتعلّم وأستاذه غايته إحداث التعلّم . من هنا يتضح الفرق بين التعليم والتعلّم؛ هذا الأخير وهو ما كان نابعا من ذات المتعلّم، بمعنى أنه مبني على نشاطه الذّاتي فهو الّذي يحاول ويخطئ ويصحّح فيتعلّم، وأما التّعليم فهوما يُملى من الخارج من غير الشّخص المتعلّم.

ويوضّح ذلك خيرالدّين هنّي حيث يقول: «إنّ ما يقوم به المعلّم من توجيه وإرشاد، وإعداد الوسائل التّربوية لاستخدامها مع التّلاميذ يسمى تعليمًا، أما ما يقوم به التّلميذ من ملاحظات وتجارب وإجابات ومناقشات وقراءات واستنتاجات تسمى تعلّمًا."[2]

3- أقطاب التّعليمية:

" التّعليم عملية مقصودة تتألف من عناصر تتفاعلفيما بينها لغاية سامية وهي إحداث تعلّم جيّد، حيث تستمد العملية التّعليمية/ التعلّمية أهميتها من مدى تفعيل هذه العلاقة بين أقطابها الثلاثة."[3]

" ولا تكتمل العملية التعليمية /التعلمية إلاّ باكتمال عناصرها، ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي، والمتكون من الأقطاب الثلاثة التالية: المعلّم، المتعلّم والمادة العلمية."[4]

"حيث إنّ علاقة المعلّم بالمتعلّم هو ذلك الالتزام والنّظام الذي يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العمليّة التّعلمية ويعمل على تنشيطها، فيحدّد مكانة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء،

---

[1] محمد محمود الحيلة: التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ط 5، 1427هـ، 2007م، ص 81.

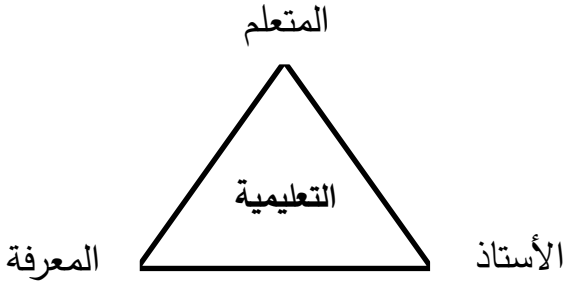
[2] خير الدين هني : تقنيات التدريس ، دون دار النشر، ط1، دت،ص60.

[3] التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية، ص14.

[4] مناع آمنة: أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة ، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم ، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات ، جامعة غرداية ، مج7،ع2، 2014م،ص109.

وينظّم مختلف أشكال التّفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهوالمعرفة ، والكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة هي علاقة المتعلّم بالمعرفة أما علاقة المعلم بالمعرفة : فالمعلّم مطالب بتحضيرها وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصوّر الأستاذ وطابعه الخاص."[1]

إذن تقوم العملية التعليمية/ التعلمية على تفاعل أقطابها الثلاثة؛ الأستاذ، المتعلم والمعرفة (أي المحتوى أو المادة المعرفية)، فهي تعمل متكاملة الأحداث الفعل التعليمي.



3-3-الأستاذ: "هو الرّكيزة الأساس في نجاح العمليّة التّعليمية /التّعلمية، بصفته مرشدًا وموجهاً، ومالكاً للكفاءة العلميّة والمهنيّة التي تؤهّله لتأدية عمله بإتقان، ليؤدي رسالته النّبيلة على أكمل وجه ، إذ ينبغي أن يتّصف بمواصفات تتناسب وحجم المَهمّة المُلقاة على عاتقه، وتتجسّم في تلك المهارات كالقدرة على التّخطيط والإعداد الجيّد وقابلية تجديد مستواه المعرفي باستمرار والتكيّف مع المستجدات، والاستفادة من المعارف الحديثة وقدرته على استخدام التكنولوجيا، والتّحكم في مهارات الاتّصال الّتي يوظّفها في استمالة المتعلّمين والنّفاذ إلى قلوبهم."[2]

فهو المحرّك الرئيسي للفعل التعلّمي، بعد أن كان حاملاً وملقنًا للمعارف والمعلومات، إذْ يُعتبر بمثابة المهندس والمصمّم والبنّاء المطبّق للتّصميم في الواقع التعليمي ، والذي يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية:[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي ،2016م،ص 54.

[2] التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية ، ص14- 15.

[3] عبد الرحمان حاج صالح : أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4، 1973، ص24.

- امتلاك الكفاءة اللغوية التي تخوّل له استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً.

- يجب على معلم اللغة العربية أن يواكب ويساير البحث اللغوي الحاصل في ميدان تعليم اللغة والاطلاع على نتائج الأبحاث الحديثة.

- **مهارة تعليم اللغة:** وتعتمد على الشرطين السابقين ،إضافة إلى الممارسة الفعلية للعملية والاطلاع على النتائج اللاحقة في البحث اللساني والتربوي.

3-2- المتعلم:

" المتعلم سبب وجود العملية التعليمية برمّتها، فهو المستهدف من ورائها، إذ تسعى التربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للمشاركة في الحياة الاجتماعية مشاركة مثمرة، ويوليه المنهاج عناية كبرى فينظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص من طرف المختصين التربويين في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعلّم."[1]

وقد ركّزت النظريات الحديثة في العملية التعليمية/ التعلّمية على المتعلّم وجعلته محورها الرئيسي، إذ يعتبر عنصرًا حيويًا وفاعلا فيها ، ففي مناهج الجيل الثاني نجد أن دور المتعلّم تغير؛ فقد أصبح يشارك في البحث عن الحلول للوضعية المشكلة، أما الأستاذ فيقوم بالتّوجيه والتّقويم باستعمال الطرق الحديثة في التدريس، ومن خلال إشراك المتعلمين في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة في المواد والأنشطة وليس الاعتماد على الأستاذ وحده.

3-3-المعرفة:

"المعرفة تشمل المحتوى؛أي ما يتعلّمه المتعلّم من معارف وما يحصل له من مكتسبات، وما يوظفه من موارد، وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من كفاءات في تعلمه."[2]

[1] التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية، ص16.

[2] المرجع نفسه، ص16.

"والمعرفة التي يجب تدريسها للمتعلّمين، هي المعرفة المدوّنة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية، يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي."[1]

فالمعرفة هي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي المحدد في المقررات والبرامج التعليمية في الأطوار المختلفة، هذه المحتويات اللغوية والتي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية والأداءات والبُنى والتّراكيب والصيغ المختلفة، والمعارف اللغوية التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة والتي تسمى بالثقافة اللغوية، بُغية تحقيق الأهداف المحدّدة سلفاً.

3-4- بيئة التعلّم:

"ويقصد بها جميع العوامل المؤثّرة في العملية التعليمية /التعلمية، وتسهم في توفير جو مناسب للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من عناصرالعملية التعليمية /التعلمية وتتضمن الهياكل والمرافق والتجهيزات والمراجع والوسائل"[2].

والتّفاعل بين جميع هذه العناصر مع بعضها البعض يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأهداف الموجودة، وفي حالة وجود تقصير أو خلل في أحدها، سوف يؤدي بالضّرورة إلى وجود خلل في العملية التعليمية بأكملها.

3- التّقويم:

"يقصد بالتّقويم معرفة القيمة، أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية ...وذلك بالنسبة لهدف محدد سلفا، والنّشاط التعليمي يتطلب أن نحكم عليه ونخضعه للتقويم لمعرفة ما حققّه من أهداف."[3]

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي ، ص54.

[2] التلقي والانتاج في ضوء العر فنية، ص 17/16.

[3] حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الاندلس للنشر والتوزيع، الرّياض، ط1، 1425هـ، 2004م، ص17.

والتّقويم عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي إصدار الأحكام، وهو الأساس في العملية التّربوية والهدف منه تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه المتعلّمون وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم ثم العمل على إصلاح هذا الضّعف؛ فهو جزء لا يتجزأ من مسار التّعلم.

التّقويم التّربوي هو" الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات المتعلّم من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للتّعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، وإشهادي الّذي يساهم في المصادقة النّهائية على التّعلمات"[1].

وعليه ينقسم التّقويم التّربوي إلى ثلاثة أقسام وفق الأبعاد التالية:

1- قبل وفي بداية الدّرس ← مكتسبات سابقة ← تقويم تشخيصي.

2- خلال مراحل الدّرس ← معطيات جديدة ← تقويم تكويني.

3- وفي نهاية الدّرس ← أهداف نهائية ← تقويم تحصيلي.

"**التّقويم التّشخيصي**: يُستخدم كلّما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون بداية حصّة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التّعلم...، و**التّقويم التكويني** ترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلّم المتعلّم، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية... وأما **التّقويم الإشهادي** فيهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الشاملة أو الختامية المحدّدة في منهاج السّنة أو المرحلة"[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ مجال التّقويم في المناهج الحديثة يهتم بجوانب المتعلّم المختلفة (أي الجانب المعرفي والوجداني والمهاري)، بعد أن كان في المناهج التقليدية يعتمد على قياس تحصيل المتعلمين عن طريق الاختبارات والتي تهتم بالجانب المعرفي فقط (أي المادة الدّراسية).

---

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، جويلية 2016، ص85.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 85- 86.

وهذه النّظرة الجديدة للتّقويم تسعين بالمقاربات النّظرية مثل: النظرية المعرفية، البنيوية،والبنيوية الاجتماعية، ويبقى من الضّروري التّركيز على المكانة الهامة التي أولتها المناهج الحديثة للتّقويم عموما، والتّقويم التّكويني على وجه الخصوص لأنه يعتبر نشاطا مدمجا في المسار التعلّمي، ذلك أن التّقويم الممارس في المناهج السابقة كان يرتكز على العلامة العقابية والتي يصعب تفسيرها في أغلب الأحيان فقد تميز بـ: [1]

- سيادة نشاط المراقبة على حساب وظيفة الضبط البيداغوجي بكل أشكاله.
- فصل الممارسات التّقويمية عن الفعل التّربوي، والتي تتم غالبا في نهاية الحصة وتهدف الى قياس منتوج دون التساؤل عن ظروف إنتاجه.
- تخصيص كل الاهتمام لقياس اكتساب المعارف المدرّسة، والعمل بالتّصنيف تلميذ نجيب، وتلميذ ضعيف.
- اقتصار التّقويم على الوظيفة الإشهادية (التي تولّد لدى المتعلّم تصرفات لا تتعدى مجرّد الحفظ عن ظهر قلب، والتّحضير للامتحان في عجالة.

ويجب أن تظهر درجة الانسجام والعقلانية للاختبارات الجديدة في اعتبار التّقويم مظهرا أساسيا في إشكالية التّعليم والتّعلم، وذلك قصد إرادة التغيير الذي يضمن تربية نوعية، وتقليص حجم الفشل المدرسي وبذلك سيقتصر التّقويم على وظيفتين:[2]

1- وظيفة تكوينية للضّبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى المتعلّم فيسهل له تصحيح استراتيجيات تعلّمه، وعلى مستوى المدرّس فيساعد على تكييف تعليمه.

2- وظيفة تحصيلية لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فتمكّن من الحصول على عناصر التّقدير المضبوط والدّقيق والعادل لنتائج المتعلّمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها. ومنه فمبادئ النظرة الجديدة للتّقويم في مناهج الجيل الثاني يقوم على:

---

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية: المرجعية الهامة للمناهج، الجزائر، ط، 2016م، ص79.

[2] المرجع نفسه، ص79.

- إعطاء الدّور النّشيط للمتعلّم في تقويم مساراته التّعليمية التي تنمي قدراته المعرفية والفكرية.

- تقييم الكفاءات ومكوّناتها الفرعية وتوجيه الممارسات التّقويمية نحو ضبط التّعلمات بكلّ أنواعه.

- الانتقال من التّقدير الكمّي الّذي تعبّر عنه النقطة الممنوحة إلى التّقدير النوعي المبني على العمليات المعرفية.

الفصل الأول

تعليمية التّعبير الشّفوي

1- ماهية التّعبير الشّفوي

- التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي

2- أنواع التّعبير الشّفوي

- أنواع التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي

3- أهداف التّعبير الشّفوي

- أهداف التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي

4- مجالات التّعبير الشّفوي

- مجالات التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي

1- ماهية التّعبير الشّفوي:

1-1- لغة:

يقصد به لغويًا: التّعبير عما في النّفس من أفكار وآداءات داخلية، فيقال:" عبّر عمّا في نفسه أعرب. عبّر عنه غيّره فأعرب عنه"[1].

وورد في معجم الوسيط "عبر عما في نفسه، أي بيّن بالكلام عما في نفسه، وأما لفظ الإنشاء يعني التعبير أيضا فمن الفعل أنشأ ينشئ والإسم النّشاءة بالمد والإنشاء"[2].

1-2-اصطلاحا:

"عرّف أحمد الهاشمي التّعبير بقوله: «هو علم يعرف به كيفية استنباط المعاني وتأليفها مع التّعبير عنها بلفظ لائق المقام، وهو مستمد من جميع العلوم... والكاتب يخوض في كلّ المباحث ويعتمد الإنشاء في كلّ المعارف».

يمكن أن نستخلص من هذا التعريف ثلاثة عناصر أساسية:

- كيفية استنباط المعاني وتأليفها.
- القدرة على التّعبير بأسلوب سليم.
- القدرة على طرق أبواب المعارف البشرية"[3].

وعرّفه محمد غازي التدميري بقوله:" التّعبير عمايجول في خاطر الكاتب من أفكار ومشاعر بلغة فصيحة وواضحة... وهو تعبير المرء عن فكرة ما بلغة من لغات التّعبير، ويقصد بالفكرة: الموضوعات التي يُراد التّعبير عنها..."[4].

"التعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة، للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية

---

[1] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت– لبنان، ط1، 1997م، ج1، ص 609.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، دار العودة، القاهرة، ط4، 2004م، ص 580.

[3] ينظر :المركز الوطني للوثائق التربوية: التعبير بين الطموح و الواقع، سلسلة قضايا التربية، الجزائر، ع17، 1999م، ص4.

[4] التلقي و الإنتاج في ضوء العرفنيّة، ص71.

شفاهًا وكتابة سليمة وفق نسق فكري معيّن"[1]. فهو ذلك النشاط الهام الذي يقوم به المتعلّمون رفقة أستاذهم قصد تنمية أفكارهم وتطوير أساليبهم وترقية حسهم وتهذيب تصوراتهم ليكونوا قادرين على مجابهة أمور الحياة لغة وفكرًا.

معنى هذا أن التعبير هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة في داخل الفرد تحدّثا وكتابة بطريقة منظّمة مصحوبة بالأدلّة والبراهين التي تؤيّد أفكاره وأداءه اتجاه موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة.

ويمكن القول أنّ التّعبير وسيلة اتّصال بين الأفراد والجماعات، باعتباره تبادل للمشاعر والأحاسيس والأفكار والمعلومات ضمن سياق معيّن، ولهذا يمكن اعتباره نشاطاً اجتماعياً، فمن خلاله يستطيع الفرد أن "يعبّر عما في نفسه من موضوعات تُلقى عليه، أو عما يحسّ هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثّرات في المجتمع أو في الطبيعة"[2].

فهو وسيلة من وسائل التّفاهم والاتّصال والتّواصل بين النّاس، وضرورة من ضرورات الحياة، ولا يمكن الإستغناء عنه لماله من منزلة كبيرة في حياة النّاس عامة والمتعلّمين خاصّة؛ إذْ يعتبر من أهم وسائل الإتصال اللغوي حيث يُعد فرعاً من فروع اللّغة ذلك أن المتعلّم أثناء استعماله اليومي لها يتّخذها كوسيلة لإتمام عملية التّواصل بينه وبين أفراد بيئته، ولا تقتصر اللّغة كمنتوج تعبيري في الواقع على أداء عملية التّواصل، إلاّ أنها تبقى المظهر الاستعمالي الأساسي للتّعبير.

والتعبير من أهم الأنشطة الدّراسية و"إتقانه هو الغاية في حدّ ذاتها وإن كان فرعا من فروع اللّغة، إلّا أنّه الثّمرة والمحصّلة النّهائية لها في الوقت الذي تشكّل الفروع الأخرى سواقي وروافد، فهي كالشّرايين للجسم ترفده بالدّم ليبقى سليما."[3] تمدّه النّصوص الأدبية بالثّروة

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2004م، ص77.

[2] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرّائد العربي، بيروت– لبنان، ط2، 1984م، ص 82.

[3] عبد الفتاح حسن البجّة: أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان– الأردن، ط1، 1999م، ص281.

اللّغوية من مفردات وأساليب تضبطها قواعد اللّغة، كما يستمد من القراءة مادّته وأفكاره، وهكذا يصبح التّعبير ببعديه اللّفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلّم داخل أقسام الدّراسة وخارجها، فهو نشاط يتخطّى حدود الزّمان والمكان بُعداه متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأنّ بناءه يتحقق بهما معاً.

1- البعد اللفظي:"ويقصد به الألفاظ والتّراكيب والأساليب والقوالب اللّغوية الّتي يختارها المتحدّث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه الّتي يرغب في إيصالها إلى الآخرين[1].

2- البعد المعنوي المعرفي:" ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية... ولعلّ في هذا البعد ما يكسب الطّالب عند الكتابة الطّلاقة اللّغوية والمهارة في بناء الفقرات"[2].

"والتّعبير الشّفوي هو الأكثر استعمالا بين الأفراد، ويُعدّ الأسرع في ايصال المراد، فهو يعتمد على المحادثة، ويعتبر مرآة لنفس متحدثّها لما يعكسه من خواطر ومشاعر"[3]. فهو الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس وأفكار.

[1] عبد الفتاح حسن البجّة: أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة،ص283.

[2] المرجع نفسه، ص283.

[3] راتب قاسم، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية و طرائق تدريسها و استراتجيتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 2009، ص219.

- التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة إبتدائي:

لقد أولت المناهج الحديثة التّعبير الشّفوي عناية بالغة الأهمية، ويظهر ذلك من خلال:

1- تنوع المقاطع التي بُرمجت في مختلف أطوار التّعليم الابتدائي عموما وفي السّنة الرّابعة خصوصاً، إذْ يحتوي" المخطط السّنوي لبناء التّعلمات على ثمانية مقاطع تعلّمية تعالج محاور القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهويّة الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرّياضة، الحياة والثّقافة، الإبداع والابتكار، الرّحلات والأسفار، معبّرة عن واقع بيئة المتعلّم المعيشة وتطلّعات مجتمعه في مختلف جوانب ومجالات الحياة والتي من شأنها أن تكون وسيلة لتفتح المتعلّم على الآخر والاعتمادعلى النّفس، ويكون كلّ مقطع وعاء تعالج فيه ميادين اللغة الأربع: فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب والتّعبير الكتابي، وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط إدماج وتقويم لتوظيف وإختبار الكفاءات"[1].

2- تعدّد حصص التّعبير الشّفوي، فبعد أن كانت حصة واحدة في الأسبوع تعقب نشاط القراءة، أصبحت ثلاث حصص في طليعة الأنشطة اللّغوية خلال الأسبوع، بدءا من فهم المنطوق ثم التّعبير الشّفوي، تليها باقي الأنشطة اللّغوية.

