وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصـــــــدي مرباح-ورقلة-
كليـــــة الآداب واللغـــــــــات
قســـم: اللغة والأدب العـــــربي

تعليمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء نظامي التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي بالجزائر

-دراسة مقارنة-

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها

من إعداد الطالب:
الريغي شبيرة

إشراف الأستاذ
الدكتور بلقاسم مالكية

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ-عبدالمجيد عيساني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيـــــــسا
أ-بلقاسم مالكية	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقـــررا
د-إبراهيم طبشي	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مناقشـــــــا
د- هنية عريف	أستاذة محاضرة	جامعة ورقلة	مناقشـــــــا
د-عبدالمالك بلخيري	أستاذ محاضر	جامعة الجلفة	مناقشـــــــا
د-مراد قفي	أستاذ محاضر	جامعة المسيلة	مناقشـــــــا

السنة الدراسية 1441-1442هـ/ 2020-2021م

الإهداء

-إلى أرواح الشهداء

-إلى والدي الكريمين: أبي جلول وأمي مسعودة زرواق

-إلى التي شرفتني بالانتساب إليها باحثا؛ جامعة قاصدي مرباح، ولاية ورقلة.

-إلى كل من علمني ورباني من الجامع إلى الجامعة.

-إلى إخوتي طه، فيروز عائشة، مريم، أسماء، وسهيلة، خولة وأزواجهم وأولادهم

-إلى زوجتي الفاضلة: نجود عبد الحفيظ؛ التي ضحت معي من أجل هذه الثمرة العلمية.

-إلى أولادي :(صفية، عبد الحكيم، زينو)، د. زهور، عبد المنعم، حليمة، حسن، ريحانة، كوثر.

-إلى كل من شجعنا في سبيل العلم وعلى رأسهم الدكتور لخضر حليتيم المفتش السابق للمقاطعة، والحاج يوسف مدير المدرسة.

-إلى كل من دعا لنا بالخير، وأحسن إلينا وشجعنا في سبيل طلب العلم.

إلى كل زملاء المهنة الشريفة؛ أساتذة ومعلمين، وعمالا.

إلى كل مخلص لشهداء الجزائر.

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الثمرة العلمية؛ اعترافا بالفضل وتقديرا ومحبة.

شكر وعرفان

الشكر لله أولا على توفيقه لإنجاز هذه الأطروحة.

ثم أتقدم بخالص الشكر إلى كل من قدم لي مساعدة، أو أسدى لي نصحا، وأخص بالذكر أستاذي الفاضل؛ الأستاذ الدكتور: بلقاسم مالكية الذي تشرفت بإشرافه عليّ خلال إنجاز هذه الأطروحة، وكم غمرني بتوجيهاته السديدة ونصحه الصادق.

كما أتقدم بالشكر إلى الذين ساعدوني بخدماتهم أثناء البحث:

-السيد: أ. رمضان خلفة.

-السادة: أ. سمير زرواق، د. حمزة شبيرة، أ. عيمر المختار. سيف الدين عبدالحفيظ.

مقدمـــة

مقدمة

يرتبط تقدم المجتمعات بجودة النظام التعليمي ،ومدى مسايرته لمستجدات البحث العلمي، والإنجازات التقنية بما يخدم العملية التعليمية، ولذلك يحرص كل مجتمع على تجديد المنهج التربوي القائم لأسباب عديدة؛ منها ظهور نظريات تربوية جديدة تحمل رؤى تأسست على نتائج العلوم والأبحاث ذات الصلة بالممارسة التعليمية التعلمية، ولسبب آخر هو قيام وزارات التربية بتقويم شامل للمنظومة التربوية بهدف حصر الصعوبات، والسلبيات، والإيجابيات، والأهداف المحققة وغير المحققة ؛فيكون من الضروري إحداث إصلاح كلي ،ومن هذا المنطلق قامت وزارة التربية في الجزائر بإصلاح النظام التربوي من خلال أمرية 16 أفريل 1976 وكان إصلاحا شاملا بسبب الظرف التاريخي الذي عاشته الجزائر، ثم تلاه الإصلاح الثاني من خلال أمرية سنة 2000 لتقويم نظام التعليم الأساسي، كما كان هناك إصلاح جزئي كما حدث مع المنظومة التربوية التي واجهتها الدولة الجزائرية من حقبة الاحتلال الفرنسي، إذ بدأ الإصلاح تدريجيا بسبب الظروف التاريخية للمجتمع الجزائري ،ووضعه الجديد بعد الاستقلال، أو الإصلاحات الجزئية عندما تبنّت المنظومة التربوية مقاربة التدريس بالأهداف ؛دون أن يمس ذلك النظام التعليمي القائم بالمدرسة الأساسية .

إذا كان تطوير الأنظمة التربوية ضرورة اجتماعية تستوجب مواكبة التطورات العلمية والعالمية فإن كل نظام تربوي يصير محطة تاريخية حافلة بتجربة تعليمية تنطلق منها كل محطة تربوية جديدة؛ مكملة لتجربتها، ومتجاوزة لسلبياتها ومستفيدة من إيجابياتها، وبالتالي ستعرف كل الأنشطة التعليمية تحولا في بناء مناهجها، وكيفية تقديمها. لقد عرف درس التعبير الشفوي –بالمرحلة الابتدائية –تحولات على مستوى الأداء التعليمي خلال الإصلاحات التربوية ؛كلما دعت ضرورات التغيير التربوي –تحقيقا لجودة التعليم ،وضمانا للتعلم – بهدف امتلاك المتعلم مهارة الحديث باللغة العربية الفصحى، وقد اجتهد كل نظام تربوي في وضع خطة تعليمية تعلمية تعمل على توجيه الدرس وفق مقاربة بيداغوجية، ولذلك كان التساؤل الدافع إلى البحث كالتالي :إذا كانت المنظومة التربوية الجزائرية قد عرفت نظامين تربويين؛ هما نظام التعليم الأساسي ونظام التعليم الابتدائي ،فهل خضع التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية لإصلاحات بيداغوجية أدت إلى تجديد في طريقة تناول الدرس في إصلاحات 2000،كما أشير إلى أن هذه الإشكالية قد أثارها موضوع أطروحة الباحث المتعلقة بمذكرة من متطلبات شهادة الماجستير والتي كان عنوانها (مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية) ،بحث فيها أسباب ضعف التلاميذ أثناء حديثهم باللغة العربية الفصحى، فكان رأي العينة من الذين وجهت لهم الاستبانة أن التلاميذ كان مستواهم في نظام التعليم الأساسي أحسن منه في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات 2000)، ولذلك اقترحوا العودة إلى تعليم هذا النشاط الشفوي بالطريقة التي كان يُؤدى بها في المدرسة الأساسية، ولما كان الأستاذ المشرف قد رافق

الباحث في موضوع الرسالة فقد كان الاتفاق على مواصلة البحث في الموضوع ذاته ؛ولكن من زاوية أخرى تتمثل في أداء درس التعبير الشفوي في إطار الأنظمة التعليمية، ومقارباتها التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، ولذلك تم الاتفاق مع الأستاذ المشرف بعد توجيهاته السديدة على عنوان الأطروحة بـ:

تعليمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء نظامي التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي بالجزائر–دراسة مقارنة –

لقد أثار البحث في تطورات أداء درس التعبير الشفوي –في النظامين التعليميين المذكورين –أسئلة ستكون نقاط الدراسة ومنها:

- ما أهمية اللغة والتعبير الشفوي بالنسبة للمتعلم في المرحلة الابتدائية؟
- ما هي ظروف نشأة نظامي التعليم الابتدائي، والتعليم الأساسي في الجزائر؟
- ما أهم الإصلاحات التي جرت في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية؟
- كيف كان يُؤدى درس التعبير الشفوي في هذين النظامين التعليميين في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية؟
- ما هي المقاربات التعليمية التي تبناها كل من نظامي التعليم الابتدائي، والتعليم الأساسي في الجزائر؟
- ما هي أهم نقاط الاختلاف والتشابه والتمايز المتعلقة بدرس التعبير الشفوي في ضوء المقاربات المطبقة في النظامين التعليميين؟

لم تتوفر لدي دراسات أكاديمية في موضوع ذي علاقة بموضوع الأطروحة، ويبقى أن أقدم لمحة عن دراستي السابقة؛ والتي تناولت موضوع التعبير الشفوي من وجهة أخرى لأنه كان منطلق هذا البحث.

دراسة (الطالب الباحث الريغي شبيرة :2015/2014)، مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، 266 صفحة (مخطوط).

تناول الباحث مهارة التعبير الشفوي لكشف أسباب ضعف تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة الابتدائية)، من خلال دراسة ميدانية تتبع فيها الباحث مسار هذا الدرس في نهاية السنة الخامسة الابتدائية.

أ- مشاكل تتعلق بالمتعلم، منها ضعفه في التواصل الشفوي باللغة العربية الفصحى، وضعفه في مهارة الاستماع والتفكير؛ بسبب عدم الاهتمام بهما من قبل مناهج اللغة العربية، وهناك مشاكل أخرى؛ أهمها عدم التزامه بقواعد النحو، والإملاء والصرف؛ مما يدل على ضعفه في هذه الأنشطة. -وفقر معجمه.

ب- مشاكل تتعلق بالمعلم منها: -عدم التزام المعلم بالحديث باللغة العربية الفصحى، واستعمال اللهجة العامية، وعدم الاهتمام بالنحو؛ أثناء التواصل التربوي في القسم.

- عدم كفاية تكوين المعلمين حول مقاربة الكفاءات
- عدم إلمامهم بمنطلقات المنهاج الجديد-ضمن نظام التعليم الابتدائي-بعد إصلاحات 2000.
- عدم التمييز بين المقاربات التعليمية المطبقة، ومصطلحاتهما.

ج- منهاج اللغة العربية المتعلق بنشاط التعبير الشفوي ومحتواه المعرفي:

- غياب أسلوب المحادثة، ودروسها؛ وهي منهجية تعليمية كانت قائمة في نظام التعليم الأساسي وتعد ذات قيمة تعليمية تعلمية للتلاميذ.
- عدم وضوح منهجية درس التعبير الشفوي في إطار مقاربة الكفاءات (إصلاحات مناهج الجيل الأول) وتوالي التغييرات على المناهج بغرض حذف أو زيادة أو دمج بعض الدروس.
- -عدم كفاية التوجيه البيداغوجي حول درس التعبير الشفوي؛ مما جعل المعلم يتيه في البحث عن ذلك.
- تأثير الحجم الساعي على المتعلمين، والمعلمين مما أدى إلى إرهاقهم.
- غياب كيفية تقويم التعبير الشفوي في الامتحانات.

تطلب موضوع الدراسة عدة مناهج؛ فاعتمد المنهج الوصفي، في الفصل الأول والثاني للتعرف على كيفية أداء درس التعبير الشفوي، ثم استخدم الباحث المنهج المقارن، وهو هدف الدراسة؛ فقارن بين درسي التعبير الشفوي في النظامين التعليميين؛ الأساسي والابتدائي، أما الأدوات المستخدمة في هذه المناهج فهي الملاحظة المتعلقة بوقائع الدرس؛ وتحقيق المقارنة؛ لاستنتاج جوانب التشابه والاختلاف، أو التمايز في أداء الدرس بين النظامين التعليميين من خلال كتب مناهج اللغة العربية، والوثائق المرافقة.

تعلقت الدراسة بنشاط تعليمي واحد من بين أنشطة اللغة العربية ؛هو التعبير الشفوي ،ويخص طوري المرحلة الابتدائية ؛ (فترة التعليم الأساسي ؛طور أول 3 سنوات+طور ثاني 3 س) و(فترة التعليم الابتدائي طور أول 3 س+ طور ثاني 2 س)، ،أما الدراسة المقارنة فقد تعلقت بدرس التعبير الشفوي في إطار نظام التعليم الأساسي الذي طُبق خلال الفترة (1980-2002)، ونظام التعليم الابتدائي الجاري تطبيقه (2003-

2021) ،وبذلك يكون المجال الزمني للدراسة المقارنة(1980-2021)، أما الحدود المكانية فهي المدرسة الابتدائية الجزائرية التي قُدم بها درس التعبير الشفوي خلال هذه الفترة .

من الصعوبات التي تلقيتها أثناء البحث هو عدم التمكن من الوصول إلى بعض المراجع بسبب جائحة كورونا لتي انتشرت في الجزائر وما نتج ذلك من حجر صحي؛ وخاصة خلال السنة الدراسية 2020/2019والسنة الدراسية 2021/2020 مما أدى إلى تأخر إنجاز الأطروحة؛ مما جعلني اعتمد على ما توفر لدي من المراجع قبل انتشار الجائحة، والاستعانة بالشبكة المعلوماتية.

تضمن البحث ثلاثة فصول سبقها مدخل حول أهمية اللغة واكتساب مهارات التعبير الشفوي في حياة الإنسان، ثم في حياة المتعلمين، أما الفصل الأول فكان حول تعليمية التعبير الشفوي في مرحلة التعليم الأساسي (1980-2002)، وتناول الفصل الثاني كيفية أداء درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي (2003-2021)، بعد ذكر الظروف التي نشأ فيها كل من النظامين التعليميين، ثم قام الباحث في الفصل الثالث بالمقارنة بين درسي التعبير الشفوي في النظامين -محل الدراسة -وختمها بخلاصة تضمنت نتائج البحث.

من أهم المصادر التي اعتمدتها في هذه الدراسة **كتب المناهج الدراسية والوثائق المرافقة المتعلقة باللغة -العربية** لتضمنها التوجيهات المتعلقة بنشاط التعبير الشفوي -خلال جميع السنوات الدراسية لنظام التعليم الأساسي(1980-2002) ونظامِ التعليم الابتدائي (2003-إلى غاية العام الدراسي 2021)، والتي أصدرتها وزارة التربية الوطنية، كما استعان الباحث بدراسات الباحثين الذين مارسوا وظائف عليا في وزارة التربية خلال النظامين التعليميين، أو تَولَّوا وظائف الإشراف على التوجيه البيداغوجي ؛كمفتشي التربية الوطنية، ومن مراجع البحث بعض إصدارات وزارة التربية والتعليم الأساسي من المجلات التربوية المتعلقة بنظام التعليم الأساسي مثل (مجلة التربية).

وفي الأخير فإنني سأبقى معتزا بهذا الشرف الكبير الذي طوقتني به جامعة قاصدي مرباح بورقلة؛ بالانتساب إليها طالبا باحثا، وزاد على ذلك الشرف أن تكون هذه الأطروحة ثمرة التوجيهات السديدة المتواصلة من قبل أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور بلقاسم مالكية، الذي تكرم بالإشراف عليّ خلال مسيرة البحث، فله كل الشكر الجزيل، والدعاء الجميل بأن يجازيه الله تعالى خير الجزاء، وكل من ساعدني في إنجاز هذا البحث، والله الموفق لكل خير.

بلدية مسيف ولاية المسيلة في الأحد 22شعبان 1442هـ الموافق 4 **أفريل**2021م

مدخل

مفهوم التعبير الشفوي وأهميته في حياة الفرد

(الرؤية العامة)

1-مفهوم اللغة:

يتواصل الفرد مع مجتمعه بأداة تواصل؛ هي اللغة، وفعل التواصل يسمى التعبير بالكلام أو بأشكال أخرى من التواصل في جميع مجالات الحياة ، ويبقى التعبير بالكلام أرقى أنواع التواصل، ولغة الإنسان تعتمد على التفكير، والإبداع، والخيال، وهي خصائص يتميز بها الإنسان، لأنها مستودع فكره، وماضيه، وحضارته ، ويُعرف التعبير بأنه "الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره، وأحاسيسه وحاجاته، وما يطلب إليه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون"[1]، ويكون على أشكال عدة؛ أهمها التعبير الشفوي والتعبير الكتابي؛ اللذان يتخذان الألفاظ وسيلة للتواصل في وهو أرقى أشكال التواصل، يدعى بالتواصل اللفظي، ويقابله التواصل الإشاري أو الحركي والذي يعني "قدرة التواصل مع الآخرين دون استخدام الكلام، كالحركات التعبيرية التي ترتسم على الوجه"[2]، أو اليدين أو العينين وهو دلالة نفسية على حالة ،أو شعور ينتاب المعبِّر، وأما الحيوانات فإنها تتواصل بإشارات منتظمة ثابتة متوازنة ؛تعبر عن غريزة متأصلة في نظامها المعيشي والوراثي، وهو تواصل غريزي.

يتميزُ الإنسان بلغة ذات خصائص منها الوظيفية والإبداعية مما يبين تفرده بلغة خاصة، ولذلك فاللغة بهذه الخصائص الإنسانية هي "العامل الأهم الذي يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات"[3].

تشترك التعريفات الاصطلاحية لمصطلح اللغة في نقاط محددة، لأنها تنطلق من مبدإ الوصف اللغوي الذي يُبنى عليه التعريف من خلال الواقع الاجتماعي الذي فعّل هذه الأداة منذ أن خلق الإنسان، واحتاج إلى وسيلة تواصل مع بني جنسه، يذكر جون لوينز في كتابه (اللغة واللغويات) خمسة تعريفات اصطلاحية للغة أستدِلُّ بأربعة منها:

1- ("تعريف بلوك وريجر Bloch and Trager " اللغة هي منظومة من الرموز الصوتية الاختيارية يمكن بواسطتها لجماعة اجتماعية أن تتعاون"

2- تعريف هول Holl: "إن اللغة هي نمط سلوك جماعي؛ يقوم بنو البشر بواسطته بالاتصال، والتفاعل بعضهم مع بعض، برموز شفهية معينة اختيارية يستخدمونها بحكم العادة."

3- تعريف بلوك وتيجر Blok and trager: "اللغة هي منظومة من الرموز الصوتية الاختيارية يمكن بواسطتها لجماعة اجتماعية أن تتعاون ".

4- تعريف سابير: "اللغة على نحو محضٍ طريقة بشرية وغير غريزية، لنقل الأفكار، والأحاسيس والرغبات بواسطة رموز تنتج طوعًا ")[1].

---

[1] -فهد زايد خليل، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا، العلمية، عمان، الأردن، ط،1، 2011، ص177.

[2] -عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط9، 1419 هـ/ 1998 م، ص88.

[3] - جون لوينز، اللغة واللغويات، تح: محمد العناني، دار جرير، عمان، الأردن، ط:1، 1430 هـ / 2009 م، ص.ص:19 – 20.

كل التعريفات السابقة تتقاطع في نقاط حول مفهوم اللغة فهي تتفق على أنها رموز، اتفق عليها جماعة من البشر، وتعد سلوكا اجتماعيا لغرض الاتصال، ونقل الأفكار والتصورات، متميزة بذلك عن التواصل الغريزي الذي يسود بين مجتمعات الحيوانات، ويمكن إجمال تلك التقاطعات في الكلمات التالية حول مفهوم اللغة (رموز – أصوات–عرف–نظام اتصال–تعاون اجتماعي).

2–أهميتها في حياة الإنسان:

حافظت الحيوانات على نظام تواصلها الغريزي الذي أودعه الله فيها لتتوارثه جيلا عن جيل، فكيف بالإنسان الذي يرتقي بلغته تواصلا وإبداعا، كما أن لغته ترتقي به أيضا، فمحيطه الاجتماعي يتطلب تفاعلا مستمرا، ولا وسيلة لذلك سوى لغته المتميزة التي تعبر عن أحاسيسه، وأفكاره ومطالبه، وذكرياته، وحاجة الإنسان للغة "تبدأ منذ ولادته إلى أن يغادر الحياة، ولذلك فالعلماء لا يعتبرون اللغة واسطة بل غاية، وجودها معاصر للإنسان "[2]، فهي تحفظ فكره وثقافته وتضمن هويته بين المجتمعات وتميزها، وتنقل كل ذلك من جيل إلى آخر، تتطور معه –أي الإنسان– وتحمل كل خصائصه ككائن حي من ولادة ونمو وحياة وموت.

ولأهمية اللغة اهتم العلماء بقديمها وحديثها، المنطوق منها والمكتوب، فبالإضافة إلى مواصلة البحث في نظامها، ومستوياتها لاكتشاف القانون العام للغة، يبحث علماء اللغة أيضا في منجزات الإنسان القديم من خلال الإرث الذي تركه من النصوص، ودراسة اللغات الشفوية التي لم تُدوَّن؛ لأنها تحمل ألوانا من الثقافات والتراث والفكر الإنساني الضارب في أعماق التاريخ.

3–التعبير وسيلة اللغة:

إذا كانت اللغة ضرورية للإنسان في حياته ليتواصل مع مجتمعه ،ويبدع في أفكاره ،ويثري ثقافته فإن كيفية اكتساب هذه الميزة لمجتمع ما بقيت قضية تشغل الإنسان ،وخاصة المهتمين بها من العلماء والباحثين،لأنها تهم الجميع ،ولأنها وسيلة تعامل يومي لا يمكن الاستغناء عنها يجب تعليمها وترقيتها والمحافظة عليها بسبب ظروف الصراع الاجتماعي ،والحضاري ،أو التقارب بين الثقافات ،والتطور الحاصل على مر العصور ؛كل ذلك يجعل التفكير واجبا في كيفية المحافظة على الإرث اللغوي من خلال البحث في أنجع السبل لتعليم لغة المجتمع عبر طرق تربوية يُلقَّن المتعلمون من خلالها قواعد اللغة، وصيغ تعبيرها ،ومفرداتها بما يلائم ظروف العصر ؛من الاجتهادات العلمية ،والوسائل المدعمة لدرس اللغة ، تطبيقا للنظريات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة ،وكيفية تلقينها ،وتوظيفها، كل ذلك حماية للغة من الاندثار ،وألسنة الجيل من فساد الاستعمال ،واللحن ،وخاصة أثناء الاختلاط

[1] –جون لوينز، مرجع سبق ذكره، ص ص:19 – 20.

[2] محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008، ص:33.

الاجتماعي وقيام الحروب، فمثلا عند العرب يذكر ابن خلدون " أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي، في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، استنبطت القوانين"[1].وتبعتها مؤلفات في ذلك لتعليم اللغة العربية.

وكلما تواصل الاختلاط الاجتماعي والثقافي، تفاعلت اللغة مع غيرها من اللغات ؛تأثرا وتأثيرا بحسب قوة المجتمع العلمية ،والاقتصادية أو ضعفه، وأحيانا لا يكون فساد اللسان دليلا على ضعف المجتمع ،أو الأمة، بل بسبب التوسع الاجتماعي للدولة القوية ،ونفوذها مما أدي إلى شيوع اللحن كما حدث للغة العربية أثناء الفتوحات الإسلامية، وفي ذلك يقول ابن خلدون " ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم، ومخالطتهم حتى تأدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ فاستُعمل كثير من كلام العرب في غير موضوعه عندهم..."[2]، وما ذكره ابن خلدون هو نموذج اجتماعي ينطبق على كل المجتمعات عبر العصور في صراعها الثقافي المتمركز في اللغة ؛لأن كثيرا من اللغات اندثر، وبعضها لم يبق منه إلا أثر الكتابة على الجدران، والنحت على الصخور، والمعادن كالهيروغليفية، وبالنسبة للعربية وحفاظا عليها من سوء الاستعمال فقد "احتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتابة، والتدوين خشية الدروس، وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن، والحديث..."[3]؛ فكان ذلك من الأسباب الهامة لتنظيم قواعد للعربية، في صورة نثر مشروح ،أو نظم موزون، وهذا لتسهيل تعليمها وتلقينها.

لقد كان العربي قبل الفتوحات الإسلامية يتقن التعبير باللغة العربية بسبب اكتمال ملكته اللغوية ثم تنتقل للصغار عن طريق سماع ألفاظها وتراكيبها ومعايشتهم لها ثم توظيفها بالتلقين والتدريب، وهكذا فكل صغير "يسمع كلام أهل جيله ،وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم"[4] ؛فيتعلم لغته بهذا المنهج الاجتماعي الضامن لسيرورة اللغة العربية عبر الأجيال، فطريقة العرب في تعليم العربية للصبيان كانت منظمة يمارسها الجميع في بيوتهم ومعاملاتهم، فالصبي عند العرب يسمع ويلاحظ "استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، يسمع التراكيب بعدها، فيلقَّنُها كذلك ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ،ومن كل متكلم إلى أن يصير ذلك ملكة ،وصفة راسخة، ويكون كأحدهم"[5]، فهو يدرك –منذ اكتمال نموه العقلي والجسمي– العلاقة بين اللغة العربية كنظام معرفي ،ووظيفي والحاجة إليها كمنهج للتعبير والتواصل، بالإضافة إلى إدراك وظائفها الأخرى كالتفكير، وحفظ التراث وتميز الهوية وكيفية التعليم والتعلم، ويستمر استثمار اللغة في تطوير جوانب

[1] – ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، لبنان، ط:2، 1420 هـ/ 2000م، ص 547.

[2] – نفسه.

[3] – نفسه.

[4] – المرجع السابق، ص:555.

[5] نفسه.

الإبداع الإنساني ، وكل ذلك لا يتم إلا باللغة ولا نستبين ذلك إلا من خلال التعبير الشفوي والكتابي وهو ما يطلق عليه (بالتعبير الإبداعي) وهو " التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال "[1]، لغرض التأثير في المتلقي ،أو لمجرد البوح ،وإبداء مشاعر النفس.

فلا تعبير بدون لغة، وأهمها المنطوقة، والمكتوبة بمقارنتهما مع لغة الإشارة، ولا لغة بدون تعبير يبقيها حية بين عناصر المجتمع، لأن التعبير بأنواعه "يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة؛ مثل الإفهام، ومجالات استعماله كثيرة؛ كالمحادثة بين الناس، والرسائل"[2].

والتعبير الوظيفي هو الذي تعتمده المنظومات التربوية لتعليم اللغة وترسيخها في نفوس الناشئة بالإضافة إلى الأنشطة اللغوية الأخرى، كما يتعلم وظائف أخرى للغة؛ نلخصها في الجدول التالي:[3]

وظائف اللغة	ملخص التعريف
الوظيفة التنظيمية	-(وظيفة الفعل أو توجيه العمل المباشر) عندما يُنتِج الإلزامَ بفعل من خلال كلمات معينة منطوقة مثل النطق بالطلاق، وإشارات اللافتات، ممنوع، قف. (بالنسبة للطفل): يتعلم بعض الالتزامات، كاحترام إشارات المرور.
الوظيفة الشخصية	يستعمل الفرد اللغة لأغراض شخصية: كالتفاهم والتواصل واكتساب المعرفة، وباللغة تتم عملية التفكير والاستنتاج. الطفل: يقوم الطفل بهذه الوظيفة بمستوى يتناسب مع سنه وعقله وظروفه.
الوظيفة التخيلية أو الإبداعية	من وظائف اللغة المساعدة على الإبداع المتواصل بسبب ما يتميز به الإنسان من خصائص مميزة كالتفكير والخيال والتوليد (تأليف القصص، والشعر، والخطابة، وغيرها من ألوان الإبداع (بالنسبة الطفل): يميل الطفل في سنواته الأولى، قبل البلوغ إلى التأثر بالقصص، والشعر، فيميل إلى الحفظ والتقليد والإبداع كتابة وحديثا، وبعض الأطفال يلبون مطالب الرغبة الملحة تمهيدا للنبوغ في إبداع فني؛ خاصة إذا كانت لعامل وراثي كالشعر.
الوظيفة النفعية	تسمح اللغة (لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن

[1] فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، م س، ص:183.

[2] – نفسه.

[3]– معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللغة عند الأطفال، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د.ط، 2010، ص. ص 30 – 32، بتصرف.

	رغباتهم ..وظيفة أنا أريد). (بالنسبة للطفل): تبدو الوظيفة واضحة من خلال إلحاح الطفل؛ لمتطلباته الكثيرة التي يفرضها على والديه.
الوظيفة التفاعلية	تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين ... وهي وظيفة أنا وأنت؛ كإظهار الاحترام، والأدب مع الكبير، والعطف على الصغير. الطفل: يقلد الكبار من خلال تربية والديه، أو تأثره بأقرانه بتفاعله، وخاصة إذا صاحب سلوكه تحفيز مادي أو معنوي.
الوظيفة الاستكشافية	استخدام اللغة لاكتساب المعرفة... على شكل أسئلة تقود إلى إجابات. (بالنسبة للطفل): يتميز الأطفال في السنوات الأولى من أعمارهم بالأسئلة الكثيرة، رغبة في معرفة ما يحيط بهم، وما يجول بخواطرهم.
الوظيفة الإخبارية الإعلامية	(ينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين ...) وإذا كان غرضها التأثير فلا بد من استعمال لغة تختلف عن العادية كما يبدو في أسلوب الخطابة. (بالنسبة للطفل): يحاول الطفل أن يؤثر في أقرانه من خلال لغة عادية أو ذات لمسة فنية ولو كانت كاذبة؛ كنقل الأخبار، وقص القصص، والروايات والأحداث المدهشة والمميزة.
الوظيفة الرمزية	(اللغة من خلال الألفاظ تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي) (بالنسبة للطفل): رغم ميله في سنواته الأولى إلى المحسوسات من بيئته إلا أنه يحولها بالتدرج إلى ألفاظ مجردة يستعملها بما يتناسب مع قدراته العقلية، ولذلك فالكتب المدرسية تراعي الألفاظ مع المستوى العقلي لكل مستوى دراسي لإغناء الرصيد اللغوي للتلميذ كلما كانت المسميات قريبة من محيطه كانت أقرب للحفظ والاستعمال.

(جدول 1: وظائف اللغة–الباحث).

ولما كان الإنسان يتميز بعواطفه، وأفكاره، وأحلامه، وحاجته إلى الإفصاح عنها جميعا، فقد كانت اللغة هي الوسيلة التي يتم بها الإفصاح عما بداخله، والتواصل مع غيره والإبداع بخياله، ولا يتم ذلك إلا بوسيلة التعبير التي يصور بها تلك الميزات التي ينفرد بها عن غيره من المخلوقات.

واللغة يُفعّلها التعبير عند الإنسان من خلال الطابع الشفوي ،أو الكتابي، فبهما يتم "توصيف المشاعر، والأحاسيس ،والعواطف التي ترافق المعاني ،والأفكار في جو نفسي ما..."[1]، فيكون هدف التعبير بنوعيه تحقيق غاية إبداعية تتعلق بإنجازات فكرية تخص النفس ،أو وظيفية خالصة تتعلق بمتطلبات الحياة العادية ،أو الرسمية هدفها التواصل، وبذلك يسهل على الإنسان أن يتعامل مع أخيه الإنسان وفق نظام اللغة الذي يُعد "ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني للسيطرة على البيئة التي يعيش فيها المرء"[2]، من خلال ضروارت التواصل على مستويات عديدة ؛منها الاجتماعي ،والإنساني ،والعلمي ،وكل مجالات الحياة .

