الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص:لسانيات تطبيقية

المـــــوضـــوع:

أهمية مادة التعبير الشفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي(السنة الرابعة) – أنموذجا–

إعداد الطالب (ة):
– **إسمهان عبدي**

إشـراف:
– **د**.آمال بناصر

لجنة المناقشة		
أ. د .الدكتورة	وهيبة بن حدو	رئيسا
أ. د .الدكتورة	شميسة بن مداح	مناقشا
أ. د.الدكتورة	آمال بناصر	مشرفا ومقررا

العام الجامعي: 1440/1439هـ /2018-2019م

دعاء

بسم الله على نفسي وديني، بسم الله على أهلي ومالي، بسم الله على كل شيء أعطاني ربّي، بسم الله خير سمّاه، بسم الله ربّ السماوات والأرض، بسم الله افتتحت وتوكلت.

" اللّهم إنّي أسألك علما نافعا ورزقا طيبا وعملا متقبّلا"

آمين

[يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ].

(المجادلة: 11)

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار إلى من حصدا الأشواك عن دربي ليمهدا لي طريق العلم، إلى معنى الحبّ والحنان إلى الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهما، إلى القلوب الطّاهرة والنّفوس البريئة إخوتي الأعزّاء، إلى من علّمني أنّ الحياة مثابرة إلى من لم ينسونا بدعوات مباركة إلى من كانوا معنا في طريق النجاح والخير من أصدقاء وأحباء.

إلى كلّ من سقط من هذا القلم سهوا نهدي هذا العمل.

إسمهان عبدي

كلمة شكر

أشكر الله عزّ وجلّ الّذي أعانني ووفّقني والحمد لله الّذي يسّر لي أموري سبحانه نعم المرشد والمعين، وأتوجّه بجزيل الشّكر والعرفان إلى الدّكتورة الفاضلة " آمال بناصر" الّتي لم تبخل عليّ بسديد نصحها ورحابة صدرها والثّقة التّي منحتني إيّاها، كما أتقدّم بالشّكر والتّقدير للّجنة المناقشة و أقف وقفة إجلال واحترام لتصويباتهم وملاحظاتهم القيّمة لكي يجعلوا بحثي عملا متكاملا بإذن الله، وإلى كلّ من مدّ لي يد العون من قريب أو من بعيد فجزاكم الله خير جزاء.

إسمهان عبدي

وشكرا

مقدّمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم:

الحمد لله الّذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم والصّلاة والسّلام على رسول الله محمد خير معلّم للإنسانيّة عامّة وللإنسانيّة الصّالحة خاصّة.

يعتبر التّدريس هيكل من هياكل العمليّة التّربويّة والبيداغوجيّة في السّاحة العلميّة، إذ يعدّ المبدأ الأساسي في عمليّة التعلّم ونقطة الإنطلاق لدى المعلّم في المراحل التّعليميّة، فهو يهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية لدى المتعلّم سواء من النّاحية العقليّة كالمعرفة والإستنتاج، أو من النّاحية الإنفعالية كالتّذوق والتّفكير.

وممّا لا شكّ فيه أنّ التّدريس في العمليّة التّعليميّة يقوم على عدّة محاور ونظريات، ومن أهم هذه المحاور "التّعبير الشّفهي" الّذي ينشأ عليه قوام الدّرس التّعليمي والتّربوي.

لقد احتل التّعبير الشّفهي مكانة هامّة في الحياة التّعليميّة إذ كان و لا يزال يشكّل همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم وهو بمثابة إطار أو منفذ يسمح للمتعلّم بنقل أفكاره وميوله ومشاعره من حالة اللاّوعي (التّفكير) إلى حالة الوعي (التّكلّم) في شكل حلقات منطقيّة تسلسليّة تسمو إلى تجسيد مبدأ التّواصل مع غيره من أبناء جنسه سواء في المحيط التّعليمي الدّراسي أو الوسط الإجتماعي، فهو قائم بين المتحدّث والمتلقّي، تُبنى العمليّة التّعليميّة بجميع موادّها ونطاقاتها على هيكل ومنهج بيداغوجي يوضّح سيرورة العمل والتّدريس في ظلّ ما يسمّى "بالمقاربة بالكفاءات" التّي تعرف على أنّها عمليّة تنظيم برامج التّكوين إنطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتّي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتّقويم، وفقا لمقاييس محدّدة مسبقا.

ونظرا لأهمّية التّعبير الشّفهي في المنظومة التّربوية اخترت هذا الموضوع الّذي عنونته بتدريس مادّة التّعبير الشّفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات في التّعليم الإبتدائي (السّنة الرّابعة أنموذجا)، وقد حاولت الإجابة عن مجموعة من الأسئلة لعلّ أهمّها:

ما المقصود بالتّعبير الشّفهي؟ وما هي أهدافه وخصائصه؟ وفيما تتجلّى أهمّ مميّزاته؟

ماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات؟ وما هي المبادئ الّتي تقوم عليها؟ وما هي أهمّ إستراتيجياتها؟

وممّا لا شكّ فيه أنّ أبرز الأسباب والدّوافع الّتي جعلتني أميل لاختيار هذا الموضوع والخوض في غمار دروبه ومحطّاته هو مناسبته لميدان تخصّصي إضافة إلى مكانة التّعبير في المنظومة التّربوية ورغبتي الشّديدة في مواصلة البحوث السّابقة لكشف خباياه وتسليط الضّوء على قضاياه، وبناء على ذلك فإنّ طبيعة الموضوع اقتضت استخدام منهجين: المنهج الوصفي في الجانب النّظري والمنهج الإحصائي في الجانب التّطبيقي، وقد سارت هذه الدّراسة وفق خطّة منهجيّة تضمّنت مقدّمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

فالمدخل عنونته بـ "ماهية التّدريس وطرقه" وعرّفت فيه التّدريس وطبيعته وأهدافه وأهمّ طرقه.

أمّا الفصل الأوّل خصّصته ل "التّعبير الشّفهي" ويحتوي على مفهوم التّعبير وأهدافه وأساليبه ومجالاته وأهم مميزاته في حين أن الفصل الثّاني الموسوم "بالمقاربة بالكفاءات" فتطرّقت فيه لمفهوم المقاربة بالكفاءات لغة واصطلاحا وإلى أهمّ مبادئها وخصائصها وإستراتيجية التّعليم وفقها، أمّا الفصل الثّالث كان بعنوان: نموذج لحصّة التّعبير الشّفهي في ضوء التّدريس بالكفاءات (السّنة الرّابعة إبتدائي أنموذجا) وهو الجانب التّطبيقي فقد تضمّن نموذج لمذكّرة النّشاط ومراحل سير الدّرس وتقويم للحصّة مع التّطرق إلى استبانة مع التّحليل. وقد ذيّلت بحثي بخاتمة ضمّنتها أهمّ النّتائج الّتي توصّلت إليها.

ومن أهمّ المصادر والمراجع التي اعتمدتها في بحثي نذكر:

1-كتاب "طرق تعليم اللّغة العّربية في التّعليم العام لجاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة.

2- كتاب التّعبير الشّفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه) لمحمّد علي الصويركي.

3- كتاب حاجّي فريد ، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات.

4- كتاب بن دريدي فوزي، بن الزين منير، الوافي في التّدريس، التّدريس بالكفاءات.

أمّا بخصوص الصّعوبات التي واجهتني في مشوار دراستي لبحثي هذا هو نقص المصادر والمراجع المتعلّقة بالمقاربة بالكفاءات إضافة إلى أنّ الموضوع قد تعدّدت فيه الآليات والفرضيات والآراء ممّازاده غموضا وتشعّبا.

و في الختام أحمد الله المعين على ما وفّقني إليه مع خالص الشّكر والتّقدير للأستاذة المشرفة " **آمال بناصر** ".

إسمهان عبدي

15/شوال/1439هـ الموافق ل(2019/06/20م)بتلمسان

مدخل:

ماهية التدريس و طرقه

مـدخـل: ماهية التّدريس و طرقه

يعتبر التّدريس نقطة الإنطلاق لدى المعلّم في العمليّة التّدريسيّة إذ يهدف إلى إحداث تغيّرات سلوكية لدى التّلاميذ سواء من النّاحية العقليّة كالمعرفة والإستنتاج والنّقد، وطرق التّفكير، أمّا من النّاحية الإنفعالية كالتّذوق والتّقدير، والإستمتاع بالفنون، أو من النّاحية الحركيّة وما تشمله من المهارات. وتتوقّف فعّالية التّدريس على ما يحدث من تغيّرات في سلوك التّلاميذ في الإتّجاه المرغوب[1].

وبما أنّ التّدريس يعدّ المبدأ الأساسي في عمليّة التّعليم، فإنّ جميع المتعلّمين يختلفون عن بعضهم البعض في الطّريقة الّتي يتعلّمون بها، فهناك تلميذ يفضّل طريقة التّكرار والممارسة للمادّة المتعلّمة، وتلميذ آخر يفضّل ممارسة المادّة المتعلّمة بيديه والمعلّم وفق هذه الأنماط يعدّ مادّته العلميّة[2].

أولا: تعريف التّدريس

أ/– لغة:

تشتقّ كلمة التّدريس من الفعل (درّس) فيقال درّس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وتدارس الكتاب ونحوه درّسه وتعدّه بالقراءة والحفظ لئلا ينساه ويقصد بالفعل درس (Teach)

في الإنجليزية أن تعطي دروسا للطّلاب لمساعدتهم على تعلّم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه[3].

---

(1)- ينظر:عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة (وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم)، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص 15..

(2)- إعداد صفوت توفيق هنداوي، إستراتيجيات التدريس، المستوى الأول، الفصل الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، كلية التربية وحدة التعليم المفتوح، ص6، دط، دت.

(3)- عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة، وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم/ مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص 15، دط.

ب/– اصطلاحا:

– يعرّف التّدريس على أنّه: "موقف يتعامل فيه المتعلّم عن طريق المعلّم مع الخبرة التّعليميّة تفاعلا إيجابيّا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدّرس من اكتساب القيم، والخبرات وألوان من السّلوك والقدرات، والمهارات والإتّجاهات والإستعدادات أو التّعديل وتنمية لها".

– وعرّف أيضا بأنّ:" التّدريس مصطلح يعبّر عن استخدام بيئة المتعلّم وإحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصره ومكوّناتها بحيث تستخدم للإستجابة أو القيام بعمل أو بأداء ما أو الأسلوب المعيّن في ظروف معيّنة وزمن محدّد ولتحقيق أهداف مقصودة محدّدة".

– والتّدريس عرّف على أنّه: "العمليّة التي يتوسّط فيها المعلّم بين المتعلّم، والمادّة العلميّة أو الجانب المعرفي لتيسير عمليّة التعلّم"[1].

ونجد أيضا أنّ التّدريس هو مجموعة النّشاطات الّتي يؤدّيها المدرّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة[2].

وعليه نرى أنّ التّدريس هو إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بها فقط وإنّما يتجاوزها إلى تنميّة القدرات والتّأثير قي شخصيّة المتعلّم والوصول به إلى التّخيل والتّصور الواضح والتّفكير المنظّم.

---

[1]- صفوت توفيق هنداوي، إستراتيجيات التدريس، المستوى الأول، الفصل الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، كلية التربية وحدة التعليم المفتوح، ص5، 6.

[2]- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ط1، ص 55.

ثانيا: طبيعة التّدريس:

هل هو مكتسب أم موروث؟ هل هو علم أم فن؟

لابدّ من العودة إلى ما توصّل إليه أصحاب نظريّات التّعلّم حول ما يقرّر سلوك الإنسان و يؤثّر فيه، ولو عدنا إلى آراء من بحثوا فيه نجدهم في النّهاية لم يخرجوا عن تأثير عاملين، الأوّل هو الوراثة والثّاني هو المحيط أو البيئة، وإذا كان التّدريس سلوكا، فلابدّ أن يكون للطّبع دور فيه والآخر للإكتساب وعلى هذا الأساس تصحّ مقولة: (إنّ المدرّس أو المعلّم نصفه مصنوع، ونصفه الآخر مطبوع)، لكن ليس كل من يرغب في مهنة التّدريس، يمكن أن يكون مدرّسا ناجحا إذا لابدّ من توفّر بعض الإستعدادات الفطريّة الّتي تساعد على انتساب مستلزمات مهنة التّدريس، وإنّ هذه الإستعدادات والصّفات الموروثة منها ما يتعلق بالذّكاء أو الشّخصيّة، وشكل الجسم، ووحدة الملاحظة والطّول والصّوت وغيرها من العوامل الجسميّة الّتي تضع طابعا معيّنا على الشّخصيّة، ومن خلال ما سبق نرى أنّ هذه الصّفات تُدخل عاملا مؤثّرا في نجاح المدرّس وفشله.

فالفرد المتوسّط الذّكاء و غائب البديهيّة كما لديه نقص في الطّبيعة الفيزيولوجيّة، لا يمكن أن ينجح النّجاح المطلوب في التّدريس.

وإجابة عن السّؤال الأوّل نجد أنّ التدريس مكتسب والمدرّس مطبوع ومصنوع[1].

وللإجابة عن السّؤال الثاني نجد أنّه يقال إنّ العلم مجموعة من الحقائق وصل إليها العقل البشريّ بالتّفكير والتّجربة، أمّا الفنّ فقالوا إنّ الصّفة الغالبة عليه أنّه أنواع متعدّدة من المهارات وإنّ عنصر التّفكير العقلي ليس واضحا فيه[2].

قالوا أنّ العلوم مردّها العقل فلا يختلف النّاس فيها لأنّ العقل واحد حيال البديهيات.

أمّا الفنون فمردّها الذّوق والأذواق مختلفة بين النّاس لذا نجد النّاس يختلفون في تقييمهم الآثار الفنّية والحكم عليها، فما يعجبك من القصائد والقصص من النّتاج الفنّي لا يعجب غيرك.

---

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1968، ط4 ، ص 24.

[2]- المرجع نفسه ، ص 23.

وعلى هذا الأساس قسّمت المواد على علوم وفنون ولكن هناك مواد تظهر فيها الصّفات العلميّة والفنّية معا، ولعل خير مثال على ذلك الهندسة، فهي علم لما فيها من حقائق علميّة وهي فنّ لما تحتوي من تصاميم يختلف عليها النّاس[1].

أما العمليّة التّدريسيّة فتتكوّن من عناصر تتفاعل وتتكامل فيما بينها وهي:

1-الطّالب: عمره وخلفيّته المعرفيّة، وخصائصه النّفسيّة، وأهدافه وطبيعته الجسميّة.

2- المعلّم: مستوى تأهيله، ودافعيّته نحو مهنة التّعليم أو التّدريس ومستوى تدريبه.

3- المنهج: محتواه وأهدافه والكتب المقرّرة، ونظام الإمتحانات وطرائق التّدريس ودرجة النّجاح.

4- الإدارة: وتشمل إدارة المدرسة، وإدارة الصّف، والإدارة العلميّة العليا الّتي تتولّى التّخطيط والإشراف[2].

وكخلاصة لما ورد نجد أنّ المبنى المدرسي،غرفة التّدريس وأثاثها،المختبرات بأنواعها، المسرح، الملاعب، القاعة والوسائل التّعليميّة وحديقة المدرسة والإضاءة والتّهويّة، من العناصر الّتي لها تأثير كبير على العمليّة التّعليميّة وقد يكون هذا التّأثير إيجابيّا أو سلبيّا، وإنّ مركز هذه العناصر هو الطّالب لأنّه المستهدف، ثمّ المعلّم لأنّه هو الّذي يتعامل مع الطّالب ويتولّى تنفيذ المنهج، ثمّ يأتي المنهج الّذي هو خطّة التّعليم الّتي يلتزم بها المعلّم من أجل الطّالب، ثمّ الإدارة الّتي بدورها تخطّط وتوفّر التّسهيلات المدرسيّة، وتختار المعلّمين من أجل تقديم المنهج أمّا العوامل المدرسيّة، فهي المكان والأدوات الّتي تجعل تنفيذ المنهج ممكنا[3].

---

(1)- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ط1، ص 58.

(2)- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ط4 ، ص 210.

(3)- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 62.

ثالثا: طرق التّدريس وأهمّيتها:

يعرّف التعلّم على أنّه عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف فهو يقوم على عناصر أساسية هي: الفرد المتعلّم، موضوع التّعليم، وضعية التّعلّم أو الطّريقة في التّعليم المستخدمة للتّدريس والّتعلّم لتجسيد أهداف المنظومة التّربويّة لذلك عملوا على وضع طرق للتّعليم والتّدريس من بينها:

1-طريقة الإلقاء: هي طريقة تقليديّة تقوم على أسلوب المحاضرة والإملاء حيث يقوم المعلّم بشرح الكلمة المنطوقة على الإستعانة ببعض الوسائل المعيّنة، أمّا الطّلاب فهم يستمعون ويسجّلون بعض ما يلتقطوه، حيث نجد أنّ هذه الطّريقة تمكّن المعلّم من عرض أكبر قدر ممكن من المعلومات لكنّها مؤدّية إلى ملل الطّلاب وعدم فهمهم والإعتماد على الحفظ[1].

2- الطريقة الإستقرائية: هذه الطّريقة يبدأ فيها العقل من الخاصّ إلى العامّ، ومن الحالات الجزئيّة إلى القواعد العامّة وفيها يعمل التّلاميذ على كشف الحقائق حيث نجدها تأثّرت بالخطوات الّتي جاء بها المربّي الألماني "يوحنا فرديك هاربرت" متمثّلة في التّمهيد والعرض والإستنتاج والقاعدة والرّبط والتّطبيق كما أنّها طبّقت في جميع المواد[2].

3- الطّريقة الإستنباطيّة: هي طريقة هاربرت والهدف منها أنّها تقود المتعلّم إلى معرفة الأحكام العامّة والحقائق من خلال البحث والإستنباط والإستقراء، فهي تقوم بالبحث أوّلا عن الجزئيّات وصولا إلى القاعدة كما أنّها تناقش التّلاميذ في الأمثلة المدوّنة على السّبورة، حتّى تستنبط منها حكما أو قواعد كما أنّها بنيت على أربع خطوات وضعها هاربرت هي:

الخطوة الأولى: تتمثّل في التّحليل الأوّل للفكرة العامّة كما أنّها تعدّ أذهان التّلاميذ للدّرس الجديد.

---

(1)- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، سنة 2000، ط4، ص 24-25.

(2)- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، ص 127.

الخطوة الثّانية: هي تداعي المعاني أو الرّبط وهي خطوة البحث والإستكشاف والتّفكير في العلاقات الّتي تربط الأسئلة ببعضها البعض مع عرض الحقائق الجديدة في الدّرس.

الخطوة الثّالثة: هي خطوة النّظام أو الحكم والعرض، منها ترتيب العناصر مع ربط بعضها ببعض واستنباط قاعدة من القواعد.

الخطوة الرّابعة: يراد بهذه الطّريقة خطوة التّطبيق أو المراجعة فبعد معرفة القاعدة الجديدة يلزم تثبيتها بتمرينات أو تطبيقات عليها[1].

4- الطّريقة الحوارية: هي طريقة تقوم على الحوار والنّقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق، ويشترط أن يكون هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم وتنسب هذه الطّريقة إلى سقراط و نجاحها يقوم على الوضوح والبساطة ومن محاسنها نجد:

1/- تشيع جوّا من الحيويّة في القسم فتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدّافعية.

2/- تفسح المجال أمام المدرّس لتنميّة انتباه الطّالب وتفكيره للمستقبل.

3/- تثبيت المعلومات في ذهن الطّالب، وتجعله حاضر البديهة، شديد الإنتباه[2].

5- الطّريقة التّكاملية: هي طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النّفسية لعمليّة التّعليم وللمتعلّم نفسه، كما أنّها تراعي الخصائص المميزة للّغة، سمّيت بالتّكاملية لأنّها تعلّم اللّغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، وتنمو في مدارجها المتتابعة ككلّ له وحدته لا كأجزاء منفصلة، فمن خصائصها في تعليم اللّغة العربيّة مثلا تجدها تعتمد على ما يلي:

- أسماء الذّات والجمل الإسميّة، الأفعال و الجمل الفعليّة، حروف الجر والجمل الإسميّة والفعليّة وتشبه الجمل.

- الإستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

---

(1)- سعيدي منال، تقويم مادة التعبير الشفهي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسطة أنموذجا)، إشراف ديدوح عمر، 2012-2013، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، ص 57.

(2)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، سنة 2000، ص 62.

- يكتسب التّفكير اللّغوي، والتّدريب على التّعبير.

- القواعد النّحوية، الحركات، الإعراب[1].

وتتجلّى أهمّية الطّريقة فيما يلي:

1- تعيين المدرّس على تحقيق أهداف التّدريس بوضوح وتسلسل منطقي مع اختزال الوقت والجهد.

2- تتيح للتّلاميذ إمكانيّة متابعة المادّة الدّراسية بتدرج وتوفّر فرصة الإنتقال المنظّم من فقرة إلى فقرة أخرى.

3- من أهداف التّدريس تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات بهدف تنميّة شخصيّته تنميّة شاملة فذلك يتطلّب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معيّنة وهذا يتوقّف على مدى ملائمة الطّريقة.

4- نجاح التّعليم مرتبط بنجاح الطّريقة لأنّ الطّريقة السّديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلّم وصعوبة المقرّر الدّراسي تعمل على إسهام المتعلّم بصفة كبرى في إثارة دافعيّته نحو المادّة وتحبيب المتعلّمين فيها[2].

ويمكن أن يكون التّدريس جيّدا إذا توفّرت فيه الأسس التّالية:

1- مراعاة الخلفيّة المعرفيّة للطّالب والتّأسيس عليها والعمل على تنميّة قدراته والأخذ بالميول والنّظر بالإعتبار في العمليّة التّعليمية.

2- الإحاطة بقوانين التّعلّم المختلفة والإستفادة منها.

3- وضوح الأهداف وتحديدها بشكل واضح من المدرّس.

4- إثارة المتعلّمين وتحفيز دافعيّتهم نحو التّعلّم.

---

(1)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، سنة 2000، ص 59.

(2)- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 63.

5- استخدام أكثر من حاسّة في عملية التّدريس من خلال تعدّد ألوان النّشاط الّذي يقوم به المدرّس واستخدام التّقنيّات التّعليميّة.

6- التّنوّع بين أساليب التّعليم ووسائله: بالعمل والملاحظة أو التبصّر أو بالمحاولة والخطأ[1].

رابعا: أهداف التّدريس:

قبل الخوض في تصنيف الأهداف وتحديد مستوياتها وبيان أهميّتها لابدّ لنا من التّعرف على مفهوم الهدف. فالهدف اصطلاحا يعني الغاية الّتي تسعى التّربية إليها[2]، ويعرّف بأنّه استبصار مسبق لما ستكون عليه النّهاية الممكنة في ضوء الظّروف والمعطيات المتاحة، فالأهداف تمثّل المقاصد والأغراض الّتي يسعى إليها واضعو المنهاج ويتبنّى المدرّس اتخاذ الوسائل الكفيلة بتحقيقها.

وقد تمّ استخدام مفاهيم عديدة لتفسير الأهداف بمستوياتها المختلفة حيث يمكن تصنيف مستويات الأهداف التّربويّة إلى ما يلي:

* الغايات التّربويّة.
* الأهداف التّربويّة.
* الأهداف التّدريسيّة.

7)1- الغايات التّربويّة: تمثّل المنصب الّذي تنتهي إليه جميع روافد العمليّة التّربويّة والنّواتج المرغوب فيها تربويّا، وتعدّ أكثر مفاهيم الأهداف شمولا واتساعا وحاجة إلى الوقت والمحصلة النّهائية لكلّ هدف، إذ تمثّل أهداف النّظام التّربوي كلّه ومن أمثلة هذا المستوى:

أ- إعداد المواطن الصّالح.

ب- إعداد المواطن الّذي يعتزّ بعروبته.

---

(1)- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1968،ط4، ص 64.

(2)- داود ماهر ومجيد مهدي، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة، العراق، 1991، ص 63.

والملاحظ أن هذه الأهداف تتطلّب وقتا طويلا لتحقيقها بفعل النّظام التّربوي وإسهام المجتمع ووسائله مع المؤسسة التّعليميّة[1].

7)2)– الأهداف التّربويّة العامّة: وتطلق على الأهداف العامّة لأيّ مؤسّسة تعليميّة نظاميّة سواء كانت هذه المؤسّسة تخصّ المجتمع أو مرحلة دراسيّة أو مناهج دراسيّة محدّدة.

ويظهر تحت هذا المستوى مجموعة من المستويات الفرعيّة منها:

أ– الأهداف العامّة للنّظام التّعليمي الرّسمي (أهداف وزارة التّربية).

ب– الأهداف العامّة لكل مرحلة دراسية (إبتدائية، متوسطة، إعدادية، جامعة).

ج– الأهداف العامّة لكلّ صفّ في مرحلة (أوّل إبتدائي، ثاني إبتدائي، أو إعدادي، ثالث إعدادي).

د– الأهداف العامّة لكلّ مادّة في مرحلة (عربيّة، رياضيات، جغرافيا).

مع العلم أنّ هذا المستوى من الأهداف تحدّده الجهات الرّسمية المسؤولة عن صنع القرار مثل: وزارة التّربية، وزارة التّعليم العالي ويعدّ هذا المستوى الأقرب إلى مستوى الأهداف التّدريسيّة [2]

7)3)– الأهداف التّدريسيّة: ويقصد بها تلك الأهداف الّتي تشتمل على مضمون تعليمي أو تربوي وتصاغ على شكل عبارات تمثّل نتائج تعليميّة أو تربويّة يمكن ملاحظتها وقياسها، ويطلق عليها الأهداف السّلوكيّة[3].

فكلّما قرّر المعلّم تدريس تلاميذه شيئا، عليه بالضّرورة أن يقوم بعدّة أنواع من النّشاط، وينبغي عليه تحديد الأهداف الّتي يقصد تحقيقها في نهاية المقرّر الدّراسي، ثمّ ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطّرق الّتي تناسب الأهداف والّتي تدفع التّلميذ للتّفاعل مع المادّة الدّراسيّة الملائمة ممّا يتّفق

---

(1)- سعيدي منال ، تقويم مادة التعبير الشفهي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسطة أنموذجا)، مذكرة، الماجستير، 2012-2013، ص 38 .

(2)- الخميسي زرواق،الأنيس في التدريس،مكتبة الرحاب،الجزائر،1998،ص11.

(3) - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000، ص 123.

مع مبادئ التّعلم وفي النّهاية عليه أن يقيس أو يقوّم أداء التّلميذ وفقا للأهداف الّتي انتقاها في الأصل[1].

[1]- روبرت فميكر، الأهداف التربوية، ترجمة عبد الحميد وشعر عبد الوهاب، بغداد، مطبعة العاني، 1967، ص 3.

الفصل الأول:

مادّة التّعبير الشّفهي

الفصل الأوّل: مادّة التّعبير الشّفهي:

لقد احتلّ التّعبير مكانا بارزا في معترك الحياة إذ يعدّ وسيلة نعبّر بها عمّا يدور في النّفس من خواطر وأفكار، كلاما أو كتابة كما أنّه يسهّل عمليّة التّواصل والتّفاعل الإجتماعي، فكلّما عبّر الفرد بوضوح وصدق وعفويّة عن مشاعره وعواطفه وآرائه وفكره، كلّما كان تأثيره كبيرا على نفوس الآخرين.