3- الحجم السّاعي المخصّص لنشاط التّعبير الشّفوي، ويظهر ذلك من خلال التّوزيع الزّمني لحصص التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي خلال الأسبوع[2]:

الميادين	الحصص	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	**45د**
التعبير الشفوي	2ح	**1سا و30د**
المجموع	3ح	**2سا و15د**

[1] ينظر :بن الصديق بورني سراب، بن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، الجزائر، 2017 -2018 م، ص4.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي، ص16.

ويكون تناول ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي كالتالي:

نص فهم المنطوق "هو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الإستمالة لأن السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنّه هو الّذي يحقّق الغرض المطلوب"[1].

حيث يشرع الأستاذ في أوّل حصّة من حصص التّعبير الشّفوي وهي حصّة فهم المنطوق بتقديم النصّ المنطوق، وهو نصّ محوري هادف مستعملا في ذلك "علامات غير لغوية مساعدة كإشارة اليدين وتغييرات الوجه وإيماءات أخرى تسدّ مسدّ الجمل المعقّدة الّتي تكثر عادة في اللّغة المكتوبة مما يقوّي أثر التّعبير المنطوق في عملية التّبليغ، حيث تكثر في المنطوق ظواهر الحذف والإضمار وتعوّض بهذه الإشارات، كما يطوّع المتكلّم في المنطوق اللّغة حسب مقاصد المخاطب في حين لا يتفاعل المتكلّم مع المخاطب في المكتوب بشكل مباشر، فيبذل جهدًا في توضيح أفكاره ليتفطّن مخاطبه إلى مقاصده"[2].

ويتدرب المتعلم أثناء ذلك حسن الإصغاء، تتلوها أسئلة يطرحها الأستاذ حول النّص المنطوق لتقويم فهم المسموع، الأمر الذي يجعل من هذه المرحلة فرصة للمتعلّم ؛ للممارسة اللّغوية الشّفوية بكلّ حرّية، حيث تنمى فيها جوانب عدّة منها الاستماع، فهم المسموع، التذكّر، وكذا مهارة التّلخيص، ومسرحة أحداثه، كما تنمّي جانب الملاحظة في التّعبير عن المشهد واستنطاقه والّذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنّص المنطوق وبمحور المقطع التعلّمي، حيث يتمكن المتعلّم عن طريق الملاحظة والتأمّل من التّعبير الشّفوي حسب مستواه المعرفي القبلي، وترجمة أفكاره، وتوظيف مكتسباته اللّغوية السّابقة.

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الإبتدائي،ص5.

[2] مليكة بوداوي: الشّفوي والكتابي من التّعبير إلى التّواصل قراءة في منهاج اللّغة العربية السّنة الرّابعة متوسط، مجلة الأثر، جامعة باجي مختار عنابة، ع23، 2015، ص102.

ودور الأستاذ هنا هو التّوجيه والتّشجيع والمراقبة، وعليه أن يترك الحرية للمتعلّمين في محاولة وممارسة التعبير بإمكانياتهم اللّغوية الخاصّة وفق ما يقتضيه التّدريس بالكفاءات.

وفي هذه المرحلة يربط المتعلّم بين مهارة الإستماع والتّحدّث، إذ يعتبر فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي ميدانيين أساسيين في تنمية مهارتي: الإستماع والتّحدّث، وبالتّالي أساسيين للتّواصل الشفوي، ففيهما يتم التّركيز على الإصغاء والحوار، بتجنيد موارد معتبرة تظهر استعدادات المتعلمين ومواقفهم واتجاهاتهم في الاستعمال السليم للغة، وفي زيادة الثّروة اللّفظية الّتي يحتاجها المتعلّم في حياته التعلّمية، لأن هذا النّشاط يخاطب حاستي السّمع والبصر في الآن ذاته، مما يساعد على تثبيت المعلومة في وقت أقصر بأسلوب أيسر.

ولأن المشهد" أشاهد وأعبّر"مرتبط بالنصّ المنطوق يستفزّ المتعلّم للتّعبير انطلاقا منه ويثبته لدى المتعلّمين، فإنّه يعبر من خلاله عن فهمه للنّص المنطوق.

يقوم المتعلّم في الحصّة الثانية لنشاط التّعبير الشّفوي "أستعمل الصيغة " باستعمال الصّيغة المقترحة في وضعيات دالّة، إذ يكتشف بعض أنماط الصّيغ الّتي من شأنها إغناء رصيده اللّغوي وممارسته، حيث يمكّنه من خلالها تفعيل عمليّة الكلام عند المتعلّم وبناء نموذج لغوي يكتسب من خلاله مركّبات الكفاءة، والأهداف المحدّدة لتحقيق الكفاءات المرجوة، ذلك أنّ المتعلّم يتمرّن على توظيف أساليب لغوية، وصيغ صرفية في جمل من إنشاءه؛ أي جمل تتضمّن الصّيغة المقصودة، ويتحدّث على منوالها، ويعبّر عن الصّور شفويا باستعمال الصّيغة المستهدفة، أو اقتراح وضعيات يعبّر عنها شفويا مستعملا الصّيغة، فهو يتعلّم القواعد الضّمنية للّغة العربية من خلال إدراكها واستنباطها من النّصوص، ثمّ الصّياغة على منوالها، مما يساعده على التّعرف على بنية الجملة العربية ضمنيا كمثال لا كقواعد محفوظة عن ظهر قلب.

كما أن المتعلّم يستعمل وسائل غير لغوية كالتّنغيم مثلا؛ فما فائدة استعمال صيغة التّعجب: ما أَفْعَلَ!وادراكه لها، وهو لا يحقّقه كنغمة صوتية، ولا يقرأ علاماته في وجه المرسل والمتلقي.فهو يمارس لغة الكتاب المدرسي بإستخدام صيغ مفروضة أو عادة لغوية مقدّمة، ومن جهة أخرى نترك له فرصة استثمار رصيده اللّغوي وتوظيفه بكلّ حريّة.وهذا

التّنويع يهدف إلى ترسيخ ثمّ توظيف البنى الأساسية للّغة العربية تمهيدا لتوظيفها في نشاط التّعبير الكتابي، وباقي الأنشطة اللغوية الأخرى، بل وممارستها في مختلف مواقفه التّواصلية.

وفي الحصّة الثّالثة من نشاط التّعبير الشّفوي وهي "التّدريب على الإنتاج الشّفوي يتدرب المتعلّم على إنتاج شفوي محاكيا المسموع في الأساليب والنمط مع الوجاهة: الإرتباط بالموضوع المستهدف، وترويج المعجم اللّغوي، والدّلالات الفكريّة، الأسلوبيّة لأنواع الخطاب وأنماطه"[1].

ذلك أن المتعلّم يعّبر شفويا عن وضعيات مختلفة ذات دلالة، ومستمدة من موضوع النصّ المنطوق والوحدة التعلّمية بصفة عامة من خلال استدراجه بتعليمات، وعناصر الّتعبير الرئيسيّة لبناء إنتاجه الشّفوي الخاص، عن طريق "اقتراح وضعيات مثل:(إبداء الرأي، تلخيص قصّة، تغيير النّهاية، تتمّة قصّة، التّعبير عن مشاعره، أو وصف حدث أو تجربة شخصية، أو مشاهد موضوعات للوصف المادي والمعنوي)، للتّدريب على الإنتاج الشّفوي ومرافقة المتعلّم في ذلك بالاستعانة بصور وموضّحات، أسئلة توجيهية، رصيد...مع التّركيز على الوصف لتمكين المعلّم من إثراء الأفكار وأساليب التعبير"[2].

[1] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، ص40.

[2] نفسه، ص40.

وفيما يلي أنموذج مخطّط لتناول ميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي خلال الأسبوع للسّنة الرّابعة ابتدائي[1]:

الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	01 و02 "فهم المنطوق" "تعبير شفوي تعبيرودراسة الصّيغ"	90د	*الإنطلاق من تصورات التّلاميذ حول الموضوع(القراءة السمعية). * عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي(الإيحاء؛ الإيماء). * تجزئة النّص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. *اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته
			* التّحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات ـ مألوفة أو جديدة ـ والتّعبير عنها انطلاقا من تعليمات محدّدة تؤدي إلى تفصيل مضمون كلّ سند.
	03 التّدريب على الإنتاج شفوي	45د	*إنتاج شفوي(إنتاج نصّ شفوي مماثل) انطلاقا من سندات وإبراز نمط النصّ من خلال مكوّناته. * تلخيص النصّ المسموع بشكل عام.

[1] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة إبتدائي، ص35.

2- أنواع التّعبير الشفوي:

ينقسم التّعبير من حيث الشّكل إلى قسمين: التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي، وأما من حيث الغرض فينقسم كلّ منهما إلى وظيفي وإبداعي.

2-1- التّعبير الشّفوي الوظيفي:

"ويقصد به التّعبير الّذي يؤدّي غرضاً وظيفيا في حياة الطّلاب ويساعدهم على التّعبير عن أفكارهم بطريقة صحيحة، وبأسلوب منظّم ومحكم دقيق"[1].

فهو التّعبيرالّذي يؤدّي غرضا وظيفيا بطريقة شفوية تقتضيه حياة المتعلّم، سواء داخل المدرسة أم خارجها؛ أي في محيط المجتمع.

وهو التّعبير عن المواقف الاجتماعية الّتي يمرّ بها الإنسان في حياته، وفيه يشعر المتعلّم أنه يتعّلم التّعبير من خلال مجال يمارسه في حياته، ويحقق هذا النّوع من التّعبير ايصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم، ومتطلباتهم، وقضاء حاجاتهم وشؤونهم العامّة.

فالتعبير الوظيفي هو التّعبير الّذي لاتظهر فيه شخصيّة صاحبه ولا عواطفه، بل يستعمل فيه ألفاظا دالّة من غير إيحاء ولا تلوين، فغايته الفهم والإفهام، وهو شائع الإستعمال بين النّاس ذلك أنه الأكثر تحديداً واختصارا في توصيل الأفكار والمعلومات؛ إذْ تستخدم فيه ألفاظا محدّدة وأساليبا معيّنة ومتعارف عليها.

2-2- التّعبير الشّفوي الإبداعي:

إذا كان المقصود من التّعبير الشّفوي "اتصال النّاس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة والأخبار... وغير ذلك، يسمّى هنا التّعبير الوظيفي، أما إذا كان الغرض منه التعّبير عن الأفكار والخواطر النّفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة ومثيرة يسمى التّعبير الإبداعي"[2].

---

[1] أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد جمل: معجم المصطلحات التّربوية المعرفية في المناهج و طرائق التّدريب، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999م، ص84.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التّعبير، ص89.

التّعبير الشّفوي الإبداعي هو الّذي يقوم على نقل الأفكار والخواطر النّفسية للآخرين شفهياً بطريقة جذابة ومثيرة وبأسلوب أدبي جميل؛ أي أنّ الغرض منه هو التّعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة مشوّقة وملفتة.

"وهو ما يعرض فيه الطّالب أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة"[1]. ذلك أن "أهم ما يميز التّعبير الإبداعي توافر عنصرين هما: العاطفة والأصالة، فالعاطفة هي عماده والباعث عليه فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما أو يتحرّك في قلبه شعور معيّن، لا يندفع للتّعبير فلا يفصح ولا يبدع، والعكس يؤدي إلى توظيف الخيال واعتماد العناصر البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية، أما الأصالة فتعني أن يكون التّعبير متميزا لم يسبق إليه قائله ويحمل طابع صاحبه"[2].

فهو ذلك النّوع من التّعبير الّذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجيّاشة، والخيال المجنّح، بعبارات منتقاة بدقّة تتّسم بالجمال والسّلامة والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ أو السّامع، وإثارة الرّغبة لديه للتّعامل مع موضوعه، وعلى هذا الأساس فإنّ التّعبير الإبداعي يتطلّب: [3]

- تبيان المشاعر والأحاسيس والعواطف.
- جمال اللّغة وسلاستها.
- جمال الفكرة وحداثتها.
- انتقاء الأساليب واختيار التّراكيب المؤثّرة.
- مطابقة الكلام مقتضى حال السّامع أو القارئ بقصد إحداث الأثر فيه.

[1] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصّعوبة، دار البازوري العمليّة للنّشر و التّوزيع، الأردن ـ عمان،د ط، ص142.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، ص81.

[3] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2007م، ص229.

وعليه فالتّعبير الشّفوي الإبداعي إذاً هو ترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والانفعالات ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي مشوّق رفيع مؤثرا فيهم تأثيراً بالغ الانفعال؛ ذلك أنّ صاحبه يفصح عما يخالجه من أحاسيس وعواطف وأفكار بعبارات منتقاة سليمة منظمة يبثها للملتقي، هذا الأخير الذي يتفاعل معها ويتأثر بها من خلال بلاغة لغته، فمن فِكر المرسِل المعبّر وعاطفته ووجدانه إلى عاطفة مستقبلها حيث تؤنسه طرباً، أو تحزنه ألماً...وبقدر نمو القدرات والمهارات اللغوية للمتعلّم ترقى لغته الّتي تقوم على الخيال وحسن توظيف الأساليب البلاغية من بيان وبديع، فتحمل بصمته الشّخصية وأسلوبه الخاص الّذي يميّزه عن غيره.

- أنواع التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي:

في السّنة الرّابعة ابتدائي نجد أنّ المتعلّم يمارس التّعبيرالشّفوي بنوعيه الوظيفي والإبداعي، كما ينصّ على ذلك المنهاج:" التّعبير الشّفوي هوأداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء، عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات و الأفكار ويتّخذ شكلين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي"[1].

حيث نجد أنّ المتعلّم يوظّف التّعبير الشّفوي الوظيفي من خلال المحادثة والمناقشة وأما الإبداعي فيتمثل في القصّ؛ كتكملة قصة أو تغيير نهايتها، والوصف؛كوصف مظاهرالطبيعة والشخصيات...، والتّعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والألم، والتّمثيليات والأناشيد...، وهذان النّوعان ضروريان في حياة المتعلّم، فهو في النّهاية فرد من أفراد مجتمعه؛

فالنّوع الأول يساعده في تحقيق حاجاته ومتطلباته الماديّة والاجتماعية، والثاني يمكّنه من التّأثير في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.

[1] منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة ابتدائي، ص5.

وبما أن التّعبير هو عبارة عن المحادثة أو التّخاطب الّذي يتمّ بين الفرد وغيره حسب الموقف الذي يعيشه أو يمرّ به المتكلّم فإنه أداة الاتصال السريع بين الأستاذ والمتعلّم؛ ذلك أنّه الأسبق من التّعبير الكتابي والأكثر استعمالاً في حياة الفرد والمتعلّم، فهو الكلام المتلفّظ الّذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المستقبل استماعاً ويستخدم في مواقف المواجهة المختلفة.

وأسلوب المحادثة الشّفهي "هو الأسلوب الطّبيعي المعتمد في الحياة العلميّة، فالنّاس يتحدّثون أكثر مما يكتبون، وهنا يظهر دور المدرّس في تدريب طلابه على المحادثة الصّحيحة وذلك عن طريق الممارسة سواء كان ذلك في درس التّعبير أم في غيره"[1]. حيث يعتمد المتعلّم على نصّ أو مشهد، أو صورة أو استغلال مناسبات أو موضوع ما لممارسة تعبيره.

"يعتبر نشاط التعبير الشفوي فضاء للإبداع والابتكار وتُعدّ اللّغة الشّفوية عالما خارجياً لايتحكم فيه إلاّ المجتمع اللّغوي الّذي يوزع أو يتقاسم ما بينه هذه اللّغة"[2].

والأهمّ من ذلك أنّه يكشف المتعلّم من خلاله عن إمكاناته وقدراته في وصف المشاهد، كما قد تتحكم فيه دوافع خارجية تدعوه إلى الكلام فيشارك مستقرأ أو مستفهماً أو مجيباً تارة، أو واصفاً تارة أخرى، كما يكون التّعبير الشّفوي في طليعة أنشطة اللّغة العربيّة، ومراعاة هذا التّسلسل في إدراج الحصص خدمة للمنهجية الّتي ينبغي اتباعها للوصول إلى الهدف المتمثّل في تعليم اللّغة للمتعلّم وإتقانها له؛ فالوظيفة التّعبيرية تساعد المتعلّم على تنمية مهاراته اللّغوية الأخرى.

وعليه يتم التّركيز في المرحلة الابتدائيّة على تدريب المتعلّم الكفايات التّواصلية والاستراتيجية لتكسب المتعلّم رصيدا لغويا ومعرفيا يمكّنه من الاندماج في بيئته ومن هنا فقد أخذت الكفاية التّواصلية حيزاً كبيراً في التّعليمية، وأقامت رهاناً قوياً يرجع الممارسات الاجتماعية إلى أنها ضرورة لابد منها على حساب الرّؤية الكلاسكيّة.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التّعبير، ص89.

[2] التّلقي و الإنتاج في ضوء العرفنّية، ص87.

أهداف التّعبير الشّفوي:

يعتبر التّعبير الشّفوي من أهم أنماط النّشاط اللّغوي وأكثرها انتشارا، ومن دونه لايتمكّن الفرد من نقل أفكاره منطوقة، لذلك فأهداف تدريس التّعبير كثيرة تناولتها الكتب المؤلّفة في مجال التّدريس ونذكر منها:

– يرى علي أحمد مدكور وغيره من الباحثين" أن التلقائية والطلاقة وحسن الإلقاء والتّحدث من غير تكلّف تأتي على رأس قائمة أهداف تعليم التّحدث للمتعلّمين ذلك أنّ الرغبة في التّعبيرعن النّفس أمر ذاتي عند الطّفل يميل إليه ويحبّ أن يمارسه"[1]. فالتّعبير يكسب المتعلّم القدرة على مواجهة الآخرين والتّحدث إليهم بطلاقة دون حواجز.

– "التعوّد على الكلام الفصيح: يتمّ تدريب المتعلّم على الكلام الصحيح وإيراد الأفكار المرتّبة المتسلسلة بجرأة وثقة بالنّفس تبعدانه عن الخطأ والخوف منه"[2]. ذلك أنّ التّعبير الشّفوي يساعد المتعلّم على التخلّي عن الخجل والآفات النّطقية، حيث يكشف عن مختلف أمراض النطق والكلام؛ كالتأتأة والفأفأة واللّعثمة...وغيرها، لأنّها تشعر المتكلّم بالخجل فتؤدّي به إلى العزلة وعدم التّعبير عما يجول بخاطره.

– ومن أهم أهدافه كذلك، "أن يكون المتعلّم قادراً على تقديم وجهة نظره إلى غيره من النّاس، وبالإبانة عمّا في نفسه"[3]. ومنه يصدر أحكاماً على ما يسمع من الكلام وإدلاء انطباعاته حولها.

– "القدرة على صوغ العبارات العربية السّهلة، الّتي تتماشى وقواعد النحو"[4]، حيث يزوّد المتعلّم بثروة من المفردات والتّراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار، وينمي قدرته على انتقاء الألفاظ والمعاني المناسبة، ويجعل لكل مقام مقال.

---

[1] علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنّشر و التّوزيع، عمان، ط1، 1427–2007م، ص153.

[2] التلقي و الإنتاج في ضوء العرفنيّة، ص88.

[3] فراس السليتي: فنون اللّغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، علم الكتب الحديثللنّشر و التّوزيع، د ط، ص82.

[4] محمود حسون جاسم و جعفر الخليفة حسن: طرائق تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العام، منشورات جامعة المختار،ليبيا، ط1، 1996م، ص125.

– "يعوّد المتعلّمين الصرّاحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين، وإكسابهم الجرأة، وحسن الأداء وآداب الحديث"[1]. مما يجعله يعبّر عن رأيه وأفكاره بكل حرية وارتجال معتمدا في ذلك آداب الحوار والمناقشة وحسن الإصغاء واختيار الوقت المناسب للمشاركة بحديثه.