وأما على المستوى التعليمي فالتعبير مرآة عاكسة لكل أنشطة اللغة ، يُظهر فيه المتعلم مدى تحقق أنواع الكفاءات ،ففي التعبير تظهر قيمة المكتسبات التي حققها المتعلم في الإملاء، والكتابة، والقراءة، والنحو ،والصرف، إذ كلما كانت الأهداف التعليمية التعلمية محققة كان التعبير ناجحا ،ومحققا للتواصل ،ومساعدا على الإبداع في شتى المواقف دون تكلف أو أخطاء، وسينعكس ذلك على اللغة ،وعلى علاقتها بالواقع الاجتماعي، فكلما كان التعبير باللغة سليما وناجحا كانت اللغة وعاء هاما لنقل الفكر السليم ، وحلقة تواصل بين الأجيال، لأن اللغة هي أحدى مكونات الهوية لكل مجتمع ،وأمة ؛ بها يتحقق التميز الثقافي ،وبها يساهم أهلها في الحضارة الإنسانية السائرة .

4-التعبير والنمو اللغوي للطفل:

يتواصل الطفل مع عالمه بطريقة متدرجة لا يستعمل فيها الألفاظ مباشرة، فيستخدم خلال الأشهر الأولى الطرق "غير اللفظية في تفاعله مع العالم المحيط به... ويختبر المثيرات على نحو مباشر"[3] فيستخدم حواسه ،ويستعمل حركات بسيطة ؛كرد فعل تجاه بعض الحالات ،والتعاملات الأسرية، وهو في الوقت نفسه يسمع ويبدي بعض مشاعره، وكلما كبر قليلا يبدأ التمييز بين كلام الآخرين" وفي بداية السنة الثانية من عمره " يبدأ بإنتاج الأصوات التي يسمعها في بيئته، أي يبدأ باكتساب اللغة، وهي ظاهرة عالمية عند أطفال العالم كافة"[4]، وكلما ازداد الطفل في النمو زادت ثروته اللغوية ،وتوظيفه المتدرج لبعض الكلمات البسيطة ،والجدول التالي يلخص الفترات الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم حسب (مارك كارتي Marccarthy 1946)[5].

---

[1] أ.فواز بن فتح الله الراميني، مرجع سبق ذكره، ص 63.

[2] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، الأردن، ط1، 2004، ص11.

[3] عبد المجيد نشواتي، مرجع سبق ذكره، ص 171.

[4] المرجع نفسه.

[5] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط:2، 1980، ص 145.

العمر بالأشهر	السلوك التعبيري
من 0 إلى 6.	تبدرُ منه الأصوات الأولى. يستجيب لصوت إنسان. يناغي. بصوت تعبيرا عن السرور. يتلاعب بصوته.
من 6 إلى 12 .	يصّوت تعبيرا عن نفاذ صبره واستيائه. يقلد الأصوات. يصوت تعبيرا عن تعرفه على من أومأ حوله. يصغي إلى الكلمات. ينطق بأول كلمة.
من 12 إلى 18	تصدر عنه أصوات معبرة ومفردات هي من وضعه. يمتثل لأوامر بسيطة. يقلد المقاطع الصوتية والكلمات. ينطق بالكلمات الثانية. يفهم معنى (لا) و (لا تفعل) ويستجيب لذلك.
من 18 إلى 24	ينطق بأكثر من كلمتين لأول مرة. يسمي الشيء أو الصورة باسميهما. يفهم أسئلة بسيطة. يركب كلمات. يستعمل الضمائر لأول مرة.
من 24 إلى 30	يستعمل الجمل وأشباه الجمل لأول مرة. يفهم معنى الحروف.

(جدول2: اكتساب اللغة عند الرضع حسب مال كارتي 1946).

يمثل الجدول مراحل اكتساب اللغة خلال السنوات الأولى، وتتميز هذه المراحل عبر شهور سجلت فيها ما اكتسبه من أصوات ثم كلمات وقد صنف العلماء هذه المراحل بـ:

1- فترة الصراخ.

2- فترة المناغاة.

3- فترة تقليد الأصوات المسموعة.

يستخدم الطفل -رغم صغر سنه وعقله -التعبير بما يتناسب مع مراحل نموه وإدراكه، فهو يتعرف-من خلال السماع والمشاهدة -على الأشياء، ثم يقوم بتخزينها بعد أن يربط بين الأسماء والمسميات وهذا خلال الأشهر الأولى، وابتداء من الشهر السادس يبدأ في التعبير من خلال نطق الكلمات الأقرب إلى أذنيه والأسهل على لسانه.

يساعد تزايد الطفل في نموه الجسمي والعقلي على اكتساب مفردات، وتراكيب وقواعد لغوية بسيطة فيمَكِّنه ذلك من استعمال أداة اللغة؛ وهي التعبير، ليتواصل مع غيره، وتزداد مهارته في ذلك كلما ازداد عقله نموا، ونشاطا، وكذلك بقدر ما يتهيأ له من الظروف الملائمة؛ فتتحقق مهارة التعبير بصفة خاصة لدى الطفل، وهي تمثل –أي الظروف-العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة بصفة عامة، والتي تتعلق بعوامل وراثية وعوامل بيئية ملخصة في هذا الجدول[1]:

العوامل الوراثية	العوامل البيئية
الجنس (النوع). الذكاء -النضج والعمر الزمني. الوضع الصحي، والحسي للفرد. عامل العنصر (السلالة). الرغبة في التواصل. الشخصية.	المستوى الاقتصادي، والاجتماعي -المستوى الثقافي -حجم الأسرة. -تعدد اللغات. الحرمان العاطفي. -نمط الحياة الأسرية، والتفاعل من الطفل والوالدين. وسائل الإعلام. -الالتحاق بالروضة -التحاور مع الطفل خلال اللعب. القراءة للطفل. -تسمية الأشياء، وتشجيع الطفل على استعمال الكلمات الصحيحة. السلوك المضاد.

(جدول3: العوامل الوراثية والبيئية المؤثرة في اكتساب الإنسان للغة)

[1] – معمر نواف الهوارنة، مرجع سبق ذكره، ص 56.

5-أهمية التعبير في حياة الفرد:

يتميز الإنسان بسمو العواطف، وتدفق الأفكار وأفق الأحلام، واتساع الخيال وهبة التفكير، والنقد، والإبداع، ولا تكون هذه الخصائص ذات قيمة ما لم يَبُح بها ؛ فيلجأ إلى التعبير لينشر أفكاره وإبداعه، ثم تصير فكرا متراكما تختزنه اللغة ،وتتوارثها الأجيال، وميزة التعبير عند الإنسان أنها تتخذ الطابع الشفوي والكتابي، لأن بها يتم "توصيف المشاعر، والأحاسيس، والعواطف التي ترافق المعاني، والأفكار في جو نفسي ما ..."[1]، لتحقيق غاية اجتماعية تتمثل في التواصل، أو غاية إبداعية تنتج عنها تراكمات فكرية ، تؤسس ثقافة الإنسان وفكره، وإنجازاته الحضارية عبر العصور، وبذلك يتوارثها الإنسان جيلا عن جيل.

أهمية التعبير تتعدد بحسب مجالاته الكثيرة ؛كالصحية والسلوكية، والتعليمية التعلمية ،والإعلامية ،ومن الناحية التعليمية فتتمثل هذه الأهمية في "تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع"[2]، فمهارة الحديث هي أول مكسب يحمله المتعلم في المدرسة ثم إلى المجتمع،وأول هدف يجب أن يتقنه لأنها أي – مهارة الحديث – هي "وسيلة الاتصال الأساسية في التعلم المدرسي"[3] به يتواصل، وبه يتعلم، وبه يبدع ، كما أن تعليم التعبير يقوم على أساس "ألوان النشاط اللغوي الوظيفي مثل: المحادثة، والمناقشة، وإعطاء التقارير، والمذكرات، والملخصات، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الخطب، والكلمات، والأحاديث وإدارة الاجتماعات..."[4] وهذا بما يتناسب مع المراحل التعليمية التعلمية للتلاميذ، وبذلك يتهيأ شيئا فشيئا لتحقيق هدف التواصل الاجتماعي والإنساني، ونشر الإبداع الثقافي والفكري، وإذا لم يتقن المتعلمون مهارة الحديث في المدرسة، فإن ذلك سيضعف شخصيتهم، ويقلل من تواصلهم؛ لأن اللغة هي واحدة من مكونات الهوية الاجتماعية ،والوطنية ،والقومية؛ تقوي الانتماء للأمة، والاعتزاز بالمجتمع والوطن.

فلا بد إذا أن يهتم المتعلم باللغة من خلال إتقان التعبير، وعلى قدر "إتقان التعبير يتوقف تقدم الفرد في كسب المعلومات الدراسية المختلفة..."[5]، فهو المساعد على التعلم، وهو المرآة العاكسة لكل أنشطة الدرس ؛وخاصة تلك المتعلقة باللغة ذاتها" نشاط القراءة ، نشاط النحو، نشاط الإملاء، نشاط الصيغ والتراكيب..."، فهي القناة التي يطور بها كل متعلم وعالم باحث، مسيرته العلمية لذلك فهو" ميدان يتنافس رجال العلم والفن

[1] فواز بن فتح الله الراميني، المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي للتعليم العام والجامعي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1 ،1427هـ ،2007م ص3.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص 89.

[3] عبد المجيد نشواتي، مرجع سبق ذكره، ص 175.

[4] علي أحمد مدكور، مرجع سبق ذكره ص 88.

[5] فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص177.

والأدب والتعرف على كفاياتهم ،وقدراتهم ،وإمكاناتهم"[1]، ومن الناحية التقويمية ،والشخصية فالتعبير الشفوي "مجال واسع لاكتشاف مواهب الطلاب الأدبية"[2]، لتشجيع بعضها ،أو معالجة بعضها الآخر ،ورعايته وفق استراتيجيات تعليمية تعلمية.

6-دور التعبير الشفوي في اكتساب اللغة:

إن العلاقة القائمة بين اللغة والتعبير الشفوي لا يمكن فصلها لتعالُقِهما وتكاملهما عضويا ووظيفيا، رغم أن النظرة السابقة لهما بأنهما موضوع واحد أو مسمى واحد هو اللغة، لا يمكن الفصل بينهما، فهذه النظرة كانت سائدة قبل اكتشاف دوسوسير لثنائياته لشهيرة ومن بينها (اللغة الكلام)، فعكس النظرة التقليدية فقد ميز بين المصطلحين، وأعطى لكل منهما مفهومه الخاص وموضوعه المتميز والمحدِّد للبحث، وفسح بذلك دوسوسير مجالا جديدا للبحث اللساني ، من خلال هذه الثنائية وغيرها من الثنائيات، فما دور التعبير الشفوي (مهارة الكلام) في اكتساب اللغة؟

يبدأ الإنسان ممارسة الكلام تدريجيا بعد أن يتعرف على نظام اللغة فيبدأ تخزينه في ذهنه من خلال الاستماع والملاحظة، ويتم هذا خلال فترة محددة بعد الولادة إذ يبدأ في عملية التلقي من المحيط الاجتماعي عن طريق حاسة الأذن وهي بداية ممارسة النشاط اللغوي للطفل بعد ولادته، وتجدر الإشارة إلى رأي بعض العلماء إذ يشيرون فيه إلى أن الطفل يبدأ تعلم لغته وهو جنين في بطن أمه.

إن التعبير الشفوي هو الجزء الظاهر من اللغة، والفعل المنجز منها، وهو "أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية"[3] في شتى مجالات الحياة ومواقفها، مثل التعبير الشخصي الحر، وصور المناقشة، وتلخيص الأفكار وتكوين الفكرة العامة للنص أثناء تقديم الدرس، والإجابة عن الأسئلة التعليمية الموجهة خلال إلقاء الدرس أو تلك المتعلقة بالحياة اليومية خارج المدرسة.

يُعد التعبير الشفوي المرآة التي تنعكس عليها قدرات الطفل ومدى امتلاكه لنظام اللغة التي يعيش في وسطها أو يتعلمها؛ سواء كانت اللغة الأم، أو اللغة الثانية، فبعد أن يسمعها ويلتقطها في كل أحوالها –كلا أو جزء –خلال سنواته الأولى يبدأ نطقها تدريجيا حروفا، ثم أجزاء من كلمات، ثم كلمات، ثم أشباه جمل، ثم جمل، وهكذا إلى أن يسترسل في ممارسة الكلام مما يوحي أنه امتلك نظام اللغة، لأن كلامه صار مفيدا بالنسبة للمتلقي.

---

[1] -فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص177.

[2] – نفسه.

[3] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، لروس، الجزائر، ط:13، 1433 هـ/2012، ص 116.

لقد تعرف الطفل على اللغة ونظامها من خلال محيطه، وتدرب على ممارستها، ثم امتلك قواعدها في ذهنه ليتعامل بها بما يتلاءم مع مواقف الحياة، ويحقق التواصل بجزء من نظام هذه اللغة الذي يسمى الكلام، أو التعبير الشفوي.

والجدول التالي يوضح مجموع الكلمات التي يمتلكها الطفل والتي تبدو من خلال فهمه لها، وتوظيفه لها حسب سِنه:

العمر بالسنين	2	3	4	5
عدد الكلمات	272	896	1540	2082

(جدول 4: تزايد عدد الكلمات المفهومة مع ازدياد العمر)[1].

نلاحظ من خلال الجدول أن الرصيد اللغوي للألفاظ المكتسبة والمنطوقة في مستوى متصاعد ويُهَيِّء لامتلاك اللغة على مستوى البنية العميقة من الفضاء الذهني للطفل، لتظهر الممارسة الفعلية للغة من خلال الحديث، والتواصل بأشكاله مع الغير.

7–دور اللغة في اكتساب المهارات الأساسية بالمدرسة:

تعتمد العملية التعليمية على اللغة، لأنها وسيلة التواصل الأساسية، وبقدر ما يتمكن الطفل من امتلاك ما يناسب مراحله التعليمية من الممارسة اللغوية فإن تحصيله العلمي يكون متناسبا مع مدى تحصيله اللغوي، لذلك تشير الأبحاث إلى "الدور الهام الذي يجب أن يلعبه التعليم المدرسي في تعزيز النمو اللغوي للأطفال؛ وبخاصة في المرحلتين الابتدائية، وما قبل المدرسة"[2] ، هذا الدور هو تربوي في طبيعته الأدائية ؛يعمل على تحقيق أهداف ذات طبيعة اجتماعية، تعمل مناهج تعليم اللغة العربية على ترسيخها في المتعلمين ؛لأنها أساس التواصل الشفوي والكتابي، تلك هي المهارات الأساسية الأربع ؛مهارة الاستماع ،مهارة القراءة، مهارة الكتابة ،ومهارة التعبير الشفوي والكتابي. وقد اهتمت المنظومات التربوية بتبني مقاربات تعليمية مواكبة للتطورات العلمية والنظريات التربوية التي من شأنها تحقيق فعالية في العملية التعليمية والتعلمية، وفي شأن تعليمية التعبير الشفوي أولت المقاربة المعتمدة—اهتماما لتعليمية النص المنطوق كي يتسنى للمتعلم اكتساب مهارتين في نفس الوقت ؛مهارة الاستماع ومهارة التعبير الشفوي تمهيدا لتعليمية النص المكتوب الذي يخدم مهارة القراءة ومهارة التعبير الشفوي والكتابي .وقد كانت المقاربات المتبناة تختلف في نظرتها التعليمية التعلمية إلى كيفية أداء الدرس اللغوي من حيث الوسائل التربوية والحجم الزمني والتعامل مع كل فلسفة تربوية جديدة لها نظرتها الخاصة تجاه المتعلم.

[1] معمر نواف الهوارنة، مرجع سبق ذكره، ص 65.

[2] عبد المجيد نشواني، مرجع سبق ذكره، ص ص 175 – 176.

وإذا كان التلميذ محور العملية التعلمية، فإن دور المدرسة يتمثل في اهتمام المعلم من خلال أساليبه المتنوعة التي تعمل على إكساب المتعلم اللغة الصحيحة ليتمكن من توظيفها في وسطه المدرسي، وفي واقعه الاجتماعي وفي آفاقه الإبداعية وأنشطته اللغوية؛ خاصة في التعبير والقراءة لذلك يتطلب من المعلم " استخدام الحوار والمناقشة، وتوضيح القواعد اللغوية المحددة، وتعزيز سِمة التأني"[1] والتدريب على تغيير الملامح التعبيرية على مستوى الوجه والصوت والحركات؛ فاللغة سلاح بالنسبة للمتعلمين ؛ لأنها وسيلتهم " في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام، أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة"[2].

وهذه وظيفة تعليمية للغة تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية التي تساعد بدورها على امتلاك قوانين اللغة ليمارس بعدها أي مهارة من مهاراتها الأربع التي يتطلب الموقف استعمالها؛ فمهارة القراءة تعتمد على التعبير، ومهارة الاستماع تعتمد على مهارتي القراءة والتفكير.

[1] – عبد المجيد نشواتي، مرجع سبق ذكره، ص 176.

[2] – جودت الركابي، مرجع سبق ذكره، ص 9.

الفصل الأول

تعليمية التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي(1980-2002)

تمهيد:

تفرض الظروف الخاصة التي يمر بها كل مجتمع تطلعات تمكنه من التلاؤم معها، أو الانتقال إلى وضع أحسن من تلك الظروف التي مر بها، ونفس الأمر ينطبق على المنظومة التربوية الجزائرية التي كانت تمر بظروف تاريخية متميزة ؛وذلك بسبب حدث الاستقلال الذي يُعد حركة مفصلية بدأت فيه المنظومة التربوية الجزائرية عهدا جديدا بعد التحرر من الاحتلال الفرنسي والعيش في كنف الدولة الجزائرية ، لكن هذا الانتقال كان محفوفا بالتحديات في جميع المجالات ومنه المجال التربوي، مما فرض مطلبا اجتماعيا ملحا ؛هو إنجاز مدرسة متخلصة من رواسب التغريب الفرنسي . فكان مشروع المدرسة الأساسية 1980 تتويجا لجهود الفترة الانتقالية (1962-1976). فكيف نشأت أول مدرسة جزائرية بعد الاستقلال؟ وما هي المقاربات التعليمية التعلمية التي تبناها نظام التعليم الأساسي؟ وما موقع درس التعبير الشفوي فيه؟

1-نشأة المدرسة الأساسية:

نشأت المدرسة الأساسية بموجب نص المرسوم الرئاسي رقم 66/76 المؤرخ في 1976/04/16 لبناء مدرسة جزائرية تخلص المجتمع الجزائري من رواسب التعليم الغربي الذي فرضه الاستدمار الفرنسي طيلة مائة وثلاثين سنة، وهذا كان أهم الأهداف التي سعت الدولة الجزائرية إلى تحقيقه، استنادا إلى التجربة التربوية التي سبقت ميلاد المدرسة الأساسية إلى غاية تاريخ الاستقلال.

ومن خلال المرحلة الثانية من محطات النظام التربوي الجزائري (1970-1980) ثم التحضير عبر المخططين الرباعيين لإنشاء المدرسة الأساسية، ولذلك فـ "المدرسة الجزائرية قد ولدت سنة 1976-1977 بعد تطور دام أكثر من عشر سنين"[1]. وانطلقت فعليا خلال الموسم الدراسي 1980-1981، لتبدأ بذلك مرحلة جديدة في مسيرة التربية الجزائرية من خلال المدرسة الأساسية المستقلة التي تعتبر ثمرة الإصلاح الأول.

2-تعريف المدرسة الأساسية:

توجد عدة تعريفات كثيرة حول مصطلح المدرسة الأساسية: يعرف المعجم العربي الأساسي (التعليم الأساسي) بـ:

- التربية الأساسية:

أ- المعرفة العلمية والعملية التي لا غنى عنها.

[1] -الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 1994، ص 55.

ب- "مرحلة التعليم الإلزامي"[1]،وفيها تضمن المدرسة الجزائرية فترة تعليمية إلزامية لكل أبناء الجزائريين "تجمع ما بين التعليمين الابتدائي ست سنوات والمتوسط ثلاث سنوات ...بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلو واحدة هي مرحلة التعليم الاجباري "[2] **وهي** فترة كافية لتكوين " شخصيات المتعلمين وتتحدد معالم اتجاهاتهم الفكرية والخلقية والاجتماعية"[3] وعندما يواجه الحياة خارج المدرسة فإن المدرسة الأساسية " تهيئه في نفس الوقت وتعده إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني"[4]، فالتعريف يتعلق بالمحتوى المعرفي المحدد لهذه الفئة الذي يعد قاعدة لما يليها من المراحل التعليمية الموالية، وقد حدد لها فترة زمنية تمتد على مدى تسع سنوات، فيها تكشف مواهبه، وفيها يتهيأ للالتحاق بمؤسسات التكوين أو يواصل دراسته.

3-مشروع المدرسة الأساسية، وترسيم اللغة العربية:

أعطى نظام التعليم الأساسي أهمية كبيرة للغة العربية، بعد ما عانت حربًا شعواء من قبل الاستدمار الفرنسي، أما بعد خروجه فقد كان انطلق التعريب بطيئا حتى "جاءت المادة 8 من المرسوم 35/76 المؤرخ في 1976/04/16: أن التعلم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين، وفي جميع المواد"[5]، وبذلك تصبح اللغة العربية لسان التعليم، والتعبير والتواصل على مستوى كل الأنشطة التعليمية وأطوارها.

4-هيكلة التعليم الأساسي:

حدد نظام المدرسة الأساسية مدة تعليم التلاميذ بسبع سنوات، ومن خصائصها أنه إلزامي.

أما مراحله التعليمية فهو مقسم إلى ثلاثة أطوار؛ طوران يخصان المرحلة الأولى مدة كل منهما ثلاث سنوات، ثم ينتقل المتعلم إلى الطور الثالث وهي مرحلة المتوسط، وتدوم ثلاث سنوات؛.فيكون مجموع كل الأطوار الثلاثة تسع سنوات تتوج بشهادة التعليم المتوسط..

5-الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية في نظام المدرسة الأساسية:

خصصت المدرسة الأساسية حيزا زمنيا للعربية؛ وكل سنة دراسية بالطور الأول يخصص له 14 ساعة من الحجم الساعي خلال الأسبوع.

المواد والأنشطة.	السنوات

[1] -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، جماعة من كبار اللغويين، أحمد العابدى وغيره، لاروس، د.ط، 1989، ص89.

[2] -تركي رابح ،أصول التربية والتعليم ..المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر، دط ،1990،ص100.

[3] -عبدالقادر فضيل ،المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ،جسور،المحمدية ،الجزائر،ط:1430،1هـ-2009م،صص136-137.

[4] - الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص 121.

[5] - لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، دار الأمل، د.ر.ط، 2017، ص 73.

	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	س 6
اللغة العربية.	1	14	12	7.5	7	7
التربية الرياضية.		6	6	5	5	5
التربية الإسلامية والخلقية.	2	2	2	1.30	1.30	1.30
التربية الاجتماعية.	-	-	2	1	0.30	0.30
معرفة الوسط / دراسة الوسط.	-	-	1	2	2	2
الفرنسية.				7	7	7
الموسيقى / الدراسة الفنية.	1	1	1	1	11	1
الأشغال اليدوية.	1.30	1.30	1.30			
الرسم.	1	1	1	1	1	1
التربية البدنية.	1.30	1.30	1.30	1	1	1
الاستدراك التربوي.					1	1
	27	27	28	27	27	27

جدول الحجم الساعي للأنشطة التعليمية في نظام التعليم الأساسي[1]

أما الطور الثاني فحصة أنشطة اللغة العربية سبع ساعات ونصف ساعة، وقد احتل فيها التعبير الشفوي والكتابي حيزا هاما من خلال الحصص اليومية (التعبير التلقائي – التعبير الموجه – استعمال الصيغ والتراكيب – التعبير الكتابي...).

6-الانتقادات الموجهة لنظام التعليم الأساسي:

كل تجربة تربوية تحقق ثمارا تتناسب والجهود المبذولة، والإمكانات المتوفرة، وبالرغم مما حققته المدرسة الأساسية الجزائرية من مكاسب تعليمية، ونقلة نوعية أدت إلى تخليص المجتمع الجزائري من رواسب الاحتلال الفرنسي، فإنها ستكون هناك بعض المشاكل التي تظهر خلال التطبيق الميداني لمنظومة التعليم الأساسي، ويكفي أن نلخص الملاحظات التي أنجزها واحد من خبراء التربية في الجزائر السيد الطاهر زرهوني:[2]

1- تخفيف البرامج.

2- الاستشارة الواسعة قبل تأليف الكتب المدرسية والوثائق البيداغوجية.

[1] - الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص ص 123-124.

[2] -المرجع السابق، ص 139 .

3- تخفيف مواقيت الأقسام لتفادي إرهاق المتعلمين.

4- محاربة الاكتظاظ.

5- دراسة دقيقة للخريطة المدرسية البيداغوجية على ضوء المعطيات الموضوعية لكل مؤسسة.

6- وضع إجراءات تربوية لتقويم تحصيل التلاميذ على أساس اختبارات موضوعية موحدة؛ تسمح بالانتقال إلى السنة السابعة أساسي، ومن سنة إلى أخرى.

7- تحسين عملية التوجيه المدرسي.

8- دعم التربية التكنولوجية في الطور الثالث.

7-موقع التعبير الشفوي ضمن مناهج اللغة العربية في نظام التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني):

اهتمت مناهج التعلم الأساسي للطورين بتعليمية المهارات الأساسية للغة العربية؛ مهارة القراءة، مهارة الإصغاء، مهارة الكتابة ومهارة الحديث، والمهارة الأخيرة التي يطلق عليها مهارة التعبير الشفوي تعتمد على حصص يومية تبدأ بحصة أولى هي التعبير التلقائي، وتبدأ قبل حصة القراءة، ثم حصة التعبير الموجه التي تعتمد على حوار، أو محادثة تسمى (التمثيلية) ؛يقرأ نصها المعلم على التلاميذ، وهي تعبر عن السندات البصرية، أو المشاهد المصورة الورقية التي تعلق على السبورة، ثم تليها الحصة الثالثة ؛وهي حصة التعبير الحر يستخدم التلميذ ما سمعه من المعلم حول النص المسموع لترسيخ نص المحادثة، وتثبيت الصيغ والتراكيب، ثم تأتي حصة التعبير الكتابي، ولذلك فإن التعليم الأساسي في الطور الأول والثاني يهدف إلى " العمل على إكسابه وسائل التعبير الأساسية،...واكتشاف الوسط الاجتماعي والوسط الطبيعي، واستقصاؤه"[1].

8-مقاربة التدريس في نظام التعليم الأساسي:

حاول نظام التعليم الأساسي أن يتجاوز طرق التدريس القديمة، تلك التي تعتمد على التلقين وحشو الذهن بالمعلومات، كان فيها المعلم سيد الدرس ومركز العملية التعليمية، فهو أسلوب التعليم التقليدي في تبليغ المعارف للمتعلم ساد العصور السابقة وخلاصته أن يُلقَّن المتعلم بمعارف للحفظ ،ثم "تقوم عملية التقييم في استظهار المعلومات عن ظهر قلب"[2]، ويُعد المنهج التعليمي من أضعف المناهج التعليمية، بسبب عجز المتعلم عن

[1] -أبو عبد الله غلام الله، توضيحات حول المدرسة الأساسية، مجلة التربية، العدد 2، السنة 1، مارس أفريل، 1982، ص 8.

[2] -أبو عبد الله غلام الله، نحو مدرسة متطورة...، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، العدد الأول، السنة الأولى، يناير فبراير، ص 28 1982،

توظيف كم هائل مما اكتسبه من المعلومات التي تملأ ذهنه، وهي المشكلة لتي بقيت تؤرق المختصين في التربية والتعليم ؛في كل مجتمع عبر العصور.

اعتمدت المدرسة الأساسية نظرية (التكوين بدل التعليم)[1] ،وتنطلق فلسفتها من المشكلة التربوية والاجتماعية التي تتلخص في بُعد المعرفة المكتسبة عن عدم القدرة على استخدامها في الواقع، فإذا كان توظيف المعرفة هو غاية التعليم والتعلم فلا بد من إيجاد الحلقة المفقودة بين المعرفة المكتسبة – لدى المتعلم – والواقع وهي عملية (التنظيم)، وذلك من خلال السؤال المطروح في فترة الثمانينيات وهو "إذا كانت المعرفة المفيدة تتسم بالتنظيم، والتنسيق أفلا يلعب تنظيم المعلومات دورا حاسما في جعل الأفراد يسيطرون على الواقع"[2] فيوظفون مكتسباتهم أمام مشاكل الحياة، وتلك غاية كل منظومة تربوية تسعى إلى " بناء الشخصية الوطنية المتكاملة والمتوازنة وخلق أنماط جديدة من السلوك تتماشى مع النظام الاجتماعي والسياسي المتغير"[3]، ولا يأتي ذلك إلا من خلال منهاج تربوي يساعد المتعلم على الاستفادة من تعلماته بتوظيفها في واقع الحياة اليومية توظيفا ينبئ عن نجاعة المقاربة المعتمدة في التدريس.

وتُعبّر مقاربة (التنظيم) في مناهج المدرسة الأساسية عن مراحل التعليم والتعلم من خلال "تسلسل العمليات الثلاث التالية:

أ- نشاط الإعلام ب-نشاط التنظيم.

ج-نشاط التذهن"[4].

ويلخص الجدول التالي مراحل طريقة التنظيم المستخدمة في المدرسة الأساسية كالتالي[5]:

مراحل التدريس لمقاربة التنظيم	شرح المرحلة
1- نشاط الإعلام.	1-وتتم بملاحظة المتعلم المباشِرة ثم يقوم بتوثيقها ليتعرف على بعض الأحداث والوقائع، وهذه المرحلة تمثل الانطلاق في بناء المعرفة.
2- نشاط التنظيم.	2-تأتي المرحلة الثانية في العملية التعلمية، حيث يقوم المتعلم بتجميع الوقائع وترتيبها زمنيا، أو منطقيا...ثم إعادة التعبير عنها لغة؛ عن طريق مقارنة الأحداث، وتصنيفها في ذهنه.

