الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف -ميلة-
معهد الآداب واللغـــات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني – دراسة مقارنة في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي–

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبـــتين:

أمال شتوان
رحمة بن حملاوي

إشراف الأستاذ :

عبد المؤمن رحماني

السنة الجامعية: **2019/2018**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

عرفانا منّا بالفضل نتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الإمتنان مع خالص التّقدير و الاحترام

لأستاذنا ﴿ عبد المؤمن رحماني ﴾

الّذي تفضّل بالإشراف على هذه المذكّرة ونشكر له حسن تعاونه و جميل رأيه

ومشورته الكريمة جزاه الله خير الجزاء، وأسبغ عليه الصّحة والعافيّة

وأدامه فخرا للعلم والمتعلّمين

كما يطيب لنا أن نتقدّم بالشّكر الجزيل لأساتذة أعضاء اللّجنة المناقشة

وإلى كل أساتذة قسم اللّغة و الأدب وجميع أعضاء الهيئة الإداريّة

بمعهد الآداب و اللّغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصّوف ميلة

لكل ما قدّموه لنا طوال المشوار الدّراسي

و إلى كل من مد يد العون والمساندة لإتمام هذا العمل

و ما توفيقنا إلاّ بالله عليه توكّلنا وإليه ننيب

مقدمـــة

مقدمة

بسم اللّه الرّحمان الرّحيم والصّلاة والسّلام على رسوله الكريم، أمّا بعد:

لقد شهد مجال التّربية والتّعليم في البلدان العربيّة، مع بداية النّصف الأوّل من القرن الواحد والعشرين، تطوّرا لافتا تماشيا مع التّطوّرات الحاصلة في شتّى الميادين الاجتماعيّة والثّقافية والاقتصاديّة والسّياسيّة، مِمَّا ولد ردود فعل، ألزمت القائمين على هذا القطاع بضرورة اتخاذ إجراءات لمواكبة النّهضة العلميّة التّكنولوجيّة، والرّقي بلغة القرآن إلى مصاف لغات العلم.

ولم تنئ الجزائر عن تلك الصّيحات المنددّة بفشل التّجارب التّعليميةّ المتكرّرة والممارسات البيداغوجيّة، الّتي ظلّت تستنزف الجهود أكثر مِمَّا تبني العقول وتُربي النّفوس فكانت النّتيجة أن أَعلن القائمون على الإصلاح بوزارة التّربية والتّعليم، عن عقد ورشات وندوات تشاوريّة لتدارك الهفوات، اختتمت بوضع برنامج خاص للنّهوض بمستوى المتعلّم وترقية أدائه اللّغوي للعربيّة نطقًا وكتابةً، بدءا بالمرحلة الابتدائيّة إلى غاية مرحلة التّعليم الثّانوي، بالاعتماد على طرائق جديدة في تدريس اللّغة العربيّة مبنيّة على المقاربة بالكفاءات والّتي يتمّ استغلالها في تجديد المناهج والوسائل التّعليميّة، وفي هذا الإطار استفادت هذه الأخيرة من محصول البحوث والدّراسات اللّغوية واللّسانية والّتي لا تفتأ أن تتطوّر وتتجدد ممّا من شأنه أن ينعكس على تطوّر التّصورات التّعليميّة والممارسات التّدريسيّة لهذه الأخيرة.

وبناء على ذلك أصبحت مقاربة التّدريس بالكفاءات، الخيار البيداغوجي الأساس لتعليم اللّغة العربيّة؛ حيث دخل حيّز التّنفيذ، بداية من الموسم الدراسي 2003- 2004، تحديدًا في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ليُعمّم فيما بعد بالتّدريج على باقي المراحل. وأصبحنا نتكلم عن نموذج آخر من المتعلّمين، يتّصفون بالكفاءة، والتّفاعل، قادرون على مواجهة مختلف ما يعرض عليهم من وضعيات تعلُّميّة بناءا على إمكاناتهم الذّاتية ومكتسباتهم القبليّة، وعن نمط جديد من التّعليم يرتكز على المتعلّم، كأساس للفعل التّعليمي التّعلُّمي.

ولقد دأب المشرفون على الإصلاح منذ سنة 2003 على متابعة مسار هذه المقاربة بناءا على مؤشّرات الممارسات التّربوية الميدانيّة، من أجل ضمان السّير الحسن لمختلف التّعلُّمات في مختلف المواد، وعبر مختلف المستويات، مِمَّا أوجب إدخال تعديلات في العديد من الأحيان على الكتب والمناهج، وعقد ندوات تكوينيّة وتدريبيّة للأساتذة في هذا المجال ولأنّ مسار الإصلاحات لا يأتي أُكُلَه إلّا على المدى المتوسّط والبعيد، وبعد أن استنزفت هذه المقاربة هذا الأمد، ظهرت الحاجة مرة أخرى إلى ضرورة إدخال تحسينات وتعديلات لتجاوز مختلف الأخطاء الّتي تخلّلت الوثائق التّربوية والوسائل التّعليميّة، وكل ما من شأنه أن يعمل على تحسين جودة التّعلّمات، فكان أن ظهرت نتيجة لذلك مناهج الجيل الثّاني للمقاربة بالكفاءات بدءا من سنة 2015. بحلّة جديدة من ناحية الشّكل والمضمون، باستثناء ما تعلّق بالمبادئ الأساسية، والأهداف العامّة وطرائق التّدريس وأساليب التّقويم.

ولأن شغلنا الشّاغل في هذا البحث، يرتكز على الممارسات التّعليمية لنشاط التّعبير الشّفهي، منذ اعتماد بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة للتّدريس إلى غاية ظهور مناهج الجيل الثّاني؛ حيث نعمل على إعداد دراسة مقارنة لتعليميّة هذا النّشاط، بين مناهج الجيلين الأوّل والثّاني، بغية رصد أهمّ التّغيرات الحاصلة لهذا النّشاط، ومن ثمّ أهمّ الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم اليوم في تدريس التّعبير الشّفهي. وبحكم اتّساع ميدان المقارنة وعلاقتها الوطيدة بميدان التّربية والتّعليم، كعمل تطبيقي يسعى إلى تحليل الأنظمة التّعليميّة، سواء على المستوى المحلّي (الدّاخلي)، أو على المستوى الدّولي، بين بلدان مختلفة، للاستفادة منها من حيث تغيّيرها، أو تحديثها، أو تطويرها، بما يتماشى مع ظروفها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة، مِمَّا يتيح لنا كطلبة فهم آليّات التّحليل المقارن– من خلال عقد المقارنة لنشاط التّعبير الشّفهي بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني على مستوى الأهداف والمحتويات والطّرائق وأساليب التّقويم– وكذا الاستفادة من تجارب تدريس هذا النشاط وفق المقاربة بالكفاءات والاحتكاك بالواقع التّعليمي. ساعين للإجابة عن الإشكاليّة الآتية:

- ماهية التّعبير الشّفهي، وما هي الإضافة الّتي قدّمتها مناهج الجيل الثّاني لتعليميّة هذا النشاط؟

ويندرج تحت هذه الإشكاليّة مجموعة من التّساؤلات:

- ما مفهوم التّعبير الشّفهي؟ وما هي أهمّ مجالاته ؟
- ما مفهوم المنهاج التّربوي؟ وما هي أهمّ مكوّناته؟
- ما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟ وما هي أهمّ التّطورات التي رافقت مسارها إلى غاية اعتماد مناهج الجيل الثّاني؟
- ما هي أهمّ المفارقات الحاصلة لنشاط التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيلين، من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس وأساليب التّقويم ؟.

للإجابة عن التساؤلات نفترض الإجابات التالية:

- ✓ يفترض أن التّعبير الشّفهي كنشاط تواصلي يتطلّب تدريب المتعلّم على مهارات المشافهة والتواصل، ومن ثمّ فهو يركّز على جانب الأداء، ويمكن للمتعلّم أن يطوّر أداءه الشّفهي بالتمرّن على أساليب المناقشة، والحوار، وسماعه للقصص والحكايات، وغيرها من المجالات.
- ✓ يعدّ المنهاج التّربوي مرجعيّة أساسيّة في عمليّة التّعليم، لما يتضمّنه من خبرات تسهم في توضيح مسار التّعلّمات، وتعمل على تنظيم العمليّة التعليميّة التعلميّة بما ترسمه من أهداف ومحتويات وطرائق للتّدريس، والتّقويم.
- ✓ يفترض بالمقاربة بالكفاءات كاستراتيجيّة جديدة في تعليم اللّغة العربيّة، أن تتضمّن تصورًا يعمل على تحسين أداء المتعلّم اللّغوي، من خلال القضاء على الهفوات الّتي سايرت المقاربات السّابقة.

- ✓ يمكن أن نعدّ النّقائص السّابقة الّتي طرأت على الممارسات التّعليمية لنشاط التّعبير الشّفهي حافزًا لإحداث تحسينات يمكن أن تحدث فارقًا عن سابقتها سواء على مستوى الأهداف، أو المحتوى، أو الطّرائق، أو التّقويم.

ولقد اقتضت طبيعة هذه الدّراسة، أن نزاوج بين المنهجين الوصفي والمقارن بوصف الأوّل يساعدنا في تقريب المفاهيم والمصطلحات المتعلّقة بالتّعبير الشّفهي والمناهج ومكوّناتها، وكذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أما المقارن فاستعنا به في تحديد ما تعلق بنشاط التّعبير الشّفهي من فوارق بين مناهجي الجيل الأوّل والثّاني، دون أن ننسى ما تخلّل الدّراسة من تحليل وإحصاء لمعطيات الاستبانة الموجّهة لمعلّمي السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي. ولقد ارتأينا رسم خطة تستوعب الموضوع، عمادها؛ مقدّمة وفصلين وخاتمة تتضمّن المقدّمة إحاطة شاملة بالموضوع من حيث الطبيعة والأهداف، والإشكاليّة والمنهج وقائمة ببعض المصادر والمراجع الأساسيّة، دون أن ننسى الصعوبات التي تخلّلت إعدادنا لهذا الموضوع.

أمّا الفصل الأوّل الموسوم بـ: التّعبير الشّفهي وإصلاحات مناهج التّعليم الابتدائي فتطرّقنا في شقّه الأوّل إلى كل ما يتعلّق بالتّعبير الشّفهي من مفاهيم وأهداف، ومهارات ومجالات، وفي شقّه الثّاني إلى مسارات الإصلاحات التّربويّة منذ اعتماد بيداغوجيا الكفاءات، فتحدّثنا عن المنهاج ومكوّناتها وكذا المقاربة بالكفاءات ومصطلحاتها، وتطوّر مسارها إلى غاية اعتماد مناهج الجيل الثّاني.

أمّا الفصل الثّاني فعنونّاه بـ: دراسة ميدانيّة مقارنة، حاولنا من خلاله عقد مقارنة لتعليميّة نشاط التّعبير الشّفهي بين مناهجي الجيل الأوّل والثّاني، من حيث الأهداف والمحتوى والطّرائق والتّقويم، كما عمدنا تحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلّمي التّعليم الابتدائي غايتها الاحتكام إلى آرائهم ولممارسات التربويّة لهذا النشاط.

وفي خاتمة البحث عرّجنا على أهمّ النّتائج المتوّصل إليها على المستويين النّظري والتّطبيقي. ومن بين أهمّ الدّراسات السّابقة الّتي صادفتنا ونحن بصدد جمع المادة العلمية نذكر:

- قسميّة زكيّة : "تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الثّانيّة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأوّل والثّاني"، وتناولت فيها مفاهيم حول التّعليميّة وأنشطة اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفاءات، كما تطرّقت إلى دراسة أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسي بين الجيل الأوّل والثّاني.
- سلامي أسماء: " تعليميّة نشاط التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة "، وتناولت فيها مفاهيم أدبيّة لمصطلح التّعليميّة ودراسة التّعبير الشّفهي وفق المقاربة الجديدة كما قامت بتحليل نشاط التّعبير الشّفهي.

وقد استندنا في دراستنا إلى مجموعة من المصادر والمراجع منها:

- علي سامي الحّلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها.
- محمد علي الصّويركي: التّعبير الشّفهي حقيقته- واقعه- أهدافه- مهاراته- طرق تدريسه وتقويمه.
- علي أحمد مدكور: مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها.

ومن بين أهمّ الصّعوبات الّتي واجهتنا أثناء إعدادنا لهذا البحث، نذكر: ضيق الوقت وصعوبة التّنقل بين المدارس الابتدائيّة الّتي وزّعنا فيها الاستبيان، نقص الخبرة لدى المعلّمين في مناهج الجيل الثّاني.

وخير ما نَخْتُمُ به هذه المقدّمة، التّوجه بجزيل الشّكر والامتنان للأستاذ المشرف "عبد المؤمن رحماني"، والّذي بفضل توجيهاته وإرشاداته – بعد فضل اللّه تعالى- تمّ إكمال هذا البحث وإخراجه على الصّورة الّتي هو عليها أخيرًا، ونتوجّه بتحيّة خاصّة إلى كلّ أساتذة

معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصّوف –ميلة– ونسأل اللّه تعالى أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث بعونه عزّ وجلّ.

الفصل الأوّل:

ماهيّة التّعبير الشّفهي وإصلاحات مناهج التّعليم الابتدائي.

I) التّعبير الشّفهي مفاهيم ومصطلحات.

II) مسارات الإصلاحات التّربويّة لمناهج الجيل الأوّل ودواعي تبني مناهج الجيل الثّاني.

من المعلوم أنّ التّعليم في مرحلة التّعليم الابتدائي يركّز على إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة الأساسية، المتمثّلة في ميادين القراءة، والكتابة، والقواعد، والإملاء، والتّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي، ولأنّ تعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي يُعطي أسبقيّة للمنطوق على المكتوب، والّذي يرتكز بالأساس على نشاط التّعبير الشّفهي كمحطة إدماجيّة. نحاول من خلال هذا المبحث التّطرق إلى كلّ ما يرتبط بهذا النّشاط من مصطلحات ومفاهيم وأهداف.

I. التّعبير الشّفهي مفاهيم ومصطلحات:

أوّلا- مفهوم التّعبير:

1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة عبّر: «عَبَّرَ عَمَّا في نَفسِه: أَعرَبَ وبَيَّن، وعبَّر عن غَيرِه: عَيِيء فأعرَبَ عنهُ، والاسم العِبرَةُ والعِبارة والعَبارة. وعَبَّر عن فُلاَن: تكلّم عَنْهُ، واللِسان يُعَبِّر عمّا في الضّمير»[1].

كما ورد أيضًا في معجم "مختار القاموس" أنّ:«عَ.بَ.رَ:عبّر الرُّؤْيا_عَبْرًا وعِبارة وعبّرها فسّرها وأخبر بِآخِر ما يَؤُولُ إِلَيْه أمُرُها. وعَبَّرَ عَمَّا في نَفْسِه أعْرَبَ والاسْمُ العِبارة»[2].

بالإضافة إلى ما ورد في معجم "المحكم والمحيط الأعظم" أنّ:« عَبَرَ الرّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وعِبَارَةً. وَعَبَّرَهَا: فَسَّرَهَا وَأَخْبَرَ بِآخرِ مَا يَئُولُ إِلَيْهِ أَمْرُهَا.

وَاسْتَعْبَرَهُ إِيَّاهَا: سَأَلَهُ تَعْبِيرَهَا»[3].

---

[1] – ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، الجزء التّاسع، تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006م ، ص 15.(مادة عبّر).

[2] – الطّاهر أحمد الزّاوي، مختار القاموس، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، د.ط، د.ت، ص 402.

[3] – بن سيده المرسي، أبي الحسن علي بن إسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، الجزء الثّاني، تح: عبد الحميد هنداوي دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان،ط1، 2000م، ص 130. (مادة عبّر).

بناء على ما ورد في المعاجم اللّغوية نلاحظ أنّ مدلول"عبّر" يصُبّ في معنى واحد وهو الإفصاح والتّبيين والإظهار عمّا في النّفس من مشاعر ومكنونات، وذلك بواسطة اللّسان حيث يعملُ الفَرْد على صياغتها بأُسلوب مناسب لكيْ تكونَ مفْهوُمة لدى الآخرين.

2- اصطلاحا:

نظرا لأهميّة هذا المصطلح في حقل التّعليمّة، فقد ورد ذكره في العديد من الدّراسات التّربويّة ما جعله يكتسب ثراء معرفيّا؛ حيث توقفنا على العديد من المفاهيم الّتي حدّدته والّتي نجملها كالآتي:

- « إنّهُ إِمْكانِيّة الفرْدُ للتّعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل؛ بحيث يتمكّنُ القارئ أو السّامع من الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدّث »[1].

ركّز هذا التّعريف على التّعبير بشقيه الشّفهي والكتابي، وحدّده كملكة تظهر في قدرة الفرد على التّحكم في اللّغة، من خلال نقل وإيصال الأفكار والخواطر، بأسلوب مناسب يساعد السّامع والقارئ في فهم الرّسالة.

وعرّفه " علي سامي الحلاّق" بكونه: «نشاطا أدبيّا واجتماعيّا يستطيع الإنسان من خلاله أن ينقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى الآخرين، بلغة سليمة وأسلوب جميل، وهو الغاية من تعليم اللّغة، فجميع الفنون اللّغويّة تُسهِم في تحسين قدرة الطالب في التّعبير عن نفسه ونقل أفكاره للآخرين بلغة سليمة»[2]. إذن فهو وسيلة من وسائل التّواصل، بكونه أحد الأنشطة التّعليميّة الأساسيّة ومحصّلتهّا؛ أي بوصفه الغاية الّتي يستثمر من خلالها المتعلّم كلّ مكتسباته في الأنشطة الأخرى.

---

[1]- محمّد الصّويركي، التّعبير الكتابي "التّحريري"، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م ص09.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط 2010 م ، ص 228- 229.

وعلى صعيد الممارسة التّربويّة نجد التّعبير يشير إلى: « نشاط لغوي مستمر، فهو ليس مقرّرًا في درس التّعبير، بل إنّه يمتدّ إلى جميع فروع مادّة اللّغة داخل الصّف أو خارجه وكذلك يمتد إلى المواد الدراسيّة الأُخرى »[1]. فالاستمراريةّ تكمن في كون التّعبير نشاطا من بين أهمّ الأنشطة اللّغويّة الّتي لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم اللّغة بوصفه أوّل نشاط* يستقبله المتعلّم في ممارسته التّعليميّة وآخر نشاط تظهر فيه مكتسباته المعرفيّة واللّغويّة ضمن الشّروط الّتي تفرضها المقاربة النّصيّة.

ثانيًا: التّعبير الشّفهي، مفهومه، أهدافه، أهمّيته:

بعد إطّلاعنا على مصطلح التّعبير، ننتقل في هذه المحطّة إلى تخصيص دراستنا بالبحث عن كلّ ما يتعلق بالتّعبير الشّفهي، من مفاهيم، وأهداف، وطرائق، وكذا من حيث أهميّته في العمليّة التّعليميّة.

1- مفهوم التّعبير الشّفهي:

للتّعبير الشّفهي تعريفات متعدّدة تصبّ غالبًا في معنى واحد منها:

« نشاط كلامي يفصح فيه الفرد بلسانه عمّا يريد أن يقوله، وهو ممارسة لغويّة تستخدم في الحياة اليوميّة بصورة تلقائيّة في عمليّة التخاطب والمحادثة »[2].

---

[1] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير – بين النّظرية والتّطبيق–، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص 77.

*– فالمتعلم يباشر تعلّماته في حصص اللّغة العربيةّ، بميدان فهم المنطوق والّذي يضم حصّتي الإنتاج الشّفهي والتّعبير الشّفهي يتدرب من خلالها على الاستماع، ومن ثمّ اكتساب آليات الحوار والمناقشة، ويختم نشاطاته بميدان التّعبير الكتابي والّذي يعدّ بمثابة نشاط إدماجي يستثمر من خلاله مختلف مكتسباته. وهو ما يعكس خاصيّة الاستمراريّة الّتي يتميّز بها هذا المصطلح.

[2]– طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والإستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2009م، ص 212.

نلاحظ أنّ هذا التّعريف يربط بين التّعبير الشّفهي، وقدرة المتكلّم على الأداء، فأهمّ ما يميّز الفعل الكلامي، كأداء فردي، اختلافه من متكلّم إلى آخر، وكذا صفة العفويّة، الّتي تجعل المتكلّم ذاته يُعبّر، ويحاول إيصال أفكاره ورسائله، بكلّ حرية وتلقائيّة.

ويعني كذلك أنّه: « لغة منطوقة تعبّر فيها المعاني الدّاخليّة –من داخل الفرد– بعد اختيار الأصوات المناسبة إيّاها إلى الخارج، على شكل متّصل في التّعبير الشّفهي »[1].

يُفهم من هذا القول أنّ التّعبير الشفهي يحتمل جانبين أوّلا جانب ذهني، يتعلّق باختيار مجموعة لا متناهية من الأفكار والمصطلحات، الّتي يستخدمها المتكلّم في عمليّة التّواصل فهو إذن عمليّة ذهنيّة. وثانيّا جانب منطوق، مكمّل للأوّل، يعكس الأداء اللّفظي للفرد النّاطق، والّذي يُعطي تلك المفاهيم والأفكار العالقة بالذّهن حُلة صوتيّة، تجعلها قابلة للفهم والتّأويل من قبل السامع.

وقد عبّر أحد فقهاء التّربية عن مصطلح التّعبير الشّفهي بالقول : « هو قدرة الطّالب على التّعبير عمّا يجول في ذهنه، وخاطره من مشاعر وأفكار وعواطف وآراء، أو أي موضوع يرغب في التّحدّث عنه مشافهة بواسطة اللّسان، مصاغا بأُسلوب سليم في اللّفظ والمعنى »[2]. نستنتج من هذا التّعريف أنّ التّعبير الشّفهي كنشاط تعليمي يرتبط بقدرات إدراك عُليا كالتّفكير، والتّذكّر، والتّأمل، غايته تّدريب المتعلّم على التّواصل السّليم، من خلال تمكينه من أدوات التّخاطب، كالقدرة على السّماع، و كذا ممارسة اللّغة بأداء سليم لفظًا ومعنا. ولا يتأتى ذلك إلاّ « بتعويد المتعلّمين الكلام الجميل الصّحيح المنسجم وذلك بإلقاء موضوعات مختلفة، ويعمل المتعلّمون على ترديدها مشافهة »[3].

---

[1] – محمّد على الصّويركي، التّعبير الشّفهي –حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، وطرق تدريسه وتقويمه –، دار الكندي للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص 23.

[2] – المرجع نفسه، ص 24.

[3] – سامي الدّهان، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة أطلس للنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، د.ط، 1963م ص166.

ممّا يجعله يعتمد على المحادثة*خاصّة في الأطوار التّعليميّة الأولى، وذلك من أجل تدريبهم على النّطق الصّحيح وتزويدهم بالمفردات الّتي تساعدهم على التّعبير والكتابة.

وهو ذات المفهوم الّذي عبّرت عنه مناهج التّعليم الابتدائي بالقول أنّ التّعبير الشّفهي يهدف: « إلى إثراء الرّصيد اللّغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنّص المنطوق وتنمية مهارة المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصّة بكل متعلّم بكل حرّية وتوظيف مهارات التّعبير في مواقف الحياة الحقيقيّة، علما أنّ الهدف الأسمى للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة برُمّتها، يسعى إلى إعداد المتعلّم للاندماج في النّسيج الاجتماعي والمشاركة في حياة مجتمعه، وكذا تنمية الحس اللّغوي عند المتعلّم »[1]. فالتّعبير الشّفهي إذًا يجعل المتعلّم يتحكّم في اللّغة، بدءا بإكسابه آليّات النّطق الصّوتيّة للأصوات والكلمات والجمل، ويعزّز نظامه المعجمي من خلال تحصيله للعديد من الألفاظ الفصيحة الجديدة. ومن ثم يمكنه من القدرة على الأداء وتمثيل المواقف التّواصلية المختلفة.

2_ أهداف التّعبير الشفهي:

تتعدّد أهداف التّعبير الشّفهي تبعا لاختلاف المراحل الدّراسيّة، ولعلّ أبرز الأهداف الّتي تسعى كل المراحل إلى تحقيقها تتلخص في عنصرين أساسيين هما كالآتي: " أهداف عامة، أهداف نوعية "

* – يخلط العديد من الباحثين بين مصطلحي التّعبير الشّفهي، والمحادثة، على أساس أنّ هذه الأخيرة، تقوم على المشافهة عن طريق السّؤال والجواب، والحوار والتّمثيل ومناقشة الأحداث والصور، في حين يتجاوزها التّعبير الشّفهي في كونه يفصح عن المشاعر والأفكار بالحديث والكلام، باستعمال العبارات السّليمة. لمزيد من الاطلاع ينظر، سمير عبد الوهاب وآخرون تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة – رؤية تربويّة – دار الدّقهليّة للطّباعة والنّشر، مصر، ط2، 2004م، ص 30.

[1] – بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2017-2018م، ص 06.

أ- **أهداف عامّة:** وهي ترتبط أساسا بتحقيق فعل تعلّم اللّغة الفصحى لدى المتعلّمين وتتمثّل في:[1]

- **أهداف عقليّة:** تروم إلى استبطان واستضمار النّسق اللّغوي بضوابطه الصّوتيّة والدّلاليّة من طرف المتعلّم.
- **أهداف وجدانيّة:** تستهدف إثارة الاهتمام الوجداني قصد تعلّم اللّغة من طرف المتعلّم، وتنميّة ميوله ودوافعه لمعرفة تُراثها والتّشبع بقيَمها الثّقافيّة.

نلاحظ من خلال هذه الأهداف، أنّ التّعبير الشّفهي يرتبط بمكونات اللّغة؛ حيث يسعى إلى تزويد المتعلّم بقواعد صوتيّة وصرفيّة ودلاليّة، تساعده على تنمية ميولاته ومهاراته اللّغويّة، الّتي تسمح له بالتّعبير الوجداني عن طريق اللّغة الّتي يسعى إلى تعلّمها.

ب- أهداف نوعيّة: وهي أهداف تسعى إلى تعليم المتعلّم الكلام الفصيح، ويمكن إجمالها فيما يلي:[2]

- ✓ تعويد المتعلّم عل التّعبير الشّفهي البسيط وصف وسردا وحوارا.
- ✓ إكساب المتعلّم القدرة على التّعبير الإلقائي عن الأفكار.
- ✓ الاستعمال الضّمني للبنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة والصّرفيّة للنّسق الفصيح في حدود مستواه.
- ✓ يمكّن الأفراد من التّعبير عمّا في أنفسهم، بعبارة سليمة لغويّا.
- ✓ يعوّد الأفراد على التّفكير المنطقي، والسّرعة في التّفكير والتّعبير، وكيفيّة مواجهة المواقف الطّارئة.

[1] – ينظر، مصطفى وطغاط، منهجيّة تدريس اللّغة العربيّة بالمدرسة الابتدائيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، المملكة المغربيّة د.ط د.ت، ص 13.

[2] – المرجع نفسه، ص 13.

نلاحظ ممّا سبق أنّ الجانب النّوعي يتلخّص في طبيعة المهارات الّتي تساعد المتعلّم على التّواصل مع الآخرين، كالقدرة على الإلقاء، والحوار والنّقاش، والقدرة على التّفكير المنطقي والسّريع في مختلف المواقف الّتي تعترضه، باستعمال لغة سليمة...الخ.

3-أهمّية التّعبير الشّفهي:

يعّد التّعبير الشّفهي وسيلة مهمّة للتّواصل والتّفاهم، قصد تقويّة الرّوابط الاجتماعيّة بين الأفراد، وتحقيق مهارات المتعلّم، وتتجلّى أهمّيته في النّقاط الآتية:[1]

- ✓ التّعبير الشّفهي يحلّ عقدة لسان الطّفل، ويعوّده على الطّلاقة في التّعبير.
- ✓ التّعبير الشّفهي يشجّع على المناقشة، وإبداء الرأي، والإقناع.
- ✓ التّعبير الشّفهي ينمّي قدرة الأطفال على التّحدّث.

تظهر نجاعة هذه العناصر الثّلاثة السّابقة، في التّعامل مع المتعلّم الجديد في المدرسة من خلال المشافهة، الّتي تعمل على إعداد المتعلّم من شتّى النّواحي النّفسية والصّوتيّة (الأداء) واللّغوية، كسبيل أمثل وفريد للتّعامل معه، وطبقا للأهداف الّتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها.

كما أنّ للتّعبير الشّفهي أهميّة كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، نجملها فيما يلي:[2]

- ✓يُساعد على حلّ المشكلات الفرديّة والاجتماعيّة عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.
- ✓طريق اتصال الفرد بغيره لتقويّة الرّوابط الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات.
- ✓يُساعد في دراسة اللّغات وفروع اللّغة العربيّة الأخرى كالقراءة والكتابة.

---

[1]- ينظر، زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة -تعبير، لغويّات، تحرير، تدريبات-، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د.ط 2009م، ص 14- 15.

[2]- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن، ط 1 2010م، ص 79.