أولا: مفهوم التّعبير الشّفهي:

1- لغة: لقد جاء في لسان العرب لابن منظور في مادّة –عبّر ، عبّر عمّا في نفسه أعرب وبيّن وعبّر عنه غيره، والإسم العبرة والعبارة وعبّر فلان: تكلّم عنه، واللّسان يعبّر عمّا في الضّمير[1].

أمّا في معجم الوسيط عبّر عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام وبه الأمر اشتدّ عليه وبفلان شقّ عليه وأهلكه والرّؤيا: فسّرها فلانا: أبكاه ويقال عبّر عينه: أبكاها[2].

وفي معجم الصّحاح في مادّة ع–ب–ر– عبّر الرّؤيا فسّرها وبابه كتب وعبّرها أيضا (تعبيرا) وعبّر عن فلان أيضا إذا تكلّم عنه[3].

ولقد جاء أيضا" التّعبير. ج .تعبيرات (عبر) و.ج. تعابير اللّفظ والعبارة لقول: بتعبير آخر إن جاز القول"[4].

وجاء في . مادّة العين والباء والراء. أصل صحيح واحد يدلّ على النّفوذ والمضيّ في الشّيء يقال: عبرت النّهر عبورا، وعبْر النَّهْر: شطّه ويقال ناقة عُبْرُ الأسعار: لا يزل يسافر عليها، قال الطّرماح:

قَدْ تَبَطَّنْتُ بهلْواعَة عَبْرَ أَسْفَار كَتُوم البُغَام والمِعْبَر

---

(1)- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مادة ع.ب.ر، مجلد (4)، باب (الشين والعين)، ص 2782.

(2)- مجمع اللغة العربية الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث معجم الوسيط ط4، 1425هـ-2004م، مصر ص 580.

(3)- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي مختار الصحاح دار الكتاب العربي بيروت لبنان ط1، 1979 ص 490.

(4)-المنجد الأبجدي،دار الشروق شام، بيروت، لبنان، ط8،ص262 .

شطّ نهر هيّئ للعبور والمعبر: سفينة يعبر عليها النّهر.وقولهم: عبر فلان يعبر عبرا من الحزن وهو عبران والمرأة عبرى وعبرة فهذا لا يكون إلاّ وثم بكاء.

ومن باب عبر الرّؤيا يدبّرها عبرا وعبارة ويعبّرها تعبيرا إذا فسّرها ووجه القياس في هذا العبور النّهر لأنّه يصير من عبر إلى عبر. كذلك مفسّر الرّؤيا يأخذ بها من وجه إلى وجه كأن يسأل عن الماء فيقول: حياة ألاّ تراه قد عبر في هذا من شيء ما و ممّا حمل على هذه العبارة: قال الخليل: تقول عبرت عن فلان تعبيرا إذا عَيَّ بحجّته فتكلّمت لها عنه وهذا قياس ما ذكرناه لأنّه لم يقدر على النّفوذ في كلامه فنفذ الآخر بها عنه [1].

والتّعبير هو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون[2]. وفي معنى آخر هو البيان والتّفسير ويقال عبّر الرّؤيا فسّرها وقد وردت في كتاب العزيز: (إِنْ كُنْتُم للرُّؤْياَ تَعْبُرُونْ) يوسف: 43[3].

اصطلاحا:

لقد تعدّدت التّعريفات للتّعبير فعرّف على أنّه الطّريقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته في شكل وبأسلوب صحيح ومضمون، وفي تعريف آخر: أنّه تدفّق الكلام على لسان المتكلّم أو الكاتب فيصوّر ما يحسّ به أو ما يفكّر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه.

وعرّف أيضا على أنّه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الّذي يعتمد في الذهن أو من الصّادر إلى السّامع وقد يتم ذلك شفويّا أو كتابيّا وفق مقتضيات الحال[4].

---

(1)- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة ت،ج، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الرابع، دط،دت ،ص (207-209).

(2)- طه علي حسين الدليمي سعاد عبد الكريم الوائلي ،إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث ،عمان الأردن، ط1، 1429هـ-2009م، ص 473.

(3)- محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري (أسسه ،مفهومه ،أنواعه، طرائق تدريسه)، دارومكتبة الكندي للنشر والتوزيع ط1، 2014م/ 1435هـ ،عمان، ص 9.

(4)- محمد الصويكي، التعبير الكتابي والتحريري (أسسه ،مفهومه ،أنواعه، طرائق تدريسه) ،ص (9-10).

وتتّفق التّعاريف على أنّ التّعبير هو الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر مشافهة أو كتابه بلغة عربيّة تناسب المستمعين ،وأنّ العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول إلى مستوى يمكّن الفرد من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته مشافهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن[1].

والتّعبير هو الإبانة عمّا في النّفس بواسطة اللّغة أو الحركات أو الفنّ لفظة أو جملة ويستخدم للإفصاح عن أمر[2].

ويعدّ التّعبير أهمّ فرع في اللّغة العربيّة أمّا الفروع الأخرى ما هي إلاّ وسائل مساعدة له، فإذا كانت المطالعة تزوّد القارئ بالمادّة اللّغويّة والثّقافيّة وكان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، فإنّ التّعبير هو سبيل تحقيق هذه الوسائل[3]. كذلك نجد أنّ التّعبير هو الأداة الأكثر استعمالا في حياة الإنسان وقد ارتبط بالحديث وعُرّف على أنه وسيلة للإفصاح بواسطة اللّغة عمّا يجول في خلده من أحاسيس ومدركات للإتّصال بالمجتمع الّذي يعيش فيه ويتفاعل معه ويمكن الأخذ بها على أنّها عادة شفهيّة منطوقة في مختلف المواقف الإجتماعيّة مثل الأفكار والحوار، تقديم الضّيوف والتّرحيب...وسواه، لأنّ التّعبير أو المحادثة هو القدرات العقليّة الموظّفة للحواس في الإفصاح عمّا يريده الفرد[4].

---

(1)- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع ،(عمان الأردن) ،ط1-2004، ص 77.

(2)- إميل يعقوب بسام بركة ،قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية (عربي ،إنجليزي، فرنسي)، دار العلم للملايين،(بيروت .لبنان)،ط1، ص 133.

(3)- سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي حسين الدليمي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث (عمان الأردن)، 2009،ط1، ص 437.

(4)- سعدي علي زاير، أسماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر والتوزيع، 2016م، 1437هـ،ط1، ص 95.

فالتّعبير الشّفهي هو كلّ ما يصدره المرسل مشافهة، أو من خلال وسائل الإتّصال الصّوتي كالهاتف، والتّلفاز والأنترنت وغيرها...[1].

وعرّف على أنّه الآلية الّتي يستخدمها الطّالب لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معيّن، يتطلّب التّحدث والإتّصال في قوالب لفظيّة مناسبة لموضوع التّحدث ولحال السّامعين، آخذا بالإعتبار قواعد الإتّصال والتّواصل اللّغوي الفعّال، كما نجده عبارة عن لغة منطوقة تعبّر فيها المعاني الدّاخلية من داخل الفرد بعد اختيار الأصوات المناسبة إيّاها إلى الخارج على شكل متّصل في التّعبير الشّفوي[2].

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ التّعبير الشّفهي يستعمل في مواقف عديدة في الحياة اليوميّة للإنسان والغاية منه، اكتساب الفرد المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة وتنميّة القدرة على الإرتجال والتّعبير المؤثّر والجميل. فهو يعدّ الأساس الّذي يبنى عليه التّعبير الكتابي، ويعتمد عليه أساسا على إعطاء الحرّية الكافيّة للتّلميذ واختيار المفردات واستحضار الأفكار للتّعبير بشكل سليم أمّا عناصر التّعبير الشّفوي فهي:

* **المتحدّث**: ويشترط فيه أن يكون مستعدّا كاملا لمواجهة الآخرين من النّواحي النّفسيّة، ومن حيث الإستعداد الذّهني، والتّمكّن من المادّة المراد توصيلها للآخرين.

* **المتلقّي**: وهو الشّخص المستمع وعادة ما يكون المتلقّون متفاوتين في مقدار الثّقافة من هنا لابدّ للمتحدّث أن يراعي هذه الظّروف وأن يخاطب المتبقّين على مقدار مستوياتهم الثّقافية، شريطة أن لا يحاول أن يصعّب في أسلوبه بل يستعمل الأسلوب السّهل والبلاغة في مثل هذه المواقف[3].

---

(1)- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ/2007م، ط1، ص 227.

(2)- محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، سنة 2007، ط1، ص23،24.

(3)- ناطق سعيد الحلاق، صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، مجلة الفتح، معهد إعداد المعلومات الصباحي، محافظة ديالي، العراق، 2013، ص 204.

* **الغاية:** وهي الهدف الّذي نرمي إلى تحقيقه من خلال التّعبير الشّفهي، وغالبا ما تكون الغاية سببا في تحديد الأفكار.

* **حسن المقال:** يعمل على استعمال اللّغة الفصيحة وتغيّر الألفاظ المناسبة وبدون ذلك لا يكون التّعبير فنّا كلاميّا[1].

ونلاحظ أنّه لكلّ عنصر من عناصر التّعبير الشّفهي له دور مهمّ في أداء نشاط التّعبير وأيّ خلل فيه أو نقص منه يؤثّر فيه.

(1)- ناطق سعيد الحلاق، صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، مجلة الفتح،معهد إعداد المعلومات الصباحي، محافظة ديالي، العراق، 2013،ص 204.

ثانيا: أهدافه

يعدّ التّعبير الشّفهي من أهمّ أنماط النّشاط اللّغوي وأكثرها انتشارا وله أهداف كثيرة منها:

1/– تزويد الطّلبة بحصيلة لغويّة من المفردات والتّراكيب والتّعبيرات المختلفة الّتي تساعدهم في التّعبير عمّا يجول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفويّا، وتدريبهم على توظيف المخزون اللّغوي في مجريات صحيحة من الحديث.

2/– قدرتهم على التّعبير شفويّا عمّا يرغبون بوضوح ودقّة، كونه يتّصف باللّفظ المنتقى، الأسلوب الجيّد، الأفكار المرتّبة والمعاني الدّقيقة[1].

3/– تعويد التّلاميذ الطّلاقة في التّعبير والقدرة على صوغ العبارات السّهلة.

4/– تنظيم تعبيرهم عن طريق تدريبهم على جمع الأفكار وترتيبها ترتيبا منطقيّا مع ترابط العبارات.

5/– تعويدهم السّرعة في التّعبير والتّفكير، وكيفية مواجهة المواقف الكلاميّة الطّارئة.

6/– ترقيّة ذوقهم الأدبي، وإفساح المجال لخيالهم في التّعبير الهادف وتدريبهم على الإحساس بجوانب الجمال في اللّغة، وانتقاء الكلمات العذبة، والتّعابير الجميلة، والمعاني الجديدة، والأفكار السّديدة[2].

7/– توسيع خيالهم، وزيادة مستواهم الثّقافي وتنميّة القدرة لديهم على التّعبير عمّا يرغبون بكلّ صدق.

8/– التّخلص من بعض المشكلات النّفسية لدى بعض التّلاميذ، مثل: الخجل، الإنطواء، الخوف والإرتباك عندما يواجهون غيرهم، أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، أو عدم قدرتهم على التّوفيق بين السّؤال والجواب، وذلك يساعدهم على امتلاك الجرأة والتّخلص من الخوف والحرج.

---

(1)- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ط1، ص 25.

(2)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، جامعة عمر المختار البيضاء، 1996، ط1، صفحة، 125-126.

9/– تخليص لغة التّلاميذ من الأفكار والأخطاء الشّائعة وتقريب اللّغة العامّية إلى الفصحى.

10/– قدرة التّلاميذ على طلاقة اللّسان واسترسال الحديث، وحسن الأداء وإجادة النّطق، وتمثيل المعاني عند إلقائها.

11/– معالجة بعض عيوب النّطق الّتي تسيطر على التّلاميذ كالتّأتأة، والفأفأة واللّجلجة والتّلعثم، والحلّ لعلاج هذه المشكلات هو إعطاء الإهتمام الأكبر للتّعبير الشّفهي في المرحلة المبكّرة، وكذلك تعويدهم على حسن النّطق بالحروف من مخارجها حتّى لا تتحوّل إلى آفة طوال حياتهم.

12/– تعلّم التّلاميذ آداب الحديث والإصغاء واحترام الآخرين والتّخاطب معهم بلغة جذّابة تمكّنهم من التّكيّف مع المجتمع والتّعامل معهم[1].

أمّا الأهداف التّربوية الّتي يسعى إليها المنهاج التّربوي من خلال مادّة التّعبير الشّفهي تكمن في إثراء ثروة التّلاميذ اللّفظيّة والشّفهيّة من المفردات والتّراكيب مع تنميّة قدراتهم على تنظيم الأفكار وعرضها بأسلوب منطقي وسهل كما أنّه يثري اهتمامهم ويوسّع مداها ويشجّعهم على التّعبير، كما يسهم في تحسين اتّصالهم الشّفهي في كلّ نشاطات اليوم الدّراسي وتساعدهم على سرد القصص القصيرة والحكايات ، أمّا فيما يتعلّق بأبرز أهداف التّعبير الشّفهي في مرحلة التّعليم الإبتدائي، نجد أنّه يعمل على تطويع وعي الطّفل بالكلمات الشّفويّة كوحدات اللّغة ويزيد من تقويّة روابط المعنى عنده، كذلك يحسّن هجاءه ونطقه وفيما يتعلّق بالصّفوف الإبتدائية الموالية (**كالصّف الرّابع والخامس**) فنجد أنّ التّعبير الشّفهي يعلّم التّلاميذ أدب المحادثة والمناقشة والتّخاطب، يزيد من قدرتهم على إعطاء التّعليمات والتّوجيهات وسرد القصص والحكايات والتّحدث أمام زملائهم بدون خجل ومجالسة النّاس ومجاملتهم بالحديث، يعلّمهم طريقة عرض الأفكار بانتظام وأسلوب الإقناع في الحوار مع الإعتدال في الجلوس أثناء الكلام[2].

---

(1)- محمد علي حسن الصويركي، التّعبير الشّفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، صفحة 26-27.

(2)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، جامعة عمر المختار البيضاء، 1996، ط1، ص 125-126.

بناء على ما سبق نرى أنّ مادّة التّعبير الشّفهي تؤدّي دورا بارزا في العمليّة التّعلّمية لذا اهتم بها المدرّسون.

ثالثا: أساليبه ومجالاته:

1-أساليبه: إنّ الإتّصال الشّفوي في حياتنا اليوميّة يدور حول نمطين، إمّا أن يأخذ شكل الحديث إلى المستمعين، وهذا ما يدعى "بالحديث"، وإمّا أن يأخذ شكل الآخر والعطاء، أيّ الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا ما يسمّى " المناقشة" أو "المحادثة".

ففي الصّفوف الأولى الإبتدائيّة يختار المعلّم تدريس مادّة التّعبير الشّفهي في هذه المرحلة من بيئة الطّفل الّتي هي محور شوقه ومركز اهتمامه وانتباهه، فالموضوعات يجب أن تدور حول حياته في الدّار، فالطّفل في صفوفه الأولى يميل إلى التّعبير عمّا يحسّه أو يشاهده ويتأثّر به في ألعابه ونواحي نشاطه، وهو بدوره ميّال بطبعه إلى الحديث عن عمله وإلى إلقاء الأخبار، لذلك نجد أنّ للتّعبير الشّفهي عدّة أنواع وأساليب مختلفة: التّعبير الحرّ، التّعبير عن الصّور والرّسومات، الحكاية، القصص والمحادثة، السّؤال والجواب، التّعبير الشّفهي بعد القراءة[1].

أ/- التّعبير الحرّ والأخبار: إنّ التّعبير الحرّ والمناقشة من أهمّ ألوان النّشاط اللّغوي بالنّسبة للصّغار والكبار، أمّا بالنّسبة للطّفل فيجب أن يترك حرّا يتحدث عمّا يشوقه، ويحبّه، أمّا الأخبار هي الخطوة الأولى في التّعبير وهي سهلة بالنّسبة للتّلميذ، لأنّنا لا نطالبه بأكثر من التّحدث حديثا حرّا عن تجارب عاشها قبل حضوره إلى المدرسة في ذلك اليوم.

يطلب المعلّم عددا من التّلاميذ أن يخبروا زملائهم عمّا فعلوه أمس أو ما شاهدوه مثلا في طريقهم إلى المدرسة في ذلك الصّباح أو ما شابه ذلك...فعلى المعلّم أن يساعدهم في البداية بتوجيه الأسئلة الّتي تعينهم على ترتيب الأفكار والحوادث[2].وأن يعمل على صناعة التّفكير لدى الطّفل من خلال المناقشة وتخرج من دور العاطفة والخيال فمنذ الطّفولة يجب العمل على تنميّة العقل وتصنيع

---

(1)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، جامعة عمر المختار البيضاء، 1996، ط1، ص 131-132.

(2)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، ص 132.

الفكر حتى يتكوّن لدى الطّفل قدرة على التّعبير والتّعايش مع المجتمع[1]. وقد يختار المعلّم موضوعا من بيئة الأطفال يكون وثيق الصّلة بحياتهم اليوميّة وبعد أن يتقدّم له بمقدّمة مناسبة يتحدّث الأطفال عنه حديثا حرّا بحسب خبراتهم وتجاربهم والغرض من ذلك تشجيعهم على طلاقة الحديث وتقريب لغتهم العاميّة من الفصيحة.

ب/– التّعبير عن الصّور والرّسومات المختلفة: التّعبير عن الصّور لون من ألوان التّعبير الشّفهي الّذي يميل إليه الأطفال وقراءة الصّور تدرّبهم على دقّة الملاحظة وتوقظ فيهم قوّة الإنتباه والتّفكير[2].

وهذه الصّور يحضّرها المعلّم أو يجمعها الطلبة أو من الصّور الموجودة في مقرّرات اللّغة العربيّة وهذه الصّور تلائم الصّفوف الأساسيّة الأولى أيّ المرحلة الإبتدائيّة حيث يستطيع المعلّم عرض مجموعة من الصّور المعبّرة والملوّنة ثم يطلب من تلاميذه التّعبير شفهيّا عنها أيّ عمّا يرونه ويشاهدونه في هذه الصّور[3].

وللتّعبير عن الصّور عدّة مستويات منها:

1– عرض المعلّم على تلاميذه مجموعة من الصّور، كل صورة مستقلّة عن الأخرى تدلّ على شيء واحد ويطلب منهم ذكر ما تدلّ عليه، والتّحدّث عمّا يعرفون عنه.

2– عرض المعلّم على التّلاميذ مجموعتين من الصّور تدلّ على أشياء، كلّ شيء في المجموعة الأولى متعلّق أو له صلة أو علاقة بشيء في المجموعة الثّانية ويطلب منهم ذكر الشّيئين وتوضيح العلاقة بينهما.

---

(1)- الشريف قصار تقنيّات التّعبير الكتابي والشّفوي الجزء الأول العمليّات المنطقيّة، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1988 ،الجزائر دط، ص 8.

(2)- جاسم محمود حسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ ،ص 133.

(3)- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي(حقيقته واقعه، أهدافه، مهاراته طرق تدريسه وتقويمه)،دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن ، 2007 ،ط1، ص 86.

3– عرض المعلّم على تلاميذه صور ناقصة مثلا صورة كرسي بثلاثة أرجل أو صور لطائر بدون منقار...إلخ فيتحدّث التّلميذ عن الصّورة بذكر ما يكملها والسّبب.

4– يعرض المعلّم على التّلاميذ صور دالّة على أشخاص يقومون بأعمال وأشياء تتحرّك حيث يكون التّعبير عنها بجملة مفيدة.

5/– يعرض المعلّم صورة من الصّور الجذّابة على التّلاميذ وبعد النّظر إليها بعناية يخرج أحدهم أمام زملائه ويخبرهم عمّا تتضمّنه وعند الإنتهاء يوجّه للتّلميذ من خلال زملائه أسئلة .

6/– عرض المعلّم على التّلاميذ صورا تمثّل قصّة كاملة كقصّة القطّ والفأر مثلا[1].

وبالنّسبة للحديث عن النّشاطات الّتي يقوم بها التّلاميذ داخل المدرسة أو خارجها لا شكّ أنّ التّلاميذ قاموا بالعديد من الزّيارات والرّحلات وغيرها لذلك على المعلّم أن يستغلّ هذه الزّيارات من خلال تكليف الطّلبة بالحديث عنها وفقا لما شاهدوه فقد يساعدهم هذا في تقديم بعض الأفكار وتشجيعهم على المضيّ في التّعبير.

ففي المجال الصحّي والبيئي يشمل الحديث عن البيئة المحلّية المحيطة بالطّالب وكذلك الحديث عن أعمال النّاس ومهنهم أو عن تلوّث البيئة أو الصّحة...الخ. أمّا في المجال الدّيني فيشمل الحديث عن المناسبات الدّينية الهامّة والقيم الإسلاميّة مثلا: عيد الأضحى المبارك، الحجّ، التّعاون...وغيرها[2].

أمّا في المجال التّاريخي فنجده يتطرّق الحديث فيه عن الشّخصيات البارزة في تاريخ العرب والمسلمين لأنّه بالنّسبة للتّلاميذ أفضل حديث لهم هو التّحدّث عن حياة الأبطال والزّعماء وكذلك تناول الأحداث الهامّة الّتي لها علاقة بهذه الشّخصيّات أو ببلد التّلميذ.

وفي المجال الإقتصادي فيجب إبراز دور الإقتصاد في بناء الحياة المستقرّة مع النّهي عن التّبذير و الإعتماد على الإنتاج الذّاتي.

---

(1)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، جامعة عمر المختار البيضاء، 1996، ط1، ص 134-135.

(2)- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي(حقيقته ،واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه) ،دار الكندي للنّشر والتوزيع، الأردن ، 2007، ط1 ،ص 87.

أمّا في المجال العلمي والحضاري يبرز التّقنيّات الحديثة في الحياة المعاصرة مع الإتّباع للحضارة والرقيّ و العلاقات الإنسانيّة.

أمّا المجال الوطني يتحدّث عن الشّخصيّات الوطنيّة الّتي ساهمت في بناء الوطن في جميع المجالات مع الحديث عن المناسبات الوطنيّة مثلا عيد الإستقلال، يوم الجيش وغيرها[1].

ج/– القصّة: درس القصّة من أهمّ الدّروس بالنّسبة للأطفال لأنّه يساعد على تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي، فمادّة القصّة تشوّق الطّفل إذا أحسن اختيارها وتدفعه إلى الإنتباه وتزيد من حصيلته اللّغوية بطريقة تلقائيّة، لذلك على المعلّم أن يحكي لتلاميذه قصّة كلّ أسبوع ثمّ يستعملها في التّعبير بمختلف أنواعه[2]. فاستخدام القصّة في التّعبير يعدّ أهمّ ألوان التّعبير الشّفهي لإجادة التّعبير وسلامته فالآباء والأمّهات كثيرا ما يقصّون القصص على أولادهم والأطفال يعيدونها لأصدقائهم وهذا يساهم في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي عندهم[3].

د/– السّؤال والجواب والمحادثة: إنّ هذا النّوع من النّشاط يمكن أن يبدأ من السّنة الأولى إذ يتعلّم فيه التّلاميذ استعمال أدوات الإستفهام وأدوات الجواب وغيرها...أمّا بالنّسبة للمحادثة فهي تبادل للتّفكير والأفكار في موضوع بين متحدّثين اثنين أو أكثر، وهي تعدّ أهمّ نشاط كلامي يمارسه الصّغار والكبار على حدّ سواء لهذا كان لابدّ أن تحتلّ مكانة ملحوظة في درس التّعبير الشّفهي.

هـ/– التّعبير الشّفهي بعد القراءة: لهذا اللّون أهمّية كبيرة في تدريب التّلاميذ على التّعبير الشّفهي، حيث يوجّه إلى التّلاميذ بعض الأسئلة بعد القراءة لكي يُجيبوا عنها مستعملين الجمل والعبارات[4]. مع أنّ أساليبهم لا تختلف مع اختيار الموضوعات.

---

(1)- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي(حقيقته ،واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه) ،دار الكندي للنّشر والتوزيع، الأردن ، 2007، ط1 ، ص 88-89.

(2)- عبد الرحيم الأمين، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، معهد التّربية، أوفروا، 1975، ص 32.

(3)- محمد علي الصويركي ،التّعبير الشّفوي(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته ،طرق تدريسه وتقويمه) ،دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن، 2007 ،ط1، ص 90.

(4)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، جامعة عمر المختار، البيضاء، 1996، ط1، ص 136-142.

2)- مجالات التّعبير الشّفهي:

***المحادثة والمناقشة:** المحادثة تعني تبادل للتّفكير والمعلومات في موضوع معيّن بين المتحدّثين وهنا تبدوا كفاءة المتحدّث الجيّد والمستمع الجيّد، فليست المسألة حديثا يلقى، ولكنّه محادثة يتبادل فيها الآراء ووجهات النّظر بين المتحدّثين[1].

أمّا المناقشة فهي تعتبر موقف مخطّط يشترك فيه التّلاميذ تحت إشراف الأستاذ وقيادته للبحث في مشكلة محدّدة بهدف الوصول إلى حلّ للمشكلة، ولتحقيق أهداف المناقشة على الأستاذ التّركيز على تنميّة بعض المهارات منها:

- القدرة على تحديد المشكلات المطروحة بوضوح ودقّة.
- فهم الأفكار المطروحة وتحليلها وتقويمها.
- الإجابة المركّزة عن الأسئلة المطروحة.
- الإلتزام بموضوع المناقشة وعدم الخروج عنه[2].

فهنا نلاحظ الفرق الظّاهر بين كلّ من المحادثة والمناقشة، فالمحادثة تعتبر عمليّة تواصل بين النّاس تفتح لهم المجال لتبادل الأفكار ووجهات النّظر بينما المناقشة فهي عبارة عن أهداف مسيطرة من قبل الأستاذ بغرض الوصول لحلّ للمشكلة.

* **حكاية القصص والنّوادر:** تعدّ من أهمّ مجالات التّعبير الشّفهي، فمن المتعارف عليه أنّ التّلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتّحدث عنها، فأوّل خطوة في تعليم القصص هي أن يختار التّلاميذ قصصهم ونوادرهم لا أن يفرضها عليهم المعلّم وهذه القصص يمكن أن تكون مباشرة من خبرة التّلميذ كما يمكن أن تكون غير مباشرة أي اكتسبها من القراءة والسّماع[3].

---

(1)- سلوى شماخي، دور التّعبير الشّفهي في تنميّة القدرات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، مذكرة الماستر، تحت إشراف لعلى سعادة، 2017/2016، ص 17 .

(2)- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، (دط)، (دت)، ص 164.

(3)- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص 136.

وأيضا نجد الأب والأم يقصّ على أولادهم القصص ويعيد الطّفل حكايتها لزملائه وهذا النّشاط يساهم في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي عند الطفل.