[1] – نفسه.

[2] – المرجع السابق ؛نفس الصفحة.

[3] – عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائرية حقائق وإشكالات،مرجع سبق ذكره، ص 145.

[4] – بو عبد الله غلام الله، نحو مدرسة متطورة، مرجع سبق ذكره، ص29.

[5]– نفسه.

3- **نشاط التذهن.**	3-وتتمثل هذه المرحلة التعليمية التعلمية في أن يستخلص المتعلم النتائج، ومقارنتها بالوقائع المشابهة من خلال تصنيفها، والمقارنة بينها.

جدول 11: ملخص مقاربة التنظيم بالمدرسة الأساسية.

وخلاصة هذه المقاربة التعليمية في نظام المدرسة الأساسية هو العمل على جعل التلميذ يكتشف وقائع وحقائق ثم يُقاد إلى تنظيمها بالمقارنة، والوصف، ثم تطبيقها على ما يشابهها في الحياة المدرسية، والاجتماعية، ولا يقوم المتعلم بهذا إلا من خلال مراحل ذهنية تتسم بالتنظيم، وقد سميت مقاربة التدريس هذه – في التعليم الأساسي- باسم واحدة من المراحل الذهنية (الاستعلام –التنظيم- التذهن)، من باب تسمية الكل بالجزء، فأطلق عليها (مقاربة التنظيم)، لأن المتعلم يعتمد هذه المراحل في العملية التعليمية التعلمية لضمان نجاحه في "العمل؛ وفق تنظيم يحقق التكامل التام بين المدرسة، ومحيطها العملي"[1]، وتلك هي الغاية المنوطة بكل منظومة تربوية تسعى إلى نجاح مقاربتها التعليمية المنتهجة.

غير أن تبني مقاربة التنظيم بقي شكليا ونظريا[2]، لأن الواقع يشير إلى ممارسة مختلفة، وقد تميزت فترة التعليم الأساسي بمواصلة التدريس بمقاربة (المحتويات/المضامين) واستغرق ذلك خمسة عشر سنة (1980-1995)، ثم تلا ذلك تبني مقاربة التدريس بالأهداف (الأهداف الإجرائية)، وتم تطبيقها ميدانيا بعد تكوين المعلمين عليها غير أن ذلك لم يمس المناهج وكتب التلميذ و(كتاب المعلم)؛ لأنها استمرت على منهج المقاربة (بالمضامين).

8-1-مقاربة التدريس بالمحتوى:

كانت المعلم هو محور العملية التعليمية في الدرس واستراتجيته تعتمد على التلقين والمباشرة ، لتكديس المعرفة في أذهان المتعلمين، وحفظ المضامين ،والمتون ؛ فيكون بذلك المتعلّم متلقيا ساكنا ،وليس متفاعلا ومبدعا، إن هذه المقاربة التعليمية- لم تراعي الفروق الفردية للتلاميذ، وميولاتهم ،وعواطفهم ،ومواقفهم، وواضعوا المناهج كانوا" يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء، ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه، ليقرروا له ما يشاؤون من مواد دراسية، وطرائق تدريس، وأهداف تعليمية وتربوية"[3] ،وبقوا على نفس المنهج التقليدي الذي كان يؤسس للمشروع التربوي في هذه الفترة .

[1] – عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر، ... جسور، الجزائر، ط:1، 1438 هـ/2016، ص:64.

[2] – تبنّي أي مقاربة من طرف وزارة التربية الوطنية يجب توضيحها في كتب المناهج، والوثائق المرافقة و(كتاب المعلم) الخاص بكل تشاط تعليمي، ويسبقه تكوين للمعلمين على المقاربة المتبناة وتهيئتهم لها، وهذا لم يتم مع هذه المقاربة (أي مقاربة التنظيم)، كما أن المعلمين لا يعلمون عنها شيئا من خلال الحوارات التي اطلع عليها الباحث مجلة (التربية) الجزائرية التي اصدرتها وزارة التربية والتعليم الأساسي(1980-2003).

[3]- خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط1، 2005، ص15.

8-2-مقاربة التدريس بالأهداف:

تختلف عن مقاربة التدريس بالمحتوى في نظرتها إلى مركز العملية التعليمية فجعلت ذلك للمتعلم، واعتبرته "قلبها النابض، يتمتع بالاستقلالية التامّة في توجيه إرادته، نحو إشباع حاجاته العقلية، والنفسية، والوجدانية، والحس حركية بما يرضي رغباته"[1]، من خلال تحقيق أهداف إجرائية محددة وخلال كل درس، ثم أهداف ختامية محددة حسب الفترات الزمنية المسطرة (فصل، سنة دراسية، طور تعليمي).

إن رؤية المقاربة بالأهداف تنطلق من التعلم بواسطة المثير والاستجابة، والتي تؤدي في عمومها إلى مستويات تعليمية وهي:

الارتباط: يبدأ بالاستجابة الشرطية، وتنتهي بالاستجابة.

التصور: تكوين المفاهيم (التعلم على العمليات السابقة"[2].

الإبداع: ويتمثل في التركيب والمقارنة والاستنتاج وحل المشكلات، أي "قدرة التلميذ على إدراك وفهم العلاقات".[3]

تحيل هذه المستويات إلى النظرية السلوكية، وأهم روّادها (بوبيت 1918) قياسا على ملاحظة مراحل العملية الإنتاجية ،والتي تحدد الأهداف من كل عمل يجري في المصنع، فالمقاربة بالأهداف استُلهِمت رؤيتها البيداغوجية من مراحل العمل المنتج الدقيق في أهدافه "ومنه أَخَذَتِ الفكرة تتأسس لنشأة التعليم الهادف وفق المنظور التكنولوجي الصناعي"[4] الذي يضبط الأهداف الإنتاجية ،ومتطلباتها من الإجراءات العملية ومن الإمكانات المادية والمخططات الاستراتيجية، والمقاربة الجديدة "تُصنِّف الأهداف السلوكية نواتج التعلم عن طريق إضافة خطوة واحدة متجاوزة الأمثلة السابقة، وذلك عن طريق تعريف السلوك إجرائيا"[5]والذي يتحقق ميدانيا بعد أداء الدرس ،وتقويم العملية التعليمية التعلمية.

وقد وضع بلوم لذلك مصنفة تعرف ب(مصنفة بلوم)في الأهداف التعليمية ،والتي تجمع وتصنف كل السلوكات التي يمكن حدوثها وملاحظتها على مستوى سلوك المتعلم ،ومن ثم قياسها ،وتقويمها لتحديد "أفضل الشروط التعلمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلم تعلمها، لأن كل جهة تعليمية تعلمية ترتبط

[1]- المرجع السابق، ص ص: 26-27.

[2] - نفسه.

[3]- المرجع السابق، ص: 43.

[4]- المرجع السابق، ص: 31.

[5]- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ت: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن نصار الشويخ، جامعة الملك السعود، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1428هـ/ 2007م، ص: 205.

بشروط معينة"[1] بحسب الأهداف التعليمية التعلمية المراد تحقيقها في نهاية كل وحدة مرتبطة بمداها الزمني، وقد صنفت هذه السلوكات المعرفية ضمن مستويات ستة (جدول سلم مستويات المجال المعرفي).

تصنيف كراتول: استدرك كراتول أهدافا تعليمية لم يتطرق إليها بلوم وهي التي تتعلق بالجانب الوجداني فقام بتصنيف الأهداف التعليمية في مجال العواطف والانفعالات "ويهدف هذا التصنيف إلى تحديد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب المهارات المعنية بالميول، والاتجاهات، والقيم"[2]، وكان ذلك مع الباحثين السلوكيين بلوم وهاسيا سنة 1964، وكان التصنيف في خمس مستويات.

جدول أ:سلم مستويات المجال المعرفي:

06	**مستوى التقويم**
05	**مستوى التركيب**
04	**مستوى التحليل**
03	**مستوى التطبيق**
02	**مستوى الفهم/ الاستيعاب**
01	**مستوى التذكر/ المعرفة**

جدول ب:سلم مستويات المجال الوجداني:

05	**مستوى تشكيل الذات (الوسم بالقيمة)**
04	**مستوى التعليم/ التنظيم**
03	**مستوى التقييم**
02	**مستوى الاستجابة**
01	**مستوى الاستقبال**

جدول 12: تصنيف الأهداف التعليمية [3]

تصنيف كبلر وزملاؤه: قام الباحثون كِبْلَرْ، وباركر، ومايلز بتصنيف مكمل للتصنيفين السابقين، وهو يتعلق بميدان الأداء الحركي، وهو مجال يفرض وضع "الأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية، والتآزر

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط:9، سنة 1419هـ/1998م، ص71.

2- المرجع السابق ، ص:80.

[3] - جودة أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 1990، ص ص108-168 (بتصرف).

الحسي الحركي، كالكتابة، والكلام، والأشغال اليدوية، والعزف على الآلات الموسيقية، وتمرينات التربية البدنية، والرقص، والأعمال الفنية، والمهارات التي يتطلبها التعليم المهني"[1]، وتم تصنيف سلوكات هذا المجال في ثمان مستويات، ص:**146**.

مستويات المجال الحس حركي .	**أمثلة عن صياغة الأهداف التعلمية (مؤشر الكفاءات) .**
1.مستوى الإدراك الحسي (إدراك الأشياء التي تساعد على استعمال أعضاء الحس لأداء نشاط حركي).	(أن يميز الطالب بين الملابس اللازمة لتمثيل دور الشاعر نابغة الذبياني في العصر الجاهلي، والشاعر أحمد شوقي في القرن العشرين، إذا ما طلب منه المعلم التمييز بين هذه الملابس للتمثيل على المسرح المدرسي، وبنسبة صواب لا تقل عن 75%) .
2.مستوى الميل ،والاستعداد (استعداد الجسم للعمل) .	أن يبدي التلميذ رغبة في أداء حركات يديه أثناء أداء دور مسرحي، عندما يوزع المعلم أدوار المحادثة بنسبة صواب 80% .
3.مستوى الاستجابة الموجهة (مرحلة التقليد أثناء تعليم المهارات الصعبة) .	(أن يقلد التلميذ معلمه في طريقة إلقائه لقصيدة شعرية، باستخدام حركات يديه ،ورأسه ،وبدون أخطاء) .
4. مستوى الآلية والتعويد (تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية دون أدنى تعب وبشكل آلي) .	أن يستخدم يديه ،وملامح وجهه عند الحديث على أخطار الأوساخ، وفوائد النظافة للتأثير على زملائه ،وبدون تردد .
5. الاستجابة الظاهرية المعقدة (الأداء الماهر للحركات مع السرعة ،و الدقة ،والمهارة) .	أن يؤدي بدقة ومهارة حركات مناسبة لوضعيات الأدوار الموجودة في نص القراءة عند توزيع كل دور على مجموعة من التلاميذ.
6. مستوى التكيف والتعديل (تعديل أنماط الحركة من وضعية تعبيرية إلى أخرى) .	أن يتكيف مع التعابير الواردة في الحوار مظهرا إتقان مهارته دون انقطاع .
7. مستوى الأصالة، والإبداع (أن يبدع في القيام بمهارة، أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة ، والدقيقة فيها) .	أن يبدع في أداء دور طفلة تبكي في الحرب وتصرخ أثناء تصويرها لدرجة إبكاء المشاهدين (مسرحية).

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سبق ذكره، ص: 86.

أمثلة على صياغة الأهداف التعلمية في مستويات مجال الحس حركي[1].

8-3-إيجابيات التدريس بمقاربة بالأهداف:

تحمل فلسفة المقاربة بالأهداف تجديدا على مستوى الأداء البيداغوجي وقد تبنت وزارة التربية الوطنية هذه الرؤية التربوية لمواكبة التقدم العلمي والتربوي؛ لتحقيق نجاعة تعليمية وتعلمية.

8-3-1-وصف الأهداف التعليمية للدرس بدقة:

لقد سهل تصنيف الأهداف على المستويات الثلاثة تحديد، وضبط الأهداف التعليمية التعلمية أثناء إنجاز الدرس، والوحدات التعليمية الأخرى، وهذا يجعل المعلم لا يتيه عن درسه وأدائه، ويصل إلى أهدافه المحددة في مذكرته.

8-3-2-إمكانية وضع الاستراتيجية البيداغوجية:

يساعد تصنيف الأهداف على انتهاج الدقة في الأداء التعليمي، وتوقع سلوك المتعلمين في كل مراحل العملية التعليمية والتعلمية، كما تعين على إمكانية التخطيط وملاحظة أداء المتعلمين، وقياسها ومن ثم تقويمها، ووضع استراتيجية استثنائية في حالات ضعف النتائج.

ورغم إيجابيات مقاربة التدريس بالأهداف إلا أنها قد واجهت انتقادات من خلال ملاحظة بعض النقائص؟ مما يجعل المنظومة التربوية الجزائرية تبحث عن مقاربة أخرى؟

لقد لا حظنا اختلافا بين مقاربتي التدريس بالمضامين ومقاربة التدريس بالأهداف فما نقاط التشابه والاختلاف بين مقاربة التدريس بالأهداف، وبين ومقاربة التدريس بالكفاءات؟

8-3-4-نقائص وأخطاء المقاربة بالأهداف:[2]

سجلت ملاحظات خبراء التربية والمباشرين للدرس عدة ملاحظات حول تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات ،ونوردها ملخصة في النقاط التالية:

- الاهتمام بالمواقف السلوكية فهي تحتج بالسلوكات الخارجية فقط، وتهمل الجوانب الأخرى للمتعلمين بعيدا عن غايات التربية.
- إهمال دوافع التعلم، وتجاهل دوافع وميول، واستعدادات المتعلمين.
- عدم الاهتمام بالإبداع والتعبير عن الذات بواسطة البحث والنقد والاكتشاف غير المقيد.

---

[1]- جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سبق ذكره، ص ص231- 273 بتصرف.

[2]- ضياف زين الدين، أبعاد التدريس بالكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة... في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، الجزائر، العدد الثالث، أفريل 2007، ملخص، ص ص57-59.

- صعوبة تحديد وصياغة الأهداف ذات الطبيعة الوجدانية وصعوبة تقويمها؛ لأن مواقف المتعلمين في هذا المجال مقيدة بالظروف الاجتماعية والبيئية والمكتسبات والطموحات. التحكم في سلوكات المتعلمين بواسطة ملاحظة سلوكات (استجابات شرطية محددة)؛ وإهمال السلوكات الأخرى (ذكاء مشروط).
- أهملت مقاربة الأهداف العمليات العقلية (التفكير، الإبداع، التخيل...) التي يتم في أطارها سلوك المتعلمين.
- صعوبة التعامل مع المتعلمين الصّغار فهم لا يدركون بما فيه الكفاية مدى قدرتهم على بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، وصعوبة اختيار الوسائل المناسبة.
- إهمال الأنشطة المعرفية، والعقلية.
- عدم تحقق كفاءات لمواجهة التطور السريع والاستثمار في الموارد البشرية للرفع من المردودية والإنتاج، والمقاربة بالأهداف لا تمتلك الفعالية اللازمة لتكوين أفراد يمتلكون كفاءات تهيئ للإبداع والإنتاج، ولوحظ ضعف المتخرجين على مواجهة المشكلات في المدرسة، وخارجها.
- ظهور عامل التنافس الشديد، وهاجس الجودة والفعالية في الإنتاج... فقد كان ذلك وراء ظهور مفهوم الكفاءة في ميدان العمل وانتقاله إلى المجال التعليمي.

لقد فرضت الظروف العالمية الجديدة تحديات على المؤسسات الإنتاجية، فرض عليها أن تتوفر على إمكانيات بشرية ذات كفاءات ومهارات كي تستجيب للمتطلبات الاجتماعية التي تقوم على خدمات المؤسسات كجودة الإنتاج، والقدرة على التسيير.

وتبقى المؤسسات التعليمية والتكوينية في حاجة دائمة إلى التطوير كي تحقق المطالب الاجتماعية من خلال تهيئة موارد بشرية؛ ولايتم ذلك إلا من خلال مقاربة بيداغوجية جديدة.

لذلك تسعى الدولة الجزائرية إلى مواكبة الأبحاث العلمية في مجال التربية والتعليم لتطور منظومتها التربوية وتستعين بكل جديد ينظِّر للعملية التعليمية وأثبت رؤيته العلمية نظريا وتطبيقيا للابتعاد عن الممارسة التعليمية القديمة ك"التلقين واستظهار المعلومات، واسترجاعها إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتعليل ووصوله إلى مرحلة المشكلات واكتساب الكفاءات"[1]، فاعتمدت هذه الاستراتيجية البيداغوجية لضمان مردود تربوي أكثر فعالية .فتبنّت مقاربة التدريس بالأهداف فكان هذا التوجه ضروريا لاعتماد مقاربة أخرى سميت (بالمقاربة بالكفاءات).

[1]- المرجع السابق، ص57.

9-كيفية تقديم نشاط التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي:

لقد رأى نظام التعليم الأساسي أن يجعل مناهج جديدة في جميع أنشطة التربية والتعليم تتماشى والمناهج المطبقة آنذاك في كل المواد التعليمية، ولم يكن نشاط التعبير الشفوي بمعزل عن ذلك، فكانت الغاية المحددة لهذا النشاط "هو اكتساب المتعلمين القدرة على التبليغ، والتواصل بلغة عربية صحيحة، ومساعدتهم على الانتقال من المحيط العائلي إلى المحيط الخارجي "[1]، ووسيلة ذلك هو العناية بدروس التعبير الشفوي، وتدريب الأطفال على لغة الخطاب التي تهيئهم لتعلم لغة الكتابة.

ولأن الطريقة التي كانت معتمدة قبل هذا النظام تعتمد على التلقين، فسميت باسمها لغرض التمييز بين الطرق القديمة والحديثة، حيث كان التفكير في وضع طريقة جديدة؛ كطريقة (هيا نتحدث) لتعليم التعبير، وقد حدد (كتاب المعلم) في هذا النشاط عيوب تلك الطريقة، فهي " تهتم بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي، وبالتعبير النمطي على حساب التلقائي، وبالتحفيظ والتسميع على حساب الاستعمال، ولأنها تفرض على التلاميذ حوارا لا يشاركون في بنائه، وقد لا يفهمون الأوضاع المحدثة له..."[2].

وتُعزى هذه العيوب إلى فترة الاستقلال، وظروف التعليم الخاصة، والاستثنائية آنذاك وسيطرة لغة المستدمر الفرنسي على اللسان الجزائري، مما أدى إلى استعمال طرق بيداغوجية مناسبة كالطريقة التلقينية، فهي صالحة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، أو المجتمع الذي انفصلت لغته العامية عن لغته الأصلية انفصالا كليا، وإن كان استعمالها في السنوات الأولى بعد الاستقلال أمرا مقبولا نتيجة الظروف التربوية التي كانت تعيشها مدارسنا ونتيجة للوضع اللغوي الذي كان سائدا في محيطنا وبين أطفالنا..."[3].

لقد كان برنامج التعبير الشفوي والتواصل بالمفهوم الجديد يطلق عليه (التعبير والمحادثة) ثم يتم التمييز بين مركبي هذا المصطلح بشرح مقارن، فالتعبير أولا هو "حديث كامل المعنى يندفع إليه الشخص نتيجة إحساس بالرغبة في التعبير، أو نتيجة دوافع خارجية تدعوه إلى الكلام، فيشارك فيه محاورا تارة، أو مستفسرا، أو مجيبا، وواصفا تارة أخرى ... أما المحادثة فهي حوار ثنائي يتدرب بواسطته التلاميذ على اكتساب لغة التخاطب واكتساب أدوات التعبير"[4].

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره :21.

[2] – وزارة التربية، كتاب المعلم ،هيا نتحدث، طريقة في تعليم التعبير والمحادثة في السنة الأولى من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 1992-1993، ص5.

[3] – المرجع السابق، ص ص5-6.

[4] – وزارة التربية، هيا نتحدث، كتاب المعلم هيا نتحدث..السنة الأولى من التعليم الأساسي ، مرجع سبق ذكره، ص6.

بقراءة العنوانين حول هذا النشاط الشفوي يلاحَظ حذف مصطلح المحادثة وتم تعويضه بمصطلح (التواصل) وقد تبع هذا حذف نشاط المحادثة المنظم والموجه من قبل وزارة التربية ضمن (كتاب المعلم).

10-برنامج التعبير والمحادثة في نظام التعليم الأساسي:

يشبه برنامج التعبير والمحادثة نظام التعليم الأساسي نظيره في التعليم الابتدائي، بتقسيمه إلى فترتين تعليميتين؛ لهما نفس الأهداف العامة.

10-1 -الدروس التحضيرية:

وتخص الفترة الأولى من السنة الدراسية للسنة الأولى من التعليم الأساسي (1980-2003) ،وهدفها تهيئة التلاميذ ،وتحضيرهم لدروس الفترة الثانية، وتدوم الدروس التحضيرية مدة شهرين ،وعددها ثمانية وأربعون درسا "تجرى كلها على شكل حوار بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية"[1] ؛للتدريب على وضعيات بسيطة لغرض حصول تهيئة لتعلمات أكثر مستوى من المرحلة التحضيرية، تتناول أنشطتها التعليمية التعلمية بعض الوضعيات والأحداث المحدودة التي يعيشها الطفل في محيطه العائلي والمدرسي، والبيئة القريبة منه ،وتراكيب هذه الدروس التي يتحاور بها فإنها تتميز بالقصر والبساطة، وتشمل بعض "الأدوات النحوية، والأفعال المشخصة، وأسماء الأشياء، والاستعمالات المألوفة التي يحتاجها في مطلع حياته المدرسي؛ كأساس للتخاطب اليومي، ولتصحيح بعض الانحرافات اليومية التي جاءت معه"[2] سواء كانت تربوية أو كانت متعلقة بالتعامل الشفوي؛ كالتخاطب باللهجة العامية.

10-2-الوسائل:

يُلزم المعلم باستعمال السندات البصرية لكل ملف، أو وحدة من ملفات أو(وحدات) التعبير الأسبوعية، وهي "اللوحات التعبيرية المخصصة لهذه الدروس التي رُسمت فيها الوضعيات، والأحداث التي حددت في برنامج هذه الفترة... "[3]ويضاف إلى هذه اللوحات التعبيرية بعض الصُّويرات والوسائل التي ترافق تقديم الدرس، وما يتطلبه من الأعمال والحركات والأوضاع التي تعمل على تشخصيها داخل القسم.

[1] - المرجع السابق، ص 7.

[2] - نفسه.

[3] - نفسه.

10-3-طريقة تقديم الدروس التحضيرية:

تعلق صور الملف (الوحدة) على السبورة أمام التلاميذ حيث "يستنطق المعلم مع التلاميذ في الحصة الأولى اللوحات المخصصة لإجراء الحوار والتعبير في هذه الفترة، على أن يتوسع الحوار وتتنوع الأشياء بهدف تدريب التلاميذ على استخدام اللغة الصحيحة"[1].

أما في الحصة الموالية -وهي الثانية -فيتم "إجراء الحوار المباشر معتمدا نفس التراكيب والصيغ التي قدمت في الحصة الأولى، مضياف إليها، ومنوعا في استعمالها"[2] لتثبيت مضامين هذه التراكيب، واكتساب آليات التعبير بها وبذلك تصبح الحصة الثانية بمثابة تطبيق، وتعزيز للحصة الأولى.

10-4 القصص التعبيرية.

يعتمد نشاط التعبير في الفترة الثانية من السنة الدراسية على القصص التعبيرية، وعددها ست وأربعون قصة (46) "تعالج كل قصة في ست حصص (أي في ثلاثة أيام)، وتتناول هذه القصص مجموعة من الموضوعات المتصلة بحياة الطفل في البيت، والمدينة، والقرية، والريف"[3] في حياة التلاميذ اليومية "والتي إن امتلكوها بالاستعمال أصبحوا قادرين على النجاح في دروس القراءة، ومتهيئين لتعلم اللغة الكتابية في المراحل الموالية"[4]، فيمتلكون بذلك أساسا يساعدهم -مستقبلا -على تكوين ملكة التعبير الشفوي.

10-5-وسائل القصص التعبيرية:

تعتمد مادة التعبير والمحادثة في فترتها الدراسية الثانية من السنة الأولى الابتدائية على وسائل لم تعد موجودة في نظام التعليم الابتدائي الجديد وهي:

أ- سلسلة الصورة الثابتة الخاصة بكل موضوع.

ب- الصويرات المتحركة التي تعتمد لتشخيص معنى من المعاني.

ج- الأشياء والأدوات الممكن توفيرها.

د- المواقف والأوضاع التي يمكن تشخيصها، أو تركيبها.

11-طريقة أداء نشاط التعبير والمحادثة:

تعتمد طريقة أداء هذا النشاط على مبادئ أساسية تُمكّن من تحقيق آليات الاستعمال الشفوي لدى التلاميذ وهي:

---

[1] - نفسه.

[2] - نفسه.

[3] - المرجع السابق، نفس الصفحة.

[4] - نفسه.

- "استثمار الحوار في أسلوب من أساليب التدريب على استخدام اللغة.
- أن اللغة الوطنية يجب أن تعتمد مكتسبات الطفل اللغوية السابقة.
- الانطلاق من التعبير لا من التحفيظ، ومن الاستعمال لا من التسميع.
- دفع التلميذ إلى استنطاق الأحداث استنطاقا تلقائيا.
- محاكاة التراكيب التي يشارك في بنائها، وتصحيحها، أو تنظيمها؛ محاكاة واعية على عكس الطريقة القديمة التي كانت تفرض عليه حوارا لا يشارك في بنائه.
- نجاح ممارسة التعبير التلقائي يتم في الظروف والمواقف التي يتم بواسطتها تعليم اللغة أقرب ما تكون إلى الظروف الطبيعية، والأحداث العادية.
- أبقى المهارات اللغوية وأرسخها ما تم اكتسابه في جو من العفوية والتلقائية.
- دور المعلم تصحيح، وتنظيم التعابير التي ينطلق بها الطفل، ثم العمل تدريجيا على إثرائها.
- تعمل الطريقة على الجمع بين الاستعمال التلقائي، والتدريب الموجه.
- أن يستعين المعلم على تحقيق ذلك بالوسائل المتوفرة من الحركات الشخصية، حتى يجعل التلميذ يتصور المعنى؛ فيعبر عنه."[1]

12-بناء الطريقة:

يعتمد نشاط التعبير في السنة الأولى من التعليم الأساسي على مرحلتين أساسيتين، تكوِّنان وحدة تعليمية تدعى (ملف الأسبوع).

12-1-مرحلة الاكتساب:

ويدفع فيها التلاميذ استنطاق المشاهد والمواقف، وتصحيح التعابير، وتنظيمها "[2] كما أنها مرحلة تثرى رصيد الطفل اللغوي، وتستغل هذه المرحلة خلال حصتين، تستغرق الواحدة منها ثلاثين دقيقة.

12-2-مرحلة الاستعمال:

ويقوم فيها المعلم بدفع التلاميذ إلى استخدام بعض الصيغ، والمباني التي نسعى إلى تثبيتها وتركيزها"[3]، كما تستغل هذه المرحلة في "تدريب التلاميذ على استثمار مكتسباتهم اللغوية "[1]، وحصص هذه المرحلة أربعة.

---

[1] - المرجع السابق، ص8.

[2] - المرجع نفسه.

[3] - المرجع نفسه.

13-طريقة العمل:

يقدم كل ملف خلال ست حصص في الأسبوع، وكل حصة ذات هدف تعليمي واضح، وكل هذه الملفات مقيدة في مذكرات المعلم؛ لتوضيح سير الدروس، ويبين ذلك (كتاب المعلم) في مقدمته وتوضيحه بمايلي: " ونستطيع أن نتبين طريقة العمل وسير الدروس في التصميم التوضيحي التالي والذي بنينا على أساسه مذكرات المعلم"[2].

الملف:.....

الموضوع:.....

مضمون التمثيلية

أشخاص وأوضاع الحوار	نص الحوار	التراكيب الأساسية

-الصور الثابتة.

الوسائل - الصويرات المتحركة (يقع ذكرها حسبما يقتضيه كل ملف).

-الأشياء الممكن توفرها (يقع ذكرها حسبما يقتضيه كل ملف).

13-1-الحصة الأولى:

الملف:.....

الهدف: التعبير التلقائي وبناء التمثيلية.

سير الدرس.

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
القسم الأول: أ-عرض المشاهد الثلاثة دفعة واحدة مع الإشارة إلى أهم الأحداث؛ لوضع التلاميذ في جو الدرس: 1 2 3 نـزع الصـورتين (2-3) ودعـوة التلاميـذ إلى التعبـير	التلاميذ يتأملون القصة المصورة. يُحصر انتباه التلاميذ في أحداث الصورة الأولى.

[1] - المرجع نفسه.

[2] - المرجع نفسه، ص9.

التلقائي. 1 ب-أنظروا وتكلموا[1]. عرض المشهد الثاني، ودعوة التلاميذ إلى التعبير عنه مع ربطه بالمشهد المصور قدر الإمكان. 3 2 1 ج-أنظروا وتكلموا. د-عرض المشهد الثالث ودعوة التلاميذ إلى استنطاقه مع ربطه بالمشهدين السابقين. 3 2 1 هـ-هذه قصة مصورة أمامكم انظروا وتكلموا **القسم الثاني: بناء الحوار** أ-يوجه المعلم أسئلة يتوصل بواسطتها إلى تركيب كامل الحوار. ب-يسرد المعلم الحوار على مسامع التلاميذ، مستعملا في ذلك الإلقاء المعبر والحركة المساعدة.	التعابير المتوقعة[2]. .... يحاول التلاميذ أن يعبروا عن أحداث المشهد الثاني مع ربطه بالمشهد الأول التعابير المتوقعة. يحاول التلاميذ التعبير عن أحداث المشهد الثالث مع ربطها بأحداث المشهد بقدر الإمكان. التعبير المتوقعة. إجابة التلاميذ.

13-2- الحصة: 2

الملف:.....

الهدف: التدريب على الحوار، واكتساب المباني الأساسية .

سير الدرس:

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
عرض القصة المصورة وتسميع الحوار مرة واحدة. 3 2 1	التلاميذ يشاهدون ويسمعون .

[1] - يترك المعلم التلاميذ يحاولون التعبير بإمكاناتهم الخاصة، وإن عجزوا يساعدهم؛ إما بالإشارة، أو بالإيحاء، أو بالسؤال، أو بالصويرات المتحركة.