✓يُعتبر التّعبير الشّفهي مقياس الكفاءة والنّجاح في العمل لبعض فئات النّاس كالمعلّمين والمحامين والقضاة وموظفي الاستقبال.....

يُستفاد من النّقاط السّالفة الذّكر أنّ التّعبير الشّفهي يمثّل نشاطا تعليميّا اجتماعيّا باعتباره أحد أساسيّات الحياة في التّواصل بين أفراد المجتمع، فهو الأسلوب الّذي يستعمله الفرد المتعلّم في صياغة أفكاره و مشاعره بلغة سليمة، فبواسطته يستطيع توصيل الأفكار للآخرين وإفهامهم ما يريد قوله، وهو الّذي يعمل على تحريك ذهن المتعلّم وترجمة أفكاره ومكوّناته وتدريبها على ممارسة اللّغة بصياغة الجمل وترتيب عناصرها واستخدام الألفاظ المناسبة للموقف الكلامي والنّطق بها، باعتباره يمثّل الجانب الوظيفي للّغة، كما أنّه يُعتبر السّبيل لاكتساب المتعلّم المعلومات داخل الوسط المدرسي[1]. وعليه نجد أنّ المتعلّم في دراسته لنشاط التّعبير الشّفهي، يكتسب القدرة على الحديث بطلاقة، والمناقشة، وإبداء الرّأي ويبنى شخصيّة قادرة على التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، والمدرسي.

ومن هنا يتبيّن لنا أنّ نشاط التّعبير الشّفهي له أهميّة كبيرة في مختلف مراحل التّعليم وبالدّرجة الأولى في مرحلة التّعليم الابتدائي، لأنّه المحطّة الأولى الّتي يتعلّم فيها الّطفل الحوار والمحادثة، كما يتزوّد بالثّروة اللّغويّة اللاّزمة الّتي تسمح له بالتّعبير عن الأفكار بعبارات واضحة، خاليّة من المعوقات الشّفهيّة كالخجل، والتّأتأة، والتّلعثم، وبالتّالي تُصبح لديه القدرة على ممارسة المحادثات الشّفهيّة بطرائق لغويّة مناسبة للموضوع، أمّا من جانب آخر فإنّ نشاط التّعبير الشّفهي له مكانة عاليّة بين مختلف الأنشطة؛ بحيث لا يمكن الاستغناء عنه باعتباره الأداة الفعّالة والأساسيّة التي تجمع بين المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فهو أداة التّواصل الّتي يستعملها المعلّم في إيصال المعلومات للمتعلّم في كافة أنشطة اللّغة العربيّة (القراءة، الكتابة، الإملاء، المحفوظات....).

[1]– ينظر، محمد رجب فضل الله، الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2 2003م، ص50.

ثالثًا: مجالات التّعبير الشّفهي:

يسعى المتعلّمون من خلال التّعبير الشّفهي إلى تحقيق أغراض متعدّدة، كتبادل المعلومات بينهم، ونقل الأفكار والمعاني والتّعبير عنها، ولقد تعدّدت مجالات التّعبير الشّفهي نظرًا لتعدّد مجالات التّواصل في المواقف التّعليميّة، وباعتبار بحثنا ينصب على التّعبير الشّفهي في المراحل الأولى من التّعليم، سنركّز على المجالات الّتي يعتمدها المتعلّم المبتدئ للّغة العربيّة، كالمناقشة، والمحاكاة، وفن الإلقاء، وحكاية القصص والنّوادر، وفن إنشاد الشّعر.

1- المناقشة:

إذا كانت المناقشة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تتمثل في:« أن يشترك المدرّس مع المتعلّمين في فهم وتفسير فكرة ما، من أجل الوصول إلى قرار...، وعلى هذا فهي من أهمّ ألوان النّشاط التّعليمي للكبار والصّغار على سواء »[1]. فهي تقتضي إشراك أطراف العمليّة التّعليميّة(المعلّم، المتعلّم) كشرط أساسي، ومن ناحية أخرى، ترافق العمليّة التّعليميّة من بدايتها إلى نهايتها بوصف التّعلّم الذّاتي وفق المقاربات الحديثة يركّز على جانب المناقشة والحوار، الّذي يُعتبر هو الآخر أسلوب من أساليب العلم والمعرفة.

فالمناقشة من أهمّ مجالات التّعبير الشّفهي، لها دور كبير في حياة الفرد المتعلّم « فإذا نظرنا إلى الموقف التّعليمي، وجدنا أنّه يقوم على أساس الاتّصال اللّغوي بالدّرجة الأولى وهذا الاتّصال يُمكن أن يتمّ في صور ثلاثة:

- **الصّورة الأولى:** يقوم فيها المعلّم بتوجيه الحديث إلى المتعلّمين.
- **الصّورة الثّانية:** يقوم المتعلّمون بتوجيه الحديث إلى المعلّمين.

[1]- علي أحمد مدكور، مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2001 م، ص 240.

- **الصّورة الثّالثة:** يتبادل فيها المعلّمون والمتعلّمون الحديث والاستماع إلى بعضهم البعض، وهذه هي المناقشة »[1]. نلاحظ أنّ الاتّصال اللّغوي، يأخذ أبعادا متعدّدة وفي كل مرّة يُحقق غاية معينة من غايات المناقشة؛ حيث تساعد الخطوة الأولى على تدريب المتعلّم على حسن الاستماع والإنصات عند تلقي الخطاب من المعلّم وفي الخطوة الثّانية يتدرّب المتعلّم على النّقاش والإجابة الفرديّة، وهنا تلعب الخبرة دورا هاما في قدرة المتعلّم على التّحكم في أدوات الخطاب، أمّا في الخطوة الثّالثة فتأخذ طابعا تعاونيّا تشاركيّا وتتّسم بطابعها التّحفيزي؛ حيث تتّسع فيها دائرة المناقشة لتشمل مجموعة كبيرة في القسم يَعْمَدُ المعلّم من خلالها إلى القضاء على الحاجز النّفسي للفئات الّتي قد تعاني من عقدة في النّقاش، كما تّساعد المتعلّمين في إظهار قدراتهم التّنافسية مع بعضهم البعض.

ومن خلال ما سبق تتّضح أهميّة المناقشة في المجال التّعليمي بكونها تقوم على تدريب المتعلّم على مهارة التّعبير الشّفهي، من خلال التّمرن على الاستماع، وتعويده على أساليب الحوار، وكيفيّة العرض والتّحكم في المعارف والمعلومات حول موضوع معيّن وكذا إجراء نقاش بين المعلّم والمتعلّم.

2- المحاكاة:

تُعدّ المحاكاة من الأساليب الّتي ترافق الطّفل في اكتسابه مختلف أنماط السّلوك، منذ ولادته إلى غاية التحاقه بالمدرسة، لذا فهو« يكتسب لغة قومه في سنتين أو ثلاثة عن محاكاته لأبويه وإخوته وكلّ من حوله، وبهذه المحاكاة يحقّق لغة كاملة قادرة على أن تجعله يمارس الحياة العاديّة في سهولة ويسر»[2]. ومعناه أنّ الطّفل يتلقى اللّغة الأولى في بيته من

[1]- علي أحمد مدكور، مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها، ص 240.

[2]- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، دار الدقهلية للطباعة والنشر، مصر، ط 2، 2004م، ص 25.

خلال التّقليد والمحاكاة الّتي تُسهّل عليه تطوير هذه اللّغة في المراحل الدّراسيّة الأولى وبنفس الطّريقة يعمل على اكتساب اللّغة الفصحى في المدرسة؛ حيث نجد: « أنّ السّاعةالّتي يقضيها المتعلّم مع معلّمه، لا يقرع سمعه إلاّ كلمات لغويّة فصيحة وأساليب لغويّة سليمة، أجدى على المتعلّم من قراءة تستغرق أياما، ومن كتابة تستغرق أسابيع »[1]. أي أنّ المعلّم يسعى إلى تنقيح اللّغة الّتي جاء بها المتعلّم؛ حيث يساعده على الاحتكاك الدّائم بالشّكل الفصيح للّغة، سواء المسموعة منها أو المقروءة، من اكتساب مفردات لغويّة، وقد يتجاوز الأمر ذلك إلى حدّ استعارة أسلوبه في الأداء.

3- فنّ الإلقاء:

ينطوي هذا النّوع من الفنون على الجانب الأدائي للمتعلّم، وهو« فن التّعبير عمّا يختلج في النفس باللّسان والإشارة، مجتمعة في وقت واحد واختيار الألفاظ المناسبة والمؤثّرة، فهو يهدف في النّهاية إلى التأثير في السّامعين»[2]. وعليه نجد أنّ فن الإلقاء يرتبط بالتّعبير الشّفهي ارتباطًا وثيقًا، من خلال ضبط نبرة الصّوت، وتوظيف المفردات المناسبة والأُسلوب الجيّد في إيصال الفكرة للمتلقّي، أمّا في العمليّة التّعليميّة فتكمن أهمّيته في تدريب المتعلّمين على الطّريقة الارتجاليّة في الإلقاء وتعويدهم على التّفكير المنطقي، وعلى اختيار الجمل المناسبة ووصفها في المكان المناسب. كمّا يشجّع المتعلّمين على مهارة الكلام دون الاستعانة بمذكّرة مكتوبة[3]. فالهدف الأساسي من الإلقاء هو تكوين متعلّم قادر على التّعبير عن موضوع ما، بأسلوب راقٍ، يتناسب مع حالة المتلقّي، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال تطوير قدرته على التّحكم في اللّغة، وطريقة الأداء والتّفكير المنطقي.

---

[1]- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص 25.

[2] - مسلم أبو العدوس، المهارات اللّغويّة وفن الإلقاء، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص 115.

[3]- ينظر، أبو السّعود سلامة أبو السّعود، المنجد في التّعبير، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، مصر، د.ط، د.ت ص57.

4- حكاية القصص و النّوادر:

إنّ حكاية القصص والنّوادر من أهمّ مجالات التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة بوصفها من الأساليب المألوفة لدى المتعلّم في بيئته الاجتماعيّة؛ حيث نجد أنّ « الآباء والأُمّهات يقصون على أبنائهم، ويقصّ الأطفال قصصًا على زملائهم.... ولهذا ربّما كانت القصّة والحكاية من أهمّ ألوان التّعبير الشّفهي إذا استثنينا المحادثة والمناقشة »[1]. فالتّعليم بالقصص يساعد الطّفل في مرحلة النّشأة على تنمية قدراته في التّعبير الشّفهي، بوصفه يميل منذ الصّغر إلى سماع القصص والحكايات بمختلف طُبوعها، « فهناك القصص الدّينيّة، وقصص الحيوان، وقصص البطولة، والقصص التّاريخيّة، والشعبيّة وقصص الخيال العلمي، والفكاهيّة، والحكايات، وغيرها »[2]. وأمتع أنواع القصص ما يجعل المتعلّم يتمثّل نفسه في أحد شخوصها، فيختزن أحداثها ويتخلّق بسلوكيّاتها، ويفهم المغزى منها، ويتأثّر بأحداثها وهي أسمى غاية تعليميّة، لما تحتويه من أسلوب جمالي، وقيم وتشويق، وتمثيل تجعل المتعلّمين يتبارون على أدائها.

5- فن إنشاد الشّعر:

إنّ التّعبير الشّفهي يستلزم فن الشّعر لتنمية ميول المتعلّمين اللّغوية والقيميّة، وتقوية ملكتهم على الحفظ، وإن كان هذا الأخير يوظّف في التّعليم الابتدائي كنشاط للمحفوظات حيث يعتمد في الغالب على الإيجاز، وشحن الكلمات بطاقة مؤثّرة كما يحتاج أيضًا إلى الموسيقى والإيقاعات الّتي تربط بين كلماته، وهذا الجانب يجعل المتعلّم يميل إلى القصائد المنشودة ويعمل على حفظها[3]. غير أنّ المتعلّم في مراحل التّعليم الأُولى لا يتعرّض إلى قصائد شعريّة مطوّلة، بل يستثمر هذا الفن في توظيف أناشيد متنوّعة، تحمل قيّما وطنيّة

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2006م، ص 119.

[2]- عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة -أهمّيتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها-، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2008م ص124.

[3]- ينظر، أحمد عبد الكريم الخولي، التّحرير اللّغوي الكتابي، ضوابط ومهارات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، ط1، 2016م، ص 144.

اجتماعيّة ودينيّة على تربية المتعلّم. وتعمل على تربية المتعلّم نفسيّا ومعرفيّا، من خلال تنمية ملكة الحفظ لديهم، ومن حيث أنّها تمدّ الأطفال بالألفاظ والتّراكيب الّتي تنمّي ثروتهم اللّغويّة وتُساعدهم على استخدام اللّغة استخدامًا سليمًا، وتنمية الأداء اللّغوي السّليم وتمثيل المعاني وإخراج الحروف من مخارجها والطّلاقة اللّفظيّة[1]. فمعرفة المتعلّم بالأشعار وحفظها تُنمي مهارات المتعلّم التّواصليّة وتزيد معرفته باللّغة، لذلك يعمد المربّون إلى توظيف هذا الفن كنشاط تواصلي منذ بداية المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي.

رابعا: مهارات التّعبير الشّفهي :

يقوم التّعبير الشّفهي على مهارتين أساسيتين هما: مهارة الاستماع ومهارة الكلام:

1- مهارة الاستماع:

تُعدّ من أهمّ المهارات اللّغويّة الّتي يقوم عليها التّعبير الشّفهي، ويُعرّف الاستماع بأنّه: « أول مهارة يطوّرها الإنسان منذ الأيّام الأولى من ميلاده، وهو نوع من القراءة برأي بعض المربّين، لأنه وسيلة إلى الفهم والاتّصال اللّغوي بين المتكلّم والسّامع »[2].

ويعرّف على أنّه: « حاسّة من حواس الإنسان الخمسة ويبدأ عملها عند الطفل قبل الكلام الّذي يعتمد اعتمادا كلّيا على السّمع والمحاكاة، فهي سابقة على القراءة والكتابة اللّتين تعتمدان على التّعلّم والتّلقين »[3]. وهنا لابدّ أن نفرّق بين السّمع كإحدى حواس الإنسان، وبين الاستماع كإحدى المهارات الأساسيّة، الّتي ترتبط بهذه الحاسّة، الّتي يعمل الطّفل منذ نشأته على تطويرها، انطلاقا من محيطه الاجتماعي، في حين تلعب المدرسة دورا أكبر في صقل هذه المهارة بناءا على النّصوص الّتي يتعرّض لها في مختلف مراحل التّعليم، وفي ذات

---

[1]- ينظر، حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 1991م ص 211.

[2]- محمد المصري، محمد البراري، اللّغة العربية دراسة تطبيقيّة، دار المستقبل للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1 2011م ، ص 413.

[3]- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2011م، ص 23-24.

السّياق أشارت مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي إلى أهميّة الاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة وصقل الشّخصيّة، وكأساس يُبنى عليه الفهم الذي يُمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التّعلُّمات وقاعدة لبناء كفاءة للتّواصل[1]. فالمتعلّم يستمع للنّصوص بمختلف أنواعها؛ حيث يتمّ التّركيز على حسن الإلقاء، وإبداء الانفعالات مع مختلف المواقف المتضمّنة في النّصوص وهنا يتدرّب المتعلّم على سلامة النّطق وجودة الأداء، وتمثيل المعاني، ممّا يكسبه قدرة على القراءة والتّعبير.

2- مهارة الكلام:

تأتي مهارة الكلام في المرتبة الثّانية بعد مهارة الاستماع؛ حيث يسعى الفرد من خلاله إلى التّعبير عمّا في نفسه، فيعرف بأنّه: « الانجاز الفعلي للّغة، والممارسة الفعليّة المطلوبة للّغة تحقيقا لغرضها الأساسي الّذي هو التواصل »[2].

كما يعرّف بأنه: « مهارة إنتاجية، تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللّغة بصورة صحيحة، والتمكّن من الصّيغ الصّرفية ونظام تركيب الكلمات، وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللّغة في إطارها الاجتماعي »[3]. فإذا كان الهدف الأسمى للعمليّة التّعليميّة برُمتها هو إدماج المتعلّم في النّسيج الاجتماعي والمشاركة في حياة مجتمعه وكذا تنميّة الحسّ اللّغوي عند المتعلّم؛ أي حسّه بقيمة الفكرة، واكتساب القيم واستخلاص العبر والاتّجاهات الّتي يتضمّنها النّص المنطوق، وكلّ هذه الميزات يكتسبها المتعلّم بناءا على الاستغلال الأمثل لمهارة الاستماع، كون هذه المهارة تأتي محصّلة لِما تعلّمه المتعلّم من النّصوص المنطوقة، وهو ما قصد صاحب النّص بقوله مهارة إنتاجيّة، فمهارة الحديث تُعدّ نشاطا إدماجيا وغاية في أوّل ميادين اللّغة العربيّة (فهم المنطوق).

---

[1] – ينظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص 32.

[2] –عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة – اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة – ، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1، 2012م، ص 113.

[3] _ أبو لبيد ولي خان المظفّر، طرق التّدريس وأساليب الامتحان، الجامعة الفاروقية، كراتشي، باكستان، د.ط، د.ت ص183.

II. مسار الإصلاحات التّربوية لمناهج الجيل الأوّل ودواعي تبني مناهج الجيل الثّاني:

لقد شهد تعليم اللّغة العربيّة بالجزائر محطّات متعددّة في ظل سياسة الإصلاحات الّتي مسّت قطاع التّربية، تماشيا والمتغيّرات الوطنيّة والدّوليّة الّتي تفرض نفسها باستمرار، والّتي تقتضي ضرورة امتلاك لغة وطنيّة قويّة، تمكّن من نقل المعارف لأفراد المجتمع وتزوّدهم بمهارات، وقيم تفيدهم في حياتهم اليوميّة. كان آخرها الإصلاح الشّامل سنة 2003 اعتمدت فيه الجزائر أحدث المقاربات المعتمدة على المستوى الإقليمي، والعالمي، رغبة منها في رفع مردوديّة التّعليم، وربط المتعلّم بواقعه الاجتماعي، وهو ما تسعى إلى تحقيقه المقاربة بالكفاءات، ما يجعلنا نتساءل في هذا المبحث عن مفهوم المنهاج ومكوناته ؟ وعن المقاربة بالكفاءات؟ وكيف كان مسار الإصلاح في ضوئها؟ وعن دواعي ظهور مناهج الجيل الثّاني، وأهمّ التّوجهات الّتي تطرحها؟ .

أوّلا: مفهوم المناهج التّربوية ومكوّناتها:

قبل التّطرق إلى حيثيات اعتماد مناهج الجيل الأوّل والثّاني، حَرِيٌّ بنا أن نبدأ بذكر مفاهيم المنهاج التّربوي، كما وردت في كتب الباحثين التّربويين.

1-مفهوم المنهاج التّربوي:

تعددت رؤى الباحثين لمفهوم المناهج، فمنهم من عرّفه بكونه « جميع الخبرات التّربوية الّتي تقدّمها المدرسة إلى المتعلّمين داخل الصّف أو خارجه، وفق أهداف محددة لتُساعد على تحقيق النّمو الشّامل »[1]. يُعبّر هذا المفهوم عن النّظرة الحديثة للمنهاج من خلال ربطه بين الممارسات التّربوية العمليّة للمشرفين على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (أساتذة مفتشين، إداريين...) وبين الأهداف والغايات الّتي تحدّدها الفلسفة التّربوية، بوصف عملية

[1]- عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2012م ص28.

التّعليم تستند إلى التّنظيم والتّخطيط المسبق. وإن كنّا نرى أن مصطلح الخبرة شامل، كما أنّه لم يضبط جميع مكوّنات المنهاج (المحتوى، التّقويم، الطّرائق).

وجاء في تعريف آخر أنّ المنهاج هو: « مخطط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة، وتدريس وتقويم، ويكوم مرتبط بالمتعلّم، ومطبّقا في مواقف تعليميّة داخل المدرسة أو خارجها، قصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم»[1].

وبمعنى آخر هو« جميع النّتائج المخطّطة للتّعليم، والّتي تكون المدرسة مسؤولة عنها »[2].

من خلال ما سبق نستنتج أنّ المنهاج التّربوي يسعى إلى تحقيق النّمو الشّامل والمتوازن لشخصيّة المتعلّم، وفق خطة إستراتيجيّة تجمع بين أهداف ومضامين وطرائق تدريس واستراتيجيات للتّقويم، فيكون بذلك بمثابة وعاء يشتمل على كافة الخبرات الّتي تُهيّؤها المؤسّسة التّربوية للمتعلّمين، سواء داخل القسم أو خارجه، للمساعدة على تكوين متعلّم فاعل ومندمج في المجتمع.

2- مكوّنات المنهاج:

يقوم المنهاج التّربوي على مجموعة من المكوّنات تكون مرتبطة ومتداخلة مع بعضها البعض نذكرها كالآتي:

2-1 الأهداف التّربوية: تُعتبر الأهداف التّربوية عنصرا ضروريّا في العمليّة التّعليمية تُساعد على الربط بين مكوّنات المنهاج، وتُعرّف بأنّها: « وصف لتغيير سلوك متوقّع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما».[3]

---

[1]- جودت سعادة، إبراهيم عبد اللّه، المنهج الدّراسي المعاصر، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د.ط، 2004م ص 64.

[2] - إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرّياض، السعوديّة، ط1 1998م، ص 12.

[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها–، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004م، ص 71.

كما ذُكرت في موضع آخر بأنّها: « ملاح خروج المتعلّم والكفاءات الّتي يطالب باكتسابها، والمحدّدة في الوثيقة الرّسمية للمناهج التّعليمية »[1] .

وعرّفها أحد الباحثين بكونها: « تُمثّل المخرجات والنّواتج التّعليمية الّتي تسعى المناهج إلى تحقيقها »[2].

نلاحظ أنّ كل المفاهيم تشترك في معنى واحد، وهو أنّ الأهداف التّربوية تمثل النّتيجة النّهائية للعمليّة التّعليمية، وتتصل بعمليّة التّعليم، وهي الغاية الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، من أجل تعديل سلوك المتعلّمين، وذلك من خلال الخبرات التّعليمية الّتي يحدّدها المنهاج التّربوي، بالإضافة إلى أنّها تساعد المعلّم على معرفة الأنشطة والمقررات التّربوية الّتي تعكس سلوك المتعلّم في مجتمعه، لذا نجد أنّ المعلّم يختار النّشاط التّعليمي من خلال الهدف الّذي يسعى إلى تحقيقه في متعلّميه، مراعيا في ذلك الفروق الفرديّة بينهم.

2-2 المحتوى:

يأتي المحتوى في المرتبة الثّانية بعد الأهداف، وهو لا يقلّ مكانة عنها، ويقصد به: «المادّة الدّراسية وما تشتمل عليه من خبرات، والّتي توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النّمو الشامل للمتعلّم »[3].

[1] – براهيم براهيمي، العيد القرين، مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد1، 2017م ص 5.

[2] – فؤاد محمد موسى، المناهج – مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها –، جامعة المنصورة، القاهرة، د.ط، 2002م ص 252.

[3] – محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م ص155.

كما عرّف بأنّه:« نوعية المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار، والّتي تمّ تنظيمها على نحو معين »[1]

فالمحتوى يمثّل المصدر الأساسي للمعارف والخبرات الّتي يضعها خبراء تربويّون في شكل مواد في كتب مدرسية موجّهة للمتعلّمين، شرط أن يكون مناسبا لميولاتهم وقدراتهم يرتبط كما سبقت الإشارة بتحقيق أهداف المنهاج التّربوي من خلال تنميّة المفاهيم والمعلومات المرتبطة بثقافة المتعلّم، وتنظيمها وفق مبادئ معيّنة. وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ المحتوى يخضع إلى مجموعة من الشّروط والمعايير الّتي تنظّمه في شكل محاور ومجالات خاصّة بمادة دراسيّة معيّنة، لابدّ أنّ تأخذ بعين الاعتبار. يمكن تلخيصها فيما يأتي:[2]

- ✓ أن يتمّ اختيار المحتوى الّذي يحقق الأهداف المنشودة.
- ✓ أن يرتبط المحتوى بالواقع الثّقافي الّذي يعيشه المتعلّم، وذلك لمساعدة المتعلّم على فهم وتحليل الظّواهر الاجتماعية والتّعليمية، ومراعاة ميوله وحاجياته وقدراته العقليّة والبدنيّة حسب المرحلة الّتي يمرّ بها.
- ✓ أن يحقق المحتوى التّوازن بين الشّمول والعمق، بمعنى أن يشتمل المحتوى على جميع جوانب المادّة الدّراسية، ويتعمّق في تناول مضامين المّادة من مبادئ ومفاهيم وتطبيقات، مع مراعاة التّوازن فيما بينها.

يُستفاد من هذه المعايير ضرورة ضبط المحتوى ووضعه بالشّكل الّذي يحقّق أهداف المنهاج التّربوي، ويتلاءم مع مستوى وطموحات المتعلّمين، فلا فائدة من مقررات ومضامين لا تعالج واقع المتعلّم، بعيدة عن قيّمه وأخلاقه، لأنّ المعالم الرّئيسة الّتي تشتمل عليها أساسيّات المّادة الدّراسية، تسعى إلى بناء فكر واضحة للمتعلّمين، يمكن لهم تطبيقها في مواقف مختلفة.

[1] – محمد الهادي عفيفي، علوم التّربية والتّغير الثّقافي، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، ص 90.

[2] – ينظر، فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 278-279-281.

2-3 طرائق التّدريس:

تُمثّل طرائق التّدريس العنصر الأساسي في المنهاج التّربوي، إذ أنّها تتفاعل مع الأهداف والمحتوى، وتساعد على اختيار الوسائل التّعليمية الّتي تستخدم في عمليّة التّعليم ممّا يؤدي إلى إنجاح العمليّة التّعليميّة، ويمكن القول بأنّها: « الأساليب الّتي تساعد المعلّم على أن يوصل معلوماته إلى أذهان المتعلّمين، بشكل ملائم ومفهوم، حتى يستطيع المعلّم اختيار أنسب الطّرق للمواقف التّعليميّة »[1] .

ويُقصد بها أيضا:« سلسلة مركّبة من إجراءات يقوم بها المعلّمون والمتعلّمون، ويتمّ من خلال النّقل والاكتساب الهادف لمحتوى الدّرس، والتّعرف على نتائجه وتقويمه، داخل العمليّة التّعليمية »[2]. فطرائق التّدريس تبعا لما جاء في هذه المفاهيم لا تخرج عن كونها الأداة الّتي تنقل المعارف والمعلومات، والأسلوب الّذي يستعمله المعلّم لإيصال المادّة التّعليمية للمتعلّمين، وتنظيم التّفاعل بينهم من أجل إكسابهم خبرات تعليميّة، وبهذا فهي تمثّل الجزء المهم في المنهاج الدّراسي، وتختلف هذه الطّرائق باختلاف مستوى المتعلّم وهي تخضع بالأساس للمعلّم الّذي يعدّ المسؤول عن اختيار طريقة التّدريس الّتي تناسب المحتوى الدّراسي، بناءا على ما ورد في المنهاج، مراعاة لمشكل الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، فكلّما أحسن اختيارها، كلّما زاد في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في الموقف التّعليمي.

2-4 الوسائل التّعليميّة:

إنّ الوسائل التّعليميّة من أهمّ عناصر المنهاج التّربوي، كونها تسعى إلى تطوير الموقف التّعليمي، كما تعمل على إضفاء عنصر التّفاعل بين الأقطاب العمليّة التّعليمية

[1] – محمد الحي السبحي، محمد بن عبد اللّه القسايمة، طرائق التّدريس العامّة وتقويمها، دار خوارزم العلميّة، جدّة السّعوديّة، ط1، 2010م، ص 14.

[2] – وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة– تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية–، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، الأردن ط2، د.ت، ص 155.

وتعرّف على أنّها: « الأجهزة والمواد التّعليميّة الّتي يستخدمها المعلّم داخل الصّف، لتُيسّر له نقل الخبرات التّعليميّة إلى المتعلّم بسهولة ووضوح »[1].

وبتعبير أشمل هي:« تلك المعينات الماديّة الّتي تُستخدم في عمليّتي التّعلم والتّعليم بهدف توضيح ما جاء في الكتاب المدرسي المقرّر، من معرفة ومعلومات تُسهّل عمليّة تعلّمها، وتعمل على إثرائها »[2]. فالوسائل التّعليمية هي كل الأدوات الّتي يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم، وتوضيح الأفكار والمعاني، وتوصيل الخبرات للمتعلّمين وجعلها مهارات هادفة –كالسّبورة، الوسائط السّمعيّة البصريّة، الصّور، المشاهد،...– كما تسعى إلى إثارة اهتمام المتعلّم بالموضوع الّذي يتعلّمه وترسيخ الأفكار في ذهنه، من أجل إعادة توظيفها وإثرائها في مختلف مجالات الحياة.