* **الخطب والكلمات والأحاديث:** يعرض الإنسان كثير من المواقف الّتي تتطلّب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا، وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التّكريم، وهناك التّقارير الّتي تتطلّب إلقاء كلمة منّا للمؤتمرات[1]. حيث التّقارير تعرض شفهيّا أو كتابيّا وذلك بعرض خصائص خاصّة بالموضوع المتناول عرضا تحليليا، أمّا الإهتمام بعرض التّقارير الشّفهيّة تكمن في اختيار المادّة، وكيفيّة عرضها على المستمعين[2].

أمّا الخطب فهي عمل فنّي تتكوّن مادّته من أفكار وعواطف وصور ولغة تتضافر معا لتحقيق خطب مأثّرة ينجذب لها المستمعين فقد تحدّث عنها الجاحظ قائلا: "رأس الخطابة الطّبع، وعمودها الدّربة وجناحها رؤية الكلام، وحليّها الإعراب، وبهاؤها تخيّر الألفاظ"[3].

ومن أنواع الخطب نجد الخطب السّياسيّة والقضائيّة والدّينيّة..إلخ، وتكون حسب موضوعها، وتظهر في الإجتماعات العامّة والمدرسة في كثير من المناسبات الّتي تستدعي الحاجة إلى الخطبة أو إلقاء الكلمات.

* **إدارة الإجتماعات:** تعدّ الفرص المخصّصة للإجتماع عديدة ومتنوّعة فهناك النّوادي والمجالس والنّقابات المختلفة واجتماعات الحيّ، يجب أن يعلم التّلاميذ كيف يقومون بدورهم في هذه الإجتماعات وينبغي أن يتّجه التّعليم إلى تعريف التّلاميذ بإدارتها ودور القائمين بها وكذلك الأعضاء، وأن يكون هذا التّعليم بسيطا، وإلى جانب ذلك يجب الإهتمام ببعض القدرات الخاصّة التي ينبغي أن

---

(1)- سلوى شماخي، دور التّعبير الشّفهي في تنميّة القدرات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، مذكرة الماستر، 2017/2016، ص 18.

(2)- محمد علي الصويركي ،التّعبير الشّفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)،دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن ، 2007، ط1، ص 93

(3)- المرجع النفسه، ص 112-114.

يتعلّمها التّلاميذ وهي المجاملة، المقاطعة وكيفيّة الإختلاف مع الغير وللغير[1]. حيث تعدّ إدارة الإجتماعات بأنّها طريقة لترتيب وتنظيم مناقشة معيّنة حول موضوع محدّد، يتوصّل فيها المناقشون إلى قرار معيّن[2]. ومن خلال ما ذكر نرى أنّه لكلّ مجال من مجالات التّعبير الشّفهي الّتي تحدّثنا عنها أهداف يطمح كلّ أستاذ للوصول إليها واكسابها لتلاميذه.

(1)- سلوى شماخي، دور التعبير الشفهي في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مذكرة الماستر، تحت إشراف لعلى سعادة، 2017/2016، ص19.

(2)- محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي(حقيقته واقعه، أهدافه، مهاراته طرق تدريسه وتقويمه) ،دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن ،2007، ط1، ص 91.

رابعا: أهمّية التّعبير الشّفهي ومميّزاته:

1)- أهمّية التّعبير الشّفهي:

يعدّ التّعبير غاية اللّغة به تعقد الدّروس ويعبّر بواسطته عن حاجات النّفوس، فهو يعني كلّ ما يعبّر من خلاله الفرد عن مشاعره وأفكاره من ألفاظ منطوقة أو مكتوبة، فهو يشمل الطّلب والوصف، والعرض والرّواية، فكلّ ما يصدر عن الفرد من كلام يسمىّ تعبيرا[1]، والتّعبير هو أهمّ فرع من فروع اللّغة العربيّة، وغاية اجتماعيّة تحقّق التّواصل بين النّاس[2].

فأهمّية التّعبير الشّفهي تكمن في أنّه يحلّ عقدة لسان الطّفل ويعوّده على الطّلاقة في التّعبير والقدرة على (المبادأة) ومواجهة النّاس، كما أنّ الحياة في حاجة ماسّة إلى المناقشة وإبداء الرّأي والإقناع، ولا سبيل إلى ذلك إلاّ بالتّدريب الواسع على التّعبير الشّفهي الّذي يعوّد الأطفال منذ الصّغر التّعبير الواضح عمّا في نفوسهم، وعلى المعلّم أن يكون حريصا تمام الحرص على استخدام التّعبير الشّفهي كوسيلة لتشجيع الأطفال، من ذوي المزاج المنطوي، على التّحدّث والمناقشة والمشاركة في النّشاط الإجتماعي[3]. وكذلك تتجلّى أهمّية التّعبير الشّفهي في كونه أداة الإتّصال السّريع بين الفرد وغيره، والنّجاح فيه يحقّق كثيرا من الأغراض الحياتيّة المختلفة وهو الممهّد للتّعبير الكتابي وعماد المحادثة الّتي تعتبر مفتاح التّعلّم في مرحلة التّعليم الأساسي، وأهمّية التّعبير الشّفهي الكبرى تتمثّل في أنّه سبيل إلى التّهيئة النّفسية في طريقة إعداده للقراءة[4]. كما له منزلة كبيرة في حياة الطّالب المتعلّم والنّاس على حدّ سواء فهو ضرورة من ضروريات الحياة، إذ لا يمكن الإستغناء عنه في أي زمان أو

---

(1)- علي محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ/2007م، ط1، ص 225.

(2)- طه علي حسين الدليمي سعاد عبد الكريم الوائلي اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1،سنة 1429هـ-2009م ص 437.

(3)- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العامّ، جامعة عمر المختار، البيضاء، سنة 1996، ط1، ص 129.

(4)- محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي،(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته ،طرق تدريسه وتقويمه)، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن ،2007 ،ط1 ،ص 93.

مكان، فهو يعمل على تقويّة الرّوابط الفكريّة والإجتماعيّة، وتحقق نمط التّكيّف والألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر، وينتقل التّراث الإنساني من جيل إلى جيل آخر[1]، ويعدّ التّعبير الشّفهي عماد اللّغة وبيتها وبه يعلو شأنها ويتم التّفاعل بين الأفراد، كما أنّه يحقق الكثير من الأغراض الحيويّة في الميادين المختلفة، ومن صوره: التّعبير الحرّ، المناقشة، التّلخيص عقب القراءة، الإجابة عن الأسئلة، التّحدث في الموضوعات المختلفة، والخطب والمناظرات ونحو ذلك[2].

فالتّعبير الشّفهي هو عمليّة معقّدة تحتاج إلى التّفكير والتّنظيم المحكمين والعزم عليه حيث يعمل على إزالة أمراض اللّسان والخجل وكل شيء يعيق نشاط التّعبير ويقف في طريق التّلميذ ولا يدعه يخرج ما في داخله.

والتّعبير على الصّعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقررا في درس التّعبير بل إنه يمتدّ إلى جميع فروع مادّة اللّغة داخل الصّف أو خارجه وكذلك يمتدّ إلى المواد الدّراسية الأخرى وفي فروع اللّغة فإنّ إجابة الطّالب عن الأسئلة في القراءة فرصة لممارسة التّعبير، وفي شرح الطّالب بيتا من الشّعر تدريب على التّعبير، وفي إجابة الطّالب عن أسئلة حول نصّ في الإملاء يتحقّق التّعبير، ومع ذلك فإنّ إجادة التّعبير والمهارة فيه لا تتحقّق إلاّ بالممارسة المستمرّة والتّدريب المتواصل[3].

ويجب ألاّ يتبادر إلى الذّهن أنّ التّعبير يعني مجموعة من المهارات اللّغوية الّتي يجب أن يتقنها الطّالب ليعبّر بها عمّا في نفسه وإنّما التّعبير زيادة على ذلك يعني بالبعد المعرفي، وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتمّ ذلك إلاّ بالقراءة المستمرة المتنوّعة الواعيّة، أيّ أنّه يجب أن تسبق عمليّة القراءة كل عمليّة تعبير، ويتطلّب هذا الأمر من المدرّسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معيّن أو الكتابة فيه.

---

(1)- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ-2009م، ص 437.

(2)- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1973، إعادة سنة 2002، ص 116.

(3)- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2009، ط1، ص 438.

والتّعبير بعد ذلك يستمدّ أهمّيته من كونه وسيلة الإفهام، و متنفّس الطّالب بالتّعبير عما تجيش به نفسه، ومن كونه يوسّع دائرة أفكاره، ويعوّده التّفكير المنطقي وترتيب الأفكار والإستعداد ويقوده للمواقف الحيويّة الّتي تتطلّب فصاحة اللّسان والقدرة على الإرتجال[1].

فالحاجة إلى التّعبير في الحياة تزداد تعقيد وتطوّر وأصبحت الحاجة إليه أكثر إلحاحا في المجتمع وفي الحياة فهي وسيلة الفهم والإفهام لكلّ ما يدور في الحياة.

وتتعزّز مكانة التّعبير أنّ الكلام صفة الإنسان به يمّيز عن كل حيوان، وهو وسيلة التّعبير ومن دونه سواء الملفوظ أو المكتوب لا يحصل تواصل بين بني البشر بغير الإشارات لبلوغ المقاصد ، ولا يتميّز بهم إنسان عن الكائنات[2].

ولعلّ أهمّ دليل على أهمّية التّعبير ما جاء في قوله تعالى على لسان نبيّه موسى عليه السلام:

﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي (25) وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي(26)وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي (27) يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي (28) ﴾[3].

فقد أصبح التّفاعل بين بني البشر أكثر ضرورة فيها إلى التّعبير لأنّه من أكثر وسائل التّفاعل بين الناس، وتبادل الآراء وتكوين الإتجاهات ونشر القيم[4]. إذ يعتبر التّعبير الشّفهي أهمّ نشاط مدرسي تتّضح فيه شخصيّة التّلميذ، وتلقائيّته المبدعة، خاصّة أنّه يعدّ وسيلة الإتّصال بين المجتمع[5].

ويستمدّ أهمّيته من كونه كلام سبق الكتابة في الوجود، ومن ثمّة يعدّ مقدّمة للتّعبير الكتابي

---

(1)- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، إتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2009، ط1، ص 438.

(2)- علي محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ/2007م، ط1، ص 225.

(3)- سورة طه، الآية (25-28).

(4)- المرجع السابق، علي محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 1427هـ/2007م، ط1، ص 226.

(5)- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 197.

والأساس الّذي يبنى عليه، لأنّه في الواقع لا يأتى النّجاح في التّعبير التحريري إذا لم يكن هناك اعتناء واضح بالتّعبير الشّفهي[1].

وعلى هذا النّحو فلا نغضّي النّظر عن الآثار الّتي تتجلّى من خلال العجز عن التّعبير وما تسبّبه من اضطرابات نفسيّة وخاصّة من خلال إخفاق التّلاميذ في التّعبير وتكرارهم لهذا الإخفاق فينتج عنه فقدان الثّقة بالنّفس، تأخر نموّهم الإجتماعي والفكري، الخجل، فقدان التّواصل مع المجتمع زوال الثّروة اللّغوية والرّوابط الفكريّة، الأمراض النّفسيّة والكلاميّة جراء الخوف، فالتّعبير يعدّ أداة لتقويّة الرّوابط الفكريّة والإجتماعيّة بين الأفراد.

وعليه فإن أهمّية التّعبير تتجلّى في كونه يكسب التّلاميذ ثروة لغويّة، تقوّي أنفسهم وتنمّي لديهم القدرة على الإبداع، والتّخيل، وتعوّدهم الدّقّة، وسرعة الذّكاء، بحيث يمارسون بها عمليّة التّفكير وتحليل المواقف، وإدراك العلاقات الّتي تربط بين العناصر للموقف الواحد، وبذلك يصبح التّعبير الشّفهي في هذه المرحلة وسيلة للإكتشاف والتّعلم والتّواصل[2].

ومن ثمّة التّعبير الشّفهي أو ما يعرف بلغة الحديث هو ظاهرة لغويّة تعبيريّة محضة إذ من خلاله تقوم أسس التّعليم والتّعلّم، فهو يعدّ الكيان الّذي ترسو عليه قيم الكلام وفنونه.

تعدّ لغة الحديث هي الأساس الّذي تبنى عليه باقي فنون اللّغة، فالطّلاب الّذين لديهم خبرات في المناقشة والمحادثة وطرق الإتّصال الشّفهي الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشّخصية مع اللّغة المنطوقة.

وتبدو أهمّية التّعبير الشّفهي كما حدّدها محمد صلاح في، أنّ التّعبير الشّفهي هو الوسيلة الّتي يحقّق الإنسان ذاته بها، ويرضي نفسه في الإتّصال الشّفهي بمن يحيطون به كونه:

---

(1)- سعاد الوائلي، طرق تدريس الأدب والتعبير والبلاغة بين النظرية والتطبيق، ص 49.

(2)- عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، دط، دت، ص 5..

– يعتبر أداة من أدوات الإتّصال اللّغوي، والّتي تشغل حيّزا كبيرا وزمنا لا بأس به في نشاط الإنسان اللّغوي.

– يشكّل التّعبير الشّفهي الثّمرة المرجوّة من تعليم اللّغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والإستماع.

– إنّ إتمام التّلقائيّة والإنطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتّبع المعلّم الأساليب الصّحيحة في تدريس التّعبير الشّفهي.

– يعدّ التّعبير الشّفهي أكثر الأنشطة اللّغوية انتشارا بعد الإستماع، لأنّه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب حيث أن لكلّ فنّ لغوي قيمته الخاصّة ليس فقط من أنّه حصيلة اللّغة كلها، بل لأنّه مرتبط أيضا بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين[1].

إنّ التّعبير الشّفهي أساس أصيل في التّعامل بين المعلّم وتلميذه، بل إنّه من أهم الأسس في العمليّة التّعليميّة كلّها، فالسّؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى يكون محورها أساس العمل بها و هو التّحدث أو التّعبير الشّفهي، فهو دليل واضح على مدى ما عند الشّخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين، فالتّعبير الشّفهي يعلم صاحبه حسن التّحدث وآداب الخطاب، ويوجّهه نحو احترام السّامعين والتّعرف على رغباتهم، وميولهم عند الإستماع[2].

– إنّ التّعبير الشّفهي فرصة لإغناء التّلاميذ فكريّا ولغويّا، فالمعلّم يستطيع من خلاله أن يكوّن لدى التّلاميذ كل من له صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ، كما أنّه يعدّ فرصة لاكتساب مجالات اللّباقة الإجتماعية في التّحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسّيطرة على الصّوت وتنوّع طبقاته، كما أنّه يعتبر استجابة طبيعيّة لما عند الأطفال من دوافع ذاتيّة للتّكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرّغبة فيه، وخاصّة فيما يتّصل بأشخاصهم وذواتهم[3].

---

(1)- أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، جامعة بنها ، 2010، ص 92.

(2)- المرجع السابق، ص 93.

(3)- المرجع نفسه، ص 93.

– التّعبير الشّفهي فيه تدريب للطّفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التّخلّص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التّلاميذ.

ويشير مصطفى رسلان إلى أنّ إفساح المجال أمام الدّارس كي يتحدّث كيفما شاء من غير تدخّل من قبل المعلّم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الّذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أنّ مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قصّ قصّة أو سرد حكاية ويشجعه على أنّ يحذوا حذوهم. فعند انطلاق الدّارس في التّعبير تتولّد لديه الثّقة بنفسه وقدراته وتزداد كفاءته في تعلّم اللّغة، لذلك ينبغي معالجة المشكلات اللّغوية والتّأكيد على أن يتكلّم الدّارس بأكبر قدر ممكن، والمحاولة في الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه[1].

يعدّ التّعبير ضرورة حيويّة للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد في أيّ طور من أطوار حياته، فالطّفل الصّغير في حاجة للتّعبير عن نفسه، والشّاب النّاضج كذلك يحتاج له في التّعبير عمّا يجول في خاطره، فهو له أهمّية كبرى للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم فعلاجهم يكون من خلال التّعبير الشّفهي كما أنّه يسهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو المجتمع مما يزيد من فعاليّتهم في المجتمع عندما يعبّرون بشكل سليم عن أدوارهم في الحياة وفي المواقف الحياتيّة[2].

2)– مميّزات التّعبير الشّفهي:

لاشكّ أنّ عمليّة التّعبير الشّفهي ليست بالحركة البسيطة فهي تقوم على التّحليل والتّركيب وما إلى ذلك من عمليات أخرى وهي تتمّ وفق مراحل محدّدة هي:

أ/– **الأفكار**: فقبل أن يتكلّم الإنسان يفكّر فيما سيقوله، وهذه الأفكار قد تكون معلومات أو حججا يختارها، أو آراء أو مشاعر يريد التّعبير عنها، ومهما تكن هذه الأفكار فيجب أن يكون

---

(1)- أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم: محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، جامعة بنها، 2010، ص 94.

(2)- المرجع نفسه، ص 94.

هناك هدف واضح على ما يريد التّعبير عنه، ومن المهمّ أن يتلاءم محتوى التّعبير مع المتعلّم ومستواه الدّراسي[1].

ب/– الصّياغة أو التّركيب: وهي الكيفيّة الّتي تقوم بها الأفكار، فعلى المتكلّم انتقاء الألفاظ والتّركيب للأفكار الّتي يريد أن يعبّر عنها بحيث يستخدم السّلاسة في الألفاظ بطريقة منطقية مع التّوضيح بأمثلة واقعيّة ملموسة[2]، لذلك فعمليّة حسن اختيار الأفكار والمفردات وصياغتها بطريقة محكمة تعدّان مرحلتين مهمّتين في عمليّة التّعبير الشّفهي وتحقّق هذه الأخيرة بالتّطرق إلى:

ج/– النّطق (الكلام): حيث يعدّ النّطق هو المرحلة الأخيرة والمظهر الخارجي للكلام، ووضوحه وإبعاده عن الغموض و سلامته و خلائه من الأخطاء،لأنّ التّعبير الشّفهي أداة اتّصال و تواصل وفهم وإفهام لما يسمع وما يعبّر عنه طبعا إذا كان التّعبير واضحا كاملا في المعنى ومستوفيا نظام اللّغة وقوانينها[3].

د/– العلامات المصاحبة للكلام: إنّ التّواصل بالكلام يحقّق التّفاعل المباشر بين المرسل و المتلقّي لما يصاحبه من معنيات لا تتوفّر إلاّ في التّعبير الشّفهي، فالسّلوكات غير اللّفظية ذات أهمّية كبرى فهي تساعد الكلام على أداء دوره كاملا كما أنّ استخدام الجسم لصيق بالتّعبير الشّفهي، لأنّ هذا الأخير يتميّز بكونه تعبيرا مباشرا، يقع في لحظة يكون فيها طرفا التّواصل حاضرين[4].

---

(1)- سلوى شماخي، دور التّعبير الشّفهي في تنمية القدرات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، مذكرة الماستر 1437هـ-1438هـ/ 2017/2016، ص 14.

(2)- سعاد خلوي، المقاربة التّواصلية واكتساب مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير العربية، إشراف صلاح الدين زروال، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009، ص 40.

(3)- سلوى شماخي، دور التّعبير الشّفهي في تنمية القدرات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، المرجع السابق، ص 15.

(4)- سعاد خلوي، المقاربة التّواصلية واكتساب مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، مرجع سابق، ص 42.

ونستنتج من خلال ما سبق أنّ الكلام هو التّجسيد الفعلي للأفكار المخزونة بالعقل، حيث يتمّ تحقيقه والوصول إلى أهدافه الأساسيّة عن طريق استخدام الإشارات والإيماءات المختلفة والإستعانة بها.

نستخلص ممّا تقدّم سابقا:

أنّ التّعبير هو قدرة يمتلكها الفرد للإفصاح عمّا يختلج في نفسه من أفكار وأحاسيس بطرق عديدة إمّا بالحديث عنها أو كتابتها، حيث أنّ هذا الأخير (التّعبير) له أهمّية بالغة في حياة الفرد بصفة خاصّة والمجتمع بصفة عامّة.

ويعدّ التّعبير الشّفهي نشاطا هامّا للتّواصل بين البشر باعتبار أنّ اللّغة وسيلة من وسائل التّواصل ولاشكّ في أنّ الوصول إلى الآخرين يمثّل حلقة أساسيّة لإندماج المتعلّم في وسطه الإجتماعي، ومن هذا المنطلق يهدف هذا النّشاط إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم، كي يعبّر عن ذاته، وموقفه بشكل طبيعي ويعمل على تنميّة ثروته اللّغوية.

الفصل الثّاني:

المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات:

أولا: المقاربة بالكفاءات:

1-المقاربة:

أ-لغة:

من مادّة (ق-ر-ب) الفعل قرب (قرب) الشّيء قربا وقربانا: دنا منه وباشره وللتّشديد في النّهي عن الأمر يقال لا تقربه وفي التّنزيل العزيز : "وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلزِّنَىٰٓ "[1]."وَلَا تَقْرَبَا هَـٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ "[2].

قارب الأمر بمعنى المحادثة بكلام حسن ومضارعه يقارب والمقاربة من فعل قارب على وزن مفاعلة وهي تدلّ على "دنا" كقولنا: (دنه) وحدّثه بحديث حسن ومنها (تقارب) ضدّ تباعد ومنها قربها.

- المقارب: الوسط بين الجيّد والرّديء .
- (المقرب): الطّريق المختصر وسير اللّيل.
- المقربه: القرابة ومن الطّرق: المختصر أو القصير يوصل إلى طريق طويل والمنزل يستريح فيه المسافر.
- (المقربة): الفرس أو النّاقة ونحوها القريبة المعدّة للرّكوب والفرس تكرم مربطها ومعلفها[3].

وجاء في لسان العرب مادّة (ق.ر.ب)، قرب: القرب نقيض البعد.

قرب الشّيء بالضم يقرب قربا قربانا وقربانا أي دنا فهو قريب الواحد والإثنان والجميع في ذلك سواء، كقوله تعالى:" وَلَوۡ تَرَىٰٓ إِذۡ فَزِعُواْ فَلَا فَوۡتَ وَأُخِذُواْ مِن مَّكَانٖ قَرِيبٖ"*جاء في التّفسير أخذوا من تحت أقدامهم ويقال: قرب فلان أهله قربانا إذا غشيها والمقاربة والقراب: المشاغرة للنكاح وهو رفع الرّجل[4].

---

(1)- سورة الإسراء الآية 32.

(2)- سورة البقرة الآية 35.

(3)- مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط ،جمهورية مصر العربية الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية مصر،، ط4، 2004 ص 723.

*سورة سبأ الآية 51.

(4)- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري لسان العرب المجلد 5 الجزء 40 دار صادر بيروت ص 3566، 3569.

ب- **اصطلاحا:**

ويقصد بها الكيفيّة العامّة أو الخطّة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معيّنة) والتي يراد منها وضعيّة، مسألة حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الإنطلاق في مشروع ما .

وقد استخدمت في هذا السّياق كمفهوم تقني لدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العمليّة التّعليميّة، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقيّة من أجل تحقيق غاية تعليميّة وفق إستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة[1].وتعدّ المقاربة أسلوب المعالجة لموضوع أو شكل أو هي مجموعة المساعي والأساليب الموظّفة للوصول إلى هدف معيّن[2].

وتعني مجموعة التّصورات والمبادئ والإستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه[3].

وفي تعريف آخر المقاربة هي كيفيّة دراسة مشكلة (تربويّة أو غيرها)أو كيفيّة معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التّربويّة[4].

2-الكفاءة:

أ-لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادّة (ك.ف.أ)، كفأ: كافأه على الشّيء مكافأة كفاء جازاه، والكفي: النّظير، وكذلك الكفء والكفء على فعل وفعل والمصدر الكفاءة: بالفتح والمد، وتقول: لا كفاء له، بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له.

---

(1)- معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور تدريس المقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها ،جامعة تيزي وزو، ص 48- ،2012.

(2)- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية ،المدينة الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو 2015، ص 13.

(3)- ياسمينة بريحة ،التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط عينة ورقلة، 2014، ص 10.

(4)- بوعلاق محمد مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتب ،الجزائر ، 2004، ص 15.

والكفء: النّظير والمساوي ومنه الكفاءة في النّكاح وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك.

وتكفأ الشيئان: تماثلا.

وكافأة مكافأة وكفاء: ماثلة ومن كلامهم الحمد لله، كفاء الواجب ،أي قدر ما يكون مكافئا له، والاسم: الكفاءة.

وفلان كفء فلانة إذا كان يصلح لها نعلا وشاتان مكافأتان مشتبهتان عن ابن الأعرابي: وفي حديث العقيقة عن الغلام: شاتان متكافئتان ،أي متساويتان في السّن، أي لا يعق عنه إلاّ بمسنة وأقله أن يكون جذعا كما يجزئ في الضحايا[1].

وفي الصّحاح الكفيءُ من كفأَ تعني النّظيرُ وكذلك الكفءُ والكُفُؤُ، على فُعُل وفُعْل والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ[2].

(الكفء)من الفعل (كفأ) وتعني المماثل والقويّ القادر على تصريف العمل (ج) أكفاء وكفاء.

(الكفاء): يقال: لا كفاء له لا مماثل له.

وسترة تلقى على الخباء حتى تبلغ الأرض كإزار له، ج: (أكفئة).

(الكفاءة): المماثلة في القوّة والشرف.

وللعمل القدرة عليه وحسن تصريفه (مو).

(الكفأة): كفأة الشّيء: نتاجه في السّنة.

والكفأة في الأرض: زراعة سنتها وكفأة الشّجرة: ثمرة سنته.

ويقال: منحه الكفأة غنمه، وهب له ألبانها وأولادها وأصوافها سنة وردّ عليه الأمهات.

(الكفؤ): الكفء.

---

(1)- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان ،العرب المجلد 5، دار صادر، بيروت الجزء 43، ص 3892.

(2)- إسماعيل بن حماد الجوهري ،تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)دار العلم للملايين المجلد الأول ،الجزء الرابع ،باب الكاف.

(الكفيء): الكفؤ[1].