[2] - ينبغي أن يصحح المعلم وينظم كل تعبير أتى به التلاميذ حتى ولو كان بعيدا عن الموضوع على أن لا يقاطعهم في أثناء المحاولات بل يتركهم حتى ينتهوا.

إجراء الحوار. **أ–الإمكانية الأولى**[1]: يلقي المعلم سؤالا أو سؤالين ليتحصل بهما على جزء من الحوار (خطابين مثلا)، ثم يدفع التلاميذ للتحاور بهما حتى يتم اكتسابهما فهما ومنطقا. **ب–الإمكانية الثانية:** يدعو المعلم بعض التلاميذ لتمثيل جزء من الحور على أن يتضمن كل منهم شخصية من شخصيات الحوار، وللمعلم أن يغير إطار الحور، وأشخاصه كلما كان ذلك ممكنا ومفيدا، وهكذا حتى تكسب عناصر الحوار وتصبح رصيدا يتصرف فيه الطفل في المواقف المختلفة. عند نهاية الحصة يمكن للمعلم أن يوزع أدوار التمثيلية على مجموعة من التلاميذ يمثلون القصة كاملة.	تذكر الأمثلة في كل مرة.

[1] – ينتقل المعلم عند إجراء الحوار من المشاهد المصورة (إطار القصة) إلى واقع التلاميذ، والأحداث التي يعيشونها، ثم رجعا إلى القصة.
وقد يحاول المعلم خلق وضعيات جديدة حتى يفهم الحوار على حقيقته، ويصبح التلميذ قادرا على التصرف فيه، وعندما يريد تشخيص معنى من المعاني يلتجئ إلى الحركة المجسمة، أو الصويرات المتحركة.

3-3-الحصة: 3-4-5

الملف: .....

الهدف: تركيز التراكيب وتنويع استعمالها.

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
الإمكانية الأولى: عرض الصورة المساعدة على فهم التركيب المراد تثبيته وتذكير التلاميذ به. **الإمكانية الثانية:** يوجه المعلم سؤالا تكون الإجابة عنه بالتركيب المراد تركيزه. يخلق المعلم وضعيات جديدة تدعو إلى التعبير بالتركيب المقصود. ينوع المعلم في عرض المجالات والمواقف التي تستدعي استعمال التركيب المقصود[1] يسير المعلم على نفس المنوال لتثبيت بقية التراكيب المبرمجة في الملف	ينطق التلاميذ بالتركيب حسب السياق الذي ورد فيه. يجيب التلاميذ عن السؤال. التعابير المتوقعة

13-4-الحصة: 6

الملف:.....

الهدف: التدريب على التعبير الحر واستثمار المكتسبات اللغوية

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
ملاحظة: تستثمر هذه الحصة بأساليب متنوعة: **1-الأسلوب الأول:** تعتمد القصة المصورة ويدعى التلاميذ إلى استنطاق مشاهدها بحسب تخيلاتهم المختلفة على أن يتركوا أحرارا في هذا الاستنطاق	التعابير المتوقعة (تنظم وتصحح).

[1] – إن التمارين التعبيرية التي نجريها في هذه الحصص هدفها الأساسي هو تثبيت وتركيب الصيغة الجديدة بحيث يصبح التلاميذ قادرين على التصرف فيها واستعمالها في مواقف مشابهة لهذه.

2-الأسلوب الثاني: تخصص الحصة لتثبيت تركيب من التراكيب وتنويع استعماله، وهذا إذا كان الملف غنيا بالتراكيب، ووقتئذ تصبح الحصة استمرارا للحصة الخاصة	يعبر التلاميذ انطلاقا من المواقف التي يشخصها المعلم والأمثلة التي يعتبرها تعابير متوقعة.
3-الأسلوب الثالث: يطلب من التلاميذ التعبير عن تجربة عاشوها، أو حادث شاهدوه.	كل تلميذ يعبر بحسب الظروف التي أحاطت بتجربته، وتقبل التعابير مهما كان موضوعها، أو مستواها.
4-الأسلوب الرابع: يدفع التلاميذ إلى استعمال قصة يلقى عليهم جزء منها ثم سرد قصص مشابهة لها.	تعابير متوقعة:
5-الأسلوب الخامس: يدعى التلاميذ لإكمال القصة التعبيرية التي أبقاها الحور دون خاتمة. **ملاحظة:** قد تعمدنا إبقاء بعض القصص بدون خاتمة حتى نثير فضول التلاميذ إلى البحث عن خاتمة لها وفي هذا إثارة ودوافع إلى التعبير.	يتصور كل تلميذ نوع الأحداث التي جرت وتسلسلها وفق تخيلاته وتصوراته تعابير متوقعة.
6-الأسلوب السادس: يطلب من التلاميذ أن يعبروا بتلقائية عن أي شيء أرادوا التعبير عنه (قصة سمعوها أو تخيلوها مناسبة عاشوا أحداثها، أعمالا قاموا بها...الخ) على أن يعينهم المعلم ويثيرها إلى التعبير بأن يبدأ هو بسرد قصة أو عمل قام به...الخ	تعابير متوقعة

14-ملاحظات حول بعض أسس العملية التعليمية التعلمية لنشاط التعبير الشفوي:

14-1-اعتماد القصة كأسلوب تعليمي تعلمي:

لا نختلف في قيمة القصة من الناحية التربوية التعلمية لما لها من أثر واضح في نفسية المتعلم، والمتلقي، وبالنسبة للتلاميذ فالسبب هو أن " أسلوب القصص هو الحوار القصير المناسب للأطفال، والتراكيب المستعملة هي التراكيب المتداولة في التخاطب اليومي (لقطة أو مدلولا)، ولزيادة التشويق، وبعث الحيوية أبقينا كثيرا من القصص بدون خاتمة بغية استغلالها في الحصة الأخيرة"[1].

14-2-احترام مبادرات المعلم في جزء معين من برنامج التعبير الشفوي:

تشجيعا للمعلم على المبادرة في إنجاز مذكرات خاصة، ثم ترك بعض العناوين بدون تصميم وتوجيه، وعليه تم إنجاز "نصف المذكرات الخاصة بالدروس التحضيرية (24) درسا، وترك النصف الآخر لمبادرة المعلم ونشاطه الخاص"[2].

14-3-مراعاة الحالات الخاصة للغة التلاميذ:

بعض التلاميذ في أنحاء من الوطن لا يتكلمون العربية الدارجة، فكيف يمكن التعامل معهم أثناء تقديم حصص التعبير الشفوي؟

هنا "يمكن للمعلم أن يطبق الحصة الأولى من الطريقة الجديدة بأسلوب مغاير... ففي هذه الحالة ينطلق من التسميع إلى الاستعمال فيتولى بنفسه استنطاق المشاهد ثم يدعو التلاميذ إلى محاكاته"[3] ومراعاة لمستوى هذه الفئة من تلاميذ السنة الأولى، وتمكينهم من تعلم واستعمال تركيب العربية المقصود به يكون تقديم الحصة الأولى كما يلي:

أ- يلقي المعلم الحوار على مسامع التلاميذ بالاعتماد على المشاهد المصورة مرتين أو ثلاثا والعبارات لتأكيد معناها.

ب- دعوة التلاميذ إلى استنطاق المشاهد ومحاكاة المعلم على أن يوجههم بالإشارة أو الإيحاء أو السؤال.

ج- يلقي الحوار مرة أخيرة على مسامع التلاميذ، ودعوة التلاميذ إلى تكرار بعض الصيغ، والعبارات لتأكيد معناها.

[1] - وزارة التربية، هيا نتحدث (كتاب المعلم)، مرجع سبق ذكره، ص16.

[2] - نفسه.

[3] - نفسه.

وتنجز بقية الدروس كما هي واردة في المذكرة "بدون تغيير"[1] وبهذا تكون مراعاة الظروف اللغوية ضرورية؛ ليكون تقديم نشاط ما، مناسبا مع مستوى اللغة للمتعلم.

14-4-التركيز على التراكيب الأساسية في اللغة العربية:

تم اختيار التراكيب ذات الاستعمال الواسع والضروري في حياة الطفل، واعتبرت مفاصل للاستعمال اللغوي في لغة التلاميذ مع مراعاة الملاءمة العقلية، والإدراكية للطفل، كما تم الحرص على "أن يتواتر كل تركيب أكثر من ثلاث مرات خلال السنة الدراسية"[2] ولا يعني هذا ضبط تواتر الاستعمال للتراكيب المحددة عبر محطات (وحدات) معينة من محتوى برنامج نشاط التعبير الشفوي، ولكنه ضمان للحد الأدنى من عدد الاستعمالات التراكيب الأساسية خلال المسيرة الدراسية للنشاطات التعليمية للسنة الأولى الابتدائية، وكلما كان الاستعمال أكثر تواترا في كل الأنشطة التعليمية-ولو خارج أنشطة اللغة العربية،-كان تثبيت التراكيب أكثر رسوخا من جانب التلاميذ.

14-5-مرحلة التراكيب والصيغ الأساسية التي يسطرها محتوى برنامج التعبير والمحادثة(نموذج):

حتى لا يبقى اختيار التراكيب متروكا للاجتهاد الشخصي للمعلم وحتى يتم تفادي الاختلافات بين اختيارات المعلمين، وما يؤدي ذلك إلى فوضى في تحقيق الأهداف المرجوة من تقديم نشاط التعبير الشفوي، وبما يتميز به مستوى الطفل في هذه المرحلة من حساسية في جميع النواحي النفسية، والعقلية، والوجدانية، وغيرها، ولذلك تم اختيار التراكيب الأساسية لغرض ضمان استعمالها وتوحيد الجهود التربوية في تحقيق ذلك، ونورد هذه الصيغ كنموذج ضمن هذا البحث في الجدول التالي :

الرقم	التركيب والصيغ	الرقم	التركيب أو الصيغ	الرقم	التركيب أو الصيغ	الرقم	التركيب أو الصيغ
01	أين	26	هذا	51	لا، إلا	76	غير
02	ماذا	27	متى؟	52	يكفي	77	فقط
03	مازال	28	قد	53	لماذا؟	78	حذار
04	مازال	29	ما بها؟	54	من	79	هات
05	مع	30	أن	55	لم	80	هاك

[1] - وزارة التربية الوطنية، هيا نتحدث، كتاب المعلم، مرجع سبق ذكره، ص 16.

[2] - نفسه.

06	وحده	31	لمن؟	56	صار	81	الضمائر
07	وراء	32	لـ(الملكية)	57	قبل	82	البارحة
08	أمام	33	ما بمعنى (الذي)	58	بعد	83	غدا
09	هل	34	ليس	59	و (العطف)	84	أمس
10	ما	35	ربما	60	التي	85	دائما
11	حتى	36	لعل	61	الذي	86	هكذا
12	هيا	37	هذا الـ	62	كيف؟	87	منذ
13	الأول	38	هذه الـ	63	بدون	88	بين
14	الرابع	39	لـ(التشبيه)	64	بدأ يـ(بدأ ينزل)	89	ياسر
15	ها هو	40	لأن	65	قتل لك	90	يمين
16	من	41	أجمل(ما أجمل)	66	عندما	91	الألوان
17	أ؟	42	حان	67	ألا	92	لا...، ولا
18	الآن	43	ـه،ها الضمير	68	مثل	93	كل
19	تحت	44	تعالوا	69	أن	94	في
20	فوق	45	أولا	70	كأننا	95	على
21	داخل	46	ما أجمل	71	كـ (التشبيه)	96	إلى
22	خارج	47	قليلا	72	هنا، هناك	97	عن
23	لا النهي	48	كثيرا	73	لحظة		
24	حالا	49	أيضا	74	مرة أخرى		
25	لا: النقي	50	سـ (سيلعب)	75	مالك؟		

جدول13: التراكيب والصيغ الأساسية التي يسطرها محتوى برنامج التعبير والمحادثة[1]:

[1] - المرجع السابق ، ص ص17-18.

15-مذكرات نموذجية في درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي:

15-1-مذكرة جاهزة للسنة الأولى من التعليم الأساسي (نماذج):

الملف: 16.

الموضوع: تحضير الغداء.

20-1-مضمون التمثيلية:

أشخاص وأوضاع الحوار	نص الحوار	التراكيب الأساسية
مصطفى مستفسرا عن أمه	أين أمي يا ليلى؟	
ليلى تجيبه:	هي في المطبخ تحضر الغداء.	
مصطفى يشم رائحة الطعام	ما ألذ هذه الرائحة سآكل اليوم كثيرا.	ما ألذ...سـ
ليلى مخاطبة مصطفى:	أنت لا تفكر إلا في الأكل.	كثيرا (قليلا) لا تفكر
مصطفى يطالب أمه بالإسراع.	أسرعي يا أمي أنا جوعان.	
أمه تصبره		
مصطفى مستغربا.	قلت لك: اصبر، سيحضر الغداء بعد	
الأم تنهى ابنها	ساعة.	يكفي...
	ساعة كاملة وأنا انتظر!	
	يكفي من الكلام ساعدك أختك.	

مشهد: م 16. 1

مشهد: م 16. 2

مشهد: م 16. 3

الصور الثابتة (صور الملف)

الوسائل

1-الصويرات المتحركة، الأشخاص، القدر، بطاطا، سكين، مائدة، صحون.

2-بعض الخضر

3-والأشياء الممكن توفيرها: الخضر، ملاعق، صحون، سكين، قدر،... .

الملف: 26

15-2-الهدف: التعبير التلقائي وبناء التمثيلية

سير الدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
يعرض المعلم المشاهد الثلاثة دفعة واحدة مع الإشارة إلى أهم الأحداث 1 2 3. ينـزع المعلـم المشـهدين 2، 3 ثم يـدعو التلاميـذ إلى التعبير التلقائي عن أحداث المشهد الأول. ●أنظروا وتكلموا. ما ذا يقول لها؟ أين الأم؟ ماذا تفعل؟ يعرض المعلم المشهد الثاني إلى جانب الأول ويدعو التلاميذ إلى التعبير عنه 1 2. انظروا وتكلموا مصطفى يتكلم مع أمه تصوروا ماذا يقول لها؟ الأم تصبر مصطفى ماذا تقول له؟	التلاميذ يتأملون القصة المصورة. التعابير المتوقعة: ليلى تغسل الأواني. ليلى تساعدها. مصطفى عاد من المدرسة. مصطفى يحمل محفظة ويتحدث مع أخته. هل حضر الطعام؟ أين أمي؟ في المطبخ. تحضر الغداء. التعابير المقترحة: -مصطفى داخل المطبخ -الأم في المطبخ تحضر الغداء. -مصطفى جوعان يريد أن يأكل. أنا جوعان يا أمي، ما ألذ هذه الرائحة؟ اصبر قليلا.

يدعو المعلم التلاميذ إلى الربط بين المشهدين.	**التعابير المقترحة:** -الأم في المطبخ تحضر الغداء -ليلى تساعدها. -مصطفى جوعان يريد أن يأكل.
يعرض المعلم المشهد الثالث ويدعو التلاميذ إلى التعبير عنه 1 2 3.	-الأم تقول له اصبر قليلا. **التعابير المتوقعة:** -مصطفى غضبان. -مصطفى خرج من الطبخ، وهو غضبان -ليلى ترتب المائدة.
يدعو المعلم التلاميذ إلى التعبير عن المشاهد الثلاثة، والربط بينها.	**التعابير المتوقعة:** كانت ليلى تساعد أمها وجاء مصطفى من المدرسة. -مصطفى يبحث عن أمه. -الأم في المطبخ تحضر الغداء.
أسئلة تركيب الحوار: عاد مصطفى من المدرسة، وجد أخته ليلى سألها عن أمه ماذا قال؟ -الأم في المطبخ تحضر الغداء، فماذا تقول له؟ -شم مصطفى رائحة لذيذة، فماذا قال؟ -شم مصطفى رائحة الطعام، فأعجبته ماذا قال؟ ليلى عيَّرت أخاها بالأكل، ماذا قالت؟	-مصطفى جوعان يريد أن يأكل. أين أمي يا ليلى؟ هي في المطبخ تحضر الغداء. -ما ألذ هذه الرائحة؟ -هذه رائحة لذيذة؟ ما أطيب هذه الرائحة؟
-لكن مصطفى جوعان، ويريد أن يأكل في الحين	-أنت تأكل كثيرا . -أنت أكول . -أنت لا تفكر إلا في الأكل .

فماذا يقول لأمه؟	
-الطعام مازال لم يحضر فتصبره الأم مرة أخرى،	أسرعي يا أمي أنا جوعان
فماذا تقول له؟	قلت لك اصبر قليلا سيحضر الغداء، بعد ساعة
-مصطفى لا يستطيع أن ينتظر ساعة كاملة	
ماذا يقول؟	
	-لا أستطيع أن أنتظر ساعة كاملة
-تكلم مصطفى كثيرا فطلبت منه السكوت	-ساعة كاملة وأنا أنتظر.
ماذا قالت له؟	
	-أسكت(ابتعد عني...).
	-يكفي من الكلام.
-الأم تريد أن يساعد أخته ماذا تقول؟	-يجب أن تساعد أختك.
يسرد المعلم الحوار على مسامع التلاميذ مرة واحدة	-عاون أختك.
مستعينا بالإلقاء المعبر والحركة المثيرة	

الملف: 16

15-3-الهدف: التدريب على الحوار واكتساب المباني الأساسية:

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
يعرض القصة المصورة ويسمع التلاميذ الحوار مرة واحدة	
1 2 3.	
إجراء الحوار:	أين أمي يا ليلى؟ ماذا تفعل؟
سأل مصطفى أخته عن أمه فماذا قال لها؟	
	هي في المطبخ تحضر الغداء
بماذا أجابته ليلى	
-يعين المعلم تلميذين أحدهما يمثل دور مصطفى والآخر دور ليلى، ثم يتحاوران فيما بينها، بالخطابين، وهكذا مع بقية التلاميذ إلى أن يتم اكتساب العنصرين.	

-عند الدخول شم مصطفى رائحة الطعام اللذيذ فماذا قال؟	مصطفى: أين أمي يا ليلى؟ ماذا تفعل ليلى: هي في المطبخ تحضر الغداء.
-هو جوعان وأعجبه الأكل ماذا يقول؟	ما ألذ هذه الرائحة (إعادات)
-سمعت ليلى أخاها يتكلم كثيرا عن الأكل ماذا تقول له؟	أكل كثير- سأكل كثيرا (إعادات)
يدعى التلاميذ لتمثيل الخطابين، يعطي المعلم قطعا من الحلوى ويسأل:	-أنت تحب الأكل كثيرا
كيف هي؟	-أنت لا تفكر إلا في الأكل
ماذا تقول؟	مصطفى.....
يوزع المعلم بعض الفواكه، إن كانت متوفرة، وعند تناولها يسأل:	ليلى:.....
-كيف هي؟	هي لذيذة
ماذا تقول؟	ما ألذ هذه الحلوى
قال المعلم: رضا تلميذ مجتهد لا يفكر إلا في دروسه وإذا كان عمر يفكر في اللعب كثيرا ما تقول عنه:	هي لذيذة، ما ألذها؟
-فيم يفكر مصطفى؟	ما ألذ هذا..... أو هذه.....
-وأنت في ماذا تفكر؟	هو لا يفكر إلا في اللعب
-إذن أنت لا تفكر إلا في المدرسة.	في الأكل
-مصطفى لا يفكر إلا في الأكل.	أنا أفكر في المدرسة، في القراءة.
-مصطفى كان جوعان فطلب من أمه أن تسرع في إحضار الطعام فماذا قال؟	(إعادات من طرف التلاميذ)
-ولكن الطعام لا يحضر إلا بعد ساعة.	(إعادات من طرف التلاميذ)
-فماذا قالت له الأم؟	أسرعي يا أمي أنا جوعان
-يدعى التلاميذ لتمثيل هذين العنصرين	قلت لك اصبر قليلا، سيحضر الغداء بعد ساعة.
-غضب مصطفى لما عرف أن الغداء لا يحضر إلا بعد ساعة فماذا قال؟	مصطفى: أسرعي يا أمي أنا جوعان.
	الأم: قلت لك يا أمي اصبر قليلا، سيحضر الطعام بعد قليل .
	ساعة كاملة وأنا أنتظر.
	ساعة كاملة وأنا أنتظر (إعادات)
	يكفي من الكلام، ساعد أختك

أعد ما قال مصطفى -دعت الأم مصطفى إلى السكوت ومساعدة أخته، فماذا قالت له؟ -لو كان مصطفى أمامك يتكلم كثيرا ما تقول له؟ -يدفع المعلم التلاميذ إلى التحاور فيما بينهم بالخطابات (مثنى مثنى) حتى يتم اكتسابها فهما ونطقا. -يوزع المعلم الأدوار على التلاميذ ليمثلوا القصة كاملة.	يكفي من الكلام يا مصطفى اسكت، لا تكثر من الكلام.

الملف:16 **تحضير الغداء**

15-4-الهدف: تركيب التراكيب وتنويع استعمالها

سير الدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
ما ألذ. -شم مصطفى رائحة لذيذة، ماذا قال؟ -يأخذ المعلم فاكهة ويتذوقها يقول: ما ألذ هذه الفاكهة -أعد ما قلت. -يعرض المعلم زهرة أو قارورة عطر ويطلب من تلميذ شمها والتعبير. -يعرض المعلم مسطرة طويلة ويقول: هذه مسطرة طويلة جدا، كيف نقول عنها؟ -المحفظة ثقيلة جدا: كيف نقول؟ -الفستان جميل، كيف نقول عنه؟ -عصفور صغير ما كيف نقول عنه؟ -فيل كبير: كيف نقول عنه؟ -شم مصطفى رائحة لذيذة: ماذا قال؟	 ما ألذ هذه الرائحة! ما ألذ هذه الفاكهة! ما ألذ هذه الفاكهة! ما أطيب هذه الرائحة! ما أطول هذه المسطرة! ما أثقل هذه المحفظة! ما أجمل هذا الفستان. ما أصغر هذا العصفور! ما أكبر هذا الفيل.

-يسأل المعلم ماذا سنفعل بعد المحادثة؟	
-مصطفى مريض ماذا يقول له أبوه؟	
-جمعت الجدة مصطفى، وليلى لتقص عليهما قصة ماذا تقول لهما؟	سنقرأ. سأذهب بك إلى الطبيب.
-يتظاهر المعلم، بأنه لا يقدر على حمل المكتب قائلا لا أقدر على حمله. تلميذ يقول: -عندما يدق الجرس ماذا سنفعل؟ يخرج المعلم تلميذا إلى السبورة ويعطيه طبشورا ثم يسأله، ماذا ستفعل؟ -يعطي المعلم صورة لتلميذ، ويسأله ماذا ستفعل بها؟ -يدفع المعلم التلاميذ للتحاور فيما بينهم مستعملين س: -متى ستخرج. -متى ستذهب إلى الغابة. -متى ستنام. -يصنع المعلم ويبدع وضعيات، ومواقف تدعو إلى التعبير بالصيغة "س".	سأقص عليكما قصة. سأحكي لكما حكاية. سأساعدك يا سيدي. سنخرج إلى الفناء. سنذهب إلى الدار. سأكتب. سأريها لأبي، سأخبئها. سأهديها لآخر. - س سأخرج على الساعة..... سأذهب.... سأنام....

الملف:16

15-5-الهدف: تركيب التراكيب وتنويع استعمالها:

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
أنت لا تفكر إلا	
- ليلى عيَّرت أخاها بالأكل ماذا قالت؟	أنت لا تفكر إلا في الأكل.
- مصطفى لا يفكر إلا في الأكل، وأنت فيم تفكر؟	
- يلتفت المعلم إلى تلميذ في القسم يلعب ويقول: يا.... يكفي من اللعب أنت..... أكملوا	أنا أفكر إلا في القراءة. أنا أفكر إلا في دروسي.
- سأل عمر أباه عن وقت الخروج إلى الغابة ماذا يقول.....	أنت لا تفكر إلا في اللعب.
- لكن الأب لا يجيبه:	
- فيعيد عمر السؤال عند يقلو الأب أسكت أنت... أكملوا	متى تخرج إلى الغابة يا أبي؟
- يبدع المعلم ويصنع مواقف حية تدعو إلى التعبير بالصيغة.	
يكفي من	
طلبت الأم من مصطفى أن يسكت ويساعد أخته. فماذا قالت؟	أنت لا تفكر إلا في الخروج.
- كان التلاميذ يتكلمون كثيرا في القسم ماذا يقول لهم المعلم.....	
- كان عمر يضحك ويضحك، ماذا قالت له الأم؟.....	
- مصطفى يأكل ويأكل ماذا قالت ليلى؟	يكفي من الكلام ساعد أختك.
- خرج رضا يلعب، ولم يعد فنادته أمه ماذا قالت له.....	اسكتوا يكفي من الكلام.
- يأمر المعلم أحد التلاميذ بالغناء ثم يكلف تلميذا آخر بأن يطلب منه أن يكف، ماذا يقول؟	يكفي من الضحك . أنت تأكل كثيرا/ يكفي من الأكل. يكفي من اللعب يا رضا. يكفي من الغناء.

الملف: 16

15-6-الهدف: تركيز التراكيب وتنويع استعمالها:

سير الدرس

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
كثيرا ...قليلا	
-عندما يجوع الإنسان، هل يأكل كثيرا أو قليلا	
-مصطفى جوعان وأعجبه الأكل: ماذا قال؟	يأكل كثيرا
-صبّرت الأم ولدها ماذا قالت؟	
	سآكل اليوم كثيرا (إعادات)
-يريد تلميذ أن يخرج، والمعلم لا يحب ذلك ماذا يقول	اصبر قليلا (إعادات)
له؟	اصبر قليلا —اصبر قليلا
-جاءت نورة عند ليلى وقالت لها هيا نخرج، ماذا تقول	-لا تخرج
لها ليلى؟	
-كان الأب مشغولا وقال له ولده	
أحك لي قصة، ماذا يقولا له الأب؟	-انتظري قليلا.
-جاءت الأم ووجدت ابنتها ما تزال راقدة، قالت لها:	-اصبر قليلا
أنت مازلت راقدة؟	-اصبر قليلا.
-أنت رقدت اليوم..... أكملوا.	
-حضر الطعام فأكل مصطفى كل ما في الصحن،	-رقدت كثيرا .
فقالت له الأم أكلت اليوم ....أكملوا	-أكلت اليوم كثيرا.

خلاصة:

تعتبر المدرسة الأساسية إنجازا تاريخيا هاما بسبب الظروف التاريخية التي مرت بها الجزائر ؛فبعد حدث الاستقلال كان أهم هدف للجزائريين هو تخليص المدرسة من رواسب الفرنسة والتغريب، وقد أنجزت الدولة الجزائرية المدرسة الأساسية سنة 1980بصبغة جزائرية خالصة بموجب أمرية 16 أفريل 1976، كما استعادت اللغة العربية مكانتها في هذا النظام التعليمي الجديد بعد أن عانت حربا شعواء في النظام التعليمي الفرنسي أثناء فترة الاحتلال، وأما نشاط التعبير الشفوي فكان له حيز معتبر في مناهج اللغة العربية، وقد تميز هذا النشاط الشفوي —في ظل نظام التعليم الأساسي- بما يلي:

- اعتمد أسلوب (المحادثة) في كل سنوات المرحلة الابتدائية، وبنسبة كبيرة في الطور الأول.
- أنجزت كل دروسه في (كتاب المعلم) ولهذا يؤديها كل المعلمين بطريقة منظمة وموحدة في كل المدارس الجزائرية.
- اعتمد درس التعبير الشفوي —في انطلاقه -على نص التمثيلية وعلى مشاهد مصورة للقصة.
- يخضع نشاط التعبير الشفوي إلى تقويم معياري.
- لم تكن المقاربة التعليمية -التي يؤدى فيها درس التعبير الشفوي -واضحة، إلا ما ورد من تنظير كان بعيدا عن التصور التربوي الذي يفرض تكوينا حول المقاربة المحددة، ولذلك كانت المقاربة بالمضامين هي السائدة ميدانيا وبقيت كذلك بعد الإصلاحات الجزئية ستة 1995 واعتماد المقاربة بالأهداف.
- لم تكن الأهداف التعليمية التعليمة محددة في درس التعبير الشفوي على مذكرة الدرس إلا بعد تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالأهداف.
- لم تركز المقاربات (النظرية أو الميدانية) على مستويات الأهداف التعلمية إلا بعد الإصلاحات الجزئية سنة 1995.
- لم تُحدد أنواع الكفاءات، وخاصة الكفاءة العرضية التي تتحقق فيها الأهداف التعليمية التعلمية؛ لأنها تنعكس فيها مكتسبات المتعلم في الأنشطة ذات العلاقة بالتعبير الشفوي؛ كالنحو والصرف والإملاء والقراءة.

الفصل الثاني

تعليمية التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات2003)

تمهيد:

يمثل تحول المدرسة الجزائرية من نظام التعليم الأساسي 1980 إلى نظام التعليم الابتدائي2003 عملية الإصلاح الثانية، وكانت تهدف الاستجابة إلى التطلعات الاجتماعية، ومواكبة التطورات العلمية في ميدان التربية والتعليم، ومواجهة تحديات العولمة، ولأن المنظومات التربوية –في كل المجتمعات –لا تخضع لمبدإ الثبات فإنها تتجدد كلما دعت الضرورة لذلك؛ استجابة للمتغيرات الاجتماعية، والتحولات العالمية، والاكتشافات التربوية، . فماهي الظروف التي نشأ فيها نظام التعليم الابتدائي؟ وما أهم المحاور التي مستها عملية الإصلاح؟ وهل تجددت مقاربة التدريس؟ وما موقع تعليمية التعبير الشفوي في ظل هذه الإصلاحات؟

يحاول الفصل الثاني الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها انطلاقا من مناهج اللغة العربية والوثائق المرافقة التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية خلال عملية الإصلاح.