2-5 التّقويم التّربوي:

يُعتبر التّقويم آخر عنصر من عناصر المنهاج التّربوي، فهو يهدف إلى الرّبط بين جميع عناصر العمليّة التّعليمية، لإبراز الجوانب الإيجابية والسّلبية، ولقد تعدّدت مفاهيمه من بينها:« هو مجموعة الإجراءات الّتي تتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتّأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من اتخاذ قرارات معينة »[3]. فالتّقويم ليس عمليّة منفصلة عن باقي مكوّنات المنهاج، ولكنّه يرافقها ويرتبط بها أشدّ الارتباط، ومنه فهو يعمل – حسب ما جاء في التّعريف السّابق – على جمع معلومات وبيانات أثناء سيرورة العمليّة التّعليميّة، للوقوف على مدى تحقيق الأهداف ومدى مراعاة المحتوى.

---

[1]– محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 5، 2009م ص 31.

[2] – إيمان سعيد أحمد باهمام، دور المنهج الدّراسي في النّظام التّربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، مذكّرة ماجستير، قسم التّربية الإسلامية والمقارنة، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1430هـ، ص 58.

[3] – رشدي طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة –إعدادها، تطويرها، تقويمها–، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، د.ط، د.ت، ص 36.

ويعرّف التّقويم التّربوي بأنّه:« الوسيلة الّتي بواسطتها نتعرّف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التّربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوّة والضّعف في العمليّة التّعليمية بغرض تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقّعة »[1].

وجاء في تعريف لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي: « هو الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على تعلّمات المتعلّم من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها، قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للتعلّم أن ينجح إلاّ بوضع إستراتيجية للتّقويم بأنواعه تشخيصي تكويني، إشهادي »[2].

نستخلص من المفهومين السّابقين أنّ التّقويم هو الأداة الأساسية لقياس تعلمات المتعلّم، يتميّز بالاستمراريّة، من حيث أنّه يرافق عملية التّعلّم منذ بدايتها إلى غاية نهايتها فيكون تقويما تشخيصيّا في بداية الحصّة أو بداية الموسم، فيساعد المعلّم على تشخيص ميول المتعلّمين استعداداتهم النّفسية والعقليّة، مدى استيعابهم للمعارف القبليّة... ويعمل المعلّم على بناء تلك المعطيات وتوجيه العمل التّربوي واتّخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد يكون تكوينيّا فيرافق الفعل التّعلمي، من أجل تطوير وتحسين الخبرات التّعليميّة باستمرار، وتدعيم وعلاج ما أمكن من الأخطاء. كما قد يكون إشهاديا «يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختاميّة في منهاج السّنة أو المرحلة ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجيّة المستعملة لبلوغ الهدف المنشود »[3]. ويقتصر هذا النّوع من التّقويم على منح قيمة معينة للتّعلّمات، ولهذا يسمى إشهاديا لأنّه غالبا ما يُتوّج بمنح شهادة للمتعلّم، ويرتبط بنهاية الفصل أو نهاية الموسم الدراسي.

[1] – محمد بن سلطان السّلطان، التّقويم التّربوي، الإدارة العامّة للتّعليم، منطقة القصيم، د.ط، د.ت، ص 12.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 27.

[3] – المرجع نفسه، ص 28.

ثانيّا: سياسة الإصلاح التّربوي واعتماد مبدأ المقاربة بالكفاءات:

إنّ إصلاح النّظام التّربوي عمليّة تمسّ بالأساس المناهج التّربويّة، وتهدف إلى تطوير المعارف وتحقيق الأهداف الّتي تسعى المجتمعات الإنسانيّة إلى استثمارها في مختلف ميادين الحياة، ولاشكّ أنّ الجزائر قد قطعت أشواطا كبيرة من أجل تطوير منظومتها التّربويّة منذ الاستقلال إلى يومنا، « فكان الانتقال من النّظام الابتدائي القديم المعتمد على آلية التّلقين إلى النّظام الأساسي الّذي شهد نقلة في تفعيل الاهتمام بالهدف التّعليمي باعتماد بيداغوجيا التّدريس بالأهداف، وانتهت مشاريع الإصلاح منذ سنة 2003 باعتماد آلية جديدة يتمّ فيها التّركيز على الأسلوب الحواري بين المعلّم والمتعلّم؛ بحيث يمكّن المتعلّمين من فعل التّعلم وذلك باعتماد بيداغوجيا التّعلّم بالكفاءات »[1]. ولأنّ لكلّ مرحلة من هذه المراحل خصوصياتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة، غير أنّنا نستطيع أن نجزم بأنّ سياسة الإصلاح المنتهجة منذ سنة 2003، كانت أكبرها وأعمقها من حيث الدّقة والشّموليّة؛ حيث تضمّنت تصحيحات لمختلف الرؤى التّعليميّة القديمة، وفق تصوّر حداثي، يركّز على المتعلّم كقطب أساسي ينبغي أن يتمحور حوله فعل التّعلّم.

وقد شرع في تنفيذ سياسة الإصلاح الأخيرة « بقرار اتخذه مجلس الحكومة بتاريخ 06 مارس2002، الّذي أنشأ لجنة مكلّفة بوضع برنامج لتنفيذ سياسة الإصلاح، والّتي دخلت حيّز التّنفيذ سنة 2003، والّتي لا تزال إلى وقتنا الحاضر»[2]. وبناءا على ذلك كان حظّ تعليميّة اللّغة العربيّة من هذا المشروع كبقيّة المواد التّعليميّة؛ حيث عُدّلت المناهج وأُعيد النّظر في بناء المادة المعرفيّة، وأصبحت المقاربة بالكفاءات بيداغوجيّة أساسيّة للتّعليم في مختلف

[1] – ينظر، لخضر حشلافي، اللّغة العربيّة وسياسة الإصلاح –التّعليم المتوسط نموذجا–، مجلة جسور المعرفة، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلد1، العدد4، ص 93.

[2] – أحمد لشهب، تقويم سياسة إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر، مجلة دراسات نفسيّة وتربويّة، كليّة العلوم السّياسيّة جامعة الجزائر03، العدد 12، مارس 2015م، ص 144 .

المواد عبر مختلف مراحل التّعليم. وهو ما يجعلنا نتساءل عن ماهية هذه المقاربة ؟ وعن مسار إصلاحات تعليم اللّغة العربيّة منذ اعتمادها كمقاربة للتّدريس ؟.

1- المقاربة بالكفاءات:

يستدعي تحديد مصطلح المقاربة بالكفاءات أوّلا وقبل كل شيء الوقوف على المعنى اللّغوي والاصطلاحي للمقاربة والكفاءة، كل على حدى.

1-1 مفهوم المقاربة:

أ- لغة:

إنّ كلمة المقاربة جاءت من مادة " قرب" « قَرَبُ: القُرْبُ نقيض البُعْدِ، وقَرُبَ الشّيء بالضّم، يَقْرَبُ قُرْبَ أي دنا، فهو قَرِيب »[1].

بالإضافة إلى ما جاء في معجم الوسيط: « قَرُبَ الشَّيْء قُرباناً، وقُرباناً: دنا مِنْهُ. وقرُبَ: دَنا. فهو قريب، ويقالٌ قَرُبَ مِنْه، وقَرُبَ إليه »[2].

تشير التّعاريف اللّغويّة إلى أن مصطلح المقاربة يعني الاقتراب والدنو من الشّيء.

ب- اصطلاحاً:

عرّفها أحد الباحثين بكونها « تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو إستراتيجيّة، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريق ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريّات البيداغوجيّة »[3].

---

[1] – ابن منظور، أبو الفضل جمال الّدين محمد بن مكرم، لسان العرب، الجزء الحادي عشر، تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص 72، (مادة قرب).

[2] – مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط ، مكتبة الشّروق الدوليّة، مصر، ط4 ، 2004م، ص 723.

[3]– السّعيد مزروع، التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التّربية البدنيّة والرّياضيّة جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 03، سبتمبر 2012م، ص 200.

وبمفهوم آخر: « تعني الخطّة الموجّهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معيّنة، في ضوء إستراتيجيّة تربويّة »[1].

ممّا تقدّم نخلص إلى أنّ المقاربة في العُرف الاصطلاحي لا تختلف عن المفهوم اللّغوي؛ من حيث أنّها تُمثّل الطّريقة أو الآليّة الّتي يعتمدها المعلّم من أجل تقريب المعارف والمفاهيم للمتعلّم وجعلها قابلة للاستيعاب والممارسة.

2-1 مفهوم الكفاءة:

أ- لغة:

تعني المماثلة، مأخوذة من كلمة: « الكُفْء: المماثل، تَكافَأَ الشَّيْئان: تماثلا واستويا الكفاءة: المماثلة في القوّة والشّرف»[2].

وفي معجم الصّحاح: « الكَفيءُ: النّظير. وكذلك الكُفْءِ، والكُفُؤُ، على فُعْلٍ وفُعُل والمصدر الكَفَاءَة بالفتح والمدّ »[3].

ولفظ الكفاءة: « ذو أصل لاتيني COMPETENCE، يعني الجدارة والقدرة والأهليّة»[4].

ممّا سبق يمكن القول أنّ الكفاءة في المفهوم اللّغوي يعني تشابه وتماثل شيئين، كما تعني القدرة على عمل شيء بجدارة واستحقاق.

---

[1]- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسيّة لإستراتيجيّة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، العدد 04، ديسمبر 2012م، ص 158.

[2]- مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ص 791.

[3]- إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، الجزء الأوّل، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 04، 1990م، ص 68.

[4] - معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي للوضعيّة الإدماجيّة وفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتّجاهاتهم نحوها، مذكّرة ماجستير، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011- 2012م، ص 49.

ب- اصطلاحاً:

يختلف مفهوم الكفاءة باختلاف مجالات الحياة، وتُعرّف خاصّة في المجال التّربوي بأنّها: « إمكانيّة المتعلّم في توظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسلوكيّة لحل وضعيّة مشكلة ما وحلّها في وضعيّة محددّة »[1].

وجاء في تعريف آخر أنّها: « معرفة اندماجيّة تتكوّن من مجموعة من القدرات والإمكانات كالمعرفة والعلم والاستعداد وطريقة التّفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة »[2].

من خلال التّعريفات السّابقة يتّضح لنا أنّ الكفاءة بمفهومها الشّامل هي تصوّر بيداغوجي جديد، ترتبط بقدرة أو إمكانية المتعلم في توظيف خبرته (المعارف، المهارات والقدرات،...) لحل وضعيّات مشكلة بطريقة منظّمة.

1-3 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

من خلال التّعريف السّابق لمصطلحي المقاربة والكفاءة يمكن القول أنّ المقاربة بالكفاءات: « بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمَّ فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة »[3].

وجاء في تعريف آخر أنّها: « مقاربة تعمل على تمكين المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة، وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه وتجعل من

---

[1] – محمّد فوزي كنارة، سارة خميري، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعليميّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة أم البواقي، الجزائر، الجزء 02، العدد 08، ديسمبر 2017م، ص 198.

[2]– عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسيّة لإستراتيجيّة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة، ص 158.

[3] – فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلّبات –، دار الخلدونيّة، القبة، الجزائر، د.ط، د.ت ص11.

المعارف أدوات للتفكير والتّصرف في المدرسة وخارجها (معارف حية). وهو ما ينبغي أن يراعيه المعلّم في الممارسة الميدانيّة وفي إعداد الوضعيات المختلفة »[1].

من خلال هاتين التّعريفين نستخلص أنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيّة تربط بين الواقع الاجتماعي والفعل التّعلمي، من حيث أنّها تمنح هذا الأخير قيمة ودلالة، فتجعل المتعلّم يبني معارفه ذاتيّا، وتفسح له المجال لقدراته ومهاراته بوصفه محورا أساسيّا للعملية التعليمية التّعلمية، فيُسهم بنفسه في حلّ المشكلات، ويقترح الحلول، ويكتسب مختلف المهارات.

2- مسار الإصلاحات التّربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد أثبتت الممارسات التّدريسيّة منذ اعتماد المقاربة بالكفاءات سنة 2003، وجود العديد من الثّغرات سواء على مستوى المناهج أو الكتب المدرسيّة المعتمدة؛ حيث لم تحظى هذه المقاربة بإجماع لدى العديد من الأساتذة والمفتّشين والمكوّنين، كما أنّ ضعف وعدم تكوين الأساتذة في هذا الإطار أدّى إلى عدم تطبيقها على نحو مقبول، الأمر الّذي دعى القائمين على الإصلاح بوزارة التّربية الوطنيّة إلى إصدار العديد من الوثائق الرّسميّة كإجراء لتجنّب التّناقض الحاصل في المقرّرات وتسهيل استعمالها، « ففي 23 جانفي 2008 أصدرت الحكومة الجزائريّة القانون التّوجيهي للتّربية، أصدرت فيه أهداف وغايات التّربية في الجزائر وفي سنة 2009 أصدرت لجنة الإصلاح وثيقتين هامّتين هما: المرجعيّة العّامة للمناهج والدّليل المنهجي لكتابة المناهج »[2].

[1]- محمود عبّود،دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي - اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة -، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2016م، ص 9.

[2] - أسماء خليف، تطوّر منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط بالجزائر من المنهاج الأوّل إلى المنهاج المعاد كتابته مجلّة التّعليمية، المجلّد 4، العدد 12، د. ت، ص 180.

كما أصدرت اللّجنة الوطنيّة للمناهج العديد من وثائق التّخفيف[1] في السّنوات 2008 2009، 2011، تجنّبا للتّراكم الحاصل في المعارف المقدّمة للمتعلّمين في العديد من الكتب المدرسيّة، سواء ما تعلّق منها باللّغة العربيّة أو غيرها من المواد الدّراسيّة، وهو السّبب الّذي أدى إلى ضعف التّنسيق بين العديد من الكتب والمناهج المعتمدة، وتسبّب في ضعف المردوديّة وتدنّي المستوى الدّراسي.

- ✓ وفي مارس- أفريل 2015 أصدرت المجموعات المتخصّصة للكتاب والمناهج مناهج الجيل الثّاني لمختلف المواد مع الوثائق المرافقة.
- ✓ وفي 19-21 أفريل، تمّ تنظيم ملتقى تكويني أوّل للمفتّشين المبلّغين لولايات الوسط حول الوثيقة المرافقة بالجزائر.
- ✓ وفي مارس 2016، تمّ تنظيم ملتقى تكويني ثالث للمفتّشين المبلّغين لولايات الوسط حول التّقويم التّربوي للجيل الثّاني.
- ✓ وفي الموسم الدّراسي 2017/2016، تمّ تطبيق المناهج الدّراسيّة الجديدة على المستويين الأولى والثّانية ابتدائي، والسّنة الأولى متوسّط.
- ✓ وفي الموسم الدراسي 2018/2017، تمّ تطبيقه على السّنة الثّالثة والرابعة ابتدائي والثّالثة متوسّط[2].

كانت هذه أهم المراحل الّتي تخلّلت سير الإصلاحات التربويّة في الجزائر منذ سنة 2003 إلى غاية 2018.

[1] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 522، جويلية، أوت 2009م، ينظر أيضا وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2008م.

[2] – ينظر، أسماء خليف، تطوّر منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط بالجزائر من المنهاج الأوّل إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلّة التّعليمية، ص 180.

ثالثا: مناهج الجيل الثّاني، دواعي ظهورها وتوجّهاتها:

1- دواعي ظهور مناهج الجيل الثّاني

إنّ مناهج الجيل الثّاني جاءت لتغطيّة بعض الهفوات الّتي حصلت لمناهج الجيل الأوّل، على مدار أكثر من عشرة سنوات من العمل والتجريب، فهي « تسمح بإدراج تحسينات في المناهج الحاليّة دون المساس ببنية المواد وبحجمها السّاعي، بل تمس المحتويات وطرق التّعليم »[1]، ومعنى ذلك أنّها جاءت بغرض استدراك النّقص والثغرات التي كانت في مناهج الجيل الأوّل، وتُعدّ هذه المناهج « قفزة نوعية مقارنة بما سبق، الّتي لم تكن فيها المعارف والمهارات محددة مسبقا، لأنّ المناهج الجديدة تُحدد بالتّدقيق المصطلحات وتُوّحد المعارف المطلوب بلوغها بالنسبة للمتعلّم »[2]، فبالإضافة إلى أن مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي جاءت متكاملة في كتاب موحد يضم جميع المواد والأطوار، فقد عمل القائمون على الإصلاح إلى توحيد المواد في كتاب مدرسي موّحد؛ حيث أصبح الكتاب المدرسي يضمّ ثلاث مواد، فنجد كتاب في اللّغة العربيّة والتّربية الإسلامية والتّربية المدنيّة[3]، وكتاب آخر يضّم الرياضيات والتّربية العلميّة.

إنّ المناهج التّربويّة لا تتصف بالجمود، باعتبارها أحد المكونات الأساسيّة للنّظام التّربوي، فهي تخضع إلى التّغيير أو التّحسين في منظومتها، قصد تحقيق غايات العمليّة التّعليميّة. ومن الأسباب الّتي دفعت إلى وضع منهاج جديد يسعى إلى التّغيير والتّطوير نذكر منها:[4]

- ✓ التّزايد الدّائم للمعارف.
- ✓ التّطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة.

---

[1] – بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ص 7.

[2] – المرجع نفسه، ص 8.

[3] -لمزيد من الاطلاع ينظر، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة، السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

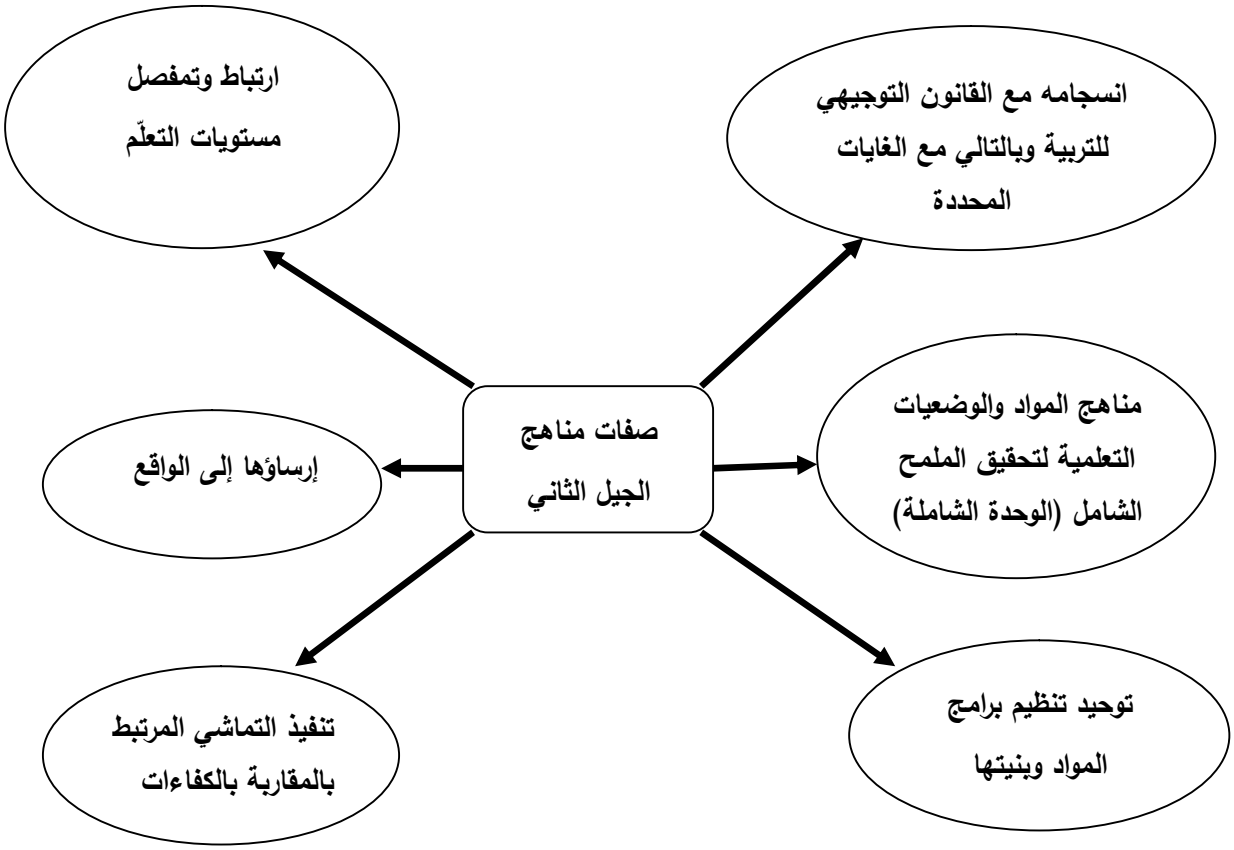
[4] – ينظر بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص 8.

- ✓ بروز حاجات جديدة في مجال التّربيّة.
- ✓ نتائج الدّراسات حول المناهج الحاليّة وقصور المناهج السّابقة.

بناء على ما سبق ذكره، يتبين لنا أنّ مناهج الجيل الثاني تهدف إلى معالجة النّقائص وتغطية الثغرات الحاصلة على مستوى مناهج الجيل الأول، كمحاولة منها لرفع المردود التّعليمي للمتعلّم وتحقيق نتائج ملموسة تماشيا مع التّغيرات الحاصلة على المستوى الدولي والعالمي.

وتقوم مناهج الجيل الثّاني على مجموعة من الصّفات والخصائص، نوضّحها في الشّكل الآتي[1]:

الشكل رقم2: يمثل صفات مناهج الجيل الثاني



[1] – بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 9.

2- التّوجّهات الجديدة لمناهج الجيل الثّاني في المقاربة بالكفاءات:

ارتكز بناء مناهج الجيل الثّاني على مجموعة من الأسس، تنطلق من الطّابع المنهجي الّذي ينظّمها، كما تستند إلى القضايا الخاصّة بالعمليّة التّعليميّة والمتعلّم والمجتمع الّذي يعيش فيه، وتتمثّل فيما يلي:

2-1 الأسس المنهجيّة:

يعتمد بناء المنهاج التّربوي على احترام مجموعة من المبادئ الأساسيّة تساعد على تكوينه بطريقة منظّمة، وتتمثّل فيما يلي[1]:

- **مبدأ الشّموليّة:** لا يمكن للمناهج أن تبنى سنة بسنة، بل انطلاقا من وحدة كمرحلة التّعليم الأساسي.
- **مبدأ الانسجام:** ينبغي البحث عن الانسجام بين مكوّنات البحث الشّامل.
- **مبدأ إمكانيّة التّطبيق:** يجب أن تؤخذ إمكانيّة التّطبيق المناهج في الحسبان الشّروط الموضوعيّة لتنفيذها: قدرات المتعلّمين وحاجياتهم، الوسائل التّعليميّة...

تشير هذه المبادئ إلى أنّ المنهاج التّربوي يبنى في بداية كل مرحلة تعليميّة معيّنة كما يعمل على إيضاح العلاقة بين مكوّناته، من خلال اختيار الأهداف والوضعيّات التّعليميّة المناسبة، ويشترط في وضع هذه المناهج قابليّة الانجاز خلال المواقف التّعليميّة.

2-2 الأسس الفلسفيّة:

تسعى المنظومة التّربويّة إلى وضع المفاهيم والمبادئ الفلسفيّة الّتي تشكّل المادّة، فإذا اعتبرنا أنّ « الفلسفة والتّربية وجهان لعملة واحدة، فالنّظريّات التّربويّة في الواقع هي وليدة المذاهب الفلسفيّة؛ حيث تمثّل الأنموذج والتّربية تمثّل الحياة والسّلوك »[2]. بمعنى أنّ هذه المفاهيم والنّظريات تُطبّق في المواقف التّربويّة وتنعكس في المناهج، فتُشكّل أسس تسير

---

[1]- ينظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهجّ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،مارس 2009م، ص27-28.

[2]- حمو لبيك، مناهج الكفاءات في المدرسة الجزائريّة، مجلّة دراسات لسانيّة، سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد02 العدد09، 2018م، ص 385.

عليها المواد الدّراسيّة. فيكون طبقا لذلك الأساس الفلسفي للمقاربة بالكفاءات مستندا إلى النّظرية البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة.

2-3 الأسس الاجتماعيّة:

من واجب المنظومة التّربويّة إكساب المتعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق، وذلك من خلال العلاقة الّتي تجمع بين المنهاج والمجتمع، فالمنهاج « يعكس المثل والمعارف والقيم السّائدة في المجتمع، ويُسلّم بأهميّتها،لأنّه من الضروري أن ينشأ الأفراد، وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التّراث وتطويره »[1]. فالمنهاج التّربوي يقدّم الموروث الحضاري الخاص بالمجتمع الّذي يعيش فيه المتعلّمين، وذلك من أجل تنميّة روح التّضامن والتّعاون وزرع القيم الوطنيّة والعالميّة فيهم، وتزويدهم بالقيم الاجتماعيّة الّتي يتمّ استعراضها في العمليّة التّعليميّة.

2-4 الأسس البيداغوجيّة:

تقوم المناهج التّربويّة الجديدة على مقاربتين أساسيتين هما:

- **المقاربة بالكفاءات:**« هي المحور الأساسي لهذه المناهج، والّتي توفّر للمتعلّم إمكانيّة التّجنيد بشكل ضمني لعدد من المواد المندمجة في وضعيات مشكلة، كما تفضّل منطق التّعلّم الّذي يركّز على المتعلّم وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة وتجنّبنا تجزئة المعارف وتفتيتها»[2]. لقد جاءت المقاربة بالكفاءات كرد فعل على المقاربة السابق –المقاربة بالأهداف– بوصفها بيداغوجيا جديدة في إعداد الدّروس والبرامج التّعليميّة، تجعل المتعلّم فاعلا في بناء معرفته، وتهدف إلى إكسابه معارف وقدرات يوظّفها في العمليّة التّعليميّة، ويستثمرها عند الحاجة.

[1]– شارف فضيل، المنظومة التّربويّة من البرنامج إلى المنهاج، مجلة الإشعاع، جامعة سعيدة،الجزائر، العدد 08، 2017م ص 280.

[2] – اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م ص 3– 4.

- **المقاربة النّسقيّة:** هي مقاربة تهدف إلى الرّبط بين مجموع العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة، لتحقيق التّكامل والتّرابط بينها، « وإعداد المناهج يجب أن يعتمد على منطق ربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين وطرق انجازها، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم»[1]. فهي إستراتيجية ضروريّة في بناء وتطوير المناهج التّربويّة، كونها تسعى إلى تنظيم عمليّة التّعليم. وتقوم المقاربة النّسقية في مناهج الجيل الثّاني على مبدأين هما[2]:

- **تصور شامل وتنازلي للمناهج:** يتعلق الأمر هنا باعتماد صياغة تراعي التّدرج التّنازلي من العام إلى الخاص في تحديد ملامح التّخرج في كل مراحل التّعليم.
- **الانسجام الأفقي والعمودي للمناهج:** يُعدّ من النقائص الّتي سجلت على مناهج الجيل الأوّل من المقاربة بالكفاءات.

3- هيكلة ميدان التّعبير الشّفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني:

لقد أصبحت نشاطات اللّغة العربيّة في ظلّ الإصلاح الجديد أكثر استقلاليّة، وتكامل في آن واحد، بعد أن تمّ تأطيرها في ضمن المحور المعرفي للمناهج في أربعة ميادين للّغة العربيّة هي : (ميدان فهم المنطوق، ميدان التّعبير الشّفهي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التّعبير الكتابي). وتبدو في الوهلة الأولى مستقلة عن بعضها البعض، ولكنّها متكاملة ومتداخلة، حيث يراعي المعلّم هذا التّكامل في تلقينه للمعارف. ويأتي ميدان التّعبير الشّفهي في المرتبة الثّانية بعد ميدان فهم المنطوق، ويرتكز أساسا على مهارة الكلام، « وهو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر. كما أنّه يحقق حسن التّفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها »[3]. ومن ثم فهو وضعية لتعلّم الإدماج تتوج الوضعيات الّتي سبق للمتعلّم أن تطرّق إليها بناء على النّص

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج، ص 27.

[2] – ينظر، عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 05.

[3] – وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص 5.

المنطوق، إذ يُجنّد المتعلّم الموارد بشكل مدمج من أجل التّعبير عن الأحداث الّتي تتضمّنها المشاهد المرتبة، « وتكمن أهمّية هذا الميدان في تنمية مهارة المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصّة بكل متعلّم »[1].

فالتّقسيم الّذي تبنّته المنظومة التّربويّة، بتوزيع أنشطة اللّغة العربيّة على أربعة ميادين مكملة لبعضها البعض، تنطلق من ميدان فهم المنطوق الّذي يركّز على الاستماع الجيد للمتعلّمين للنص الّذي يقوم المعلّم بإلقائه، ثم يليه ميدان التّعبير الشّفهي من خلال محطة أنتج شفهيّا، فيُعبّر المتعلّم شفهيا عما يشاهده من صور ومشاهد موجودة في الكتاب وتوظيف ما اكتسبه سابقا من النّص المنطوق، ثمّ ينتقل إلى ميدان فهم المكتوب الّذي يشتمل على ثلاثة أنشطة(أقرأ، اكتشف وأميز، أُحسن قراءتي). والّتي تهدف إلى تكوين متعلّم قادر على قراءة النّصوص قراءة سليمة، وأخيرا يأتي ميدان التّعبير الكتابي وهو نشاط مهمّ في ختام العمليّة التّعليميّة للأنشطة اللّغويّة؛ حيث يصبح المتعلّم فيه قادرا على إنتاج فقرة تتكون من ستّة إلى ثمانية جمل، يوظّف فيها ما تمّ اكتسابه من الأنشطة السّابقة.