ب–اصطلاحا:

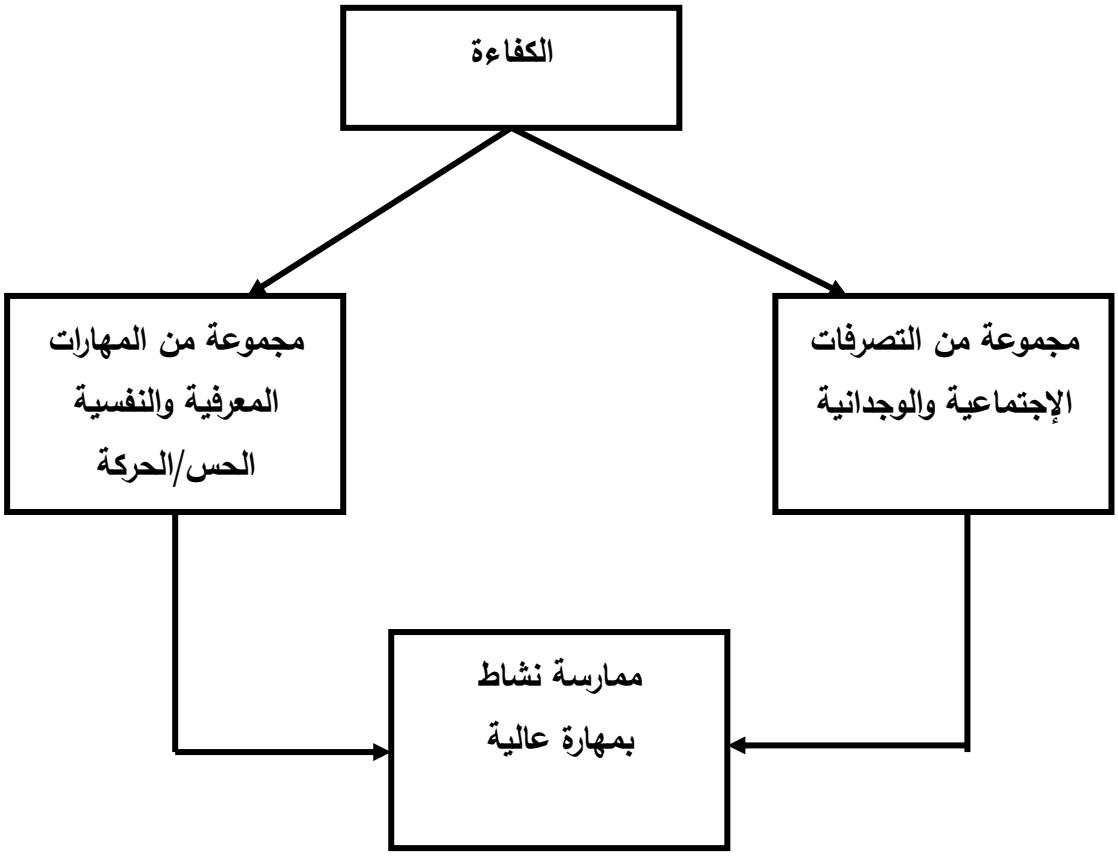
الكفاءة هي مجموعة من التّصرفات الإجتماعيّة الوجدانيّة ومن المهارات المعرفيّة أو النفسيّة (الحسّ والحركة) الّتي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه ويمكّننا تحليل هذا التّعريف كما يلي:

* تمثّل الكفاءة مجموعة من التّصرّفات أو السّلوكات الملاحظة للعيان ترتبط بمفاهيم إجتماعيّة لعلاقتنا اليوميّة مع الأفراد والمؤسّسات أو بمفاهيم وجدانية(حب، كره...).

* لا تتوقّف الكفاءة عند هذه المرحلة وإنما تتجاوزها باعتبارها مهارة أو مجموعة من المهارات المعرفيّة الّتي تكمّل شخص معيّن من ممارسة وظيفة أو نشاط على أحسن وجه.

(1)- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ،جمهورية مصر العربية الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية ،مصر، ط4، سنة 2004 ص 791.

*كما تمسّ الكفاءة مجالا مرتبطا بمجموعة من المهارات النّفسية بمعنى أنّ كلّ ما يرتبط بالسّلوكات الموجّهة نحو القيام بعمل بمهارة عاليّة من خلال هذا التّعريف يمكننا أن نمثّل ما قيل كما يلي: [1].



(1)- بن دريدي فوزي بن الزين منير، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات)، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، د.ت، ص8-9.

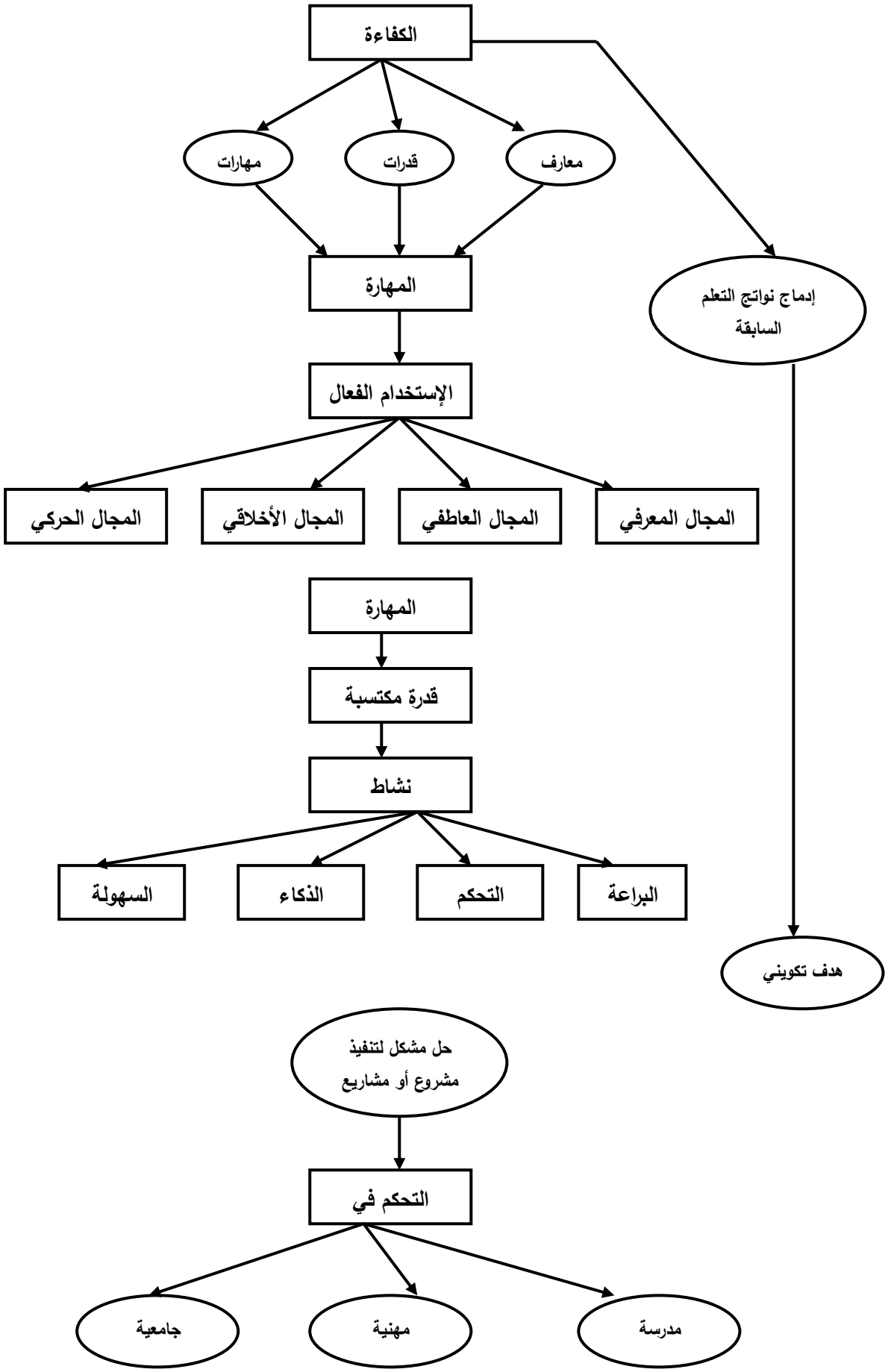
الكفاءة Compétence هي ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، ولقد ظهرت في القرن الخامس عشر في أوروبا بمعان متعدّدة، وظهر مصطلح الكفاءة كمصطلح تعليمي أوّل مرّة في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة مجالات ونجدها في المجال التّربويّ تحمل عدّة تعاريف نذكر منها:

-هي مجموعة منظّمة ووظيفيّة من موارد (معارف، قدرات، مهارات) الّتي تسمح أمام جملة من الوضعيّات بحلّ مشكل أو تنفيذ مشاريع.

أمّا تعريف آخر فهي تعدّ جملة منظّمة وشاملة لنواتج التّعلم التي تسمح للفرد بالتّحكم في مجموعة من الوضعيّات الوظيفيّة (مدرسية، مهنية، أو غيرها...) وهي تتطلّب تدخّل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.

وفي تعريف آخر نجد الكفاءة عبارة عن هدف تكويني الذي يستلزم لتحقيقه إدماج – وليس تراكم- نواتج التّعلم السّابقة [1].

(1)- بن دريدي فوزي بن الزين منير، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات) ،دار الهدى للنشر والتوزيع ،الجزائر، دط، دت ،ص 24، 25، 26.


الكفاءة
مهارات
قدرات
معارف
المهارة
إدماج نواتج التعلم السابقة
الإستخدام الفعال
المجال الحركي
المجال الأخلاقي
المجال العاطفي
المجال المعرفي
المهارة
قدرة مكتسبة
نشاط
السهولة
الذكاء
التحكم
البراعة
هدف تكويني
حل مشكل لتنفيذ مشروع أو مشاريع
التحكم في
جامعية
مهنية
مدرسة

لقد عرّفت الكفاءة على أنّها: القابليّة على تطبيق المبادئ والتّقنيّات الجوهرية لمادّة حقل معيّن في المواقف العمليّة.

وفي تعريف آخر نجدها تعني: القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقّع أو ناتج متوقّع.

أمّا الكفاءة في مفهومها الهندسي والإقتصادي والتّنظيمي نجدها كالآتي: هندسيا تعني النّسبة بين المدخلات والمخرجات.

أمّا تنظيميّا: فهي قدرة المنظّمات على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الّذين تحتويهم [1].

أمّا في المجال التّعليمي فإنّ الكفاءة هي: مدى قدرة النّظام التّعليمي على تحقيق الأهداف المتوخّاة منه، والكفاءة التّعليميّة هي التّحكم في المعارف بدرجة عاليّة ومعترف بها، حيث تسمح بالقيام بمهارات في وضعيّة معيّنة ومعقّدة والكفاءات عند الفرد هي تعبير عن الرّصيد السّلوكي الذي يجعله فعّالا في وضعية معيّنة وكمدلول تربوي نجد أنّ الكفاءات هي مجموعة قدرات نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجيّات واتّجاهات وتقوم على عنصرين هما:

-القدرة على العمل بشجاعة في وضعيّة معيّنة.

-القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيّات جديدة [2].

كما جاء في مصطلحات المركز الوطني للوثائق التّربويّة الكفاءة التّعليميّة هي مجموعة المعارف والإتّجاهات والمهارات الّتي يكتسبها الطّالب نتيجة إعداد برنامج تعليمي معيّن اتّجاه سلوكه، وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكن، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر من دون عناء [3].

---

(1)- قويدر تمور، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي بمدينة الجلفة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر ،جامعة زيان عاشور، الجلفة ،2016، 2017 ،ص 41.

(2)- عميمر عبد العزيز، المقاربة بالكفاءات ،دار الهدى، الجزائر، 2003 ،ص 29.

والكفاءة ليست هدف الدّرس أو التّعليمات المبرمجة إنّها هي نتاج لعدّة تعليمات وعدّة قدرات غالبا ما تكون نهاية محور أو ملف أو نهاية فصل أو سنة أو نهاية طور [1].

كما أنّها معرفة المعلّم بكلّ عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية [2].الكفاءة حسب تعريف علماء التّربية:" تعتبر من النّوع الّذي تعدّ به مدرسة المتعلّمين للحياة وهي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف الّتي يمكن التّحكم فيها بفضل توفّر كلا من المعارف الضّرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التّعرف على المشاكل الحقيقيّة وحلّها"

فهي تعني أنّه عوض الإكتفاء بتعليم المتعلّمين عدد من المعارف المنفصلة عن بعضها البعض، يعمل المعلّم على جعلهم قادرين على استعمال هذه المعارف في وضعيّات إندماجية ذات دلالة معنويّة [3].

والكفاءة تعدّ هدف ومرمى متمركز حول البلورة الذّاتية لقدرة التّلميذ على الحلّ الجيّد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوصفات باعتماد معارف مفاهيميّة ومنهجيّة مندمجة وملائمة، وهي عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلّم قادرا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات الّتي تواجهه في العمل [4].

ونستنتج إجمالا أنّ الكفاءة في المنظور السّلوكي هي عبارة عن الأعمال الّتي ينجزها الفرد أمّا من النّاحية المعرفية أي التّصور المعرفي فنرى أنّها إستراتيجيّة لتأطير الأنشطة.

---

(1)- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية 2004، ص 228.

(2)- محمد بن يحي زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الحراش ،الجزائر، 2006 ص 69.

(3)- العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة وهران، 2010، 2011 ص 69،72.

(4)- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعة التنوير، الجزائر ،2005 ،ص 05.

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي برامج تعليميّة محدّدة بكفاءات كما هي مبنيّة بواسطة الأهداف الإجرائيّة التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التّلاميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسيّة الضّرورية لإكسابه الكفاءات اللاّزمة والتي تمكنه من الإندماج السّريع والفعل في مجمعه [1].

-المقاربة بالكفاءات تعمل على ربط المعارف مباشرة بالممارسات الإجتماعيّة وبوضعيّات متعدّدة ومشكلات ومشاريع لأنّها تأخذ بعين الإعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها [2].ونستنتج ممّا سبق أنّ المقاربة بالكفاءات تركّز على ربط المدرسة بالحياة وتوسع مجال العمليّة التّعليميّة حيث تمكّن المتعلّم من توظيف مكتسباته ومعارفه داخل القسم وخارجه.

كما أنّ المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن بيداغوجيا وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة لكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الإجتماعيّة ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة [3]. والبرامج المدرسيّة تنصّ على:

-التّحليل الدقيق للوضعيّات الّتي يتواجد فيهما المتعلّم أو سوف يتواجد فيها.

-تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليّات النّاتجة عنها.

-ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة [4].

وبالنّسبة إلى مقاربة التّدريس بالكفاءات هي تصوّر بيداغوجي يبنى إستراتيجيّة في التّعليم والتّعلّم متمركزة حول المتعلّم جاعلة منه هدف العمليّة التّربويّة ومحورها وتسعى إلى تنميّة قدراته واكسابه مهارات

---

(1)- سليمان نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل ،الجزائر، 2004 ،ص 29-30.

(2)- قويدر نمور، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الجلفة مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع التربوي جامعة زيان عاشور الجلفة 2016، 2017، ص 41.

(3)- حاجي فريد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والممتلكات دار الخلد ونية الجزائر، 2005 ص11.

(4)- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافق لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزء 1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر جويلية 2005 ص 10.

وكفاءات بما يتناسب مع هذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلّبات المجتمع من جهة أخرى ويجب أن نشير هنا إلى أنّ المناهج الجزائرية عرفت تطورا بيداغوجيا منذ الإستقلال إلى يومنا هذا.

وقد تميّز هذا التّطور بثلاث محطّات بيداغوجيّة هي: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات [1].

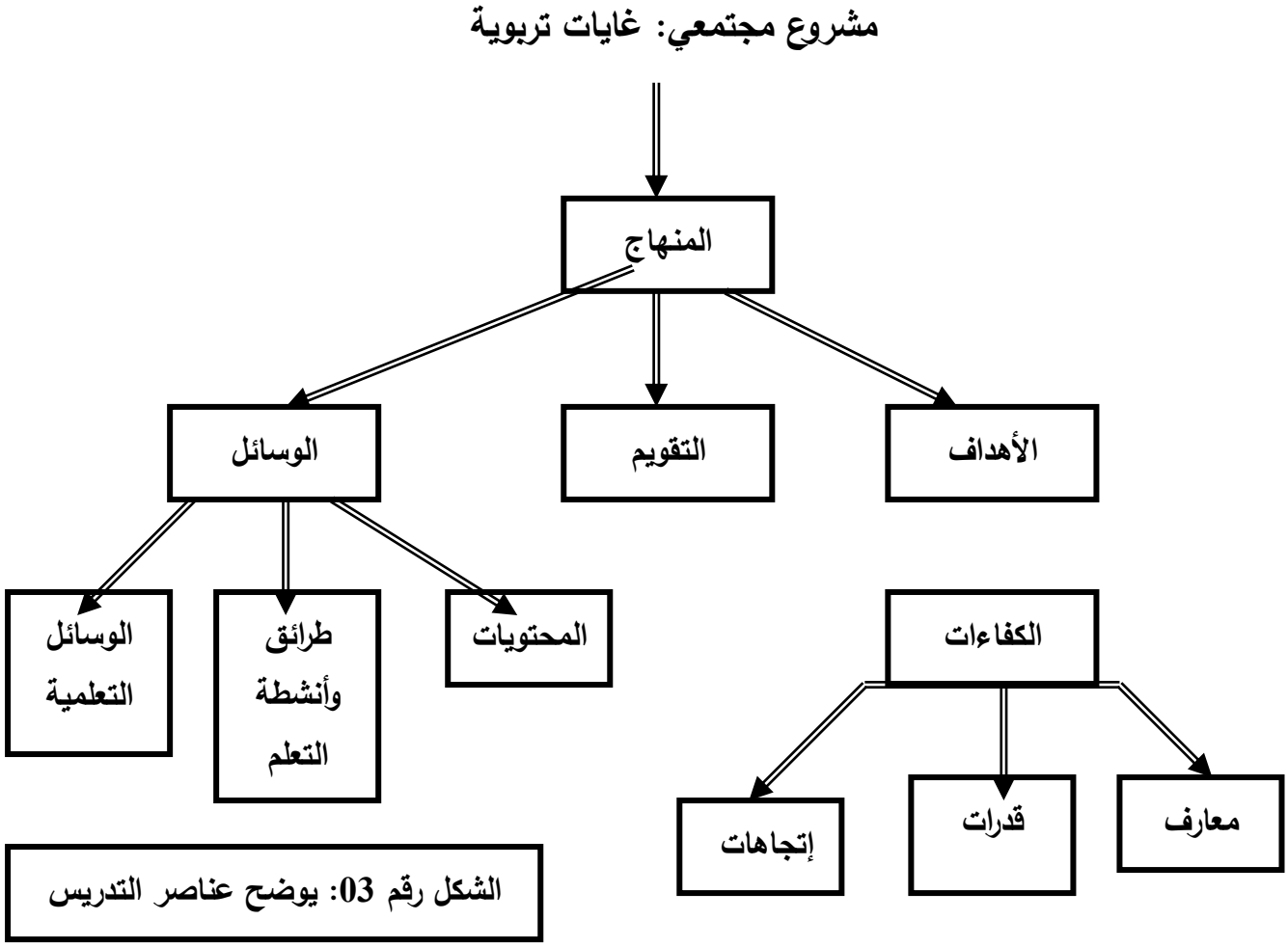
فبيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي ينطلق من كفاءات مستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي ،أو نهاية مرحلة تعليميّة لضبط إستراتيجية للتّكوين في المدرسة من خلال طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم وإنتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته، حيث أنّ إستراتيجيّة التّعليم والتّعلّم وفق المقاربة بالكفاءات تعكس التّطور في النّشاط التّربوي عامّة، والعمليّة التّعليميّة خاصّة من حيث اختيار الطّرائق: الفعّالة المناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة واستعمال الوسائل التعليميّة المناسبة وكذا نوع التّقييم وأدواته.

– المقاربة بالكفاءات هي العمليّة الّتي تكون فيها نتائج التّعلم تمثّل أهداف محدّدة في المناهج المدرسيّة في صيغة كفاءات تترجم في صورة أفعال سلوكيّة ينتج عن كلّ تعلّم اكساب سلوك جديد أو أداء فعال: ومن خلال التّعريفين السّابقين يمكن استخلاص المخطّط الآتي والّذي يمثّل عناصر التّدريس بالكفاءات [2].

---

(1)- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة، 2003.

(2)- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2009-2010، جامعة فرحات عباس سطيف ،الجزائر، ص 26.



الشكل رقم 03: يوضح عناصر التدريس

إنّ بيداغوجيا الكفاءات تتضمّن نوعيّة حديثة من التّعليم والتّعلّم وتعمل من أجل تحقيق ثلاث تحوّلات أساسيّة في عمليّته هي:

– المرور من التّعلّم الذي يركّز حول المواد والمعرفة إلى التّعلّم الذي يركّز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلّم.

– الإنتقال من تعلّم يركّز على مكتسبات يمكن تجديدها نحو تعلّم يركّز على القدرة في إنجاز الفعل وإمكانيّته في سياق محدّد.

– الإنتقال من التّركيز على تعلّم المعارف إلى التّركيز على تعلّم حسن التّفكير وحسن الفعل [1].

ثانيا: مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ الأساسيّة:

المبدأ الأوّل: الكفاءة كمبدأ منظّم للتّكوين:

يتشكّل برنامج التّكوين من جملة من الكفاءات الّتي تؤدّي دور المبدأ المنظّم للتّكوين، قد نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معيّنة فيما تتطلب تنميّة الكفاءة في البعض الآخر من دروس المقرّر كلّه أو بعضا منها.

كانت برامج التّكوين في هاته الحالة تعدّ أساسا إعتمادا على مواضيع الدّراسة الخاصّة بمادّة معيّنة، وكانت الدّروس تنظّم وفق هذه المواضيع باستبدال مجال المواد المعتبرة كمبدأ منظّم للتّكوين بالكفاءة، نلاحظ لدى أصحاب المقاربة بالكفاءة إرادة لوضع" تطبيق المعارف" في التّربيّة الأولى بدلا من مجرد "إكتساب المعارف "[2].

المبدأ الثاني: تعيين الكفاءة وفق السّياق الّذي تطبّق فيه:

يفضّل هذا المبدأ (تطبيق المعارف) لذلك يصبح من الضّروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك حسب السّياق الذي تطبّق فيه الكفاءة: سواء في التّكوين المهني، أو في التّعليم العام ما قبل الجامعة، وفيما يلي شرح موجز لكلّ واحدة من أنواع التّكوين:

في سياق التّكوين المهني: حيث تكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عددا، يكون المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات المراد إكسابها في إطار برنامج التّكوين هو وظيفة العمل، يمكن لهذه الوظيفة أن تعود إلى حرفة أو تقنيّة أو مهنة أو تشمل وظائف عمل في نفس الطّبع، وانطلاقا من المهام الخاصّة بوظيفة عمل تشتقّ الكفاءات، وبالتّالي ينتج عن ذلك برنامج تكوين خاصّ حسب وظيفة العمل.

---

(1)- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر ط1، 2004، ص 107.

(2)- عبد الباسط هويدي ،المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ،مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 4 ديسمبر 2012 ،المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ص 163.

أما **سياق التّكوين العام** (ما قبل الجامعة)، فإنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات وارد، نعلم أنّ المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات الخاصة ببرنامج تكوين هو احتياجات التّكوين الجامعي (التّخصّصات)، لذا تبقى نماذج تطبيق هذا المبدأ في حاجة إلى تحديد خاصّية في مرحلة التّعليم الثّانوي بالذّات[1].

المبدأ الثالث: وصف الكفاءات بالنّتائج والمعايير المرتبطة:

نلاحظ الإهتمام بتحديد ودقّة ممكنة كل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها جيدا ونجد:

أ/– النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض كفاءة.

ب/– معايير حسن الأداء الّتي ستكون بمثابة معايير النّجاح.

ت/– المحيط الذي سيجري فيه التّقييم.

ويمكن أن تحمل مكونات الكفاءة تسميات مختلفة حسب الأوساط وكذلك شأن درجة الدّقة المستعملة في وصف الكفاءات، ومهما كان الأمر فإنّ هذه التّوضيحات سيعرفها كل المعنيين: سواء كانوا طلبة، أساتذة وآخرون. وهذه الطّريقة المعمول بها تؤدّي إلى نوع من التّوحيد لمعيار التّقييم عندما تقدّم النّتائج المستهدفة كتعليمات ، على المدرّس أن يميّز بين منهجيّة التّكوين وهي شخصية وبين الكفاءة المقرّرة عليه[2].

المبدأ الرابع: مشاركة الأوساط المعنيّة:

على الأشخاص الذين تعينهم إحتياجات التّكوين أن يكونوا قادرين على التّدخل في إعداد البرامج وتطبيقها، هذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات وصفها وتقييمها، وفي مجال التّكوين المهني نلجأ إلى خبرة ممثّلي عمّال الميدان، بينما في مجال التّكوين ما قبل الجامعي، فإن ممثّلي الأوساط

---

(1)- المركز الوطني للوثائق التربوية: الكفاءات، موعدك التربوي، العدد 5، الجزائر، 2000، ص 23.

(2)- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص 164.

الإجتماعية، الإقتصادية والأوساط الجامعية هم المعنيّون مباشرة، وهذا لا يعني أنّ الأساتذة والطّلبة وإطارات التّعليم يستغني عنهم في هذا السّياق، فخبرتهم لا يمكن تجاوزها، وفي كلّ الحالات فإنّ مساهمتهم ضروريّسة.

المبدأ الخامس: التّقييم المركزي على الكفاءات:

يقصد بالتّقييم القدرة على إنجاز نشاطات بدل استعراض المعارف الشّخصية، وهذا المبدأ له تأثير على جميع أنواع الإختبارات الّتي تسمح للطّالب أن يبرهن عمّا هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلّة، والّنتائج المرتبطة باستعراض كفاءة التّقييم إنطلاقا من معايير معدّة مسبقا.

إنّ التّوضيحات المتضمّنة في وصف الكفاءة (نتائج ومعايير) تسهّل عموما الإعتراف بالمكتسبات، مثل تنسيق برامج التّعليم المتوسّط برامج التّعليم الثّانوي، وهذا الأخير مع برنامج الجامعة[1].

المبدأ السادس: التعلّم المتمحور على التّطبيق:

أي وضع المتعلّم مباشرة على اتّصال مع الواقع كما هو الحال بالنّسبة للتّربّصات والمخابر والأعمال التّطبيقية، والتّمثيل...وغيرها، تعتبر أمثلة لطرائق بيداغوجيّة ينبغي تفضيلها فهي أكثر أهمّية من نشاطات التّعليم.

إنّ تطبيق هذا المبدأ سيكون انعكاسا هامّا على المستوى البيداغوجي وهذا بوضع اكساب الكفاءات في مقدّمة كل تنظيم بيداغوجي، المرتبط بنشاطات التّعلّم المحدّد وفق هذا الهدف الوحيد "اكتساب الكفاءات"[2].

من المبادئ الأخرى المساعدة لها نجد:

أ/– مبدأ البناء: إسترجاع التّلميذ المعلومات السّابقة فقد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطّويلة.

ب/– التّطبيق: ويعني ممارسة الكفاءة بقيّة التّحكّم فيها.

---

(1)- سيد محمد دباغ بو عباد، لغتي الوظيفية، دليل المعلّم، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، طباعة وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004، ص 6.

(2)- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات مطبعة ،التنوير، الجزائر، 2005، ص 22، 23.

ج/– التّكرار: ويقصد به تكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجيّة عدّة مرّات قصد الوصول به إلى اكتساب معمّق للكفاءات والمحتويات.

د/– الإدماج: يسمح بممارسة الكفاءة عند دمجها بأخرى كما يتيح للمتعلّم التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلّمه.

هـ/– التّرابط: ويسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم وأنشطة التّقييم الّتي ترمي كلّها إلى تنميّة الكفاءة[1].

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

أ– إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلّم الكامنة، لتظهر وتتفتّح وتعبّر عن ذاتها.

ب– ربط التّعليم بالواقع والحياة.

ت– إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليميّة متعدّدة مناسبة للمعرفة الّتي يدرّسها وشروط اكتسابها.

ث– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظّواهر المختلفة الّتي تحيط بها.

ج– العمل على تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعيّة.