1–ظروف نشأة المدرسة الابتدائية:

شهد المجتمع الجزائري مثل كل المجتمعات تحولات في العقد الأخير من القرن العشرين، وشهدت العلوم والأبحاث توسعا عميقا، وتطورت التقنية في شتى المجالات، كما شهد العالم موجة العولمة التي فرضها منطق التطور وحب النفوذ الدولي والسيطرة من خلال بعض الأحداث العالمية التي صارت حجة للنفوذ وللتدخل وفرض منطق القوة، والتبعية الثقافية من خلال الذوبان، والتنازل؛ إذا لم تكن تملك قوة المعرفة، كي تواجه بها تيارات العولمة، ولن يكون ذلك إلا من خلال مؤسسات قوية مواكبة لهذه التطورات، فكان لزاما على الدولة الجزائرية البدء في مشروع المدرسة الجزائرية، لتكون المحطة الرابعة من محطات الإصلاحات التي بدأت بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم السبت 13 ماي 2000 . وانطلقت إصلاحات 2000 من خلال محاور أساسية:

1–1–الإصلاح البيداغوجي:

ويتعلق بتحديد المحتويات المعرفية، لتكون للتطورات العلمية، والتغيرات في السلوك الاجتماعي، ومتطلبات الاقتصاد، مما يعني "تبني جيل جديد من الكتب المدرسية؛ أي تبني طريقة جديدة في إنتاج النص التربوي، وإنتاج الكتاب"[1]. وفق المعايير العلمية، وتتناسب مع المقاربة المختارة للتدريس تطبيقا للمناهج المقررة.

وبالنسبة لمكانة اللغة الوطنية فقد تم "تعزيز وتعليم اللغة العربية باعتبارها تشكل وجها من أوجه الشخصية الوطنية"[2] من خلال طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ولذلك تم وضع آلية جديدة للتقويم والانتقال من طور لآخر.

[1] – إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم..،مرجع سبق ذكره، ص 398.

[2] – المرجع السابق، ص 300.

1-2-إصلاح التكوين، والتأطير البيداغوجي، والإدارة المدرسية:

شملت إصلاحات 2003 نظام التكوين البيداغوجي، وتحديد طريقة التأطير التربوي؛ فكل أستاذ يشترط فيه حيازته على شهادة البكالوريا، ويخضع لمدة تكوين تختلف من طور لآخر، فأستاذ المرحلة الابتدائية يخضع لتكوين مدته ثلاث سنوات، وأربع سنوات لأستاذ مرحلة المتوسط، وخمس سنوات لأستاذ المرحلة الثانوية.

كما وضعت آليات للتكوين المستمر فتم " إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير"، وبالنسبة للإطارات التربوية المساعدة في المؤسسات التعليمية والمرتبطين بالإدارة المدرسية فقد عمل الإصلاح التربوي 2003 على "إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية"[1] من أجل تطويرها، وترقيتها باعتبارها جزءا مهما في سير العملية التربوية.

1-3-تجديد هيكلة المنظومة التربوية:

أحدث الإصلاح التربوي -في محطته الرابعة-تغييرا على مستوى النقاط التربوية التالية:

- السنة التحضيرية: تمت إضافة سنة تربوية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم خمس سنوات لتحضيرهم للمرحلة التعلمية للسنة الأولى الابتدائية.
- حذف السنة السادسة الابتدائية: لتصبح مدة التعليم الابتدائي خمس سنوات فقط دون احتساب السنة التحضيرية.
- وضع امتحان وطني للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط يسمى امتحان نهاية المرحلة الابتدائية وقد كان يتم عبر دورتين إلى غاية السنة الدراسية 2019/2018 فصار دورة واحدة.
- إضافة سنة دراسية إلى مرحلة المتوسط: لتصير مدة التعليم أربع سنوات.
- تنظيم الطابع القانوني للمدارس الخاصة: سمح الإصلاح الجديد بإنشاء المدارس التعليمية الخاصة من خلال " قانون المدرسة الخاصة 05-07 والمرسوم التنفيذي للإنشاء والتسيير 05-32 "[2].

1-4-إصلاح مؤسسات الدعم، والتأطير:

شملت إصلاحات سنة 2000 المتعلقة بالمنظومة التربوية المؤسسات التربوية التي تقدم دعما تقنيا وبيداغوجيا وفقا لمتطلبات العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية، فكان لابد من مواكبة العصرنة لمؤسسات الدعم والتأطير التالية في الجزائر: "المجلس الوطني للتربية والتكوين.

---

[1] - نفسه.

[2] - إبراهيم بوترعة، مرجع سبق ذكره، ص 403.

أ- المرصد الوطني للتربة والتكوين.

ب- المركز الوطني البيداغوجي واللساني من أجل تعليم الأمازيغية.

ج- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

د- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

هـ- المعهد الوطني للبحث في التربية INRE.

و- المركز الوطني للتوثيق التربوي.

ز- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار.

ح- ثانوية الرياضيات"[1]

2-المحطات الرئيسية في إصلاحات 2003:

تعد مرحلتا التطبيق الفعلي لإصلاحات 2003 محطتين بارزتين في عملية التغيير والتجديد للنهوض بقطاع التربية وسميت كل من المحطتين بـ (منهاج الجيل...)، ووصفت بحسب ترتيبها الزمني الذي صدرت به ؛ فالتي انطلقت فعليا في السنة الدراسية 2003 سميت بمناهج الجيل الأول ،أو إصلاحات الجيل الأول، وأما التي انطلقت بعد عملية التقييم بمنهاج الجيل الأول، وبعد صدور " القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 كدليل منهجي ومرجع لواضعي المنهاج"[2]، إذ تم وضع مناهج جديدة بعد معالجة النقائص الواردة في منهاج الجيل الأول، وتم تطبيقها في السنة الدراسية 2017/2016 وسميت مرحلة التطبيق بعد هذا التاريخ ب(مناهج الجيل الثاني)، أو (إصلاحات الجيل الثاني).

2-1-مناهج الجيل الأول:

اعتمدت إصلاحات مناهج الجيل الأول على استراتيجية المواكبة، والتجديد؛ لإعداد المعارف التعليمية، والكتب المدرسية الرسمية، وكذلك تبني مقاربة بيداغوجية تتجنب النقائص المسجلة حول المقاربات المطبقة سابقا منذ الاستقلال.

[1] - المرجع السابق، ص ص402 – 406.

[2] - لاصب لخضر، مرجع سبق ذكره، ص82.

2-2-مقاربة التدريس المعتمدة في نظام التعليم الابتدائي:

تبنت المدرسة الجزائرية – من خلال إصلاحات 2000-مقاربة تعليمية تسمى (المقاربة بالكفاءات)، تكون اختيارا استراتيجيا مسايرا للأبحاث العلمية واللسانية ذات العلاقة بالممارسة التعليمية؛ لتحقيق نتائج تربوية ذات جودة.

3-واقع تدريس التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي:

سيعتمد الباحث على مناهج اللغة العربية والوثائق المرافقة التي تتضمن كل التوجيهات المتعلقة بكيفية أداء هذا النشاط الشفوي، في جميع السنوات الدراسية.

3-1-درس التعبير الشفوي للسنة الأولى من نظام التعليم الابتدائي:

تحدد الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي مراحل تعلم أنشطة اللغة، ومن بينها مادة التعبير الشفوي التي يمكن تلخيصها ضمن الجدول التالي:

مراحل التعلم	خصائصها	مادة التعلم	المدة الزمنية اللازمة
1-**المرحلة التمهيدية (التعلمات الأولية).**	مكتسبات قبلية تتمثل في اللغة الأم، العامية (العربية الدارجة، الأمازيغية...)	-التهيئة للتكيف مع الظروف المدرسية الجديدة.- تزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفوي والقراءة والكتابة. 1- تسهيل الانتقال إلى مرحلة التعلمات الأساسية. -التركيز على الجانب الشفوي (الأسابيع الثلاثة الأولى).- اعتماد السندات البصرية.- اكتشاف المتعلم الصلة بين المعبر عنه شفويا، وما يلاحظه بصريا عن الكتابة. - اعتماد التوجيه عن طريق أسئلة الإشارة.	-شهر واحد (الفصل الثلاثي الأول)
2-**مرحلة (التعلمات الأساسية).**	يحقق كفاءة قاعدية.	تنمية الكفاءة القاعدية لمجالات التعلم الكبرى: - فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم استعدادا للتعامل مع نص القراءة.- التحكم في الصوائت والصوامت،	من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني.

	اعتماد المقاربة النصية (حيث تمارس أنشطة القراءة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة).	وضوابطها الأساسية، وهي أساسية في التعبير الشفوي كما في القراءة. – تثبيت ما تقدم للتلاميذ من الصوائت، والصوامت، والتنوين والشدة، والتاء المربوطة وال الشمسية والقمرية، وما إلى ذلك من الضوابط الأخرى.	طيلة الفصل الثالث.

جدول15: مراحل تعلم أنشطة اللغة، ومن بينها مادة التعبير الشفوي) [1]:

3-1-1-المجال الزمني لأنشطة التعبير الشفوي:

قبل اعتماد المقاربة النصية في البرنامج الجديد، كانت حصص التعبير الشفوي تتميز بـ:

- الانفصال عن النص، حيث تُؤدّى في إطار المقاربة بالجملة المنعزلة عن النص.
- الانتقائية، والتي ليس لها علاقة بالنص.
- تقدم قبل مادة القراءة.
- تجزئة الحجم الساعي لأنشطة اللغة، إذا تأخذ كل حصة منها 30دقيقة (التعبير 30 دقيقة، القراءة 30 دقيقة، الكتابة 30 دقيقة).

وباعتماد المقاربة النصية، فإن "الأنشطة الثلاثة يمكن ممارستها في مجال زمني، يكون تحت تصرف المعلم حسب الأهداف المرجوة، فقد تم في التوقيت تخصيص مجال زمني واحد مقداره ساعة ونصف في الصباح، وساعة واحدة في المساء لتثبيت المكتسبات في القراءة والكتابة"[2].

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، أفريل 2003، ص ص: 9-10.

[2] –المرجع السابق، ص:11.

3-1-2-أنشطة تعلم وتقييم التعبير الشفوي:

يتوزع التعبير الشفوي ضمن أنشطة اللغة على مدار الأسبوع، ومن خلال كتاب "مناهج" لقسم السنة الأولى من التعليم الابتدائي المسطر من قبل وزارة التربية الوطنية فإن حجم توقيت أنشطة اللغة العربية أربع عشرة ساعة أسبوعيا، توزع عبر مجالات زمنية كمايلي:

الأنشطة	المدة الزمنية للحصة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/قراءة/كتابة.	1 سا و 30 د	4	6 ساعات
قراءة/ كتابة.	1 ساعة	3	3ساعات
محفوظات.	30 د	2	1 سا
ألعاب قرائية وكتابية .	1 سا و 30د	1	2سا و 30د
	1 سا	1	
نشاط الإدماج.	1سا و 30د	1	1سا و 30د
المجموع.		12	14 ساعة

(جدول 16حجم توقيت أنشطة اللغة العربية) [1]:

3-1-3-منهجية تدريس التعبير الشفوي ضمن نشاط اللغة المدمج:

يتميز المنهاج الجديد في اقتراحه لممارسة العملية التعليمية التعلمية لنشاط التعبير الشفوي ضمن نشاط اللغة المدمج، عن سابقيه من المناهج القديمة بـ: "تصرف المعلم حسب ما يقتضيه كل نشاط وفق إمكانات المتعلمين في تحقيق الهدف التعليمي المقرر للمجال"[2]، فقد كان النشاط الواحد من أنشطة اللغة – ومنها التعبير الشفوي– منفصلا أثناء الممارسة التعليمية التعلمية في مدة زمنية محددة لها بثلاثين دقيقة، بعكس المنهاج الجديد الذي يسمح للمادة بالتداخل ضمن أنشطة اللغة العربية المتكاملة بالقدر الذي لا يضر بممارسة الأنشطة الأخرى للغة العربية.

إن نشاط التعبير الشفوي في المرحلة التمهيدية من السنة الأولى يغلب على كل الأنشطة ؛لأنها تمارس في صورته الشفوية، "لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ،ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم ،والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة"[3]

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، أفريل 2003،ص : 14.

[2] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

[3] – المرجع نفسه.

عن طريق الرسومات والسندات البصرية المتنوعة، وبطرق وأساليب متجددة "كأن يكون المتعلم في وضعية الاستماع فيتحدث إثره، أو في وضعية الملاحظة فيعبر عما يلاحظ، أو في وضعية التواصل فيتحاور، ويتدرب على تبادل الحديث وما إلى ذلك"[1].

3-1-4-الأهداف الخاصة للأنشطة التعليمية لنشاط التعبير الشفوي:

يسطر منهاج اللغة العربية أهدافا خاصة لكل نشاط من أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى الابتدائية لتحقيق الملمح المرجو من العمليات التعليمية التعلمية لتلاميذ هذه السنة، وفيما يخص نشاط التعبير الشفوي فتتمثل الأهداف فيما يلي:

1- "اعتماد لغة المنشأ مادة أساسية ومنطلقا لاكتساب القدرة على التعبير العربي الصحيح.

2- تصحيح لغة الطفل وتنظيمها مع إثرائها تدريجيا:

- يحدد موقع الأشياء من الفضاء الزماني والمكاني.
- يؤلف جملا قصيرة ذات دلالات بالنسبة إليه.
- يصف أحداثا ومشاهد ذات دلالة.
- يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.
- اكتساب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية.
- اكتساب دلالة الصورة"[2].

3-1-5-مجالات تعلم التعبير الشفوي (الكفاءات والأهداف):

يشمل مجال اللغة الشفوي فهم المسموع، وتناول الكلمة تبعا للمواقف التي يتعرض لها، ويمكن حصر هذا المجال في هذين الجدولين:[3]

أ-قدرة متعلم السنة الأولى الابتدائية على فهم المسموع:

الكفاءات	أهداف التعلم
1-أن يرد استجابة لما سمع.	- يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة. - يتفاعل مع ما يسمع لفظا، أو إيماء. - يعرف خصائص الكلام العربي؛ من حيث أصواته، وإيقاعه،

[1]- المرجع نفسه، ص ص 14-15.

[2]- المرجع السابق، ص:16.

[3]- نفس المرجع، ص:18.

	ونغمه.
2-أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفوي.	-فهم ما يسمع بصفة عامة. -يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام. -يدرك تماسك الكلام المسموع. -يُقدِّر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية. -يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع.
3-أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية.	-يتعرف مَن المتحدث، أو مَن المتحدثون. -يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية.
4-أن يقدر على التريث لما يسمع، فيُعمِل تفكيره ،ويستعد للرد.	-يحسن الاستماع. -يدرك مقاصد المتحدث.

ب-قدرة متعلم السنة الأولى على تناول الكلمة[1]:

الكفاءات	أهداف التعلم
1-أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير.	-يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل.-يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير. -يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين. -يخاطب غيره من أجل الاستعلام. -يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. -يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.
2-أن يكون حديثه مفهوما.	-يستعمل تراكيب اللغة الشفوية. -يواصل كلامه بوضوح. -يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء. -يكيف حديثه، وإيقاعه، وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل.
3-أن يقدر على التعبير عن ذاته.	يتناول الكلمة لتقديم نفسه، وتقديم غيره.
4-أن يقدر على فهم كلام غيره بكيفيات مختلفة.	-يبلغ عن غيره المعلومات. -يخبر عن الوقائع ،والأحداث الحقيقية ،والخيالية مع مراعاة التسلسل الزمني.

[1] - المرجع السابق، ص ص:18-19

تمت الإشارة فيما سبق إلى الأهداف الخاصة بالأنشطة التعليمية، والكفاءات، والأهداف المرجوة من أنشطة التعليم، وهي بعض الملامح التي يجب أن تتحقق خلال الوحدات التعليمية عبر كفاءات قاعدية يمكن ملاحظتها وقياسها؛ انطلاقا من حصة الدرس لمادة التعبير الشفوي. ومن خلال مجال الأنشطة التعليمية والتي تم حصرها في مناهج السنة الأولى. كما يلي:

- "تسمية الحروف الألفبائية بأسمائها.
- استظهار وسرد الحروف بأسمائها بالترتيب المدرسي العادي.
- الاستماع إلى النصوص الشفوية المتنوعة.
- التمييز بين مختلف وحدات المعاني للنصوص المسموعة.
- معرفة وتعيين أسماء الرفاق في القسم بشكل سليم.
- تعيين أسماء الموضحات المعبرة عن الأشخاص والحيوان والأشياء.
- التعبير شفويا عما تدل عليه الموضحات والرسومات.
- الاستماع إلى الكلمات، والجمل، والمقطوعات، وحفظها.
- التمييز بين الأصوات المتجاورة في الحروف، والكلمات.
- تكرار أصوات وكلمات، وجمل، بكيفية واضحة.
- عدُّ مقاطع الكلمات المسموعة.
- إعادة تركيب كلمة، أو جملة انطلاقا من المقاطع في وضعية شفوية.
- سرد جملة، أو مقطوعة شعرية بسيطة، مع مراعاة الوزن، أو العروض.
- إبراز التعبير المنغم.
- إتمام كلمات ورد فيها خلل مقصود.
- تركيب وحدات ذات معان انطلاقا من الصوائت والصوامت.
- تقديم نفسه لغيره.
- مخاطبة رفاقه وغيرهم في القسم.
- الإجابة عن الأسئلة.
- طرح الأسئلة.
- نقل الحديث عن غيره ونقل الأحداث التي يسمع عنها، أو يشاهدها.
- حكاية الأقاصيص.

- القيام بالقراءات الجهرية.
- استعمال كلمات جديدة تعلمها في أنشطته المختلفة.
- التعبير عن مشاعره وعن تأثره.
- التعبير عن ميوله، وأشيائه المنفصلة.
- التعبير عن مواقفه، أو رفضه.
- ذكر عنوان للأقصوصة التي استمع إليها.
- استعمال المؤنث، والمذكر عن دراية في كلامه.
- التمييز في كلامه بين المفرد، والمثنى، والجمع.
- استعمال العدد، وتوظيف مكتسباته في الرياضيات، والحساب.
- استعمال أفعال الكلام التي لها صلة بالتمدن، وحسن الخلق، والمعاملة كالتحية، والتسليم، والتوديع، والشكر، والاعتذار...الخ.
- الاستماع إلى الأناشيد، والأغاني، وإعادتها "[1].

بالنظر إلى حجم هذه الأنشطة التعليمية والتي اكتفينا بنوعها الشفوي نجد أن بعض الأنشطة في مجال التعبير الشفوي والتواصل- وكمثال على ذلك – القيام بالقراءات الجهرية، وذكر عنوان الأقصوصة التي استمع إليها، وغيرهما من الأنشطة، التي تشترك مع التعبير الشفوي والتواصل في الطابع الشفوي كمادة القراءة في السنة الأولى، وبالتالي نستنتج التكامل بين النشاطين، فإذا تمكن التلميذ من القيام بالقراءة الجهرية على أكمل وجه-من حيث الاسترسال، والطلاقة، والتنغيم وغيرها من الشروط القرائية المطلوبة- فإن ذلك يساعد فيما بعد في حصة التعبير الشفوي على استغلال تلك الأهداف التعليمية المحققة في الأداء الحسن أثناء ممارسة التعبير الشفوي.

إن الملمح المسطر في منهاج اللغة العربية لا يتحقق إلا من خلال أداء الأنشطة التعليمية ذات الصلة بنشاط التعبير الشفوي، ويمكن تقويم هذا الملمح في نهاية السنة الدراسية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي مرجع سبق ذكره، ص:26.

3-1-6-المراحل المقترحة لتقديم نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

السنة الأولى الابتدائية:[1]

أ-الحصة الأولى: (أشاهد وأستمع) التعبير الذاتي:

وضعية الانطلاق.	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
*استغلال حدث أو مناسبة للدخول في موضوع الوحدة أو النص. *وضع المتعلمين أمام وضعية ما مناسبة لمضمون النص.	- عرض وضعية أو موقف واقعي أو قريب ما أمكن من الواقع. -أو عرض مشهد (الحجم المناسب، الجاذبية، الوضوح). - دعوة المتعلمين للملاحظة والتأمل لفترة من الزمن. - فسح المجال أمامهم للتعبير عن المشهد بصفة تلقائية. -على المعلم قبول جميع التعابير؛ مهما كان مستواها اللغوي، وتشجيع المتعلمين على ذلك. - توجيههم إلى بعض المواطن الخفية في المشهد، أو الموقف ليعبروا حولها مع إعطائهم الوقت الكافي. - تصويب بعض الألفاظ، والتعابير مع إعطاء البدائل المناسبة من خلال مناقشة المتعلمين أنفسهم، واستغلال مكتسباتهم القبلية في ذلك. - دعوة المتعلمين للهدوء وحسن الاستماع "تسميع النص". - طرح أسئلة والتحاور مع المتعلمين حول النص المسموع، والتركيز على التراكيب، أو الجملة المستهدفة في حصة القراءة الموالية.	استخلاص بعض المواقف، الأحداث، الشخصيات، من النص المسموع بواسطة أسئلة دقيقة.

نشاط التعبير الشفوي: السنة الأولى الابتدائية:

ب-الحصة الثانية: بناء الحوار

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء الحوار	مرحلة استثمار المكتسبات
*استغلال حدث أو مناسبة لاستذكار موضوع الوحدة ،أو النص *وضع المتعلمين أمام وضعية ما مناسبة لمضمون	*عرض مشهد أو صورة ذات حجم مناسب وتمتاز بالجاذبية والوضوح. *دعوة المتعلمين للملاحظة والتأمل لفترة من الزمن. *فسح المجال أمامهم للتعبير عن المشهد بصفة تلقائية. *طرح أسئلة دقيقة تتعلق بالشخصيات، والأماكن، والأشياء الموجودة في الصورة. *على المعلم قبول جميع الإجابات مهما كان مستواها اللغوي،	-استخلاص بعض المواقف، الأحداث، الشخصيات... -إعادة تجسيد الحوار من طرف أحسن المتعلمين أو من قبل المعلم مع تغيير الصوت والأماكن حسب شخصيات الصورة.

[1] - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2012، م س، ص :148.

النص المسموع سابقا.	ودفع المتعلمين إلى تصويب أخطاء بعضهم بعضا. *توجيههم إلى نسج حوار بين شخصيات المشهد، أو الصورة، ومساعدتهم على ذلك بأسئلة هادفة. *تصويب بعض الألفاظ، والتعابير مع إعطاء البدائل المناسبة من خلال مناقشة المتعلمين أنفسهم، وتوظيف مكتسباتهم القبلية في ذلك. *بناء الحوار ومطالبة المتعلمين بتجسيده من خلال تمثيل شخصيات الصورة عدة مرات وبإشراك أكثرهم. *توجيههم إلى حسن تجسيد الشخصيات من خلال نبرات الصوت، وتعابير الوجه وحركات الأيدي والجسم...	

نشاط التعبير الشفوي: السنة الأولى الابتدائية:

ج–الحصة الثالثة :(أصوغ) الاستعمال والإثراء.

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
*دعوة المتعلمين إلى تذكر موضوع النص المسموع، بعض الأحداث والشخصيات.	–أسئلة دقيقة، موجهة لاستخلاص التراكيب والصيغ المستهدفة بالاستعمال من أفواه التلاميذ.–إبراز هذه الصيغة من خلال تكرارها. –دعوة المتعلمين إلى إعادة استعمالها في مواقف تواصلية متشابهة–وضع التلاميذ أمام وضعيات مختلفة للتعبير عنها بتوظيف نفس الصيغ والتراكيب .–استعمال كل الوسائل، والصور، والأدوات المتوفرة داخل القسم لدفع المتعلمين، وتحفيزهم على التعبير.	–إبراز بعض الجمل المتضمنة للصيغ والتراكيب المستهدفة بتكرارها، وتشجيع المتعلمين عليها .

نشاط التعبير الشفوي: السنة الأولى ابتدائي:

د–الحصة الرابعة(أتذكر وأركّب) الإنتاج.

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
*إعادة تسميع النص مع التركيز على	– تقديم التعليمة وتطبيقها من طرف المعلم، وبيان طريقة تنفيذها عمليا.	– وضع المتعلمين أمام وضعيات، ومواقف ليعبروا

الصيغ والتراكيب التي سبق توظيفها. *مطالبة التلاميذ باستعمال الصيغة في جمل متنوعة.	– دعوة المتعلمين إلى تنفيذ المطلوب شفويا وفق مراحل بمساعدة المعلم: (التعبير عن مشهد، توظيف بعض الصيغ، إنتاج جمل باستعمال كلمات محددة، بناء حوار). –تشجيع التلاميذ المجيدين، وتحفيز الجميع للتعبير دون خوف، أو خجل. – تدوين بعض المنتوجات (التعابير) بخط واضح وكبير على السبورة جزءا جزءا. – قراءة المنتوج من طرف المتعلمين.	عنها بجمل، و تعابير تتضمن الصيغ المستهدفة.

3–2–درس التعبير الشفوي للسنة الثانية من نظام التعليم الابتدائي:

3–2–1–التوزيع الزمني لنشاط التعبير الشفوي والتواصل ضمن أنشطة اللغة العربية:

إن الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية هو 11 ساعة و15 دقيقة أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة كما يلي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة تعبير شفوي/كتابة	10	7سا و 30د
قراءة وكتابة	02	1سا و30د
محفوظات	01	45د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير مشاريع)	02	1سا و30د
المجموع	15	11 سا و 15د

الجدول 17 التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية وموقع نشاط التعبير الشفوي خلال الأسبوع.

3–2–2–كيفية تقديم نشاط التعبير الشفوي والتواصل لتلاميذ السنة الثانية:

يقدم نشاط التعبير الشفوي والتواصل لتلاميذ السنة الثانية الابتدائية بعد تقديم "حصص القراءة وانطلاقا منها، كما يمارس انطلاقا من وضعيات أخرى يهيئها المدرس "الانطلاق من مشهد، أو حكاية".[2]

ويتضح اعتماد المقاربة النصية في هذه السنة أكثر من السنة الأولى الابتدائية، فإذا "كانت النشاطات اللغوية في السنة الأولى تهدف إلى تمكين المتعلم من تَشرُّب النسق عن طريق الممارسة، فيأتي التعبير الشفوي في

1– وزارة التربية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، جوان 2012، ص ص 9–10.

2– نفسه.

طليعة النشاطات التي تخدم هذا الهدف، فإن المتعلم في السنة الثانية يتناول مختلف القواعد الأساسية في إطار النص الذي يقرأه"[1]، وبذلك يتمكن من استغلال التراكمات المعرفية اللغوية في بعض الأنشطة الأخرى ذات العلاقة المباشرة بالتعبير الشفوي كالقراءة، والمحفوظات.

3-2-3-الأنشطة اللغوية التعلمية ذات الصلة المباشرة بالتعبير الشفوي والتواصل:

في نظام التعليم الأساسي كانت تقدم حصة الصيغ والتراكيب ضمن حصص التعبير بكيفية موجهة للأستاذ ضمن (كتاب المعلم) في هذه المادة، التي تنجز مذكراتها من قبل وزارة التربية الوطنية، وأما في نظام التعليم الابتدائي فإن مادة الصيغ والتراكيب تقدم منفصلة عن مادة التعبير بصفة عامة ،ومادة التعبير الشفوي بصفة خاصة.

3-2-4-وضعيات انطلاق نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

تُتخذُ الحوافز والأساليب وسيلة لتسهيل وإنجاح ممارسة أي نشاط من الأنشطة التعليمية التعلمية، ومنها التعبير الشفوي والتواصل، وإذا كان يتميز بالخاصية الشفوية والتي تتعلق بمجال اللغة ذات العمليات المعقدة، فإن ذلك يتطلب اعتماد "الوضعيات الأكثر ملاءمة لدفع التلاميذ إلى التعبير بحرية وطلاقة...، فالمهم أن يبعث التعبير في التلاميذ الحيوية والنشاط والرغبة في التحدث"[2]، وفاعلية ذلك ترتبط بالوضعية المختارة للوحدة التعلمية (كالقصة، أو الصورة، أو الحدث..(، وهي وسائل بيداغوجية تبدأ بها أنشطة التعبير الشفوي والتواصل، وتنتهي بها في كثير من الأحيان عندما تتجسد وتتوج بالتعبير الكتابي كآخر محطة تعليمية وتعلمية، لنشاط التعبير بصفة عامة، فنشاطات ووضعيات التعبير الشفوي تتعدد وتختلف أشكالها بسبب ما تقترحه الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي وبين ما يراه المعلم مناسبا للمحور المقرر في حينه؛ ذلك لاختلاف المناسبات، والظروف الاجتماعية، ومستويات المتعلمين داخل القسم.

3-2-5-وضعية السندات البصرية:

وهي وسيلة تربوية يعتمدها التعبير الشفوي والتواصل، لتحفيز المتعلم على الملاحظة ،ثم الحديث، لـ "انتقال التلاميذ من المادة المرئية في الصورة إلى ترجمتها في عبارات، وألفاظ تدل عليها ،وتوضح معناها"[3]ويتخذ هذا النوع من الوضعيات عدة أشكال ؛لانطلاق التعبير منها:

---

[1]- نفسه.

[2]- المرجع السابق، ص 17.

[3] - المرجع السابق، ص 19.

أ–منفصلة عن النص (لتُعلَّق على السبورة):

ويرتبط بموضوع الوحدة التعليمية بحسب توزيع الأنشطة التعليمية خلال أسبوع (عدد الوحدات المبرمجة بين وحدة ،أو وحدتين فقط خلال أسبوع).

ب–الصورة المصاحبة لنص القراءة:

ويتم استغلالها في حصتي القراءة والتعبير الشفوي، والأنشطة الأخرى للغة العربية.

ج–نص القراءة:

يبقى النص في كل حالات استعمال الوسائل البيداغوجية سندا كتابيا لانطلاق أنشطة التعبير الشفوي والتواصل ذلك لأنه "يعمد إلى تعميق فهم التلاميذ لموضوع القراءة بأسئلة جزئية مناسبة تقودهم إلى التعبير الصحيح، وتمكنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النص، فينمو رصيدهم الفكري ويثري معجمهم اللغوي"[1] وهي أهداف يجمعها فهم الهيكل العام للنص والذي لا يكون إلا من خلال الأسئلة، وتحديد الأفكار الجزئية ضمن أجوبة عامة من طرف المتعلمين، جزء منها من النص ،وجزء منها من خارج النص ،ولكن له علاقة به وبمعانيه وأفكاره، واعتماد النص في نشاط التعبير الشفوي والتواصل يعبر عن مبدإ المقاربة النصية، ليكون النص وسيلة لخدمة نشاط ذي علاقة به، يهدف إلى خدمة اللغة في جانبيها التعليمي والتعلمي.

