تعليم التعبير إشكالات و حلول
دراسة ميدانية بابتدائية قلعة صالح بلدية السبت (عزابة) السنة الخامسة أنموذجا

إسماعيل خنطوط [1*] خليفة صحراوي [2]
جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر) جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر)
[2،1] مخبر اللسانيات واللغة العربية

Teaching Expression; Problems and Solutions.
A field studyon Kalaa Saleh primary school (Azzaba)
Fifth year pupils as a model

Ismail khentout [1,*] **khelifa Sahraoui [2]**
Université Badji Mokhtar Annaba (Algeria) Université Badji Mokhtar Annaba (Algeria)
Linguistics and Arabic language lab Linguistics and Arabic language lab
khentout@outlook.com chokri_92@yahoo.fr

Receipt date: 24/ 02 / 2019; acceptation date: 29 / 06 / 2019 ; Date Publishing Date : 28 / 02 / 2021

ملخص: يسعى هذا المقال إلى الوقوف على واقع تعليم التعبير الشفهي والكتابي، لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وما يطرحه من مشكلات، انطلاقا من:

1 مدى مراعاة المعلم للكيفيات التي تُنظَّم بموجبها المواقف التعليمية للمادة (التوزيع الزمني، الترتيب والتدرج في تقديم المادة، الوسائل التعليمية والطرائق، التقويم).

2 مخرجات العملية التعليمية الخاصة بالتعبير الشفهي والكتابي، والمتمثلة في بعض أنشطة الوضعية الإدماجية. وقد تنوعت الأنشطة المعتمدة في الدراسة بغية التقويم الجيّد للكفايات الختامية المستهدفة، ونخلص إلى عدم قدرة أغلب التلاميذ على توظيف مواردهم و مكتسباتهم، واستغلالها في وضعيات مناسبة.

الكلمات المفتاحية . تعبير كتابي؛ تعبير شفهي؛ توزيع زمني؛ أنشطة؛ وضعية إدماجية؛ تقويم.

Abstract. This study aimed at identifying the reality of teaching oral and written expression, for the pupils of fifth year primary school; and the posed problems, from:

1. The extent to which the teacher takes into consideration the modalities according to which the educational positions of the subject are organized (time distribution, arrangement and progression in the presentation of the material, teaching tools, methods and assessment).

2 - The outputs of the educational process of oral and written expression, represented by some integrated situation activities.

The activities adopted in the study varied in order to better evaluate the targeted final competencies.

We conclude that most pupils are unable to use their resources and acquisitions and use them in appropriate situations.

Keywords. written expression; oral expression; time distribution; activities; integrated situation; assessment.

***corresponding author**

1. مقدمة

تسعى جميع المقاربات البيداغوجية من خلال تعليمها للغة إلى تمكين المتعلم من التواصل الوظيفي سواء أكان كتابيا أم شفهيا، وهذا لأهمية التعبير وقيمته الاجتماعية الكبيرة؛ فقيمته تتجلى في حفظ التراث البشري ونقله للأجيال، وتدوين العلوم والمعارف، لذا تُعلي الشعوب من مكانة أصحاب المواهب العالية في التعبير الكتابي والشفوي، ويعتمدون عليهم في أمور الحياة المختلفة، التي تتمثل في الدعاية والسياسة والإرشاد، وفي الكتابات الفنية الجمالية.

ومن ثَمَّ اهتمت المقاربة بالكفايات بالتعبير الكتابي والتعبير الشفوي والتواصل، ضمن إصلاحاتها التربوية المتمثلة في الجيل الأول، الذي تم تخرج آخر دفعة منه – في السنة الخامسة ابتدائيّ السنة الماضية (2018)، وبما أن هذه المرحلة التعليمية هي ختام التعليم الابتدائي، فإنها محصلة لمرحلة تعليمية هامة، وبوابة لمرحلة أخرى، كما أنها محط جميع الأنشطة اللغوية في المرحلة الابتدائية، وتظهر ككفاءة ختامية في قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.

1.1. إشكالية البحث

يعطي التعبير الطالب فرصاً للتفكير والتدبر، ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب لِيُبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجّل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة. وكثيراً ما يشتكي المعلم والمتعلم من حصة التعبير بنوعيه، خاصة حينما يطالب– في نهاية السنة بتحقيق الأهداف المسطرة ضمن ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي، والتي تروم تكوين طالب قادر على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط، تتنوع بين الحواري والإخباري والسردي والوصفي.

وبالنظر إلى الدراسات الأكاديمية في الجزائر ضمن مجال تعليم التعبير الكتابي والشفوي والتواصل، نرى أنها أهملت السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، واهتمت بالمراحل السابقة لها واللاحقة، بيد أن هذه المرحلة هي خاتمة التعليم الابتدائي وبوابة التعليم المتوسط، وقد أولاها مخططو المناهج التربوية عناية خاصة، وفيها يطلب من التلميذ التمكن من الوضعية الإدماجية، باعتبارها الوسيلة الإجرائية لتوظيف المهارات اللغوية في مختلف مجالات الحياة.

وعليه فإن التعبير الكتابي والشفوي يمثل وضعية مركبة، يستدعي فيها المتعلم كفايات عدة، مما يجعل هذه الحصة ثقيلة على المعلم والمتعلم، وتكثر الشكوى منها، ويبقى هذا الضجر مصاحبا المتعلم رغم تقدم مراحل الدراسة، خاصة إذا تعلق الأمر بالتعبير الشفهي، وكانت كفاية التلميذ التواصلية ضعيفة. وهذا ما استدعى الوقوف

مع المرحلة النهائية من التعليم الابتدائيّ باعتبارها خاتمة المسار التعليمي الأول في حياة التلميذ وبوابة للمسار الثاني– انطلاقا من التساؤلات التالية:

- ما الإشكالات التي تعترض تعليم التعبير في السنة الخامسة ابتدائي، بالنظر إلى مردود كل من المعلم والمتعلم؟.
- ما الحلول المقترحة لعلاجها؟.

وقد جاءت هذه الدراسة الميدانية– بمدرسة قلعة صالح الابتدائية مع طلبة الصف الخامس «أ» لتحاول استكشاف إشكالات تعليم التعبير انطلاقا من مدى مراعاة المعلم للكيفيات المنظمة للمواقف التعليمية للمادة، ووصف مظاهر العجز التعبيري في هذه المرحلة المهمة بالنسبة لمسار التلميذ اللغوي، ثم محاولة وضع بعض الحلول لها انطلاقا من رؤية أرباب هذا الفن، ومن الدراسات التعليمية التي عالجت المشكلة.

2.1. الفرضيات

- يعاني أغلب التلاميذ من مشاكل متنوعة في حصة التعبير الكتابي والشفوي.
- عملية تقويم حصة التعبير تحتاج إلى مراجعة من حيث الكيفية والآليات المتبعة في التقويم.
- لا يلتزم الأساتذة بالوضعيات الضرورية لإنجاح المقاربة بالكفايات.
- لا زالت المقاربة بالأهداف هي المسيطرة على العملية التعليمة؛ لافتقار المعلمين للكفايات التدريسية المطلوبة لنجاح المقاربة بالكفايات.

3.1. المفاهيم الإجرائية

- **تعبير كتابي وشفوي.** هو عبارة عن «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة وبلغة سليمة على وفق نسق فكري معين» (طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، 2003، ص38).

ويتجلى هذا المستوى الذي يبلغه المتعلم– فيما يتعلق بالتعبير الكتابي والشفهيّ في ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي،و هو فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه، والقدرة على التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة، وكتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التعليمية. أما الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة، فتتمثل في كون المتعلم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي، الوصفي(منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، 2013، ص05، 06).

ولا يتأتى ذلك إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الخاصة بالتعبير وما يتعلق به، وهي كالآتي:

- **التعبير الكتابي.** ويتكون من كفائتين قاعديتين، هما، اختيار الأفكار وتنظيمها، وتوظيف الكتابة لأغراض مختلفة، وتندرج تحت كل كفاءة قاعدية مجموعة من الأهداف التعليمية، أبرزها: (ترتيب الأفكار واستخدام أدوات

الربط، استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة، الاهتمام بصحة التعبير وجودته، الكتابة السليمة في جميع الأنشطة).