ح– تساهم في تحقيق النّجاح الأكبر لعدد من التّلاميذ.

خ– تدريبه على كفاءات التّفكير المتشعّب والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفيّة المختلفة عند سعيه إلى حلّ مشكلة أومناقشة أو مواجهة وضعيّة[2].

والهدف من التّدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعّالية، وعقليّة الموارد البشريّة، رغبة في استثمارها، وتحقيق التكّيف السّليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الّذي سيكون قادرا على حلّ مشاكله اليوميّة

---

(1)- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الجزء 1، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، جويلية 2005، ص 10.

(2)- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ،مجلة علوم الإنسان والمجتمع ،العدد 4 ديسمبر 2012، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ص 167.

وعلى الإندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة، وتكوين شخصيّة مستقلّة ومتوازنة متفتّحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطوّرات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهّلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال اكساب المتعلّمين الكفاءة الملائمة[1].

ثالثا: خصائص المقاربة بالكفاءات:

أمام زيّادة تعداد التّلاميذ في كل المراحل التّعليميّة، وزيادة الإحتياجات من المنشآت والمدرّسين وتزايد الطّلب على العلم وخاصّة الشّغل واشتراط المؤسّسات الإقتصاديّة والإجتماعيّة لتوفّر الشّغل.

والكفاءة لدى المستخدمين أصبحت لزاما على المناهج الجزائريّة في جعلها الهدف الأساسي والقاعدة الّتي تقوم عليها البرامج ويمكن أن نحدّد الخصائص التي تميّز هذا التّعليم كما يلي:

- اكتساب المتعلّمين معارف ومهارات وسلوكات، يؤّدي إدماجها إلى بناء الكفاءات المطلوبة.
- يرتكز التّعليم على نشاط المتعلّم، حيث يبيّن معارفه بنفسه ويتعلّم كيف يتعلّم.
- الشعور بمبرّرات المعارف الّتي يكتسبها، أي أنّه يستطيع أن يحدّد قيمتها العمليّة.
- يتم التّعليم بشكل حلزوني تطوّري يضمن نموّ المتعلّم من جميع جوانب شخصيّته.
- يتولّى المعلّم مهمة المراقبة والتّوجيه والتّكوين بدل التّلقين.
- التّقويم الملازم للفعل التّعليمي واهتمامه بقياس الأداءات والإنجازات التي يحقّقها المتّعلم كمؤشّر للكفاءة المستهدفة.
- ينظّم التّدريس في مراحل يفهمها المتعلّم ويتجاوب معها.
- يعتمد التّعليم على الوضعيّات المشكّلة situation problème التي تشبه إلى حدّ كبير الوضعيّات الحقيقيّة التي تدفع التّلميذ إلى تجنيد مكتسباته.[2]
- تجنيد وتوظيف جملة من الموارد بحيث يستثمرها المتعلّم في سياق ذو فائدة له.

---

(1)- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص 22.

(2)- وزارة التربية الوطنية: مناهج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2007.

– الغاية النّهائية: إذ أنّ تسخير المواد لا يتم عرضا، بل يؤدّي وظيفة إجتماعيّة نفعيّة لها دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخّر مختلف المواد لإنجاز عمل ما أو حلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو اليومية.

– الإرتباط بفئة وضعيّات ذات مجال واحد إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلاّ من خلال وضعيّات توظف فيها هذه الكفاءة.

– التعلّق بالمادّة: بمعنى توظّف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادّة الواحدة، وقد تتعلّق بعدّة موادّ، أي أنّ تنميّتها لدى المتعلّم يقتضي التّحكّم في عدّة موادّ لاكتسابها[1]

– قابلية التّقويم بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلّم، ونوعية النّاتج الذي توصّل إليه.

كذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العمليّة الّتي يقوم بها المتعلّم بغضّ النّظر عن النّاتج، وذلك بحكم السّرعة في إنجاز العمليّة واحترام الآخرين.[2]

أهم ما يميّز هذا التوجّه الجديد المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانيّة تجنيد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيّات المشكّلة المنتميّة إلى عائلة واحدة.

إنّها تفضّل منطق التّعلم (الذي يركّز على التّلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيّات مشكلة) على منطق التّعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

– ويدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التّصرّف(البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكّلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة. وبذلك فالوضعيات التّعليميّة لا تركّز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على التّلاميذ كسند تعلّمي

(1)- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة التنوير، الجزائر، 2005، ص 59..

(2)- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية ،الجزائر، 2005، ص21-22.

وسند للتّقويم التّكويني والإشهادي ولا تختصر هذه المقاربة مسار التّعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتّفكير والتّصرّف في المدرسة وخارجها أي أنّها تجعل المعارف حيّة[1].

بالإضافة إلى ذلك نرى أن المقاربة بالكفاءات تحفّز المتعلّمين على العمل بالطّرق النّشيطة التي تولّد الدّافع للعمل لدى المتعلّم، ممّا يعطي الإنضباط داخل الصّف لأنّ كل تلميذ لديه عمل أو مهمّة تناسب ميوله واهتماماته، واعتبارها معيار للنّجاح المدرسي كونها أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التّكوين تؤتى ثمارها وذلك لأخذ الفروق الفردية بعين الإعتبار[2].

وبناء على ما سبق، نستخلص أنّ مفهوم الكفاءة أوسع بكثير من الهدف لأنّها تحوّل المعارف والمكتسبات إذ لا يكفي أن ينفّذ المتعلّم عمليّة تمرّن عليها أو يسترجع معلومات مخزّنة[3].

رابعا: إستراتيجية التّعليم بمقاربة الكفاءات:

إنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة معقّدة، ولكي نصل إلى تحقيق النّتيجة المرغوب فيها لابدّ من إتّباع إستراتيجيّة تعلّمية، وهذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلاّ إذا كانت مناسبة وناجحة، فالإستراتيجيّة هي مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النّشاط،و تكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محدّدة مرتبطة بالمستقبل[4].

والتّعليم بمقاربة الكفاءات هو العمليّة التي تكون فيها نواتج التّعلّم تمثّل أهدافا تعليميّة عامة محدّدة في المناهج المدرسيّة في صيغة كفاءات تكوّنها نتائج تعلمات تترجم في صور أفعال سلوكيّة حيث ينتج عن كل تعلّم من التعلّمات إكتساب سلوك جديد له تأثير الفرد.

---

(1)- بن الصيد بوربي سراب حلفاية، داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017-2018، ص 10.

(2)- محمد طاهر علي، بيداغوجيا الكفاءات، دار النشر، 2006، ص 13.

(3)- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتجية التدريس من طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 04 ديسمبر 2012، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ص 166.

(4)- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ في التعليم المتوسط، ص 35.

إنّ إستراتيجيّة التّعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الدّيناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة لحلّ المشكلة المرتبطة بالمادّة وتعتمد عليها كما يلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدّة مواد، ومن خلال الإنسجام القائم بين المقاربة والإستراتيجيّة، حيث أنّ كلّ تغيير في إحداهما يتطلّب تغييرا في الثّاني، فإنّ المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التّربوي بعد انتقاله من إستراتيجيّة الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجيّة التّعلم بالكفاءات يتطلّب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التّعليم على ضوء مستجدّات الإستراتيجيّة المعتمدة.

ومن بين الإستراتيجيّات المعتمدة في التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات نجد ما يلي:

1)- إستراتيجية التّعليم: هي خطة محكمة البناء ومرنة التّطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة.

2)- إستراتيجية التّعلّم: يقصد بها الأنماط السّلوكية وعملية التّفكير التي يستخدمها التّلاميذ لممارسة تعلّمهم، إنّها الإستراتيجية التي يستخدمها التّلاميذ لمعالجة مشكلات معيّنة، ومن أهم أنماطها نذكر ما يلي:

أ/- إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكّرها وهذا يسمىّ السّرد والتّسميع، إلاّ أنّ الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلّب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ،فتعدّد تكرار المعلومات ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسيّة وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركّبتان لإعادة السّرد، يمكن تعليمها للتّلاميذ لمساعدتهم على تذكّر مواد تعليميّة أكثر تعقيدا[1].

ب/- إستراتيجيّة التّفصيل والتّوضيح: إنّها تمثّل الفئة الثّانية من إستراتيجيات التّعلّم وهي عمليّة إضافة التّفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنا وبالتّالي تجعل التّفكير أسهل وأكثر، كما أنّها تساعد في نقل المعلومات الجديدة من الذّاكرة القصيرة المدى إلى الذّاكرة الطّويلة المدى، بتكوين روابط و تداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

[1]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ التعليم المتوسط، ص 35-36.

ج/– إستراتيجية التّنظيم: تستهدف هذه الإستراتيجيّة المتعلّمين على زيادة معنى المواد الجديدة وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد، وهي تتألّف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة فرعيّة أصغر.

وتخضع عمليّة اختيار إستراتيجيّة ما لعدد من المعايير والإعتبارات أهمها:

1– الأهداف التّعلّمية المتوخّاة وطبيعتها ومستواها.

2– المرحلة التّعلّميّة، ومستوى نمو المتعلّمين فيها، وقدراتهم في مختلف الجوانب، وحاجاتهم ومكتسباتهم.

3– الوسائل والإمكانيّات المادّية والبيداغوجيّة المساعدة.

4– المضامين والأنشطة الخاصة بالوضعيّة.

5– خلفيّة المدرّس الخاصّة (تكوينه الخاصّ) أسلوبه الخاصّ، وتحكّمه في مختلف مهارات التّنشيط واختيار ما له من العوامل الملائمة مع كل وضعية. ومن خلال ما سبق نجد أنّه لا يمكن حصر كل الوضعيّات لارتباط كل إستراتيجيّة بخصوصيّة كل مشروع تعلّمي في أي مجال أو مادّة أو موضوع ما، ولتنميّة قدرة ما، اكتساب كفاءة[1].

وهذا التّباين المرتبط بالعوامل المختلفة المذكورة، فإنّه توجد مقوّمات أساسيّة مشتركة بينها، وانطلاقا من المزاوجة بين العناصر المتكاملة التي تستوحي مقوّمات كلّ إستراتيجيّة من الإستراتيجيّات المقترحة في سيّاق تكوين الكفاءات بواسطة التّعلّم، الذي يمكن أن يبرز في أشكال وصور متعدّدة ومتنوّعة كالتّعلّم الذّاتي والتّعلّم الممنهج والتّعلّم التّعاوني والتّعلّم الجماعي، حيث يمكن إجمالا إقتراح نموذج التّعلّم الآتي الذي يجمع بين أداور العناصر الآتية: التّلميذ، المعلّم ومحتوى المعرفة.

أ/– التّلميذ (المتعلّم): يقوم هذا المنهج على فاعليّة التّلميذ في فعل التّعليم والتّعلّم فهو يأخذ بعين الإعتبار شخصيّة المتعلّم الإيجابيّة وقدراته العقليّة وميولاته الوجدانيّة وبنيته النّفسيّة.

---

[1]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ التعليم المتوسط، ص 37.

ب/– المدرّس (المعلّم): هو نموذج تعليمي يبرز الدّور الفعّال للمدرّس في عمليّة التّعليم والتّعلّم باعتباره مصدر تخطيط التّدريس وتسييره وضبطه استنادا إلى مبدأ أنّه يمثّل سلطة معرفيّة وأخلاقيّة وتوجيهيّة.

ج/– المحتوى (موضوع المعرفة): نموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التّعلّم باعتبارها تضمّ أساسيّات المعرفة بكلّ أشكالها، ويركّز على انتقاد المحتويات وتنظيمها داخل المنهاج[1].

وصفوة القول قد تبيّن لنا ممّا تقدّم في هذا الفصل:

أنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعليم جديدة نسبيّا في الجزائر تعتمد على نمط التّعليم والتّعلّم مستهدفة تنميّة الكفاءات لدى المتعلّم، والتّعلّم وفق هاته المقاربة يتمّ بممارسات تعليميّة وفق وضعيّات ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم بحسن التّصرف ويوظّف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الإشكاليّات في كلّ الأنشطة التّعليميّة، يرافقه في ذلك تقويم للعمليّة التّعليميّة في جميع مراحلها ونجد فيها المعلّم المرجع الذي يعتبر كقائد موجّه بخبراته وداعم للمتعلّمين حيث أنّ المتعلّم يعدّ هو محوّر العمليّة التّعليميّة والفاعل الأوّل في تكوين نفسه وتطوير مهاراته. فالمقاربة بالكفاءات هي عمليّة تنظيم برامج التّكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والّتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتّقويم وفق مقاييس محدّدة مسبقا.

[1]- بكي بلمرسلي، المرجع نفسه ، ص 37-38.

الفصل الثّالث:

نموذج لحصّة التّعبير الشّفهي

(السنة الرابعة إبتدائي)

الفصل الثالث: نموذج لحصّة التّعبير الشّفهي(السّنة الرّابعة إبتدائي):

أوّلا:نموذج لمذكّرة النّشاط:

-الحصّةالأولى: بسم الله الرحمن الرحيم

الوحدة التعليمية 02: حكايات في حقيبتي

المقطع التعلمي: الرّحلات والأسفار. **عنوان الوحدة:**حكايات في حقيبتي

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي **المدة:** 45د

النص المنطوق: صحراؤنا الجميلة

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط يغلب عليها النّمط الوصفي ويتجاوب معها

يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصلية دالّة.

مركبات الكفاءة: يردّ استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النّص المنطوق، يحلّل معالم الوضعيّة التّواصلية.

يقيّم مضمون النص المنطوق، يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدد موضوع الوصف وعناصره، يستخدم الرّوابط اللّغوية للوصف: زمن الفعل، روابط الجمل، يميّز نمط الخطاب.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة والمحيط، ينتهج أساليب التّعايش الإنساني مع غيره.

الهدف التّعلّمي: يبدي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه.

المراحل	الوضعيات التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** الجزائر بلد شاسع و ممكن أن نقول أنه قارة مصغرة من الشّمال إلى الجنوب ومن الشّرق إلى الغرب ففيها يمكنك الإستمتاع بجمال البحر ونقاوة الهواء في جبالها وهضابها وفي نفس الوقت يمكنك أن تسرح في صحرائها الذّهبية وأن تغوص في تاريخ بعيد عن طريق	يصوغ أجوبة على فهم السّؤال يستعمل الرّصيد اللّغوي المروّج

		معالمها، ما هي الفائدة من هذا الجمال الطّبيعي والمواقع الأثريّة؟ **السند:** مشهد. **التعليمة:** محاورة التّلاميذ حول نصّ المشكلة لاستخراج المهمّات والتّركيز على المهمّة الثّانية. **المهمة2:** يتحدّث عن شعوب وثقافات أخرى مختلفة. ينجز دليلا سياحيّا يبرز من خلاله تنوّع وروعة الوجهات السّياحية في الجزائر.	
مرحلة بناء التعلمات	**فهم المنطوق**	قراءة النصّ المنطوق (صحراؤنا الجميلة) من طرف المعلّم وأثناء ذلك يجب التّواصل البصري بينه وبين متعلّميه مع الإستعانة بالأداء الحسّ الحركي والقرائن اللّغوية والغير اللّغوية. – عم يتحدّث النص؟ ما هو عنوانه؟ تجزئة النّص المنطوق قراءة والإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنّص المنطوق، يمكن للمعلّم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير الصّياغة...) – سمّ المدن المذكورة في النّص . – أين تقع؟ – أكمل القول: مدينة الألف قبة هي:...../ مدينة أجمل غروب هي:..... المدينة الحمراء هي:..... – كيف هي رمال مدينة تيميمون؟ – ما هي الأشياء التي يعجب بها السّيّاح عندما يزورون صحراؤنا؟ – ما هي صفات سكّان الصحراء؟	يستمع إلى النّص ويبدي اهتماما ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص.
التدريب	**التعبير الشفوي**	**أشاهد وأتحدّث:** تفويج التّلاميذ ومطالبة كل فوج بالتّعبير عن الصّورة (تعبير حرّ) يمكن أن يستعين به المعلّم.	بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النّص المنطوق

مرحلة الانطلاق	مطالبة المتعلّم بفتح الكتاب على الصفحة 132 مشاهدة الصّورة ماذا تشاهد في الصّورة؟ - تعرّف على كلّ مدينة سمعت عنها في النّص- صف ما يميّز كلا منها.؟	يتحدّث ويتبادل الأفكار ينجز التّمرين
التدريب والاستثمار	- يطلب المعلّم من التّلاميذ التّحدّث عن أعزّ الأصدقاء لدى كلّ واحد - حل التّمرين الأوّل من كراس الأنشطة على الصّفحة 92. - يملأالفراغ بما يناسب مسترجعا النّص المنطوق	

بسم الله الرحمن الرحيم

-الحصة الثانية:

المقطع التعلمي: الرّحلات والأسفار **عنوان الوحدة:**حكايات في حقيبتي

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي **المدة:** 45د

النشاط: تعبير شفوي

الكفاءة الختامية: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة

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

مؤشرات الكفاءة: يتدرّب على الأساليب بما يستجيب للوضعيّة التّواصليّة، يكتشف الصّيغ ويوظّفها في وضعيّات دالّة.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة والمحيط، ينتهج أساليب التّعايش الإنساني مع غيره.

الهدف التّعلّمي: يوظّف ظروف المكان "تحت، بين، حول".

المراحل	الوضعيات التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النّص المنطوق (صحراؤنا الجميلةّ) - بما تتميّز صحراء الجزائر؟ - هل يتوافد السّياح على المناطق الصّحراويّة؟	يتذكّر مضمون النّص المنطوق يجيب عن الأسئلة

مرحلة بناء التعلمات	بناء الجمل المحتويّة على الصّيغ المستهدفة بطرح الأسئلة. – ما هي العبارة الّتي تدلّ على إعجاب السّياح بالصّحراء الجزائريّة؟ تدوين الجملة على السّبورة وتلوين الصّيغة المستهدفة – ينعم السّياح بالمكوث **تحت** سمائها الصّافية على الرّمال المفروشة بالزّرابي. تثبيت الصّيغة بأسئلة أخرى: – مناظر الصّحراء ممتعة، استخرج العبارة الدّالّة على ذلك؟ ويمتّعون عيونهم بما **حولهم** من مناظر خلاّبة. – يتميّز سكّان الصّحراء بكرم الضّيافة، ما الّذي يدلّ عن ذلك من النّص؟ ويأنسون **بين** سكّانها المضيافين الرّائعين. وضعيّات أخرى لتثبيت الصّيغة المستهدفة. إجتمع الأشخاص حول إبريق الشّاي يتبادلون أطوار الحديث مفترشين الزّرابي تحت غروب الشّمس الذّهبية، وحولهم الجبال والمناظر الخلاّبة الّتي تسحر النّاظرين. – يطوف الحجّاج حول الكعبة – يسعى الحجّاج بين الصّفا والمروة – الجنّة تحت أقدام الأمّهات – إجتمعت العائلة حول المائدة الإفطار – نظّمت المدرسة مسابقة بين الأقسام. – وضعت القصة بين الكتب. – دار الزّوار حول المريض	يجيب عن الأسئلة، يكشف الصّيغ ويوظّفها

التدريب والاستثمار	يطرح المعلّم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصّيغ المكتشفة. العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز التّمرين 2 صفحة 92 من كرّاس الأنشطة. يكمل الفقرة بظروف المكان (تحت، حول، بين): كم كانت رائعة تلك النّزهة! كنّا نجلس **بين** الزّهور نستنشق عطرها، جريت كثيرا وعندما تعبت استلقيت فوق العشب **تحت** سماء زرقاء صافيّة كعين اله رّ الصّغير،كنت أصغي لسمفونية من **حولي** تعزفها البلابل ومياه الجدول وأوراق الشّجر، ونسمات المساء تسري **بين** خصلات شعري المتطايرة، استراحت أختي **تحت** ظل شجرة وارفة الظّلال وصنعت طوقا من الرّياحين وضعته **حول** عنقها، طبيعة ساحرة وكأنّها حلم. يعرض التّلاميذ إجابتهم على السّبورة، حيث يتم التّصديق على الصّحيحة وتصحيح الخاطئة. - التّصحيح الجماعي يكون على السّبورة ثم الفردي على الكرّاس. يمكن حلّه في القسم أو يعطي كواجب منزلي.	يتدرّب على استعمال الصّيغ في وضعيّات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة

-الحصة الثالثة:

بسم الله الرحمن الرحيم

المقطع التعلمي: الرّحلات والأسفار. **عنوان الوحدة**:حكايات في حقيبتي

الميدان: التّعبير الشّفهي. ا **لمدة**: 45د

النّشاط: تعبير شفوي (إنتاج شفوي).

الكفاءة الختامية: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصليّة دالّة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبّر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يصف قصّة انطلاقا من مشهد أو صور عن وضعيات تواصليّة دالّة.

القيم: ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآداب التّعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.

الهدف التّعلّمي: يعبّر عن قيم وسلوكات إيجابية شفويّا من خلال سندات.

المراحل	الوضعيات التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق**: زرت الصّحراء الجزائريّة فوجدت العديد من العادات والرّياضات الصّحراوية ومنها سباق الخيول فهي رياضة ممتعة تحتاج إلى مهارة كبيرة ترافقها احتفالات رائعة. **السند**: صورة **التعليمة**: ما هي الرّياضات التي يمكننا إجراءها في صحراء الجزائر؟	- يحسن الإستماع - يجيب عن الأسئلة

مرحلة بناء التعلمات	**الصور:** – ماذا تلاحظ في الصّورة؟ – ما اسم هذه الرّياضة؟ – ما هي المنطقة الّتي تمارس بها؟ صفها؟ – هل سبق لك وأن شاهدت هذه الرّياضة؟ – هل أعجبتك؟ – ما هي الرّسائل المستعملة في هذه الرّياضة؟ – فيما تساعد هذه الكثبان الرّملية المتزحلقين؟ – هل يتعرّض المتزحلقين إلى أخطار أثناء ممارسة هذه الرّياضة في الصّحراء؟ – ما هو المكان الّذي تمارس فيه أيضا؟ المرتفعات الثّلجية	– استخراج معلومات من السّندات البصريّة – يعبّر عن الصّور معتمدا عن الأسلة التّوجيهية يحكي عن تجربة عاشها بوضوح منطقي وبتسلسل.
التدريب والاستثمار	– أكتب فقرة تتحدّث فيها عن جمال الصّحراء في الجزائر، ذاكرا الأماكن والمواقع الأثريّة الخصائص الطّبيعية التي تتميّز بها، والصّفات التي يتميّز بها سكّان المنطقة.	– يتقيّد بالموضوع – يستخدم القرائن المناسبة للوصف – يعبّر عن رأيه الشّخصي – يعطي توجيهات – قراءة الملخّص

دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

المقطع التعلمي	**الوحدة التعلمية**	**النص المنطوق المقترح**

الرحلات والأسفار	حكايات في حقيبتي المقطع الثاني	الوحدة الثانية

صحراؤنا الجميلة

لو تعمقت في صحراء الجزائر الشاسعة لوجدت مدنا عريقة متميّزة ببناياتها وعمارتها البديعة، هذه الوادي مدينة الألف قبة، وتلك تمتراست مدينة أجمل غروب شمس، والأخرى تيميمون الملقّبة بالحمراء لأنك لو شاهدتها من بعيد لخلتها مصبوغة باللّون الأحمر بسبب رمالها المحمرّة الّتي سادت البلدة.

يؤم صحراءنا السياحُ الأجانبُ ليتمتّعوا بمذاق الشّاي الّذي يفوق كل مذاق، وينعموا بالمكوث تحت سمائها الصّافية على الرّمال المفروشة بالزّرابي فيمتّعون عيونهم بما حولهم من مناظر خلاّبة ويأنسون بين سكّانها المضيافين الرّائعين.

عماد هاجر – بتصرف– كتاب الوضعيات الإدماجية (4102)

أستمع وأجيب:

شرح المفردات: عريقة: قديمة– تاريخية/ لخلتها: لحسبتها/ سادت: عمت* يؤم: يزور، يأتي إليها.

– سم المدن التي سمعتها في النص؟

– أين تقع؟

– أكمل القول: مدينة الألف قبة هي...../ مدينة أجمل غروب هي...../ المدينة الحمراء هي.....

– كيف هي رمال مدينة تيميمون؟

– ما هي الأشياء التي يعجب بها السّيّاح الأجانب عندما يزورون صحراءنا؟

– ما هي صفات سكّان الصحراء؟

التعبير عن المشهد:

– تعرّف على كل مدينة سمعت عنها في النص.

– صف ما يميّز كلا منها.

ثانيا: سير الدّرس:

1)–طريقة سير درس التّعبير الشّفهي:

- *في السّبورة يكتب:*

الميدان: تعبير شفهي (فهم المنطوق)

الوحدة: [.....] (عنوان الوحدة)، مثلا: حكايات في حقيبتي

مؤشر الكفاءة: يصف ويعبّر انطلاقا من مشهد أو صور عن وضعيات تواصليّة ذات دلالة.

– *مراحل سير الدّرس:*

أ/– وضعية الانطلاق:

– العودة إلى النّص المنطوق الّ ذي تم قراءته في حصّة فهم المنطوق وتطرح أسئلة مختلفة.

ب/– مرحلة بناء التعليمات:

– يطلب الأستاذ من المتعلّمين فتح الكتاب ص [....]

– يشاهد التّلاميذ الصّور (تعبير حرّ كلّ ما يشاهده يذكره).

– يطرح السّؤال: ما الموضوع الّذي تعبّر عنه الصّور؟

مشاهدة الصّورة "01":

طرح الأسئلة:

– من خلال الأسئلة يعبّر عن ما يشاهده في الصّورة

– يعبّر التّلميذ عن الصّورة الأولى والمعلّم يساعده بطرح الأسئلة ثم تلميذ آخر وهكذا يعبّر التّلاميذ شفهيّا.

– تختار المعلّمة أحسن تعبير (جملة) يقوم التّلميذ بكتابتها على السّبورة.

مشاهدة الصّورة "02":

– طرح أسئلة (نفس خطوات المرحلة الثّانية).

- يعبّر التّلاميذ عن ما يشاهدونه في الصّورة الثّانية.
- كتابة أحسن تعبير على السّبورة.
- إدماج جزئي (التّعبير عن الصّورة " 1" و"2").

مشاهدة الصّورة "03):

- التّعبير عنها من طرف التّلاميذ مع محاولة المعلّم الإستماع إلى مجموعة من التّلاميذ لإشراك كل المتعلّمين في التّعبير.
- كتابة أحسن تعبير على السّبورة.
- إدماج كلّي (التّعبير عن كل الصّور).

ج/- مرحلة التدريب والاستثمار:

بعد تسجيل العبارات الحسنة يتم العمل على الرّبط بينها لتكوين نصّ مشترك بين المتعلّمين. والمرحلة الأخيرة تطلب المعلّمة من التّلاميذ التّعبير عن كلّ الصّور (قراءة الملخّص شفهيّا) ثمّ يتمّ مسح السّبورة.

2)- نموذج:

- تسمّى الحصّة: (فهم المنطوق).
- في السّبورة: يكتب.
- الميدان: تعبير شفهي (فهم المنطوق)
- النّشاط: إنتاج شفهي
- الوحدة: الثّانية
- عنوان الوحدة: حكايات في حقيبتي
- مؤشر الكفاءة: يصف وي عبّر انطلاقا من مشهد أو صور عن وضعيات تواصليّة ذات دلالة.