3–2–6–الوضعيات ذات العلاقة بالمحور المقرر:

تُترك الحرية للمعلم في اختيار الوضعيات المناسبة للوحدات التعليمية التي تفرض وسائل غير مذكورة سلفا وهي أهم الوضعيات منطلقا للتعبير "لارتباطه أمام المتعلمين بحياتهم، فهم يتحمسون للمشاركة في الدروس وتزداد حيويتهم ونشاطهم، ولذا يجب أن يترك التلميذ ليعبر عن أفكاره ،ومشاعره ؛بحرية دون فرض نموذج من التعبير عليه، ولا يتدخل المعلم إلا بالقدر الضروري للتوجيه ،والتصويب"[2]. وتشجيعا لإبداعات التلاميذ تسجل العبارات الحسنة من تعابيرهم على السبورة، ولتكوين أفكار الموضوع المقدم ،وتثبيتا لها في أذهانهم، وتدريبا لذوي المستويات التي تحتاج إلى معالجة.

3–2–7–توجيهات المنهاج لإعداد خطة لدروس التعبير الشفوي والتواصل:

أدرج هنا نموذجا من (دليل المعلم) للسنة الثانية حول إعداد مذكرة في هذا النشاط:

"القسم: السنة الثانية.

الموضوع: يكون ذا صلة بمحور القراءة.

---

[1]- المرجع السابق، ص:19.

[2]– نفسه.

الوسائل:

الهدف التعلمي.

خطوات الدرس:

أ- **وضعية الانطلاق:** يقدم المعلم للتلاميذ صورة تمثل وضعية تعلمية، لها علاقة بأحد المحاور المقررة، وتكون هذه الصورة نقطة انطلاق لحصة التعبير الشفوي.

ب- **التعبير عن مشهد الصورة:** وهنا يحرص المعلم على إثارة التلاميذ للتعبير عن موضوع الصورة بحرية دون أن يفرض عليهم نمطا معينا من التعبير.

ج- **مسعى المعلم:** في التعامل مع نشاط التعبير الشفوي والتواصل يرتكز على الإشراف والتوجيه جاعلا التلميذ فاعلا في عملية التعلم.

د- **توجيه المعلم:** لا يكون إلا بمقدار استفزاز التلاميذ إلى المزيد من التعبير باستغلال قدراتهم ومكتسباتهم القبلية".[1]

3-2-8-توجيهات المنهاج البيداغوجية للسنة الثالثة (في نشاط التعبير الشفوي):

تضبط هذه التوجيهات دور المعلم أثناء تقديم نشاطات التعبير الشفوي في النقاط التالية:

أ-التوجيه والإرشاد:

ينحصر دور المعلم هنا في توجيه وإرشاد التلاميذ في كل عملية تعليمية والفاعلية فيها يجب أن تكون للتلميذ"[2] بعيدا عن كل الأساليب القديمة في تقديم الدرس والتي يكون فيها المعلم محوره الأساس.

ب-استغلال الأنشطة الأخرى لخدمة هذه المادة:

يتقاطع نشاط التعبير الشفوي مع باقي الأنشطة التعليمية في الجانب الشفوي للغة الذي تعتمده كل المواد الدراسية وسيلة للتواصل، ونقل المعلومات، والأفكار والتلقي عبر أداء اللغة الشفوي الصحيح ؛فيكون التعبير منشطا للمكتسبات في الأنشطة الأخرى، بقدر ما يتحقق من سلامة ونجاح الأهداف التعلمية، كما أن هذه المواد الدراسية تخدم مادة التعبير الشفوي بما تُفعّله من أنشطته التعلمية المقررة، وتتفاوت هذه العلاقة بين نشاط التعبير الشفوي والتواصل وباقي الأنشطة التعلمية بحسب قوة هذه العلاقة، فعلاقته بمادة القراءة والصيغ والتراكيب والتعبير الكتابي أكبر من علاقته بالمواد العلمية لكنها لا تستغني عنه ؛لأنها لا تظهر إلا من خلال الحديث، أو التعبير الشفوي.

---

[1]- المرجع السابق، ص:11.

[2]- المرجع السابق، ص: 20.

3-2-9-توزيع نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية ابتدائي:

	8 9و 30	9.45	10.30	11.15	13.00	14.30	15.30
الأحد	تعبير شفوي وتواصل- قراءة-كتابة				محفوظات		
الاثنين	تعبير شفوي-قراءة-كتابة			استراحة نصف يوم	قراءة-كتابة		الاستراحة المسائية
الثلاثاء			تعبير شفوي-قراءة-كتابة				
الأربعاء	تعبير شفوي-قراءة-كتابة				قراءة كتابة		
الخميس			تعبير شفوي-قراءة-كتابة		نشاط الإدماج: إنجاز المشروع	تعبير كتابي	

جدول18: توزيع نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية ابتدائي. [1]

يحدد دليل المعلم للسنة الثانية الابتدائية هيكلة أنشطة اللغة العربية ومنها نشاط التعبير الشفوي والذي يرتب بعد تقديم نشاط القراءة مباشرة، ويتوزع نشاط التعبير الشفوي عبر خمس حصص في الأسبوع تقدم ضمن ثلاث أنشطة لغوية (قراءة، تعبير، كتابة) في مدة ساعة ونصف؛ تتوزع على الأيام الدراسية في الأسبوع ،كما يبينها الجدول السابق في نظام الدوام الواحد لمادة اللغة العربية.

3-2-10-بناء الوضعية التعليمية لمادة التعبير الشفوي:

يقدم دليل المعلم للسنة الثانية الابتدائية توجيها مختصرا ووحيدا للحصتين الأوليين.

ففي الحصة الأولى يشير التوجيه إلى أن "يعمل المعلم على إثارة المتعلمين ليعبروا انطلاقا من المشهد لتوجيههم لطرح أسئلة مناسبة إلى الصيغة المقررة في التوزيع"[2]، أما حصة اليوم الثاني فيشير التوجيه إلى أن "يستعمل المعلم النص لنشاط التعبير الشفوي، ومن خلاله يدفع المتعلمين لتوزيع استعمال الصيغة المتَناولة في الحصة الأولى".[3]

[1] - وزارة التربية الوطنية،دليل المعلم في السنة الثانية ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص11.

[2]- المرجع السابق ،ص13.

[3]- نفسه .

وبما أن أنشطة اللغة العربية تتضمن وحدتين لغويتين خلال الأسبوع، فإن التوجيه المسطر لليوم الثالث والرابع يوجد تحت عنوان: ملاحظة، كما يلي "تقدم الأنشطة بالكيفية نفسها في الوحدة الثانية خلال اليومين؛ الثالث والرابع".[1]

أما حصة اليوم الخامس فلم تتضمن توجيها فيما يخص نشاط التعبير الشفوي، وبذلك نلاحظ عدم التوازن بين حصص الوحدتين في هذا النشاط، وتصبح بذلك الوحدة الثانية أكبر حجما، أما الحصة الثانية من حصص التعبير الشفوي فيغيب فيها التوجيه، وهو ما يهم المعلمين الجدد الذين يكونون في أشد الحاجة إليه.

3-2-11-نموذج مذكرة:

أدرج هنا نموذج المذكرة الوارد في دليل المعلم للسنة الثانية كما يلي:

النشاط: تعبير شفوي.

الحصة الأولى من التعبير الشفوي.

الموضوع:

الكفاءة المستهدفة: يختار المتعلم أفكاره.

الهدف التعلمي: القدرة على تنمية أفكاره المتصلة بالموضوع والتي تسهم في تحقيق نية التواصل

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق بناء التعلمات	-لاحظ الصورة من:.....ماذا تمثل؟ -ما الذي يظهر من .....؟ - - - - -	
الاستثمار	صف..... تكلم عن..... ماذا يجري عندما.....؟	

[1]- المرجع السابق؛نفس الصفحة.

3-3-درس التعبير الشفوي للسنة الثالثة من نظام التعليم الابتدائي:

3-3-1-تقديم نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

تحدد الوثيقة المرافقة، ومنهاج المادة كيفية تقديم نشاط التعبير الشفوي لهذا المستوى التعليمي وذلك إثر حصة القراءة ويمهد له بربط محكم لما أثاره نص القراءة حول موضوع معين لتحفيز المتعلم على التوسع في ذلك الموضوع بتوظيف خبراته، ومكتسبات"[1]، كما يقترح منهاج المادة على المعلم تحضير(وضعيات تعليمية يرى أنها تستجيب أكثر للظرف الراهن" عيد، حدث طارئ، واقعة خاصة ...)، أو أنها تخدم بطريقة خاصة الهدف التعليمي المسطر للنشاط".[2]

ومن حيث الاستعانة بالوسائل المعينة في تسهيل تقديم هذا النشاط وضمانا لتحقيق أهدافه التعليمية فإن المنهاج يشير إلى أن " وضعية التعبير الشفوي قد تكون حقيقية، أو شبه حقيقية، أو اصطناعية مفتعلة، لكنها مدعومة بموضحات من مشاهد، أو وسائل أخرى"[3]وتأكيدا على أهمية النشاط ضمن الأنشطة اللغوية خلال العمليات التعليمية يذّكر المنهاج بأن نشاط التعبير الشفوي والتواصل يهدف إلى " إتاحة الفرصة أمام المتعلم كي:

- يعبر عن ذاته، ومواقفه بشكل طبيعي، وتلقائي.
- ينمي ثروته اللغوية بما يتلاءم مع الموضوع المقروء.
- يتعود التعبير عن هذه الأفكار بما يتلاءم مع المقام، ويسمح بإبراز شخصيته.
- يتشجع على توظيف مكتسباته اللغوية وغير اللغوية في مواقف، ووضعيات يحتمل أن يمر بها في حياته اليومية.
- يتدرب على المبادرة بالحديث، والتدخل في الوقت المناسب، وبالأسلوب اللائق.
- يتشجع على الحديث أمام أقرانه، والمشاركة في النقاش وفق ما تتطلبه آداب الحديث".[4]

هذه الأهداف المحددة هي عامة بالنظر إلى الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية التي تمت الإشارة إليها في الجدول السابق ذكره ضمن عنصر الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي صفحة 36.

3-3-2-المراحل المقترحة لتدريس نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

نموذج لتقديم نشاط التعبير الشفوي و التواصل (من السنة الثانية إلى الخامسة ابتدائي) [5]:

---

[1] - المرجع السابق، ص :31.

[2]- نفسه.

[3]- نفسه .

[4]- نفسه.

[5]- محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 151-152.

أ–التعبير عن مشاهد مصورة:

وضعية الانطلاق	مرحلة التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
اعتماد سند للانطلاق منه) حدث مناسبة وضعية طبيعية) – طرح أسئلة دقيقة وموجهة تتعلق بنص القراءة.	– عرض صور تمثل مشاهد معينة مرتبطة فيما بينها وله علاقة مباشرة بالوحدة التعليمية. –دعوة المتعلمين للملاحظة المتمعنة، وتوجيههم إلى التركيز عليها واحدة واحدة. – فسح المجال أمامهم للتعبير عن المشاهد بحرية ودون أن يفرض عليهم نمطا معينا . – يقوم المعلم بدور الإشراف، والتوجيه، وتنظيم مشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلمين . – الانطلاق يكون دائما بالتعبير عن الأشخاص، والأماكن، والأشياء الملاحظة في المشاهد . بعدها يتم توجيه المتعلمين إلى التعبير عن الأحداث، أو نسج حوار، أو وصف الشخصيات ماديا، أو معنويا ..... إلخ . – يتدخل المعلم أحيانا لطرح أسئلة يراها مناسبة لإبراز الجوانب الخفية في المشهد، أو لتصحيح بعض التعابير والألفاظ. – تسهيل التعبير على المتعلمين في بعض الحالات يتم عرض الصور واحدة واحدة (ثلاث مشاهد على الأكثر).* – في بعض الأحيان يطلب من المتعلمين إكمال أحداث القصة، أو تصور خاتمة أخرى لها بعد إغفال عرض المشهد الأخير. *ملاحظة : يمكن استغلال الصور الموجودة في كتب القراءة للانطلاق منها في التعبير الشفوي.	– إبراز بعض التعابير الجميلة بكتابتها على السبورة، أو تكرارها . – حوصلة التعابير الجيدة من أفواه المتعلمين لبناء الأحداث، أو نسج القصة، أو الحوار.

* – لا يوجد هذا في النظام الابتدائي، لأن كل ملف أنجزت له صورة واحدة فقط عكس ما كان معمولا به في نظام التعليم الأساسي، إذ يتضمن كل ملف ثلاثة مشاهد أو أربعة، وقلما يحتوي على مشهدين.

ب–التعبير انطلاقا من نص القراءة(فهم المسموع) :

وضعية الانطلاق	مرحـــلة بنـــاء التعلمـات	مرحلـة اسـتثمار المكتسبات
– الانطـلاق مـن حـــــديث، أو مناســـــبة، أو وضعية طبيعية. – استذكار عنوان نص القراءة.	– طرح أسئلة دقيقـة وجزئيـة تسـتهدف اسـتذكار أهـم العناصـر الـواردة في نـص القراءة (الشخصيات، الأماكن، الزمن، أبرز الأحداث، صيغ وأساليب محددة.) – مطالبة المتعلمين بالتعبير شفويا عن الفكرة العامة، أو المغزى العام للنص، أو الفائدة منه. – إتاحة فرصة للتعبير أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين؛ لإبداء رأيهم بصدق حول ما تضمنه النص. – تعميق الفهـم لموضـوع القـراءة بأسـئلة دقيقـة، ومتدرجـة تقـود المتعلمـين للتعبـير الصـحيح باسـتغلال الصـيغ، والأسـاليب المسـتهدفة للتعبـير عـن منوالهـا (يمكـن استغلال الأسئلة الواردة عقب نص القراءة في الكتاب المدرسي). –لايتدخل المعلم ولا يقاطع المتعلمين إلا بالقدر الضروري للتوجيه، والتصويب. –استغلال بعض الأحداث، أو المعطيات الواردة في النص القراءة لتوسيع معارف المتعلمين، وإثراء معجمهم اللغوي. – مساءلة المتعلمين عن نمط النص من خلال التعرف على مواصفات كل نمط في كل مرة (الحواري / الإخباري / الوصفي / السردي) حسب ما هو مقرر في كل سنة دراسية. – في بعـض الأحيـان يمكـن الرجـوع إلى الكتابـة لقـراءة فقـرة، أو أكثـر لتـذكير المتعلمين بما ورد فيها من قيم، أو أفكار، أو حكم.	– تـدوين بعـض العبارات السليمة الحسـنة الصّـوغ علـــى الســـورة لتثبيتها في أذهان المتعلمين. – كتابـــة نمـــط الـــــــــنص، ومواصفاته. – تسـجيل أهـم القيم، والمواقـف، والمفـاهيم الـواردة في النص. – تلخـيص فقـرة من نص القراءة، أو إبـراز الفكـرة العامة.

ج–التعبير عن وضعيات أو مناسبات مرتبطة بالمحاور المقررة:.

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
– طرح أسئلة دقيقة تتعلق بعنوان المحور، أو الوحدة التعليمية. –استذكار عنوان نص القراءة ،وأبرز مضامينه.	– الانطلاق من حدث وقع في محيط المتعلمين، أو مناسبة مصادفة لتاريخ قريب (وطنية أو دينية أو اجتماعية ...). – تحفيز المتعلمين للتعبير عنها بحرية ودون فرض أي نموذج معين. – يتدخل المعلم أحيانا لتشجيع المجيدين، ودفعا للآخرين للتعبير دون خجل، أو خوف. – مطالبة المتعلمين – بين الحين والآخر – لتوظيف بعض الصيغ، والأساليب التي تم اكتشافها في الحصص اللغوية في تعابيرهم . – يجب استغلال المعطيات الواردة في الوحدة التعليمية (قيم، أفكار، صيغ وأساليب، ظواهر صرفية أو نحوية، أو إملائية، لتوسيع معارف المتعلمين، وإثراء قاموسهم اللغوي، ولتثبيت مكتسباتهم اللغوية ... . – تنويع ما يطلب من التلاميذ التعبير حوله صيغ وأساليب، تلخيص فكرة يتضمنها نص القراءة، وصف بعض الشخصيات، سرد أحداث ...) .	– إبراز بعض الجمل التي تتضمن الصيغ والأساليب المستهدفة بالتثبيت. – تسجيل بعض العبارات السليمة والجميلة لتثبيتها في أذهان المتعلمين.

د–توظيف الصيغ والأساليب (الأنعام):

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
التذكير عن طريق المساءلة بحدث، أو مناسبة، أو وضعية مرتبطة لنص القراءة أو الوحدة التعلمية.	– طرح أسئلة دقيقة، و موجهة تستهدف استذكار أهم ما ورد في نص القراءة (عنوان النص، الشخصيات، الزمان، والمكان ...) . – فسح المجال أمام المتعلمين للتعبير حول العناصر الواردة أعلاه بتوسع، وحثهم تجنب الإجابات المقتضبة عن الأسئلة .– طرح أسئلة دقيقة ومتدرجة تقود المتعلمين إلى الإجابات المستهدفة، والتي تتضمن الصيغ، والأساليب المقصودة بالدراسة . – تسجيل الجمل، و التعابير المتضمنة الصيغ والأساليب المقررة على السبورة بخط واضح .– القراءة الفردية .– دراسة الصيغ، والأساليب بعد	– تدوين بعض الاستنتاجات الضرورية المرتبطة بالصيغة، أو الأسلوب والتي تساعد على التعبير بها . – كتابة بعض

	الإشارة إليها بالألوان المناسبة (بالطريقة الاستقرائية) . – تحفيز حواس المتعلمين للملاحظة، والمقارنة، والموازنة للوصول بهم إلى الاستنتاج (كيفية كتابتها، موقعها في الجمل، مغزاها، توظيفها ...) . – يطلب توظيف الصيغ، و الأساليب المستنتجة في تعابير متنوعة وفي مختلف الوضعيات؛ قصد تثبيتها عقب دراسة واستنتاج كل صيغة . – الاهتمام بالعلاج الفردي لأخطاء المتعلمين أثناء التعبير بواسطة الصيغ، والأساليب المستهدفة .– توجيه المتعلمين للتعبير، لتوظيف الصيغ والأساليب في وضعيات متنوعة بعيدا عن النمطية والتكرار .	الجمل، و التعابير الجميلة التي تتضمن الصيغ، والأساليب المستهدفة في وضعيات مختلفة .– قراءات فردية. تشجيع قائلها بالحوافز المعنوية، أو المادية المتاحة.

3–3–3–التوجيهات التربوية الرسمية العامة حول تقديم نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

حسب الوثائق الصادرة عن وزارة التربية الوطنية فإنها تذكّر ببعض الأمور المتعلقة بهذه المادة، لغرض إلفات النظر إليها، كما تذكّر توجيهات عامة وخاصة بهدف التركيز عليها أثناء تقديم نشاط هذه المادة أثناء كل عملية تعليمية.

أ –ألا يتحول نشاط الحصة إلى مجرد محادثة من خلال أسئلة إذ يجب ترك المتعلمين يعبرون بكل حرية وتلقائية ودون مقاطعة أو قيود ".[1]

ب –التدريب على الكلام بطلاقة: وهو الهدف المنشود والأساسي من تقديم كل أنشطة هذه المادة، ولتحقيق (التواصل مع الآخرين بسهولة، ودون تردد لا لاختبار معلوماتهم العامة) ."[2]

ج– اعتماد التحفيز المعنوي : وذلك بتشجيعهم " على التعبير السليم، والجميل بتسجيل تعابيرهم ما أمكن على السبورة لتكوين نص مشترك "[3]مما يزيد في تنافس المتعلمين لإبراز قدراتهم اللغوية التعبيرية .

د –استحداث الوضعيات المناسبة لكل حصة من حصص التعبير: وذلك لإغراء التلاميذ على " التعبير انطلاقا من الأحداث، والوضعيات الشخصية، أو المصورة، والحوار الحي المنظم"[1]لإحداث إثارات متنوعة أثناء أداء النشاط مما يبعد الملل عن المتعلمين.

[1] – محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص 156.

[2] – انفسه.

[3] – نفسه.

هـ–تجاوز الاستعمالات المحدودة والنمطية: وذلك لدفع المتعلمين إلى إثراء النشاط "خاصة عند توظيف الصيغ، والأساليب إلى استعمال أغنى وأكثر تنوعا"[2]مما يثري الرصيد اللغوي للمتعلمين، ويدربهم على الاستعمال في هذا النشاط خدمة لمهارة التعبير الشفوي.

و–المحافظة على سلامة المتعلم: يعتمد نشاط التعبير الشفوي على أعضاء نطقية وسمعية يجب المحافظة عليها أثناء العمليات التعليمية ولهذا "طُلب تعويد المتعلمين ؛وخاصة في الطور الأول من التعليم الابتدائي –على التعبير بلغة هادئة ،ودون رفع الصوت عاليا تجنبا لإرهاق أحبالهم الصوتية"[3] لأنها في مرحلة حساسة من التكوين الجسمي تتميز بالضعف ؛مقارنة بأجسام الكبار.

3–3–4–توجيه المعلم وفاعلية المتعلم:

يجب أن يكون المتعلم هو المحور الفاعل في العمليات التعليمية، ويقتصر دور المعلم هنا على" موقف الموجه، والمرشد، والمنظم، وإن الفاعلية – في هذه الحصة – يجب أن تكون للمتعلم بحيث يستغل الحيز الأكبر من الزمن المخصص "[4]لممارسة نشاط التعبير الشفوي، وتحقيق الاكتساب المعرفي ،والممارسة اللغوية الفعلية بالتدريب المستمر طوال الدرس، ويبقى دور الأستاذ منحصرا في إدارة الحصة بين المتعلمين، وإحداث التكامل بين أنشطتهم التعبيرية الشفوية.

3–3–5–الكيفيات البيداغوجية المناسبة لتصحيح المكتسبات اللغوية:

تختلف الآراء التربوية في كيفية توجيه نشاط التعبير الشفوي أثناء الدرس كاختيار الوضعيات المناسبة للانطلاق، أو تصحيح الأخطاء التعبيرية أثناء أداء المتعلم للتعبير الشفوي. وعموما يوصى " بالاهتمام بتصحيح مكتسبات المتعلمين اللغوية، وتهذيبها وتنظيمها بصورة أفضل وبالكيفية البيداغوجية المناسبة، مع الحرص في كل مرة على تنمية رصيدهم اللغوي، وإثرائه بمفردات وتعابير جديدة تتوافق والمستوى الفكري للمتعلمين "[5].

4–أركان التعبير الأساسية:

يلفت منهاج اللغة العربية– ضمن نشاط التعبير الشفوي– انتباه المعلم إلى أركان هذا النشاط اللغوي لغرض التركيز عليهما أثناء الدرس، وهما ركنان أساسيان: معنوي ولفظي، " فالمعنوي هو الأفكار التي تتكون لدى المتعلم ويريد التعبير عنها، واللفظي هو الألفاظ و العبارات التي يعبّر بها عن تلك الأفكار، وهما ركنان مترابطان

---

[1] – المرجع السابق؛نفس الصفحة

[2]– نفسه.

[3] – السابق .

[4] – المرجع السابق، ص 157.

[5]– نفسه.

تمام الترابط"[1] ولهذا يجب العمل على إكساب التلميذ زادا من الألفاظ تمثل رصيده اللغوي، والذي يمتلكه من أنشطة اللغة العربية، فتكون هذه الألفاظ الوسيلة التي يعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه ليحقق تواصله الشفوي الناجح.

5-وسائل التعبير الشفوي والتواصل:

يعد النص الوسيلة الأولى لنشاط التعبير الشفوي في مرحلة السنة الرابعة، فبعد تقديم حصة القراءة، وإثرائها، لاستغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص لاكتساب معارف جديدة، حسب خصوصيات كل نص بما يتطلبه من أسئلة خاصة معينة على تحقيق الكفاءات القاعدية للنشاط ؛من خلال المساهمات الفردية، والجماعية، للوصول إلى الأهداف التعليمية التعلمية، كل هذا سيكون منطلقا لحصة التعبير الشفوي بالتوسع في النقاش في إطار النص المدروس ،ويمكن أن تكون هناك وسائل أخرى لنفس الغرض، وهي اعتماد المعلم على "وضعيات أخرى : كالتعبير عن مشهد، أو عن الصورة المرافقة للنص المتصدرة للمحور، ويمكن كذلك أن يستند إلى تجارب تلاميذه، وفسح المجال لهم للتعبير بكل حرية، وإبداء آرائهم دون أن يقاطعهم المعلم ويبقى دوره محصورا على التوجيه والإرشاد"[2]. وإذا كانت السنة الرابعة تمثل تطورا بالنسبة لمضمون منهاج اللغة العربية، وسبل إيصال معلوماته لمتعلمي هذه الفئة، فإن الوسائل تتغير عن المراحل التعليمية السابقة التي يفضل فيها استعمال المعلم الوسائل الملموسة كأفضل طريقة لتحقيق الكفاءات المرجوة ؛كما هو الحال بالنسبة للسندات البصرية، والزيارات الميدانية، أما النص فيصبح وسيلة أساسية بالنسبة لهذه السنة لاعتماده منطلقا لنشاط التعبير الشفوي، رغم أنه كان مصطحبا في مرحلة الطور الأول، ولكن لم يكن بالمستوى الذي سيكون عليه في السنة الرابعة والتي يعتمد فيها على التحليل والاستنتاج والتَّوسُّعِ، و" تمثل محطة(أعبّر) امتدادا للنص، ولكنها تتمحور حول المتعلم، فأسئلة هذه المحطة تتوجه إلى المتعلم مباشرة لتدفعه إلى التعبير عن رأيه، أو عن موقفه، أو عن السلوك الذي يمكن أن يقوم به اتجاه قضية ما)[3]، أو فكرة يراها جديرة بالاهتمام، أو بوادر إبداع بدأت تلوح في أفق المتعلم تتطلب الرعاية، والتشجيع.

6-شروط نجاح تقديم هذا النشاط:

1. قدرة المعلم على دفع المتعلم إلى " التعبير عن رأيه، أو موقفه، أو عن السلوك الذي يمكن أن يقوم به اتجاه قضية ما "[4].

---

[1] – المرجع السابق،نفس الصفحة.

[2]– وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب القراءة، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط،2011، ص8.

[3]– المرجع السابق ص 6.

[4]– نفسه.

2. توفير الحرية الكاملة للمتعلمين أثناء تقديم هذا النشاط، لأن " الإحساس بالحرية يجب أن يكون هاجسنا بالنسبة لكل متعلم ،وهو في محطة التعبير الشفوي، فبناء الشخصية يعتمد على هذا النوع من الأسس"[1]. وفوائد ذلك لا يمكن حصرها بالنسبة للمتعلم، ويمكن أن نذكر أهمها في:

أ- الشجاعة الأدبية.

ب- الثقة بالنفس.

ج- الطلاقة.

د- القدرة على الحوار، والاستنتاج.

هـ- اختيار الألفاظ، والتراكيب المناسبة.

و- التدرب على إبداء الرأي.

3. عدم مقاطعة المتعلمين أثناء التعبير الشفوي، ويجب "فسح المجال لهم للتعبير بكل حرية، وإبداء آرائهم دون أن يقاطعهم المعلم، ويبقى دوره محصورا في التوجيه، و الإرشاد "[2] .

7-النماذج المقترحة لتدريس نشاط التعبير الشفوي (السنة الرابعة):

هي نفسها النماذج التي تمت الإشارة إليها في تقديم هذا النشاط لمتعلمي السنة الثالثة الابتدائية، ونذكر هنا عناوينها فقط[3]:

أ- التعبير عن مشاهد مصورة.

ب- التعبير انطلاقا من نص القراءة (فهم المسموع).

ج- التعبير عن وضعيات ،أو مناسبات مرتبطة بالمحاور المقررة.

د- توظيف الصيغ والأساليب (التراكيب).

7-1-مذكرة نموذجية:

يقدم دليل المعلم للسنة الرابعة الابتدائية مذكرة وحيدة في هذا النشاط ليهتدي بها المعلم في تحضير الدرس.

[1]- نفسه.

[2]- نفسه .

[3]- للتعرف أكثر يمكن العودة إلى ص ص 39-42 (تقديم نشاط التعبير الشفوي في السنة الثالثة الابتدائية).

النشاط: تعبير شفوي وتواصل. الموضوع: احترام الرأي. الكفاءة المستهدفة: ليسمع، و يفهم، ويختار أفكاره. الهدف التعلمي: أن يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع القصة.

(مراحل الدرس)

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق.	لماذا فضل الأب "ماساكا " عن بنات القرية ؟	أذكر صفات أخرى تدل على الصفات الحسنة.
بناء التعلمات.	– ماذا طلب الأب من أبنائه ؟ و بم وعدهم ؟– علام اتفق الأخوة الثلاث ؟ – طلب منك أن تأتي بشيء مفيد و عجيب، فبماذا ستأتي ؟	بم أتى الأخوة .
الاستثمار.	احك قصة تشبه قصة الأخوة الثلاث(مع الحرص على تنوع موضوع القصة).	– غير نهاية الأخوة الثلاث. – علام تدل القصة ؟

يقدم النشاط في مدة خمس وأربعين دقيقة بعد الحصة الأولى للقراءة ذات المدة نفسها.

7–2–نشاط التعبير الشفوي للسنة الخامسة من نظام التعليم الابتدائي:

تعتبر السنة الخامسة سنة هامة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ،وفيها تنعكس جهود السنوات الدراسية السابقة ،ويكون قد امتلك مكتسبات تؤهله إلى الأطوار التعليمية القادمة.

من حيث نشاط التعبير الشفوي فإن التلميذ في هذه السنة يكون قد امتلك قدرات تعبيرية تمكنه "من توظيف حصيلته اللغوية والتصرف فيها ليعبر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه، وما يفكر فيه، ويراه بطريقته الخّاصة"[1].

يتثبت نشاط التعبير في السنوات الدراسية السابقة بالمهارات اللغوية الضرورية ذات المستوى المحدد من الاستعمال بحسب الأهداف التعليمية المحددة كالتلقين، والإنجاز عن طريق المحاكاة فينتقل المتعلم من مرحلة التعزيز

[1]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، (2011–2012)، ص: 16.

بالمفهوم الذي يلائم المستوى العقلي للمتعلم إلى مرحلة الإنتاج الذي يصبح في السنة الخامسة الابتدائية "عملية إبداع تتعزز بالقراءة والاطلاع" [1].

8-السند اللغوي لنشاط التعبير الشفوي والتواصل:

يعتمد نشاط التعبير الشفوي على النص في إطار المقاربة النصية ؛فهو يُقدَّم "عقب نشاط القراءة، فبعد أن يقرأ المتعلم النّص، ويتعرف على مضمونه وعلى الرصيد والصيغ والتراكيب التي يتضمنها، يوظف ذلك كله في إنتاجه الخاص"[2]، إذا كان حوارا أو قصة، أو وصف حادثة أو شيء ما، أو نكتة أو خطابا تمثل في نصيحة، أو كلمة يقدمها لغيره، بما يتناسب مع المستوى العقلي، والدراسي لتلاميذ السنة الخامسة.