- **التعبير الشفهي والتواصل.** وتتضمن هذه المادة أربع كفاءات قاعدية هي:(الاستماع والفهم، اختيار الأفكار، التعبير عن الأفكار، إعطاء المعلومات وطلبها) وكل كفاءة قاعدية لها أهداف فرعية تحققها، ويتم تقييم التعبير الشفهي والتو اصل من خلال تحقق الكفاءات القاعدية الأربع . (ينظر: منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، 2013، ص 10، 15).
- **توزيع زمني.** ويقصد الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (08 ساعات و 15 دقيقة) أسبوعيا موزعة حسب الجدول الزمني رقم (01)

الجدول(01) التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية (شريفة غطاس وآخرون، 2012، ص10).

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي تواصل	02	01 ساعة و 30 د.
قراءة/ قواعد نحوية.	02	01 ساعة و 30 د.
قراءة/ قواعد صرفيةوإملائية.	02	01 ساعة و 30 د.
تعبير كتابي	01	45 د.
محفوظات	01	45 د.
مطالعة موجهة	01	45 د.
نشاطات إدماجية/ إنجاز مشايع/ تصحيح التعبير	02	01 ساعة و 30 د.
المجموع	11	08 ساعات و15 د.

وتنقسم إلى قسمين:

- **التوزيع الزمني الأسبوعي.** الذي يحدد الوقت الكافي لحصة التعبير، والمقدرة بأربع حصص، زمن كل واحدة 45 د؛ ففي المجال الزمني الأول، يتقاسم التعبير الشفوي والتواصل الحصة المقدرة بتسعين دقيقة مع حصة القراءة، وفي المجال الزمني الثالث المتضمن حصتين، إحداهما خاصة بالقواعد الإملائية وهي تتصل بالتعبير الكتابي، أما المجال الزمني الرابع، فخاص بحصة التعبير الكتابي، ثم يأتي المجال الزمني السابع والمقدر بحصتين، تتوزع عليهما ثلاث نشاطات؛ النشاطات الإدماجية، وإنجاز المشاريع، وتصحيح التعبير (ينظر: شريفة غطاس وآخرون، 2012، ص14).

وعليه فإن نسبة الزمن المخصصة لحصة التعبير، بالنسبة للزمن الأسبوعي لمادة اللغة العربية يكون كالتالي:11 حصة، مقدار كل حصة 45 د = 495 د، تحوز حصة التعبير من هذا الزمن على 165 د. ومنه فإن النسبة المئوية لحصة التعبير هي: (165×100)÷ 495 = 33.33٪.

- **التوزيع الزمني الخاص بحصص التعبير**، أثناء مراحل وضعية الانطلاق، وبناء التعلمات، والاستثمار، بحث يكون زمن مرحلة بناء التعلمات، أكبر من الزمن المخصص لوضعية الانطلاق، أو للاستثمار.
- **أنشطة**. وتشمل الأنشطة كل الأعمال التي يشترك فيها كل من المعلم والمتعلم في قاعة الدرس، وهي حسب دليل المعلم كالتالي: (القراءة، التعبير الشفوي والتواصل، توظيف اللغة "استثمار النص"، التعبير الكتابي، المحفوظات، المطالعة الموجهة، إنجاز المشاريع، نشاط الإدماج، أسابيع الدعم والإدماج) وتتوزع حسب الدليل على سبع مجالات زمنية. (ينظر: شريفة غطاس وآخرون، 2012، ص 2ǂ 14).
- **وضعية إدماجية**. يرتبط هذا المفهوم ببيداغوجيا الإدماج التي تهدف إلى «إرساء روابط ما بين التعلمات حتى يتسنى للمتعلم (ة)حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلم (ة) أن اكتسبها؛ ولكي يكون بالإمكان تعليم وتعلم الإدماج من طرف المتعلمين، تقدم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج Situations d'intégration وتتم دعوتهم إلى حلها. من هذا المنطلق، فإن الإدماج يتمثل في وضعيات مركبة جديدة عن المتعلمين؛ بمعنى أن المتعلم هو الذي يباشر التعلم» (عبد الكريم غريب، ص 294). والتعبير الكتابي والشفهي يمثل وضعية إدماجية، يحتاج التلميذ فيها إلى إدماج مكتسبات نحوية وصرفية وإملائية وأسلوبية في نص مكتوب أو مسموع.
- **التقويم**. ويقصد به «عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التربوي وأهدافه، فهو يعنى بتقدير قيمة الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم ذاته وذلك في ضوء معايير وأسس يتبناها المقوم» (محمد السيد علي، 2011، ص371). ويتم التقويم من خلال المشاريع، والاختبارات، والأسئلة الصفية.

4.1. أهمية وأهداف البحث. تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية وفوائد تدريس التعبير الكتابي والشفوي في حياة التلميذ العلمية والعملية، فمن خلال تمكن التلميذ من التعبير بنوعيه، يستطيع التعبير عن أفكاره والتواصل مع غيره، وإن تنوعت مقامات وأنواع التواصل الوظيفي– الذي تروم المقاربة بالكفايات تحقيقه– ؛ بداية من التواصل اليومي العام، مرورا بالتواصل العلمي العام، وصولا إلى التواصل العلمي الخاص، ولا شك أن التلميذ لا ينتقل إلى المستوى الثالث من مستويات التواصل الوظيفي إلا بعد مروره بالمستوى الأول والثاني.

وبما أن التواصل اليومي العادي يكتسبه الطفل من محيطه الأسري قبل المدرسة، فإن المستوى العلمي العام يتفرع إلى مستويات دنيا وأخرى أعلى منها، والمرحلة الابتدائية، تؤسس لأهم مستويات المستوى العلمي العام، بيد أن التلميذ يعاني من جملة من الصعوبات والمشكلات التي تحول دون الانتقال من المستوى التواصلي

اليومي العام إلى المستوى العلمي العام، خاصة إذا كان هناك ازدواجية لغوية بين المستوى الأول والثاني، بحيث يمثل الأول مزاحمة مستمرة للمستوى الثاني، ولا يمثل امتدادا له، وهذا ما نلحظه في العلاقة القائمة بين العامي والفصيح.

وعليه تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم جملة من البيانات الوصفية التي تشخص وضعية التعبير الكتابي والشفوي في خاتمة مرحلة من أهم مراحل التلميذ الدراسية، كما تضع حلولا عملية تقلص الفجوة الموجودة بين الاستعمال اليومي العام التي يكتسبه الطفل من محيطه الأسري والاجتماعي، والاستعمال العلمي العام الذي يكتسبه من الدراسة النظامية.

5.1. الدراسات السابقة دراسة (زوليخة علال 2009 2010): تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط أنموذجا. وقد ركزت هذه الدراسة على الجانب التطبيقي للغة الخطاب المكتوب في ضوء المقاربة بالكفايات، محاولة الإجابة على جملة من التساؤلات؛ انطلاقا من مدى تخلص مناهج اللغة العربية الجديدة من الحشو والتلقين، ومدى فاعليتها في معالجة المشكلات التي تعاني منها العملية التعليمية بخصوص التعبير والتواصل.

دراسة (فاطمة زايدي 2008 2009): تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا. وأهم ما هدفت الدراسة إلى تحقيقه، التعرف على الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق المقاربة بالكفايات، ثم إدراك مدى اكتساب التلاميذ للمهارات اللغوية.

دراسة (فريد خلفاوي 2011 2012) تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات السنة الرابعة متوسط أنموذجا. وأهم ما هدفت الدراسة إلي تحقيقه، الوقوف على مدى اكتساب وتوظيف المتعلمين للمهارات اللغوية، والوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية في تطبيق المقاربة بالكفايات. (ينظر: فريد خلفاوي، 2011، 2012، المقدمة).

دراسة (مليكة بوراوي2015): الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط). محاولة قراءة أهداف كل من الشفوي والمكتوب في منهاج السنة الرابعة متوسط. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج هي: (عدم التمييز بين التعبير الشفوي والتواصل وبين التعبير الكتابي والتواصل الكتابي، لا يحظى الشفوي بالأهمية نفسها التي يحظى بها المكتوب، غياب تصور دقيق للمنهاج والفاعلين التربويين وللعلاقة بين الشفوي والمكتوب).