الحصة الأولى:

عنوان النص: حكايات في حقيبتي.

المرحلة الأولى: وضعية الانطلاق: يتم فيها العودة إلى النّص المنطوق فالمعلّمة قرأت نصّا بعنوان "صحراؤنا الجميلة"، وهذا النّص متوفر في كتاب دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة إبتدائي بمعنى غير متوفر عند التّلاميذ، وكان النّص يتكلم عن المدن في الصّحراء (تمنراست، تيميمون، وغيرها...)، فقرأت المعلّمة النّص بصوت مرتفع مرّتين وبتمعن، وبعدها طرحت المعلّمة أسئلة على التّلاميذ:

المعلّمة : ماذا يقصد هذا الكاتب في قوله: لو شهدتها من بعيد لخلتها مصبوغة بالأحمر؟

التّلاميذ: إنها ملقّبة بالحمراء لأن رمالها حمراء.

وكان التّلاميذ في نشاط وتجاوب والأغلبية كانت الإناث في مشاركة مع المعلّمة والذّكور أيضا لكن بنسبة قليلة.

المعلّمة: كيف هم أهل الصحراء؟

التّلاميذ: يرحّبون بالزّوار، يكرمون الضّيف.

والمعلّمة تساعدهم بأنّهم أهل الخير والكرم، فقد تميّزت الصّحراء بالمناظر الخلابة والعادات والتّقاليد، وأخلاق أهل الصّحراء والشّاي الأخضر المرّ المذاق المتميّز عندهم.

المعلّمة: من منكم ذهب إلى الصّحراء سياحة أو في العطلة؟

فهناك من ذهب وأجابها وهناك من لم يذهب وقال بأنّه سمع عنها وعن جمالها.

ووفقا لمذكّرة النّشاط ،**المعلّمة:** سمّ المدن التي سمعتها في النص؟

التّلاميذ من كل زوايا القسم وهم في نشاط وحيويّة قائلين: مدينة الوادي، تمنراست وتيميمون.

المعلّمة: هل تعرفون مدن أخرى؟

التّلاميذ: بشار، غرداية...

كما نلاحظ أن هناك من كانت لديهم تراكيب فاسدة وأخطاء صرفيّة ونحويّة ودلاليّة بمعنى أنّه لديهم تراكيب جمل ليس لها أي معنى.

المعلّمة: متتبّعة مذكّرة النّشاط السّابقة الذّكر مع النّص الموجود في دليل الكتاب اللّغة العربيّة عند المعلّم.

المعلّمة: أكمل القول:

مدينة ألف قبة هي.....

مدينة أجمل غروب هي.....

المدينة الحمراء هي.....

التّلاميذ: الوادي – تمنراست – تيميمون.

المعلّمة: ما هي الأشياء التي يعجب بها الأجانب عند زيارة صحراءنا؟

التّلاميذ:

- بالمضيافين.
- سماءها الصّافية.
- شايها الأخضر.
- برمالها.
- بالغروب الجميل فيها.

وهناك من التّلاميذ من قال: الإستلقاء على رمالها فوق الزّرابي وتحت سماءها الصّافية.

المعلّمة: هل استمتعتم بهذه الجولة في الصّحراء؟

التّلاميذ: نعم.

المعلّمة: ماذا تمنى؟

التّلاميذ: نتمنى أن نراها بأعيننا ونتمتّع بمناظرها الجميلة.

المعلّمة: إنّ الكثير من النّاس يذهبون في فصل الصّيف إلى الحمّامات الرّملية للعلاج من عدّة أمراض كالروماتيزم، وذلك بالحفر للغطس تحت الرّمال لأنّها دواء ولها فوائد كثيرة.

المعلّمة: ماذا نقول عن صحراءنا الجميلة؟

التّلاميذ: إنها جميلة وساحرة وغنية بأحسن الثمور.

المعلّمة: مهما تكلمنا عنها فإنّها جميلة بأكثر مما نتصوّر.

المرحلة الثانية: هي مرحلة بناء التعليمات:

يتمّ فيها التّعبير عن الصّور، فطلبت المعلّمة من التّلاميذ فتح الكتاب صفحة 132 والنّظر إليها بتمعّن والتّعبير عنها (تعبير حرّ كلّ ما يشاهده يذكره).

فكان التلّاميذ يتسابقون على الإجابة بنشاط وحرّية، بينما هناك من كان عنده نوع من الخوف أو الخجل أو ما يشابه ذلك، وبعدها طرحت المعلّمة سؤال: ما الموضوع الذي تعبّر عنه الصّور؟

أ/- **مشاهدة الصورة "1"**: تكون بطرح الأسئلة ومن خلالها يعبّر التّلاميذ عن الصّورة.

التّلاميذ: إنّ الصّورة الأولى تعبّر عن الوادي.

المعلّمة: كيف عرفتم ذلك؟

التّلاميذ: إنها مدينة الألف قبة وقبة.

المعلّمة: ماذا نرى أيضا في الصّورة؟

التّلاميذ: النّخيل، الرمال وغيرها...

حرّية التّعبير عند التّلاميذ مع مساعدة من المعلّمة بطرح الأسئلة، ويلزم أن يكون هناك مناقشة وحوار بين المعلّمة والتّلاميذ، وبعدها تختار المعلّمة أحسن تعبير، ويقوم التّلاميذ بكتابته على السّبورة، كما أنّنا نلاحظ أنّ هناك أخطاء إملائية مثل: الألف واللام الشّمسيّة والقمريّة، الشدّة ومواضعها، واو الجماعة...

ب/– مشاهدة الصّورة " 2": التّعبير عنها يكون بطرح الأسئلة من قبل المعلّم (ة) كمساعدة للتّلاميذ.

المعلّمة: ماذا تعبّر الصّورة الثانية؟

التّلاميذ: إنها تمنراست.

المعلّمة:كيف عرفتم ذلك؟

التلّاميذ: بغروب الشّمس ولون الشّمس ،كذلك وادي الشّمس، وجبالها الرّملية وتدرج الألوان من خلال غروب الشّمس.

المعلّمة مع التّلاميذ: إنها أجمل صورة رسمها الله سبحانه وتعالى.

المعلّمة: ماذا نقول عنها؟

التّلاميذ: سبحان الله بخلقه.

ثمّ اختارت المعلّمة أجمل تعبير وطلبت كتابته على السّبورة وبعدها يليها الإدماج الجزئي، أي (التّعبير عن الصّورة "1" والصّورة "2")، وذلك لترسيخ الملكة اللّغوية لديهم.

ج/– مشاهدة الصّورة "3"

المعلّمة: ماذا تعبّر الصّورة "3"؟

عبّر عنها التّلاميذ بنشاط كل مرّة تلميذ وذلك لإشراك كل المتعلّمين في التّعبير.

التّلاميذ: تيميمون.

المعلّمة: كيف عرفتم ذلك؟

التّلاميذ: لأنّ بناياتها حمراء ورمالها حمراء.

فساعدتهم المعلّمة بتصحيح التّعبير لهم بأنّها حمراء نظرا لبنياتها الحمراء ورمالها الحمراء وعبّرت عنها بجملة: ما أجمل بلادنا ومناظرها الخلاّبة!، وبعدها كتابة أحسن تعبير على السّبورة ثم يليها إدماج كلّي أي التّعبير عن الصّور الثّلاثة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدريب والاستثمار

بعد تسجيل العبارات الجيّدة على السّبورة يتمّ العمل على الرّبط بينها لتكوين نصّ مشترك بين المتعلّمين ثم قراءته وختاما طلبت المعلّمة من التّلاميذ إعادة التّعبير عن الصّور الثّلاثة شفهيّا. (قراءة الملخّص شفهيا)

ثم يتم مسح السّبورة، وفي آخر الحصّة تطلب المعلّمة من التّلاميذ بالتّعبير عن الدّرس بفقرة من ذاتهم شفهيّا كتطبيق.

2)- الحصة الثانية: وهي بعنوان "دراسة الصّيغة":

قد سجّلت المعلّمة على السّبورة العنوان في الوسط بخطّ واضح وكبير وهو "ظروف المكان (تحت، بين، حول).

فطلبت المعلّمة من خلال النّص الّذي تمّت قراءته أن يستخرجوا جملا وإعطائها جملا من تعبيرهم، وكان التّلاميذ في تجاوب معها مع العلم أنّهم قاموا بتحضير الدّرس مسبقا في المنزل.

الصيغة1: (تحت)

في الحصّة يكون النّشاط مستمر وكلّ تلميذ يذكر جملا، ثم تختار المعلّمة الأفضل وتطلب منهم كتابتها على السّبورة، مثلا: ينعم السّيّاح بالمكوث تحت السّماء الصّافية على الرّمال المفروشة بالزّرابي.

المعلّمة: نجد الصّيغة هنا (تحت) ماذا تعبّر هذه الصّيغة؟

التّلاميذ: إنّها ظرف مكان تعبّر عن مكان.

المعلّمة: أين تحت؟

التّلاميذ: تحت السّماء.

المعلّمة: إنّها تسمّى ظروف المكان وبعدها طلبت منهم إنشاء جمل من تراكيبهم والتّلاميذ في تجاوب معها بشكل كبير، والإجابة من جميع أنحاء القسم والمعلّمة تعيّنهم.

التّلاميذ: -الجنة تحت أقدام الأمّهات.

- بحثت عن دميتي تحت السّرير.

- تجري المياه الجوفية تحت الأرض.

- ثم طلبت المعلّمة منهم كتابتها على السّبورة، والملاحظة في هذه الجمل المكتوبة أنّ التّلاميذ يقعون في أخطاء إملائية والمعلّمة تصحّحها كما أنّها تطلب منهم كتابة الصّيغ بلون مغاير.

الصّيغة2: (حول)

بدأت المعلّمة تشرح انطلاقا من النّص "صحراءنا الجميلة"، **التّلاميذ:** يتمتّع السّيّاح بما **حول**هم من مناظر خلاّبة، **المعلّمة:**أين توجد هذه المناظر الخلاّبة؟ **التّلاميذ:** إنّ المناظر توجد حول السّيّاح، ثم بدأ التّلاميذ في إعطاء جمل من عندهم مثلا: يطوف الحجّاج حول الكعبة وطلبت منهم المعلّمة كتابتها على السّبورة، أمّا التّلاميذ فكانوا يتسابقون على إعطاء الجمل وهم في نشاط والمعلّمة تعيّن من كلّ زوايا القسم دون تمييز وهي في تشجيع لهم بكلمات امتنان مثلا: جيّد، حسن، واصل...

التّلاميذ: تدور الأرض حول نفسها ويحدث تعاقب اللّيل والنّهار.

وقاموا بكتابتها على السّبورة وفي جملة أخرى تجتمع العائلة حول المائدة.

ثم تليها **الصّيغة 3 (بين):** والأخيرة

المعلّمة: من يذكّرني بقراءة الجمل في النّص الّتي تحتوي على صيغة (بين)؟

التّلاميذ: يأنسون بين سكّانها المضيافين الرّائعين.

ثم شرعوا بإنشاء الجمل من أفكارهم والمعلّمة تختار الأحسن وتكتبها على السبورة.

التّلاميذ: حياة الإنسان بين أيادي الله فصحّحت المعلّمة لهم التّعبير قائلة: بين يديّ الله وليس أيادي الله.

التّلاميذ: أدعو الله بين الحين والآخر.

وبعدها طلبت المعلّمة منهم فتح الكرّاس لكتابة الجمل.

كما أنّها أمرتهم بحلّ التّطبيق في كرّاس الأنشطة ص 92.

المعلّمة: هل يوجد صيغ أخرى دالّة على ظروف المكان؟

التّلاميذ: نعم مثلا: نجد: فوق، خلف، أمام...

وفي النّهاية طلبت منهم تصحيح التّطبيق على السّبورة من خلال التّلاميذ ومن أخطأ يصحّح على كرّاسه بقلم الرّصاص مع شرحها لهم معاني المفردات أثناء قراءة التّمرين مثلا: وارفة الظّلال معناها كثيرة الظلال.

وفي هذه الحالة يكون التّصحيح جماعي على السّبورة والتّصحيح الفردي على الكرّاس.

الحصة الثالثة:

أ/– مرحلة الانطلاق يتمّ فيها طرح السّؤال وحسن الإستماع والإجابة على الأسئلة.

ب/– مرحلة بناء التّعليميات فيها يتم النّظر إلى الصّور من قبل التّلاميذ والتّعرف عليها والتّعبير عنها وذلك طبعا بمساعدة المعلّمة لهم من خلال طرح الأسئلة عليهم.

1)– التّعبير عن الصّور صفحة 132.

المعلّمة: ماذا تلاحظ في الصّورة؟

– ما اسم هذه الرّياضة؟

– ما هي المنطقة التي تمارس فيها؟...

التّلاميذ: يعبّرون عن الصّور معتمدين على الأسئلة التّوجيهيّة.

ج/– مرحلة التّدريب والاستثمار: وهي الإنتاج الشّفهي والتّعبير والتّقيّد بالموضوع وكتابة الفقرة وقراءة الملخّص من قبل المتعلّمين.

ثالثا: تقويم الحصّة:

المستوى الصّوتي: فتتمثل عيوب الكلام لدى التّلاميذ في عدم النّطق الصّحيح لبعض مخارج الحروف وذلك راجع للبيئة التي يعيشون فيها، كنطق القاف كاف ونطق حرف الكاف شين ومن أمثلة ذلك:

قال كال ⟸

القهوة الكهوت ⟸

الشبكة الشبشة ⟸

السّكر السّتثل ⟸

والتأتأة نظرا للخجل:

وتكمن صعوبة ذلك خاصّة في بعض الكلمات صعبة النّطق أو ذات خصوصيّة في مخارجها، ممّا يجعلهم يكررونها أو يقلبون حروفها، أي أنّ معظم تعبيرات التّلاميذ يتخلّلها نوع من الحذف يؤدّي كل من النّضج والتّدريب دورا كبيرا في تخطّي صعوبات النّطق، لذلك ينبغي على المعلّم أن يراعي هذه الحالات الّتي لديها عيوب في النّطق بمحاولة علاجها، حتّى لا تستمر مع المتعلّم وتمثل له فيما بعد مشكلات عند التّحدث والقراءة.

إلى جانب هذه العيوب هناك عيوب أخرى لمسناها من خلال تعبيرات التّلاميذ وهي: الثّقل في اللّسان أي أنّ التّلميذ يجد صعوبة في نطق الكلام بصورة عادية ما يؤكد له تباطؤ في كلامه، وبالتّالي يضعف تفاعله مع الموقف، إذ أنّ صوته لا يعبّر عن الحد يث الذي يتطلب خبرة خاصّة، كعدم توافق صوت مع مختلف الأساليب الإستفهام، التعجب....

التأتأة في الكلام ، وفي هذه الحالة كانت المعلّمة تدرك الأخطاء وتعالجها بلطف وتخبر المتعلّمين بأن الوقوع في هذه الأخطاء أمر طبيعي، لكن المهم أن يتعرّف المتعلّم على هذه الأخطاء ويعمل على تقبّلها مستقبلا.

وعلى المستوى النّحوي نجد أن جلّ الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ أخطاء نحويّة مثلا في الحالات الإعرابية وشكل الكلمات مثلا: سيكون باطل عديم جدوى لأنّه أصبح عاجز على التّخلي عن هذه الوراثة.

لكن الأصل في التّصحيح: سيكون باطلا عديم الجدوى، لأنّه أصبح عاجزا عن التّخلي على هذه الوارثة مثال: إنّ الولدُ مريضًا، والأصل إن الولدَ مريض، فالتّلاميذ يرفعون ا لإسم وينصبون الخبر والأصل في القواعد أن صيغة إنّ تنصب الإسم وترفع الخبر وكذلك مع كان فهي ترفع الإسم وتنصب الخبر والتّلاميذ يقلبون إعرابها.

وكذلك نجد أخطاء أخرى تكمن في "ال" الشمسية والقمرية مثلا: لقد مارسوا هؤلاء التّلاميذ أنشطة التطبيقية في القسم، التّصحيح: لقد مارس هؤلاء التّلاميذ الأنشطة التّطبيقية في القسم، ونجد أخطاء صرفية ونحويّة أخرى مثل:

- مبالغة الكلاسيكيون في التّقليد/ والأصل في التّصحيح.
- مبالغة الكلاسيكيين في التقليد.

أما أخطاء كتابة الهمزة فهي شائعة وكثيرة مثلا: كلمة "بدأت"، فالتّلاميذ يكتبونها "بدءت" ،وكذلك كلمة "رؤوف" فالتّلاميذ يكتبونها على الألف" رأوف"، وكلمة "شاطئ" التّلاميذ يكتبونها على الألف" شاطأ"..

والمعلّمة كانت مدركة للأخطاء وتصحّحها وتعمل على ترسيخ هذه القواعد في أذهان التّلاميذ.

أمّا المستوى الدّلالي: فنجد معظم التّلاميذ ينشؤون جملا ليس لها أي معنى وذات تراكيب فاسدة مثلا نجد جملة:" ندرس تحت السقف" جملة ليست لها محل وتعبيرها فاسد، وكذلك نجد أخطاء في تركيب الجمل حيث نرى أن صياغة الجمل عندهم خاطئة مثال:

- تجري المياه تحت الأرض والأصل تجري المياه الجوفية تحت الأرض.

هذه الأخطاء لدى التّلاميذ تجعل من تعابيرهم دون معنى دلالتها خاطئة و تحرّسهم بالخجل في بادئ الأمر، لكن على المعلّم التعامل مع هذه الأخطاء وتقبّلها وتصحيحها حتى لا تتكرّر مستقبلا.

رابعا: تحليل الإستبانة:

أ/- الإطار المنهجي للبحث:

العيّنة: هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدّراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته وفق قواعد خاصة لكي تمثّل المجتمع تمثيلا صحيحا[1].

1/- الأساتذة: بلغ عدد الأساتذة الذين وجه إليهم الإستبان ة 8 أساتذة، معظمهم إناث تتراوح أعمارهم بين 30 و45 سنة وكلهم من مدينة الغزوات، أغلبهم ذوي الخبرة الميدانية في التعليم، كما أنهم عاشوا ودرسوا في زمن الأهداف ويدرسون حاليا بالكفاءات.

2/- التلاميذ: يتراوح عدد التلاميذ الذين شملتهم الدراسة 254 تلميذ يدرسون بالسنة الرابعة إبتدائي منهم الذكور والإناث، توزعوا على مدرستين: إبتدائية فؤاد قباطي وإبتدائية حساين مصطفى بمدينة الغزوات.

3/- طريقة توزيع البيانات: بعدما قمت بجمع الإستبانات، وحضور حصّة التّعبير الشّفهي والإستماع إلى تعابير التّلاميذ التي قاموا بأدائها، شرعت في تحليل البيانات باستخدام النسب المئوية والطريقة المتّبعة في التحليل هي:

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

4/- الإستبانة: تعرف الإستبانة بأنهّا مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تكون معا سلوكا أو ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها ويقوم المعنيون بأمر التّدريس عادة من معلّمين ومشرفين ومتعلمين وأولى الأمر من أسر التّلاميذ، وقادة المجتمع المحلي، بالإطلاع والإجابة عليها، حسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التّدريسي الذي تجسّده، وهو يستوضح عموما آراء الآخرين

[1]- رحيم يونس كرو الغراوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، سلسلة المنهل، عمان، ط1، 2008، ص 161.

ومرئياتهم بخصوص العملية أو الظاهرة التي يجسّدها ويستفسر عنها [1]. وقد تضمنت الإستبانة ثلاثة محاور:

المحور الأول: يضم أربعة أسئلة حول البيانات الشخصية للأساتذة وعدد التّلاميذ وجنسهم.

وتضم هذه الأسئلة سن وجنس الأساتذة وخبرتهم في مجال التّعليم وعدد التّلاميذ وجنسهم.

المحور الثاني: يتضمن أربعة عشر سؤالا يتعلق بتدريس مادّة التّعبير الشّفهي للتّلاميذ السّنة الرّابعة إبتدائي.

المحور الثالث: يضم ثلاثة أسئلة حول منهاج المقاربة بالكفاءات.

5/– أهمية الدّراسة: لتدريس مادّة التّعبير الشّفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات أهمّية كبيرة تتمثل في:

– اكتساب التّلاميذ الكفاءة اللاّزمة، والقدرة على التّعبير والإنشاء، باستعمال القواعد النّحوية والصّرفية، والتّمكن من النّطق السّليم وامتلاك الثّروة اللّغوية الكافيّة للتّعبير عن مختلف المواضيع بأسلوب خالي من الأخطاء.

– **المنهج:** هو مجموعة الرّكائز والأسس المهمّة التي توضّح مسلك الفرد أو المجتمع أو الأمة لتحقيق الآثار الّتي يصبوا إليها كلّ منهم[2].

6/– مجالات الدراسة:

أ/– المجال المكاني: تمت الدّراسة بولاية تلمسان دائرة الغزوات في مدرستين إبتدائية فؤاد قباطي وإبتدائية حساين مصطفى، حيث أنه من خلال المرحلة الإبتدائية يتمكّن التّلاميذ من اكتساب المهارات والقدرات فهي كالحجر الأساس للمراحل الأخرى.

---

(1)- محمد زيان حمدان، قياس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، الفيحاء، 2000، ص 29.

(2)- عبد الرزاق عفيفي، معالم منهجية الأصولي، مجلة البحوث الإسلامية العدد 54، الإصدار من رجب إلى شوال 1420هـ.

ب/- المجال الزّماني: أجريت هذه الدراسة خلال الموسم 2018م-2019م حيث انطلقت الدراسة الميدانية، إبتداء من 2019/05/05م إلى غاية 2019/05/14م وذلك بحضور بعض الحصص المخصّصة لنشاط التّعبير الشّفهي.

ولقد تم في هذه الفترة توزيع إستبانات على الأساتذة في 2019/05/05م وتمّ جمعه ا في 2019/05/07م.

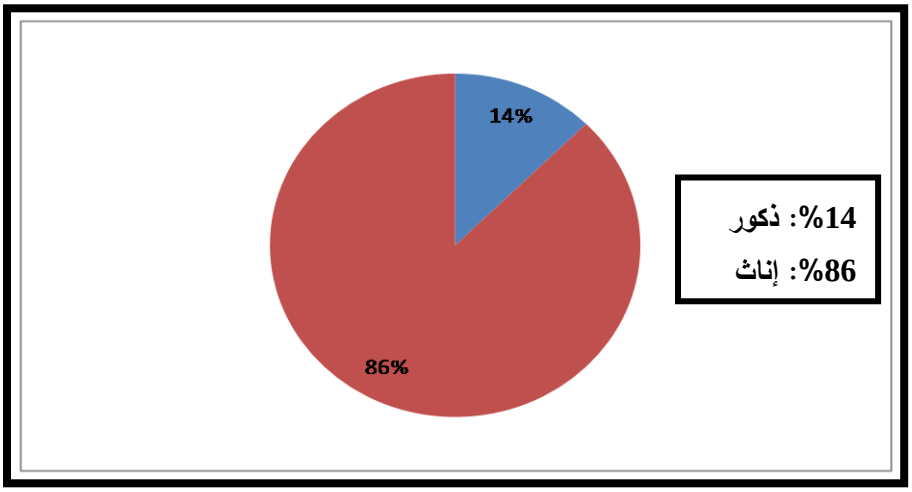
ج/- المجال البشري: حددت دراسة المجال البشري في الأساتذة العاملين بإبتدائية فؤاد قباطي وحساين مصطفى والتي بلغ عددهم 8 أساتذة ، وكان الهدف من وراء توزيع الإستبانات هو معرفة الآراء المختلفة للأساتذة والإستفادة منها، فيما يخصّ تدريس مادّة التّعبير الشّفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية القدرات اللّغوية لدى التّلاميذ.

ب/- التحليل وتفسير النتائج:

المحور الأول: تحليل بيانات الأساتذة وعدد التّلاميذ: كل سؤال يتضمّن إجابات ونتائج، وهذه الأخيرة تحوّل إلى نسب مئوية ويتبع الجدول بالتحليل:

الجدول رقم 01: توزيع أفراد العيّنة حسب خاصّية الجنس.

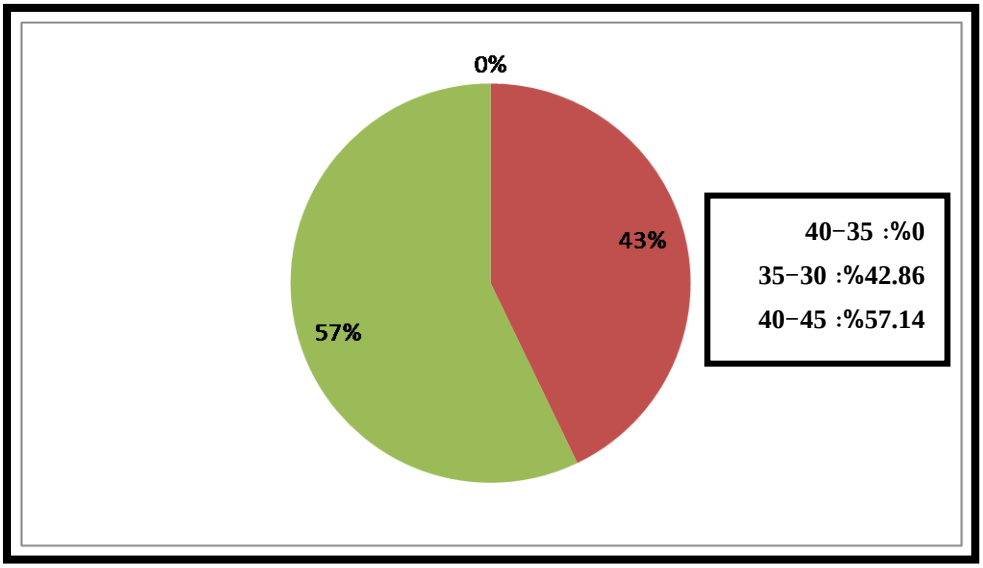
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	1	%14.29
أنثى	6	%85.71
المجموع	7	%100



يظهر الجدول المبيّن أعلاه أن أغلب أفراد عيّنة البحث من الأساتذة إناث، حيث بلغت نسبتهن 86% في حين بلغت نسبة الذّكور 14%، ولعلّ انخفاض نسبة الذكور في قطاع التّعليم، ربّما تعود إلى انصرافه إلى مهن أخرى، لأسباب قد تكون مادّية بالدرجة الأولى، أمّا ارتفاع نسبة المرأة، فيعود ربّما إلى ما يوفّره القطاع من عطل سنوية، وتوزيع فترات العمل لأنّ المرأة تناسبها مهنة التّعليم أكثر على غرار المهن الأخرى إضافة إلى ما يوفّره القطاع من تقدير واحترام للمرأة.

الجدول رقم 02: يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب السّن.