[1] – السّعيد بوعبد اللّه وآخرون، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي – اللّغة العربية، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة –، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص 30.

الفصل الثّاني:

دراسة ميدانيّة مقارنة.

I) مقارنة لنشاط التّعبير الشّفهي بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني.

II) عرض وتحليل نتائج الاستبيان.

I. الدّراسة المقارنة:

يعدّ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، أو ما يُسمى طور الإيقاظ والتّعليم الأوّلي مرحلة أساسيّة في مسار تعلّمات المتعلّم، يكتسب من خلالها المبادئ الأولى للقراءة والتّعبير بنوعيه، فهو يعمل على تكوين متعلّم قادر على التّعبير مشافهة وكتابة بلغة سليمة.

ولأنّ السّنة الثّانية هي المرحلة الّتي تتشكل فيها ملامح الكفاءة الشّاملة لهذا الطّور فقد خصّتها مناهج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم الابتدائي بالعناية اللاّزمة، لا سيّما ما تعلّق بميدان التّعبير الشّفهي- موضوع الدّراسة- لذا سنحاول من خلال هذا المبحث عقد مقارنة بينما كانت عليه تعليميّة التّعبير الشّفهي في ضوء مناهج الجيل الأوّل، وبينما أقرّته مناهج الجيل الثّاني من إصلاحات لهذا النّشاط، وستتسع هذه المقارنة لتشمل جميع مكونات المنهاج، من أهداف ومحتويات وطرائق تدريس وأساليب التّقويم. مع إضافة بعض الأمور الّتي نراها مهمة في المقارنة.

أوّلا: التّعبير الشّفهي بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني للسّنة الثّانيّة ابتدائي:

1- المقارنة من حيث أهداف التّعبير الشّفهي لهذه السّنة:

جدول رقم (1): أهداف التّعبير الشّفهي بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
الأهداف العامّة	يهدف تدريس التّعبير الشّفهي والتّواصل إلى[1]: - تزويد المتعلّم بحصيلة لغويّة تساعده على التّعبير بطلاقة عما يشاهده ويشعر به، ويحتاج إليه. - تعويده على التّعبير السّليم الّذي يستند إلى عرض الفكرة، وتنظيمها. - تعويده على إجادة التّحدث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام. - تعويده على إبراز شخصيّته في التّعبير، وذلك بطرح أفكاره وتعليل وجهة نظره.	لم ينص منهاج الجيل الثاني للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي على أهداف عامة صريحة لتعليميّة نشاط التّعبير الشّفهي، بل صيغت الأهداف في شكل كفاءات تشمل المادّة، أو الميدان[2]، تتفرع إلى مجموعة من المركّبات الّتي تجعلها عمليّة أكثر في التّعلّم، وتركّز على التّحكم في المضامين المعرفيّة واستعمالاتها أهمّ هذه المركبات: - يتواصل مع الغير - يفهم حديثه - يُقدّم ذاته ويُعبّر عنها

[1]- ينظر، مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الثّانية ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر،ط1، جوان 2011م ص28.

[2] - ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 43.

التّعليق على مكونات الجدول:

تُشير معطيات الجدول إلى وجود اختلاف كبير في صياغة الأهداف، فالمطّلع على منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية (الجيل الأوّل) كما هو مُبيّن في الجدول، يجده ينصّ صراحة على مجموعة من الأهداف، الّتي ينبغي تحقيقها في نهاية الموسم على مستوى نشاط التّعبير الشّفهي، وهو إجراء ارتبط سابقا ببيداغوجيا الأهداف، والّتي كانت تعتمد في مناهجها على صياغة أهداف عامّة وإجرائيّة لقياس أداء المتعلّم، فاعتماد مناهج الجيل الأوّل على هذه الأهداف العامّة، رُبّما يُفسّر حداثة هذه المناهج وعدم تخلّصها من تبعيّة المقاربة السّابقة، وهي بذلك تمسّ مستويات متعدّدة كالمستوى المعرفي(تزويده بحصيلة لغويّة...) والمستوى القيمي (إبراز شخصيّته طرح أفكار، ووجهة نظره)...الخ، في حين يُمكننا أن نُعدّ تعليميّة التّعبير الشّفهي وفق مناهج الجيل الثّاني، تتسم بالانسجام والوضوح كونها تسعى إلى تحقيق كفاءات محدّدة سلفا بناء على نص الكفاءة الختامية لهذه المادة، ويشتق من نص هذه الكفاءة مجموعة من المركبات*، يعمل المعلّم من خلالها على قياس أداء المتعلّمين فهي من جهة تجعل المتعلّم أكثر فاعلية، وتساعد المعلّم على مراقبة وتقويم أدائه في مختلف الحصص.

*– تعمل مركبات الكفاءة الختاميّة إلى تفصيلها حتى تصبح أكثر فاعليّة في عمليّة التّعلم، تركّز على التّحكم في المضامين المعرفيّة واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة، تساهم في تنمية القيّم والكفاءات العرضيّة؛ حيث نجد مركّبة خاصة بالجانب المعرفي، ومركبة خاصّة بتوظيف الموارد المعرفيّة، مركّبة خاصّة بالقيّم.

2- مقارنة من حيث منصوص الكفاءة الختاميّة:

جدول رقم (2): مقارنة بين منصوصي الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفهي لمنهاجي الجيلين الأوّل والثّاني.

عناصر المقارنة	منهاج الجيل الأوّل	منهاج الجيل الثّاني
الكفاءة الختامية	- التّعبير شفهيّا عن مشاعره وانفعالاته وذكرياته عندما تثيرها لديه حكاية أو محفوظة أو نص من نصوص القراءة بشكل واضح. - تناول الكلمة والتّعبير بوضوح في وضعيات مختلفة بمراعاة الأداء الجيّد.	- يُقدّم توجيهات انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصليّة دالّة[1].

التّعليق على مكونات الجدول:

نستنتج من خلال هذه المقارنة بين منصوصي الكفاءة الختاميّة ما يلي:

- ✓ الاختلاف في الصّياغة؛ حيث جاء نص الكفاءة الختاميّة لمنهاج الجيل الأوّل مفصّلا في عنصرين، وعلى عكس ذلك، يتّسم نص هذه الكفاءة في مناهج الجيل الثّاني بالعمومية.
- ✓ تأثير النّصوص المنطوقة، في توجيه نص الكفاءة الختاميّة لكلا المنهاجين؛ حيث يركّز منهاج الجيل الأوّل على نصوص قصصيّة وحكايات، لتدعيم الرّصيد الشّفهي للمتعلّم، في حين يركّز منهاج الجيل الثّاني على النّمط التّوجيهي.

[1] - للمزيد من الإطلاع ينظر للجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ملمح التخرج من أطوار وسنوات التعليم الابتدائي، ص 37.

✓ كلاها يركّز على جانب الأداء، ويدعو إلى تحفيز المتعلّم عن طريق استعمال سندات مختلفة.

3- مقارنة من حيث المحتوى:

جدول رقم (3): مقارنة بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني من حيث محتوى نشاط التّعبير الشّفهي.

عناصر المقارنة	منهاج الجيل الأوّل	منهاج الجيل الثّاني
المحتوى	-الضّمائر المنفصلة: نحن أنتم، هم، هما، أنتما. -الضّمائر المتّصلة: كم هم، كما، هما. -أسماء الإشارة: ذلك، تلك أولئك. -الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني والزّماني: أمام، وراء هنا، هناك، اليوم، غدا صباحا، مساءا.... -الأسماء الموصولة: الّذين اللّواتي. -أدوات الرّبط: الواو، الفاء ثمّ. -الاستفهام: أ، ما، متى، كم لمن، مع من، بكم. -الاحتمال: ربّما، لعلّ. -صيغ التّشبيه: كاف، مثل	**-المقطع الأول:** أين، متى، كم، يا النداء صباح، الآن، مساء، عندي لي، الألوان. **-المقطع الثّاني:** هل، ليلا، باكرا، شهر ذاك،ذلك تلك، هذان، هاتان. **-المقطع الثّالث:** ماذا، نعم، اليوم، غدا، أمس، بعد، القليل، الكثير ما، لا، ليس، لم، لن. **-المقطع الرّابع:** أين، متى، لا ، ما لم، أمام وراء، هذا، هذه، هؤلاء. **-المقطع الخامس:** أين، متى، يمين، بين، يسار ما أفعل، الألوان، هنا،هناك. أسماء الأفعال: حذار، هاك

	كأنّ. -التّفضيل: أفضل من. -أسماء الأفعال: حذار هات، هاك.... -عبارات مثل: حسنا أهلا وسهلا، عفوا معذرة... -حروف الجرّ :اللّام والكاف. -الإفراد والتّثنيّة والجمع. -التّعجب بما: ماأفعل! ما أحسن!). -النّفي: ليس، لم، لن. -استعمال "جميع"، "كل". -تأنيث الأسماء والصّفات: قطّ كبير، قطة كبيرة. -الشّرط: إذا. -الألوان والأشكال. - التّراكيب (الجملة الاسمية والجملة الفعلية)[1].	هات، تعال، هيا. -**المقطع السّادس:** لماذا،كم، كيف، فوق، تحت حروف العطف: و، ثم، أو ربما. الإلزام: يجب، ينبغي، لابد عليك. -**المقطع السّابع:** من، ما، قبل، بعد، الترادف والتضاد، لـ، لأن. التوكيد: جميع، كل. -**المقطع الثّامن:** الّذي، الّتي، الّذين، اللّواتي يا، أيها، أيتها.[2]

[1] – مديرية التعليم الأساسي، مناهج السّنة الثانيّة من التّعليم الابتدائي، ص 16-17.

[2] – ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مراحل التعليم الابتدائي، ص 21.

التّعليق على مكونات الجدول:

بناء على المعلومات المستقاة من كتابَيْ اللّغة العربية[1]، للجيلين الأوّل والثّاني للسّنة الثّانية وإضافة إلى مكونات الجدول، يُمكننا أن نشير إلى مواطن التّشابه والاختلاف في محتوى نشاط التّعبير الشفهي، كالآتي :

- ✓ لم يختلف مضمون نشاط التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني عن سابقه– وكما هو مبيّن في الجدول أعلاه– قُمنا بإحصاء العديد من المواضيع المشتركة، باستثناء دروس: الضّمائر المنفصلة، الضّمائر المتّصلة، التّشبيه، تأنيث الأسماء والصّفات الشرط، التّثنية والإفراد والجمع، الّتي مسّها الحذف، واستبدلت بدروس أخرى؛ حيث أورد القائمون على وضع المنهاج مواضيع جديدة تبعا لترتيب جديد، حسب توزيع المقاطع والوحدات التّعليمية.
- ✓ أمّا فيما يخصّ الاختلاف، جاء مضمون ميدان التّعبير الشّفهي بشكل منظّم في الوثيقة المرافقة[2] لمناهج الجيل الثّاني من التّعليم الابتدائي، موزّعة حسب المقاطع والوحدات التّعليميّة التّابعة لها، ممّا يُسهّل سير العمليّة التّعليميّة للمعلّم. على خلاف ما ورد في مناهج الجيل الأوّل للّغة العربيّة؛ حيث أوردها واضعو المنهاج في شكل قائمة دون ترقيم أو ترتيب (توزيع) حسب المقاطع.

[1] – للمزيد من الإطلاع ينظر، محمّد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازورتي، كتابي في اللّغة العربيّة، لغتي الوظيفيّة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015– 2016م، صفحة المحتويات. وينظر أيضا السّعيد بوعبد الله وآخرون، كتابي في اللّغة العربيةّ، التربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2017–2018م صفحة المحتويات.

[2] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 13–14.

✓ إضافة إلى كلّ ذلك يكمُن الاختلاف في عدد الصّيغ المقترحة، فقد قمنا بإحصاء اثنان وعشرين (22) صيغة، موزعة على أربعة عشر محورا (14)[1] ، ممّا هو مقترح في مناهج الجيل الأوّل، في حين أوردت مناهج الجيل الثّاني ما يعادل أربعة وعشرين (24) صيغة موزعة– كما سبق الذكر– على ثمانية (08) مقاطع.

4– ثالثا: المقارنة من حيث طريقة التّدريس وبناء الحصص:

جدول رقم (04): مقارنة بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني من حيث طريقة التّدريس وبناء حصص نشاط التّعبير الشّفهي.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
طريقة التّدريس	– يمارس نشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل في السّنة الثّانية على إثر حصص القراءة، المطالعة والكتابة، وانطلاقا منها كما يمارس انطلاقا من وضعيات أخرى، تهيؤها المعلّم (انطلاق من مشهد أو حكاية)، والمتعلّم في هذه السّنة يتناول مختلف القواعد الأساسيّة في إطار النّص الذي يقرؤه، فينتقل إلى من التّعبير الشّفهي إلى التّعبير الكتابي مستغلا الرّصيد اللّغوي	–ينفرد نشاط التّعبير الشّفهي في هذه لسنة بميدان مستقل عنه، ويرتبط بميدان سابق عنه، وهو فهم المنطوق ويمارس وفق: –خطابات ونصوص حوارية وتوجيهيّة مسموعة ومكتوبة. –حكايات وقصص من الأدب الجزائري والمغاربي والعالمي والعربي. –قصص من أدب الطفل.

[1] – ينظر، محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازورتي، كتابي في اللّغة العربيّة، لغتي الوظيفيّة، صفحة المحتويات.

	الّذي امتلكه ومطبقا القواعد الّتي يصبح يعرفها[1].	-يكتسب اللّغة العّربية الرّئيسية ويستخدمها من خلال محاكاة المنطوق. -يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللّغوية (مثل السّياق والصّور الّتي تساعد على فهم المعنى).[2]
بناء الحصص (الوضعيات)	**الوضعية الأولى: التّعبير التّلقائي:** -أي التّعبير الحر العفوي- غير المقيّد بالطّريقة، نموذج معيّن يعبّر المتعلّم على منواله؛ من خلال ما يعرضه المعلّم من مشاهد أو صور، ويطلب من متعلّميه تأملها ثم استنطاقها مشهدا بعد الآخر، ويتدخل من وقت إلى آخر عن طريق الإيحاء أو لتصحيح بعض المفردات، ثم يساعدهم في تلخيص مضمونها بجمل بسيطة.[3]	**الوضعية الأولى: أتأمّل وأتحدّث** وهي فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي والتّحاور حول النّص المنطوق والتّعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محدّدة وسندات مقرّرة تؤدي إلى عرض الأفكار والتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع، أي حسن الاستماع للنّص + فهم معناه عن طريق الأسئلة والأجوبة بعد تسميع محتواه من طرف المعلّم، ثمّ التّعبير عن الصّورة المرفقة معه من طرف المتعلّم، وأخيرا تثمين قيّمه بالتّعرف على العبرات الجديدة الهادفة (الفوائد + المعلومات ...)

[1]- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 13.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، الموارد المعرفية والمنهجية -الطور الأول-، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص 15.

[3] -ينظر، عبد القادر فضيل وآخرون، كتاب المعلّم، هيّا نتحدث- دروس في التعبير والمحادثة لأطفال السّنة الثّانية من التّعليم الأساسي، الجزء الأول، المعهد التربوي، الجزائر، د. ط، د .ت، ص 3.

	الوضعية الثانية: التّعبير الموجّه وبناء الحوار: أي توجيه أسئلة حول المشاهد لاستنتاج المقولات أو نص الحوار الّذي يدور بين الشّخصيات المصوّرة حول موضوع معيّن وتتلخّص مراحلها بالتّرتيب كما يلي: [1] 1-مطالبة بعض المتعلّمين بإعادة تلخيص مضمون المشاهد المتوصّل إليه في الحصّة الأولى مع إعطاء فرصة للتّخيل والتّصور. 2-توجيه أسئلة واستعمال إشارات منبّهة للحصول على نص الحوار وتراكيبه الأساسية. 3-إلقاء نص الحوار على مسامع المتعلّمين مرّة أو مرّتين في آخر الحصّة إلقاء معبّرا وشخصيّا.	**الوضعيّة الثّانية: أستعمل الصّيغ:** ترتيب وتركيب أحداث النّص شفهيا والتّركيز على استعمال الصّيغ والأساليب في وضعيات تواصليّة دالّة ومسرح الأحداث، أي توظيف الروابط والصّيغ المناسبة، عن طريق طرح أسئلة حول النّص المنطوق للحصول على الصّيغة المقرّرة بتدوينها على السّبورة، ثم التّنويع في الأسئلة وتداول الحوار لتركيب جمل صحيحة بواسطتها. **الوضعية الثالثة: أُنْتِجُ شفهيّا :** تتضمن إنتاج خطاب شفهي مماثل للنّص المنطوق اعتمادا على السّندات المقترحة، أو من خلال خلق وضعيات ينتجه المعلّم للحصول على ملخّص لأحسن التّعابير.[2]

[1] – ينظر، عبد القادر وآخرون، كتاب المعلّم، هيا نتحدّث– دروس في التّعبير والمحادثة لأطفال السّنة الثّانية من التّعليم الأساسي –، ص 12.

[2] – للمزيد من الإطّلاع ينظر، الوثيقة المرافقة للمنهج لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 13.

	الوضعية الثالثة: التدريب على الحوار: بمعنى محاكاة نص الحوار وممارسة التّخاطب، وتنجز هذه الحصّة كما يلي: 1-عرض القصّة المصوّرة وتسميع الحوار مرة واحدة. 2-إجراء الحوار، وذلك بدفع المتعلّمين إلى التّخاطب والتّحاور بعناصر القصّة (جزء بعد الآخر) مع إمكانية تغيير أشخاص الحوار وإطاره (الأسماء، توسيع التّعابير بالتّصرف في الجمل والوضعيات مع الإبقاء على توسيع الفكرة والتّراكيب والصّيغ المقررّة). 3-تنويع الأدوار على المتعلّمين لتمثيل القصّة بكاملها. **الوضعية الرابعة: تركيز الصّيغ والتّراكيب المقررّة وتنويع استعمالها :** بمعنى تثبيت ألفاظ معيّنة ذات دلالة، وكذا جمل بسيطة	

	اسمية وفعلية جاءت في مقولات الحوار عن طريق الشّرح والتّفسير والتّعريف باللّفظ واختصاصه بالنّسبة للأولى، ثمّ بطريقة غير مباشرة دون تفصيل بشأن المكوّنات الخّاصة بالنّسبة للثّانية (الجمل) وتنجز هاته الحصّة كما يلي: 1-توجيه أسئلة للتّذكير، للتّركيب أو الصّيغة المقصود تثبيتها بعرض الصّورة التّي عبّرت عن السّياق الذي حمل العنصر المراد تثبيته أو دون عرضها. 2-كتابة الصّيغة أو المركّب الكلامي الوارد في سياق الجملة بلون مغاير، ثمّ قراءة الجملة مع شرح وتبسيط لما جاء ملوّنا فيها. 3- المطالبة بتركيب جمل جديدة على غرار جمل السؤال من المعلّم نحو المتعلّم أو بين المتعلّمين بالتّناوب مع حرص	

	المعلّم في الحالتين على التّنويع في عرض المجالات وخلق الوضعيات والمواقف الّتي تستدعي استعمال اللّفظ أو التّركيب المقصود إضافة إلى تشجيع المبادرات الفردية التي تحمل أفكارا متشابهة لتوجيات المعلّم، والثّناء على الجمل جيّدة التّركيب. -وتُعزّزُ هذه الوضعية بتوجيه المتعلّمين إلى إنجاز النّشاط الخامس الموجود على كرّاس التّمارين (لغتي الوظيفية) الخّاص بكل وحدة تعليمية[1]، أو ينجزون آخرا من اقتراح لمعلّم يدور حول فكرة توظيف اللّفظ أو التّركيب على كرّاس القسم[2].	

[1] -ينظر، محمد دبّاغ بوعياد، حفيظة تازورتي، كرّاس التّمارين، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2015م- 2016م.

[2] -معلومات مستقاة مع الأستاذة فاطمة دقّاس، مدرسة أحمد حملة، ميلة بتاريخ 12 ماي 2019، الساعة 15: 22.

	الوضعية الخامسة: التّعبير الكتابي: وهي حصة مدّتها 90 دقيقة تدخل ضمن نشاط الإدماج؛ حيث يطالب المتعلّمون لفتح كراريسهم على ركن " أقيّم تعلّمتي "[1] المعنون على يسار الصّفحة المخصّصة له الذي يقابله عنوان المحور التّعلمي، بعد صفحات تمارين القراءة والتّعبير المتعلّقة بذلك المحور[2].	

التّعليق على مكوّنات الجدول:

تبيّن المعطيات المدونة في الجدول عدم وجود فوارق واضحة في طريقة تدريس نشاط العبير الشفهي بين الجيلين الأول والثاني، إذ يمارس نشاط التعبير الشفهي وفق مناهج الجيل الأول، انطلاقا من مشهد أو حكاية أو قصص أو حوار. فالمتعلّم يتناول مختلف القواعد الأساسيّة في إطار النّص المنطوق أو المقروء فينتقل من التّعبير الشفهي إلى التّعبير الكتابي مستغلّا الرّصيد اللّغوي الّذي امتلكه، ومطبقا القواعد الّتي أصبح يعرفها، غير أن الاختلاف الوحيد، يكمن في أن مناهج الجيل الأول، لم تخص هذه السنة بنمط معين من

[1] – معلومات مستقاة من مقابلة مع الأستاذة زبيدة زواغي، متقاعدة من مدرسة أحمد حملة، ميلة بتاريخ 03 جوان 2019 الساعة 00: 14.

[2] – ينظر، محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازورتي، كراس التّمارين، السنة الثانية من التّعليم الابتدائي.

النصوص، فتنوعت النصوص في ذلك بين القصصية والسردية والتوجيهية، وأدب الأطفال وأما في مناهج الجيل الثاني فظل المتعلم يتلقى هذا النشاط بنفس الطريقة، مع تخصيص نمط معين من النصوص هو النمط التوجيهي الإرشادي.

أمّا من حيث بناء الحصص، فالأمر يختلف تماما، والفارق ظاهر للعيان، فالملاحظ أن مناهج الجيل الثّاني قللت من عدد الوضعيات التّعلمية المقرّرة، بعد أن فصلت هذا النّشاط في ميدان مستقل، وبحصّة واحدة، بعد تناول النّص المنطوق. وقد أكّد لنا بعض المعلّمين، أنّه قد حصل دمج لحصص التّعبير الشّفهي السّابقة الّتي كانت مقرّرة في مناهج الجيل الأوّل، إذ يلاحظ أنّ الوضعيتان الأولى والثّانيّة المقرّرة في مناهج الجيل الأوّل (: **التّعبير التّلقائي+ التّعبير الموجّه)**، تُمثّلهما الوضعية الأولى المقررة في مناهج الجيل الثّاني، **(أتأمّل وأتحدّث)**، أمّا الوضعيتان الثّالثة والرّابعة المقررتان في مناهج الجيل الأوّل**(التّدريب على الحوار+ تركيز الصّيغ والتّراكيب المقرّرة وتنويع استعمالها)**، فتُمثّلهما الوضعية الثّانيّة في مناهج الجيل الثّاني**(أستعمل الصّيغ)**، في حين تقابل الوضعية الخامسة المقررة في منهاج الجيل الأوّل، الوضعية الأخيرة المقرّرة في منهاج الجيل الثّاني. وتكمن الغاية من هذا الدّمج، تفعيل حسن ودقيق للهدف من كلّ حصّة في منهاج الجيل الثّاني مع إعطاء الوقت الكافي لسيرورة كلّ حصّة شفهيّة.

5- مقارنة من حيث توزيع الحصص والحجم السّاعي:

جدول رقم (5): المقارنة بين منهاجي الجيل والأوّل والثّاني من حيث توزيع الحصص والحجم السّاعي لنشاط التّعبير الشّفهي.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
عدد الحصص	خمسة حصص	ثلاث حصص
الحجم الساعي	ساعتان و45 دقيقة	1 ساعة و15 دقيقة

التّعليق على مكونات الجدول:

يتّضح من خلال الجدول أنّ مؤشر عدد السّاعات المخصّصة لنشاط التّعبير الشّفهي قد انخفض مقارنة مع ما كان في مناهج اللّغة العربيّة للجيل الأوّل، ومردُّ ذلك أنّ هذا النّشاط كان يأتي " في طليعة كل النّشاطات الّتي تخدم الهدف، فالمتعلّم في السّنة الثّانية يتناول مختلف القواعد الأساسيّة في إطار النّص الّذي يقرأه، فينتقل من التّعبير الشّفهي إلى التّعبير الكتابي مستغلاً الرّصيد اللّغوي الّذي امتلكه، وطبقا للقواعد الّتي امتلكها"[1]. معنى ذلك أن نشاط التّعبير الشّفهي وفق ما ينصّ عليه منهاج اللّغة العربيّة للجيل الأوّل، يتقدّم على كلّ الّنشاطات، خاصة القراءة، والكتابة والمطالعة والتّعبير الكتابي ممّا يتيح للمتعلّم فرصة تطوير قدراته الشّفهية، من خلال الوضعيات المتّعددة الّتي تعترضه ويكتسب العديد من الأساليب والتّراكيب والصّيغ، ويتّسع رصيده الوظيفي. وهو من المحامد الّتي تحسب لمناهج الجيل الأوّل، فيما يخصّ هذا النّشاط، وعلى العكس من ذلك، فيما يخصّ مناهج اللّغة العربيّة للجيل الثّاني، فقد أصبح هذا النّشاط مستقلاً في ميدان خاص به، يتعرّض له المتعلّم مرّتين في بداية كلّ أسبوع، بعد حصّة فهم المنطوق ما يعادل خمسة وأربعين (45) دقيقة لكلّ حصّة.

[1]– مديرية التعليم الأساسي، منهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، ص 28.

6- مقارنة من حيث طريقة التّقويم:

جدول رقم (6): مقارنة بين طريقة التّقويم في منهاجي الجيل الأوّل والثّاني.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
التّقويم	-استخدم مصطلح التّقييم؛ حيث جاء فيه: « يدعو المنهاج إلى ممارسة التّقييم كثابت من ثوابت الممارسة البيداغوجيّة اليوميّة وعلى وجه الخصوص يوصي: -اعتماد التّقييم التّكويني في الممارسة اليوميّة. -تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي، ودعوتهم إلى اللجوء إليه باستمرار. -اعتماد التّقييم التّحصيلي إثر مراحل هامّة من التّعلم ».[1] -يُنجز التّقويم ضمن نشاط إدماج المكتسبات الموجود على دفتر أنشطة المتعلّم اللّغويّة تحت عنوان أُقيّم تعلّماتي: عندما يوجّه المتعلّم إلى استعمال الصّيغ كتابيّا، أو تحرير فقرة وقد يكون من إعداد المعلّم، فيلجأ المتعلّم إلى تقديم إجابته على كراس القسم أو كرّاس التّعبير الكتابي.	-استخدم مصطلح التّقويم ودعى إلى وضع إستراتيجية للتّقويم بكلّ أنواعه، تشخيصي، تكويني وإشهادي. -يشمل التّقويم المعارف والمساعي والتّصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق. -يتمّ تقويم المتعلّمين عن طريق التّدريب على الإنتاج الشّفهي من خلال عرض تعابير وتوجيه أسئلة بعد خلق وضعيّات إدماج جزئيّة يتمّ فيها استغلال الصّيغ المدروسة وتوظيفها ودمجها في وضعيّات تواصليّة دالّة (مسرح الأحداث)، أو من خلال حلّ وضعيّة أنتج شفهيّا الّتي تتضمّن التّعبير عن مشهد معيّن أو معالجة موضوع تمّ البحث فيه من قبل وتقديم ملخّصات حول النّص المسموع ويتمّ في الأخير كتابة ملخص لأهمّ الأفكار المتضمّنة أحسن التّعابير وقراءتها بالتّناوب للتّدرّب على منوالها لاحقا. -كما يتمّ تقويم مكتسبات المتعلّم من

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثانية ابتدائي، ص 36.

		خلال حصّة الإدماج، ويكون ذلك "عن طريق اقتراح نص كامل لعناصر الكفاءة الختاميّة المستهدفة، القصد منه التّأكد من درجة تحكّم المتعلّم في الموارد والقدرة على تجنيدها وتحويلها"[1].