إن التعبير الشفوي يرتبط بالنصوص القرائية؛ على أساس التكامل والترابط، لأن تقديم النشاط" مكمل للنص في جميع أهدافه المعرفية واللغوية والتربوية، ويقوم عليه باعتباره المنطلق والسّند"[3]وكل حصيلة جديدة للمتعلم مرتبطة بالفهم القرائي، وهذا الأخير يعتمد التعبير الشفوي أحد استراتيجياته التعليمية.

9-التوجيهات البيداغوجية لتقديم نشاط التعبير الشفوي:

تضمنت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نقطتين حول تقديم درس التعبير الشفوي فيما يلي:

- "طرح أسئلة توجيهية دقيقة تتعلق بنص القراءة تدفع المتعلم إلى التعبير فيُحلل، ويعلق، ويستخلص ما لم يصرح به النص.
- إبداء الرأي فيما يطرحه النص من أحداث، وقضايا.
- تصور نهاية للنص إذ اكان قصة"[4]، فعمل الأستاذ هنا توجيهي، ينتقل من نوع إلى آخر في التوجيه والتحفيز؛ فتناول النص يكون من خلال أسئلة مباشرة حول الفقرات ،ثم ينتقل إلى دفعه لبلورة رأيه حول القضية التي تناولها النص.

وحول النقطة الأخيرة الخاصة بالتوجيهات السابقة تؤكد الوثيقة المرافقة أن دور الأستاذ هو" تحفيز المتعلم، ودفعه إلى التعبير الحر دون مقاطعة، بتركه يعبّر بكل حرية سواء ساير تعبيره النص، أو خالفه لأن إتاحة الفرصة لحريته في التعبير تهدف إلى تحفيزه على الابتكار، وتكميل ما يراه غير متوافر في النص، ونقده، ومخالفته بعرض

[1] - نفسه.

[2] - نفسه.

[3] - نفسه.

[4] - المرجع السابق ،نفس الصفحة.

الحجج"[1]حتى لا يكتفي المعلم بمستوى واحد من مستويات الفهم القرائي (التحليل، المقارنة، إبداء الرأي، النقد، تغيير نهاية قصة....).

10-الكفاءات القاعدية لتلاميذ السنة الخامسة:

يرسم منهاج هذه السنة الدراسية الكفاءات القاعدية لتلاميذ لمتعلميها في نشاط التعبير الشفوي والتواصل كما يلي:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يسمع ويفهم	- يسمع المعلومات التي تَرِدُ إليه.-يتفاعل مع المعلومات المسموعة، و يصدر في شأنها ردود أفعال . - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره .	- ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل .ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله، ومواقفه، وإنتاجه، أو التعليق على ذلك . - يكيف قوله مع أقوال غيره، ويجد لنفسه مكانا في المناقشة، والمحاورة بالاستماع، والتحلي بالجرأة للتدخل، و بالبقاء في صلب الموضوع .- يتدخل لضمان تقدم النقاش، و استمرار تعميقه . -يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية، أو حديث، أو مشروع. -يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية .
يعبر عن أفكاره.	-يعبر عن مشاعره، و تأثره ذكرياته- يعبر عن ردود أفعاله .- يعبر عن تجاربه .ي-كيف يعبر عن ردود أفعاله .-يشرح ردود أفعاله .-يعلق على صورة، أو لوحة، أو حكاية .- يسرد ذكرياته . - يلخص حكاية مسموعة، أو يبدع تتمة أخرى لها. - يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكمه. - يعرض -شفويا-المعطيات الواردة في النص.

[1] - نفسه.

يعطـي معلومـات ويطلبها.	يصف واقعا من عدة جوانب. -يقارن بين واقع من عدة جوانب. - يسرد تفاصيل حدث، أو تجربة شخصية. - يشرح مسعى، أو مسارًا. - يفسر ظاهرة. - يستبق نتيجة، أو فعلاً، أو حل مشكلة. - يصوغ قانونا، أو قاعدة، أو تقييما. - يطرح أسئلة للحصول على معلومات. - يجيب على أسئلة. - يشرح، ويعلل. - يطرح أسئلة للتثبت من صحة فهمه. - يحفظ، ويستظهر نصوصا. - يجلب أفكارا جديدة. -يسعى إلى إثراء رصيده.

11-التوجيهات البيداغوجية حول تدريس نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

يحدد دليل المعلم، طبعة جوان 2012 بعض التوجيهات القليلة حول كيفية تقديم هذا النشاط.

11-1-الحجم الزمني:

يقدم نشاط التعبير الشفوي في مدة خمس وأربعين دقيقة بعد نشاط القراءة التي تقدم بنفس المدة الزمنية أي 45 دقيقة فيصير مجموعهما تسعين دقيقة (ساعة ونصف) ويتم تقديم النشاطين مع بعضهما في حصة واحدة ويوضح دليل المعلم ذلك بقوله "ينجز التعبير الشفوي من خلال محطة حصة القراءة وانطلاقا منها لتفعيل التخاطب، والتواصل، وإبداء الرأي، والتعبير عن العواطف، والأحاسيس باحترام:

- الأفكار والمعاني المتضمنة في النص، أو الحوار، أو الصورة.
- الألفاظ، والعبارات.
- ترتيب الأفكار، والمعاني، وحسن تنظيمها "[1].

وبالإضافة إلى ذلك نجد في المرجع نفسه نموذجا لسند مقترح لتوجيه المعلم كي يهتدي به لإنجاز مذكرة الدرس مع التنبيه إلى أن النشاط المدمج عنوانه (قراءة – أداء – فهم – إثراء) تعبير شفوي وتواصل.

11-2-مذكرة نموذجية للنشاط اللغوي المدمج في حصة واحدة (نص القراءة منطلق أنشطة اللغة):

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	في شهر مارس تحتفل النساء بعيدٍ مميز لهن، ماهو هذا العيد؟ وما تاريخه بالضبط؟	مـاذا يعـني لـك تحتفـل أن المرأة بعيد خاص بها؟

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، جوان 2012، ص: 12.

بنـــــــاء التعلمات	1-فهـم المسموع	قراءة نموذجية بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة).-بما تطالب المرأة الرجل ؟- ماذا تطلب المرأة من قادة العالم ؟- ماذا يضمن المال الشريف للمرأة .	في رأيـك لمـاذا نحتفـل بعيـد المرأة ولا نحتفل بعيد الرجل؟
	القراءة	-يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة. - لماذا تطالب المرأة بأن تكون متعلمة؟ - ما العبارة الدالة على أن المرأة كانت وما زالت تعيش حياة ذليلة؟ - يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرة النص قراءة مسترسلة سليمة باحترام الوصل وعلامات الوقف. - يتدخل المعلم من حين لآخر لتذليل بعض الصعوبات القرائية التي قد تعيـق المتعلم في أدائـه. -كمـا يشـرح آنيـا لـبعض المفـردات الصــعبة (المــوالي، ملــئ فيهــا، تناشــد، المــزري، أســوة ...).**مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة:** -هل تحتفل المرأة وحدها بعيدها؟ ومن يحتفل معها. - مـاهو الضـرر الـذي ألحقـه الرجـل بـالمرأة حـتى تطالبـه برفـع مظالمه عنها؟.-ماذا تطالب المرأة من مجتمع الرجال ؟-بعض الناس تطالب المرأة بأشياء، ماهي	
الاستثمار		-ماذا يفعل اتحاد النساء مع بعضهم البعض؟ - بم تطالـب المـرأة الرجـل؟ - مـاذا تطالـب المـرأة مـن قـادة العالم؟ - ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟	
		المرأة أمك، أختك، ومعلمتك، فما هو واجبك نحوها؟ لماذا في رأيك؟	قدم نصائح لشخص سمعتها عن المرأة، فماذا تقول؟

ثم يأتي نشاط التعبير الشفوي انطلاقا من النص السابق بنفس المراحل المتبعة في نص القراءة، تطبيقا لرؤية المقاربة النصية.

12-تبنّي المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات:

تهتم المدرسة الجزائرية بالبحث الدائم عن أنجع المناهج البيداغوجية من أجل تحقيق الفعالية في ميدان التربية والتعليم.

وحول إصلاح المدرسة الجزائرية سنة 2000؟ نجد المشرف على العملية الإصلاحية إكزافيي روجيرس يجيب عن التساؤل الذي جعله عنوانا لمذكرة الإصلاح (لِم إصلاح المدرسة الجزائرية؟ فيقول: "تواجه عدة تحديات كبرى إصلاح المدرسة الجزائرية، وهي تحديات داخلية وخارجية"[1]، ويوضح أنه يجب على المنظومة التربوية أن تتحدى هذه التحديات، فالداخلية منها يجب أن تقوم في الميدان بـ "تحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي... ورفع نوعية النظام التربوي (أي فعاليته الداخلية) ... ومواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم، أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ"[2]

أما التحديات الخارجية فعلى النظام التربوي أن يعمل على تحقيق "كفاءات عالية آخذة في التزايد، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة"[3]، وهي تشمل جميع قطاعات الحياة، وكلها تتطلب أداة تواصل وتخاطب؛ متمثلة في اللغة، وهو ما يتطلب، "تحدي المعلوماتية، أي الرجوع في آن واحد إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي، وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة".[4]

ولا يتم هذا إلا بواسطة اللغة داخل المدرسة وخارجها، وغاية العملية التعليمية تحقيق الكفاءة التواصلية لـ "جعل التلاميذ قادرين على النشاط في بيئتهم"[5] المدرسية، والاجتماعية، ومع العالم أيضا.

ومن خلال تطبيق مقاربة التدريس بالأهداف فقد لوحظ "مشكل كبيرٌ للمجتمع إذ أنه يُنفق أموالا طائلة لتربية جميع هؤلاء التلاميذ، فيغادر عدد كبير منهم المدرسة وهم غير قادرين على توظيف ما تعلموه فيها"[6]، في كل أنشطة اللغة، وخصوصا على مستوى نشاط التعبير الشفوي ؛فتعلم الحروف مع الحركات ،وحفظ بعض الصيغ وبعض القواعد النحوية والصرفية غير كاف لـ "استعمال اللغة من أجل التبليغ، فإنه بالإضافة إلى هذا فإنه يجب تعليمهم التعبير ،وإنتاج نصوص لها علاقة بالحياة المعيشية وإبداء الرأي... وعندئذ يصبحون أكفاء"[7] وإلا فإن المجتمع يتساءل حينئذ عن دور المدرسة وجدواها ؟

ولعلاج المشاكل الناجمة عن الممارسة التعليمية السابقة، تبنت المنظومة التربوية مقاربة التدريس بالكفاءات "وهي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ، وأفعاله، وردود أفعاله أمام

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات مدرسة الجزائرية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ت: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط نوفمبر 2006، ص10.

[2]- نفسه.

[3]- المرجع السابق ص 11.

[4]- المرجع السابق، ص13.

[5]- نفسه.

[6]- نفسه، ص14.

[7]- المرجع السابق، ص22.

وضعيات إشكالية"[1]، وهذا في إطار التعاون مع منظمة اليونسكو، من خلال برنامج دعمها وتوجيهها لإصلاح المجال التربوي في الجزائر فتم "منذ العام الدراسي 2008/2007، الانتهاء من وضع البرامج الدراسية لمجموع المستويات الدراسية (عددها12) التي تتكون منها المنظومة التربوية".[2]

ولتحقيق هذا المشروع الجديد قامت وزارة التربية الوطنية بالتدابير اللازمة وتهيئة الظروف لتقبل الرؤية التربوية حيث قامت أولا بـ "إعداد جملة من الوثائق البيداغوجية الخاصة بغرض تسهيل، وقراءة، وفهم البرامج الجديدة، وتوضيح مراميها".[3]

وكانت الخطوة الثانية من المشروع تحضير الأساتذة لاستيعاب مضامين المقاربة الجديدة إذ قامت الوزارة بـ "تأطير المعلمين من طرف المفتشين التربويين الذين سبق لهم أن استفادوا من عمليات مماثلة تحت إشراف رؤساء المجموعات المتخصصة في المواد وأعضائها.[4]

12-1-تعريف المصطلح:

هناك تعريفات كثيرة لمصطلح الكفاءة، أقدم منها تعريف ري برنارد ،والذي ينطلق من قدرة الشخص على: "التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة، والقائمة على استثمار مجموعة من المعارف، والمهارات والقدرات في مواقف معينة، وهي قابلة للقياس بالاستناد إلى مبينات أداء"[5]إ، تظهر في هذا التعريف الأسس التي تقوم عليها الكفاءة وهي المكتسبات المعرفية، المهارات، والقدرات، وهذه المقومات لا تعدُّ وحدها كفاءة ما لم يُفعِّل المتعلم مكتسباته من" المعارفِ اللازمة، والمهارات، الضرورية والقدرات المناسبة في حل مشكلة معيّنة في سياق محدد"[6]. وأما مصطلح المهارة فمفهومه أنه (مهمة أو عمل معين يعكس فاعلية عالية في الأداء)، فالكفاءة[7] تتميز بالجاهزية لتوظيف المكتسبات في كل المواقف في مجال ما، أما المهارة فهي مرحلة تسبق الكفاية.

وهناك تعريف آخر إذ يعتبرها مايكتسبه "الفرد من حَذَقٍ ،وبراعة ،وإتقان في العمل والتكيف ،والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل كمهارة الكتابة".[8]

---

[1]- بو بكر بن بوزيد صلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، سنة 2009، ص53.

[2]- المرجعالسابق، ص56.

[3]- المرجع السابق، ص58.

[4]- نفسه.

[5]- أنطوان صياح، وآخرون، تعليمية اللغة العربية وتعلمها، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط:1، سنة: 1427هـ/2006م، ص34.

[6]- المرجع السابق، ص: 39.

[7]- محمد داوود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إرْبد، الأردن، ط:1، سنة 2006، ص304.

[8]- خير الدين هني، مرجع سبق ذكره، ص:99.

وحين نربط هذين التعريفين وغيرهما بالعملية التعليمية التعلمية فنجد أن ذلك يؤدي إلى "تحسين المحاسبة في التدريس من خلال التركيز على ربط التدريس بنواتج يمكن قياسها ومعايير للأداء"[1]، مما يلزم البحث عن أنجع الطرق البيداغوجية، فكان ذلك مساعدا على إيجاد "بديل لاستخدام الأهداف في تخطيط البرامج، وهو وصف نواتج على شكل كفاءات، وهو مذهب مرتبط بتدريس اللغة قوامه الكفايات..."[2]فكان بناء المناهج من خلال هذه الرؤية التعليمية يتم على "التركيز على نواتج التعلم مرحلة تخطيط أساسية في تطوير البرامج اللغوية..."[3] وهذا عكس المقاربات السابقة التي تجعل تحديد الأهداف التعليمية بعد بناء المناهج .

إن المقاربات التعليمية السابقة كانت تركز على المحتوى والتلقين، أو الوسائل التعليمية، أما في رؤية المقاربة بالكفاءات "فقد تحول الاهتمام من التركيز على وسائل التعلم إلى غايات التعلم"[4] المنشودة اجتماعيا وتربويا.

12-2-الخصائص التعليمية التعلمية للمقاربة بالكفاءات:

استندت مقاربة التدريس بالكفاءات على ملاحظات الواقع، والتي كانت أساس مشروعيتها في إقامة الحجة على مقاربة التدريس بالكفاءات متمثلة –أي الحجة- في ضعف المتعلمين على توظيف مكتسباتهم أثناء تعاملهم مع الواقع ، مما تطلب البحث عن بديل للمقاربة المعتمدة سابقا ،وهذا لـ"حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفعالية..."[5]، وضمان قدرتهم على تحقيق تجاوز مشاكل الحياة ومواجهة ظروفها، وبالنسبة لأنشطة اللغة العربية عموما والتعبير الشفوي خصوصا فإن "تأمل الحياة الاجتماعية في مجال استعمال اللغة يرشد بشكل جيد إلى المواطن التي ينبغي أن يمارس فيها الربط بين المحتويات اللغوية ،والحياة الاجتماعية"[6]، لأن التواصل الشفوي والكتابي مرآة عاكسة لكل أنشطة اللغة لتحقيق التواصل أو لتحقيق الإبداع الفكري من قبل المتعلم والتواصل لا يكون إلا في واحد من الوجوه التالية:

أ- "يستقبل خطابا شفويا ويدرك مدلوله.

ب- يستقبل خطابا كتابيا ويدرك مدلوله.

ج- ينشئ ويصدر خطابا شفويا.

---

[1]- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ت: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. د.ط، 1428هـ، ص188.

[2]- نفسه.

[3]- نفسه.

[4]- نفسه.

[5]-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، يوليو 2004، ص 08.

[6]- المرجع السابق، ص: 09.

د- ينشئ ويصدر خطابا كتابيا".[1]

إن من خصائص التدريس بالكفاءات هي تحقيق:

12-3-الكفاءة اللغوية:

سمى ابن خلدون الكفاية في الحديث بملكة اللسان ،وهو تعبير عن درجة الجودة التي يصل إليها المتعلم عند ممارسة الحديث، حيث يقول: اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكة في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها، بحسب تمام الملكة أو نقصانها[2]، وفي كيفية حصول هذه الملكة فيعتبِر أن "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه لِلذّات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة "غير راسخة" ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة"[3]، وعلم اللغة الحديث يُطلق على مصطلح الملكة مصطلحَ الكفاية اللغوية فنعُوم تشومسكي يعرف الكفاية اللغوية عند المتعلم أو الفرد ب "امتلاك نظام قاعدي يجيز له أن يستخدمه بكفاءة في كل مواقف اللغة"[4]، وذلك يعبر عن قدرة كاملة عن توظيف المكتسبات، والنظام القاعدي الذي أشار إليه التعريف السابق يمثل مجموعة "من الكفاءات مثل: الكفاءة الخطابية، الكفاءة الاجتماع- لغوية-الكفاءة الاستراتيجية .هذه الكفاءات الأربع تمثل تكاملا تنطلق بالمتعلم من التمكن من النحو إلى التمكن من اللغة نحوا وصرفا ..."[5] وفنونا لغوية أخرى، فيمتلك بذلك المتعلم الكفاءة اللغوية أو الملكة بتعبير عبد الرحمن بن خلدون وهي شرط أول لتحقيق الكفاية الاتصالية.

12-4-كفاءة الاتصال:

كانت المقاربات السابقة تعتمد على الحفظ ،والتلقي المباشر ،والغاية التعليمية في ذلك تعلم القراءة ،والكتابة ،وتسجيل الذهن للمعلومات وقواعد اللغة مما يجعل المتعلم يستعمل ما اكتسبه استعمالا محدودا في مواقف معينة ،وهذا يعبر عن جمود ،وقصور في التوظيف ،ولا يعبر عن امتلاك كفاءة في التواصل ؛ لأن حقيقة الكفاءة "ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة أو استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معا"[6]، فالفرد يختار ما يناسبه للتعبير عن حاجاته الفردية، كما أنه يراعي غيره عند تواصله معهم باعتبار أن اللغة إرث اجتماعي يجب أن يراعي الظروف ،والسياق عند كل تواصل .

---

[1]- نفسه.

[2]- ابن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط:2، 1420هـ/2000م، ص: 554.

[3]- المرجع نفسه، ص554.

[4]- بريجيته بارتشْتْ، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة وتعليق: حسين بحيري، مؤسسة المختار، ط:1، 1425هـ/ 2000م، ص289.

[5]- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط:1، الإصدار الأول، 2006، ص37.

[6]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص9.

وانطلاقا من نظام المقاربة بالكفاءات فقد عملت مناهج اللغة العربية في جميع السنوات التعليمية على وضع "كفاءات قاعدية محددة موزعة على المهارات اللغوية الأربعة ،وهذه الكفاءات القاعدية هي تفريعٌ ،أو تحليل للكفاءة الختامية...وهي بمثابة لوحة القيادة"[1] ليستعين بها الأساتذة ؛فيقوموا بالعمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية في مستويات زمنية قصيرة ،أو طويلة (حصة، وحدة، فصل، سنة، طور) ،وهذا هو الهدف البيداغوجي لمشروع الكفاءة في مشروعها التعليمي التعلّمي.

12-5-أسس فلسفة مقاربة التدريس بالكفاءات:

تقوم رؤية مقاربة التدريس بالكفاءات على نقاط ،أو شروط أساسية لنجاح مشروعها ،ولذلك وجب الالتزام استراتيجيتها:

1. النشاط.
2. الإدماج.
3. المشكلة.
4. بيداغوجيا المشروع.
5. المقاربة النصية.
6. التقييم.

12-5-1-النشاط:

كانت التسمية السابقة لكل عملية تعليمية تعلمية منجزة تسمى (المادة) وهذا المصطلح تعتبره المقاربة بالكفاءات موحيا بالجمود على مستوى المتعلم، خلال ممارسة الدرس، فاستعمل "مصطلح النشاط عوض المادة... وهو ممارسة المتعلم التي تنْصبُّ على محتوى تعلمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم وبناء على توجيه المدرس"[2]، ومصطلح النشاط هنا يوحي بالحركة والحيوية الذي سيسود المتعلم ظ ؛محور العملية التعلمية، كما أنه يعني " ربط المحتويات بالممارسة، ومن ثم بناء الكفاءات لا حشو الذاكرة بالمعلومات ،والمعطيات"[3] وهذا يفرض على المعلم وضع استراتيجية تعليمية متلائمة مع طبيعة الدرس ليكون حيويا ،والمتعلم متفاعلا .

[1]- نفسه.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، يوليو2004م، ص11.

[3]- نفسه.

أ–من مادة التعبير الشفوي إلى (نشاط التعبير الشفوي والتواصل):

وبالنسبة لتعليمية مهارة الحديث فإن النشاط هو "الجهد الذي يبذله المتعلم في التعبير الشفوي إزاء سند بصري للتعبير عن مشهد، أو إبداء رأي في تأمل ما، أو محاولة استعراض تجربة من تجاربه، أو ذكرى من ذكرياته"[1]، إلى غير ذلك من وجوه أنشطة التعبير الشفوي، والتواصل، والإبداع الفكري والتي تستوجب التفاعل المستمر وبغير ذلك يكون الدرس جافا وجامدا، وبقدر توفر درجة النشاط يكون الدرس ناجحا ومثمرا؛ فالمتحدث لا بد أن يُظهر ذلك التفاعل بينه يعطى له الدور الأساسي في العملية البيداغوجية وبين محدثه ،ويبلغ أفكاره ،ومشاعره بثقة تامة.

ب–خصائص النشاط في إطار المقاربة بالكفاءات:

إن للمقاربة بالكفاءات أهدافا تعليمية عامة في مشروعها التعليمي؛ أهمها أن يكون المتعلم محور العمليات التعليمية خلال كل نشاط تعلمي بما (يوحي بمعان) هي:

- "الممارسة والإنجاز والبناء.
- يضع المتعلم في مرتبة الصدارة.
- حمل المتعلمين على إنجاز أعمال، وتسليط ممارساتهم على المحتويات.
- المدرس يؤثر الطرائق النشطة التي يوصي المنهاج باعتمادها وتبنيها... ."[2]

12–5–2–النشاط الإدماجي في إطار المقاربة بالكفاءات:

مصطلح (الإدماج) هو ممارسة المتعلم لمكتسباته التي تعلمها السابقة منها والجديدة ؛فبعد تحقق مؤشرات الكفاءة للدروس التي تنتمي إلى مقطع واحد يُنتَقَلُ بالمتعلم إلى مرحلة التوظيف ،والممارسة لتلك المكتسبات ،وهذا ب"تجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، تجعل المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس غيره"3 حتى تتثبت وتُدمج جميع المعلومات من خلال "توجيه أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة، واستخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة"4 مأخوذة من الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم لتكون نماذج ووسيلة لتحقيق كفاءات معينة تعينه على التواصل بكل أنوعه.

---

[1]– نفسه..

[2]– نفسه.

[3]– المرجع السابق، ص12.

[4]– محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص101.

أ-القيمة التعليمية التعلمية لبيداغوجيا الإدماج:

ركزت مقاربة التدريس بالكفاءات على الجانب العملي والذي يهدف إلى توظيف المكتسبات خلال فترات زمنية معينة ويكون لذلك فوائد تعليمية هامة ؛ فإذا كان المتعلمون الأقوياء يستفيدون أكثر من إدماج مكتسباتهم وتوظيفها فإن ذوي المستويات الأقل سيستفيدون من استراتيجيات الإدماج من خلال تقديم المدرس " عدة وضعيات جديدة على التلاميذ للبعض كتدريب، وللبعض الآخر كمعالجة، فإن كل واحد منهم يجد ضالته الأقوياء والضعفاء على السواء"[1]، وهذا في كل ما يقدم من أنشطة تعليمية، وأما فيما يخص التعبير الشفوي فإن بيداغوجيا الإدماج "هي إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة لتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة"[2]وهذا للربط بين المكتسبات الجديدة فيما بينها، ثم ما بينها وبين المكتسبات القديمة ،وأنشطتها تسمى وضعيات إدماجية ،وهدفها التعلمي هو "جعل التلاميذ يَحلّون وضعيات مركبة جديدة... ويعملون بصفة خاصة"[3] وهنا يكون العمل فرديا ؛لأنه يتعلق بإنجازات شفوية حول مواضيع حرة ،أو محددة.

إن الهدف من استعمال أنشطة الإدماج هو تحقيق بناء التعلمات المقدمة لضمان كفاءات لدى المتعلمين، ويكون تطبيقه في عدة وضعيات من العملية التعليمية لأنه لا يتعلق فقط بنهاية الأسبوع أو الوحدة كما كان شائعا، فالبعض يجهل مواقع أخرى لأنشطة الإدماج، أو يقوم بها دون وعي. فنشاط الإدماج يحكمه التخطيط والتنظيم تمثل استراتيجية تعليمية في المقاربة بالكفاءات.

إن الإدماج ينطلق مع كل نشاط تعليمي واعتباره عملا ضروريا أثناء الممارسة، لأنها لا تفصل بين الأنشطة التعليمية و"لأن الطابع الإدماجي نفسه لا يمكن أن يقاس إلا إذا تمّت معاينته بالنسبة لمجموع الأنشطة وكثافة استخدامها"[4]، وينتهي روجيرس إلى تصنيف ثان على أساس التصنيف الأول لدونتيل، بناء على معيار: الإدماج وزمن التنفيذ ومن خلال (ذلك يضع روجيرس جدولا توضيحيا وتركيبا للأنواع التالية):

الأنشطة / السيرورة	أنشطة دقيقة	أنشطة الهيكل خارج السياق	أنشطة لتعبئة المكتسبات في السياق
انطلاق التعلم	أنشطة الاكتشاف	أنشطة الهيكلة القبلية	أنشطة حل المشكلات
خلال السيرورة	أنشطة شاملة	أنشطة الهيكلة والسيرورة	أنشطة الإدماج*
ختام السيرورة	أنشطة الاستدراك	أنشطة الهيكلة البعدية	أنشطة التقييم

جدول20: أنواع الأنشطة التعليمية[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ت: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، د.ت، نوفمبر 2006ص30.

[2]- المرجع السابق، ص26.

[3]- نفسه.

[4]- المرجع، السابق، ص62.

*- يبدو هنا قصدية التوجه للعملية التعليمية كعنوان ظاهر للحصة والتي تكون في آخر الأسبوع للوحدة أو الشهر أو الفصل وتسمى الوضعية الإدماجية الوضعية أو الأنشطة اللغوية كتطبيق لنشاطات دروس الأسبوع لغرض إدماجها وتوظيفها عن طريق الوضعية الإدماجية.

كما يشترط الإدماج وضعيات مركبة (كانت تسمى بالمسائل) وهذا "يرمي إلى قيام التلميذ باستجماع مكتسباته ،وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة، تسمى الوضعيات الإدماجية".[2]

ب-كيفية وشروط تنشيط الوضعية الإدماجية:[3]

- (أن يسبق الإدماج عدة تعلمات لمعارف، ومهارات، وسلوكات، وكفاءات موادية.
- لا وجود للإدماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها، ويجب عليه أن يجد بنفسه من بين ما اكتسبه من معارف ،ومهارات ما يوظفه لحل الوضعية.
- الإدماج يخص المتعلم وحده (عملية داخلية وشخصية).
- هذه الأنشطة المتنوعة وحسب موقعها فإنها تفرض تفاعلا فيما بينها وإدماجا لمعارفها من طرف المتعلم سواء عند انطلاق، أو خلال، أو نهاية كل تعلم.
- دور المعلم أن يقترح وضعيات للحل، ولا يدمجها هو، بل يدمجها التلاميذ.

إذا لم يتمكن بعض المتعلمين من الإدماج ويتعلمه فلن يقوم إلا باسترجاع المعلومات، ولن يكون قادرا على إنجاز وضعيات جديدة في الحياة ،ومواجهتها في المدرسة ،أو في واقع الحياة الاجتماعية.

وحول كيفية تعامل التلاميذ مع الإدماج فإنهم ينقسمون إلى مجموعتين؛ فهناك المتفوقون الذين يتعاملون بتلقائية وسهولة، وأما المتعلمون الآخرون فيحتاجون إلى مساعدة وتخطيط للقيام به وتعتبر المقاربة أن "كل تلميذ يقوم بالإدماج، وهذا لا ينفي بعض أشكال العمل الجماعي التعاوني أحيانا ،وهي أشكال عمل قد تخدم بعض التلاميذ فيما يخص هدف إدماج المكتسبات"[4]، الذي يعتمد على كل استراتيجية من شأنها أن تحقق وتعين على إدماج المتعلم لمكتسباته ،وتوظيفها في كل موقف من مواقف الحياة الاجتماعية.

12-5-3-التعليم والتعلم بواسطة المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات:

تنطلق المقاربة بالكفاءات من رؤية بيداغوجية لتحقيق التعليم والتعلم بواسطة المشكلات ؛فهي نقطة تقاطع بين المدرسة وظروف الحياة، فالتعليم عن طريق المشكلة يسهل للمتعلم الانخراط في ظروف الحياة ،وتسهل توظيفه لكل مكتسباته المعرفية ف "كل نشاط تعليمي هو في الأساس تواصل، وله بالتالي طبيعة علائقية"[5] مع

---

[1]- نفسه.