– دروس التّعبير الشّفوي تساعد على حضور البديهة والاستجابة السّريعة وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتّصل بحياته، كما ينمّي سرعة التّفكير وتنسيق الأفكار وترتيبها، كما يساعده على تجميع عناصر الموضوع الّذي يريد التّحدث فيه[2].ذلك أنه ينمّي المهارات العقليّة من خلال العملياتالّتي يتضمّنها التّعبير من: تذكّر وتخيّل، وسرعة في التّفكير، وربط الأفكار وترتيبها مما يجعلها متسلسلة بأسلوب واضح.

– حب الاتّصال من أجلالإطلاع على آراء الغير، والقدرة على تركيب النصّ المسموع بشكل يقترب من الأصل وذلك بتتبع ذهنية صاحبه ومحاولة تقليده بقدر الإمكان في أحسن تصرفاته التّعبيرية، وكذا تذوّق النّماذج الأدبية والإنشاء على منوالها[3].

ويسعى درس التّعبير الشّفوي إلى تنمية المهارات التالية:[4]

– مهارة حسن صوغ البدء والختام.

– استعمال المنهج الملائم المنطقي بعرض المقدّمات واستخلاص النّتائج.

– القدرة على تقديم الصّيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.

– تمكّن المتعلّم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهمّ مجتمع في لباقة وحسن التّصرف.

– القدرة على التّعقيب السّليم على أي متحدّث.

– تنمية القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيباً، وعلاقة لفظ بآخر.

– القدرة على الإلمام بنتائج الحوار، وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محددّة.

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، ص94.

[2] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصّعوبة، ص141.

[3] المركز اللوطني للوثائق التربوية: التعبير بين الطموح و الواقع، ص21.

[4] العزاوي نعمة رحيم: من قضايا تعليم اللّغة العربية، رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم 3، بغداد، 1988م،ص81 /82.

- أهداف التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي:

يتميز تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة بالتّركيز على التّعبير خاصة الّشفوي، فبالإضافة إلى حصصه الخاصّة به، فهو نشاط يمارسه المتعلّم مع باقي الأنشطة اللّغوية، فقد يكون وسيلة لبناء المعرفة في باقي الأنشطة اللّغوية والعلميّة، كما قد يكون مستهدفاً لذاته تبنى فيه كفاءات متعلقة بالخطاب المنطوق . وتظهر لنا أهداف التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة من خلال الكفاءات ومركّباتها الواردة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، وبالتّحديد في ميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، حيث إنّه يهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى تحقيق الكفاءات المرصودة في المنهاج، إذْ نجد أنّ الكفاءة الشّاملة في السّنة الرّابعة ابتدائي لنشاط التّعبير الشّفوي تنصّ على أنّ المتعلّم في نهاية السّنة:" يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي"[1].

أما الكفاءات الختامية ومركّباتها لميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي فكانت كالتالي[2]:

1- الكفاءة الختامية لفهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النّمط الوصفي.

*** مركباتها:**

- يتفاعل مع النصّ المنطوق.
- تمييز النصّ الوصفي عن غيره.
- يقيّم مضمون النّص الوصفي ويستنتج العبر.

*** نماذج لمعايير التّقييم:**

- يحترم شروط الإصغاء.
- يحدّد موضوع الوصف وعناصره.
- يحدّد الموصوف الرئيسي وجوانب الوصف فيه.

[1] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ص29.

[2] المرجع نفسه، ص29.

- يستخدم الرّوابط اللّغوية المناسبة للوصف: النّعت، العطف، الحال.
- يتفاعل مع معاني الخطاب المسموع.

2- الكفاءة الختامية لميدان التّعبير الشّفوي: يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصاً أو أحداثاً ويصف أشياء بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.

*** مركباتها:**

- يتواصل مع الغير مستعملاً أدوات الوصف.
- يغيّر مقاطع من النّص الوصفي لتغيّر النّهايات.
- يستخرج قيم ويمتثل لها من النصّ الوصفي.

*** نماذج لمعايير التّقييم:**

- يتقيّد بالموضوع.
- يحترم خطاطه النّمط الوصفي.
- يستخدم القرائن اللّغوية المناسبة للوصف.
- يوظّف الرّوابط توظيفا سليما.
- يعبّر عن رأيه في الموصوف.

4- مجالات التّعبير الشّفوي:

إنّ مجالات التّعبير الشّفوي متعدّدة بتعدّد مجالات الحياة الإنسانية، ذلك أنّ المتعلّم خلال انتقاله من محيطه الأسري إلى محيطه التربوي يبني رصيده اللغوي، فهي تقوم على إبراز شخصية المتحدّث وصقلها، وتنمي قدراته اللّغوية ومنها:

4-1- المحادثة والمناقشة والحوار:

للمحادثة والمناقشة مكانة هامة في حياة المتعلّم، لذلك بات من الضّروري إعطاؤها الإهتمام الكافي في المقرّر التّعليمي، لأنّ الواقع المعيش يقتضي أن يكون الفرد قادراً ومؤهلاً للحوار والنّقاش لبناء شخصيّة متوازنة قادرة على الإندماج داخل المجتمع.

وهي وسيلة لزيادة ثروته اللّغوية وموضوعاتها كثيرة وتمس مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية... التي تهمّ المجتمع، ومرتبطة بالحياة اليوميّة للمتعلّم، لأنّ هذا الأخير يمارس المحادثة والّتي هي:

" أسلوب يستخدم من خلاله أسئلة وأجوبة من أجل الوصول إلى الحقيقة، ...واستخلاص النّتائج، وهو كذلك وسيلة للتّفكير السّليم، واكتساب المعلومات، وتفسير أراء الآخرين"[1].

والحوار الّذي يتجسّد في العديد من المواقف التّعاملية والتّعلّمية مع أستاذه وزملائه ؛ كالتّمثيل المسرحي مثلاً، فهو عادة يميل إلى المناقشة والحوار الذي يغلب عليه كثرة الأسئلة رغبة منه في التّزود بالمعلومات والحقائق وإبداء الرأي.

4-2- فنّ الخطابة وإلقاء الكلمة:

وهي أنماط أخرى للتّعبير الشّفوي، فإلقاء الكلمة تتعلّق بالمناسبات المختلفة، والّتي تتطلّب من المتكلّم القدرة على مواجهة المواقف والتّخلص من الخجل والاضطراب . والخطبة أو فن الخطابة يتّجه إلى الاستمالة والإقناع عن طريق حاستي السمع والبصر معاً؛ ذلك أنّ الخطيب ينقل ما في نفسه ويؤثّر به على المستمعين ما يدعو إليه من حماس في نفوسهم.

[1] مصطفى فهيم: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي)، دار الفكر العربي،ط1، 2002م، ص88.

ويقوم هذا الفن على أركان هي:" الخطيب المشافه الفصيح ذو المعرفة الواسعة والمثقّف والمؤثر صوته في الجمهور...،وجمهورمستمع يتفاعل مع الآراء والأفكار المطروحة، وثالث هذه الأركان الهدف من الخطبة وهو إمتاع المستمعين"[1].

وهذا الشكل من التعبير يكسب المتعلّمين آداب الحديث، والنّطق الجيّد، وحسن الأداء، والقدرة على تنظيم الأفكار.

3-4- فنّ إنشاء الشعر:

يساهم الشعر في تربية المتعلّم تربية سوية فهو ينمي جوانبه الوجدانيّة، مشاعره، وأحاسيسه، ويغرس القيم التّربوية في نفسه، كما ينمّي الميول الأدبية، ومهارة التّذوق الأدبي، والأداء اللغوي السّليم، ويشبع حاجته النّفسية، فهو وسيلة لتحسين الأدب لدى الطّفل فنجده يردّده في البيت والمدرسة وأثناء لعبه "والطفل في طبيعته يميل إلى الكلام المنغّم، وهو يحفظه أكثر من غيره"[2].

والأناشيد الملحّنة تدفع الفرح والسّرور في نفوس المتعلّمين، وتساعد على تجويد النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وهي وسيلة تربوية لعلاج الخجل والتردّد...ونجد المتعلّم يتمتّع بذلك لأنّ الموسيقى والألفاظ المنغّمة لها أثر في تسهيل العمليّة التّعيلمية / التّعلميّة.

[1] حسن فالح البكور و آخرون: فن الكتابة و أشكال التّعبير، دار جرير للنشر و التوزيع، عمان،ط1، 2010م، ص 290.

[2] حسن شحاتة: أدب الطفل العربي، دراسات و بحوث، كلية التربية، جامعة عين شمس، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2000م، ص211.

- مجالات التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي:

يمارس المتعلّم في السّنة الرّابعة ابتدائي التّعبير الشّفوي في مجالات عديدة ؛ المحادثة، المناقشة، الحوار، التّلخيصات، القصّة، الإنشاد، المسرحيات، وبصفة خاصّة الوصف الّذي"هو تصوير لغوي فنّي لإنسان أوحيوان أو جماد... أو هو وصف الشّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، ... فهو تصوير يرسم صورة نفسيّة داخليّة أو ماديّة خارجيةّ لشخصيّة حقيقيّة أو خياليّة أو لوحة لمشهد طبيعيّ أو لمشهد متخيّل وهو نوعان: وصف مادي ووصف معنوي"[1]. فهو" يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات، ويسرد قصصاً أو أحداثاً، ويصف أشياء بلسان عربي في موضوعات مختلفة...في وضعيات تواصلية دالة"[2].

ولأنّ النّمط الوصفي هو الغالب في ميادين اللغة العربية للسّنة الرّابعة ابتدائي كما تنصّ على ذلك الكفاءة الشاملة " يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التّركيز على النّمط الوصفي..."[3]، والكفاءة الختامية لميدان التّعبير الشّفوي والّتي تنصّ على أنّ المتعلّم " يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة"[4]، فإنّ التّعبير الوصفي "يغلب عليه طابع الوصف ونقل الأفكار كما هي، إذْ يعمد المتعلّم إلى تشخيص الأشياء الموصوفة وعرض ماهو موجود في المحيط الخارجي"[5].

لذلك يُعتبر التّعبير الشّفوي في هذا الطّور من التّعليم الابتدائي وسيلة مساعدة لممارسة اللّغة الشّفهية، وتنمية قدرات الاتصال والتوّاصل، فهو نشاط يتيح للمتعلم فرص الحديث والمناقشة وإبداء الرأي في تدرّج منظم يمكنّه من التّعبير عن أفكاره بوضوح.

---

[1] دليل استخدام كتابااللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص15.

[2] منهاج اللّغة العربية للسنّة الرّابعة ابتدائي، ص29.

[3] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص21.

[4] نفسه، ص21.

[5] عبد الحليم بن عيسى: تعليمية التعبير في المدرسة الجزائرية– دراسة تقويمية في المرحلة الإتدائية، مجلة الموروث، جامعةالسانيا، وهران–الجزائر، العدد03، 2014م، ص64.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

1 ـ منهجية الدراسة

2 - أدوات الدراسة

3 - مجال الدراسة

4 . عينة البحث

5 . جمع البيانات

6 . الأدوات الإحصائية

7- مادة الاستبيان ومحاورها

نتائج محاور الاستبيان

التعليق على الدراسة الميدانية

توصيات ومقترحات علاجية:

الدراسة الميدانية :

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث، والإجراءات المتبعة في الدراسة، ثم عرضًا وتحليلاً لنتائج الملاحظة والاستبيان من أجل الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات البحث.

1 ـ منهجية الدراسة :

إن موضوع البحث "تعليمة التعبير الشفوي في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا". ولا بد له إلى جانب الدراسة النظرية من دراسة ميدانية تطبيقية للوصول من خلالها إلى كيفية تناول نشاط التعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني للسنة الرابعة ابتدائي، وبما أن أدوات الدراسة الميدانية هي الطرق التي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث، والتي تساعد في دراسة وتحليل مشكلة البحث، ثم التوصل بعد ذلك إلى النتائج، فقد عمدت إلى استخدام أداتين من أدوات الدراسة وهي :الملاحظة والاستبيان .ومن خلال شبكة التقويم بالملاحظة وأجوبة الأساتذة على أسئلة الاستبيان عملت على تحليلها وتفسيرها.

ولأن المنهج "هو خطة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية، والإدراك السليم المدعمة بالبرهان والدليل"[1]، وتحديده في البحث يعتبر خطوة مهمة وضرورية لتوضيح الطريق الذي سوف أتبعه، فقد اتبعت المنهج الوصفي الذي يمكن من وصف الظاهرة محل الدراسة عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة، وهو الذي يتوافق بدوره مع طبيعة هذا الموضوع.

2 – أدوات الدراسة:

أ – الملاحظة:

"هي مشاهدة الظاهرة محل الدراسة عن كثب، في إطارها المتميز ووفق ظروفها الطبيعية، حيث تُمكن الباحث من مراقبة تصرفات وتفاعلات المبحوثين، في عملية مقصودة

[1] محمد خان، منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب، جامعة بسكرة، الجزائر، ط1، 2011م، ص15.

تسير وفق الخطة المرسومة للبحث في إطار المنهج المتبع، هدفها ينحصر في مشاهدة الجوانب الخاضعة للدراسة ليس بالمعنى التسجيلي السلبي لهذه الجوانب عبر استخدام الحواس بل يتعدى إلى تدخل العقل في إجراء المقارنات واستخلاص النتائج"[1].

1- مجال الدراسة:

1 . 1المجال البشري:

تناولت الملاحظة متعلمين من مستوى الرابعة ابتدائي.

1 ـ 2 المجال الجغرافي :

أجريت الدراسة الميدانية بالنسبة للملاحظة بمدرسة الغزالي الابتدائية ببلدية أولاد دراج، ويعود سبب اختياري لهذه المؤسسة التربوية كوني أمارس بها مهنتي كأستاذة حتى يسهل علي حضور دروس مشاهدة لأساتذة دون عبء التنقّل إلى مؤسسة أخرى، ومن جهة أخرى أنها من المؤسسات التي يحظى أساتذتها بالعمليات التكوينية والندوات الداخلية التي تتم على مستوى المؤسسة أو على مستوى المقاطعة، بخصوص مستجدات المناهج تحت إشراف السادة المفتشين والمؤطرين التربويين.

1-3 المجال الزمني :

استغرقت مدة الملاحظة لملء شبكة التقويم بالملاحظة حصتين متتاليتين من نشاط فهم المنطوق، أي 1 ساعة و30 دقيقة، وذلك يومي 03 مارس 2019 و 10 مارس 2019.

2 -عينة البحث :

اختيار العينة فرضتها علي طبيعة البحث، وقد شملت الملاحظة قسم من السنة الرابعة ابتدائي متكون من 30 متعلما تتراوح أعمارهم ما بين تسع وعشر سنوات.

[1] أحمد مرسي: منهاج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ،.ط2003،4، ص203.

شبكة التقويم بالملاحظة:

إضافة إلى الاستبيان،عمدت في هذه الدراسة إلى الملاحظة عن طريق الحضور ميدانيا درس مشاهدة في حصة لنشاط فهم المنطوق لمتعلمين رفقة أستاذهم أثناء تقديم النص المنطوق والتعبير الشفوي، حيث تم ملء شبكة التقويم بالملاحظة التي بُنيت وفق معايير واردة في المنهاج، صيغت منها مؤشرات متوافقة مع طبيعة الموارد المجنّدة، ومناسبة لمستوى وقدرات المتعلمين في الوقت نفسه. وذلك لقياس مدى تحقق مركبة الكفاءة وظهور مؤشراتها لدى المتعلمين عن طريق وضع إشارة (+) مكتسب في الخانة المناسبة في حالة اكتساب المتعلم للمعارف وظهور مؤشر الكفاءة، أو بوضع (⊥) في طريق الاكتساب في حالة ظهور تحكم جزئي في التعلمات، أما (−) غير مكتسب فيتم وضعه في الخانة المناسبة في حالة عدم تجاوب المتعلم وعدم استجابته للتعليمة التي تظهر على شكل أفعال سلوكية تدلّ على عدم التحكّم في الموارد المتعلقة بالكفاءة .

إحصاء مجموع التّكرارات للمعيار الأول والثّاني في شبكة التّقويم بالملاحظة[1]:

المعيارين	المؤشرات	الدرجات	عدد المتعلمين (30 متعلما)	مجموع التكرارات
المعيار الأول	المؤشر (1)	+		16
		⊥		08
		−		06
	المؤشر (2)	+		12
		⊥		10
		−		08
	المؤشر (3)	+		10
		⊥		12
		−		08

[1] شبكة التقويم بالملاحظة الخاصة بالمتعلمين في الملحق رقم2 ص84.

المعيار الثاني	المؤشر (1)	+		19
		⊥		08
		−		03
	المؤشر (2)	+		14
		⊥		09
		−		07
	المؤشر (3)	+		13
		⊥		08
		−		09

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على أدوات إحصائية من أجل تحليل البيانات الّتي تمّ الحصول عليها من خلال شبكة التقويم بالملاحظة وهي مقياس ليكارت الثّلاثي

حيث إن عدد المتعلمين = 30 .

الدرجة الكلية =90 أي؛ عدد المتعلمين الكليx تقدير الدرجة العليا.

90 =3 x 30

الدرجة العليا(عدد المفحوصين x تقدير الدرجة العليا) (متميز أو مكتسب)

الدرجة المتوسطة = (عدد المفحوصين X تقدير الدرجة المتوسطة)(نام أو في طريق الاكتساب)

الدرجة الدنيا = (عدد المفحوصين x تقدير الدرجة العليا)(متعثر أو غير مكتسب)

ولقياس درجة التّحكم في المعيار فإنّه إذا كانت النسبة:

1-(70%) فما فوق تدل على تحكم أعلى في المعيار .

2-ومن (50% إلى 70%) نسبة تدلّ على تحكم متوسط في المعيار .

3-وأقل من (50 %) نسبة تدلّ على تحكم متعثر في المعيار .

وعلى اعتبار أن معايير التّقييم:

3: متميز، والتي تقابلها+

2: نام ، والتي تقابلها ⊥

1: متعثر، والتي تقابلها –

التحليل والتعليق:

حسب الدّراسات السّابقة فإنّ :

1. بالنّسبة للمعيار الأوّل :

المؤشر(01): (3 x16)+(2x8)+(1x6)= 48+16+6=70.

$$\%77.11 = \frac{100x70}{90}$$

وهي نسبة تفوق(70%) وبالتّالي نجد تحكماً عالياً في المؤشر(01)أي أن المتعلّمين يتحكمون في هذا المؤشر بدرجة عالية .

المؤشر (02):(3 x12)+(2x10)+(1x8)= 36+20+8=64

$$\%71.11 = \frac{100x64}{90}$$

وهي نسبة تفوق هي الأخرى(70 %) وبالتّالي تدل هذه النّسبة على تحكمٍ عالٍ في المؤشر الثاني بالنسبة للمتعلمين.

المؤشر (03):(3 x10)+(2x12)+ 8 =30+24+8=62

$$\%68.88 = \frac{100x62}{90}$$

وهي نسبة أقل من(70 %) وأكثر من(50%) وبالتّالي تدلّ على تحكّم متوسط في المؤشر(03).

2. بالنّسبة للمعيار الثّاني:

المؤشّر(01) :

(3×19) + (2×8) + (1×3) = 57+16+3= 76

$$\%84.44 = \frac{100x\ 76}{90}$$

وهي نسبة تفوق(70%) وهي تدلّ على تحكّم عالٍ في المؤشر(01).