التّعليق على مكونات الجدول:

من خلال المعطيات الموضّحة في الجدول أعلاه، يتبيّن ما يلي:

- ✓ وجود اختلاف في توظيف المصطلحات بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني، وعدم وضوح آليّات التّقويم على وجه الخصوص في مناهج الجيل الأوّل، حيث اقتصر منهاج الجيل الأوّل على دعوة المعلّمين إلى ممارسة التّقييم بكافّة أنواعه وأشكاله لكن دون اقتراح أو وضع إستراتيجية لقياس أداء المتعلّمين سواء في نشاط التّعبير الشّفهي، أو في غيره من الأنشطة. وبالمقابل نجد أن مناهج الجيل الثّاني جاءت أكثر وضوحا ودقّة في تفسير عمليّة التّقويم واستراتيجيّاته؛ حيث يستطيع المعلّم بناءا على الشرح الموجود في المناهج وبالاستناد إلى ما جاء في الوثيقة المرافقة له ودليل كتاب اللّغة العربيّة أن يستبين خطوات واستراتيجيّات التّقويم في هذا النّشاط.
- ✓ تعمل مناهج الجيل الأوّل على الرّبط بين التّعبير الشّفهي ومختلف الأنشطة التّواصلية وخاصّة الكتابة، لكن دون تفعيل التّقويم باستمرار وفي وضعيات مختلفة حيث نلاحظ حسب ما هو موجود في الجدول أنّ أداء المتعلّم في هذا النّشاط يأتي

[1] – السّعيد بوعبد اللّه وآخرون، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، – اللغة العربية، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة –، ص 44.

من خلال الحصّة الأولى بناءا على المشاهد والصّور المستنطقة، أو من خلال نشاط أُقَيِّمُ تعلّماتي، وهنا يقوم أداء المتعلّم، عن طريق دمجها بالكتابة، كحوصلة لفاعليّة المشافهة.

- ✓ أمّا مناهج اللّغة العربيّة للجيل الثّاني، فتجعل عملية التّقويم أكثر فاعليّة، وذلك من خلال مراقبة نشاط المتعلّم قبل (في حصّة فهم المنطوق) وأثناء وفي نهاية حصّة الّتعبير الشّفهي وذلك –كما هو مبيّن في الجدول– من خلال خلق العديد من الوضعيآت، فيكون التّقويم في نهاية حصّة فهم المنطوق وكذا في حصّة التّعبير الشّفهي وذلك بخلق وضعيات إدماجيّة جزئيّة، كما يكون في حصّة الإدماج وهنا يحاول المعلّم خلق وضعيّة إدماجيّة تقويميّة لجميع مكتسبات – خاصّة بجميع الأنشطة– يقف المعلّم من خلالها على أهمّ نقاط القوّة والضعف للمتعلمين.

II. عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

أوّلا: تحليل الاستبيان:

أجريت هذه الدّراسة على عيّنات من معلّمي السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، بولاية ميلة، مستخدمين مجموعة من المدارس الابتدائية، يتعلق الأمر بـ: ابتدائية أحمد حملة ابتدائية، ابتدائيّة حياة الشّباب، ابتدائيّة مشري المكي، ابتدائيّة سعيداني علي، ابتدائيّة مسعي صالح، ابتدائية محمد الشريف شائبي، ابتداء من تاريخ 14 أفريل (توزيع الاستبانة) إلى غاية 28 أفريل (جمع وتحليل الاستبانة).

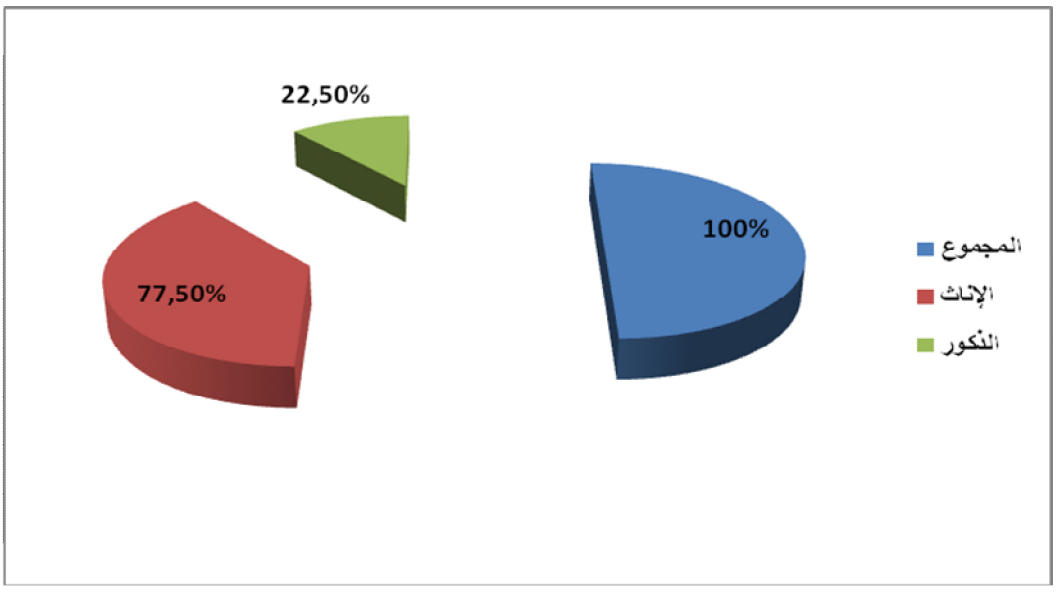
وقد عمدنا إلى طرح تسعة عشرة (19) سؤالا، غايتها ملامسة الواقع التّعليمي، وتعزيز دراستنا المقارنة بآراء المعلّمين الممارسين لهذه السّنة، الذين بلغ عددهم أربعين (40) معلّما كعيّنة للدّراسة وسنحاول في هذه المبحث تحليل هذه النتائج.

- المحور الأوّل: المعلومات الشّخصيّة للمعلّم:

1- نتائج العينة من حيث الجنس:

جدول رقم (7): نتائج العيّنة من حيث الجنس.

الاحتمالات	الذّكور	الإناث	المجموع
النّسبة المئويّة	% 22.5	% 77.5	% 100
عدد التكرار	9	31	40



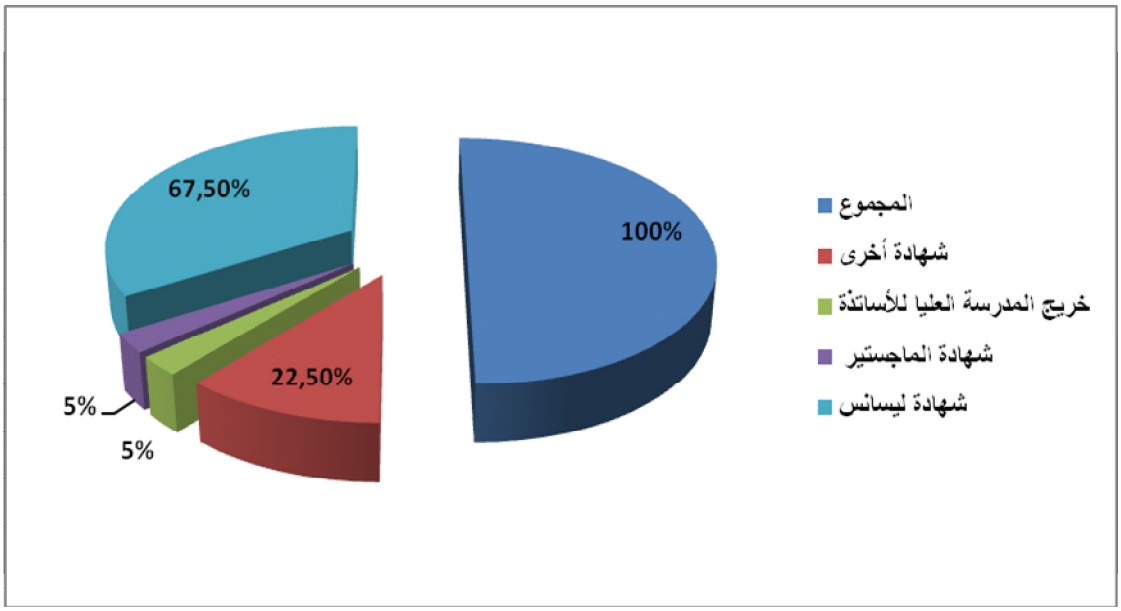
شكل رقم (2): دائرة نسبيّة تمثّل جنس المعلمين.

تُبيّن نتائج العيّنة حسب الجنس، نسبة الذّكور أقل من نسبة الإناث، (22,5 % من الذكور مقابل 77.5% من الإناث) من إجمالي العيّنات المستجوبة (40) معلّم، وهو مؤشر على طغيان فئة المستخدمين الإناث في المدارس المستجوبة.

2- نتائج العينة من حيث المؤهل العلمي:

جدول رقم (8): نتائج العيّنة من حيث المؤهل التّعليمي.

الاحتمالات	شهادة ليسانس	شهادة الماجستير	خريج المدرسة العليا للأساتذة	شهادة أخرى	المجموع
النسبة المئوية	% 67.5	% 5	% 5	% 22 .5	% 100
عدد التكرار	27	2	2	9	40



شكل رقم (3): دائرة نسبيّة تمثّل المؤهل العلمي للمعلّمين.

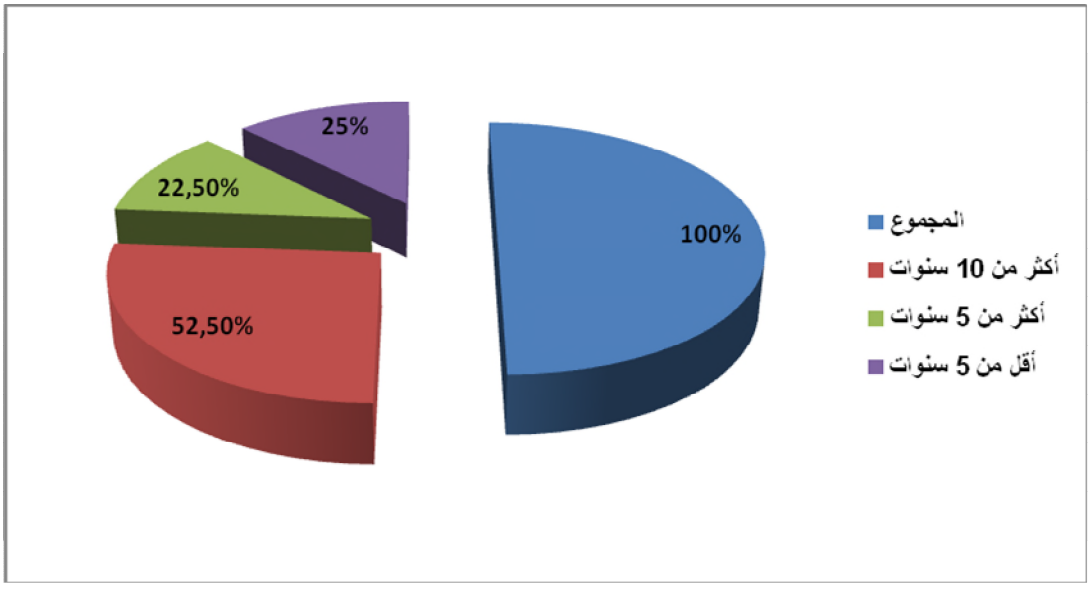
نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائيّة الموضّحة في الجدول، أنّ غالبية المعلّمين متحصّلين على شهادة ليسانس، ما يعادل نسبة 67,5 %، وهو مؤشر يعكس الشرط الأساسي للالتحاق برتبة معلّم بالطور الابتدائي- شهادة الليسانس- أمّا ما يتعلق بالمعلّمين المتحصّلين على شهادات أخرى- ما يعادل نسبة 22 .5 %- فمعظمهم معلّمين تلقوا تكوينا بمعاهد التّكوين من ذوي الخبرة والكفاءة في النّظام التّعليمي القديم، وكذا بعض المعلّمين

المتحصّلين على شهادة الدكتوراه، ويزاولون التّدريس بالمدرسة الابتدائية، في حين تتراوح النسبة الباقية بين المعلمين المتخرجين من المدرسة العليا، والمتحصّلين على شهادة الماجستير بنسبة (5 %) لكلّ منهما.

3- من حيث الخبرة الميدانيّة في مجال التّدريس:

جدول رقم (9): نتائج العيّنة من حيث الخبرة الميدانيّة.

الاحتمالات	أقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
النّسبة المئوية	25%	% 22.5	% 52.5	% 100
عدد التكرار	10	9	21	40



شكل رقم (4): دائرة نسبيّة تمثّل الخبرة المهنيّة في مجال التّدريس.

تُشير معطيات الجدول المبيّن أعلاه أنّ غالبية المعلّمين المستخدمين بالمدارس المستجوبة من ذوي الكفاءة والخبرة؛ حيث يحوز واحد وعشرون (21) معلّما منهم على خبرة أكثر من عشرة(10) سنوات، ما يعادل نسبة (52.5 %)، وهي إضافة تحسب للنتائج

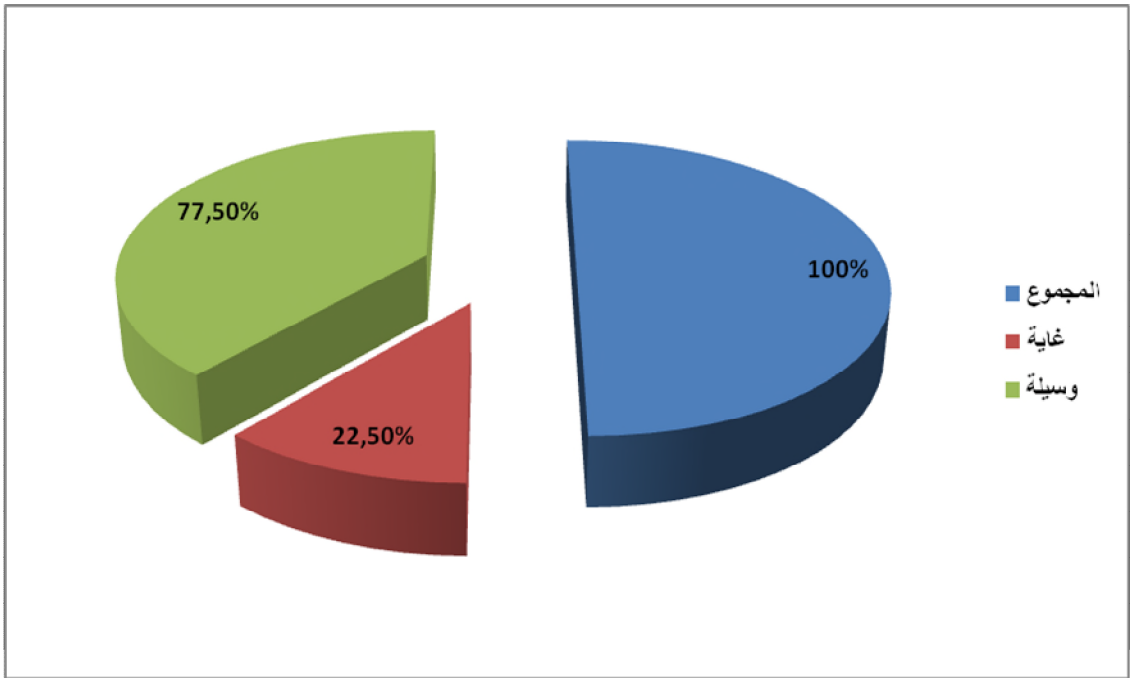
المتوصّل إليها من خلال هذا البحث، بوصف غالبيّة هؤلاء المعلّمين قد عايشوا الجيلين الأوّل والثّاني من المقاربة بالكفاءات، ومن ناحية أخرى، تُعدّ هذه الخبرات ذات فاعلية بحيث تعمق حجم التّكوين والتّأطير وتزيد من المردود التّعليمي.

- المحور الثّاني: نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الثّانيّة ابتدائي:

1- في رأيك، هل نشاط التّعبير الشّفهي وسيلة أم غاية في تعليم اللّغة العربيّة للمتعلّم في السّنة الثّانية؟ مع التّعليل.

جدول رقم (10): نتائج السؤال الأوّل.

الاحتمالات	وسيلة	غاية	المجموع
النّسبة المئويّة	%77.5	% 22.5	% 100
عدد التكرار	31	9	40



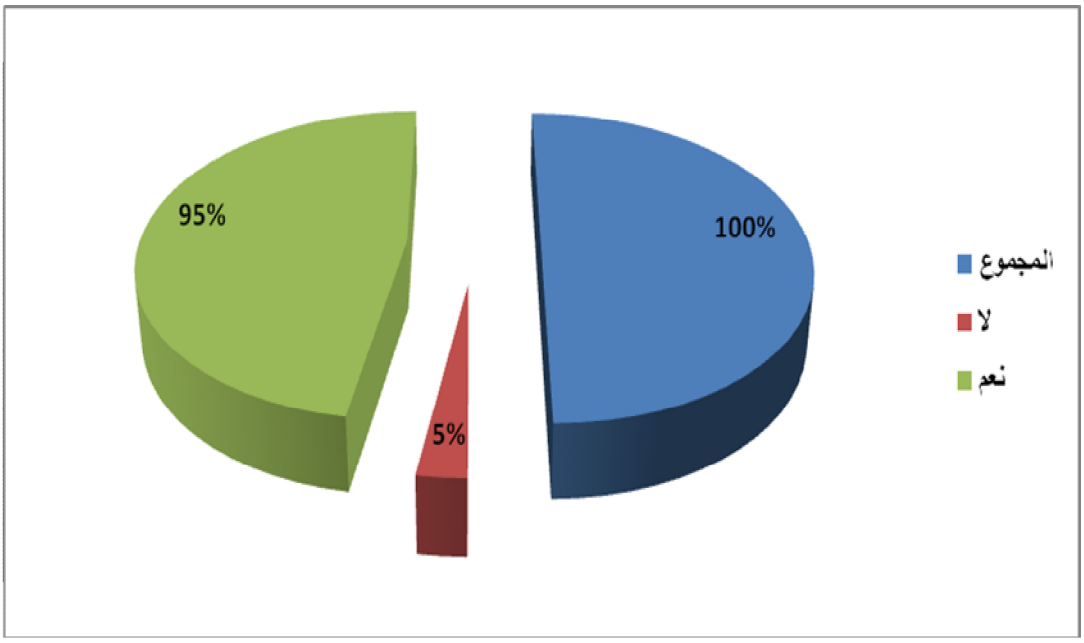
شكل رقم(5): دائرة نسبيّة توضّح نشاط التّعبير الشّفهي غاية أو وسيلة.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ معظم المعلّمين اعتبروا نشاط التّعبير الشّفهي وسيلة في تعليم اللّغة العربيّة للمتعلّم في السّنة الثّانية ابتدائي، وذلك بنسبة 77.5%، وقد كان مبررهم أن نشاط التّعبير الشّفهي هو الإطار العام لإعداد المتعلّم لمواجهة الحياة الاجتماعيّة من خلال إكسابه ثروة لغويّة (مفردات، تراكيب، جمل...)، تساعده في التّواصل وتنميّة قدراته وكفاءاته، كما أنّه يكسبه مهارة الكلام، ويكسر حواجز الخوف، وُيصبح يُجيد عمليّة القراءة من خلال تدريب جهازه الصّوتي على حُسْنِ التّحدث وفي ذات السياق أشار بعض الأساتذة أنّ التّعبير الشّفهي وسيلة، تسمح للمتعلّم بتقديم توجيهات انطلاقا من سندات متنوّعة في مختلف الّنشاطات، وذلك في وضعيّات تواصليّة دالّة، عن طريق التّعبير الحر، كما نجد خلال هذه الاستجواب أن حصّة التّعبير الشّفهي وسيلة تجعل المتعلّم يدمج المشاهد والصّور بالتّعبير شفهيّا وكتابيّا ، فتتحسّن لغته عن من خلال دمج ما يسمعه وما يقرأه في نصوص مكتوبة.

2- هل ترى أن التّعبير الشّفهي يساهم في تنميّة الملكة اللّغوية لدى المتعلّمين في هذه السّنة ؟

جدول رقم (11):نتائج السّؤال الثّاني.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النسبة المئوية	% 95	% 5	% 100
عدد التكرار	38	2	40



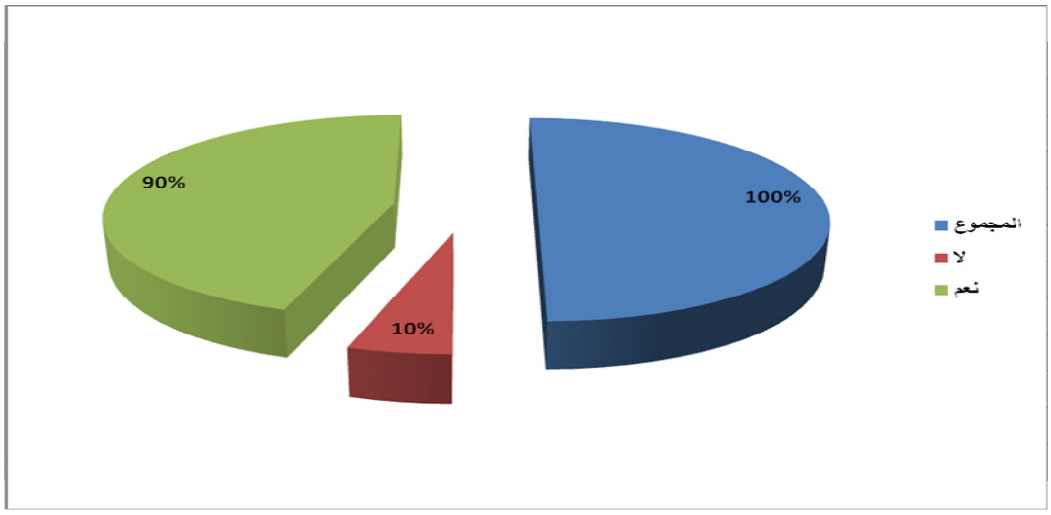
شكل رقم (6): دائرة نسبيّة توضّح مساهمة التّعبير الشّفهي في تنميّة الملكة اللّغوية للمتعلّمين.

يتّضح لنا من خلال الجدول أن معظم المعلّمين – ما يعادل95 % – يرون أن التّعبير الشّفهي يساهم في تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلّمين في السّنة الثّانية ابتدائي، وذلك لارتباطه بمهارة التّحدث، فهو من جهة يتيح الفرصة للمتعلّم كي يعبّر عن ذاته، ومواقفه بشكل طبيعي، ومن جهة أخرى، يعمل على تنميّة ثروته اللّغوية الّتي تمكّنه من التّكيّف مع مختلف المواقف التواصلية، وتُدعّم حظوظه في دراسة المواد الأخرى علميّة كانت، أم أدبيّة بوصف اللغة العربية كفاءة عرضيّة لا تدرس لذاتها، بل تستغل لتدريس مواد أخرى.

3- هل تستعمل اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل مع المتعلّمين؟

جدول رقم (12): نتائج السّؤال الثّاني.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النسبة المئوية	% 90	% 10	% 100
عدد التكرار	36	4	40



شكل رقم (7): دائرة نسبيّة توضّح مدى استعمال المعلّمين للعربيّة الفصحى في التّواصل مع المتعلّمين.

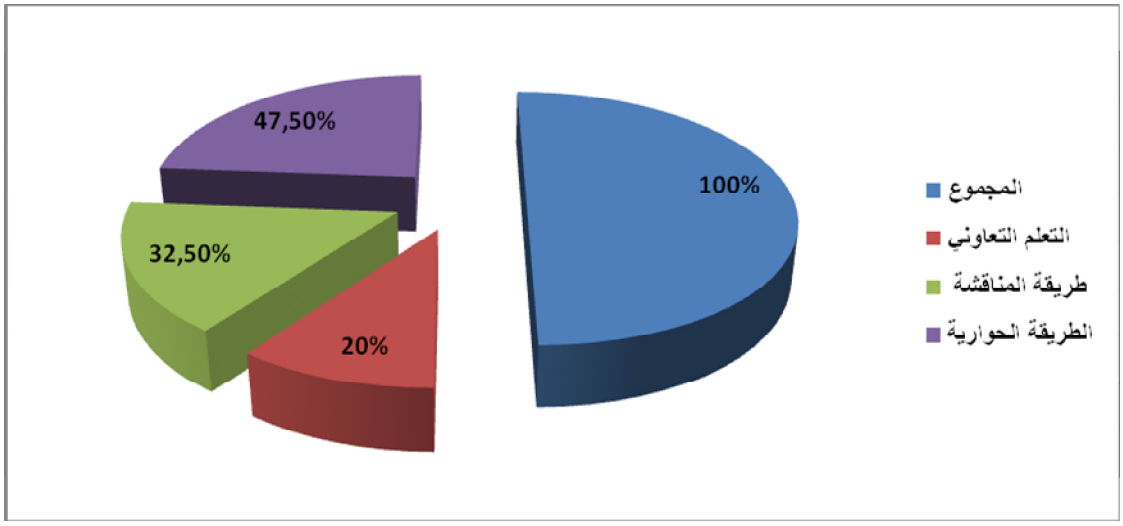
يتبيّن لنا من خلال معطيات الجدول أنّ المعلّمين الّذين يستعملون اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل مع المتعلّمين كانت نسبتهم بـ 90 %، وهو مؤشر يدعم حظوظ المتعلّمين في اكتساب نظام لغوي فصيح، بناء على اكتسابه لمهارات التفكير والاستنتاج التواصل الشفوي، مما من شأنه أيضا أن يحقق غايات الكفاءة الختامية لهذا الطور وهو« أن يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة ».[1]

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 39.

4-ما هي الطّريقة المفضلة لديك في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي ؟

جدول رقم (13): نتائج السؤال الرابع.

الاحتمالات	الطّريقة الحواريّة	طريقة المناقشة	التعلّم التّعاوني	المجموع
النّسبة المئويّة	% 47.5	% 32.5	% 20	% 100
عدد التكرار	19	13	8	40



شكل رقم (8):دائرة نسبيّة توضّح الطّريقة المفضّلة لدى المعلّمين في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي.

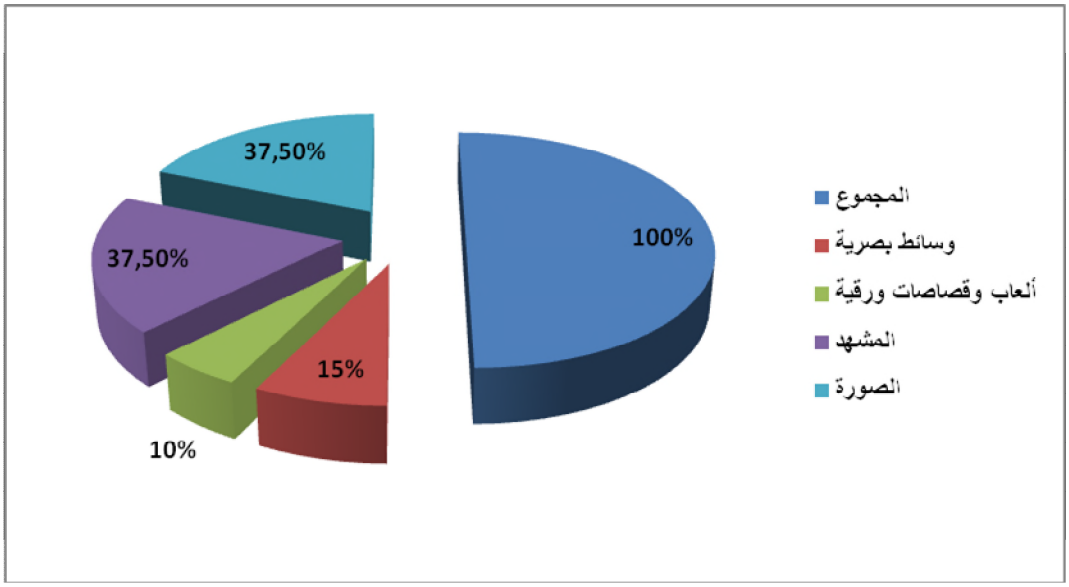
أوضحت النّتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، أنّ معظم المعلّمين يميلون إلى استعمال الطّريقة الحواريّة في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي، ما يعادل نسبة 47.5 % بالإضافة إلى استعمال طرائق أخرى تتمثل في: التّعبير الحرّ عن المشاهد، طريقة القصّة، واستعمال كلمات أو صيغ جديدة يُمكن ممارستها في أنشطة مختلفة مشافهة، وهناك فئة أخرى من

المعلّمين تفضّل طريقة المناقشة؛ حيث قدّرت نسبتها بـ 32.5 %، ومن خلال الاستجواب أكّد لنا بعضهم استعمال طرائق أخرى، كالطّريقة السرديّة الّتي يسرد فيها المتعلّم موقفا اجتماعيا ما، وكذا طريقة استنطاق الصّورة ومناقشتها، أما فئة المعلّمين الّذين يعتمدون على طريقة التّعلم الذّاتي في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي كانت نسبتهم بـ 20 %، أقرّت لنا هذه الفئة، تحبيذها لاستعمال مسرح الأحداث، والوضعيّة المشكلة.

5- ما هي أهمّ السّندات البصريّة الّتي توظّفها أثناء تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي ؟.

جدول رقم (14): نتائج السؤال الخامس.