2. الطريقة و الأدوات

1.2.مجتمع الدراسة وعينتها. يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من أنشطة تلاميذ الصف الخامس ابتدائي القسم «أ» بمدرسة قلعة صالح، بلدية السبت دائرة عزابة ولاية سكيكدة، والذين يدرسون مادة التعبير الكتابي مرة في الأسبوع- يوم الأربعاء- والبالغ عددهم ثلاثون (30) تلميذا، عدد الذكور ثلاثة عشر (13) والإناث سبعة عشر (17).

أدوات الدراسة. وقد اعتمد هذا البحث على الأنشطة الصفية المتنوعة، والمتمثلة في التالي:

1. التعبير الكتابي (نشاط منزلي). حيث يقدم الأستاذ نص الموضوع للتلاميذ في حصة التعبير، ويناقشه معهم داخل القسم، ثم يقومون بالبحث عنه. وبعدها يحررون النص على ورقة، لتقدم في الحصة الموالية للتعبير.

وهذا النوع من التعبير شمل نشاطين بعنوان:

ب.حب الوطن. وكان نص الموضوع كالتالي: «حب الوطن من الإيمان، ووطنك هو الأرض التي تعيش عليها، والهواء الذي تستنشقه، والماء الذي تشربه، والمدرسة التي تتعلم فيها».

ج.المطلوب اكتب نصا من 08 أسطر تتحدث فيه عن وطنك، والواجبات التي يجب أن تلتزم بها نحوه، مستعملا الاسم الموصول،وجملة منسوخة بإحدى أخو ات إن.

هـ.الأم. وكان نص الموضوع: «الأمومة علاقة عاطفية، تعني التواصل الكبير الذي يربط الأم بأبنائها، ويجعلهم يعيشون سعادة عطفها وحنانها وينعمون في ظل رعايتها بالأمن والأمان والآمال العريضة والنجاح المؤكد».

و.المطلوب . اكتب فقرة لا تقل عن 10 أسطر تصف فيها أمك وتتحدث عن دورها في تربية أبنائها، وتبيّن واجبك نحوها، موظفا جملة منسوخة بإحدى أخوات كان.

ي.التعبير الشفوي. كتب الأستاذ نص الموضوع على السبورة، ثم ناقش عناصره مع تلاميذه، وبعدها حدّد عددا منهم، مع مراعاة مستواهم المعرفي- الجيد، والمتوسط، والضعيف- ليعبروا عن مضمون النص أمام زملائهم، وفي هذا النوع قمت بتسجيل كل طالب بآلة تسجيل، فهناك من عبر مرة واحدة، وبعض الطلبة أعاد التعبير مرتين.

ل.**نص الموضوع.** « إن الشجرة كائن حي، لها أهمية كبيرة في الحياة».

ن.المطلوب : تحدث عن أهمية الشجرة، وفوائدها، ودروك نحوها.

2.**اختبار تجريبي في اللغة العربية:**

- **ملاحظة:** أخذت إجابات التلاميذ في الاختبار التجريبي النهائي، لشهادة التعليم الابتدائي.
- **مدته الزمنية:** ساعة ونصف.
- **عنوان النص: خير جليس.**

– **النص:** «عندما يشعر الفرد بالملل يقتل فؤاده، يتناول كتابا ويتصفح ما بين سطوره، فيشعر بنشوة كبيرة تغمر قلبه، وهو يقرأ عن أنباء من قبله، وأفكار من حوله، دون ملل أو ضجر فالكتاب جليس ليس كبقية الجلساء، فهو صامت يبدد الملل عن نفس الفرد، ويؤنس وحدته، ويغذي فكره، كل هذا في جو صامت مهيب.

والكتاب يحوي كنوز المعرفة التي لا تجدها عند سواه. فهو أشبه بالنهر الدافق الذي لا يجف ماؤه، فيغترف منه الظمآن بلا حدود دون أن ينضب، فالكتاب صديق وفي، يسدي النصيحة لطالبها، ولا يبخل بها إلا على من استغنى عنه، فهو كالمشكاة تنير الطريق لحاملها.

فاحرص أيها التلميذ النجيب على اختيار جليسك فإن لم تجد صديقا مخلصا، فاحرص على كتاب قيم يفيدك ويغذي أفكارك».

3.الأسئلة:

- **أسئلة الفهم** (03 ن):

1 هات عنوان مناسب للنص؟

2 بماذا شبه صاحب النص الكتاب؟

3 اشرح المفردات التالية ثم وظفها في جمل مفيدة : الظمآن، يسدي.

- **أسئلة اللغة (03 ن):**

1 أعرب ما تحته خط في النص.

2 حول العبارة الآتية: من المفرد الغائب إلى جمع المؤنث: « يشعر بنشوة كبيرة تغمر قلبه، وهو يقرأ عن أنباء من قبله، وأفكار من حوله، دون ملل أو ضجر».

3بر ّر كتابة الهمزة بذلك الشكل في كلمتي: يؤنس، يقرأ.

4 استخرج من النص ما يناسب لملء خانات الجدول الموالي:

فعل أجوف	ظرف مكان	اسم إشارة	صفة

4.الوضعية الإدماجية: (04)

اكتب فقرة من 10 أسطر تنصح فيها زميلك بمطالعة الكتب المفيدة موظفا: (صفة، حال، فعل أمر، مضاف إليه).

2.2. المنهج المتبع. تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفيالتحليلي، والذي يعر ّف بأنه منهج يقوم :« على وصف ظاهرة من الظواهر, للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة, والعوامل التي تتحكم فيها,

واستخلاص النتائج لتعميمها. ويتم ذلك وفق خطة معينة, وذلك من خلال تجميع البيانات, وتنظيمها, وتحليلها» (محمد الصاوي محمد المبارك، 1992, ص 30). فغاية البحث الوصفي هي الحصول على الحقائق والبيانات مع تفسيرٍ لكيفية ارتباط هذه البيانات بمشكلة الدراسة (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000, ص 126).

3.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة.تم حساب نسب الأخطاء المئوية الموجودة في تعابير الطلبة كالتالي:

النسبة المئوية= (التكرار ÷ مجموع الأخطاء المنتمية إلى فئة محددة) × 100.

3.عرض وتفسير النتائج

1.3.الجانب الخاص بالمعلم. يتم الحكم على مردود المعلم انطلاقا من مدى تحكمه في الكيفيات التي تنظم عملية تعليم التعبير في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وعلى الأهداف والكفاءة القاعدية والختامية الخاصة بالتواصل الكتابي والشفوي، انطلاقا من دليل اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الخاص بالمعلم، ومن منهاج اللغة العربية للسنة نفسها.

لذا فإن تقييم تعليم التعبير انطلاقا من مردود المعلم– حسب الدليل والمنهاج ، يبدأ من الخطة التحضيرية للمعلم؛ انطلاقا من إحكامه لكفاءة التخطيط الخاصة، فعلى قدر التزامه بالمجالات الزمنية المنظمة لتوزيع الأنشطة اللغوية، يظهر مردوده في الكفاءات الأخرى المتبقية، لأن كل من كفاءة التوجيه للنشاط التعليمي، وكفاءة الشرح، وكفاءة الاتصال، وكفاءة التقويم، تتأثر بانعدام جودة التوزيع الزمني الخاص بمراحل العملية التعليمية. وهذا لا يلغي خصوصية الكفاءات الأخرى؛ فالنشاطات المقترحة في كل مرحلة من مراحل الحصة الدراسية، تتأثر بضعف كفاءة الشرح وكفاءة التواصل لدى المعلم، مما يعود بالضرر على كفاءة التقويم.

إضافة إلى تفعيل الطرائق والوسائل التي يعتمدها منهاج السنة الخامسة ابتدائي، لتحقيق التفاعل والوصول إلى الكفاءات المستهدفة، من خلال الوسائل التعليمية المتاحة كالكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ، ودليل المعلم، واعتمادا على «المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية» (منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، 2013، ص21).