المؤشر(02): (3×14) + (2×9) +(1×7)= 42+18+7 = 67

$$\%74.44 = \frac{100x67}{90}$$

74.44% هي نسبة تفوق(70 %)وتدلّ أيضا على تحكّم عالٍ في المؤشر الثاني.

المؤشر (03): (3×13) + (2×8) +(1×9) = 39+16+9 = 64

و $\%71.11 = \frac{64\times100}{90}$

أما المؤشّر(03) فنسبته (71.11%) وهي الأخرى تدل عل تحكم عالٍ في هذا المؤشّر.

تفيد البيانات السابقة الواضحة من خلال شبكة التقويم بالملاحظة لنشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي بعنوان "أنامل معطرة" أن أغلب المتعلمين ظهرت لديهم مؤشرات الكفاءة بالنسبة للمعيارين الأول والثاني، حيث كانت نسبة التحكم عالية في المؤشرات الثلاثة للمعيار الثاني، والمؤشر الأول والثاني للمعيار الأول وهذا يدل على حدوث التعلم، وبناء لمعارف يستطيع تجنيدها في مواقف دالة.

أما بالنسبة للمؤشر الثالث في المعيار الأول فكانت نسبة التحكم تدل على تحكم متوسط حيث قدرة بـ68.88% والتي تدل على تحكم جزئي في الموارد، وذلك لوجود فروق فردية بين المتعلمين وتفاوت في وتيرة التعلم، ويتم اكتسابها بالممارسة في وضعيات لاحقة لهذا النشاط، وإن لم يتم اكتسابها فيتم ذلك عن طريق المعالجة البيداغوجية.

أما المتعلمين الذين لم تظهر لديهم مؤشرات الكفاءة، وكانت غير مكتسب فتدل على عدم التحكم في المعرفة بسبب عجز الرصيد اللغوي لدى المتعلم في التعبير عن الموقف التعلمي أو يدل ذلك على ضعف في التعلم، مما يتطلب البحث عن الأسباب الكامنة وراء ذلك والسعي إلى معالجتها.

ب . الاستبيان:

1- استمارة الاستبيان: إن الاستمارة" هي مجموعة مؤشرات، يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراءات بحث ميداني على جماعة محددة من الناس، وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث"[1].

2-صياغة الأسئلة والهدف منها:

هي عبارة عن أسئلة تحتمل إحدى الإجابتين (نعم) أو (لا)، وتكون الإجابة بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة لكل سؤال من الأسئلة وفي الإجابة التي يريدها كل أستاذ.

3 - مجال الدراسة:

3 .1 المجال البشري:

تناول الاستبيان أساتذة اللغة العربية للمدرسة الابتدائية وبالتحديد السنة الرابعة ابتدائي.

3 . 2 المجال الجغرافي:

شمل البحث ميدانيا مدارس ابتدائية ببلدية أولاد دراج والمسيلة.

3 . 3 المجال الزمني :

قدرت مدة البحث الميداني بـ(30 يومًا) من 15 مارس إلى 15 أفريل 2019 م.

4 . عينة البحث:

قمت بتوزيع استمارة الاستبيان على مجموعة أساتذة السنة الرابعة ابتدائي مثلت العينة البحثية والتي بلغ عددها 80 أستاذًا، واسترجع منها 40 استبانة .

5 . جمع البيانات وتفريغها:

بعد إعداد الأسئلة وتمحيصها بمعية لجنة من الخبراء، قمت بتوزيع الاستمارات على أساتذة الابتدائيات وذلك بالتشاور والمناقشة معهم حول طبيعة الأسئلة، وبعد جمع

[1] بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2004م ، ص282.

الاستبيانات قمت بعملية جمع البيانات وتفريغها مباشرة يدويًا في أوراق، ثم قمت بحساب مجموع التكرارات للإجابتين (نعم ، لا) وأحصيت النسب المئوية لها.

6 . الأدوات الإحصائية :

اعتمدت في هذه الدراسة على أدوات إحصائية من أجل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيان وهي :النسب المئوية، والهدف من استخدام هذه الأدوات هو معرفة نسبة التكرارات في الاجابة عن الأسئلة المغلقة وهي: ن= $\frac{\text{تك}\times 100}{\text{أفراد العينة}}$

ن:تمثل النسبة المئوية

تك:عدد التكرارات للإجابة الواحدة.

أفراد العينة: يمثل عدد العينة (أي العدد الكلي للتكرارات)

7- مادة الاستبيان ومحاورها:

لقد عمدت في هذا البحث إلى تقديم استبيان موجه لأساتذة المدرسة الابتدائية، وبالتحديد السنة الرابعة ابتدائي، الذي يعتبر أداة من أدوات البحث العلمي، والذي يعتمد على جمع البيانات ويهدف إلى الحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المكتوبة في نموذج أعد لها الغرض، ويقدم المستجوبون إجاباتهم بأنفسهم ومن أجل تحقيق أهداف البحث ونجاحه ارتأيت إلى الاعتماد على استبيان للأساتذة الذين يزاولون تدريس السنة الرابعة ابتدائي، وذلك من أجل معرفة وجهة نظرهم حول موضوع البحث، ويضم هذا الاستبيان 20 (عشرين) سؤالا مقسم إلى أربعة محاور؛ الأول حول طريقة تناول نشاط التعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني، إذ يوضح مدى اطلاع الأستاذ على الوثائق التربوية، وكيفية تعامله معها في بناء وضعياته التعليمية ،أما المحور الثاني فيتناول كيفية بناء الوضعيات التعليمية لنشاط التعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني، من حيث الحجم الساعي المخصص له، ومدى تحقيق الأساتذة للكفاءات المرصودة لهذا النشاط، ورأيهم في لغة النص المنطوق، ومدى اعتمادهم له كمورد لبناء حصص التعبير الشفوي.

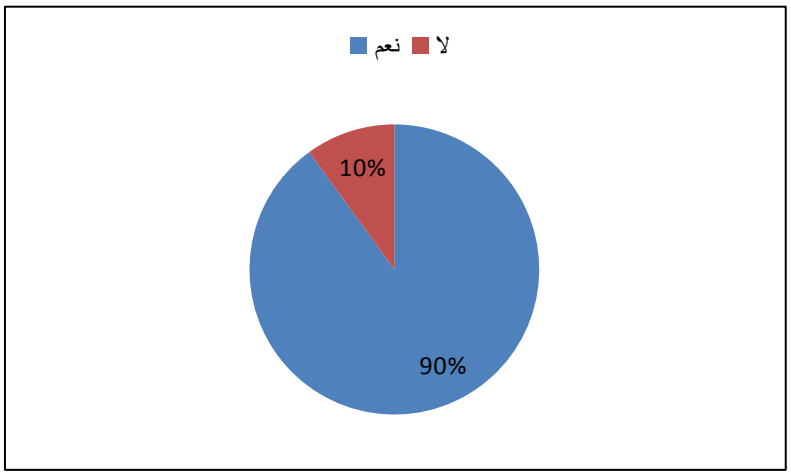
والمحور الثالث يتعلق بالقيم الاجتماعية ورأي الأساتذة في مدى مساهمتها في بناء شخصية المتعلم من شتى جوانبها، ورأيه في ترتيبها وتقويمه لها.

أما المحور الرابع فكان حول كيفية تقويم التعلمات في ضوء مناهج الجيل الثاني، إذ تمحورت أسئلته حول مدى التزام الأستاذ ببناء شبكات التقويم الذاتية والجماعية، ورأيه في التقويم السليم وإلى ما يقود إليه .

المحور الأوّل: المنهاج وطريقة تناول نشاط التّعبير الشّفوي في مناهج الجيل الثّاني.

السّؤال الأول: خُصّص لمعرفة مدى اطلّاع الأساتذة بمحتوى منهاج السّنة الرابعة ابتدائي للجيل الثاني.

نصّ السّؤال :هل لك اطّلاع بمحتوى منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي للجيل الثاني؟		
الإجابة	**عدد التّكرارات**	**النّسبة المئوية**
نعم	**36**	**% 90**
لا	**04**	**%10**
المجموع	**40**	**% 100**



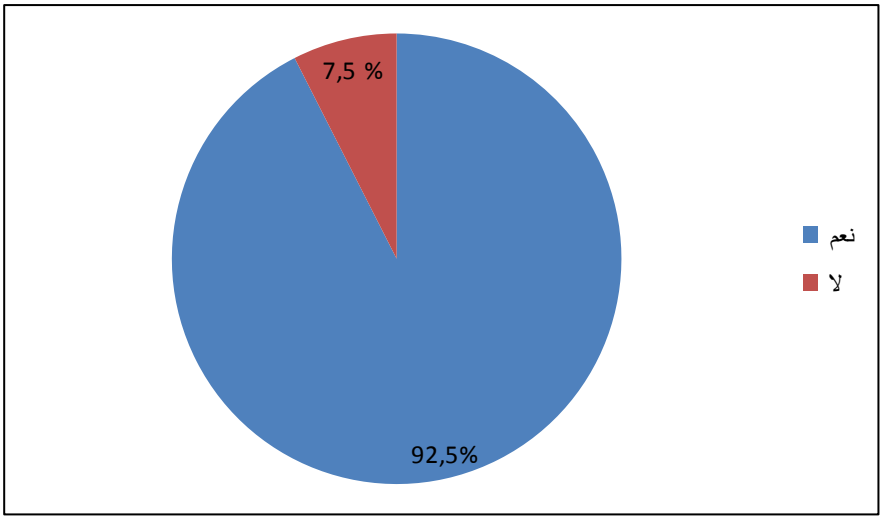
التّحليل والتّعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أن معظم الأساتذة الذين لديهم اطلاع بمحتوى منهاج الجيل الثاني للسّنة الرّابعة ابتدائي تقدّر نسبتهم بـ 90%، والّذي هو حديث الاستخدام، ومن المستجدّات في المدرسة الابتدائية ذلك أنّه من الضّروري أن يكون الاهتمام بشكل جلي بالنّسبة لهذا الحدث التّربوي ومن قبل جميع الأطراف التّربوية من مفتّشين ومدراء وبخاصّة الأساتذة الّذين هم معنيّون بشكل كبير باعتبارهم همزة الوصل بين المنهاج والمتعلّم لإثبات العناصر الجديدة، ولإحداث الإصلاح في التّعامل والممارسة الأدائية بالوسائل والوسائط البيداغوجية التّربوية للنّهوض بالنّوعية والمردودية المنتجة للمستوى بالنّظرة الجديدة؛ يقرأ الأستاذ المناهج ويستوعبها، ويشارك في الحياة التّربوية، ويؤدّي وظيفته طبقا للتّشريع .

بينما قدّرت نسبة الأساتذة الّذين أقرّوا بأن ليس لديهم اطّلاع بمحتوى المنهاج ب 10%، وذلك لعدم معرفتهم بأهمّية المنهاج ودوره، وربّما حتّى النّظر إليه بأنّه وثيقة زائدة والاعتماد بصورة أكثر وفعّالة على الكتاب المدرسي، وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع سابقتها، إلّا أنّها تشير إلى نقص المقروئية بالنّسبة لهم، وهو عامل سلبي في حين أنّ الجدّية في العمل والانضباط يتطلّبان عكس ذلك.

السّؤال الثّاني: خُصّص لمعرفة مدى دراية الأساتذة بالكفاءات المرصودة في منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي.

نصّ السّؤال: هل لك دراية بالكفاءات المرصودة في منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي؟		
الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	37	% 92.50
لا	03	% 7.50
المجموع	40	% 100



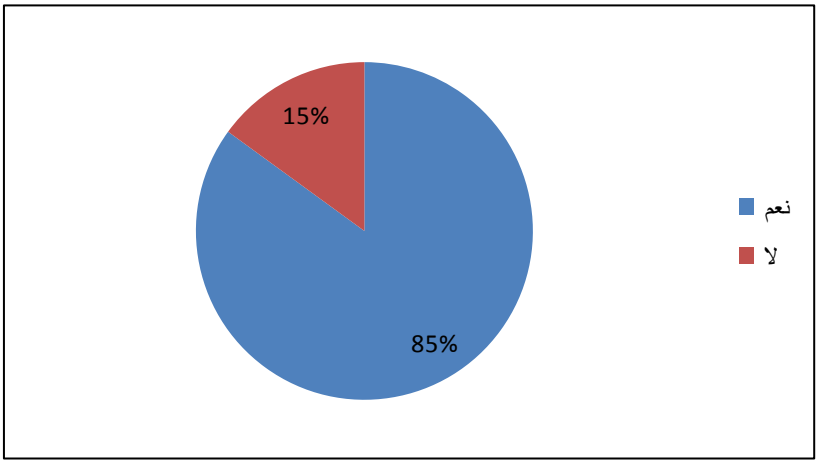
التّحليل والتّعليق:

من خلال النّسب المئوية المبيّنة في الجدول، يتبيّن أنّ الأغلبية السّاحقة من الأساتذة لديهم دراية بالكفاءات المرصودة في منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي للجيل الثاني والتي تقدّر بـ 92.50%، وهذا مؤشّر على قناعة الأساتذة بضرورة الاطلاع على الكفاءات المرصودة في المنهاج، وهي من المتطلّبات المهنية التي يجب أن تتوافر فيهم، وكلّ ذلك من أجل الاستفادة والإفادة، وزيادة المردودية الانتاجية بالإضافة أنها تبرز كفاءة الأستاذ.

في حين قدّرت نسبة الأساتذة الّذين ليست لديهم دراية بالكفاءات المرصودة بـ 7.50%وذلك راجع إلى عدم إحاطتهم بالمنهاج إحاطة كافية، وربّما اللامبالاة وعدم الاهتمام بما جاء في المنهاج من كفاءات، إضافة إلى عدم اهتمامهم بمجريات التّغيير الإصلاحي عن طريق البحث العلمي والمتابعة الميدانية يؤدّي إلى قصور في تحقيق ملامح التّخرّج المخطّطة في المنهاج .

السّؤال الثّالث: حول مصدر بناء الوضعيات التعليمية.

نصّ السّؤال:هل المنهاج والوثيقة المرافقة مصدرا لبناء الوضعيات التّعليمية ؟		
الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	34	% 85
لا	16	% 15
المجموع	40	% 100

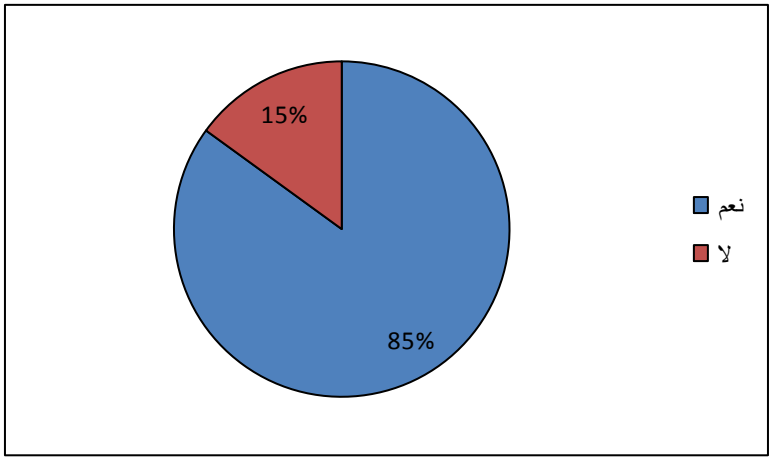


التّحليل والتّعليق:

تبيّن النّتائج أنّ معظم أفراد العيّنة يعتمدون على المنهاج والوثيقة المرافقة، ويعتبرونهما مصدرا لبناءالوضعيات التّعليمية، والتّي قدّرت نسبتهم85%، وهذا دليل على أنّهم يتعاملون بجدّية مع المنهاج والوثائق الرّسمية، بينما نجد أنّ نسبة 15%من الأساتذة الّذين لا يعتمدون على المنهاج والوثيقة المرافقة كمصدر لبناء الوضعيات التّعليمية، بل يعتمدون على مصادر أخرى كالأنترنت، والأقراص المضغوطة، ...كمثال على ذلك، أو الاعتماد على كتاب المتعلّم فقط واعتباره مصدرا للمعرفة.

السّؤال الرّابع: حول بناء الوضعية (التّعليمية/ التّعلّمية)، (التّقويمية)، (الادماجية).

نصّ السّؤال:هل تقوم ببناء الوضعية : (التّعليمية/التّعلمية)، (التّقويمية) و(الادماجية)؟		
الإجابة	**عدد التكرارات**	**النسبة المئوية**
نعم	34	**% 85**
لا	06	**% 15**
المجموع	40	**% 100**



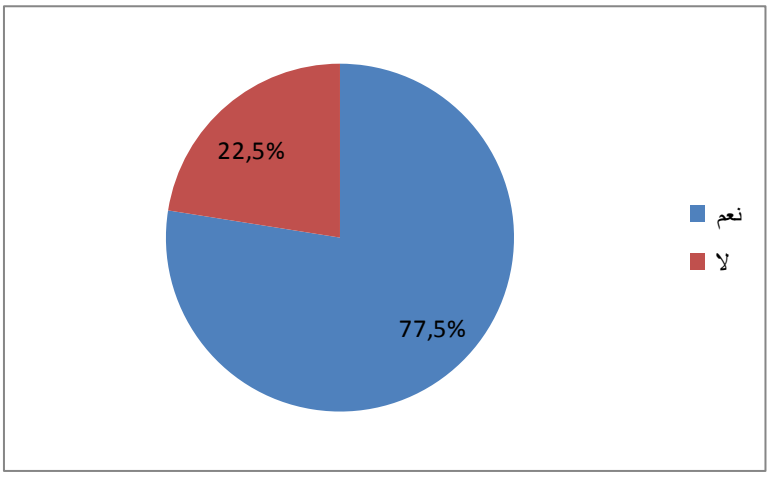
التّحليل والتّعليق:

أسفرت النّتائج في الجدول أعلاه على أن معظم الأساتذة يجمعون على أنّهم يقومون ببناء الوضعية (التّعليمية/ التّعلّمية)، (التّقويمية) و(الادماجية) والّذين قدّرت نسبتهم بـ: 85%(وهي النّسبة نفسها للسّؤال الثّالث)، وكلّ ذلك سعيا إلى تحقيق الكفاءات وإنجاح العملية التّعليمية، وهذه من المهام الّتي تؤثّر في الفعل التّعليمي/التّعلّمي، وتقيس تفاعل الأستاذ مع مهنته لاكتساب حرفيته في العمل الجادّ المنتج للملمح المرصود في المنهاج التّربوي حسب كلّ مستوى وبكفاءات محدّدة. غير أنّ الفئة التي أجابت بـ: (لا) ؛أي أنّها لا تقوم ببناء هذه الوضعيات قدّرت نسبتها بـ: 15 % وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع النّسبة الأولى، وتدلّ على أنّ هذه الفئة من الأساتذة تميل كلّ الميل إلى استعمال الكتاب المدرسي

والذي يُعدّ وسيلة تربوية وليس كلّ شيء، وتعتمد على تلقين المعرفة لا على بنائها وتقويمها وإدماجها، والّتي هي من أساسيات المنهاج.

السّؤال الخامس: حول كيفية تعامل الأستاذ مع النّص المنطوق.