الاحتمالات	الصورة	المشهد	ألعاب وقصاصات ورقية	وسائط بصرية	المجموع
النسبة المئوية	% 37.5	% 37.5	% 10	% 15	% 100
عدد التكرار	15	15	4	6	40



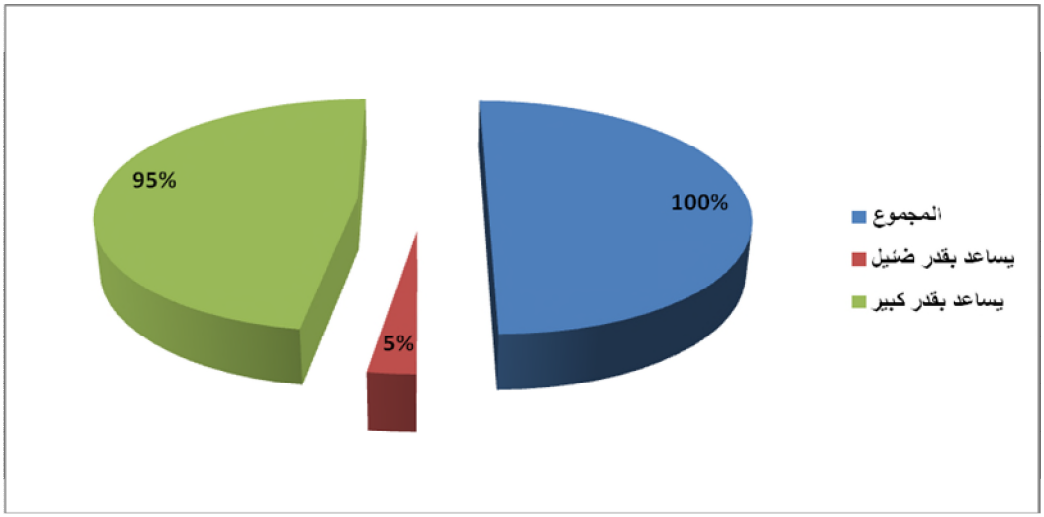
شكل رقم (9): دائرة نسبيّة توضّح السّندات البصريّة الّتي يوظّفها المعلّم أثناء تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي.

المُلاحظ من الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين يوظّفون الصّورة والمشهد أثناء تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي قدّرت بـ 37.5 %، وهم يعتمدون إلى جانب الصّورة والمشهد وسائط سمعيّة بصرية، كجهاز عرض البيانات، بالإضافة إلى استعمال طريقة العمل الجماعي، وكذا المسرحيّات، وهو دليل على وعي هؤلاء المعلّمين بأهمّية السّندات البصريّة، وحرصهم على تنمية مهارات المتعلّم التّواصليّة بشتّى الوسائل والطرق، وقد فسّر المعلّمون الّذين يستخدمون الألعاب والقصاصات الورقية– ما يعادل10 %– في تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي ذلك بميلهم إلى الطّرائق التّقليديّة.

6– إلى أي مدى يساعد التّعبير الشّفهي المتّعلمين على الابتكار والإبداع في هذه السّنة ؟.

جدول رقم (15): نتائج السّؤال السّادس.

الاحتمالات	يساعد بقدر كبير	يساعد بقدر ضئيل	المجموع
النّسبة المئويّة	% 95	% 5	% 100
عدد التّكرار	38	2	40



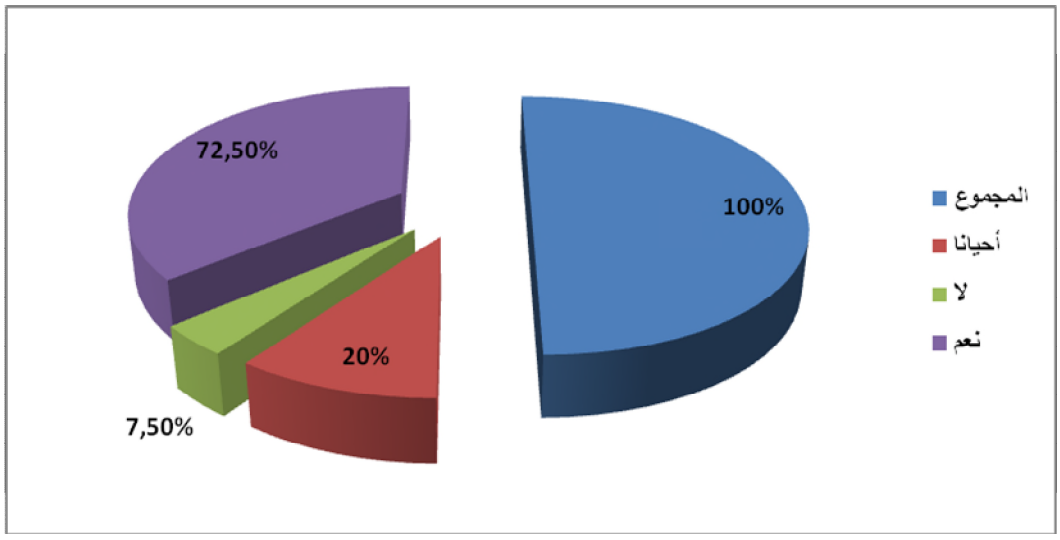
شكل رقم (10):دائرة نسبيّة توضّح مدى مساهمة التّعبير الشّفهي المتّعلمين على الابتكار والإبداع.

يُظهر الجدول المبيّن أعلاه، أنّ نشاط التّعبير الشّفهي يساعد المتّعلمين بقدر كبير على الابتكار والإبداع في السّنة الثّانية ابتدائي، بنسبة 95 %، ونقصد بالابتكار والإبداع قدرة المتعلّم أوّلا على فهم الخطابات المسموعة، ومن ثم نسجه العديد من المفردات والجمل شفهيّا على منوالها للتّعبير عن مشاعره، وأفكاره وطموحاته، أو أثناء تمثيله لأحداث القصّة أو المسرحيّة فيجمع في ذلك بين القدرة على اكتشاف وبناء المفردات والصّيغ والتّراكيب، وبين استعمالها الصّحيح في سياقها، ويحدث ذلك كما أكّد لنا أحد الأساتذة، متى تركنا الحريّة للمتعلّم في التّعبير عن الصّور أو في تمثيل الأدوار القصصيّة مع زملائه في القسم.

7- هل تحرص(ين) كمعلم (ة) على تحضير درس التّعبير الشّفهي قبل الشّروع في تقديمه ؟.

جدول رقم (16): نتائج السّؤال السّابع.

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
النّسبة المئويّة	% 72.5	% 7.5	% 20	% 100
عدد التّكرار	29	3	8	40



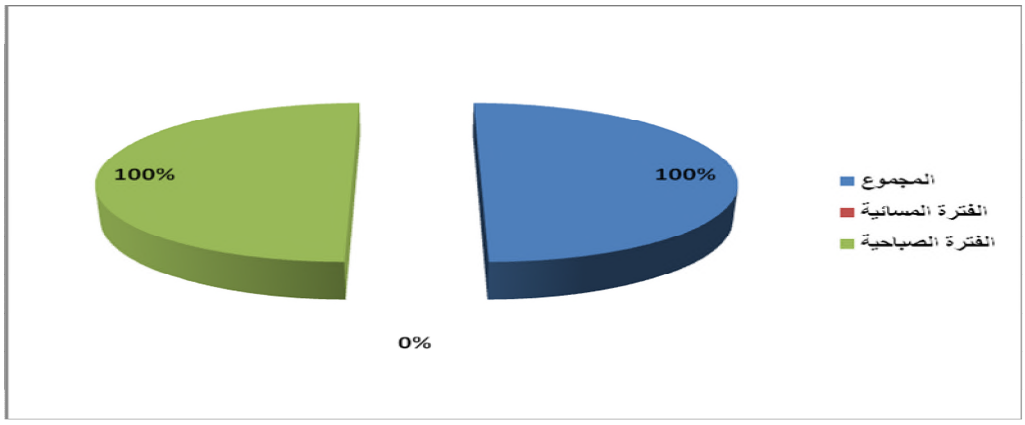
شكل رقم (11): دائرة نسبيّة توضّح حرص المعلّم على تحضير درس التّعبير الشّفهي.

تُبيّن النّتائج المتحصّل عليها بأنّ نسبة 72.5 % من مجموع المعلّمين يقومون بتحضير درس التّعبير الشّفهي قبل الشّروع في تقديمه، وكان مبررهم أنّ حصّة التّعبير الشّفهي تكون انطلاقا من مشهد صامت، لذلك يجب على المعلّم بناء تصوّرات قبليّة على كل النّقاط الّتي يجب التّطرق إليها وكذلك باعتباره مادة خام تحتاج للكثير من الفرز والتّمحيص، والتّدقيق قبل عمليّة الاستعمال وتحديد الأهداف والكفاءات المراد التّحصل عليها في نهاية الحصّة، وهناك فئة من المعلّمين تُقرّ بأنّه أحيانا ما يتمّ تحضير درس التّعبير الشّفهي، وذلك حسب الموضوع المقرّر والطّريقة الّتي سوف يعتمدها وقدّرت نسبتهم بـ 20 %، أما الفئة الأخيرة من المعلّمين والّتي قدّرت بأقلّ نسبة 7.5% ، لا تقوم بتحضير درس التّعبير الشّفهي لأنّ المتعلّم يتعلّم ذاتيا بناء على ما يعرض له وضعيات تعلّميّة في القسم، فغالبية الدروس كما يرون لا تحتاج للتّحضير المسبق.

8- ما هي الفترة المفضّلة لبرمجة حصّة التّعبير الشّفهي؟

جدول رقم (17): نتائج السؤال الثامن.

الاحتمالات	الفترة الصّباحية	الفترة المسائيّة	المجموع
النسبة المئوية	% 100	% 0	% 100
عدد التكرار	40	0	40



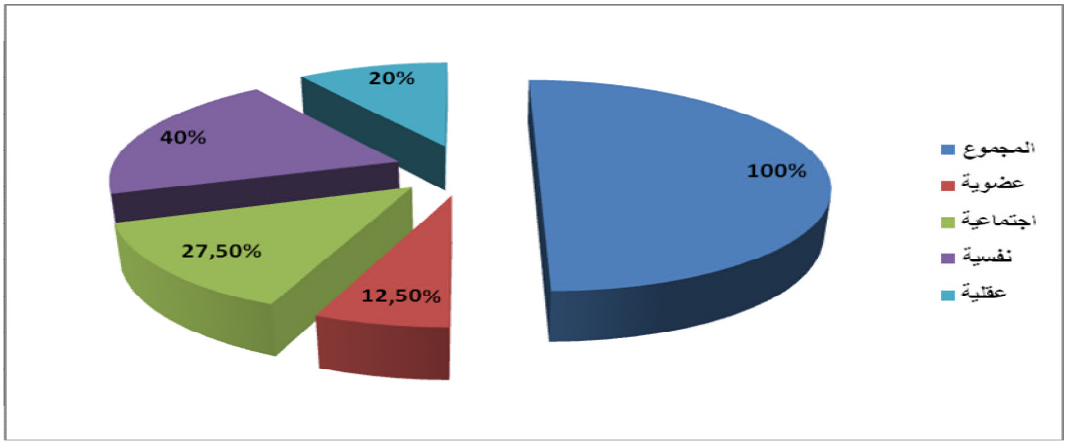
شكل رقم(12): دائرة نسبيّة توضّح الفترة المفضّلة لبرمجة حصة التّعبير الشّفهي.

يُبيّن الجدول أنّ نسبة 100 % من المعلّمين يفضّلون الفترة الصّباحية لبرمجة حصّة التّعبير الشّفهي، لأنّ المتعلّم تكون له قدرة نشاطيّة للعمل والمشاركة والتّفاعل مع المعلّم، كما أنّه يكتسب خلال هذه الفترة رصيدا لغويّا يساعده على التّعبير، ويكون فيها التّركيز أكثر، كما أنّها تمثّل الفترة أكثر قابليّة لعمليّة التّواصل. وإن كنّا قد لمسنا من خلال البرنامج المقترح في دليل كتاب السّنة الثّانية للّغة العربيّة[1]، أنّ واضعي المقرّر قد اقترحوا الحصّة الثّانية من حصص التّعبير الشّفهي في الفترة المسائية، وهي نتيجة غير منطقية لا تتناسب مع رأي المعلّمين المستخدمين في المدرسة.

9-ما هي أكثر المعوّقات الّتي تعرقل عمليّة التّواصل الشفوي في هذه السّنة ؟

جدول رقم (18): نتائج السّؤال التّاسع.

الاحتمالات	عقليّة	نفسيّة	اجتماعيّة	عضويّة	المجموع
النّسبة المئويّة	% 20	% 40	% 27.5	% 12.5	% 100
عدد التّكرار	08	16	11	05	40



شكل رقم (13):دائرة نسبيّة توضّح أكثر المعوّقات الّتي تعرقل عمليّة التّواصل.

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل استخدام كتاب السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، - اللّغة العربية، التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة -، ص 27.

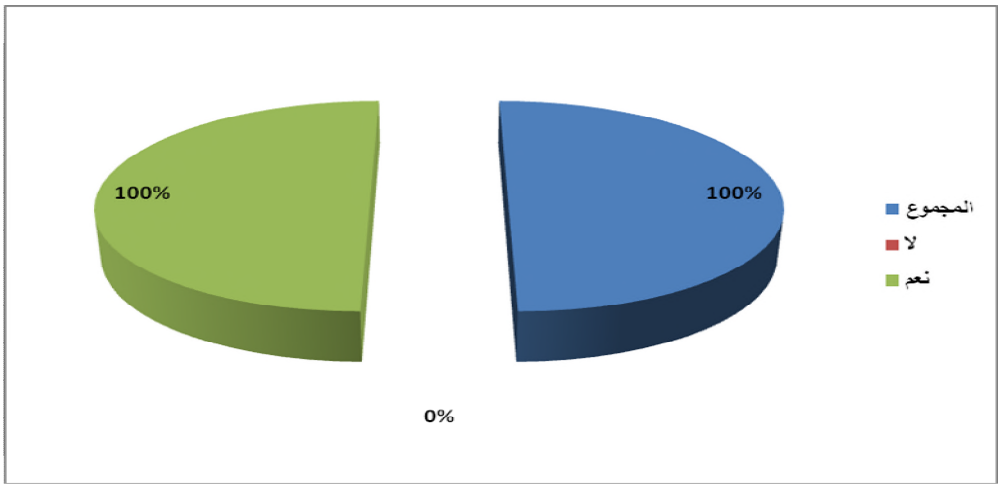
تُبيّن النّتائج المتحصّل عليها بأنّ أكثر المعوّقات الّتي تعرقل عمليّة التّواصل الشفهي في السّنة الثّانية هي معوّقات نفسية بنسبة 40 %، كالخجل من الزملاء، والتّردد عند الإجابة أو الخوف من المعلّم، أو الحاجة إلى التّحفيز ...الخ، في حين يرى بعض المعلّمين أن بعض الظّروف الاجتماعيّة هي الّتي تعرقل عمليّة التّواصل وقدّرت النّسبة بـ 27.5 %، كالإهمال من قبل الوالدين وعدم المتابعة في المنزل، في حين نجد أن نسبة المعلّمين الّذين اعتبروا المعوّقات العقليّة هي الّتي تؤثّر على عمليّة التّواصل في السّنة الثّانية ابتدائي تمثّلت بـ 20 %، بعدها نسبة قليلة 12.5 % تُقرّ بأنّ المعوّقات العضويّة من الأسباب الّتي تعرقل عمليّة التّواصل، وهي نادرة الحدوث كأن يمتلك المتعلّم خللا في جهاز النّطق أو السّمع، يمنعه من التّواصل الجيّد، وقد أضاف بعض المعلّمين إلى جانب هذه المعوّقات أسباب أخرى منها: أسباب ثقافيّة، وعدم امتلاك المتعلّم رصيد لغوي، واللّغة العاميّة واللّغات الدّخيلة الّتي طغت على لسان المتعلّم الجزائري .

-المحور الثّالث: نشاط التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني في المقاربة بالكفاءات:

10-هل لديك اطّلاع بمضامين ونصوص مناهج التّعليم الابتدائي ؟.

جدول رقم (19): نتائج السّؤال العاشر.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النّسبة المئويّة	% 100	% 0	% 100
عدد التّكرار	40	0	40



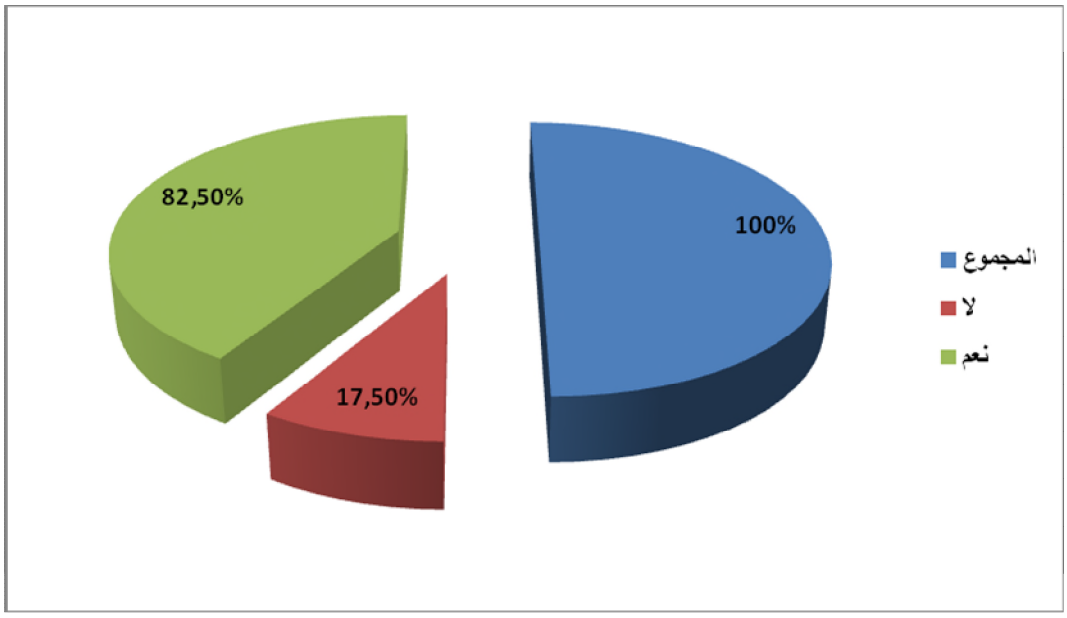
شكل رقم (14): دائرة نسبيّة توضّح مدى اطّلاع المعلّمين بمضامين ونصوص مناهج التّعليم الابتدائي.

تُبيّن النّتائج المدوّنة في الجدول أنّ كلّ المعلّمين لديهم اطلاع بمضامين مناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم الابتدائي – ما يعادل نسبة 100 % – فالمعلّم لا يتقيّد في غالب الأحيان بتعليم متعلّمين في سنة معيّنة، لذا يجد نفسه في كلّ مرّة بحاجة إلى معرفة كل ما يتعلّق بهذه السّنة أو تلك، يُضاف إلى ذلك التزامهم بالنّدوات التّكوينية والدّورات التّدريبية الّتي تنعقد دوريًّا على مستوى المدارس أو المقاطعات التّربويّة ممّا يزودهم بالتّفاصيل الدّقيقة لمحتوى المناهج. من جهة أخرى قد يعكس حرص البعض منهم على أداء المسؤولية الملقاة على عاتقهم بكل نزاهة.

11-هل تتقيد بما جاء في المناهج في عمليّة التّدريس ؟.

جدول رقم (20): نتائج السّؤال الحادي عشر.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النّسبة المئويّة	% 82.5	% 17.5	% 100
عدد التّكرار	33	07	40



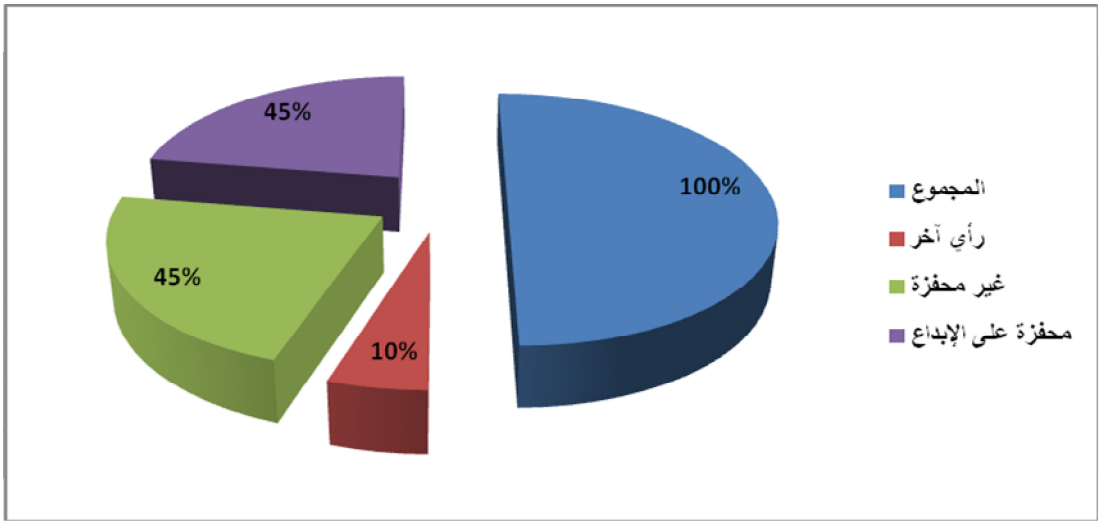
شكل رقم (15): دائرة نسبيّة توضّح مدى تقيّد المعلّمين بما جاء في المنهاج في عمليّة التّدريس.

نجد من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الإجابة بنعم هي 82.5 %، أي أنّ معظم المعلّمين يتقيّدون بما جاء في المناهج أثناء عمليّة التّدريس، وهو ما يؤكّد صدق ومرونة مكونات المنهاج إذ تتيح للمعلّم تنفيذها دون أن يتلقى أي صعوبات، ومن جهة أخرى هو مؤشر يعكس تقبّل المعلّمين للأهداف والمضامين ومختلف استراتيجيات التّدريس وأساليب التّقويم المقترحة وإمكانية جعلها حيز الممارسة في الوسط التّربوي. خاصّة وأنّ غالبيّة المعلّمين المستجوبين من ذوي الخبرة والكفاءة.

12-ما رأيك في التّحسينات الّتي طرأت على نشاط التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني ؟

جدول رقم (21): نتائج السؤال الثاني عشر.

الاحتمالات	محفّزة على الإبداع	غير محفّزة	رأي آخر	المجموع
النّسبة المئويّة	% 45	% 45	% 10	% 100
عدد التّكرار	18	18	4	40



شكل رقم (16): دائرة نسبيّة توضّح رأي المعلمين في التّحسينات الّتي طرأت على نشاط التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني.

تُبيّن نتائج مكونات الجدول وجود توازن في إجابة المعلّمين عن مدى تحفيز التّحسينات الّتي طرأت على مناهج الجيل الثّاني على الإبداع، هنا نوضح أنّنا نقصد بالتّحسينات كل ما طرأ من تعديل للمحتوى، أو طرائق التّدريس، أو الحجم السّاعي المقرّر أو عدد الحصص، فيما يخص نشاط التّعبير الشّفهي مقارنة مما كان عليه في مناهج الجيل الأوّل، فالفئة الأولى من المعلّمين الّذين يؤيّدون تحفيز هذه التّحسينات للمتعلّم – ما يعادل 45 % غالبيتهم من المعلّمين الجدد الّذين باشروا التّعليم وفق مناهج الجيل الثّاني، وتلقوا

دورات تدريبيّة مستمرة، أمّا الفئة الثّانية الّذين وصفوا هذه التّحسينات بغير المحفزة – ما يعادل 45 %، فحجتهم في ذلك كونها لا تتماشى مع مستوى المتّعلم، كما أنّ بعض المواضيع تكون جافة، وغير مفيدة، لذلك لا تخدم المتعلّم كثيرا.

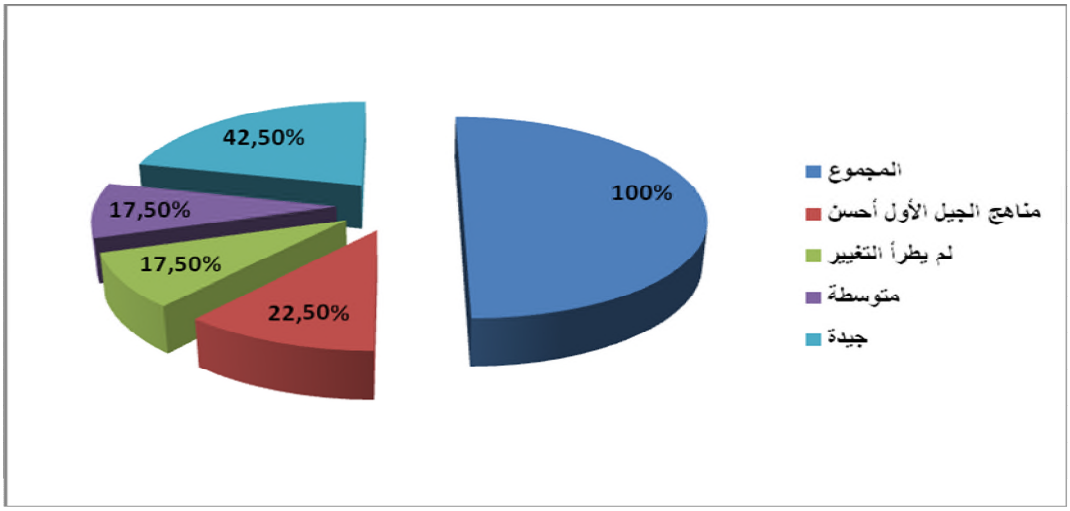
وهناك من أقرّ برأي آخر –قدّرت نسبتهم بـ 10% – أن التّحسينات مرهقة أكثر منها محفزة بسبب الكم الهائل من المعلومات الّتي تُقدّم للمتعلّم، ما يؤدي إلى حشو ذهن المتعلم وإرهاقه عوض تحفيزه على الإبداع.

13- ما رأيك في نشاط التعبير الشفهي في ضوء مناهج الجيل الثاني مقارنة مع مناهج الجيل الأول ؟.

13-1- مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الأهداف.

جدول رقم (22): مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الأهداف.

الاحتمالات	جيدة	متوسطة	لم يطرأ التغيير	مناهج الجيل الأول أحسن	المجموع
النّسبة المئوية	% 42.5	% 17.5	% 17.5	% 22.5	% 100
عدد التكرار	17	7	7	9	40



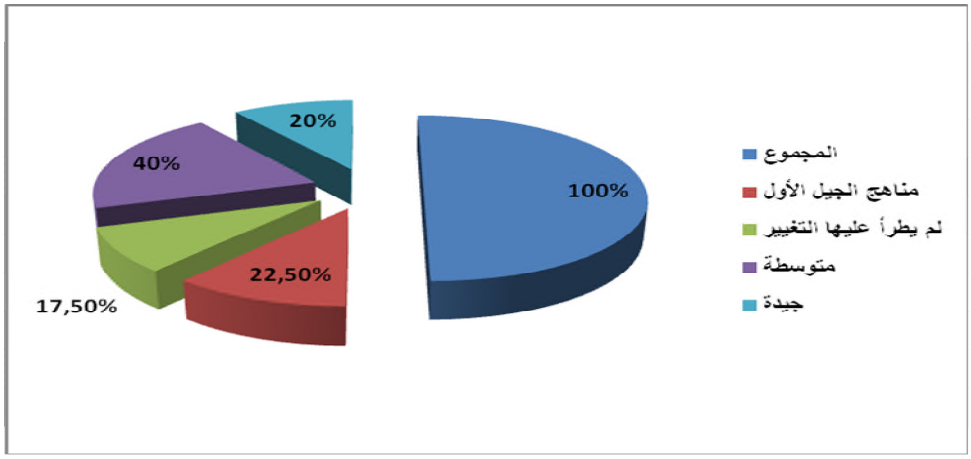
شكل رقم (17): دائرة نسبية تُعبّر عن مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الأهداف.

نُلاحظ من مكونات الجدول أنّ مؤشر جودة مناهج الجيل الثاني قد لاقى إجماعا لدى العديد من المعلمين، مقارنة بالمؤشرات الأخرى، ما يعادل 42.5%، ما يعزز الملاحظات التي قدمتها دراستنا المقارنة في شقها التطبيقي[1]، فيما يتعلق بالأهداف وبالنسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ الأهداف المصاغة في مناهج الجيل الأوّل أحسن منه في مناهج الجيل الثّاني – ما يعادل 22.5 %– فلم يعطونا توضيحات محددة عند مساءلتهم، ما لم يجعلنا نتوصل إلى السّبب الحقيقي لحكمهم، في حين نجد أنّ فئة قليلة من المعلّمين، وأغلبهم من درّسوا وفق مناهج الجيل الثّاني، يرون أنّ أهداف نشاط التّعبير الشّفهي في ضوء مناهج الجيل الثّاني متوسطة أو لم يطرأ عليها تغيير مقارنة مع مناهج الجيلّ وذلك بنسبة 17.5% .