ثم يأتي التقويم كوسيلة تساعد على توجيه التلاميذ ومساعدتهم، وتدارك الخلل الحاصل في العملية التعليمية، انطلاقا من وضعية معقدة (وضعية مشكل) تنتمي إلى الوضعيات نفسها التي تحددها كفاءة معينة، وبعبارة أوضح فإن التعبير الكتابي والشفهي يعد وضعية معقدة، تستدعي قدرات عدة تتصل بالفكر والثقافة، والتراكيب النحوية والصرفية، وقواعد الإملاء، والكتابة، ودمجها معا لإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة (ينظر: منهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، 2013، ص22). و قد تم تسجيل مجموعة من الملاحظات الخاصة بمردود المعلم، انطلاقا مما سبق كالتالي:

- تحفظ المعلم نسبيا وعدم تجاوبه بأريحية مع الباحث، وهذا حال دون تقديم استبيان له خاص بالنشاط التعليمي المتعلق بالتعبير الشفهي والكتابي، بيد أنني سجلت بعض الملاحظات المتصلة بتعليم التعبير انطلاقا من التوزيع الزمني، والترتيب والتدرج في تقديم المادة، والطرائق والتقويم، وسأختصرها في النقاط التالية:
- الوقت المحدد لمادة التعبير في نظر المعلم هو حصة واحدة يوم الأربعاء، أما حصة التعبير الشفوي المدرجة ضمن المجال الزمني الأول مع حصة القراءة فلا يعدها من التعبير، كما أنه يؤجل حصة تصحيح التعبير الكتابي إلى بداية حصة التعبير الموالية.
- بالنظر إلى نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي، فإن نشاط التعبير الشفوي والتواصل يقترن مع نشاط القراءة، ويظهر الترتيب والتدرج في تقديم مادة التعبير انطلاقا من وضعية الانطلاق، أو طرح الإشكالية التي يعرض لها نص القراءة، ثم تأتي مرحلة بناء التعلمات، وتبدأ بفهم المسموع، ويكون نشاط الأستاذ في قراءة النص، ثم طرح أسئلة حوله، وبعد فهم المسموع تأتي القراءة، والتي تتضمن نشاطات عدة للمعلم (يطلب التلاميذ قراءة النص، يتدخل من حين لآخر، يشرح بعض المفردات، يناقش مع التلاميذ) أما نشاط التلاميذ (قراءة صامتة للنص، الإجابة عن الإشكالات المطروحة، مناقشة محتوى النص مع المعلم) (ينظر: شريفة غطاس وآخرون، 2012، ص 15). بيد أن الأستاذ يجعل حصة التعبير الشفوي والتواصل، مع حصة التعبير الكتابي، ويتم تقديمه في شكل مشاريع.
- أما بخصوص الطرائق والتقويم، فإن المعلم لا يزال متأثرا ببيداغوجيا الأهداف، إذ يقدم الموضوع وعناصره، ثم يتدرب التلاميذ عليها، ثم يحررون الموضوع خارج القسم، ثم تسليم الموضوعات، ثم مناقشتها وتصحيحها.

2.3.الجانب الخاص بالمتعلم .بعد تحليل أنشطة الدراسة حاولت حصر الملاحظات التي توصلت إليها في ستة أنواع من الأخطاء، كالتالي:(أخطاء أسلوبية، أخطاء إملائية، أخطاء نحوية، أخطاء صرفية، أخطاء تركيبية، أخطاء الترقيم).

- **الأخطاء الأسلوبية.** تشمل الأخطاء الأسلوبية جوانب كثيرة, تتعلق بالجانب التركيبي, والدلالي, والجانب الفني والبلاغي, ولكنني اكتفيت بذكر الأخطاء التي تتناسب مع مستوى العينة المدروسة – الصف الخامس الابتدائي – فحاولت حصرها في أربعة أنواع, وهي: التكرار, عدم القدرة على توظيف الربط, غياب الرابط المعنوي, ركاكة التعبير واستعمال العامية. وكان مجموع الأخطاء المتحصل عليها: (334) خطأ. موزعة على المواضيع الثلاث – الوطن, الأم, المطالعة –وتفصيلها مبين في الجدول

الجدول02

نوع الخطأ / الموضوع	التكرار	النسبة المئوية	عدم القدرة على توظيف الرابط	النسبة المئوية	غياب الرابط المعنوي	النسبة المئوية	ركاكة التعبير واستعمال العامية	النسبة المئوية

الوطن	13	31.70	13	22.41	82	44.08	02	04.08
الأم	02	04.87	13	22.41	53	28.49	16	32.65
الاختبار	26	63.41	32	55.17	51	27.41	31	63.26
المجموع	41	99.98	58	99.99	186	99.98	49	99.99

بالنظر إلى الجدول أعلاه يمكن ملاحظة ما يلي:

- تفاوتت الأخطاء المنتمية إلى فئة تكرار الجمل الموجودة في نص التعبير حرفيا، بحيث تظهر قليلة في نص "الأم"، ثم ترتفع في نص "الوطن"، وبعدها تتضاعف في الاختبار، كما يعاني التلاميذ في الربط بين الجمل وتحقيق انسجام النص، حيث تجد التعبير مفككا يغلب عليه طابع التكرار للجمل الموجودة في نص التعبير, ووضعها في غير مواضعها، وحينما يعجزون عن التعبير باللغة العربية يلجأون إلى العامية, وهذا راجع إلى ضعف الرصيد اللغوي, مع قلة توظيف ما يملكونه من ألفاظ فصيحة.
- يعد الرابط المعنوي أشق الروابط على المتقدمين في التعليم بله المبتدئين, ومن ثم طغت أخطاؤه على جميع الأخطاء في التعابير الثلاث, بحيث تجاوزت مجموع أخطاء الرابط المعنوي (186)، مجموع أخطاء التكرار (41)، وعدم القدرة على توظيف الرابط(58)، وركاكة التعبير واستعمال العامية (48) مجتمعين.
- ارتفاع نسبة الخطأ في التعبير الخاص بالاختبار, وقلته نوعا ما في تعبيري الواجب المنزلي؛ بحيث كانت نسبة خطأ التكرار في الاختبار:63.41٪، وفي نص" الوطن": 31.70٪، وفي نص"الأم": 04.87٪. أما عدم القدرة على توظيف الرابط، فقد بلغت في الاختبار نسبة: 55.17٪، وتساوت في نصي الأم والوطن، بنسبة قدرها: 22.41٪ لكل منهما. وأما غياب الرابط المعنوي فقد ارتفعت نسبته في نص الوطن وبلغت 44.08٪، ويأتي بعده نص الأم بنسبة قدرها 28.49٪، وأخيرا موضوع الاختبار بنسبة 27.41٪. كما ترتفع نسبة الاختبار في ركاكة التعبير و استعمال العامية، بنسبة 63.26٪، يليها موضوع "الأم" بنسبة 32.65٪، وأقلها موضوع الوطن بنسبة 04.08٪، ولعل السبب في ذلك اجتماع عدة عوامل في الاختبار كالرهبة، والخوف من انتهاء الوقت، وصعوبة الأسئلة الأخرى، مما يحدث ضغطا متزايدا على التلميذ, وهذا منتف في الأنشطة الأخرى.
- **الأخطاء الإملائية** : يقتصر البحث على أربعة أنواع من الأخطاء الإملائية، وهي: (رسم الهمزة، والتاء، وترك التعريف واستبدال الحروف, وقد بلغ مجموع الأخطاء (180) خطأ كما هي موضحة في الجدول

الجدول 03

نوع الخطأ / الموضوع	رسم الهمزة	النسبة المئوية	رسم التاء	النسبة المئوية	ترك التعريف	النسبة المئوية	استبدال الحروف	النسبة المئوية
الوطن	20	39.21	15	27.77	10	28.57	13	32.50
الأم	14	27.45	27	50.00	06	17.14	05	12.50
الاختبار	17	33.33	12	22.22	19	54.28	22	55.00
المجموع	51	99.99	54	99.99	35	99.99	40	100

نرى من خلال الجدول اعلاه مجموعة من الملاحظات نوجزها في ما يلي:

ارتفعت نسبة أخطاء رسم الهمزة في موضوع الوطن وبلغت (20) خطأ، وبنسبة قدرها (39.21٪)، تليها مباشرة أخطاء الاختبار، حيث بلغت (17) خطأ، وبنسبة قدرها (33.33٪)، وتأتي أخطاء موضوع الأم في المرتبة الأخيرة، بمجموع (14) خطأ، وبنسبة قدرها (27.45٪). أما أخطاء رسم التاء فقد ارتفعت في موضوع الأم، إذ بلغت (27) خطأ، ونسبة قدرها (50.00٪)، ويأتي موضوع الوطن في الدرجة الثانية بمجموع (15) خطأ، وبنسبة قدرها (27.77٪)، ويتذيل الاختبار قائمة الترتيب بمجموع (12) خطأ، وبنسبة قدرها (22.22٪). أما أخطاء ترك التعريف؛ أي ترك الألف واللام الشمسية، فقد ارتفعت في الاختبار بمجموع (19) خطأ، وبنسبة قدرها (54.28٪)، يليها موضوع الوطن بـ (10) أخطاء، وبنسبة قدرها (28.57٪)، ويأتي موضوع الأم أخيرا بمجموع (06) أخطاء، ونسبة قدرها (17.14٪). وأما أخطاء استبدال الحروف – مثلا كتابة الظاء ضادا، أو الجيم خاء، فقد ارتفعت في الاختبار وبلغت (22) خطأ، ونسبة قدرها (55.00٪)، يليه موضوع الوطن بمجموع (13) خطأ، ونسبة قدرها (32.5٪)، ثم موضوع الأم بمجموع (05) أخطاء ونسبة قدرها (12.5٪).

- أخطاء ترك التعريف أقل أخطاء المواضيع الثلاث، بمجموع (35) خطأ، تليها أخطاء استبدال الحروف بمجموع (40) خطأ، ثم أخطاءر سم الهمزة بمجموع (51) خطأ، ثم أخطاء رسم التاء، بمجموع (54) خطأ.
- مجموع الأخطاء الإملائية قد بلغ (180)، وهي أقل من الأخطاء الأسلوبية البالغ عددها (334), كما أن أخطاء الاختبار مرتفعة (70) خطأ، إذا ما قورنت بأخطاء الواجبين المنزليين؛ "الوطن" (58)، وموضوع الأم (52)، لكنها لم تصل إلى أدنى نسبة من الأخطاء الأسلوبية وهي أخطاء موضوع الأم (84). ومع هذا فإن النسبة غير مشرفة, وذلك لأن الإملاء شيء تطبيقي لا يتداخل مع معارف أخرى, على غرار الأسلوب الذي يستدعى معارف عدة لإنشائه.
- قد يكون ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية راجع بالدرجة الأولى إلى الطريقة المعتمدة في التصحيح, فالمعلم الذي يكتفي بوضع العلامة مباشرة دون أن يوضح أخطاء كل تلميذ بمفرده,يسمح بتكرار الأخطاء مرارا.
- **الأخطاء النحوية.** بعد تحليل المواضيع الثلاث وجدنا مجموعة من الأخطاء النحوية، تنتمي أغلبها إلى الإعراب؛ أي الخطأ في الرفع والنصب والجر والجزم، كما توجد أخطاء أخرى تنتمي إلى أقسام الكلام وقد بلغ عددها (111) خطأ. كما هي موضحة في الجدول

الجدول 04

نوع الخطأ / الموضوع	النصب	النسبة المئوية	الرفع	النسبة المئوية	الجر	النسبة المئوية	الجزم	النسبة المئوية	عدم التفريق بين مكونات الجملة	النسبة المئوية
الوطن	06	22.22	09	23.07	05	26.31	04	23.52	03	33.33
الأم	03	11.11	03	07.69	03	15.78	04	23.52	/	/

الاختبار	18	66.66	27	69.23	11	57.89	09	52.94	06	66.66
المجموع	27	99.99	39	99.99	19	99.98	17	99.98	09	99.99

بالنظر إلى الجدول أعلاه يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- تظهر الأخطاء المتعلقة بالإعراب في المواضع التي تنوب فيها الحروف عن الحركات، كالتثنية وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة، والفعل المضارع المعتل الآخر، أو الذي اتصلت به ألف اثنين أو واو الجماعة أو ياء المؤنثة المخاطبة، فأحيانا يتم رفع المثنى بالألف وهو في حالة نصب أو جر، أو رفع جمع المذكر السالم وهو في حالة جر أو نصب، وأحيانا تعكس الحالة الإعرابية فيؤتى بهما بالياء وهما في حالة رفع، كما يحتفظ بالنون في الأفعال الخمسة وهي في حالة جرم أو نصب، أو يذكر حرف العلة مع الفعل المجزوم. و بالنظر إلى مجموع أخطاء أنواع الإعراب، نرى أن أكبر نسبة من الأخطاء كانت في علامات الرفع بمجموع (39) خطأ، تليها علامات النصب، بمجموع (27) خطأ، ثم الجر بمجموع (19) خطأ، ثم الجزم بمجموع (17) خطأ.
- إن انخفاض الأخطاء النحوية البالغ عددها (111)، مقارنة بالأخطاء الأسلوبية المقدرة بـ (334) والأخطاء الإملائية المقدرة بـ (178)، ليس راجعا إلى التحسن الملحوظ في مستوى التلاميذ, بقدر ما هو راجع إلى عدم ضبط الكتابة بالشكل أولا, وعدم توسيع معيار استخراج الأخطاء ثانيا, بدليل أننا سنرى فيما بعد عدم التزام التلاميذ بالمطلوب منهم في الهدف الإجرائي في كل التطبيقات إلا ناذرا.
- والجدول الذي بين أيدينا يظهر أن أخطاء علامات الإعراب البالغ عددها (102) قدر ارتفعت في الاختبار وأخذت نصيبا كبيرا من النسبة الموضحة في الجدول، بمجموع (65) خطأ، يليها موضوع الوطن بمجموع (24) خطأ، ثم موضوع الأم بمجموع (13) خطأ.
- أما عدم التفريق بين مكونات الجملة فقد كان منعدما في موضوع الأم،وبلغ (03) أخطاء في موضوع الوطن، و(06) أخطاء في موضوع الاختبار، خاصة أثناء تحقيق الوضعية الإدماجية، أي استعمال الاسم الموصول، وجملة منسوخة بإحدى أخوات إن في موضوع الوطن، وأثناء توظيف كلمتي (الظمآن، يسدي) من أسئلة الفهم في موضوع الاختبار، وأيضا تحويل العبارة من المفرد إلى الغائب.

- **الأخطاء الصرفية:** اشتمل هذا الجدول على ثلاث أنواع من الأخطاء الصرفية؛ الخطأ في التذكير والتأنيث, والإفراد والتثنية والجمع, وعدم التمييز بين الضمائر, وكان عدد الأخطاء المتحصل عليها(86) كما هي موجودة في الجدول

الجدول 05

نوع الخطأ / الموضوع	المذكر والمؤنث	النسبة المئوية	المفرد المثنى والجمع	النسبة المئوية	عدم التمييز بين الضمائر	النسبة المئوية

الأم	05	17.85	08	30.76	13	40.62
الوطن	11	39.28	04	15.38	09	28.12
الاختبار	12	42.85	14	53.84	10	31.25
المجموع	28	99.98	26	99.98	32	99.99

نلاحظ من بيانات الجدول أعلاه انخفاض عدد الأخطاء في التذكير والتأنيث في موضوع الأم، بحيث كان مجموعها (05) أخطاء وبنسبة قدرها (17.85٪)، ثم ارتفعت في موضوع الوطن إلى (11) خطأ، وبنسبة قدرها (39.28٪)، أما موضوع الاختبار فعدد الأخطاء (12) خطأ، ونسبتها (42.85٪)، ومن هنا فإن عدد الأخطاء المنتمية إلى التذكير والتأنيث هي (28) خطأ.

أما أخطاء الإفراد والتثنية والجمع فقد بلغت (26) خطأ، بحيث توزعت على المواضيع الثلاث كالتالي: الوطن (04) أخطاء، بنسبة (15.38٪)، الأم (08) أخطاء، بنسبة (30.76٪)، الاختبار (14) خطأ، بنسبة (53.84٪).

وأما أخطاء عدم التمييز بين الضمائر، فقد بلغت (32) خطأ، حاز منها موضوع الأم (13) خطأ، بنسبة (40.62٪)، وكان نصيب موضوع الوطن منها (09) أخطاء، بنسبة (28.12٪)، وتوسط بينهما موضوع الاختبار بـ (10) أخطاء، وبنسبة قدرها (31.25٪).