نصّ السّؤال: هل تتصرّف في النّص المنطوق؟		
الإجابة	**عدد التّكرارات**	**النّسبة المئوية**
نعم	31	% 77.50
لا	09	% 22.50
المجموع	40	% 100



التّحليل والتّعليق:

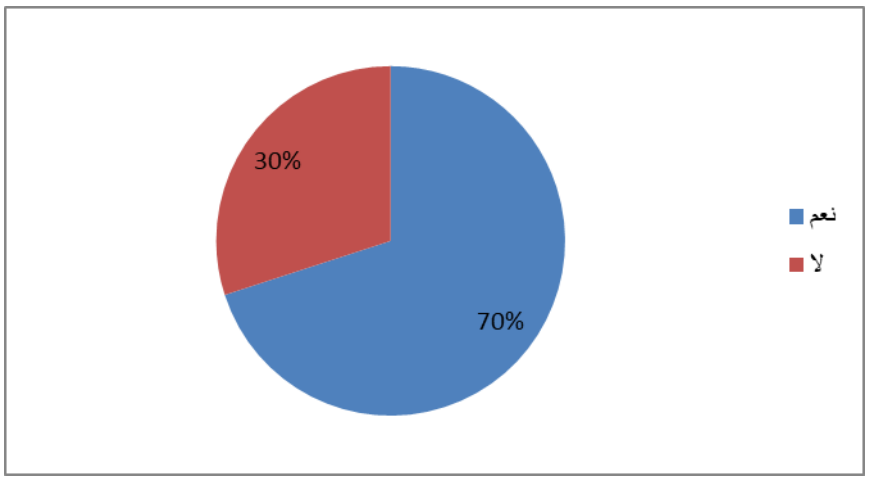
نسبة الإجابات بـ:(نعم) هي النّسبة الأكبر والتي قدّرت بـ: 77.50%، وهي فئة الأساتذة الّتي أقرّت بأنّها تتصرّف في النّص المنطوق وتكيّفه حسب مستوى وقدرات المتعلّمين، ومنهم من يعتمد نصوصا أخرى من مصادر غير النّصوص المنطوقة الواردة في الدّليل، وفي رأيهم أنّ تلك النّصوص هي معدّة للاستئناس فقط، وللأستاذ الحرّية في اختيار غيرها والتي تناسب متعلّميه لأنّه الأدرى بذلك، فالأستاذ المؤهّل يعرف كيف يخلق المواقف التي تلائم ميول متعلّميه، مدرّسون المشورة ديدنهم والبحث عن المعرفة والنّهل منها غايتهم، يعرفون كيف يتعلّمون من الخبرة ويفكّرون تفكيرا سليما.

على غرار أنّ الفئة التي أجابت بـ: (لا) قدّرت نسبتها بـ:22.50%والتي لا تتصرّف في النّص المنطوق، لأنها ترى بأنه مناسب لمستوى المتعلّمين وميولهم وفي قدراتهم العقلية والنّفسية ولا حاجّة للتّصرّف فيها.

المحور الثّاني: بناء الوضعيات التّعليمية/ التّعلّمية لنشاط التّعبير الشّفوي.

السّؤال الأول: حول الحجم السّاعي المخصّص للتّعبير الشّفوي.

نص السؤال: هل الحجم الساعي المخصّص للتّعبير الّشفوي كاف؟		
الإجابة	**عدد التّكرارات**	**النّسبة المئوية**
نعم	28	%70
لا	12	%30
المجموع	40	%100



التّحليل والتّعليق:

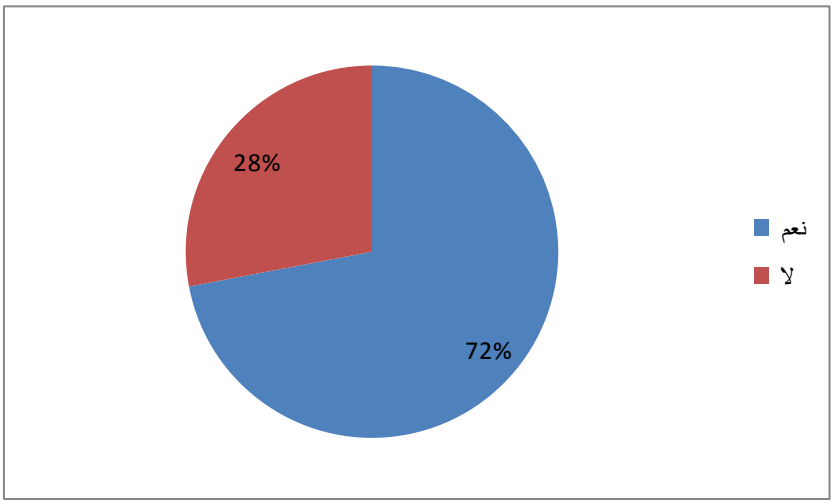
نسبة الأساتذة الّذين يرون بأنّ الحجم السّاعي المخصّص لتعليمية نشاط التّعبير الشّفوي كاف قدّرت بـ: 70% وهي نسبة مرتفعة، بينما نجد نسبة 30 %منهم تشتكي من قلّة الزّمن المخصّص لذلك، لأنّ حصص التّعبير الشّفوي غير كافية لكي يتعلّم ويتدرّب وينتج فيها المتعلّم التّعبير الشّفوي، وهناك من يرجع السّبب إلى عدد من المتعلّمين في القسم

الواحد، خاصّة وأنّه قد أصبح مرشدا وموجّها، فلا يتسنى له توجيه وإفهام كلّ متعلّم على حدى نظرا لكثرتهم، وكذلك لطبيعة بعض المواضيع المتناولة ومتطلّباتها.

وحسب رأي كوني طرفا في العملية التّعليمية يمكنني القول بأنّ الوقت المخصّص لنشاط التّعبير الشّفوي كاف والمقدّر بثلاث حصص، ذلك أنّ حصّة التّعبير الشّفوي تسبقها حصّة فهم المنطوق والذي يكون من الموضوع نفسه مراعاة لنظام تسلسل الحصص والّتي يكون فيها المتعلّم قد أخذ فكرة عن الموضوع الّذي سوف يعبّر فيه، وقد اكتسب رصيدا لغويا يساعده على التّعبير هذا من جهة، ومن جهة ثانية أن المتعلّم بطبيعته يمارس نشاط التّعبير الشّفوي في باقي المواد وحتى العلمية منها، كما أنّ زيادة عدد الحصص لهذا النّشاط سيكون على حساب زمن الأنشطة اللّغوية الأخرى.

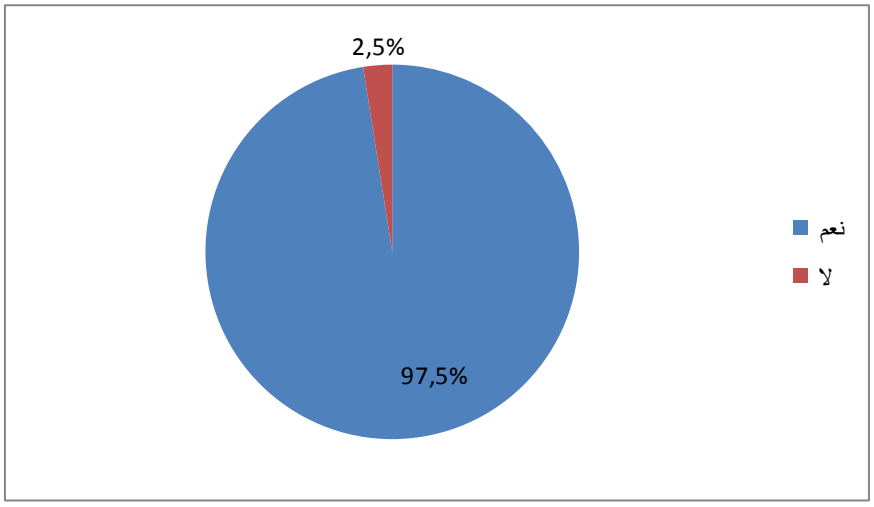
السّؤال الثّاني: حول تحقيق الكفاءات المرصودة

نص السؤال: هل تحقّق كلّ الكفاءات المرصودة في المنهاج؟		
الاجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	% 72
لا	11	% 28
المجموع	40	% 100



السّؤال الثّالث: حول مدى ظهور مؤشّرات الكفاءة في بناء الوضعيات التّعليمية.

نصّ السّؤال: هل تظهر مؤشرات الكفاءة في بنائك لوضعيات تعليمية؟		
الاجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	% 97.50
لا	1	% 2.50
المجموع	40	% 100



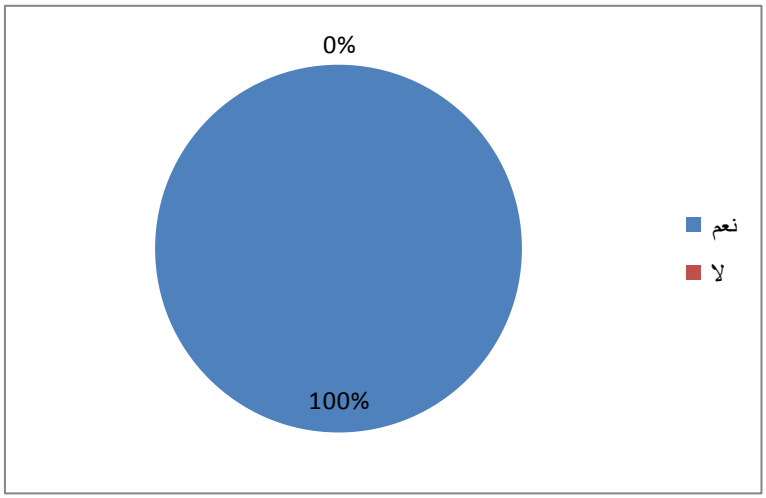
التّحليل والتّعليق:

نظرا لتقارب السّؤالين الثّاني والثّالث بالنّسبة للمحور الثّاني، فقد ارتأيت أن أدرج لهما التّعليق نفسه على اعتبار أنّ تحقّق الكفاءات بالضّرورة تكون لها مؤشّرات ظاهرة يلحظها الأستاذ من خلال ممارسات متعلّميه، وعلى أساسها يقيس مدى تحقّق الكفاءات المرصودة حيث تظهر المعطيات المدوّنة في الجدول للسّؤال الثّاني من هذا المحور والنّسب الظاهرة عليه أنّ أغلب أفراد العيّنة من الأساتذة الّذين أجابوا بأنّهم يحقّقون كلّ الكفاءات المرصودة في المنهاج والذين قدّرت نسبتهم بـ: 72%يؤكّدون على تحقّق الكفاءة المرجى الوصول إليهالأنّ المتعلّمين في كلّ الوضعيات يتمكّنون من استهداف المطلوب منهم، فقد كانت نسبة الأساتذة الذين أكّدوا على أنّ مؤشّرات الكفاءة تظهر في بنائهم للوضعيات التّعليمية ساحقة وقدّرت هي الأخرى بـ: 97.50%، بينما النّسبة المتبقّية من الأساتذة الذين أقرّوا بعدم تحقيق

كلّ الكفاءات المرصودة والمقدّرة بـ: 28% وهي النّسبة الأقل، ويعود سبب ذلك إلى عدم توفر الشّروط اللّازمة لتقديم المادة المعرفية داخل حجرة الدرس، إضافة إلى عدم تأهيل الأساتذة لتدريس المتعلّمين عن طريق المنظومة الجديدة، ... وغيرها من الاستراتيجيات التي تساعد على تحقّق الكفاءات المرصودة. فكانت نسبة العيّنة التي أجابت بعدم ظهور مؤشّرات الكفاءة في بناء الوضعيات التعليمية/ التّعلمية ضئيلة جدا والتي قدّرت بـ: 2.50 % فقط. وهذا مؤشّر فعلا على تحقّق الكفاءات المرصودة.

السّؤال الرّابع: يدور حول مدى اعتبار النّص المنطوق موردا لحصص التّعبير الشّفوي.

نصّ السّؤال: هل تعتبر النص المنطوق موردا لحصص التّعبير الشّفوي؟		
الاجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	40	% 100
لا	00	% 0
المجموع	40	% 100



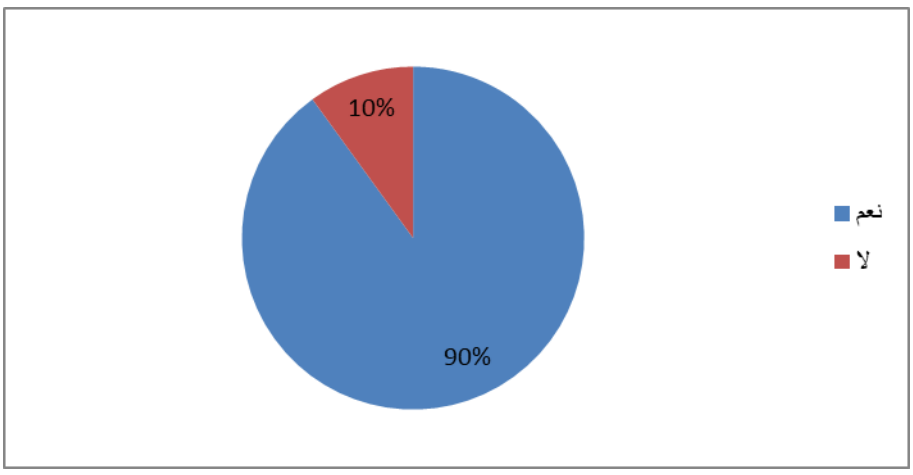
التّحليل والتّعليق:

تفيد البيانات أعلاه أنّ النّص المنطوق يمثل موردا لحصص التّعبير الشّفوي لدى كلّ أفراد العيّنة من الأساتذة، حيث قدّرت نسبتهم بـ: 100% ولم نجد أي حالة تنفي ذلك.

وذلك لأهمّية هذه الحصّة بالنّسبة لنشاط التّعبير الشّفوي، فهو يدرج وفق تسلسل مدروس، وخاصّة أنّ جميع الدّروس تقدّم في إطار المقاربة النّصّية، حيث إنّ موضوع التّعبير الشّفوي قد تمّ تناوله في حصّة فهم المنطوق، ولذا يكون هذا النّص مرتعا بالنّسبة للمتعلّم ينهل منه أفكاره، ويسهم في اكتساب رصيده اللّغوي، وعلى الأستاذ أن يعود بالمتعلّمين إليه لاستخراج الصّيغ المقرّر دراستها في حصّة التّعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغة)، وكذا لإنتاجه الشّفوي في الحصّة الثّالثة، الذي ينطلق من مشاهد هي الأخرى من نفس موضوع النّص المنطوق، لذلك فهو مورد لحصص التّعبير الشّفوي لا محالة.

السّؤال الخامس: حول لغة النّص المنطوق.

نصّ السّؤال: هل لغة النص المنطوق في مستوى المتعلمين؟		
الإجابة	عدد التّكرارت	النّسبة المئوية
نعم	36	%90
لا	04	%10
المجموع	40	%100



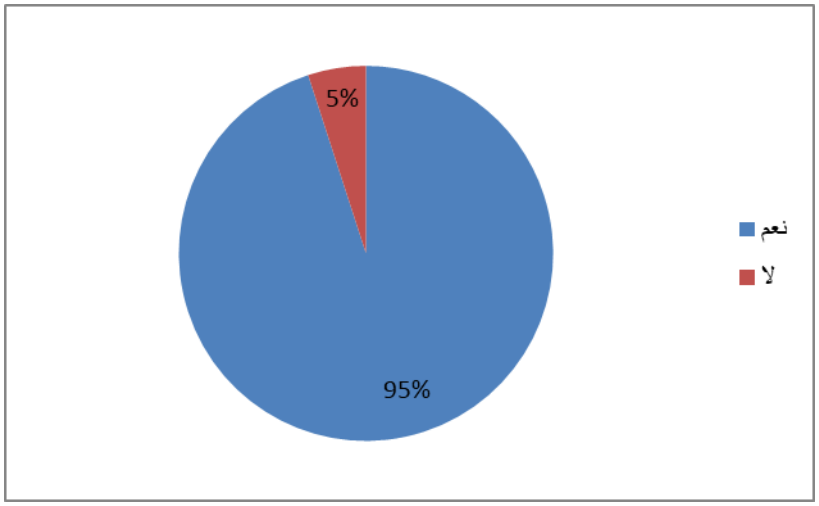
التّحليل والتّعليق:

أسفرت النّتائج في الجدول أعلاه على أنّ معظم الأساتذة يجمعون على أن لغة النّص المنطوق في مستوى المتعلّمين والمقدّرة نسبتهم بـ: 90%؛ إذْ يرى هؤلاء الأساتذة أنّ لغة النّص المنطوق مناسبة لقدرات المتعلّمين وفي مستواهم، في حين أنّ نسبة 10% ترى بأن لغته ليست في مستوى المتعلّمين وغير مناسبة لهم، ذلك أنّها تحتوي مفردات وأساليب صعبة بعض الشّيء. وتفوق مستواهم وقدراتهم اللّغوية.

المحور الثّالث: مساهمة القيم في بناء شخصية المتعلّم.

السّؤال الأوّل: حول القيم الواردة في منهاج الجيل الثّاني.

نص السؤال: هل القيم الواردة في منهاج الجيل الثّاني من بيئة المتعلّم؟		
الإجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	38	%95
لا	32	%05
المجموع	40	%100



التّحليل والتّعليق:

هناك اتّفاق شبه كامل من طرف الأساتذة المستجوبين المقدّرة نسبتهم بـ:95% والّذين يرون بأنّ القيم الواردة في منهاج الجيل الثّاني من بيئة المتعلّم، ذلك أنّها تعالج مختلف الجوانب الحياتية الفردية والاجتماعية الّتي يعيشها المتعلّم في إطار بيئته، فهي تعمل على إيجاد نوع من التّوازن والثّبات للحياة الاجتماعية، لأنّ هذه الأخيرة تكون مستحيلة في غياب القيم، ولا تستطيع الاستمرار دونها، وبالتّالي لا يمكن تحقيق أهداف الجماعة، فلا بدّ من وجود القيم كمعيار أساسي لتوجيه سلوك هذه الجماعة، في حين قدّرت نسبة 5% من الأساتذة الذين أجابوا بـ: (لا) يرون بأنّ القيم الواردة في المنهاج ليست من بيئة المتعلّم وذلك لعدم اهتمامهم بالجانب القيمي للكفاءات، وعدم متابعتهم لفحوى مناهج الجيل الثّاني ومستجدّاتها، وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع الفئة التي أجابت بـ: (نعم).

ولأجل ذلك فالقيم الواردة في المنهاج من بيئة المتعلّم، والّتي اهتمّت بها مناهج الجيل الثّاني بشكل صريح وواضح، واهتمّت أيضا بتعزيز اكتسابها، فهي مجموعة قيم الهوّية الوطنيّة والمواطنة والتّفتّح على العالم"من خلال نصوص اللّغة العربية يعتزّ بلغته يقدر مكوّنات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها، ينمّي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدّة من مكوّنات الهوية الوطنية، يتحلّى بروح التّعاون والعمل الجماعي والصّدق في التّعامل، ويساهم في الحياة الثّقافية للمدرسة أو الحي والقرية، ينتهج أساليب الاستماع والحوار..."[1].

[1] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، ص 25.

السّؤال الثاني : حول علاقة القيم الاجتماعية المتناولة وجوانب شخصيّة المتعلّم.