13-2- مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث المحتوى:

جدول رقم (23): مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث المحتوى.

الاحتمالات	جيّدة	متوسّطة	لم يطرأ التغيّير	مناهج الجيل الأوّل أحسن	المجموع
النّسبة المئويّة	%20	% 40	% 17.5	%22.5	% 100
عدد التّكرار	8	16	7	9	40



شكل رقم (18): دائرة نسبيّة تعبر عن مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث المحتوى.

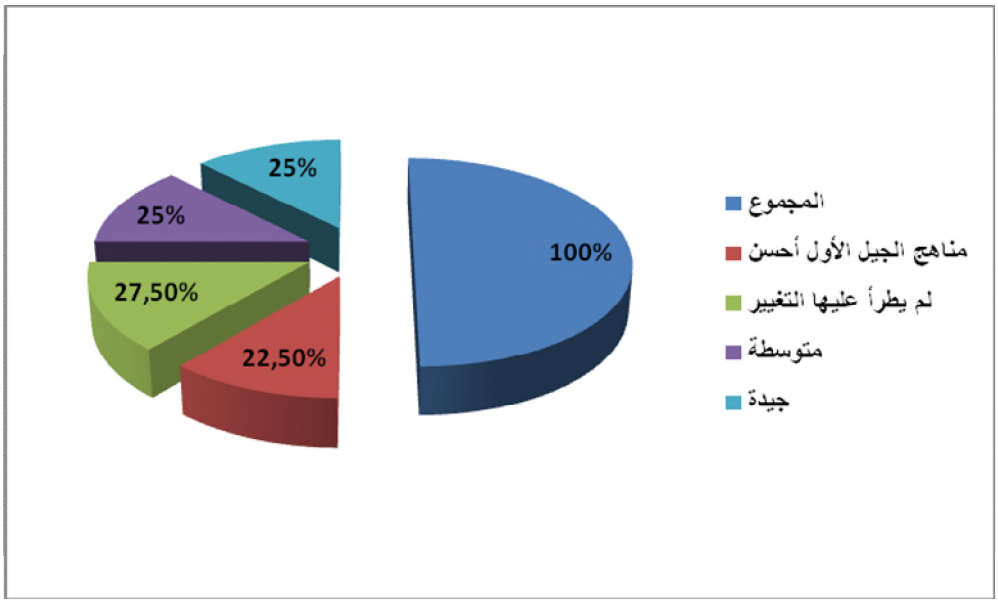
[1] – ينظر، الصفحة 43– 44 من البحث.

يُبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ نسبة 40 % من مجموع المعلّمين يرون أن محتوى مناهج الجيل الثّاني في نشاط التّعبير الشّفهي متوسط مقارنة مع مناهج الجيل الأوّل، وكما بَيَّنَا في الدّراسة المقارنة، أنّ ما أضافته مناهج الجيل الثّاني من تحسينات على محتوى نشاط التّعبير الشّفهي اقتصر على الجانب التّنظيمي، ومن حيث الهيكلة؛ حيث أعيد ترتيب الدّروس وفق نسق معيّن وهيكلتها في ميدان محدد (التّعبير الشّفهي)، سوى ذلك ظل محتوى نشاط التّعبير الشّفهي على شاكلته، باستثناء حذف بعض الدّروس، الّتي لم يتجاوز عددها عشرة دروس، وبالنّسبة للفئة الثّانية والثّالثة، نرى أن هناك تقاربا في النسب (8 معلمين مقابل 9)، ونظرا للاعتبارات السّابقة وبناء على هذا التّقارب، لا نستطيع الوصول إلى نتيجة يقينية، من حيث جودة محتوى التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني، مقارنة مع ما كان عليه في مناهج الجيل الأول، ويضاف على كل ما سبق أنّ هناك فئة من المعلّمين، مفادها أنّ محتوى التّعبير الشّفهي لم يطرأ عليه تغيير. عادلت نسبتها 17.5 % .

13-3- مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الطّرائق:

جدول رقم (24): مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الطّرائق.

الاحتمالات	جيّدة	متوسّطة	لم يطرأ التّغيير	مناهج الجيل الأوّل أحسن	المجموع
النّسبة المئويّة	% 25	%25	%27.5	% 22.5	% 100
عدد التّكرار	10	10	11	9	40



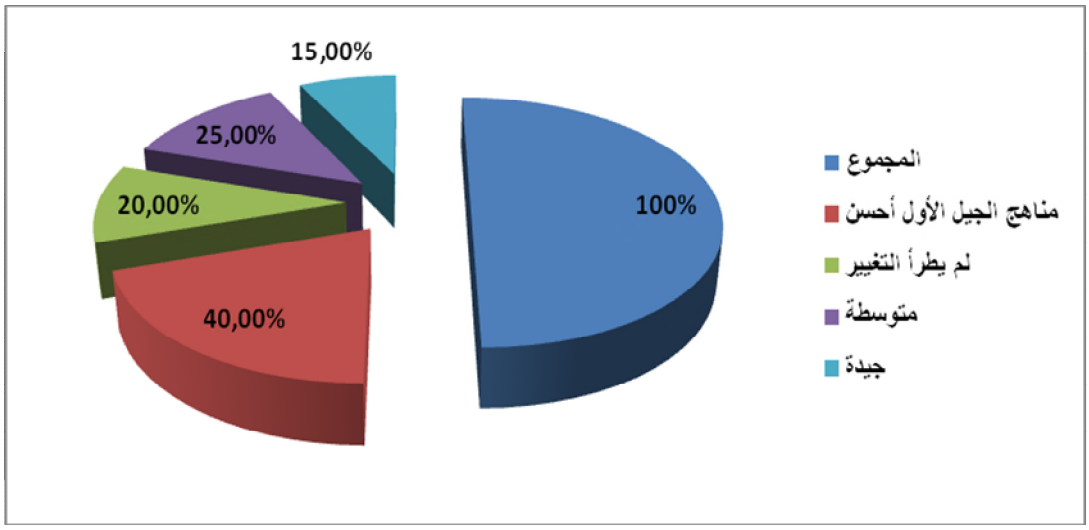
شكل رقم (19): دائرة نسبيّة تُعبّر عن مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث الطرائق.

يوضّح الجدول بأنّ نسبة 27.5 % يقرون بأنّ طرائق تدريس التّعبير الشّفهي لم يطرأ عليها تغيير، في حين هناك فئة قدّرت نسبتهم بـ 25 % يرون بأنّها جيّدة، ولقد تعادلت مع نسبة المعلّمين الّذين أقرّوا بأنّها متوسّطة، أمّا نسبة الّذين يقرّون بأنّ مناهج الجيل الأوّل أحسن من حيث الطرائق في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي قدّرت بـ 22.5 %.

13-4- مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث التّقويم:

***جدول رقم (25): مقارنة بين منهاجي الجيلين من حيث التّقويم.**

الاحتمالات	جيّدة	متوسّطة	لم يطرأ التغيّير	مناهج الجيل الأوّل أحسن	المجموع
النّسبة المئويّة	% 15	% 25	% 20	% 40	% 100
عدد التّكرار	6	10	8	16	40



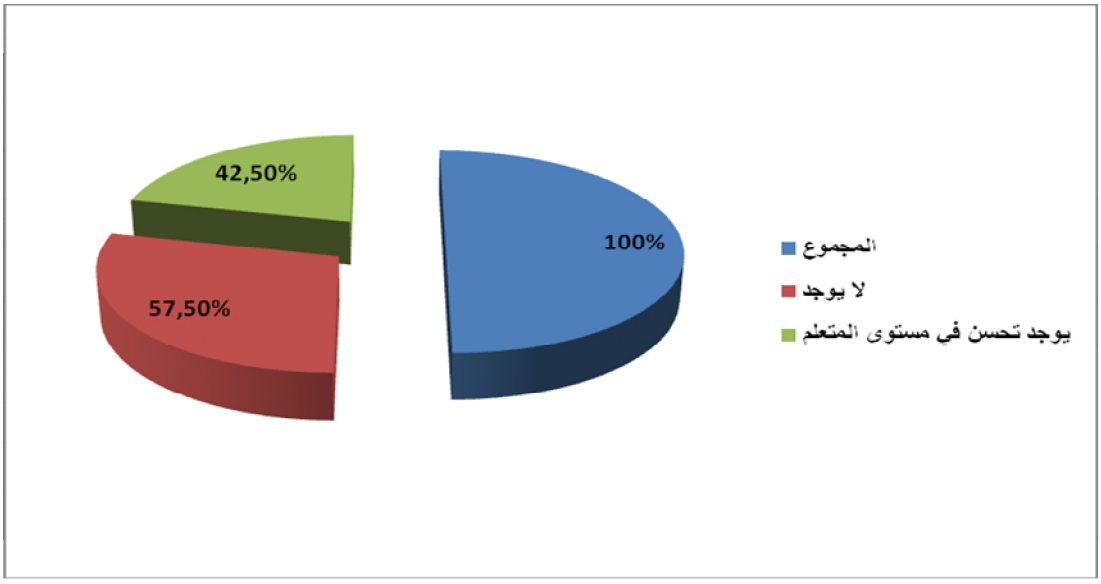
شكل رقم(20):دائرة نسبية تعبرعن مقارنة بين مناهج الجيلين من حيث التّقويم.

يظهر الجدول بأن النسبة الغالبة 40 % هي التي ترى بأن التقويم الخاص نشاط التعبير الشفهي في مناهج الجيل الأول أحسن مقارنة بالجيل الثاني، تليها مباشرة نسبة قدرت بـ 25 % ترى بأنها متوسطة، أما النسبة الأخيرة قدرت بـ 20 % أقرت بأنه لم يطرأ تغيير في نشاط التعبير الشّفهي.

14-هل تلاحظون تحسّنا في مستوى المتعلّم حاليّا مقارنة مع ما كان عليه في مناهج الجيل الأولّ؟

جدول رقم (25): نتائج السّؤال الرابع عشر.

الاحتمالات	يوجد تحسّن في مستوى المتعلّم	لا يوجد	المجموع
النّسبة المئويّة	% 42.5	% 57.5	% 100
عدد التّكرار	17	23	40



شكل رقم(21): دائرة نسبيّة توضّح تحسّن في مستوى المتعلّم حاليّا مقارنة مع ما كان عليه في مناهج الجيل الأوّل.

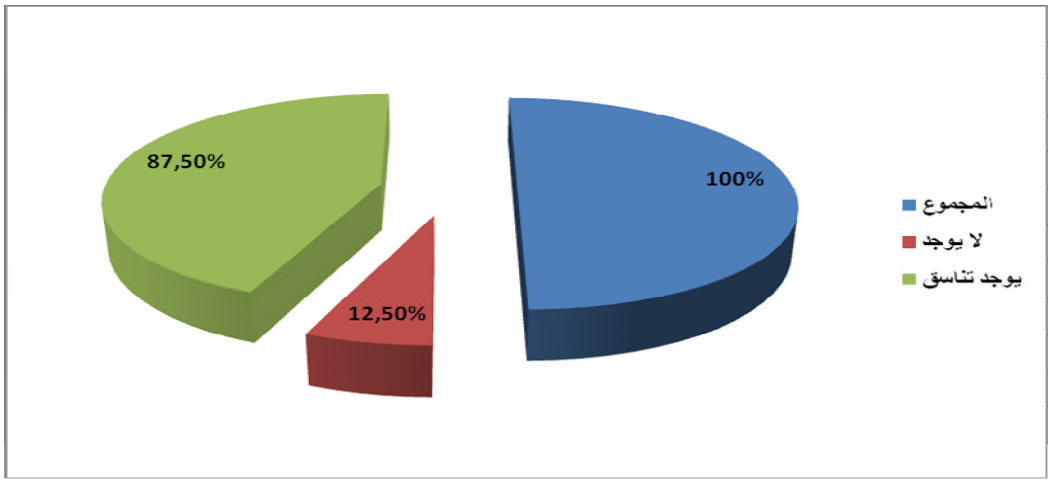
نستنتج من خلال مكوّنات الجدول المبيّن أعلاه أنّ نسبة 57.5 % من المعلّمين أكّدوا بأنّه لا يوجد تحسّن في مستوى المتعلّم في مادة التّعبير الشّفهي، وهي نتيجة سلبيّة، يمكن أن نقدّم لها قراءتين، الأولى أنّ المردود التّعلمي لهذه التّحسينات، تمتد آثارها على المدى المتوسّط، وبناء على ذلك يمكن أن نحكم على مدى نجاعة هذه التّحسينات، وما يدعم رأينا هذا أنّ نسبة42.5 % الأخرى من المعلّمين، ترى بأنّ هناك تحسّنا في مستوى المتعلّم حاليّا مقارنة مع ما كان عليه في

مناهج الجيل الأوّل. وثانيًا يمكننا القول أنّ هذا المؤشر يعكس حقيقة ضعف المردود التّعلمي للمتعلّمين، وبالتّالي عدم نجاعة الموارد المعروضة والكفاءات المسطّرة، وأكثر من ذلك أنّ التّحسينات والتّعديلات الّتي طرأت على المناهج والكتب المدرسيّة، لا تتوافق مع طموحات المتعلّمين، مادام أكثر من نصف المعلّمين يؤكّدون عدم تحسّن المستوى.

15-هل تلاحظون وجود تناسق بين محتويات نشاط التّعبير الشّفهي في ظلّ ما جاء في مناهج السّنة الثّانية والكتاب المدرسي ؟.

جدول رقم (26): نتائج السّؤال الخامس عشر.

الاحتمالات	يوجد تناسق	لا يوجد	المجموع
النّسبة المئويّة	% 87.5	% 12.5	% 100
عدد التّكرار	35	5	40



شكل رقم (22): دائرة نسبيّة توضّح مدى تناسق محتويات التعبير الشفهي والكتاب المدرسي.

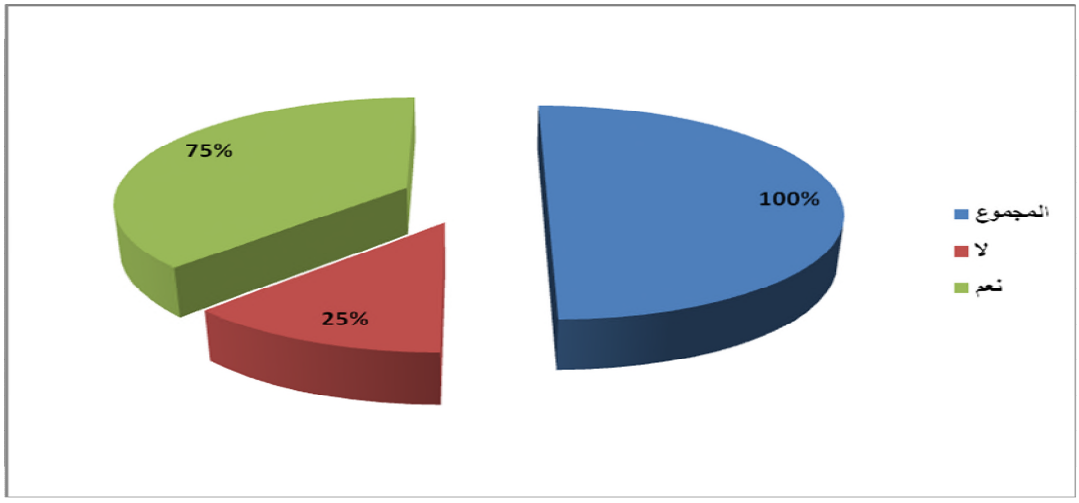
تُبيّن النّتائج المدوّنة وبشكل واضح أنّ نسبة 87.5 % يُقرّون بوجود تناسق بين محتويات نشاط التّعبير الشّفهي في ظلّ ما جاء في مناهج السّنة الثّانية والكتاب المدرسي، وهي نتيجة منطقيّة لأنّ هذه التّعديلات الّتي أُجريت على الكتب والمناهج، حاولت تحقيق الانسجام الّذي

فقداها نتيجة للحذف والتّخفيف الّذي طرأ عليهما منذ سنة 2008، لذلك نجد مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي تدعو وتؤكّد على مراعاتها للانسجام عند تطبيق أهداف ومساعي المنهاج.

16- هل تلاحظون وجود تناسق بين نشاط التّعبير الشّفهي والنّشاطات الأخرى ؟.

جدول رقم (27): نتائج السّؤال السادس عشر.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النّسبة المئويّة	% 75	% 25	% 100
عدد التّكرار	30	10	40



شكل رقم (23):دائرة نسبيّة تُعبّر عن مدى تناسق نشاط التّعبير الشّفهي والنّشاطات الأخرى.

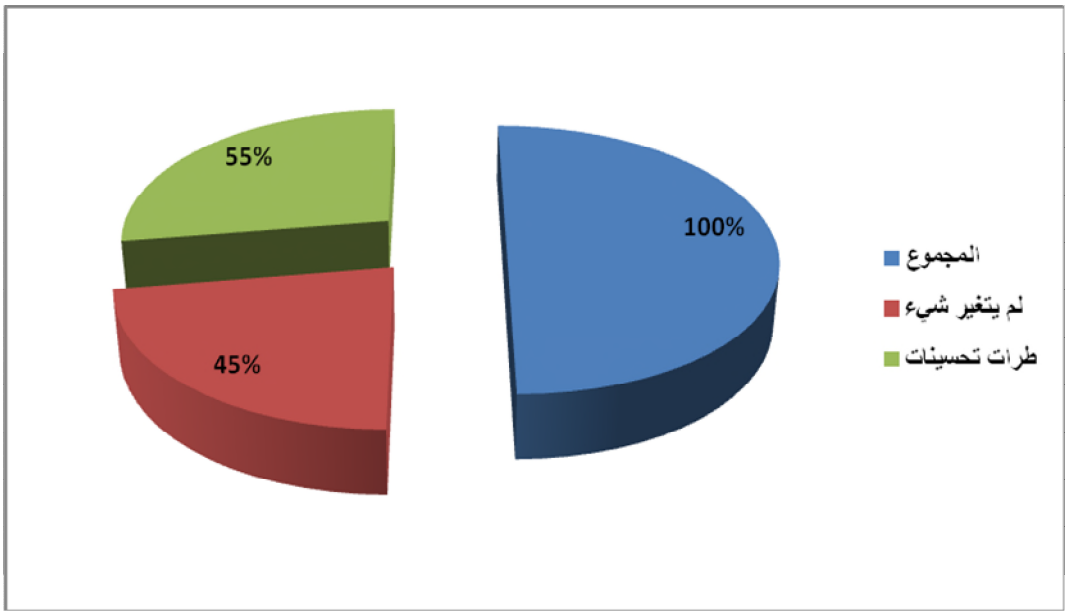
بناء على النّسب المبيّنة في الجدول أعلاه، نستنتج أنّ أغلبيّة المعلّمين يوافقون على وجود تناسق بين نشاط التّعبير الشّفهي، والنّشاطات الأخرى، وقدّرت نسبتهم بـ 75 % ، وهو أمر طبيعي بوصف مناهج الجيل الثّاني، تعتمد ما يسمى بالمقاربة النّسقية، والّتي تُراعي الانسجام العمودي بين كفاءات الميادين والأطوار والأفقي بين الموارد المعرفية والكفاءات

المستهدفة بين مختلف المواد[1]، في حين هناك فئة من المعلّمين من ذهبوا إلى أنّه لا يوجد تناسق بين نشاط التّعبير الشّفهي والنّشاطات الأخرى وتمثّلت نسبتهم 25 %.

17-ما رأيك في دور المعلّم بين ما تقرّره مناهج الجيل الأوّل والثّاني من التّعليم الابتدائي ؟

جدول رقم (17) نتائج السؤال السابع عشر.

الاحتمالات	طرأت تحسينات	لم يتغير شيء	المجموع
النسبة المئوية	% 55	% 45	% 100
عدد التكرار	22	18	40



شكل رقم (24) دائرة نسبيّة توضّح دور المعلّم بينما تقرّره مناهج الجيل الأوّل والثّاني.

[1] – للمزيد من الاطلاع ينظر، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 7-9.

يوضّح الجدول أنّ نسبة 55% من المعلّمين يرون أنّ هناك تحسينات طرأت على دور المعلّم، بين ما تقرّره مناهج الجيل الأوّل والثّاني من التّعليم الابتدائي، وكان مبررهم أنّ دور المعلّم هو التّلقين والتّوجيه، وهناك نسبة قدّرت بـ 45% ترى بأنّ دور المعلّم لم يتغيّر لأنّ المفتّشين لم يُقدّموا ندوات، أو دروس تُساعد المعلّم في تحسين أداء واجبه نحو المتعلّم في تقديم الدّروس.

18- ما هي الصّعوبات الّتي كانت تُعيق المعلّم والمتعلّم في حصة التّعبير الشّفهي في ضوء مناهج الجيل الأوّل؟

كانت إجابات المعلمين كالآتي:

أ-بالنسبة للمعلّم:

- ✓ نقص وسائل الإيضاح وعدم الخروج بالمتعلّمين خارج القسم، في خرجات تمكّنهم من التّعبير والوصف وإبداء الرّأي.
- ✓ مضمون الأنشطة ليس مجالا للتنميّة اللّغويّة.
- ✓ عدم وجود منهج لهذه المادّة.
- ✓ قلة السّندات والوسائل السّمعيّة والبصريّة.
- ✓ كيفيّة إيصال الفكرة الأساسيّة للتّعبير الشّفهي، وهذا يعود لتراجع مستوى المتعلّمين.
- ✓ الحجم السّاعي غير ملائم لنشاط التّعبير الشّفهي.

ب-بالنسبة للمتعلّم:

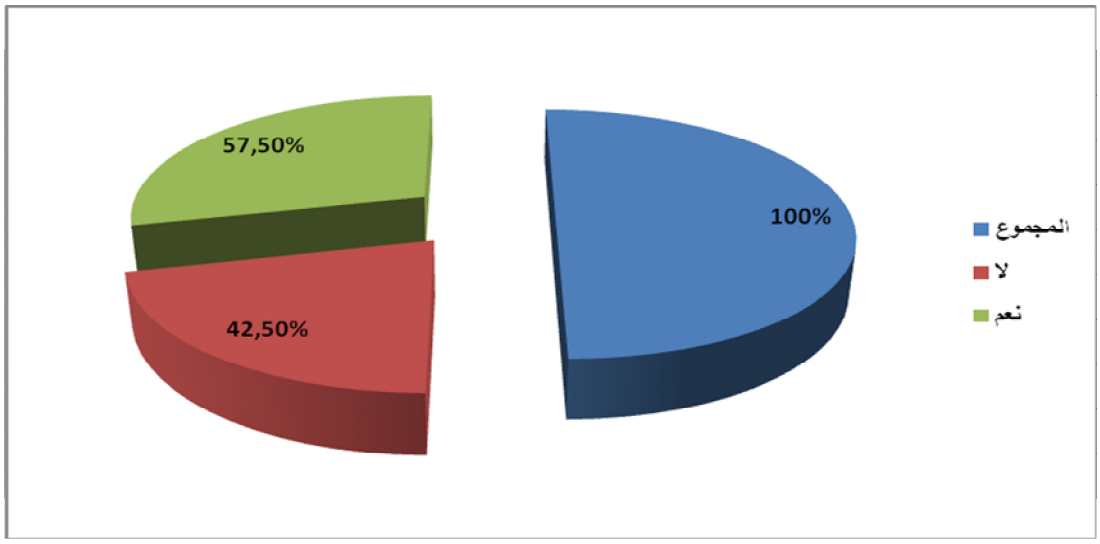
- ✓ المشاكل النّفسيّة (الخجل، الخوف، التّأتأة، التّلعثم...).
- ✓ عدم امتلاك كفاءة لغويّة راجع إلى عدم تناسق الدّروس مع نشاط التّعبير الشّفهي.
- ✓ مشاهد باهتة غير معبرة.

- ✓ عدم القدرة على الاندماج مع الآخرين في البيئة المدرسيّة، والّتي تدفع المتعلّم إلى التّعبير عن رغبته في الإلمام بما يحيط به من أسماء ومسمّيات وممارسة الألفاظ ممارسة صحيحة.
- ✓ نقص المطالعة والازدواجية اللّغوية الّتي يعاني منها المتعلّمون.
- ✓ صعوبات في إثراء المواضيع شفهيّا خاصة عند التّنويع في التّراكيب.

19-هل ساهمت مناهج الجيل الثّاني في تغطية هذه الصّعوبات ؟

جدول رقم (29): نتائج السّؤال العشرون.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النّسبة المئويّة	% 57.5	% 42.5	% 100
عدد التّكرار	23	17	40



شكل رقم(25): دائرة نسبيّة توضّح مدى مساهمة مناهج الجيل الثّاني في تغطية الصّعوبات التي طرأت على منهاج الجيل الأوّل.

تكشف النّسب الموجودة في الجدول عن نتائج متقاربة في الإجابة، فـ 57.5 % من المعلّمين، ما يعادل ثلاثة وعشرين (23) معلّما من بين أربعين (40) معلّما من المجموع الكلّي، أكّدوا أنّ مناهج الجيل الثّاني ساهمت في تغطية الصّعوبات الّتي كان يعاني منها نشاط الّتعبير الشّفهي مقارنة بما كانت في مناهج الجيل الأوّل، أمّا بقيّة العيّنة والّتي قُدّرت نسبتهم بـ 42.5 % تُقرّ بأنّ مناهج الجيل الثّاني لم تستطع تغطيّة تلك الصّعوبات، وحجتهم في ذلك أنّ المتعلّم والمعلّم مازالا يعانون من بعض الصّعوبات نوردها كما ذكرت من طرفهم:

أ-بالنّسبة للمعلّم:

- ✓ عدم معرفة المعلّم للخصائص النّفسية للمتعلّم في هذه المرحلة.
- ✓ نفور المتعلّمين من نشاط التّعبير الشّفهي.
- ✓ ضيق الوقت (45 دقيقة غير كافية لتعبير المتعلّم عن رأيه).
- ✓ مشكل الوسيلة الفعّالة.
- ✓ عدم التمكّن من مختلف الطّرق النّشيطة لتقديم حصة التّعبير الشّفهي.

ب- بالنسبة للمتعلّم:

- ✓ عدم الاستيعاب.
- ✓ عدم القدرة على التّعبير بالشكل المراد في الكفاءة الختاميّة.
- ✓ نقص في المعلومات وقلّة المحصول اللّغوي.
- ✓ انعدام الثّقافة البسيطة فيما يُخصّ اليوميّات.
- ✓ عدم استخدام المعلّم أسئلة مشوّقة.
- ✓ عدم ربط مواضيع التّعبير بحياتهم اليوميّة.

ثانيا: نتائج الدّراسة:

بعد الدّراسة الّتي قمنا بها حول نشاط التّعبير الشّفهي بين الجيل الأول والثّاني، تمّ التّوصل إلى النّتائج التّاليّة:

- ✓ معظم المعلّمين بالمدارس الابتدائيّة من جنس الإناث، وهم من كبار السّن وذوي خبرة معتبرة، وأغلبهم متحصّلين على شهادة الليّسانس.
- ✓ أغلب المعلّمين يرون أنّ نشاط التّعبير الشّفهي وسيلة في تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الثّانيّة ابتدائي، لأنّه نشاط يُمكّن المتعلّم من الإفصاح عمّا في نفوسهم شفاهة ومن هذا المنطلق فهو يعمل على تنميّة القدرات اللّغويّة للمتعلّمين، وذلك بتزويدهم بمصطلحات جديدة ومعارف متنوّعة وإثراء مخزونهم اللّغوي.
- ✓ يُساهم التّعبير الشّفهي في تنميّة الملكة اللّغويّة لدى المتعلّمين في السّنة الثّانيّة ابتدائي، وذلك بالتّركيز على الأسلوب المتّبع في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي وإبرازهم المشاكل الّتي تواجه المعلّمين في هذا النّشاط وكيفيّة التّعامل معها، وكذا فاعليّته في تزويد المتعلّمين بثروة لغويّة وزاد معرفي جيّد.
- ✓ يستعمل معظم المعلّمين اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل مع المتعلّمين.
- ✓ يميل أغلب المعلّمين إلى استعمال الطّريقة الحواريّة في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي، كما أنّهم يقومون بتغيير الطّريقة حسب الموضوع المطروق في هذا النّشاط كطريقة المناقشة والمشاهد والتّمثيلات، وبحضورنا لنشاط التّعبير الشّفهي انطلاقا من قاعة التّدريس، لاحظنا أنّ المعلّم اعتمد الطّريقة الحواريّة وملاحظة الصّور من الكتاب المدرسي.