وعليه فإن النسب الموجودة في الجدول متقاربة, فلا يوجد بينها تفاوت كبير، مقارنة بالجداول السابقة, ومع هذا لا زالت النسبة الكبرى يستحوذ عليها التعبير المتعلق بالامتحان، بحيث بلغ عدد الأخطاء الصرفية فيه (36) خطأ، وقد كادت أجوبة الطلبة المتعلقة بالجانب الصرفي في الاختبار, أن تخلو من الإجابات التامة.

- **الأخطاء التركيبية** :تناولنا نوعا واحدا من الأخطاء التركيبية, وهو انتظام الحروف مع بعضها لتشكيل كلمات, أما التركيب الحاصل بين الكلمات لتوليد الجمل, فهذا اكتفينا بالإشارة إليه في الأخطاء الأسلوبية, والخطأ الموجود في تركيب الحروف هو من النوع الذي يسمى في علوم الصرف بالقلب المكاني, ولهذا نجد مثل: محشونه, وهو يقصد مشحونه. وقد وجد من هذا النوع عدد قليل مقارنة بالأخطاء الموجودة في الجداول السابقة، إذ بلغ عدد الأخطاء (07) كما هي في الجدول

الجدول 06

نوع الخطأ / الموضوع	في تركيب الكلمة	النسبة المئوية
الوطن	/	/
الأم	05	71.42
الاختبار	02	28.57
المجموع	07	99.99

يتضمن الجدول سبعة أخطاء تركيبية، (06) منها كانت من نصيب موضوع الأم، ونسبتها (71.42٪)، وحاز موضوع الاختبار على خطأين، وبنسبة قدرها (28.57٪)، أما موضوع الوطن فلم يتضمن أي خطإ تركيبي. وقد قلّت الأخطاء من هذا النوع – الخطأ في تركيب الكلمة– لأن الخطأ في ترتيب الحروف مرتبط في الغالب بصغر السن أو بتأخر النمو اللغوي والذهني للطفل, وعليه يمكننا القول: إن جود هذا الخطأ في صفوف تلاميذ السنة الخامسة ليدعو إلى دراسة خاصة لهؤلاء الطلبة المخطئين.

- **أخطاء الترقيم:**أجملت الدراسة هذا النوع من الأخطاء في عنصرين اثنين هما: غياب العلامات, وعدم التمييز بين مواطنها. وكانت نسبة العنصر الثاني أكبر من نسبة العنصر الأول. أما النسبة المئوية فقد ارتفعت مقارنة بالجدول السابق. وكان حصيلة الأخطاء كما يلي:

الجدول 07

نوع الخطأ / الموضوع	غياب العلامات	النسبة المئوية	عدم التمييز بين مواطنها	النسبة المئوية
الوطن	19	22.35	30	30.92
الأم	22	25.88	35	36.08
الاختبار	44	51.76	32	32.98
المجموع	85	99.99	97	99.98

بالنظر إلى البيانات المسجلة في الجدول (07) فإن أغلب التلاميذ لا يهتمون بعلامات الترقيم, لأن المعلم لا يحاسب عليها, ولا توضع لها علامة في التقييم, ولأنها ترتبط بالمعنى, والتلميذ في هذه المرحلة لا يهتم بالمعنى, ولا يفقه قيمة وحقيقة الترقيم,ولا تبرز له قيمة ذلك أثناء مراحل دراسته الابتدائية.

أما تحقيق الفعل الإجرائي في جميع التعابير فضعيف جدا, فمن ناحية الالتزام بعدد الأسطر في التعبير الأول– θ8 لم يقم بذلك إلا خمسة تلاميذ, وأما توظيف الاسم الموصول, فقد ورد: (الذي, والتي, والذين, ومن) وكثر توظيفها عند البعض وقل عند آخرين حتى وصل إلى اسم موصول واحد,أما الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها فلم تتجاوز عند أي منهم ثلاثا.

أما التعبير الثاني: فالالتزام بكتابة فقرة لا تقل عن 10 أسطر وجد عند الجميع, غير أن توظيف الجمل المنسوخة بـ (كان وأخواتها), لم يلتزم به إلا سبعة تلاميذ والبقية جاءت فقراتهم خالية من "كان أو إحدى أخواتها". والأفعال المستعملة في نصوص من أتى بها, هي: (كان, كانت, يكون, كانوا, يصير, ظل).

أما تعبير الاختبار: فقد طلب منهم توظيف: (الصفة والحال،وفعل الأمر،و المضاف إليه), كما قيدت الفقرة بعشر أسطر. فلم يلتزم بذلك إلا تلميذة واحدة، حيث توفر في تعبيرها جميع الخصائص المشروطة فالتزمت بالعدد المذكور كما أنها وظفت كلا من الصفة والحال وفعل الأمر والمضاف إليه. وهي التلميذة الوحيدة التي حققت كل

ما طلب منها في المواضيع الثلاث, كما أنها كانت فصيحة, في التعبير الشفهي إذ لم تكتف بسرد نص الموضوع المسجل على السبورة, بل أتت به في قالب فني جميل, يعجز عنه الكثير ممن يفوقونها سنا.

أما بقية زملائها فتعابيرهم لا تبتعد عن المتوسط في أحسن أحوالها, هذا في الكتابي أما التعبير الشفهي الذي اكتفيت بالإشارة إليه فحسب – فلم يستطع الواحد منهم التعبير لمدة دقيقتين دون انقطاع إلا هذه التلميذة, ولم أشأ التعليق عليه لأن أكثر التلاميذ كانوا يعيدون النص كما هو موجود في السبورة, ويكثرون من التأتأة والفأفأة.

3.3. الحلول المقترحة

هذه المقترحات تتعلق بالمعلم والأنشطة المعدة للتعبير, ولم أذكر مقترحات بخصوص المتعلم باعتبار أن اللغة شيء يشترك فيه الجميع, وكل مولود له ملكة تؤهله لاكتساب اللغة, فإذا أحسن استغلالها وتنميتها تمكن كل طالب من التحدث بلغته كتابة ومشافهة:

أ.إعداد المعلم الناجح: يعد المعلم فاعلا أساسيا في العملية التعليمية التربوية، فعلى «قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»(ابن خلدون، ج02، ص90)، ولتحقيق الملكة يجب أن يحقق المعلم جملة من الكفاءات الضرورية لنجاح العملية التعليمية، ويحصرها الباحثون في ثلاثة أنواع هي: الكفايات المعرفية، وتشمل مجموعة المعارف والحقائق والنظريات المتصلة بالمادة التعليمية والمتعلم وطرائق التدريس. وكفايات الأداء، وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية، كاستخدام أدوات التقويم، والتخطيط للدروس. وكفايات النتائج ويقصد بها قدرة المعلم على إحداث نتيجة مرغوب فيها أو تغير مرغوب. (بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة، 2011، ص249، 250).

لذا يجب على المعلم الاطلاع الجيد على محتوى المادة التعليمية وطرائق التعليم ومناهجه, وأصوله, وأهدافه وآليات التقويم، وكل ما يتصل بالمتعلم من قضايا تؤثر سلبا أو إيجابا على مخرجات العملية التعليمية، ولابد من الاطلاع على مستجدات علم النفس وعلم الاجتماع، التي تمكنه من إدراك الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقوية حوافزهم نحو التعلم.

المعلم في نظر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات طرف فاعل فيها, وصاحب استراتيجية دقيقة لتنفيذها, حسب ما سماه جاك تارديف: **المدرس الاستراتيجي** فقد وصفه بالمفكر، وصاحب القرار، والمحفز على التعلم، والنموذج، والوسيط، والمدرب، وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي: (كمال بن جعفر، 2009، ص142):

- **المعلم مفكر:** يضع المعلم نصب عينيه أهداف البرنامج الدراسي, ومنهاج التدريس, وشروط المهام المقترحة والتوظيف الفعلي لاستراتيجيات التعلم الهادفة والملائمة. ولا يكتفي بالمحصلات المعرفية للتلاميذ وكيفية إدراكها.