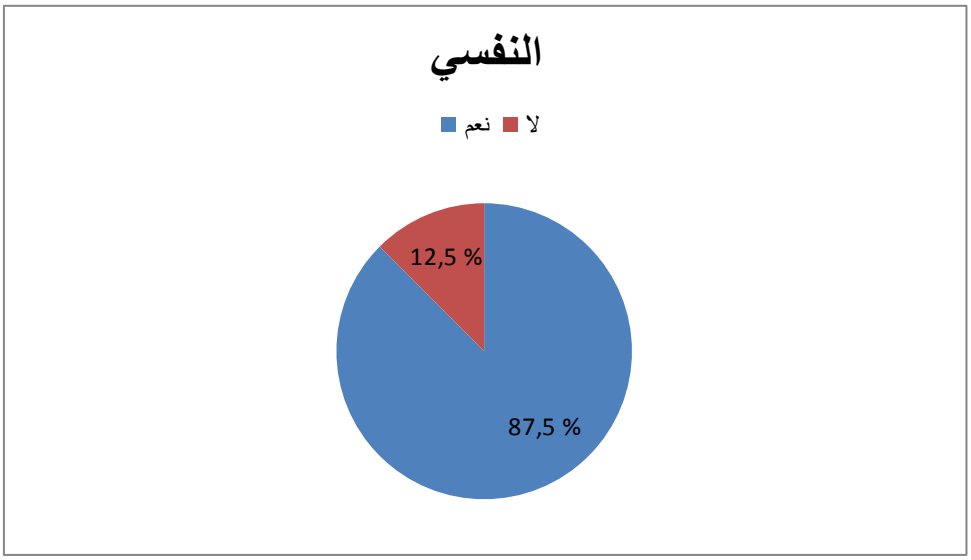
نصّ السّؤال : هل القيم الاجتماعية المتناولة تنمي :

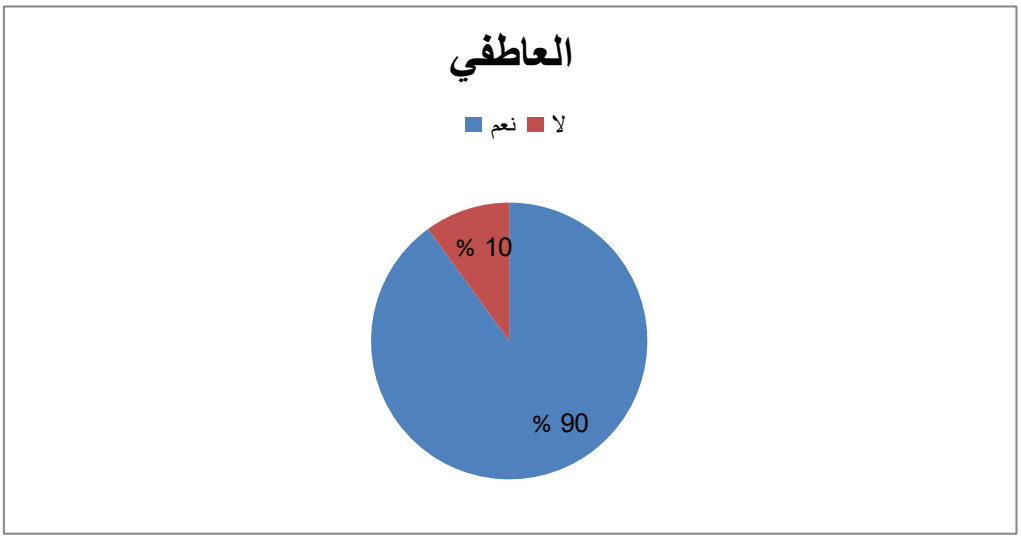
أ . الجانب النفسي؟

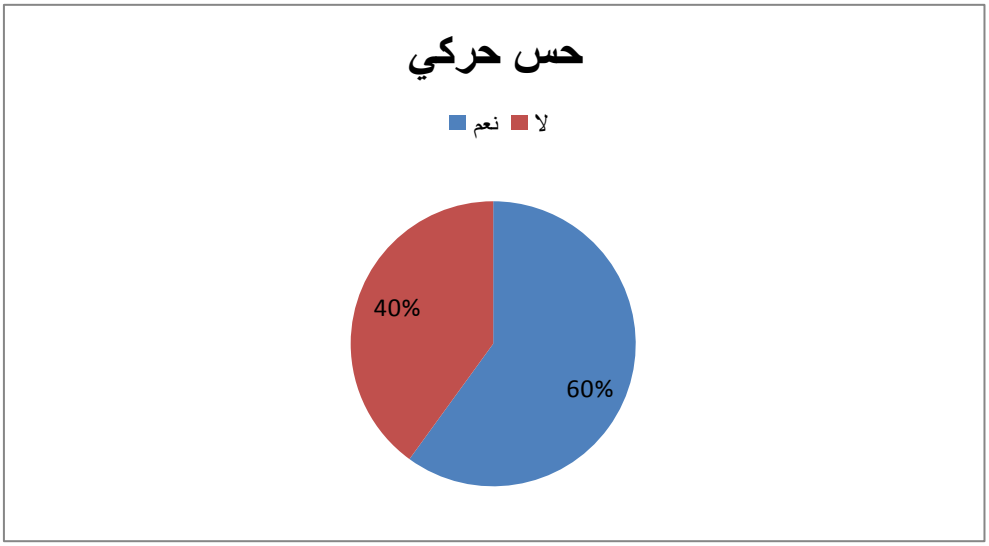
ب . الجانب العاطفي ؟

جـ . الجانب الحس حركي؟

الجانب	التّكرارات		النّسب المئوية		المجموع	
	نعم	لا	نعم	لا	التّكرارات	النّسبة المئوية
النّفسي	35	05	%87.50	%12.50	40	%100
العاطفي	36	04	%90	%10	40	%100
الحس حركي	24	16	%60	% 40	40	%100







التحليل والتعليق:

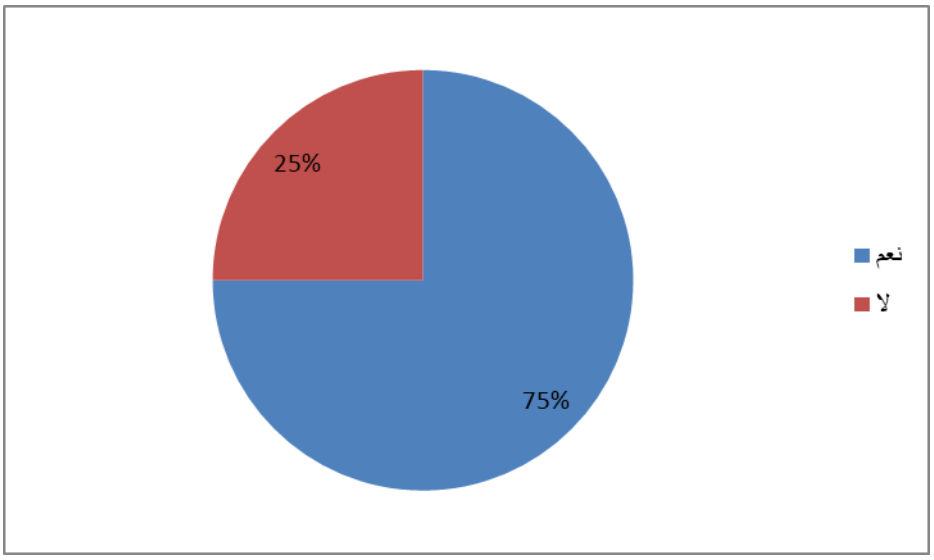
بناء على النسب المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا حسب رأي جل أفراد العينة أن القيم الاجتماعية المتناولة تنمي الجانب العاطفي حيث قدرت نسبتهم ب90% إذ يرون أنها تنمي الجانب الوجداني للمتعلم، في حين أن مَنْ يرون عكس ذلك قدرت نسبتم ب10%.

أما نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب(نعم) بالنسبة للجانب العاطفي فقد كانت مرتفعة هي الأخرى إذ قدرت ب87,50% وفي المقابل نجد أن نسبة 12,50% منهم يرون عكس ذلك.

وأما ما يلاحظ على نتائج الإحصائيات بالنسبة لرأي الأساتذة حول تنمية القيم الاجتماعية للجانب الحس حركي فقد كانت أقل من سابقتيها؛ أي نسبة الإجابة بنعم للجانب العاطفي والنفسي، والتي قدرت ب60%، إلا أنها كانت أكبر نسبة من الذين أجابوا ب(لا) والمقدرة بـ 40%، ومردّ ذلك إلى اعتبار أن القيم لها دلالة معنوية أكثر منها حسية، أي أنّها ترتبط بالجانب النفسي والعاطفي أكثر منه بالجانب الحس حركي، كما أن ظهور مؤشرات القيم يتطلب مواقف حياتية يبرز من خلالها السلوك القيمي الدال على جوانب الشخصية الثلاثة، مما يجعل تقويمها في الوسط المدرسي يحظى بفرصٍ أقل .

السّؤال الثّالث: حول العلاقة بين الوضعية التّعليمية والقيم المرصودة.

- **نصّ السّؤال:** هل الوضعية التّعليمية ترسّخ القيم المرصودة؟		
الإجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	30	%75
لا	10	%25
المجموع	40	%100



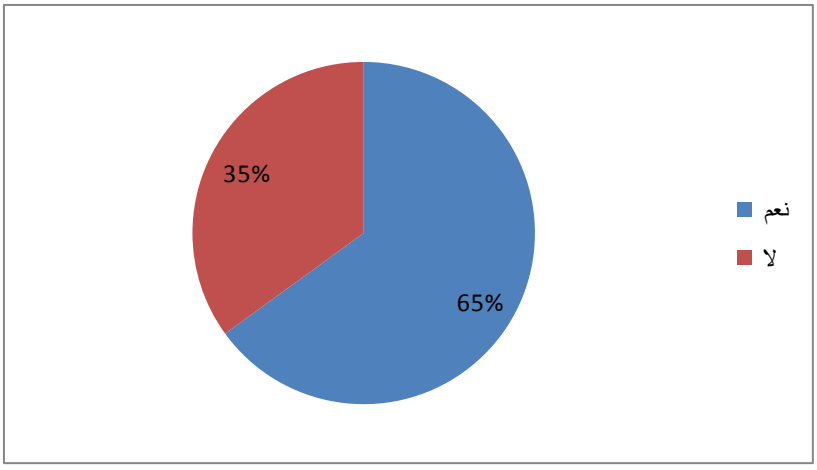
التّحليل والتّعليق:

تظهر نتائج الجدول أنّ النّسبة الأكبر المقدّرة بـ: 75% من الأساتذة يقرّون بأنّ الوضعية التّعليمية ترسّخ القيم المرصودة في المنهاج، حيث إنّ القيم الاجتماعية لابدّ من غرسها في نفوس النّاشئة وذلك لمتطلّبات نموهم الاجتماعي اعتمادا على المادة التّعليمية التي اعتبرت حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن محيط المتعلّمين، ولا عن الأداءات والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا ما ركّزت عليه مناهج الجيل الثّاني، إذْ أنّ الوضعية التّعليمية لابدّ أنّ تكون ذات طابع اجتماعي،"... ووضعيات مشكلة للتّعلّم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة."[1]

في حين أنّ نسبة الأساتذة التي تقّر بعكس ذلك قدّرت بـ:25 % حيث ترى بأنّ القيم ترسّخ عن طريق المواقف الحقيقية في الحياة العادية، والمحيط الأسري والاجتماعي، لا عن طريق الوضعية التّعليمية.

السّؤال الرّابع: يخصّ ترتيب القيم الاجتماعية.

-نصّ السّؤال: هل هذه القيم مرتبة ترتيبا يسهم في بناء شخصية المتعلّم؟		
الإجابة	**عدد التكرارات**	**النسبة المئوية**
نعم	26	%65
لا	14	%35
المجموع	40	%100



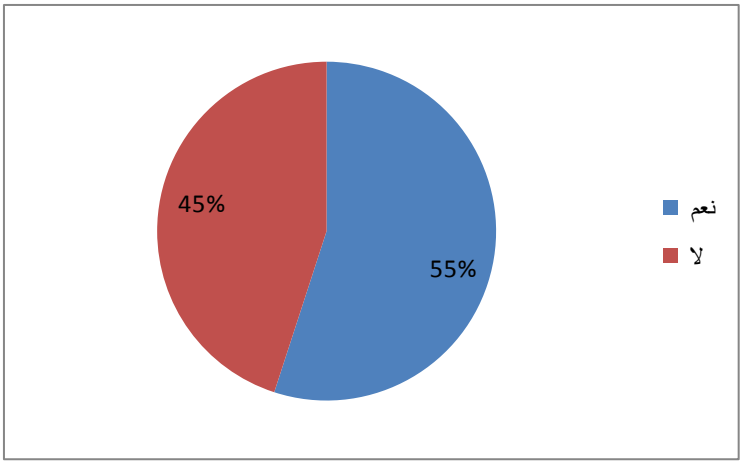
[1] وزارة التّربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص8.

التّحليل والتّعليق:

في ضوء هذه النّتائج المتحصّل عليها من خلال النّسب الظاهرة على الجدول نجد أنّ نسبة 65% من أفراد العيّنة يرون أنّ هذه القيم مرتّبة ترتيبا يسهم في بناء شخصية المتعلّم، في حين أنّ نسبة 35% منهم يرون عكس ذلك، وفي نظر هذه الفئة أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يحتاج إلى نمو العقل أكثر حتّى يتسلّح بكل الوسائل التي تساعده على فهم المعاني والأفكار واكتساب القيم، ذلك أنّ هناك مواضيع يصعب على المتعلّمين استيعابها، فمعدّله العمري لا يسمح له بفهم تلك الآراء والمواضيع، فبعضها يتمّ طرحها في هذا المستوى بدلا من تناولها في مستويات لاحقة.

السّؤال الخامس: حول تقويم القيم الاجتماعية.

نصّ السّؤال: هل تدرج القيم في شبكة التّقويم بالملاحظة؟		
الإجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	22	%55
لا	18	%45
المجموع	40	%100



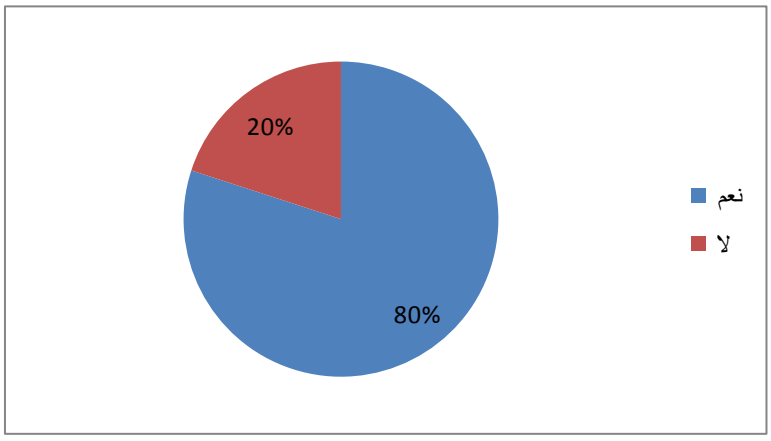
التّحليل والتّعليق:

من خلال استعراضنا لنتائج الإحصائيات في الجدول أعلاه، نجد أنّ النّسبتين متقاربتين إن لم نقل نفسها، حيث إنّ نسبة الأساتذة الذين يدرجون القيم في شبكة التّقويم بالملاحظة تقدّر بـ: 55% وفي المقابل نجد أنّ نسبة 45% من الأساتذة لا يدرجونها في عملية التّقويم، وهذا مؤشّر على جانب الصّدق في إجابات الأساتذة من جهة، إلاّ أنّه من جهة أخرى يعطينا فرقا في الالتزام بالمنهجية والعمل بما جاء في المنهاج ذلك أنّه من بين العناصر الجديدة في مناهج الجيل الثّاني هو الاهتمام بالجانب القيمي للكفاءات. إضافة إلى صعوبة تقويم القيم كسلوك آني ظاهر وقابل للملاحظة على المتعلّمين في حينه على حدّ رأي الاساتذة الذين أجابوا بـ (لا).

المحور الرّابع: كيفية تقويم التّعلمات في ضوء مناهج الجيل الثّاني.

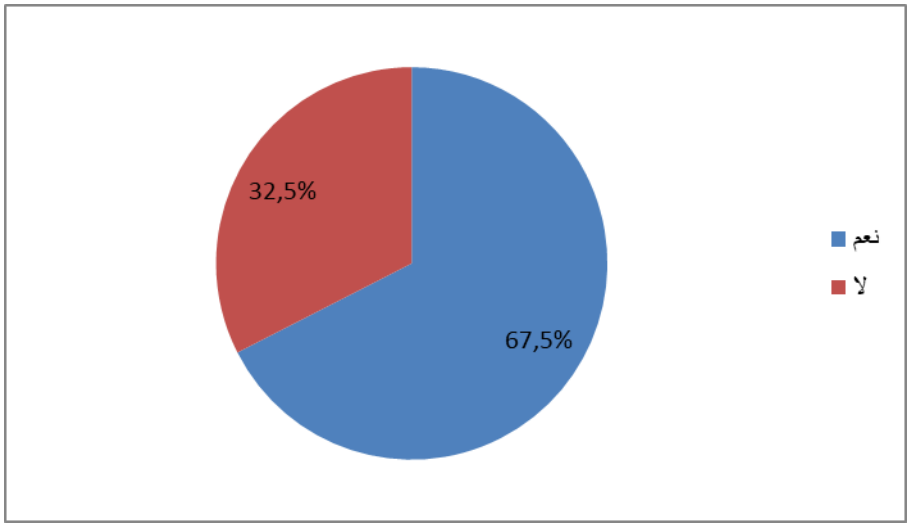
السّؤال الأوّل: حول بناء شبكة التّقويم الجماعية.

نصّ السّؤال: – هل تقوم ببناء شبكة التّقويم الجماعية؟		
الإجابة	عد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	32	%80
لا	08	%20
المجموع	40	%100



السّؤال الثّاني: حول بناء شبكة التّقويم الذّاتية.

نص السّؤال: هل تقوم ببناء شبكة التّقويم الذّاتية؟		
الإجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	27	%67.50
لا	13	%32.50
المجموع	40	%100



التّحليل والتّعليق:

في ضوء هذه النّتائج الواضحة في الجدولين بالنّسبة للسّؤالين الأوّل والثّاني لهذا المحور، ونظرا لتقاربهما سيتمّ إدراج التّعليق نفسه لهما، حيث تشير الإحصائيات إلى أنّ النّسبة الأكبر من أساتذة العيّنة يقومون ببناء شبكة التّقويم بشقيّها الجماعية والذّاتية؛ إذ تقدّر نسبة الأساتذة الذين يقومون ببناء شبكة التّقويم الجماعية بـ: 80%، والذّاتية بـ: 67.55% وهذا راجع الى تكوينهم حول مستجدّات منهاج الجيل الثّاني، واهتمامهم بالعمل على تطبيق ما جاء به، "إعطاء دور نشيط للمتعلّم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلمية التي تنمّي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية" [1]

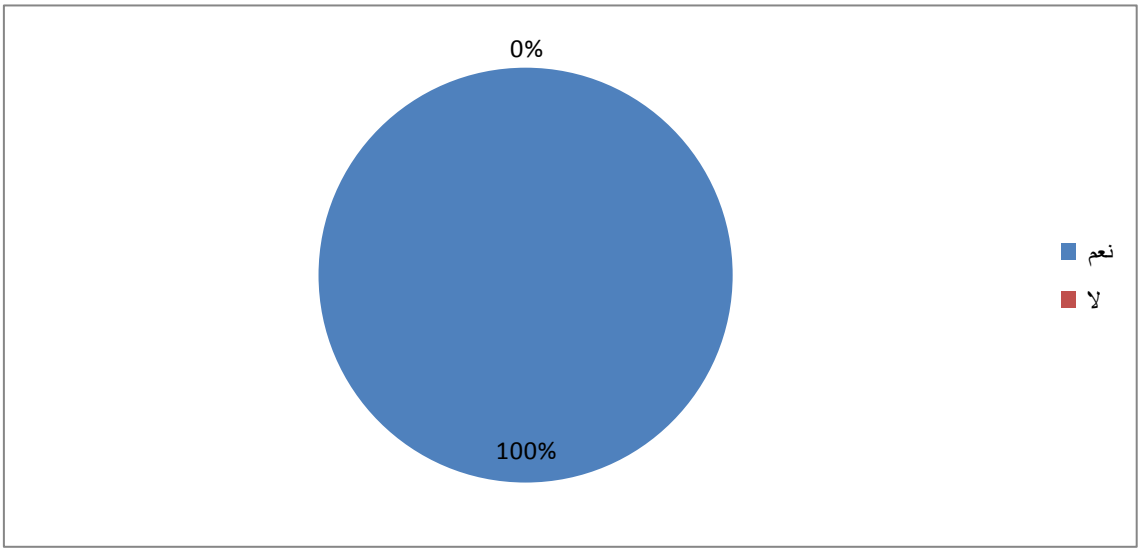
[1] وزارة التّربوية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، ص 80.