- ✓ إنّ معظم المعلّمين في المدارس الابتدائيّة يوظّفون الصّور والمشاهد كسندات بصريّة تساعد في تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي، أي أنّهم يعتمدون على الوسائل التّقليديّة.
- ✓ إنّ نشاط التّعبير الشّفهي يساعد المتعلّمين بقدر كبير على الابتكار والإبداع في السّنة الثّانيّة ابتدائي.
- ✓يحرص المعلّمون على تحضير درس التّعبير الشّفهي قبل الشّروع في تقديمه، لأنّه أهم نشاط في المرحلة الابتدائيّة، ولهذا يجب على المعلّم جمع المعلومات التّي تخدم الموضوع المطروق، والتّركيز على النّقاط الأساسيّة الّتي تساهم، وتساعد المتعلّم وتسهل عليه التّفاعل أكثر من أجل تحقيق الهدف والكفاءة الّتي يجب تحقيقها، كما لاحظنا أنّ المعلّم يتبع خطوات معيّنة كي لا يدخل في عشوائيّة (التّحضير- الخطّة- الطّريقة- الوسيلة- الهدف).
- ✓ تُعدّ الفترة الصّباحيّة هي الفترة المفضّلة لبرمجة حصّة التّعبير الشّفهي، لأنّ المتعلّم يكون فيها نشيطا، ويتمكّن من إلقاء الكلمات والسّرد وتقبّل المعارف.
- ✓ إنّ المعوقات النّفسيّة كالخجل والخوف والتّلعثم، وكذا المعوقات الاجتماعيّة، تعمل على عرقلة عمليّة التّواصل في العمليّة التّعليميّة في السّنة الثّانيّة ابتدائي، بالإضافة إلى الشّرود وعدم التّركيز يُعرقل سير نشاط التّعبير الشّفهي.
- ✓ إنّ جميع المعلّمين يطّلعون علي مضامين ونصوص مناهج التّعليم الابتدائي.
- ✓ أغلبيّة المعلّمين يتقيّدون بما جاء في المنهاج أثناء عمليّة التّدريس.
- ✓يرى المعلّمون ذوي الخبرة أنّ التّحسينات الّتي طرأت على نشاط التّعبير الشّفهي في المناهج الجيل الثّاني محّفزة، من حيث أنّها تترك المجال للمتعلّم للتّعبير عن أفكاره

وغير محفّزة لنقص وسائل الإيضاح والتّعليم، كما أنّها مرهقة لاحتوائها على الكثير من المواضيع التي لا تتناسب والمتعلّم، ممّا تجعله غير قادر على الاكتساب.

- ✓ إنّ أهداف التّعبير الشّفهي في ضوء مناهج الجيل الثّاني كانت واضحة وجيّدة والطّرائق مقبولة، ولكن المحتوى تفتقر نصوصه في العموم إلى تلك الأدبيّة الّتي يجب أن يتميّز بها النّص العربي، سواء كان مضمونه أدبي بحتا، أو كان علميا متأدبا، باستثناء الصّيغ والتّراكيب والّتي في عمومها تخدم المتعلّم وتُساهم في إثراء رصيده اللّغوي، كما أنّ استحداث حصة فهم المنطوق كانت لها مساهمة كبيرة في خدمة حصة التّعبير الشّفهي.
- ✓ أصبح دور المعلّم في مناهج الجيل الثّاني ملقّنا وموّجها من خلال تسيير الحصص وتوجيه المعلمين.
- ✓ لقد ساهمت مناهج الجيل الثّاني في تغطيّة بعض الصّعوبات الّتي كانت موجودة في الجيل الأول، إلاّ أنّ هدا النّشاط لا يزال يعاني من بعض الهفوات مثل: عدم تخصيص الوقت الكافي لهذا النّشاط، عدم التّوفّر الوسائل المناسبة.

خاتمـــة

يُعدّ البحث في موضوع تعليميّة التّعبير الشّفهي في مراحل التّعليم الابتدائي من المواضيع المهمّة والحساسة، لما تحتمله من أبعاد تتعلق بطبيعة المتعلّم(المرحلة العمريّة) وطبيعة النّشاط، وما يحتمله من متغيرات، ويستصعب الأمر أكثر، حينما يتخذ هذا الموضوع وجهة مقارنة، تسعى إلى الوقوف على أهم التّحسينات والتّعديلات الّتي طرأت على هذا النّشاط، وعليه يمكننا أن نحصر في خاتمة هذا البحث أهمّ النّتائج المتوصّل إليها كالآتي:

- ✓ إنّ للتّعبير الشّفهي أهميّة كبيرة كنشاط تواصلي يسعى من خلاله المتعلّم إلى التّدرب على جودة الأداء، والطّلاقة في التّعبير، مما يجعله يحظي باهتمام خاص في المجال التّعليمي، ولقد عملت المقاربة بالكفاءات منذ اعتمادها كبيداغوجيا حديثة في تدريس اللّغة العربيّة على تحسين تعليم هذا النّشاط، من خلال حثِّ المعلّم على تنويع الوضعيات التّعلميّة، وكذا الطّرائق المتّبعة في تدريس هذا النّشاط، سواء بالاعتماد على الحوار أو المناقشة، أو القصص والحكايات، والّتي تختلف باختلاف رؤية المعلّم.
- ✓ لقد عمل القائمون على إصلاح المنظومة التّربويّة، على اعتماد مناهج حديثة ترتكز في أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها واستراتيجيات تقويمها على مبادئ المقاربة بالكفاءات، ومن ثم تشتمل على تصور مغاير لأطراف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بتركيزها على المتعلّم، كأساس للفعل التّعلمي، بناء على مجموعة من الخبرات النّابعة عن الممارسات التّعليميّة والميدانية للمعلّمين والمفتّشين، والأهداف والغايات الّتي تحددها الفلسفة التّربويّة.

- ✓ تُعدّ المقاربة بالكفاءات تصوّرا بيداغوجيا وتعليميّا جديدا لعمليّة التّعلم، تقوم على مبدأ الوظيفيّة، من خلال ربطها بين الواقع الاجتماعي والفعل التّعلمي، ومن حيث أنّها تمنح هذا الأخير قيمة ودلالة فتجعل المتعلّم يبني معارفه ذاتيا، وتفسح له المجال

لقدراته ومهاراته بوصفه محورا أساسيّا للعمليّة التّعليمية التّعلمية، فيسهم بنفسه في حلّ المشكلات ويقترح الحلول ويكتسب مختلف المهارات.

أمّا من حيث الفروقات الحاصلة لتعليميّة التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني، فقد أفضت نتائج المقارنة، إلى النّتائج الآتية:

- ✓ لقد بيّنت نتائج المقارنة وجود فوارق بين أهداف نشاط التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني، ففي حين نجد أن مناهج الجيل الأوّل قد صرّحت بأهمّ الأهداف المرجو تحقيقها من خلال تعليم نشاط التّعبير الشّفهي، ما يجعلنا نحكم أنّ تلك المناهج لم تتخلص بعد من خلفيات المقاربة بالأهداف، والّتي تعتمد بناء مناهجها على صياغة أهداف متعدّدة لقياس أداء المتعلّم، في حين يستطيع المطّلع التّعرف على أهداف نشاط التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني من خلال نص الكفاءة الختاميّة، المصوغة بطريقة تتماشى مع الرؤية الحديثة للتّربية.
- ✓ فيما يخص محتوى التّعبير الشّفهي، أكدت المعاينة النّظرية، لما جاء في مناهج الجيل الأوّل والثّاني من مضامين، عدم وجود اختلافات كبيرة؛ حيث اكتفت مناهج الجيل الثّاني بنفس المحتوى، باستثناء ما ورد عليه من إعادة ترتيب، وحذف لبعض الدروس.
- ✓ أمّا من حيث الطّرائق وبناء الحصص، يمكن أن نجزم بأن مناهج الجيل الثّاني لم توفق في تحسين جودة الحصص وبناء تعلّمات هذا النّشاط، بوصفها قلّلت من عدد الحصص المقرّرة، بعد أن كان هذا النّشاط مرتبطا في مناهج الجيل الأوّل بكل النّشاطات التّواصليّة سواء القراءة أو الكتابة أو المطالعة، في حين اكتفت مناهج الجيل الثّاني بفصله في ميدان مستقل وبحصة واحدة بعد تناول النّص المنطوق.
- ✓ يضاف إلى ذلك أن طريقة بناء حصص المعتمدة سابقا، تعمل على تحسين أداء المتعلّم الشّفهي، من خلال التّدريب المتكرّر والدّائم، سواء على التّعبير التّلقائي

باستعمال المشاهد والسّندات البصريّة، أو على الإنتاج الشّفهي بناء على النّص المنطوق، أو المكتوب (القراءة والمطالعة)؛ حيث يستطيع المتعلّم في النهاية إدماج مكتسباته مشافهة وكتابة من خلال مختلف النّشاطات التّواصليّة. فكان بناء الحصص مرتبا وفق النسق الآتي: التّعبير التّلقائي، التّعبير الموجّه وبناء الحوار التّدريب على الحوار، تركيز الصّيغ والتّراكيب المقرّرة وتنويع استعمالها. أمّا ترتيبها وفق ما نصّت عليه مناهج الجيل الثّاني فكان كالآتي: أتأمّل وأتحدّث، أستعمل الصّيغ أنتج شفهيّا.

- ✓ ومن حيث طريقة تدريس هذا النّشاط فلم تختلف كثيرا، إذ يمارس نشاط التّعبير الشّفهي وفق مناهج الجيل الأوّل، انطلاقا من مشهد أو حكاية أو قصص أو حوار فالمتعلّم يتناول مختلف القواعد الأساسيّة في إطار النّص المنطوق أو المقروء فينتقل من التّعبير الشّفهي إلى التّعبير الكتابي مستغلّا الرّصيد اللّغوي الّذي امتلكه، ومطبقا القواعد الّتي أصبح يعرفها، غير أن الاختلاف الوحيد يكمن في أن مناهج الجيل الأوّل لم تخص هذه السّنة بنمط معين من النّصوص، فتنوّعت النّصوص في ذلك بين القصصيّة والسّردية والتّوجيهية، وأدب الأطفال، و أما في مناهج الجيل الثّاني فظل المتعلّم يتلقى هذا النّشاط بنفس الطّريقة، مع تخصيص نمط معين من النّصوص هو النّمط التّوجيهي الإرشادي.
- ✓ من الفروق الواضحة أيضا الّتي انفردت بها مناهج الجيل الثّاني في تعليم نشاط التّعبير الشّفهي، تقليص الحجم السّاعي، الّذي بلغ ثلاثة (03) حصص فقط بعد أن كان خمسة حصص وفق مناهج الجيل الأوّل. وهو ما نراه يؤثّر سلبا على المردود التّعليمي للمتعلّم.
- ✓ كما خلصت مقارنة استراتيجيات التّقويم، إلى ضبط مناهج الجيل الثّاني لهذا المصطلح وتحديد آليات محددة بدّقة، بعدما كانت مناهج الجيل الأوّل تستخدم

مصطلح التّقييم، ولا تحدد للمعلّمين الاستراتيجيات الّتي ينبغي لهم إتباعها لقياس أداء المتعلّم.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف– ميلة–

كلية: الآداب واللّغات السنة: ثانية ماستر

قسم: اللغة العربية وآدابها التخصص: لسانيات تطبيقية

عنوان الدراسة

–التّعبير الشفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثاني – دراسة مقارنة في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي–

يسرّنا التّقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان الّذي يحتوي على بعض الأسئلة تساعدنا في إنجاز دراستنا – الموسومة كما هو مدرج العنوان أعلاه – راجين منكم الإجابة عنها بكل عفوية وصدق، بوضع علامة (×) أمام اختياركم وشكرا على حسن تعاملكم.

– المحور الأوّل: المعلومات الشّخصية للمعلّم

1– الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2– الشهادة المتحصل عليها:

– شهادة ليسانس ☐

– شهادة ماجستير ☐

– خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

– شهادة أخرى، أذكرها: .....

3– الخبرة الميدانية في مجال التدريس

– أقل من 5 سنوات ☐

– أكثر من 5 سنوات ☐

– أكثر من 10 سنوات ☐

– المحور الثاني: نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الثّانية ابتدائي.

1– في رأيك، هل نشاط التّعبير الشّفهي وسيلة أم غاية في تعليم اللّغة العربيّة للمتعلّم في السّنة الثّانية ؟ مع التّعليل

وسيلة ☐ غاية ☐

التّعليل:.....

.....

.....

2- هل ترى أن التّعبير الشّفهي يُساهم في تنميّة الملكة اللّغوية لدى المتعلّمين في هذه السّنة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟

.....

.....

.....

3- هل تستعمل اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل مع المتعلّمين ؟

نعم ☐ لا ☐

4- ما هي الطريقة المفضلة لديك في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي؟

الطّريقة الحواريّة ☐ طريقة المناقشة ☐ التّعلم التّعاوني ☐

طرائق أخرى:

أذكرها.....

.....

5- ما هي أهمّ السّندات البصريّة الّتي توظّفها أثناء تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي؟

الصّورة ☐ المشهد ☐ ألعاب وقصاصات ورقية ☐ وسائط بصريّة ☐

سندات أخرى:

أذكرها:.....

.....

6- إلى أي مدى يساعد التّعبير الشّفهي المتعلّمين على الابتكار والإبداع في هذه السّنة؟

يساعد بقدر كبير ☐ يساعد بقدر ضئيل ☐

7- هل تحرص(ين) أنت كمعلم(ة) على تحضير درس التّعبير الشّفهي قبل الشروع في تقديمه؟ مع الّتعليل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

التّعليل.....

.....

.....

8- ما هي الفترة المفضّلة لبرمجة حصّة التّعبير الشّفهي؟ ولماذا؟

الفترة الصّباحيّة ☐ الفترة المسائيّة ☐

لماذا؟.....

.....

9- ما هي أكثر المعوّقات الّتي تعرقل عملية التّواصل للمتعلّم في هذه السّنة؟

عقليّة ☐ نفسيّة ☐ اجتماعيّة ☐ عضويّة ☐

أخرى، أذكرها:

.....

.....

.....

- المحور الثّالث: نشاط التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني في المقاربة بالكفاءات.

10- هل لديك اطلاع بمضامين ونصوص مناهج التّعليم الابتدائي؟ نعم ☐ لا ☐

11- هل تتقيد بما جاء في المنهاج في عمليّة التّدريس؟ نعم ☐ لا ☐

12- ما رأيك في التحسينات الّتي طرأت على نشاط التّعبير الشّفهي في مناهج الجيل الثّاني؟

محفزة على الإبداع ☐ غير محفزة ☐

رأي آخر:

أذكره:.....

.....

13- ما رأيك في نشاط التّعبير الشّفهي في ضوء مناهج الجيل الثّاني مقارنة مع مناهج الجيل الأوّل؟

- من حيث الأهداف: جيّدة ☐ متوسّطة ☐ لم يطرأ تغيير ☐ مناهج الجيل الأوّل أحسن ☐
- من حيث المحتوى: جيّدة ☐ متوسّطة ☐ لم يطرأ تغيير ☐ مناهج الجيل الأوّل أحسن ☐
- من حيث الطّرائق جيّدة ☐ متوسّطة ☐ لم يطرأ تغيير ☐ مناهج الجيل الأوّل أحسن ☐
- من حيث التّقويم: جّيدة ☐ متوسّطة ☐ لم يطرأ تغيير ☐ مناهج الجيل الأوّل أحسن ☐

إضافة تعليق فيما يخصّ هذه العناصر:

.....

.....

.....

14- هل تلاحظون تحسّنا في مستوى المتعلّم حاليا مقارنة مع ما كان عليه في مناهج الجيل الأوّل؟

يوجد تحسّن في مستوى المتعلّم ☐ لا يوجد ☐

15- هل تلاحظون وجود تناسق بين محتويات نشاط التّعبير الشّفهي في ظلّ ما جاء في مناهج السّنة الثّانية، والكتاب المدرسي؟ يوجد تناسق ☐ لا يوجد ☐

16- هل تلاحظون وجود تناسق بين نشاط التّعبير الشّفهي والنّشاطات الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

17- ما رأيك في دور المعلم بين ما تقرره مناهج الجيل الأول والثاني من التعليم الابتدائي؟

طرأت تحسينات ☐ لم يتغير شيء ☐

رأي آخر:

أذكره:.....

.....

18- ما هي أهم الصعوبات التي كانت تعيق المعلم المتعلم في حصة التعبير الشفهي في ضوء مناهج الجيل الأول؟

- بالنسبة للمعلّم

.....

.....

- بالنسبة للمتعلّم:

.....

.....

19- هل ساهمت مناهج الجيل الثّاني في تغطية هذه الصعوبات؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة لا، أذكر أهم الصعوبات الّتي لا تزال تواجه المعلّم والمتعلّم، في حصة التّعبير الشّفهي:

- بالنّسبة للصّعوبات الّتي تواجه المعلّم:

.....

.....

.....

- بالنّسبة للصّعوبات الّتي لازالت تواجه المتعلّم:

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: المصادر والمراجع:

1-إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الريّاض، السعوديّة ط1، 1998 م.

2- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، الجزء التّاسع تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006 م.

3- ابن منظور، أبو الفضل جمال الّدين محمد بن مكرم، لسان العرب، الجزء الحادي عشر، تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د.ط د.ت.

4- أبو السّعود سلامة أبو السّعود، المنجد في التّعبير، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع مصر، د.ط، د.ت.

5- أبي لبيد ولي خان المظفّر، طرق التدريس و أساليب الامتحان، الجامعة الفاروقية كراتشي، باكستان، د.ط، د.ت .

6- أحمد عبد الكريم الخولي، التّحرير اللّغوي الكتابي -ضوابط ومهارات وتطبيقات- دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، ط1، 2016 م.

7- إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، الجزء الأوّل ، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 04، 1990 م.

8-إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2011،1 م.

9- بن سيده المرسي، أبي الحسن علي بن إسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، الجزء الثاني، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان،ط1، 2000 م.

10- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة، مفاهيمها عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1 2004 م.

11- جودت سعادة، إبراهيم عبد اللّه، المنهج الدّراسي المعاصر، دار الفكر للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، د.ط، 2004 م.

12- حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، الدّار المصريّة اللّبنانيّة القاهرة، مصر، ط1، 1991 م.

13- رشدي طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة -إعدادها، تطويرها تقويمها-، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت

14- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة -تعبير، لغويّات، تحرير، تدريبات- دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د.ط ، 2009 م.

15- سامي الدّهان، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة أطلس للنشر والتّوزيع دمشق سوريا، د.ط، 1963 م.

16- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير -بين النظرية والتطبيق-، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004 م.

17- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزعون عمّان، الأردن، ط1، 2010 م.

18- سمير عبد الوهاب وآخرون تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة -رؤية تربوية- دار الدّقهلية للطّباعة والنّشر، مصر، ط2، 2004 م.

19- الطّاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، د.ط د.ت.

20- طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والإستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد، الأردن، ط1 2009 م

21- عبد اللّطيف الصوفي، فن القراءة -أهميّتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها- دار الفكر، دمشق، سوريا، 2008 م.

22- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة- اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة- ، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1، 2012م.

23- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، د.ط، 2006 م.

24- علي أحمد مدكور، مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، د.ط، 2001 م.

25- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط، 2010 م.

26- عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2012 م.

27- فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلّبات-، دار الخلدونيّة، القبة، الجزائر، د.ط، د.ت.

28- فؤاد محمد موسى، المناهج -مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها- جامعة المنصورة، القاهرة، مصر، د.ط، 2002 م.

29- مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، مصر، ط4 2004 م.

30- محمد الحي السبحي، محمد بن عبد اللّه القسايمة، طرائق التّدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم العلميّة، جدّة، السّعوديّة، ط1، 2010 م.

31- محمّد الصّويركي، التّعبير الكتابي "التّحريري"، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014 م.

32- محمد المصري، محمد البراري، اللّغة العربية دراسة تطبيقيّة، دار المستقبل للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011 م.

33- محمد الهادي عفيفي، التّربية والتّغير الثّقافي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة مصر، د.ط، د.ت.

34- محمد بن سلطان السلطان، التّقويم التّربوي، الإدارة العامّة للتّعليم، منطقة القصيم، د.ط د.ت.

35- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003 م.

36- محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006 م.

37- محمّد على الصّويركي، التّعبير الشّفهي- حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه-، دار الكندي للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

38- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، ط5، 2009.

39- مسلم أبو العدوس، المهارات اللّغويّة وفن الإلقاء، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع عمّان، الأردن، ط1، 2007 م.

40- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن، ط2.

ثانيا: المجلاّت والدّوريات:

1- أحمد لشهب، تقويم سياسة إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر، مجلّة دراسات نفسيّة وتربويّة، كلّية العلوم السّياسيّة، جامعة الجزائر03، العدد12، مارس2015 م.

2-أسماء خليف، تطوّر منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط بالجزائر من المنهاج الجيل الأوّل إلى المنهاج كتابه، مجلّة التّعليميّة، المجلد 04، العدد 12، د. ت.

3- براهيم براهيمي، العيد القرين، مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف جديدة في إطار الإصلاحات التّربويّة، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدّرات، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد01، 2017 م.

4- حمو لبيك، مناهج الكفاءات في المدرسة الجزائريّة، مجلّة دراسات لسانيّة، سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد 02، العدد 09، 2017 م.

5-السّعيد مزروع، التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد03 سبتمبر2012 م.

6- شارف فضيل، المنظومة التّربويّة من البرنامج إلى المنهاج، مجلّة الإشعاع، جامعة سعيدة، الجزائر، العدد 08، 2017 م.

7- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسيّة لإستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، العدد04، ديسمبر2012 م.

8- لخضر حشلافي، اللّغة العربيّة وسياسة الإصلاح -التّعليم المتوسّط أنموذجا-، مجلّة جسور المعرفة، جامعة الجزائر، الجزائر، المجلد01، العدد 04، د. ت.

9- محمد فوزي كنازة، سارة خميري، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعليميّة مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة أم البواقي، الجزائر، الجزء02، العدد 08 ديسمبر 2017 م.

ثالثا: المذكّرات:

1-إيمان سعيد أحمد باهمام، دور المنهج الدّراسي في النّظام التّربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر، مذكّرة ماجستير،قسم التّربيّة الإسلاميّة ومقارنة، كلّية التّربيّة جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1430هـ.

2-معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي للوضعيّة الإدماجيّة وفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتّجاهاتهم نحوها، مذكّرة ماجستير، كلّية العلوم الإنسانيّة الاجتماعيّة، قسم علم النّفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011-2012 م.

رابعا: الوثائق والسّندات التّربويّة:

1- بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017-2018 م.

2-السّعيد بو عبد اللّه وآخرون، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، - اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة -، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2016 م.

3- السّعيد بو عبد اللّه وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017-2018 م.

4-عبد القادر فضيل وآخرون، كتاب المعلّم هيّا نتحدث، دروس في التّعبير والمحادثة لأطفال السّنة الثانيّة من التّعليم الأساسي، الجزء الأول، المعهد التّربوي الوطني الجزائر، د.ط، د.ت.

5-عبد اللّه لوصيف، مناهج الجيل الثّاني من التّصميم إلى التّنفيد، الجزائر، د.ط د.ت.

6-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الموارد المعرفيّة والمنهجيّة -الطّور الأوّل-، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر 2016 م.

7-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائي وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016 م.

8- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر مارس2009.

9- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائر، 2016م.

10- محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازورتي، كتابي في اللّغة العربيّة -لغتي الوظيفيّة-، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2015-2016م.

11- محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازورتي، كرّاس التّمارين، للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات، الجزائر،2015- 2016 م.

12- محمود عبّود، دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، - اللّغة العربيّة التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة-، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2016م.

13- مديريّة التّعليم الأساسي، منهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، ط1، جوان 2011 م.

14- مديرية التّعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، جوان 2008م.

15- مصطفى وطغاط، منهجيّة تدريس اللّغة العربيّة بالمدرسة الابتدائيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، المملكة المغربيّة، د.ط، د.ت.

16- وزارة التّربيّة الوطنيّة، النّشرة الرّسميّة للتّربيّة الوطنيّة، الجزائر، العدد 522 أوت 2009 م.

17- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016 م.

فهرس

الموضوعات

العنوان	الصفحة
دعاء	/
شكر وعرفان	/
مقدّمة	أ-ب-ج-د-هـ-و
الفصل الأوّل: ماهيّة التّعبير الشّفهي وإصلاحات مناهج التّعليم الابتدائي.	
I. التّعبير الشّفهي مفاهيم ومصطلحات:	08
أوّلا: مفهوم التّعبير.	08
1- لغة.	08
2- اصطلاحا.	09
ثانيّا: التّعبير الشّفهي، مفهومه، أهدافه، أهميّته.	10
1- مفهوم التّعبير الشّفهي.	10
2- أهداف التّعبير الشّفهي.	12
3- أهميّته التّعبير الشّفهي.	14
ثالثا: مجالات التّعبير الشّفهي.	16
1- المناقشة.	16
2- المحاكاة.	17
3- فن الإلقاء.	18

4- حكاية القصص والنّوادر.	**19**
5- فن إنشاد الشّعر.	**19**
رابعا: مهارات التّعبير الشّفهي.	**20**
1- مهارة الاستماع.	**20**
2- مهارة الكلام.	**21**
ا. مسار الإصلاحات التّربوية لمناهج الجيل الأوّل ودواعي تبني مناهج الجيل الثّاني:	**22**
أوّلا: مفهوم المناهج التّربويّة ومكوّناتها.	**22**
1- مفهوم المنهاج التّربوي.	**22**
2- مكوّنات المنهاج .	**23**
2-1 الأهداف التّربويّة.	**23**
2-2 المحتوى.	**24**
2-3 طرائق التّدريس.	**26**
2-4 الوسائل التّعليميّة.	**26**
2-5 التّقويم التّربوي.	**27**
ثانيّا: سياسة الإصلاح التّربوي واعتماد مبدأ المقاربة بالكفاءات.	**29**
1- المقاربة بالكفاءات.	**30**

1-1 مفهوم المقاربة.	**30**
أ- لغة.	**30**
ب- اصطلاحا.	**30**
1-2 مفهوم الكفاءة.	**31**
أ- لغة.	**31**
ب- اصطلاحا.	**32**
1-3 مفهوم المقاربة بالكفاءات.	**32**
2- مسار الإصلاحات التّربويّة في ضوء المقاربة بالكفاءات.	**33**
ثالثا: مناهج الجيل الثّاني، دواعي ظهورها وتوجّهاتها.	**35**
1- دواعي ظهور مناهج الجيل الثّاني.	**35**
2- التّوجهات الجديدة لمناهج الجيل الثّاني في المقاربة بالكفاءات.	**37**
2-1 الأسس المنهجيّة.	**37**
2-2 الأسس الفلسفيّة	**37**
2-3 الأسس الاجتماعيّة.	**38**
2-4 الأسس البيداغوجيّة.	**38**
3- هيكلة ميدان التّعبير الشّفهي في ضوء إصلاحات مناهج الجيل الثّاني.	**39**

الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة مقارنة.	
I. الدّراسة المقارنة:	**42**
أوّلا: التّعبير الشّفهي بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني.	**43**
1- المقارنة من حيث لأهداف التّعبير الشّفهي.	**43**
2- من حيث منصوص الكفاءة الختاميّة.	**45**
3- من حيث المحتوى.	**46**
4- من حيث طريقة التّدريس وبناء الحصص.	**49**
5- من حيث توزيع الحصص والحجم السّاعي.	**56**
6- من حيث طريقة التّقويم.	**58**
II. عرض وتحليل نتائج الاستبيان:	**60**
أوّلا: تحليل نتائج الدّراسة.	**60**
ثانيّا: نتائج الدّراسة.	**90**
خاتمة	**94**
ملحق	/
قائمة المصادر والمراجع.	/
فهرس الموضوعات	/
ملخص	/

ملخّص

باللّغة العربيّة

ملخّص البحث:

يحاول هذا البحث عقد مقارنة لتعليم التّعبير الشّفهي بين منهاجي الجيل الأوّل والثّاني للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، فاشتمل في فصله الأوّل على مقاربة مفاهيميّة لمصطلحات هذا البحث، كالتّعبير الشّفهي، المنهاج ومكوناته، المقاربة بالكفاءات ومسارها التّطوري، ليخص في فصله التّطبيقي إلى إجراء تحليل مقارن لهذا النّشاط من خلال مكوّنات المنهاج، الأهداف، والمحتوى، والطّرائق، والتّقويم، وكذا تحليل نتائج الاستبانة الموجّهة لأساتذة السّنة الثّانية.

***الكلمات المفتاحيّة:**

- التّعبير الشّفهي، المنهاج، المقاربة بالكفاءات، الأهداف، المحتوى، الطّرائق، التّقويم.

ملخّص

باللّغة الفرنسيّة

Résumé :

Cet exposé essaie de faire une comparaison entre l'enseignement de l'expression orale par la méthode de la première génération et celle de la deuxième génération pour la deuxième année du primaire.

Dans mon première chapitre il contient une approche notionnelle des termes de cette recherche, telle que l'expression oral, le programme et ses composants, l'approche par compétence et son évaluation pour faire une analyse comparative pour cette activité atravers les composants du programme, objectifs, le contenu, le méthode l'évaluation ainsi que analyser les résultats du questionnaire destiné aux enseignant de 2eme année.

MOTS Clés :

- Expression orale, programme, l'approche par compétences, les objectifs, le contenu, les méthodes, l'évaluation.