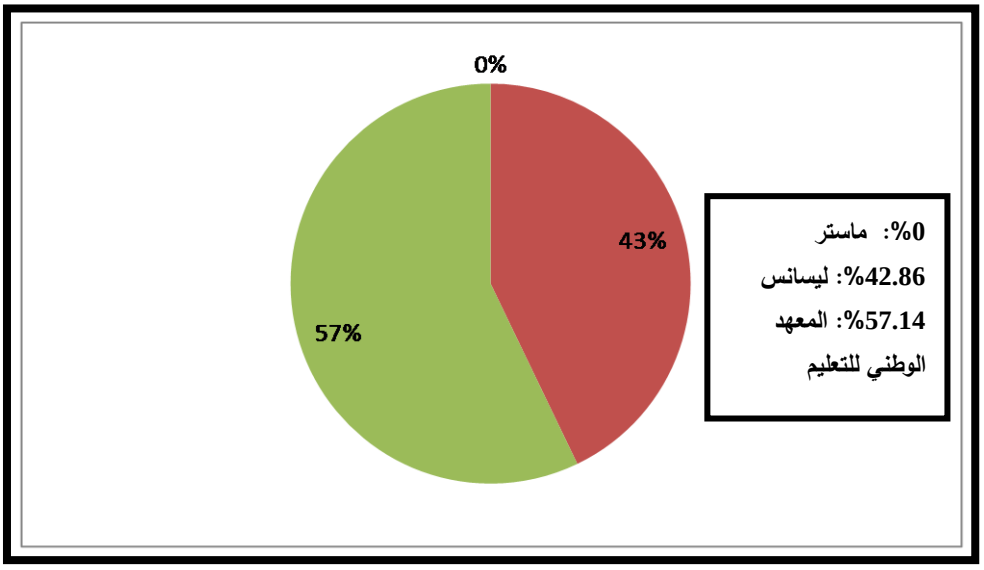
السّن	30-35	35-40	40-45	المجموع
التّكرار	3	0	4	7
النّسبة المئوية	%42.86	%0	%57.14	%100



تبيّن النّتائج السّابقة في الجدول أنّ معظم الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 40 إلى 45 سنة، وهم من ذوي الخبرة والأقدميّة في قطاع التّربية والتّعليم وقد مثّلت نسبتهم 57.14% في حين نجد نسبة 42.86% من الأساتذة البالغين من العمر من 30 إلى 35 وهي الفئة الشّبانية الّتي تمثّل الجيل الصّاعد، أمّا الفئة المتبقّية والّتي تتراوح أعمارهم ما بين 35 و40 فهي فئة منعدمة تمثّل نسبة 0%.

الجدول رقم 03: يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الشّهادة المهنيّة.

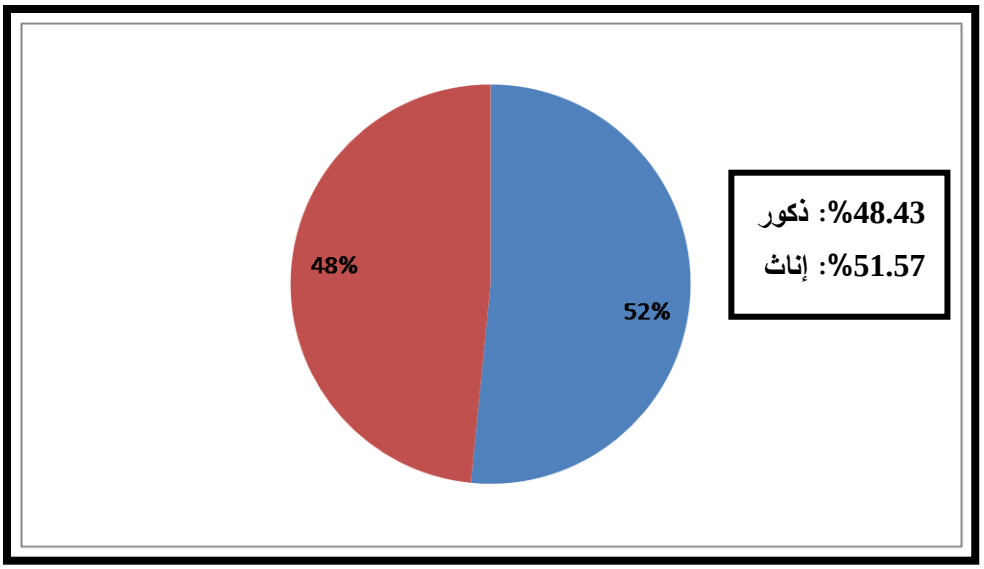
الشهادة المهنية	ليسانس	ماستير	المعهد الوطني للتعليم	المجموع
التكرار	3	0	4	7
النسبة المئوية	%42.86	%0	%57.14	%100



يظهر الجدول الشّهادات الّتي تحصّل عليها الأساتذة وقد مثّلت نسبة 57.14% للمتحصّلين على شهادة من قبل المعهد الوطني للتّعليم، أمّا نسبة 42.86% فمثّلها نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة اللّيسانس وهم خرّيجو الجامعات أمّا الفئة المتبقّية المتحصّلين ع لى شهادة الماستر فهي منعدمة 0%.

الجدول رقم 04: يبيّن عدد التّلاميذ في القسم.

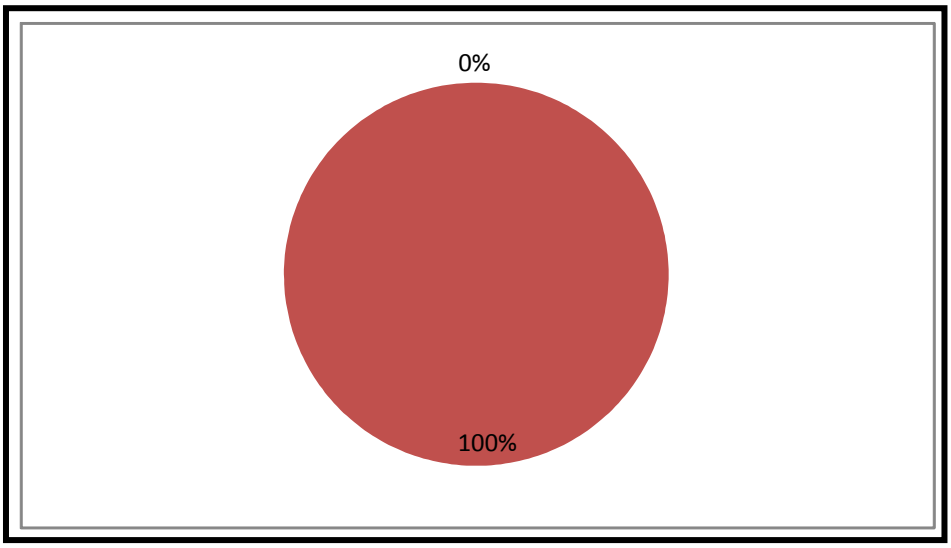
عدد التّلاميذ في القسم	أنثى	ذكر	المجموع
التكرار	131	123	254
النسبة المئوية	%51.57	%48.43	%100



يبيّن هذا الجدول تقارب بين عدد الإناث والذّكور إلّا أنّ هناك تفاوت طفيف بالنّسبة للإناث على الذّكور، حيث بلغت نسبة الإناث 51.57%، في حين أنّ الذّكور بلغت نسبتهم 48.43%.

الجدول رقم 05: يبيّن عدد الحصص لمادّة التّعبير الشّفهي.

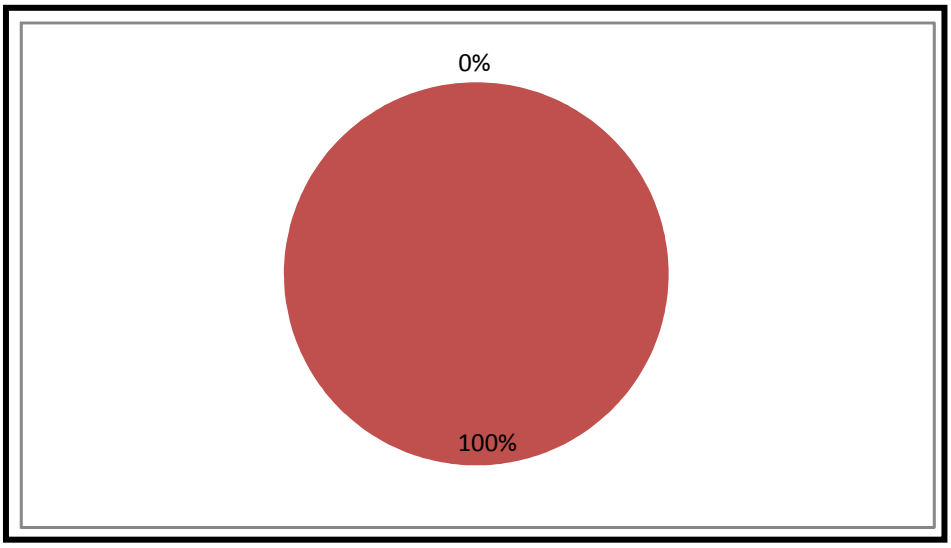
عدد حصص التّعبير الشّفهي	2	3	4
التكرار	0	6	0
النّسبة المئوية	%0	%100	%0



يبيّن هذا الجدول عدد الحصص المقرّرة لمادّة التّعبير الشّفهي أسبوعيا حيث نجد نسبة 100% تمثل ثلاثة حصص أسبوعيا أمّا النسبة المتبقية وهي الممثلة لحصتين أسبوعيا وأربع حصص منعدمة ومنفية من قبل الأساتذة والمقرّر الدّراسي للسّنة الرّابعة إبتدائي.

الجدول رقم 06: يبيّن الحجم السّاعي المخصّص لتعليميّة التّعبير الشّفهي:

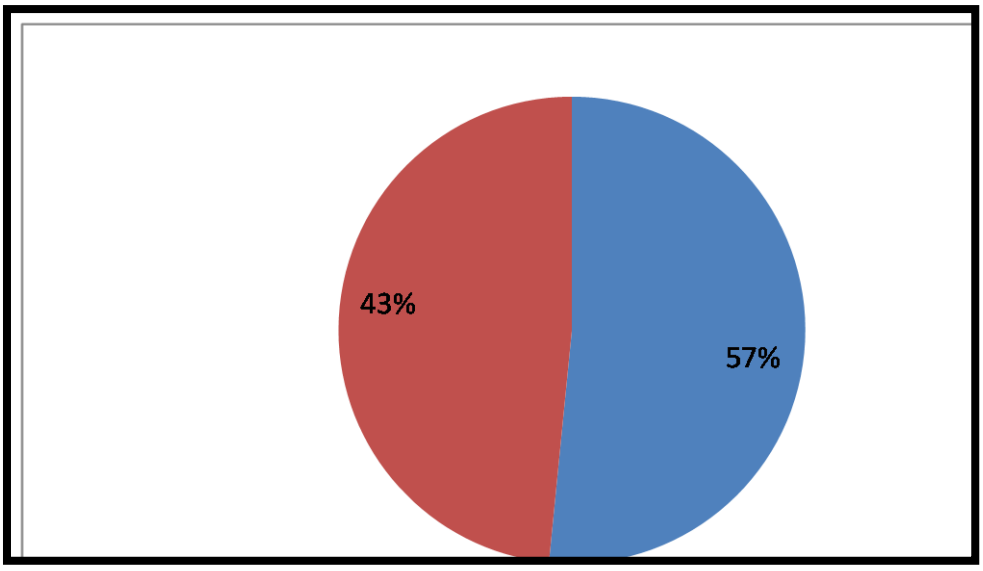
نص السّؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل الحجم السّاعي المخصّص لتعليميّة التّعبير الشّفهي كاف؟	نعم	0	%0
	لا	7	%100
	أحيانا	0	%0
	المجموع	7	%100



ألاحظ من خلال الجدول آراء الأساتذة حول ما إذا كانت الحصص المخصّصة لتعليميّة التعبير الشّفهي للسّنة الرّابعة إبتدائي كافية أم لا. لقد قدرت نسبة الأساتذة الذين يرون أن الحصص المخصّصة لتعليمية التّعبير الشّفهي غير كافيّة هي 100% فكل الأساتذة يشتكون من قلة الساعات المخصّصة لذلك لأنّ الحصص المقرّرة لا تكفي لكي يتعلّم التّلميذ ويتمرّن على مادّة التّعبير الشّفهي وربما يرجع السّبب إلى عدد التّلاميذ في القسم أمّا الفئة التي ترى أنّ الحجم الساعي كاف فهي نسبة منعدمة 0%.

الجدول رقم 07: يبين الطريقة المقررة في المنهاج.

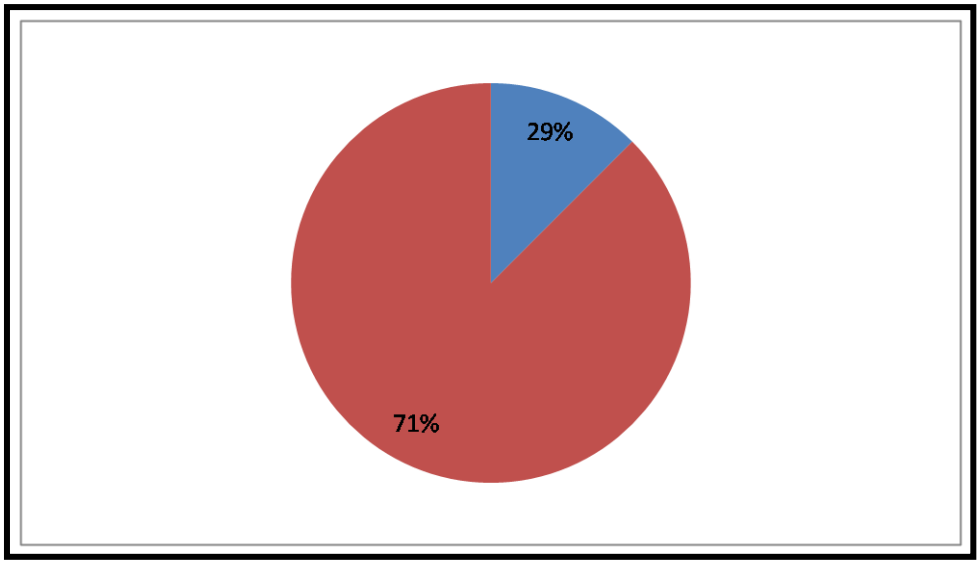
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل ترى الطريقة المقررة في المنهاج لدرس التعبير الشفهي تناسب التلاميذ؟	نعم	4	%57.14
	لا	3	%42.86
	المجموع	7	%100



إنّ النّتائج المتحصّل عليها من خلال الجدول فيما يخصّ هذا السؤال تظهر أنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 57.14% يرون أنّ الطّريقة المقرّرة في المنهاج لدرس الّتعبير الشّفهي تناسب التّلاميذ وتعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ من وعي وفعّالية، كما يذهب بعض الأساتذة بنسبة 42.86% إلا أنّ هذه الطّريقة المقرّرة في المنهاج لمادّة التّعبير الشّفهي لا تناسب التّلاميذ، وبأنّها طريقة صعبة بعض الشّيء على قدراتهم.

الجدول رقم 08: يبين سلامة التّلميذ في إنشاء التّعبير الشّفهي.

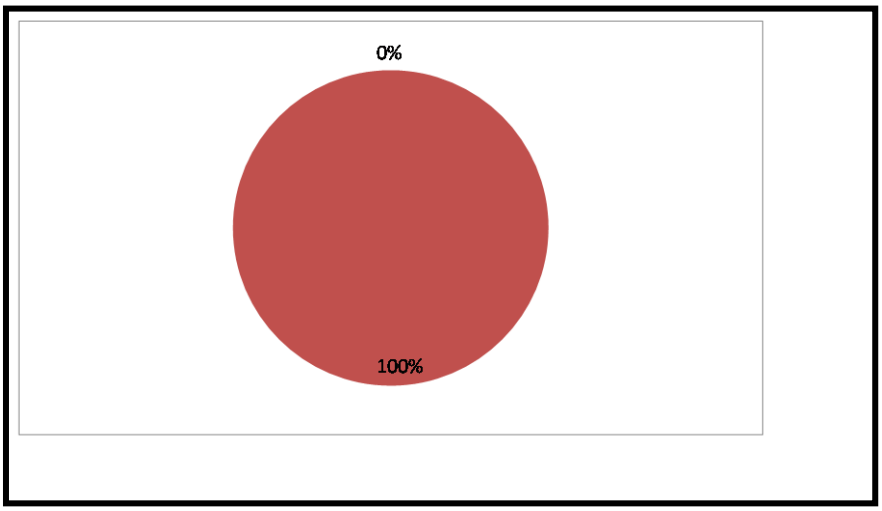
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل ينشئ التّلميذ تعبيرا شفهيا بشكل سليم؟	نعم	2	%28.57
	لا	5	%71.43
	المجموع	7	%100



يظهر لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 28.57% من الأساتذة الذين يقرّون بأنّ التلميذ يمكنه إنشاء تعبير شفهي بشكل سليم، كما أنّه يساهم في تنشيط الحصّة ويعمل على إثراء رصيده اللّغوي، بينما نجد نسبة 71.43% من الأساتذة الذين يرون أنّ التّلميذ لا يسعه إنشاء تعبير شفهي دون أخطاء أي بشكل سليم، وأنّ تفعيله لدرس التّعبير يكون بنسبة قليلة وربما يكون ذلك راجع لحالته النّفسية أو قابليته لموضوع غيره.

الجدول رقم 09: يبين مساهمة التّعبير الشّفهي في تكوين الملكة اللّغوية للتّلميذ.

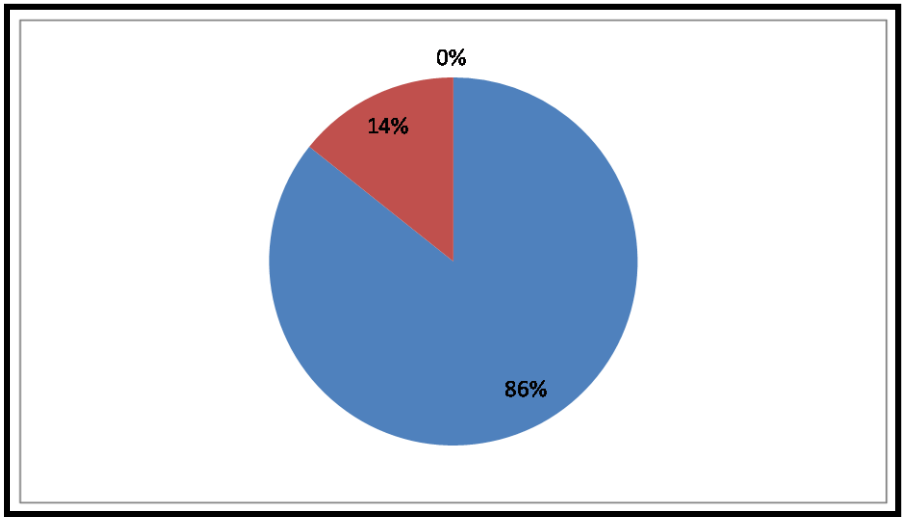
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل ترون أنّ التّعبير الشّفهي يساهم في تكوين الملكة اللّغوية للتّلميذ؟	**نعم**	**7**	**%100**
	لا	**0**	**%0**
	أحيانا	**0**	**%0**
	المجموع	**7**	**%100**



تبّين نتائج الجدول المساهمة الكبيرة للتّعبير الشّفهي في تكوين الملكة اللّغوية حيث نجد الأساتذة الذين أكّدوا هذه المساهمة قد بلغت نسبتهم 100%، حيث يرون أنّ الممارسة المستمرة للتّعبير الشّفهي من قبل التّلميذ تكسبه ملكة لغوية مع توظيف جانب الخيال والتّشويق وتنمية نشاط التّعبير الشّفهي، ونظرا لعدم نفي أيّ أستاذ لهذه المساهمة ربمّا هذا دليل على أن هذه المادّة السّابقة ذكرها، تسهم فعلا في تكوين ذخيرة لغوية لا بأس بها. أما الفئة التي نفيت مساهمة التّعبير الشّفهي في تكوين الملكة اللّغوية للمتعلّم فهي فئة منعدمة وتمثّل نسبة 0%.

الجدول رقم 10: يبيّن مدى استجابة التّلاميذ في حصّة التّعبير الشّفهي.

نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
ما مدى استجابة التّلاميذ في حصّة التّعبير الشّفهي؟	قليلة	1	%14.29
	متوسطة	6	%85.71
	كبيرة	0	%0

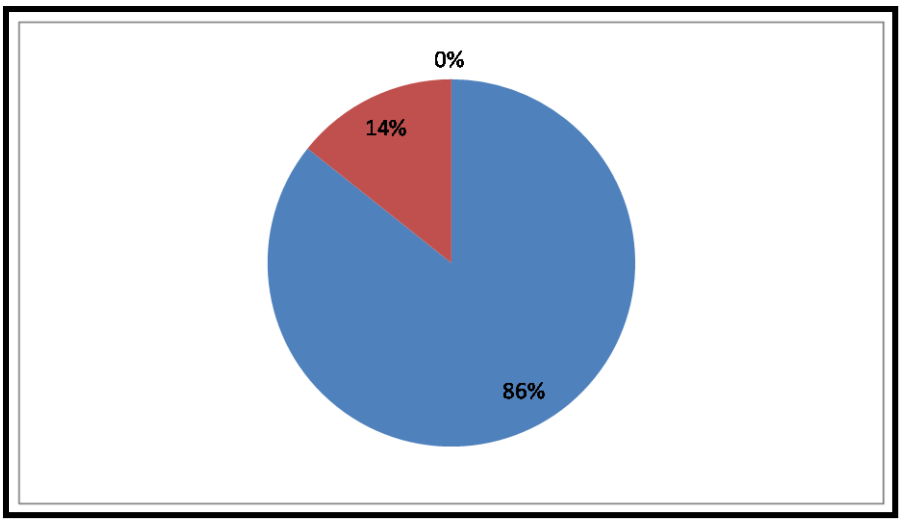


من خلال الجدول أعلاه نستنتج أنّ نسبة 85.71% من الأساتذة يقرون بمشاركة التّلاميذ في تنشيط حصّة التّعبير الشّفهي، ومدى تجاوبهم المتوسّط للحصّة كما أنّ هناك من يعمل على تيسيرها على أكمل وجه.

في حين أنّ نسبة 14.29% من الأساتذة يرون أنّ مدى استجابة التّلاميذ في حصّة التّعبير الشّفهي قليلة وأنّه لا يوجد أيّ إقبال أو مساهمة للتّلميذ في هذا لنشاط.

الجدول رقم 11: يبيّن الطّريقة المعتمدة في تصحيح مادّة التّعبير الشّفهي.

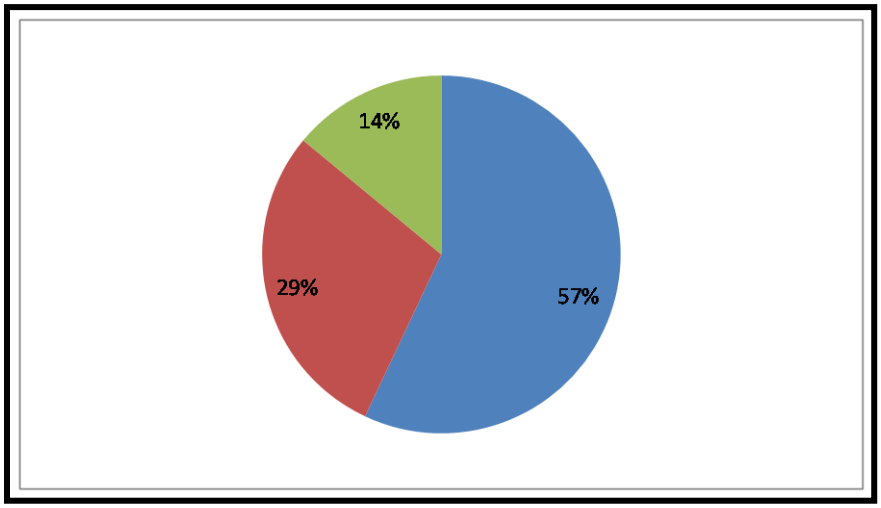
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل يعتمدون في تصحيح التّعبير الشّفهي على الطّريقة الفردية أم الجماعية أم الإثنين؟	**الفردية**	**0**	**%0**
	الجماعية	**1**	**%14.2**
	الإثنين	**6**	**%85.17**



يظهر الجدول أعلاه الطّريقة لتصحيح التّعبير الشّفهي حيث نجد نسبة 85.17% من الأساتذة الذين يقرون أنّ الطّريقة التي يعتمدوها هي الفردية والجماعية أوالإثنين معا، بينما نجد نسبة 14.29 من الأساتذة الذين يرون أنّ الطّريقة الجماعية الحلّ الأمثل أو الطريقة الأجدر في تصحيح مادّة التّعبير الشّفهي، أمّا الطّريقة الفردية فتمثّل نسبة 0% وذلك ربّما لعدم موافقتها للنّشاط.

الجدول رقم 12: يبيّن الأخطاء التي يقع فيه التّلاميذ في مادّة التّعبير الشّفهي.

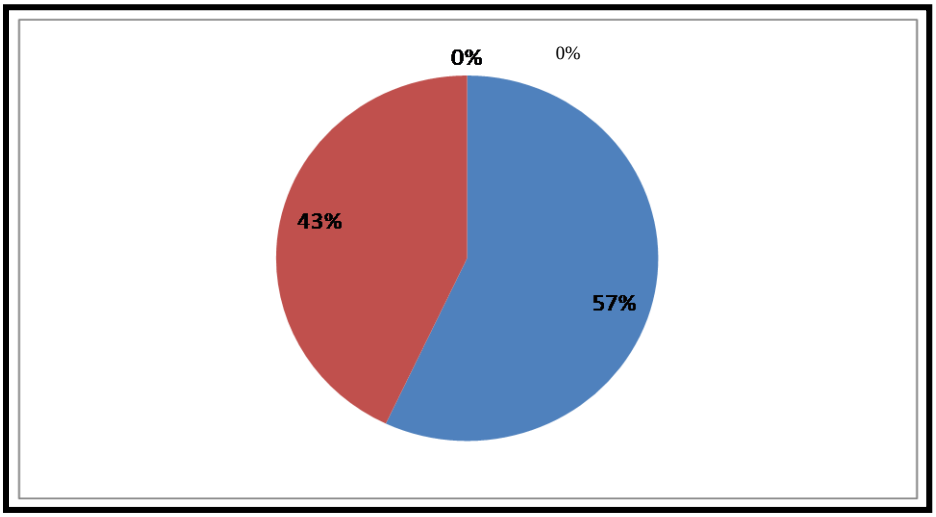
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
ما هي أهم الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ في مادّة التّعبير الشّفهي ؟	**الإملائية واللّغوية**	**2**	**%28.57**
	النّحوية والصّرفية	**4**	**%57.14**
	استعمال العامّية	**1**	**%14.29**



يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يتّفقون على كثرة الأخطاء النّحوية والصّرفية، الّتي يقع فيها التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفهي حيث بلغت نسبتهم 57.14%، كما نجد نسبة 28.57% من الأساتذة الذين يتّفقون على كثرة الأخطاء الإملائية واللّغوية وربّما ذلك راجع لإهمال الجانب الإملائي في النّظام الجديد، في حين نجد نسبة 14.29% من الأساتذة الذين يؤكّدون بأنّ اللّغة العامّية من الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفهي.

الجدول رقم 13: أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي.