"ومن مستلزمات النّظرة الجديدة للتّقويم، التّقويم من قبل النظراء والتّقويم الذّاتي"[1].

في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذين اختاروا المقترح (لا) في بناء شبكة التّقويم الجماعية بـ: 20%، والذّاتية بـ: 32.50%وذلك لعدم اهتمام هذه الفئة بتطبيق مستجدّات المنهاج، وعدم إدراكهم بضرورة السّعي وراء تكوينهم الذّاتي، والاكتفاء بالتّقويم الجماعي دون الذّاتي فيما يتعلّق بالنّسبة الأخيرة.

السّؤال الثالث: حول التّقويم السّليم.

نص السّؤال: هل التّقويم السليم يقودك الى حصّة المعالجة؟		
الاجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	40	%100
لا	00	0%
المجموع	40	100%



[1] وزارة التّربوية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج ، ص 83.

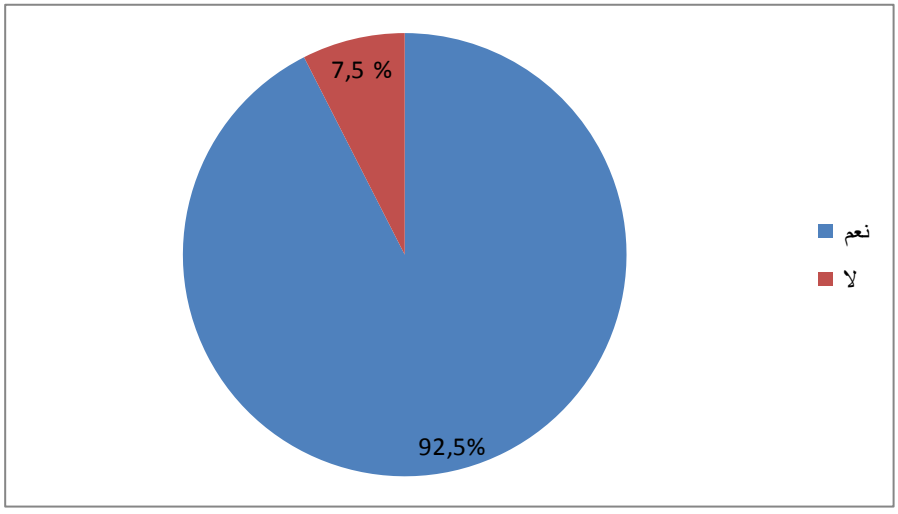
التّحليل والتّعليق:

يجمع كلّ المستجوبين أنّ التّقويم السّليم يقود الى بناء حصّة المعالجة، حيث قدّرت نسبة الاجابة بـ: (نعم)، 100%، وبالتالي عدم وجود أي حالة نفي لهذا السّؤال 0%.

وهذا راجع الى أنّ عملية التّقويم " جزء لا يتجزّأ من مسار التّعلم، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنّجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التّعلّمي للمتعلّمين، وتوجيه أو إعادة توجيه المسارات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة البيداغوجية" [1].

السّؤال الرّابع: حول علاقة التّقويم السليم بتحقق الكفاءات المرصودة.

نصّ السّؤال: هل التّقويم السّليم يكشف عن تحقّق الكفاءات المرصودة في المنهاج؟		
الإجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	37	%92.50
لا	03	%7.50
المجموع	40	%100



[1] منهاج التّعليم الابتدائي، ص 284.

التّحليل والتّعليق:

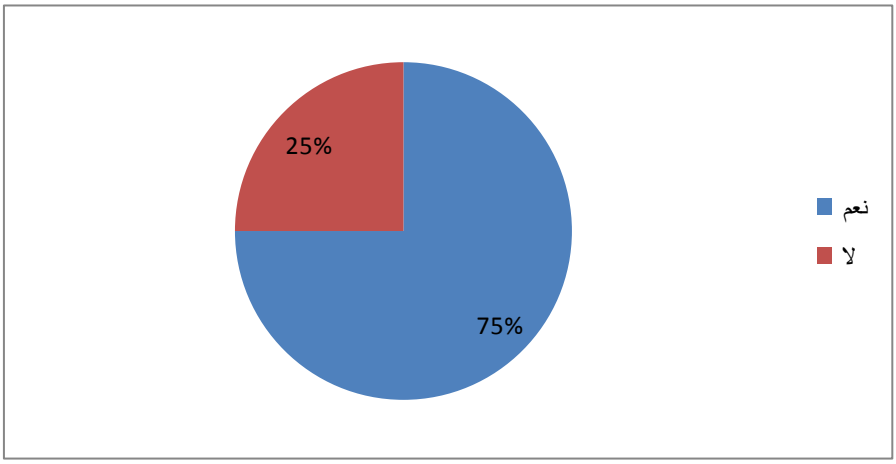
يشير الجدول إلى أنّ الأغلبية السّاحقة والمقدّرة بـ: 92.50% من أساتذة العيّنة يتّفقون على أنّ التّقويم السّليم يكشف عن تحقّق الكفاءات المرصودة في المنهاج، لأن قياس تحقق الكفاءات هو مقدار تجنيد المتعلّم لمعارفه ومكتسباته، والغاية الأساسية لوجود التّقويم هي إرشاد وتيسير تقدّم كل متعلّم في تعلّماته، وعليه فتقويم الكفاءات معناه" القدرة على التّجنيد الخاص للمعارف المكوّنة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية معارف شرطية أو منفعية)، سيرورات وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلّقة بخصوصيات المشكل المراد حلّه".[1] فالتّقويم السّليم أداة طيّعة تكشف عن تحقق الكفاءات.

أما رأي الفئة المتبقّية المقدّرة نسبته بـ: 7.50% أصدر أحكاما ارتجالية بالنّفي، ويعدّ هذا من الأخطاء البعيدة عن الممارسات الميدانية السّليمة هذا وإن دلّ على شيء إنّما يدلّ على الفهم الخاطئ للمناهج والوثائق التّربوية النّاتج عن ضعف المقروئية لها.

السّؤال الخامس: حول مدى تطبيق مخطّط التّقويم الذي يتعدّى الى المراقبة المستمرّة

نصّ السّؤال: هل تطبّق مخطّط التّقويم الذي يتعدّى الى المراقبة المستمرّة؟		
الاجابة	عدد التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	30	%75
لا	10	%25
المجموع	40	%100

[1] منهاج التّعليم الابتدائي، ص 285.



التّحليل والتّعليق:

تشير المعطيات المدوّنة في الجدول أنّ نسبة الأساتذة من العيّنة التي أقرّت بأنّها تطبّق مخطّط التّقويم الذي يتعدى إلى المراقبة المستمرة تقدّر بـ: 75 % وهي نسبة معتبرة يظهر لنا من خلالها أنّ هذه الفئة ملمّة بالجانب التّعليمي والبيداغوجي أثناء الممارسات التّعليمية كلّ ذلك من أجل التّحسين للحصول على الملمح المبرمج له.

على غرار أنّ نسبة 25% مثّلت الفئة التي لا تطبّق هذا المخطّط، توضّح لنا أن العمليات التي تفعّل العمل التّعلّمي أو التّدريسي تحتاج إلى إعادة الرّسكلة من جديد لسدّ الثّغرات في الجوانب التي لم يتمكّن منها هؤلاء الأساتذة، ثمّ إنّ تخلّي الأساتذة عن الدّور المنوط بهم في هذا الجانب يشكّل عائقا أمام سير العملية التّعلمية ونجاحها، وتحقيق المرامي المنتظرة منها.

نتائج محاور الاستبيان:

بعد الدراسة الميدانية فيما يخص الاستبيان، وإجابات الأساتذة عليه، ومن خلال نتائج النسب المئوية المتحصل عليها لهذه الإجابات تم استخلاص النتائج التالية لمحاور الدراسة:

المحور الأول: المناهج وطريقة تناول نشاط التعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني.

من خلال إجابات الأساتذة الواضحة، ونسبة الاجابات ب(نعم) فيما يخص هذا المحور، يتبين لنا أن لأساتذة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي اطلاع على فحوى المناهج والوثائق التربوية، والعمل بما جاء فيها وأنها مصدرًا لبناء الوضعية التعليمية، ذلك أنه لا بد من تجويد العملية التعليمية/ التعلمية من أجل رفع المردود التربوي، فعدم التعامل مع الوثائق الرسمية وقراءتها يسبب قصورًا أدائيًا في العملية التعليمية ويحدث ثغرات على مستوى اكتساب المعرفة، ويتوقف هذا على مدى ولاء الأستاذ للمنهاج، ومدى إحساسه بأنه ينفذ رسالة، لأن عدم الإحساس بالمسؤولية يولد عدم الانضباط في العمل.

المحور الثاني: بناء الوضعيات التعليمية /التعلمية لنشاط التعبير الشفوي

نستخلص من خلال ارتفاع نسبة الاجابات ب(نعم) في أسئلة هذا المحور والذي يتعلق ببناء الوضعيات التعليمية /التعلمية لنشاط التعبير الشفوي أن الأساتذة يعملون بما جاء في منهاج الجيل الثاني،ويظهر ذلك من خلال تحقق الكفاءات المرصودة في المنهاج وظهور مؤشراتها في بناء الوضعيات التعليمية/ التعلمية لهذا النشاط، ويعتمدون على النص المنطوق كمورد لحصص التعبير الشفوي.

المحور الثالث: مساهمة القيم الاجتماعية في بناء شخصية المتعلم

من خلال القراءة الإحصائيةلإجابات أفراد العينة على أسئلة المحور، والتي تُبيّن أنّ:

. مناهج الجيل الثاني أعطت أهمية بالغة للقيم الاجتماعية.

. إيمان الأساتذة بأنّ القيم الاجتماعية تسهم في نمو جوانب شخصية المتعلم من خلال وضعيات تعليمية في إطار البنائية الاجتماعية، مع الحرص على ترتيب منظومة القيم الاجتماعية في مخطط التعلمات السنوي بما يتوافق مع الخصائص النمائية لشخصية هذا المتعلم.

. اعتبار القيم الاجتماعية مُركّبة أساسية من مركّبات الكفاءة الختامية، والكشف عنها من خلال مخطط المراقبة المستمرة ومخطط التقويم النهائي (السنوي).

المحور الرابع : كيفية تقويم التعلمات في ضوء مناهج الجيل الثاني

من خلال الجداول والنسب المئوية للمحور الرابع يتضح أنه يوجد إيمان قوي من طرف الأساتذة بملازمة التقويم لعملية التعلّم وإعطائه أهمية (ممارسة وإنجازًا) من خلال شبكات التقويم الجماعية والذاتيّة، لأنه يقودهم إلى الكشف عن الصعوبات التي تعرض متعلميهم قصد معالجتها، والحرص على تنفيذ مخطط التقويم للمراقبة المستمرة.

التعليق على الدراسة الميدانية :

بناءا على ما توصلت اليه نتائج الدراسة لشبكة التقويم بالملاحظة والنسب المئوية لإجابات الاساتذة بنعم حول أسئلة محاور الاستبيان تبين أن:

أ-نتائج الملاحظة:

من خلال نتائج شبكة التقويم بالملاحظة يتضح لنا:

1. أن الأستاذ يعمل وفق المقاربة المقطعية، ويطبق نظام بناء وهيكلة سير المقطع التعلمي في اللغة العربية خلال الأسبوع، بدءًا بالنص المنطوق.

2. اعتياد المتعلمين على النص المنطوق من خلال تعاملهم وتفاعلهم معه، إذ تبدو جليا استجاباتهم له عن طريق تحقق المعايير وظهور مؤشرات مركبات الكفاءة عند أغلبية المتعلمين.

3. العمل بشبكة التقويم بالملاحظة يعطي دلالة واضحة لمستوى التحكم في الموارد المتعلقة بالمعايير.

4. أن شبكة التقويم بالملاحظة تقدم تصنيفا للمتعلمين في مجموعات حسب درجة التحكم وحسب المؤشرات مما يسهل عملية رصد الصعوبات وكيفية التكفل بالمتعلمين من خلال المعالجة البيداغوجية.

5. المعالجة البيداغوجية هي المسار الذي يمكّن من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه، وتتم عن طريق إحصاء عوائق التعلم (الصعوبات) من خلال شبكة التقويم، وتحديد الأهداف ثم اقتراح وضعيات المعالجة.

ب –نتائج الاستبيان:

1-لمعظم الأساتذة اطلاع على فحوى مناهج الجيل الثاني.

2-بناء الوضعيات التعليمية /التعلمية لنشاط التعبير الشفوي من طرف معظم الأساتذة وفق ما ينص عليه منهاج الجيل الثاني .

3-إيمان الأساتذة بمساهمة القيم في بناء شخصية المتعلم وإدراجها في شبكات التقويم الخاصة بالمتعلمين.

4-ممارسة التقويم من طرف غالبية الأساتذة وفق النظرة الجديدة في مناهج الجيل الثاني.

توصيات ومقترحات علاجية:

1. مراعاة الفروق في بناء وضعيات التعلم وشبكات التقويم وصياغة المؤشرات وفق ذلك.

2. ضرورة بناء شبكات التقويم بالملاحظة وإنجازها باستمرار من طرف الأساتذة كأداة فاعلية من أدوات التعلم لتقويم المسارات والكفاءات، وذلك لضمان متابعة المتعلمين ومستوى تحكمهم في الموارد والبحث عن الصعوبات التي تعترضها قصد معالجتها.

3. اختيار النّصوص المنطوقة من طرف الأستاذ اعتمادًاعلى النص القاعدي (نص القراءة) مع ضبط الموارد المعرفية والمنهجية والقيم والكفاءات العرضية المستهدفة .

4. تخيُر الأستاذ في بنائه للنصوص المنطوقة بما يتوافق مع سن المتعلمين والبيئة الاجتماعية.

5. ضرورة مواكبة مستجدات المناهج في سبيل تحسين مستوى المتعلمين ونجاح العملية التعليمية/ التعلمية .

6. الأخذ بعين الاعتبار القيم الاجتماعية في بناء الوضعيات التعليمية، واعتمادها كمعيار من معايير التقويم.

7. لقياس مدى تحكم المتعلمين في معايير ومؤشرات الكفاءة المرصودة يتطلب ضرورة إنجاز شبكات التقويم وممارستها للوصول إلى نتائج يتم من خلال تحديد جوانب المعالجة .

خاتمة

الخاتمة:

تعتبر تعليمية التّعبير الشّفوي من أهم الأنشطة التي تقوم عليها العملية التّعليمية للغة، باعتبارها تُظهر مدى تحصيل المتعلّم للمعارف التّربوية من جهة ،كما تعكس مدى تفعيله لمختلف قدراته وكفاءات التّعبيرية من جهة أخرى، والاكتساب الحقيقي للّغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجرّدة وإنّما عن طريق فتق اللّسان بالمحاورة وممارسة اللّغة ممارسة فعلية في جميع الظروف التي تستعمل فيها .ذلك أن التّواصل الشّفوي مظهرًا للإبداعية لدى المتعلّم، وتحقّق الكفاية التّواصلية وإتقانها اليوم هو أحد سمات المواطنة العصرية في المجتمعات الحرّة، وبهذا يساهم إنماء الكفاءة التّواصلية في بناء شخصيّة مواطن اليوم والغد القابل لأن يعيش في مجتمع حر ديمقراطي متضامن، وفي عالمٍ متغيرٍ يفرض عليه التّواصل والتّعلم والعيش المشترك مدى الحياة.

وانطلقا من الدراسة النظرية واستنادًا إلى معطيات الدّراسة التّطبيقية يمكن استخلاص النّتائج التّالية:

أ. تبين لن من خلال الفصل النظري:

1. للتعبير الشفوي أهمية بالغة في حياة الفرد عامة والمتعلّم خاصة ،وهو فرع من فروع اللّغة الذي لا يمكن الاستغناء عنه ،لأنه يعتبر همزة وصل بين المتعلّم ومحيطه الدّراسي والاجتماعي.
2. يساهم التّعبير الشّفوي مساهمة فعّالة في اكتساب المتعلّمين للرّصيد اللّغوي وتحصيل المعارف والخبرات.
3. التّعبير الشّفوي من أهم الأنشطة التّعليمية لدى المتعلّمين ،فهو الأساس الذي يقتضيه اكتساب مختلف المهارات اللّغوية الأخرى .
4. أنّه وسيلة لتحويل قواعد اللغة إلى استعمالات تَستضْمِر قوانين اللّغة وتقوّي الملكة اللغوية.

5. يهدف التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي إلى تهيئة المتعلّمين وتدريبهم على الإنتاج الشّفوي لتحقيق الكفاءة التّواصلية وتنميتها بما يضمن لهم حسن التّعامل والتّفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي.
6. للتّعبير الشّفوي أنماط ومجالات تميزه عن نظيره الكتابي.
7. إن للتقويم نظرة جديدة تهتم بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري، بعد أن كان يعتمد على تحصيل المعارف، والانتقال من التقدير الكمّي الذي تعبّر عنه النقطة الممنوحة إلى التقدير النوعي المبني على العمليات المعرفية.

ب . من خلال الفصل التطبيقي توصلنا إلى:

1. أن مناهج الجيل الثاني أولت نشاط التعبير الشفوي عناية بالغة الأهمية وتناولته بطريقة تختلف عن المناهج السابقة من حيث الحجم الساعي المخصص له،ومضامين موضوعاته وبُعدها القِيمي والجديد الذي جاءت به فيما يخص هذا النشاط هو فهم المنطوق.
2. بالنظر إلى الطّريقة التي يُقدم بها نشاط التّعبير الشّفوي في السنة الرّابعة ابتدائي وتنوع مقاطعه في مناهج الجيل الثّاني فإنّنا نخلص إلى أنّها تنعكس إيجابيا على مستوى المتعلّمين عن طريق إشراكهم لبناء معارفهم في إطار اجتماعي .
3. للوصول إلى طموحات المنهاج في نشاط التّعبير الشّفوي وضع مجموعة من الآليات والأساليب المنهجيّة الأساسيّة والضّرورية لتحقّيق ملمح خروج المتعلّم في هذا المستوى.
4. تعامل الأساتذة مع المنهاج والعمل بما جاء به، هو خطوة يراد بها تغيير الممارسات من أجل إصلاح الفعل التّعليمي والممارسات اليومية داخل حجرة التعلّم.
5. أنّ تحقق الكفاءات والملامح المدرجة في المنهاج هي نتيجة حتمية للشروط الواجب توفّرها في الأستاذ المسيّر والموجّه والمهيئ لأرضية التعلّم، ويكون عمله وممارساته التّعليمية اليومية سعيًا لتحقيق ذلك.