- **المعلم صاحب قرار:** يتعدي عمل المعلم تطبيق التعليمات والالتزام بها, إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التعلم وكيفية عرضه.
- **المعلم محفز على التعلم:** يسعى المعلم قبل تقديم المعارف المجردة, إلى إقناع المتعلم بمدى أهمية النشاطات المقترحة عليه,وا إثبات فاعليتها, ودورها الاجتماعي والمهني وعلاقتها بواقع الحياة.
- **المعلم نموذج.** إذا استطاع المعلم أن يكون قدوة للتلاميذ في النشاط والحيوية في جميع الأطوار التعليمية, فإن العملية التعليمية سوف توفر جهلا كبيرا, ووقتا لا بأس به لاستغلاله في نشاطات أخرى.
- **المعلم وسيط.** يسعى المعلم إلى اختصار وقت التلميذ المضاعف في البحث الفردي, كما يكون بمثابة المستشار الناصح الذي يحل الصعوبات والمهام التي تعترض التلميذ في مشواره العلمي, وذلك من خلال خبرته المكتسبة.
- **المعلم مدرب.** المعلم مدرب للتلاميذ على صعوبات الحياة, وهذا يستلزم وضعه في وضعيات تلزمه بمهمات معقدة و وهادفة, شريطة أن تكون ممكنة الحل وأقرب إلى الواقع المعيشي وا إلى مستوى قدرات التلميذ.

ب. الاستعانة بوسائل التقنية الحديثة

يعد القرن الواحد والعشرون عصر المعلوماتية, عصر التدفق الهائل للمعارف في جميع التخصصات, وذلك عبر وسائل عدة أهمها الشبكة العنكبوتية, التي تشكل الوعاء الأكبر للمعارف, وقد حاولت التكنولوجيا الحديثة ابتداع وسائط تواصلية متطورة يمكن استغلالها وتسخيرها من أجل خدمة الأهداف التعليمية على اختلاف أنواعها، وخدمة التعبير بنوعيه. كما توجد كثير من الوسائل التي تعد من الماضي في عرف التطور المتواصل, بيد أن البرامج والطرق المستحدثة تُبقِي لها جاذبيتها على مر الأجيال لمن أحسن استغلالها وتوظيفا. وسنحاول ذكر بعض الوسائل العصرية المعينة على تعليم التعبير:

- **برامج الأطفال التلفزيونية (المدبلجة, الرسوم المتحركة, الحوار الخاص بالأطفال, الأناشيد...):** تجمع البرامج التلفزيونية بين الصوت والصورة, وجودة العرض مما يكسبها جاذبية عارمة لدى الكبار والصغار على السواء, زيادة على المعلومات الغزيرة التي تقدمها في جميع مجالات الحياة, مما يدعو القائمين على مجال التربية والتعليم إلى الاهتمام بالبرامج التعليمية الموجهة تلفزيونيا إلى الأطفال, ومن أكثر البرامج التي تؤثر على لغة الأطفال البرامج التي تناسب أعمارهم, كالرسوم المتحركة, والأناشيد أو الشارات الغنائية المرافقة لهذه الرسوم, ويكون تأثيرها كالتالي (صليحة خلوفي, 2010، ص207):
  - زيادة الحصلية اللغوية عند الأطفال, وتعزيز استخدام اللغة الفصحى لديهم.
  - القدرة على إثارة خيال الطفل, وتحفيز آليات التفكير لديه وتمكنه من تنمية قدراته اللغوية.
  - تكوين الجانب اللغوي وتنميته, لأن النمو اللغوي مرتبط بالسماع.

وهناك برامج تلفزيونية تختلف عن سابقتها, في كونها مخصصة لتعليم الأطفال وتهيئهم للمدرسة, أو لمساعدتهم في دراستهم, مثل برامج قناة براعم القطرية، إلا أن البرامج من هذا النوع قليلة، فكثير من البرامج نحن فيه عالة على غيرنا مثل: برنامج **افتح يا سمسم** وبرنامج **المناهل** المعربين عن برنامجين أمريكيين.

- **الحاسوب و الإنترنيت وبرامجه المتنوعة** (جميلة راجا, 2010، ص 632, 633): المتغيرات السريعة والتقدم التقني الهائل المتنقل بالمعرفة من اختراع إلى اختراع ومن تطبيق لآخر جعل اللحاق بالثورة التكنولوجية أمرا في غاية الأهمية والصعوبة أيضا. وبالرغم من هذا لم يعد ممكنا ترك العملية التعليمية بعيدا عن ركب التطور الحاصل, وخاصة بعد انتشار الحواسيب الآلية والشبكات العنكبوتية, التي شاع استخدامها في جميع مجالات الحياة, ومن ثم أدخلت الدول المتطورة الوسائل الحديثة إلى المدارس جنبا إلى جنب مع الكتاب المدرسي والسبورة. فقد اعتمدت أمريكا الحاسوب في ستينات القرن العشرين, إذ وضعت سنة 1996م خطة شاملة لتطوير أسلوب الاستفادة من التقنية الحديثة في التعليم معتمدة في ذلك على تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:
  - تدريب المعلم لمساعدة المتعلم على استخدام الحاسوب.
  - توفير حواسيب آلية ذات وسائط متعددة في مختلف الفصول الدراسية.
  - توفير برمجيات حاسوبية ذات فعالية ومصادر التعليم المختلفة.
  - ربط جميع الفصول الدراسية بشبكات الإنترنيت.

ثم تلتها بريطانيا سنة 1994, وأطلقت اليابان مشروعا يعتمد على أشرطة الفيديو في تقديم الدروس للطلبة, في الفترة نفسها – 1994 – ثم اتبعتها بتجهيز المدارس بالحواسيب الآلية, وشبكات الإنترنيت,بهدف تجر يب الأنشطة الدراسية و البرمجيات التعليمية وتطويرها.

ونستطيع الاستفادة من الحاسوب في خدمة اللغة العربية عموما والتعبير على وجه الخصوص من خلال ما يلي (جميلة راجا, 2010, ص635):

- فتح المجال أمام المتعلم ليكون نفسه بنفسه حسب استعداداته وقدراته الفردية, ولتحفيزه على استكشاف موضوعات ليس ضمن المقرر الدراسي.
- نقل المتعلم من دور المتلقي للمعلومات والمفاهيم، إلى دور المستنتج لهذه المفاهيم والمعلومات من خلال التوضيحات والبيانات التي تقدمها البرامج حول الموضوع المتناول.
- كما أن بإمكانه تخزين معلومات وفيرة حول المادة المعرفية، مما يساعد الطالب على التنقل بها إلى مقر الدراسة دون كلفة ومشقة.

- توجد العديد من البرامج التي تنمي الثروة اللغوية لدى التلميذ، مثل: (برامج لغة الحوار التي يتم من خلالها التفاعل بين الحاسوب والمتعلم، وبرامج المحاكاة، برامج معالجة الكلمات، وهي لها علاقة بالتعبير الكتابي، برامج التدريب والمران ...).

ج. الأماكن والنشاطات الخاصة المساعدة لتعلم التعبير

- **دور الحضانة.** ويطلق عليها أيضا رياض الأطفال,وتعد بمثابة البيت الثاني للطفل, نظرا لقضائه معظم أوقاته فيها. وهي عبارة عن مؤسسة تربوية تعليمية تستقبل الأطفال الذين أتموا الثالثة من العمر وحتى السادسة, وتعتني بالطفل من كافة النواحي العقلية والاجتماعية والمعرفية (فوزية دياب، 1986، ص03).

فالروضة إذن هي القاعدة التي يؤسس عليها التعليم الابتدائي, وبذلك تمهد دور الحضانة للمرحلة الابتدائية. ويمكن الاستفادة من دور الحضانة في تمكين الطفل من التواصل, وتعليمه مبادئ اللغة العربية, لأن سن الثالثة والرابعة بالنسبة للطفل هو سن تكوين الجمل, والتمييز بين المفرد والجمع واستعمال حروف العطف والجر. و هكذا يتمكن الطفل من امتلاك القوالب اللغوية التي يستطيع توظيفها في التعبير فيما بعد, أما تعلم قواعد اللغة فهذا شيء يتأخر إلى المرحلة الابتدائية (كريمة حمامة, 2010, ص 179).