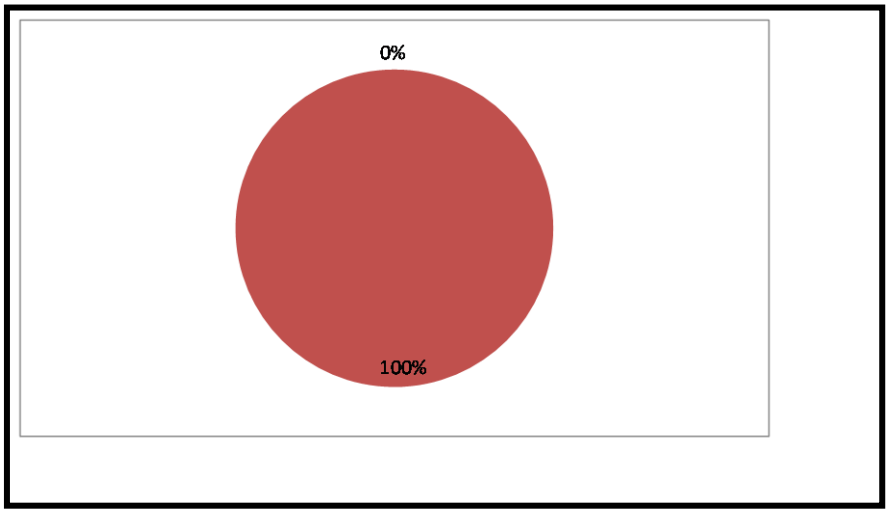
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
ما هي أسباب ضعف بعض التّلاميذ في مادة التّعبير الشّفهي؟	عضوية	0	0
	عقلية	0	0
	إجتماعية بيئية	3	%42.86
	إجتماعية نفسية	4	57.14



الملاحظ أن معظم الأساتذة يجمعون على أنّ هذه الأسباب إمّا إجتماعيّة نفسيّة أو إجتماعيّة بيئيّة وذلك لتقارب النّسب بينها حيث بلغت نسبة الأساتذة 57% الذين يرونها أسباب إجتماعيّة نفسيّة في حين بلغت نسبة 43% الأساتذة الذين يرونها أسباب إجتماعيّة بيئيّة، وذلك أنّ تأثير البيئة والمجتمع كبيرين في التّحصيل العلمي للتّلاميذ، أمّا الأسباب العضويّة والعقليّة منعدمة ومنفيّة بنسبة 0%.

الجدول رقم 14: يبيّن مستوى التّلاميذ في مادّة التّعبير الشّفهي.

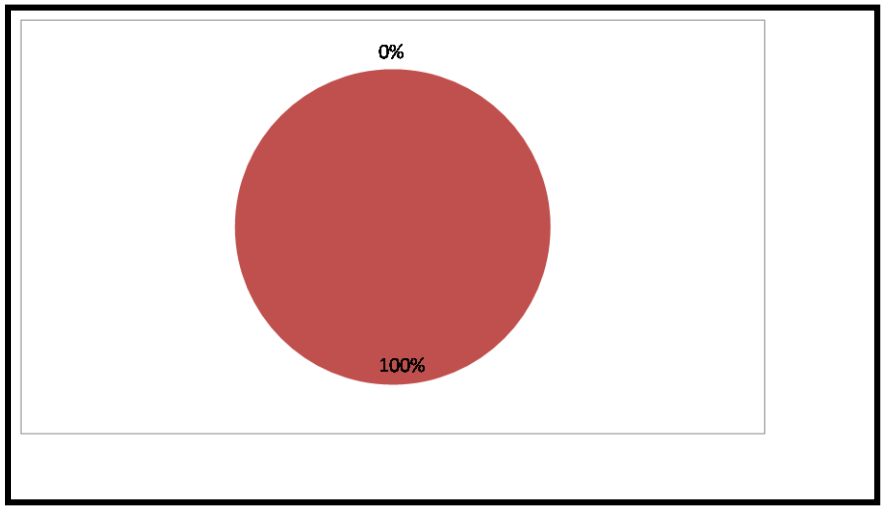
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
كيف نجد مستوى تلاميذ السّنة الرّابعة إبتدائي في مادّة التّعبير الشّفهي؟	**ضعيف**	**0**	**0**
	متوسط	**7**	**%100**
	جيد	**0**	**%0**



يبيّن الجدول أعلاه مستوى التّلاميذ في السّنة الرّابعة إبتدائي في مادّة التّعبير الشّفهي حيث بلغت نسبة 100% من الأساتذة الذين يرون أنّ مستوى التّلاميذ متوسّط في حين أنّ المستوى الضّعيف والجيّد نسبة منعدمة شملت 0%.

الجدول رقم 15: يبيّن اللّغة المستخدمة في نشاط التّعبير الشّفهي:

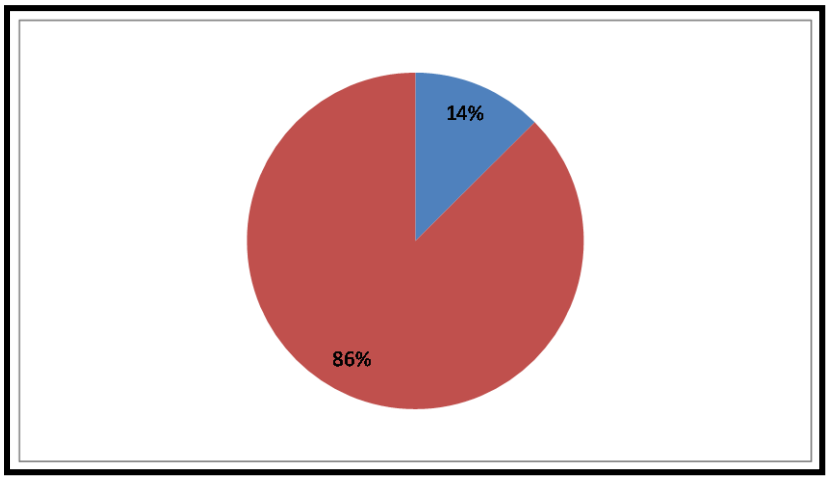
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
ماهي اللّغة الّتي يستخدمها في نشاط التّعبير الشّفهي؟	**الفصحى**	**7**	**%100**
	العامّية	**0**	**%0**
	لغة أخرى	**0**	**%0**



يظهر الجدول أعلاه أنّ كل الأساتذة يستعملون اللّغة الفصحى وقد بلغت نسبتهم %100 في حين أنّهم يبتعدون عن العامّية أو أيّ لغة أخرى بصفة كلّية.

الجدول رقم 16: يبيّن إستفادة الأساتذة من التّعبير الشّفهي في باقي النّشاطات.

نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل يستفيد المعلّم من التّعبير الشّفهي في شرحه لباقي النّشاطات؟	**نعم**	**6**	**%85.71**
	لا	**1**	**%14.29**

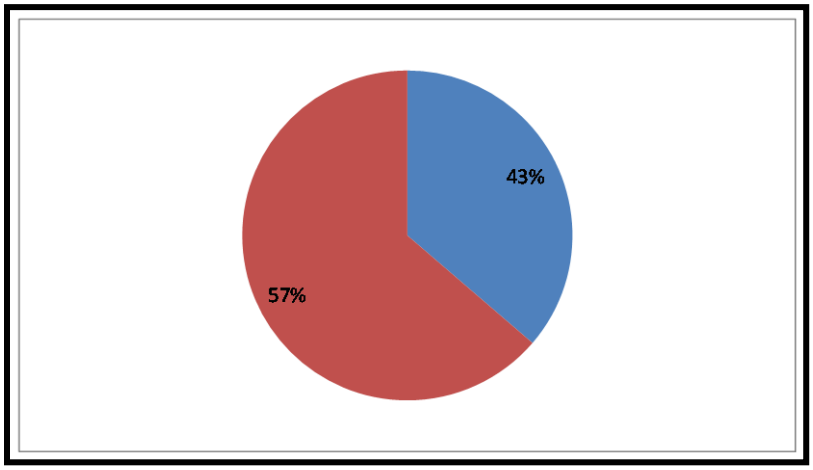


يظهر الجدول أعلاه مدى استفادة المعلّم من مادّة التّعبير الشّفهي في باقي الأنشطة حيث بلغت نسبة 85.71% من الأساتذة الذين يتّفقون على استفادتهم من مادّة التّعبير الشّفهي في النّشاطات الأخرى بنسبة كبيرة في حين نجد فئة أخرى بلغت نسبتها 14.29% وهي فئة قليلة من الأساتذة ينكرون هذه الإستفادة أو ربّما بصفة قليلة.

المحور الثالث:

الجدول رقم 01: يبيّن مساعدة المنهاج في تحسين مستوى التّلاميذ.

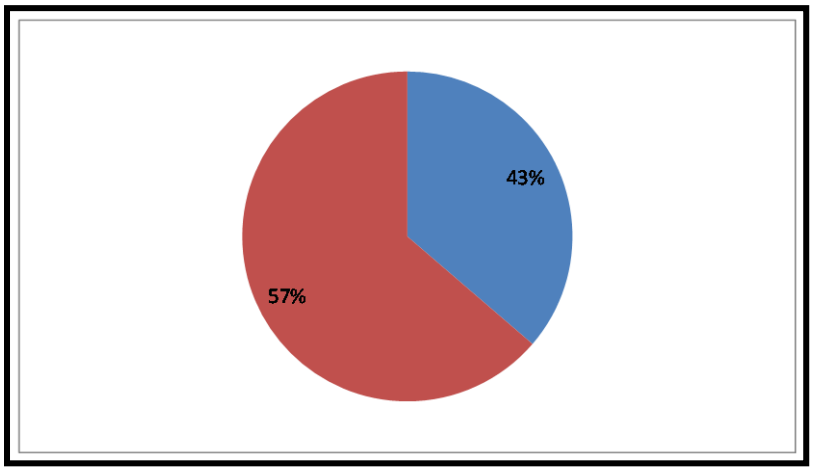
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل منهاج المقاربة بالكفاءات يساعد في تحسين مستوى التّلاميذ؟	نعم	4	%57.14
	لا	3	%42.86



يبين الجدول أعلاه أنّ نسبة 57.14% من الأساتذة يتّفقون على أنّ هناك تحسّن ملحوظ لمستوى التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفهي وذلك من خلال تعبيراتهم وتعليقاتهم على الصّور، في حين نجد نسبة 42.86% من الأساتذة يؤكّدون على عدم ملاحظة أيّ تحسّن على مستوى التّلاميذ في نشاط التّعبير وفق ضوء هذه البيداغوجيا.

الجدول رقم 02: يبيّن الجديد الذي أتت به المقاربة بالكفاءات.

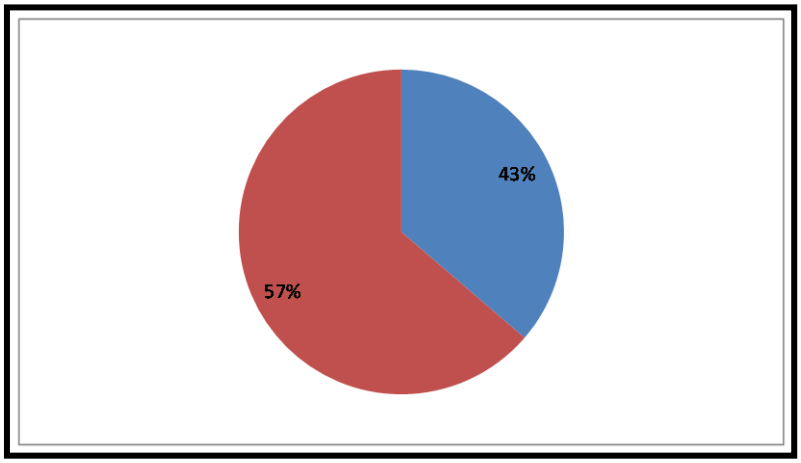
نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
هل ترون أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمادّة التّعبير الشّفهي؟	نعم	3	%42.86
	لا	2	%28.57
	أحيانا	2	%28.57



يبين الجدول أعلاه نسبة الأساتذة الذين يتّفقون على أنّ هذه البيداغوجيا (المقاربة بالكفاءات) جاءت بالجديد لنشاط التّعبير الشّفهي حيث بلغت نسبتهم 42.86%، إذ أنّ هذا النّشاط أصبح يقدّم وفق المقاربة بالكفاءات، في حين أنّنا نجد نسبة 28.57% من الأساتذة الذين يرون أنّ هذه البيداغوجيا لم تأت بأيّ جديد لهذا النّشاط، وأحيانا تأتي لكن بنسبة قليلة حيث نرى أنّ الفئة القليلة والفئة المنعدمة لها نفس النّسبة المئويّة 28.57%.

الجدول رقم 03: يبيّن مستقبل التّعليم في الجزائر بمنهجية الكفاءات .

نص السؤال	الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
كيف تتوقع مستقبل التّعليم في الجزائر بمنهجية الكفاءات؟	ناجح	4	%57.14
	غير ناجح	3	%42.86



يظهر الجدول أعلاه نسبة 57.17% من الأساتذة الذين يؤكّدون على أنّ توقّعاتهم لمستقبل التّعليم في الجزائر بمنهجية الكفاءا ت تدلّ على النّجاح في حين أنّنا نجد نسبة 42.86% من الأساتذة الذين يتوقّعون أنّ مستقبل التّعليم في الجزائر بمنهجيّة الكفاءات غير ناجح.

وختاما يمكن القول أنّ حصّة التّعبير الشّفهي وفق المقاربة بالكفاءات تعمل على تحسين المستوى التّعليمي للتّلاميذ وإكسابهم ثروة لغوية هائلة.

الخاتمة

خاتمة:

من خلال ما عرضناه في مضمون هذا البحث الم وسوم بـ " تدريس مادّة التّعبير الشّفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات في التّعليم الإبتدائي" توصّلنا إلى النّتائج الآتية:

1- يعدّ التّعبير الشّفهي أداة الإتّصال والتّواصل بين الفرد والمجتمع فهو ظاهرة لغويّة تعبيريّة محضة، ومن خلاله تقوم أسس التّعليم والتّعلّم وهو من أكثر الأنشطة اللّغوية انتشارا بعد الإستماع.

2- يساهم التّعبير عامّة والتّعبير الشّفهي خاصّة مساهمة فعّالة في اكتساب التّلاميذ للرّصيد اللّغوي وفي تحصيل المعارف والخبرات والمهارات كما أنّ له دور اكبيرا في تنمية الكفاية التّواصلية لدى التّلاميذ.

3- مادّة التّعبير الشّفهي تساعد التّلاميذ في التّعبير عمّا يجول في نفوسهم من معاني وأفكار شفويّا وتزوّدهم فرصة لإثرائهم لغويّا وفكريّا..

4- يعوّد التّعبير الشّفهي التّلاميذ على الطّلاقة في التّعبير والسّرعة ومواجهة المواقف الكلامية.

5- يوسّع التّعبير الشّفهي خيال التّلاميذ ويزيد من مستواهم الثّقافي.

6- يعمل التّعبير الشّفهي على تخليص التّلاميذ من بعض المشكلات النّفسية ومعالجة بعض عيوب النّطق.

7- المقاربة بالكفاءات تعمل على ربط المعارف مباشرة بالممارسات الإجتماعية، وتركّز على ربط المدرسة بالحياة وتوسع مجال العمليّة التّعلمية، فهي تحفز المعلّمين على العمل بالطّرق النّشيطة التي تولّد الدّافع للعمل لدى المتعلّم.

8- بيداغوجيا الكفاءات عبارة عن تصوّر بيداغوجي ينطلق من كفاءات مستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، إذ نجد أنها تركّز على المتعلّم بشكل كبير وتعتبره محورا للفعل التّعليمي وتسعى إلى إكسابه كيفية توظيف معارفه ومكتسباته واستثمارها بشكل صحيح.

9- تسمح المقاربة بالكفاءات باسترجاع التّلميذ المعلومات السّابقة وممارسة الكفاءة بغية التّحكم فيها، كما أنّها تعمل على تنميّة الكفاءات لدى المتعلّم.

10- تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعيّة وتساهم في تحقيق النّجاح الأكبر لعدد من التّلاميذ، كما أنّها تحرص على تزويد التّلاميذ بالقدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظّواهر المختلفة الّتي تحيط بها.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع.

2- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990، ط1، المجلد 4.

3- ابن الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الرابع.

4- أحمد حامد حسين، جمال مراد حلمي، شعبان عبد العاطي عطية، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية للمعجمات وإحياء التراث مصر، ط 4، 1425هـ-2004م.

5- إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، دار العلم للملايين، المجلد الأول، الجزء الرابع، دط، دت.

6- أمل عبد الله المحسن زكي، تقديم محمود عوض الله سالم، صعوبات التعبير الشفهي التشخيصي والعلاج، جامعة بنها، 2010، د.ط.

7- 'إميل يعقوب بسام بركة، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية (عربي، إنجليزي، فرنسي)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2

8- بن دريدي فوزي، بن الزين منير، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات)، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.

9- بن الصّيدبوربي سراب، حلفايه داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017، 2018، دط.

10- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ في التعليم المتوسط، دط، دت.

11- بوعلاق محمد، مدخل بمقاربة الكفاءات، قصر الكتب، الجزائر، 2004، دط.

12- جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، جامعة عمر المختار البيضاء، 1996، ط.1

13- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق 1973، إعادة سنة 2002، ط1.

14- حاجي فريد، بيداغوجيا الكفاءات، التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات، مطبعة التنوير، الجزائر، 2005، دط.

15- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ط4.

16- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ط.1

17- الخميسي زرواق، الأنيس في التدريس، مكتبة الرحاب، الجزائر، 1998، دط.

18- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة التنوير، الجزائر، 2005، دط.

19- داود ماهر ومجيد مهدي، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة، العراق، 1991، دط.

20- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دط، دت.

21- رحيم يونس كرو الغراوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، سلسلة المنهل ،عمان، 2008، ط1.

22- روبرت فميكر، الأهداف التربوية، ترجمة عبد الحميد وشعر عبد الوهاب، بغداد، مطبعة العاني، 1967، دط.

23- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان، الأردن)، 2004، ط1.

24- سعدي علي زاير، أسماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر والتوزيع، 2016م، 1437هـ، ط1.

25- سليمان نايت وآخرون بيداغوجيا، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2004، دط.

26-سيد محمد دباغ بوعباد، لغتي الوظيفية، دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، طباعة وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004، دط.

27- الشريف قصار، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، الجزء الأول العمليات المنطقية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، دط.

28- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2000، دط.

29- صفوت توفيق هنداوي، إستراتيجيات التدريس، المستوى الأول، الفصل الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، كلية التربية وحدة التعليم المفتوح، دط، دت.

30- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث ، عمان، الأردن، 2009م- 1429هـ، ط1.

31- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، المدينة الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2015، دط.

32- عبد الحميد حسن شاهين، إستراتجيات التدريس المتقدمة (وإستراتجيات التعلم وأنماط التعلم)، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010-2011، دط.

33- عبد الرحيم الأمين، أساليب تدريس اللغة العربية، معهد التربية، أة فروا، 1975، دط.

34- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر القاهرة، 1968، ط4.

35- عبد القادر فضيل، دليل المعلم في التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، دط، دت.

36- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، دط، دت.

37- عميمر عبد العزيز، المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2003، دط.

38- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ط2.

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

40- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ/2007م، ط1.

41- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1979، ط1.

42- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، دط.

43- محمد زيان حمدان، قياس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، الفيحاء، 2000، دط.

44- محمد الصوبركي، التعبير الكتابي التحريري (أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 2014م- 1435هـ، ط1.

45- محمد طاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار النشر، 2006، دط.

46- محمد علي حسن الصوبركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار الكندي لنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ط1.

47- محمود أحمد السّيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، 1980، ط1.

48- محمود رشيدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 2000، دط.

49- المنجد الأبجدي، دار المشرق شام (بيروت، لبنان) ط8، دت.

المجلات:

1- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 4 ديسمبر 2012، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر.

2- عبد الرزاق عفيفي، معالم منهجية الأصولي، مجلة البحوث الإسلامية، العدد 54، الإصدار من رجب إلى شوال 1420هـ.

3- ناطق سعيد الحلاق، صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، مجلة الفتح، معهد إعداد المعلومات الصباحي، محافظة ديالي، العراق، 2013.

المذكرات:

1- سعاد خلوي، المقاربة التواصلية واكتساب مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة ماستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010.

2- سعيدي منال، تقويم مادة التعبير الشفهي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسطة أنموذجا)، مذكرة ماجستير 2012-2013.

3- سلوى شماخي، دور التعبير الشفهي في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، جامعة محمد خيضر بسكرة، مذكرة ماستر، 2016-2017.

4- العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم، مذكرة ماجستير، جامعة وهران، 2010-2011.

5- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، 2009-2010.

6- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدة تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه جامعة منشوري قسنطينة، 2009.

7- قويدر تموز ، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي بمدينة الجلفة، مذكرة ماستر، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2016-2017.

8- معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور تدريس المقاربة بالكفاءات وعلاقاتها باتجاهاتهم نحوها، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2012.

9- ياسمينة بريحة، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة متوسط، عينة ورقلة، 2014.

الوثائق التربوية:

1- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكفاءات، موعدك التربوي العدد 5، الجزائر، 2000.

2- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة 2003.

3- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2004.

4- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الجزء 1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

5- وزارة التربية الوطنية، مناهج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتيكنولوجيا، 2007.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان

" استبـانـة"

عن تدريس مادة التعبير الشفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات في التعليم الإبتدائي "السنة الرابعة أنموذجا".

زملاءنا الأساتذة:

غاية هذه الإستبانة الوقوف على آراء الأساتذة عن مادة التعبير الشفهي وفق منهاج المقاربة بالكفاءات ودوره في حياة التلميذ وكذا فعالية أساليب التعليم وفق المقاربة بالكفاءات لمادة التعبير الشفهي.

سيكون بحثنا هذا أكثر مصداقية إذا شرفتمونا بإجاباتكم الصادقة والموضوعية والدقيقة عن كل أسئلة هذا الإستبانة.

تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير على تعاونكم المثمر معنا.

مـلاحظـة:

ضع علامة في مربع × الإجابة المناسبة.

المؤسسة: إبتدائية (فؤاد قباطي) و(حساين مصطفى).

السنة: الرابعة ابتدائي.

المحور الأول:

1)- إسم ولقب الأستاذ (ة):

2)- السن: 25 إلى 30 ☐ 35 إلى 40 ☐ 45 إلى 50 ☐

3)- الشهادة المهنية: ليسانس ماس☐ المعهد الوطني للتع☐ ☐

4)- ما هو عدد التلاميذ في القسم؟☐

- عدد الذكور عد☐اث ☐

المحور الثاني:

1)- ما هو عدد الحصص لمادة التعبير الشفهي في السنة الرابعة ابتدائي ؟☐

2)- هل ترون أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية التعبير شفهي كاف؟

نعم لا☐ ☐ ☐

3)- هل ترى الطريقة المقررة في المنهاج لدرس التعبير الشفهي تناسب التلاميذ؟

نعم لا☐ ☐

4)- هل ينشئ التلميذ تعبيرا شفهيا بشكل سليم؟

نعم لا☐ ☐

5)- هل مادة التعبير الشفهي تساهم في تكوين الملكة اللغوية للتلاميذ؟

نعم لا☐ ☐ ☐

6)- ما مدى استجابة التلاميذ في حصة التعبير الشفهي؟

قليلة منـ☐ كبـ☐ ☐

7)- على أي طريقة تعتمدون في تصحيح التعبير الشفهي؟

الفردية ☐ ية الإثنين ☐ ☐

8)- ما هي أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في مادة التعبير الشفهي؟

نحوية صرفية ل☐لائية استعمال العامية ☐ ☐

9)- ما هي أسباب ضعف بعض التلاميذ في التعبير الشفهي؟

هل هي: عضوية عق☐يئية إجتماعية ☐ ☐ ☐

10)- كيف نجد مستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مادة التعبير الشفهي؟

ضعيف ☐ط جيد ☐ ☐

11)- ما هي اللغة التي تستخدمها في نشاط التعبير الشفهي؟

الفصحى العا☐لغة أخرى ☐ ☐

12)- هل يستفيد المعلم من التعبير الشفهي في شرحه لباقي النشاطات؟

نعم لا ☐ ☐

<u>المحور الثالث:</u>

1)- هل منهاج المقاربة بالكفاءات يساعد في تحسين مستوى التلاميذ؟

نعم لا ☐ ☐

2)- هل ترون أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمادة التعبير الشفهي؟

نعم لا☐ ☐ ☐

3)- كيف توقع مستقبل التعليم في الجزائر بمنهجية (الكفاءة)؟

ناجح غ☐جح ☐

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات :

دعاء.....

الإهداء.....

كلمة شكر.....

مقدمة.....أ-ت

المدخل:ماهية التدريس وطرقه 1-10

الفصل الأول: مادة التعبير الشفهي.....12-34

أولا:مفهوم التعبير الشفهي 12-16

ثانيا: أهدافه 17-19

ثالثا: أساليبه ومجالاته 20-26

رابعا: أهمية التعبير الشفهي ومميزاته 27-33

خلاصة 34

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات 36-57

أولا: المقاربة بالكفاءات 36

المقاربة لغة واصطلاحا.....36-37

الكفاءة لغة واصطلاحا.....37-44

مفهوم المقاربة بالكفاءات 44-48

ثانيا: مبادئ المقاربة بالكفاءات 48-52

ثالثا: خصائص المقاربة بالكفاءات 52-54

رابعا: استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات 54-56

خلاصة 57

الفصل الثالث: نموذج لحصة التعبير الشفهي (السنة الرابعة إبتدائي).....59-102

أولا: نموذج لمذكرة النشاط 59-68

ثانيا: سير الدرس 69-77

ثالثا: تقويم الحصة.....78-80

رابعا: تحليل الإستبيان 81-102

خاتمة 104-105

قائمة المصادر والمراجع 107-113

الملاحق.....

.فهرس الموضوعات 114-115

ملخص

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى أنّ التّعبير الشّفهي في ضوء المقاربة بالكفاءات يعتبر نشاط أكثر من مهم في المرحلة الإبتدائية حيث يتمكّن التّلاميذ من الإفصاح عمّا في نفوسهم شفاهة، ومن هذا المنطلق فالتّعبير الشّفهي يعمل على إكساب التّلاميذ ثروة لغويّة، وذلك بتزويدهم بمصطلحات جديدة ومعارف متنوعة .

الكلمات المفتاحية: التدريس – التعبير الشفهي – المقاربة بالكفاءات.

Résumé :

Le but de cette étude est que l'expression orale à la lumière de l'approche par compétences soit une activité plus importante à l'étape primaire, permettant aux étudiants d'exprimer oralement ce qui se trouve dans leur âme. En ce sens l'expression orale vise à fournir aux élèves des ressources linguistiques en leur fournissant de nouveaux termes. Diverse connaissance et enrichissement de leur stock linguistique.

Les mots clé : Enseignement, Expression orale, Approche de compétence

Abstract :

The aim of this study is that oral expression in the light of approaching by efficiencies is considered as an important activity in the primary degree in which through this activity, student can express what is inside them orally, thus, oral expression works on making students aquiring a lot of words, this occurs by equipping them with new terms and different information and enriching their linguistical stock.

Key words: Teaching, oral expression, approaching by efficiencies.