6. إعطاء أهميّة كبيرة للقيم الاجتماعية نظرًا لمساهمتها في بناء جوانب شخصية المتعلّم ولدورها في الحفاظ على المنظومة القيمية في المجتمع.
7. قصور الممارسة المنهجية للتّقويم التّكويني خاصّة، وفقًا للأدوات المناسبة ،وعدم إعطائه المكانة اللّازمة في العملية التّعليمية/ التّعليمية عند بعض الأساتذة.

ب . الاقتراحات:

1. تفعيل دور المعاهد التكنولوجية للتربية في إعداد وتكوين الأساتذة الجُدد بعد نجاحهم في المسابقة مباشرة ،لما له من دور في الإعداد المعرفي والتّربوي والنّفسي لهم.
2. تنصيب لِجَان بيداغوجية من الخبراء والباحثين لمتابعة تنفيذ المناهج في الميدان وتقويمها عبر محطات دورية.
3. إقامة شراكة وتعاون بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التّعليم العالي لتكوين الأساتذة وتدريبهم على البحث العلمي في مجال تخصّصهم.

الملاحق

ملحق رقم (1)

المقطع التعلمي	الوحدة التعلمية	النص المنطوق المقترح
المقطع السادس الحياة الثقافية	الوحدة الأولى أنامل من ذهب	**أنامل معطرة** الجدّة باية وسطَ الدّار القديمة في حيّ السّويقة العتيق أمامها كَبَّةُ الورد، رائحتُه تعبّق المكان، جلستُ إلى جوارها أنظر إلى وجهها الجميل ذي البشرة الناعمة كرغيف الخبز وبريق عينيها العسليتين. أستمع إلى حديثها الحلووأمعن النّظر في يديها البارعتين، تضع الماء البارد أعلى قبّة القطار النّحاسيّ تارة وتحكم سدّ القِفالةِ تارة أخرى، وهي تترقّب خروج سيلِ ماءِ الورد بأريجه الفوّاح. **أستمع وأجيب :** - أين تحدث هذه القصة؟ - من هي الشخصية الرئيسية؟ - اذكر صفة معنوية ومادية تتميز بها الجدة باية. - ما هوالعمل الذي تقوم به الجدّة باية؟ - ماذا قالت الحفيدة عن الجدة باية ؟ - إختر عنوانا آخر للنص: تقطير الورد – فتل الكسكسي – تراث أصيل **التعبير عن المشهد :** - منْ هي الشّخْصياتُ الّتي تَظْهرُ على الصّورَةِ؟ - صِف الجَدّةَبايَة وسمّ الأدَواتِ والأشْياءَ المُحيطَة بها. - كَيْفَ تَسْتَخرِجُ الجَدّةُباية ماءَ الوَرْدِ منْ «كَبّةِ» الوَرْدِ الّتي بِجانِبِها.

ملحق رقم (2)

شبكة التقويم بالملاحظة في ميدان فهم المنطوق:

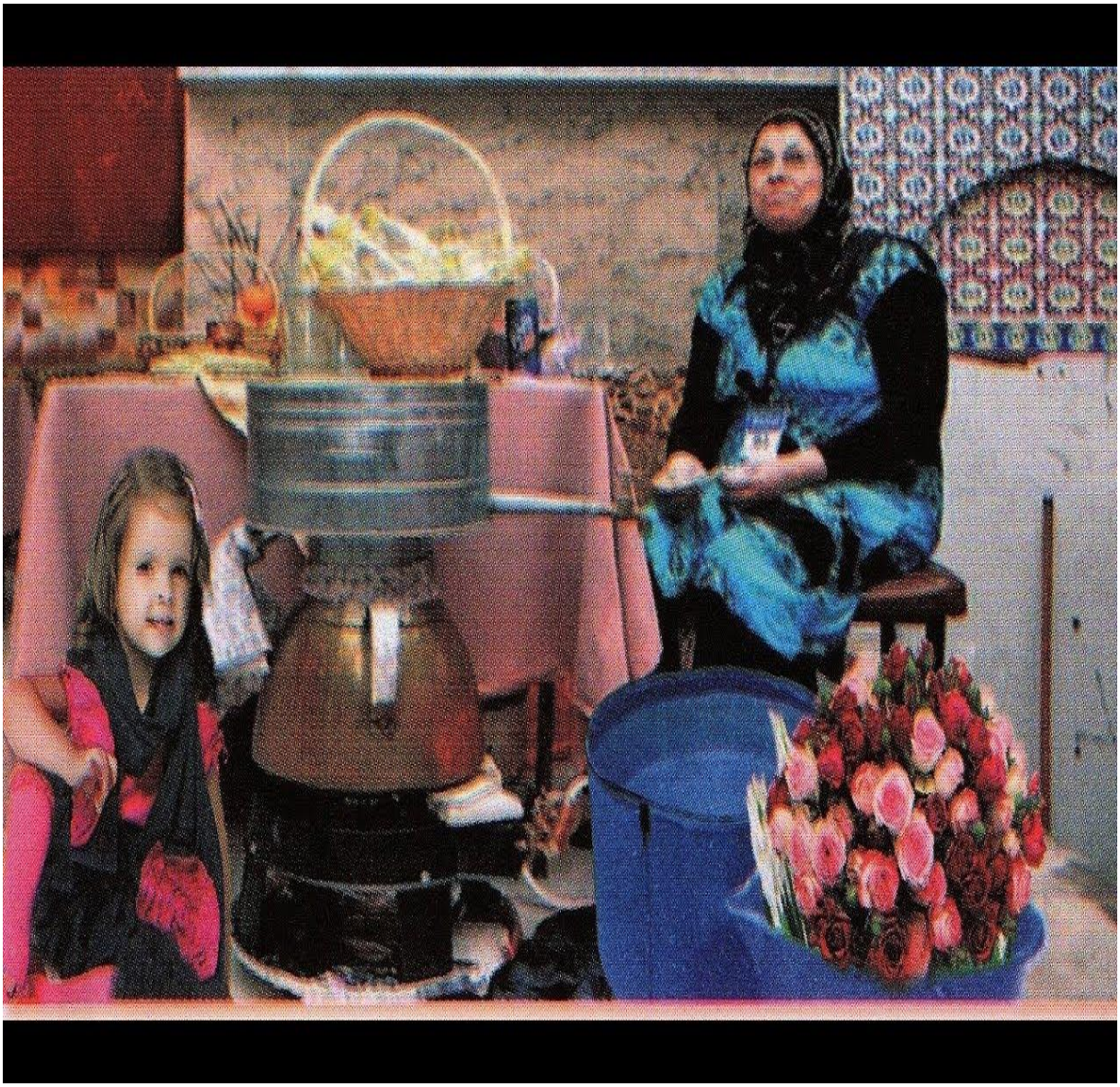
عنوان النص المنطوق :أنامل معطرة (من كتاب دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي ص 65).

المعيار الأول: يحدد موضوع الوصف وعناصره		المؤشر (01): يعين الشيء الموصوف (الجدّة باية) ويركز الوصف عليه			المؤشر(02): يستعمل الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال (جلست ،أنظر أستمع.أمعن.تضع....)			المؤشر(03) : كثرة النعوت والأحوال وكثرة التفاصيل (العتيق ،الناعمة، النحاسي....)		
الرقم	الاسم واللقب	+	⊥	-	+	⊥	-	+	⊥	-
1		+				⊥			⊥	
2		+			+				⊥	
3		+			+			+		
4		+			+			+		
5		+			+			+		
6		+			+			+		
7		+				⊥			⊥	
8				-			-			-
9			⊥			⊥			⊥	
10		+			+			+		
11			⊥			⊥			⊥	
12				-			-			-
13			⊥				-			-
14		+			+			+		
15		+			+				⊥	
16			⊥			⊥			⊥	
17		+			+			+		
18			⊥			⊥			⊥	
19				-			-			-
20		+			+			+		
21		+			+			+		
22			⊥			⊥			⊥	
23			⊥				-			-
24			⊥			⊥			⊥	
25				-			-			-
26				-			-			-
27		+			+			+		
28		+				⊥			⊥	
29				-			-			-
30		+				⊥			⊥	
المجموع		16	08	06	12	10	08	10	12	8

المعيار الثّاني: يحدّد الموصوف الرئيسي وجوانب الوصف فيه (الجدة باية وصفاتها المادية والمعنوية)		المؤشر(01) : يحدد الصّفات المادية للجدة باية (وجهها الجميل ذي البشرة النّاعمة ،بريق عينيها العسليتين)			المؤشر (02): يحدّد الصّفات المعنوية (يديها البارعتين، حديثها الحلو)			المؤشّر(03): يستعمل القرائن اللّغوية (العطف، الوصف)		
الرقم	الاسم واللقب	+	ـ	-	+	ـ	-	+	ـ	-
1		+				ـ			ـ	
2		+			+				ـ	
3		+			+			+		
4		+			+			+		
5		+			+			+		
6		+			+			+		
7		+				ـ			ـ	
8				-			-			-
9		+	ـ			ـ			ـ	
10		+			+			+		
11			ـ			ـ			ـ	
12				-			-			-
13			ـ				-			-
14		+			+			+		
15		+			+	ـ			ـ	
16		+	ـ						ـ	
17		+			+			+		
18		+				ـ			ـ	
19				-			--			-
20		+			+			+		
21		+			+			+		
22			ـ			ـ			ـ	
23			ـ				-			-
24			ـ			ـ			ـ	
25				-			-			-
26					+		-			-
27		+						+		
28		+				ـ			ـ	
29				-			-			-
30		+				ـ			ـ	
المجموع		19	08	06	12	10	08	10	12	8

ملحق رقم (3)

أشاهد وأعبر



ملحق رقم(4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمـــــارة استبيان

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي

ولاية المسيلة : ابتدائية : .....

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات العامة تحت عنوان : تعليمية التعبير الشفوي في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا .

فإنه يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة من أجل الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكل موضوعية وأن هذه الاستبانة غرضها علمي بحت . وذلك بوضع علام (X) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدونها وشكرا.

	المحاور	الأسئلة	الإجابة	
			نعم	لا
01	المنهاج وطريقة تناول نشاط التعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني	1-هل لك اطلاع بمحتوى منهاج السنة الرابعة ابتدائي للجيل الثاني ؟	☐	☐
		2-هل لك دراية بالكفاءات المرصودة في منهاج السنة الرابعة ابتدائي؟	☐	☐
		3-هل المنهاج والوثيقة المرافقة مصدرا لبناء الوضعيات التعليمية؟	☐	☐
		4-هل تقوم ببناء الوضعية (التعليمية / التعلمية) (التقويمية) و (الادماجية) ؟	☐	☐
		5-هل تتصرف في النص المنطوق ؟	☐	☐
02	بناء الوضعيات التعليمية /التعلمية لنشاط التعبير الشفوي	1-هل الحجم الساعي المخصص للتعبير الشفوي كاف ؟	☐	☐
		2-هل تحقق كل الكفاءات المرصودة في المنهاج ؟	☐	☐
		3-هل تظهر مؤشرات الكفاءة في بنائك للوضعيات التعليمية؟	☐	☐
		4-هل تعتبر النص المنطوق موردا لحصص التعبير الشفوي ؟	☐	☐
		5-هل لغة النص المنطوق في مستوى المتعلمين ؟	☐	☐

			نعم	لا
03	مساهمة القيم في بناء شخصية المتعلم	1-هل القيم الاجتماعية الواردة في مناهج الجيل الثاني من بيئة المتعلم ؟	☐	☐
		2-هل القيم الاجتماعية المتناولة تنمي :	☐	☐
		أ-الجانب النفسي؟	☐	☐
		ب-الجانب العاطفي؟	☐	☐
		ج-الجانب الحس حركي؟	☐	☐
		3-هل الوضعية التعليمية ترسخ القيم المرصودة ؟	☐	☐
		4-هل هذه القيم مرتبة ترتيبا يسهم في بناء شخصية المتعلم ؟	☐	☐
		5-هل تدرج القيم في شبكة التقويم بالملاحظة ؟	☐	☐
04	كيفية تقويم التعلمات في ضوء مناهج الجيل الثاني		نعم	لا
		1-هل تقوم ببناء شبكة التقويم الجماعية ؟	☐	☐
		2-هل تقوم ببناء شبكة التقويم الذاتية ؟	☐	☐
		3-هل التقويم السليم يقودك إلى بناء حصة المعالجة ؟	☐	☐
		4-هل التقويم السليم يكشف عن تحقق الكفاءات المرصودة في المناهج	☐	☐
		5-هل تطبق مخطط التقويم الذي يتعدى إلى المراقبة المستمرة ؟	☐	☐

ملحق رقم (5)

بطاقة تقنية للابتدائيات

البلدية	الابتدائية
أولاد دراج	ساكر علي حماش السعيد بزاف عيسى حمريط السعيد العقيد عميروش برابح المسعود مهدي الصديق
المسيلة	بن يونس عيسى سليتان الدراجي أول نوفمبر الرجاء حجاب لهول عمرون المختار حفصي بوجملين سهيلي الديلمي بن عيسى مولود جدي الديلمي

.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا:المصادر:

1. بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017م، 2018م .

2. المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية، الجزائر، ع17، 1999م.

3. وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

4. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2016 م.

ثانيا: المراجع:

1. أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م.

2. أحمد مرسي:منهاج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط 3، 2003 م.

3. بلقاسم سلاطنية،حسان الجيلاني:منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2004 م.

4. حسن شحاتة:أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث، كلية التربية، جامعة عين شمس، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2000 م.

5. حسن فالح البكور وآخرون:فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010 م.

6. حمدي شاكر محمود:التقويم التربوي ن والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1425 هـ، 2004 م.

7. خير الدين هني:تقنيات التدريس، دون دار النشر، ط1، د.ت .

8. راتب قاسم،محمد فخري مقدادي:المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان . الأردن، ط1، 2004م.

9. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2004م.

10. صالح غيلوس:التلقي والانتاج في ضوء العرفنية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2017 م.

11. عبد الفتاح حسن البجة:أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، عمان، ط1، 1427 هـ، 2007م.

12. علي أحمد مدكور : طرق تدريس اللغة العربية ،دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 ،2007م.

13. علي جواد الطاهر:أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت ـ لبنان، ط2، 1984م.

14. فراس السليتي:فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، دط.

15. فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان . الأردن، ط1، 2007م.

16. محسن علي عطية:تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان . الأردن، ط1، 2007م.

17. محمد الدريج:التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1994م.

18. محمد خان:منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب، جامعة بسكرة، الجزائر، ط1، 2011م.

19. محمد محمودالحيلة: التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان . الأردن، ط5، 1427 خـ، 2007م.

20. محمود حسون جاسم وجعفر خليفة حسن:طرائق اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة المختار، ليبيا، ط1، 1996م.

21. مصطفى زيدان:نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983م.

22. مصطفى فهيم:مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002م.

23. نعمة رحيم العزاوي:من قضايا تعليم اللغة العربية، رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، ط3، بغداد، 1988م.

ثالثا: المعاجم:

1. أحمد حسن اللقاني:علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999م.

2. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9، 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1994م.

3. الفيروز ابادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت . لبنان، ط1، 1997م.

4. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، دار العودة، القاهرة، ط4، 2004م.

رابعا: المجلات:

1. آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، مج 7، ع2، 2014م.

2. عبد الحليم بن عيسى، تعليمية التعبير في المدرسة الجزائرية، دراسة تقويمية في المرحلة الابتدائية، مجلة الموروث، جامعة السانيا، وهران، الجزائر، ع3، 2014م.

3. عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، جامعة الجزائر، 1973 م.

4. محمد صاري، مجلة اللغة العربية، مقال التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع6، 2002م.

5. مليكة بوداوي، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، مجلة الأثر، جامعة باجي مختار، عنابة، ع23، 2015م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة ..... أ-ز

الفصل التمهيدي:التعليمية

1-ماهية التّعليمية 10

2-التعلّم والتّعليم..... 12

3-أقطاب العملية التّعليمية..... 14

4-التّقويم 17

الفصل الاول: تعليمية التّعبير الشّفوي

1- ماهية التّعبير الشّفوي 21

- التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي..... 24

2- أنواع التّعبير الشّفوي 29

- أنواع التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي 31

3- أهداف التّعبير الشّفوي 33

- أهداف التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي..... 35

4- مجالات التّعبير الشّفوي..... 37

- مجالات التّعبير الشّفوي في السّنة الرّابعة ابتدائي 39

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

1 ـ منهجية الدراسة : 41

2 - أدوات الدراسة: 42

أ - الملاحظة: 42

1. مجال الدراسة:..... 42

2 -عينة البحث : 43

3-شبكة التقويم بالملاحظة:..... 43

4-إحصاء مجموع التّكرارات للمعيار الأول والثّاني في شبكة التّقويم بالملاحظة: 44

ب . الاستبيان: 48
1- استمارة الاستبيان: 48
2- صياغة الأسئلة والهدف منها: 48
3 - مجال الدراسة: 48
4 . عينة البحث: 48
5 . جمع البيانات 48
6 . الأدوات الإحصائية : 49
7- مادة الاستبيان ومحاورها: 49
نتائج محاور الاستبيان: 74
التعليق على الدراسة الميدانية : 75
توصيات ومقترحات علاجية: 76
خاتمة: 79
الملاحق: 83
قائمة المصادر والمراجع: 91
فهرس المحتويات: 96

ملخص

.

ملخص:

هذا البحث الموسوم بـ: بتعليمة التعبير الشفوي في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا.عالج إشكالية: كيف تناولت مناهج الجيل الثاني نشاط التعبير الشفوي في السنةالرابعة ابتدائي، حاولت الإجابة عنها من خلال خطّة قسمت إلى مدخل تمهيدي، فصل نظري وآخر تطبيقي وخاتمة تضمنت جملة من النتائج، وقد استعملت الملاحظة و استمارة الاستبيان كأداتين من أدوات الدراسة متّبعة في ذلك المنهج الوصفي.

وأهم النتائج التي توصلت إليها أنّ مناهج الجيل الثاني أولت نشاط التعبير الشفوي عناية بالغةالأهمية وتناولته بطريقة تختلف عن المناهج السابقة من حيث الحجم الساعي المخصص له ، ومضامين موضوعاته وبُعدها القِيمي والجديد الذي جاءت به فيما يخص هذا النشاط هو فهم المنطوق.

الكلمات المفتاحية: تعليمة التعبير الشفوي، فهم المنطوق، مناهج الجيل الثاني.

.

Résumé:

Cette recherche se caractérise par: l'enseignement de l'expression orale à la lumière du curriculum de la deuxième génération. La quatrième année est un prototype. Traitement problématique: Comment le programme de deuxième génération a-t-il traité les activités d'expression orale au cours de la quatrième année élémentaire? J'ai essayé d'y répondre par un plan divisé en introduction, théorique, un certain nombre de résultats ont été utilisés. L'observation et le questionnaire ont été utilisés comme deux des outils d'étude suivis de l'approche descriptive.

Les résultats les plus importants sont que le programme de deuxième génération accorde une grande importance à l'activité d'expression orale et le traite différemment du programme précédent en termes de taille, de contenu, de valeur et de nouveaux thèmes. La dimension liée à cette activité est la compréhension de l'opérateur.

Mots-clés: instruction d'expression verbale, compréhension opératoire, programme d'études de deuxième génération.