- **المسجد (مرحلة التعليم التحضيري).** يعد المسجد منارة للعلم في تاريخ الأمة الإسلامية الطويل, يتلقى فيه الكبار والصغار مبادئ دينهم, كما أسهم إسهاما واضحا في الحفاظ على اللغة وتقنينها, ولا زال يواصل دوره ولو بشيء من الاحتشام في تلقين اللغة العربية للناشئة من خلال تحفيظهم للقرآن الكريم, فحفظ القرآن في المراحل المبكرة من عمر الطفل يعد مقدمة أساسية وضرورية لنجاح التلميذ في اكتساب المفاهيم اللغوية بصفة عامة. ومن بين النتائج التي تجنى من تحفيظ القرآن الكريم (ليلى لطرش، 2010، ص482 487) مايلي:

- تعرّف التلاميذ على الكلمات والألفاظ ونطقها نطقا سليما من حيث البنية والإعراب والانطلاق في القراءة ومراعاة مخارج الحروف.
- تنمية كثير من المهارات الأساسية, كسرعة التقاطالكلمات وفهم مدلولاتها وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة.
- تفوق التلاميذ الحافظين للقرآن على زملائهم في كثير من المجالات العلمية ومنها: الرياضيات والعلوم ... رغم تقاربهم في السن والذكاء والبيئة.

وقد تعالت – في الآونة الأخيرة- صيحات العديد من علماء التربية إلى ضرورة العودة إلى تحفيظ القرآن الكريم, لأنهم لاحظوا المستوى المتدني الذي وصلت إليه اللغة العربية, في مختلف الأطوار التعليمية, حتى أن خريجي الجامعات من المتخصصين في اللغة العربية لا يستطيعون التحكم فيها لا كتابة ولا خطابا.

التوصيات

أظهرت الدراسة أن التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي يعانون من جملة من المشاكل التي أثرت على مردودهم في تحقيق الكفاءة الختامية، والمتمثلة في القدرة على إنتاج خطابات كتابية وشفوية متنوعة، ومن جملة المشاكل التي تحتاج إلى علاج:

- افتقار المعلم إلى كثير من الكفايات التدريسية الضرورية لنجاح المقاربة بالكفايات خاصة كفايات الأداء، وكفايات النتائج.
- ضرورة إعادة النظر في الزمن المقدر لحصة التعبير، بنوعية ولطريقة التقويم المتبعة.
- عجز أغلب التلاميذ أثناء الإجابة عن المطلوب منهم، فيما يخص الأسئلة النحوية أو الصرفية، أو أسئلة الفهم، يدل على أن ضعف المحصول المعرفي– الكفاية المعرفية وقد كان الاقتصار عليها سببا في الإصلاحات التربوية الجديدة، بيد أن التلاميذ لم يحصلوا الكفايات المعرفية، ولم يتمكنوا من الكفايات التواصلية.
- أثبتت الدراسة أن بيداغوجيا المشروع – أي تكليف الطلبة بإعداد مشاريع – تحتاج إلى إعادة نظر، من حيث الكيفية التي تؤدى بها، والمكان الذي تؤدى فيه، لأن أداءها بعيدا عن الرقابة والمتابعة من قبل المعلم، يقتضي قيام أطراف أخرى بإنجازها بدل التلاميذ، وهذا ما ظهر كفارق في البيانات الإحصائية، بين الاختبار المحروس، والمشاريع المنزلية غير المحروسة.

References

Boussada kacem, salam Boudjemaa. (2011). 'iiedad almaelam fi daw' alaitijahat altarbawiat alhadithati, majalat albahith fi aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati(Teacher Preparation in the Light of Modern Educational Trends), Baheth Journal of Humanities and Social Sciences ,University Kasdi Merbah, Ouargla, Algeria 03 (02), 243-255[In Arabic]

Fawzia Diab, (1986). Dawr alhadanat 'iinshawuha watajhizaha wanizam aleamal fiha(Nurseries Creation , Equipments and their work System) . Cairo: maktabat alnahdat almisriati. [In Arabic]

Ibn khaldun (2004), almuqdmat(Introduction, Under: Abdullah Muhammad Al-Duwaish) Damascus: Dar Yaroub. [In Arabic]

Jamila Raja, (2010). Darurat alaistifadat min wasayil altiknulujiat alhadithat fi taelim alearabit(The necessity of making use of modern technological means in teaching Arabic), Publications of the Laboratory of Linguistic Practices in Algeria, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, the issue of the works of the Forum: Linguistic Practices: Teaching and Learning, 629-644[In Arabic]

Kamal Ben Jaafar (2009). Tatbiq almuqarabat bialkifaayat fi taelimiat allughat alearabiat bialmutawasitat aljazayiriati(Application of the Competencies Approach to Teaching Arabic Language in the Algerian Intermediate). Unpublished, Thesis Master's Degree, Higher School of Professors, Bouzareah, Algeria [In Arabic]

Laila Lutrash(n/a). Dawr hifz alquran alkarim kawasilat min wasayil tanmiat almumarasat allughawia (maharat alqira'at 'unmudhaja.(The Role of Preserving the Noble Qur’an as a

Tool for Developing Linguistic Practices (Reading Skills as a Model). Publications of the Laboratory of Linguistic Practices in Algeria, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Special Issue of the Forum: Linguistic Practices: Teaching and Learning, 469-506[In Arabic]

Marwan Abdel-Majeed Ibrahim. (2000). 'Usus albahth aleilmia li'iiedad alrasayil aljamieiat(Foundations of Scientific Research for Preparing University Theses). Amman: muasasat alwiraq lilnashr waltawziei. [In Arabic]

Muhammad Al-Sawy Muhammad Al-Mubarak. (1992). Albahth aleilmiu 'asasah watariqat ktabth(Scientific Research Foundations and Method of Writing). Cairo: almaktabat al'akadimiat. [In Arabic]

Muhammad Al-Sayed Ali. (2011). aitijahat watatbiqat hadithat fi almanahij waturuq altdrys(Modern trends and applications in curricula and teaching methods).Amman, Jordan: dar almasirat lilnashr waltawzie waltabaeati, [In Arabic]

Saliha Khalloufi. (2010). barnamaj al'atfal altilfizyuniat almudbalajat wadawruha fi taelim alearabiat alfushaa lilnashyt, 'aghani alrusum almutaharikat 'anmudhaja(Children's TV Show program and their role in teaching classical Arabic to young people, animated songs as an example), publications of the laboratory of linguistic practices in Algeria, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, the special issue of the activities of the forum: linguistic practices: teaching and learning , 201- 238. [In Arabic]

Sherifa Ghattas. (2012). Dalil kitab allughat alearabiat lilsanat alkhamisat aibtidayiy(guide to the Arabic language book for the fifth year of primary school). Directorate of Basic Education, Algeria, Ministry of National.Education. [In Arabic]

Taha Ali Hussein Al-Dulaimi, Suad Abdul-Karim Al-Waeli. (2003). Altarayiq aleilmiat fi tadris allughat alearabiati(Scientific Methods in Teaching Arabic Language).Amman, Jordan, Dar Al-Shorouk, lilnashr waltawziei. [In Arabic]

The National Curriculum Committee, (2013/2014), the Arabic language curriculum for the primary school fifth year , Algeria, Ministry of National Education. [In Arabic]

المراجع

ابن خلدون (2004)، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدويش، دمشق: دار يعرب، (د ط).

بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة، (2011)، إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، المجلد 03، العدد 02، 243 255.

جميلة راجا, (2010)، ضرورة الاستفادة من وسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم العربية, منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر, جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، 629 644.

شريفة غطاس، (2012)، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

صليحة خلوفي, (2010)، برنامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة, أغاني الرسوم المتحركة أنموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر, جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية و التعلمية، 201 238.

طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، (2003)، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، (د ط).

فوزية دياب، (1986)، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، (د ط).

كريمة حمامة, دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللغة عند الطفل, منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر, جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، ص 177 192.

كمال بن جعفر(2009)، تطبيق المقاربة بالكفايات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، غير منشورة، رسالة لنيل شهادة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج، (2014/2013)، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

ليلى لطرش، دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر, جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية،469 506.

محمد السيد علي، (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (د ط).

محمد الصاوي محمد المبارك، (1992)، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته, القاهرة, المكتبة الأكاديمية، (د ط).

مروان عبد المجيد إبراهيم، (2000) أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية, عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، (د ط).