[2]- وزارة التربية الوطنية، إكزافي روجيرس، مرجع سبق ذكره، ص 27.

[3]- المرجع نفسه. (بتصرف).

[4]- إكزافي روجيرس، التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ت عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1428هـ/2007م، ص43.

[5]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط:2، 2004، ص32.

الواقع بنسبة تفُوق تلك التي تعرف عليها في الوسط المدرسي، إن أسلوب التعليم بواسطة المشكلة يعطي المتعلمين "القدرة على مواجهة المشاكل وحلها، فيما جعل بعض المؤلفين يسمي هذا الشكل من أشكال العمل التعليمي بطريقة المشاكل"[1]، لأنها تعطي المتعلمين القوة على المواجهة، والقدرة على توظيف المكتسبات هذه الطريقة تجعل المتعلم قادرا على إيجاد الحلول التي يبحث عنها مع تكيف سلس مع تحديات الواقع، وقد يؤدي هذا الأسلوب التعليمي إلى "تفريد التعليم وجعله أكثر فعالية، وإن كان يتطلب وقتا طويلا ويتطلب وسائل متوفرة دائما".[2]وتلك خطوة منتظرة في مشروع المنظومة التربوية.

أ–التعبير الشفوي، والتعليم والتعلم بالمشكلة:

يمكن أن يستفيد نشاط التعبير الشفوي والتواصل من أسلوب التعليم بالمشكلات؛ فتوضع مناهجه المعرفية ،وأهدافه التعليمية على هذا الأساس، لأن "تعلم التعبير الشفوي يعني تمَلُك أدوات للتحدث ضمن وضعيات مختلفة للتواصل"[3] ،وهذا يتطلب تدريبا متواصلا من خلال وضع المتعلم أمام وضعيات مشكلة تواصلية تتطلب من المتعلمين البحث عن المفردات والجمل، والصيغ ؛ليتواصل شفويا مع شخصيات الحوار ،أو القصة ،وهذا يسهل تواصل المتعلمين مع مجتمعهم شفويا ،وتمكنهم من التعبير عن شخصياتهم، وأحاسيسهم، وإبداء نقدهم ،وإبداعهم.

إن رؤية المقاربة بالكفاءات ترى أن تعليمية التعبير الشفوي بهذا الأسلوب يحقق الكفاية التواصلية، وتعلل ذلك بأنه " لا يكفي الفرد أن يكون متمكنا من اللغة تمكنا جيدا، وإنما يجب إلى جانب ذلك أن يكون له معرفة شاملة بالمقام الذي تجري فيه اللغة"[4]، ولذلك لا بد من تعامله مع جميع صور التواصل في شكل مشكلات حتى يتدرب ويُدفعَ المتعلم إلى "تنويع أساليب كلامه ؛وفق ما تقتضيه المواقف ،والوضعيات التواصلية في المجتمع"[5]، فأسلوب المشكلة يضع المتعلم دائما في حيرة تواصلية يبحث على إثرها عن "علاقة بين المفاهيم ،أو أن يفصل بينها، كما ينبغي أن يقرر إذا ما كان يريد استخدام تركيب جملة تقريرية، أو جملة استفهامية، أو جملة تعبر عن صيغة الأمر (impérative)"[6] فقدرات المتعلمين تساعدهم على انتقاء ما يناسب مقام التواصل ومع طبيعة المشكلة ؛ حوار أو حِجاج أو نقد، والتعليم بالمشكلة ينطلق من "اعتبار المعارف كموارد للتعبئة والاشتغال على

---

[1]– المرجع السابق، ص163.

[2]– نفسه.

[3]– جْواكيم دولْزْ–إيدمي أولاني، فيليب بيرنو وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 2000، ص38.

[4]– هادي نهر، الكفايات التواصلية، دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان، الأردن، ط:1، 1424هـ/2003م، ص 88.

[5]– نفسه.

[6]– رُوى بي هجمان: اللغة والطبيعة البشرية، ت داود حلمي أحمد السيد، عالم الكتب، القاهرة، ط:2، 1420هـ/2000م، ص: 166.

المشكلات بشكل منظم وخلاق، أو استعمال وسائل تعليمية أخرى"[1] ،فاعتماد المشكلة في رؤية هذه المقاربة يساعد على بناء الكفاءات المستهدفة من كل الأنشطة التعليمية التعلمية ومنها نشاط التعبير الشفوي.

ب–معوقات التعليم باستراتيجية المشكلة:

يرى بعض الباحثين في البيداغوجيا أن هناك صعوبات أثناء تطبيق أسلوب التعليم بالمشكلة؛ الذي تعتمده مقاربة التدريس بالكفاءات في استراتيجيتها التعليمية وهذا بالنسبة للمرحلة الابتدائية، وتتمثل بعض الصعوبات في التعليم بالمشكلة في ما يلي:

–عدم استقلالية المتعلم:

تعتمد المقاربة بالكفاءات المشكلة التعليمية في خطتها التعليمية على الحرية التامة للمتعلم ،وذلك للتصرف وفق ما يقتضيه الحال من مواقف تساعده على الاختيار الحر لطريقة التعلم، وهذا يتطلب "وجود استقلالية كافية للمتعلم"[2] ،وذلك يعتمد على ضمان تحققِ الكفاءات السابقة، وقد لا يتحقق هذا الأسلوب في بعض أنشطة اللغة؛ فربما لا يستحضر التلميذ بعض المعارف، لسبب ما؛ كالنسيان، أو غياب عن بعض الدروس، أو عدم فهم بعض ،أو جزء من الدروس، أو عدم القدرة على الربط بين مطالب المشكلة، والمكتسبات السابقة.

–ضعف وقلة الأدوات التعليمية /الوسائل:

يتطلب التعليم بواسطة المشكلات وسائل مادية تتناسب مع طبيعة كل نشاط تعليمي، والأنشطة التعليمية تتفاوت فيما تتطلبه من وسائل تساعد على تهيئة المشكلات التعليمية ،أو استعمال هذه الوسائل لحل مشكلة ما، ولذلك يتطلب هذا الأسلوب التعليمي "وجود محيط ثري من حيث توفر الدعامات، والوسائط المتنوعة والمتعددة"[3]،وكل الوسائل الممكنة ؛وخاصة وأن الوسائل البيداغوجية تطورت بسرعة، وفي الجزائر نلاحظ عدم توفر المدارس الابتدائية على أبسط الوسائل، لأنها لا تتوفر على ميزانية مالية مستقلة خاصة بها ؛ بسبب تبعية التسيير المدرسي للبلديات.

–وعي المدرّسين:

من بين ما يعتمد عليه كل مشروع بيداغوجي فعالية الأستاذ في الأداء ولا يتأتى ذلك إلا بوعي فلسفة هذا المشروع ولذلك يتطلب تنفيذه –منذ البداية–"تأطيرا مناسبا من طرف المدرسين، أكثر مما هو معهود في

---

[1]– فيليب غابيلي، مارسيل لوبران، موبيكاغاتر وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، ت :عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم الكتب، مطبعة النجاح الجديدة، ط:1، 2003، ص:211.

[2]– عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1430هـ/ 2009م، ص 65.

[3]– المرجع السابق، ص 66.

سياق البيداغوجيا الكلاسيكية"[1].لأن عدم إحاطته بفلسفة المقاربة الجديدة يؤدي حتما إلى ضعف النتائج التي تأملها هذه المقاربة، ويصعب التقويم أووضع الاستراتيجيات أثناء سيرورة العمل التربوي .

12-5-4-استراتيجية بيداغوجيا المشروع:

هو أساس من الأسس التي يعتمد عليها مشروع التدريس بالكفاءات، وهي تقترحه أسلوبا تعليميا تعلميا ضمن مشروعها البيداغوجي، كشرط من شروط نجاح العملية التعليمية؛ فهي تنظر "إلى التلميذ كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل، فتجعله عنصرا فاعلا قادرا على الإنتاج ،والإنجاز؛ "كتابة نص، وتحرير رسالة، سرد، وصف...الخ"[2]،وتشرح المقاربة طريقة المشروع في القسم، فهي تلك الأعمال "التي يقوم بها الطلاب بتكليف من قبل المعلم ،أو يختارونها بأنفسهم، وعادة ما تكون مرتبطة بموضوعات الدراسة"[3]، التي تسبقها أعمال مدرسية موجَّهة من قبل الأستاذ ومدعمة للدرس الجديد، وأحيانا يكون المشروع بعد إنجاز الدرس لغرض التثبيت ،أو الإضافة ،والإبداع ،وفي التعبير الشفوي يكون المشروع متمثلا في تحضير حوار شفوي ،أو إلقاء خُطبة أمام الزملاء في القسم ،أو في أنشطة مدرسية ؛كتنشيط إذاعي في المدرسة، والغاية التربوية من أسلوب المشروع أن تعمل بيداغوجيته على "تحقيق تعلم متوج بشواهد، وإشهارات وكفايات وترقيات، وكذلك تلبية للحاجيات على كافة المستويات كالإحساس بتحقيق الذات من خلال النشاط الشخصي، وتقدير الذات المكتسب من خلال العمل المنجز"[4]، وتنطلق رؤية المقاربة بالكفاءات من الظروف الجديدة –ومنها العولمة – التي فرضت واقعا جديدا على المجتمع الجزائري وفي مجال التعليم كا لا بد من إيجاد أساليب ذات فعالية ؛كاستراتيجية المشروع في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق فعالية ،ومخرجات منتظرة تستجيب لمتطلبات المجتمع في جميع مجالات الحياة، وهدف المشروع التعليمي التعلمي هو ربط الجانب النظري بالتطبيقي داخل ،وخارج المؤسسة التعليمية ل"لربط ما بين مشروعه المهني والتوجيهي، ومشروع النجاح في إطار المواد التعليمية".[5]

ومن القيم البيداغوجية للمشروع أنه يمثل حلقة الوصل بين المدرسة والظروف الاجتماعية فعن طريقه – أي المشروع– تتحقق عملية الإحالة من طرف التلميذ للمكتسبات السابقة والمهارات وهذا بـ "استعمالها بكيفية

---

[1]– نفسه.

[2]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، مرجع سيق ذكره، ص119.

[3]– أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مطبعة أبناء وهبه حسان، القاهرة، ط:3، 2013م، ص264.

[4]– عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1429هـ/2008م، ص138.

[5]– المرجع نفسه، ص: 143

ملموسة في وضعيات من الحياة الواقعية"[1]، فيساعد المعلم أو واضعي المناهج على "توقع النتيجة التي سنحصل عليها في الأخير"[2]، وهذا بشرط تحقق بناء مكتسبات وفق الأهداف والكفاءات؛ من خلال كل وحدة تعليمية، وأسلوب المشروع التعليمي التعلمي يخرج المنظومة من الأساليب التعليمية التقليدية، لأن "المحتويات التي كانت توجه للحفظ وفي شكل مشتت، أصبحت الآن مرتبطة بمشكل يجب فعله"[3]، وبمشروع يوظف فيه التلميذ رصيده المعرفي ،ومهاراته المقيدة بالدرس النظري؛ والهدف هنا حسب المقاربة بالكفاءات دمج المكتسبات السابقة والجديدة وتفعيلها.

أ–التعبير الشفوي في استراتيجية التعليم المشروع:

يمثل نشاط التعبير الشفوي واجهة لكل أنشطة اللغة العربية، والبوتقة التي تنصهر فيها والتي تنتهي وحداتها التعليمية التعلمية بمشاريع؛ منها والتعبير الشفوي والتواصل ونشاط التعبير الكتابي، وبغير تحقيقهما، يعجز المتعلم عن تحقيق إنجاز المشاريع المدرسية التعليمية التي تعتمد عليهما دائما فـ"بغير التعبير والتواصل يتعذّرُ على الإنسان، الانفتاح على العالم وعلى الآخرين لتحقيق ذاته"[4]، ومشاريع نشاط التعبير الشفوي كثيرة؛ الحوارات، التلخيصات الشفوية، سرد قصة شفويا، الخطابة، المسرح المدرسي والثقافي، الحِجاج، الحوارات.

ب–مراحل استراتيجية المشروع:

–تقديم المشروع المحدد في الدرس:

ينطلق المعلم من المشاريع المقترحة ضمن المناهج الوزارية المحددة ضمن منهاج اللغة العربية لكل سنة دراسية فكل وحدة تعلمية تنتهي بمشروع "يعرضه على التلاميذ ويطرح عليهم المشكلة، يستمع التلاميذ بتمعن ثم يطرحون أسئلة يستفسرون من خلالها عن حيثيات الموضوع ليأخذوا تصورا كاملا حوله"[5] ،وينجزون في البداية على منواله مراحل المشروع للتدريب، ثم يطلب منهم إنجاز مشروع مماثل ؛كحوار صحفي، أو تغيير نهاية قصة..ويكون الإنجاز أحيانا شفويا ،وأحيانا كتابيا.

–فهم المشروع من طرف المتعلمين:

يشرع المعلم في طرح موضوع المشروع، فيخبرهم باسمه، حوار صحفي مثلا، أو تغير نهاية قصة كذا، أو رد على موقف ما يؤخذ من النص المدروس، ثم يفسح "المجال واسعا للتلاميذ حتى يثيروا كل الأسئلة التي تساعدهم

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، إكزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص28.

[2]– الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، يوليو 2004، ص13.

[3]– نفسه.

[4]– عبد الرحيم تمحري، تقنيات التواصل والتعبير، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط:1،2007، ص (واجهة الكتاب).

[5]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة السنة الثالثة، مرجع سبق ذكره، ص: 13.

على العمل ومنها على سبيل المثال، ماذا؟ أو ما هي المشكلة التي ينبغي معالجتها؟، ولماذا؟ أو ما هو الهدف المقصود من عملنا؟"[1] وغيرها من الأسئلة المعينة على فهم المشروع وتسهيل إنجاز مراحله.

ثم يقوم التلاميذ باقتراح الحلول التي يرونها مناسبة للمشكل أو المشروع المطروح، ويتم باختيار الأنسب بمساعدة المعلم.

-مرحلة تخطيط المشروع وتنظيم العمل:

في هذه المرحلة يتم ضبط كل "خطوات العمل والوقت الذي تستغرقه ،وكيفية القيام بها ،وتوزيع المهام على أعضاء الفوج"[2] مع مراعاة ما يمكن أن يعترض المشروع من صعوبات ،أو نقص في الوسائل.

-إنجاز المشروع وتقييمه:

يقوم التلاميذ بمقارنة أعمالهم بالشروط الموضوعة في جدول، ويقومون بتصحيح أخطائهم ومعرفة الملاحظة التقييمية لأعمالهم.

ج-الأهداف المنتظرة حول سلوك المتعلم في إطار بيداغوجيا المشروع:

تتمثل الأهداف السلوكية من بيداغوجيا المشروع[3] في عدة أهداف:

(سنذكر ما يخص التعبير الشفوي والتواصل في إطار تكامل الأنشطة التعلمية):

1- القدرة على العمل ضمن المجموعة ،والتنظيم في ظل عمل جماعي.

2- الدقة في الإنجاز: التقديم، السلامة، الانتباه للعُدّة.

3- المرور إلى إنجاز التعبير الكتابي.

4- التواصل الشفوي والفكري: القدرة على تبليغ معلومة.

5- القدرة على تقبل الآخر في حالة الاختلاف، وعدم الاعتداء عليه جسديا ،أو شفويا.

6- فهم إنجاز تعليمة: كتابية أو شفاهية.

7- القدرة على التّموضُع في حالة تعلم وتدريب.

د-قيمة ودور المشروع في تنمية الكفاءات ،وتحقيقها:

إن غاية المشروع التعليمي التعلمي في إطار المقاربة بالكفاءات أن يكون التلميذ قادرا على القيام بـ "أعماله مرورا بمراحل تسبقها تساؤلات تساهم في تنمية العديد من الكفاءات مثلما يوضحه الجدول التالي"[4]،

---

[1]- المرجع السابق، ص ص13-14.

[2]- نفسه.

[3]- عبد الكريم غريب، مرجع سبق ذكره، ص ص366-367 (بتصرف).

[4]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، السنة الثالثة الابتدائية، مرجع سبق ذكره، ص15.(ملخص الجدول من اقتراح الباحث)

فأسلوب المشروع والمشكلة يساعدان على إنجاز الكفاءة، ومراحل المشروع ستثير تساؤلات في نفس المتعلمين أثناء تحضير المشروع، كما في الجدول التالي:

الكفاءات	التساؤلات
1-صياغة الإشكالية.	-ماذا طلب مني؟ لماذا؟ هل سبق لي أن التقيت بشكل مماثل؟، ما هو نوع الجواب المنتظر أو الإنجاز الذي ينبغي تحقيقه؟.
2-طلب الإعلام (الاستعلام) والتزود بالوثائق (التوثيق).	- هل توجد أجوبة "محاورة" (مشابهة للجواب الذي ينبغي أن أصل إليه)؟
3-المراقبة والنقد.	-ما هي فائدة هذا المشروع؟ ما هي أدنى الشروط (المتمثلة بالمضمون والمنهجية والشكل...) التي يجب احترامها؟ كيف يجب أن أحكم (على) أن عملي ناجح؟
4-التنظيم والتخطيط.	-ما هي الأعمال والعمليات التي يجب إنجازها؟ ما هو الترتيب الذي سأحترمه في ذلك؟ ما هي الوسائل المتوفرة لدي؟ ما هي المدة التي سأحددها لكل عملية؟

جدول20: مراحل أداء المشروع التعليمي التعلمي، الباحث

واضح أن هذه المراحل متعلقة بالأنشطة التعليمية التعلمية، فهل يمكن تطبيقها على نشاط التعبير الشفوي كالتحضير لإنجاز حوار شفوي، أو إلقاء خطبة فهل ستكون المراحل المدونة في الجدول سهلة من الناحية الشفوية عمليا كالتالي:

- "الاعتماد على قدرات منهجية؛ كالاستعلام ،والبحث عن التوثيق ،والتقدير ،والمراقبة...).
- توجيه المشروع بالنظر إلى القدرات المنهجية التي يوظفها، وفق الوظائف التي تستند له مثل:

-إبراز المشاكل.

-هيكلة التعلمات.

-تطبيق إجراءات مكتسبة في سياق آخر".[1]

فمشروع التعبير الشفوي والتواصل يمكن أن نسقط عليه تلك المراحل كما يلي :

المراحل / المشروع	مرحلة1	مرحلة2	مرحلة3	مرحلة4	مرحلة5
الكفاءات موضوع	الاستعلام والبحث عن	تحديد الوقت اللازم لتفعيل	إبراز المشاكل.	هيكلة التعلمات	تطبيق إجراءات مكتسبة في سياق

[1]- المرجع السابق، ص:16.

المشروع	الوثائق.	كل مرحلة.			آخر.
مشروع تلخيص نص شفويا.	-قراءة نص الوحدة. -قراءة حكاية	البطْء أو السرعة في الإنجاز حسب التدريبات	-صعوبة الربط بين الفقرات مثلا. -طول الحكاية	-تصور تسلسل الأحداث. -المصطلحات الجديدة وكيفته تذكرها	-تطبيق مكتسبات النحو والصرف والصيغ.
إلقاء خطبة شفويا.	-قراءة مواضيع حول موضوع الخطبة	-المقدمة3د. -الموضوع 10د. - الخاتمة 5د.	-الاستشهاد. -السلامة من الوقوع في الأخطاء النحوية...	-الحرص على البدء بالمقدمة ثم الموضوع ثم الخاتمة.	-تطبيق المكتسبات النحوية والصرفية.
حوار مع شخصية تاريخية.	-قراءة نماذج لحوارات. -الاستعانة بالغير في إنجاز الأسئلة الشفوية.	-5دقائق للتمهيد. -20 د للحوار. -5 دقائق للضيف.	-كثرة الأسئلة أو قلتها. -عدم الإلمام بالموضوع. -نوعية الأسئلة.	-ترتيب الأسئلة. -أسئلة تتولد عن أسئلة أو أجوبة.	-تطبيق عادات سابقة في الاستقبال. -إعطاء الكلمة في البداية ثم في النهاية.

جدول 21: مراحل المشروع البيداغوجي لنشاط التعبير الشفوي والتواصل

من خلال الجدول نستنتج أن التلاميذ:

- "يتدربون على استخدام الأسلوب العملي في حل المشكلات".[1]
- يكتسب التلاميذ المعلومات لحاجتهم إليها؛ وليس لذاتها، وبالتالي يتحقق هدف اكتساب المعلومات بصورة وظيفية عملية.
- يتدربون على التعاون ؛لأنهم يحتاجون إلى بعضهم.

[1]- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، مطبعة صحوة، جمهورية مصر، ط:1، سنة 2008، ص169.

يقتصر دور المعلم على دفع المتعلم إلى التفاعل و"التوجيه والإرشاد، فقد يتعلم من الخطإ بنفس القدر الذي يتعلمه من الصواب".[1]

وبهذا يكون للمشروع الشفوي منهجية أيضا لضمان اكتساب الكفاءات المقصودة في التعبير الشفوي.

هـ–الصعوبات التي تعترض بيداغوجيا المشروع:

–الوسائل التعليمية:

كل مشروع تعليمي تعلمي يتطلب وسائل لتحقيقه في الميدان المدرسي لتتحقق الأهداف المحددة، ومشاريع التعبير الشفوي تنطلق من ملف كل أسبوع، والملف يعتمد على النص القرائي الأسبوعي والتعبير الشفوي يتنوع حسب ما هو مطلوب إنجازه ؛حوار مع شخصية ،أو تقديم خطبة ،أو عرض ،أو تقرير كل ذلك شفويا، وإحدى عوائق إنجاز المشاريع التعليمية هو ضعف ميزانيات المدرسة الابتدائية بسبب تبعيتها للبلدية مما يجعلها لا تستطيع أن توفر ما تتطلبه هذه المشاريع.

– التفاوت في إنجاز المشروع وانعدامه لدى البعض:

من مشاكل المشروع إمكانية إنجازه من طرف جزء من مجموعة من التلاميذ أو "لواحد من بينهم، والذي يتوفر على الكفاية الملائمة (أو) كل واحد من هؤلاء المتعلمين يتوجه نحو الاشتغال بما يعرف ويتقن، لكن منطق التعلم عكس ذلك..."[2]، ومعلوم أن إنجاز كل مشروع مسؤولية كل متعلم وحده "فمن يريد أن يكتسب الكفاية، تحمل مسؤولية إنجاز المهمة، وليس لمن توفر عليها واكتسبها من قبل"[3]، وهو ما يعني عدم ضمان امتلاك كل أفراد المجموعة الكفاءة المقصودة واقتصارها على البعض، فلو كان المشروع إعداد حوار شفوي فإن واحدا منهم فقط يمكن أن ينشط الحوار، والبقية نبقى في شك من أمرها حول مدى ضمان كفاءتها ،ودورها في المشروع.

13–التعبير الشفوي في إطار المقاربة النصية:

كانت الجملة – سابقا–منطلقا للأنشطة اللغوية، مما جعل المتعلم يتعامل مع أجزاء لغوية مشتتة ومتباعدة لا يربطها رابط، وقد ساد هذا المنهج التعليمي كل الفترة التي سبقت الدارسات اللسانية الحديثة التي أظهرت منطلقا جديدا للأنشطة التعليمة للغة.

---

[1]– نفسه(بتصرف).

[2]– عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1430هـ/2009م، ص: 43.

[3]– نفسه.

إذا كانت اللغة في مفهومها العام "منظمة عرفية للرمز إلى نشاط المجتمع"[1]، فإن النص بهذا المفهوم يكون أقرب إلى شمولية هذا النظام العرفي من الجملة.

لقد حظيت الجملة بدراسات لغوية على "امتداد العصور، وخاصة تلك التي تنتمي منها إلى حضارات عريقة، بنصيب وافر من الدراسة الوصفية والتصنيفية والتقعيدية"[2] غير أنها قامت في دراساتها على "تجزئة اللغة إلى أشلاء لا معنى لها، وليس ذات صلة وثيقة بطبيعة اللغة، ولا بوظائفها في حياة الفرد والمجتمع"[3]، ففرضت تعاملا مع جزء من اللغة أدى إلى نتائج ضعيفة في عمليات التعلم ،أو كان بطيئا، فمثلا "تدفع الطلبة إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد النحوية، لأن الوقت اللازم للنحو يتوزع على مناشط أخرى فيقل نصيب النحو من الدرس"[4]، لأنه يعتمد كثيرا على الجملة في تقديم دروسه ،وهكذا مع الأنشطة الأخرى .وقد اعتبر كثير من الباحثين اللسانيين أن الجملة ليست "وحدة جديرة بأن تكون موضوع الدراسة اللسانية، (فظهر) مفهوم آخر هو "النص" وهو يحظى بإجماع واسع من قبل علماء اللغة"[5] لأن التفاعل التعليمي التعلمي مع النص يختلف مع الجملة ،ولأن "أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده، وتكامل الخبرة يفرض دراسة النصوص؛ سواء أكانت شعرا أم نثرا"[6]، لتكون منطلقا لكل الأنشطة التعليمية ،وهذا أساس تربوي، وأما الأساس اللغوي فهو "ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت، وصرف وتركيب ودلالة"[7]، وهذا يجعل النص أكبر قيمة تعليمية من الجملة، فمن الأهمية أن يتعامل المتعلم مع اللغة بمظهرها الكلي، وليس الجزئي، كما كان يتلقاها في صغره.

13-1-سلبيات وصعوبات اعتماد المقاربة النصية:

يرى بعض الباحثين اللسانيين أن اعتماد النص ليكون منطلقا للأنشطة التعليمية تعترضه مشاكل بيداغوجية منها:

- صعوبة التوصل إلى معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين خلال العمليات التعليمية.

---

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط:6، 2009، ص34.

[2]- محمد الأخضر الصُّبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط: 1، 1429هـ/2008م، ص68.

[3]- صفاء محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية، مصر، ط:2، 2011م، ص9.

[4]- نفسه.

[5]- المرجع نفسه، ص:70.

[6]- طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، الإصدار الأول، 2004، ص71.

[7]- المرجع السابق ،نفس الصفحة.

- "(أنها لا تساعد) على معالجة الأخطاء الفرعية. صعوبة اختيار النصوص الملائمة لكل صف ولكل عمر.
- صعوبة إعداد كتاب مدرسي يحيط بفروع اللغة العربية كلها.
- يستلزم هذا الأسلوب وجود قدرات ،وكفايات عالية لدى المعلمين.
- صعوبة وضع التطبيقات والتدريبات الشفهية والتحريرية بشكل فني ،وسهل؛ ليتمكن المعلم ،والتلاميذ من الإفادة منها في دراسة كل فرع من فروع اللغة خلال الأسبوع".[1]
- كما يمكن أن أضيف أن الكتابة الخاصة للنصوص التعليمية تبعد المتعلمين عن النصوص التراثية والنصوص الإبداعية الحرة التي تجعل المتعلم لا يتعرف على لغته بمظهرها الكلي المتناسق، ورغم هذه الصعوبات يبقى النص أقرب إلى المنطق العلمي من حيث الفائدة التعليمية اللغوية.

13-2-تعليمية التعبير الشفوي انطلاقا من النص:

يقدِّم النص قيمة تعليمية تعلمية لنشاط التعبير الشفوي لكونه فضاء يجعل المتعلم يسبح فيه بخياله بقدر مستواه العقلي والدراسي، ومن إمكانات النص التعليمية التعلمية أنه "توظف فيه آليات إنتاج النص القصير؛ فعلى المستوى الشفوي، يعوّد التلاميذ على إنتاج نصوص شفوية قصيرة في وضعيات تعلمية مختلفة تستعمل فيه جمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية متنوعة (خبرية، أمرية، شفاهية، استفهامية، تعجبية، منفية، مثبتة)...".[2]

ومما يقدمه النص التعليمي للتعبير الشفوي هو اكتشاف المتعلمين لـ"الشكل اللغوي والبنية اللغوية للنصوص، من حيث توضيح العلاقات التي تتحقق من خلالها المعاني والمباني"[3].

ولم يكن اعتماد نشاط التعبير الشفوي على النص واضحا في نظام التعليم الابتدائي في إصلاحات (مناهج الجيل الأول) بسبب غياب منهجية تناول هذا النشاط الشفوي في مناهج اللغة العربية ،وهذا خلال الفترة (2003م 2016م)، أما في إصلاحات مناج الجيل الثاني فقد اعتمد أداء نشاط التعبير الشفوي على المقاربة النصية من خلال توضيح منهجية التناول ،والتقويم اللغوي في أنشطة اللغة العربية ؛ فكان النص منطلقَ نشاط التعبير الشفوي ؛ سواء على مستوى النص المنطوق، أو على مستوى النص المكتوب؛ في جميع المستويات الدراسية بالطور الأول ،والثاني من المرحلة الابتدائية .

---

[1]- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط:1، 2004م، ص31 (بتصرف).

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره، ص13.

[3]- صفاء محمود إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 116.

14-تقويم نشاط التعبير الشفوي:

لم يوضح نظام التعليم الابتدائي -من خلال إصلاحات (مناهج الجيل الأول) و(مناهج الجيل الثاني) كيفية تقويم نشاط التعبير الشفوي، وهذا عكس التقويم الذي كان واضحا حول نشاط التعبير الكتابي في مناهج اللغة العربية، والوثائق المرافقة.

14-1-اهتمام نظام التعليم الابتدائي بالملامح التعيلمية:

تناولت مناهج اللغة العربية -في نظام التعليم الابتدائي؛ في مناهج الجيل الأول والثاني -الملامح التي يجب أن تكون في المتعلمين خلال كل سنة دراسية؛ سواء على مستوى الدخول المدرسي، أو على مستوى الخروج؛ أي عند انتهاء السنة الدراسية، وذلك لملاحظة المكتسبات في كل نشاط، أو مادة دراسية مقررة، وما يجب أن يكون عليه المتعلم خلال دخوله، أو بعد خروجه من السنة الدراسية، أو الطور التعليمي.

نماذج من ملامح الدخول والخروج لمتعلمي المرحلة الابتدائية في نشاط التعبير الشفوي:

14-1-1-الطور الأول: السنة الثالثة نموذجا:

-ملمح الدخول: يجب أن تكون المكتسبات السابقة التي امتلكها من السنة الدراسية كما يلي:

أ-" إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة المتعلقة به.

ب -التعبير شفويا عن مشاعره، وتأثره، وذكرياته في مواقف متنوعة "[1]

-ملمح الخروج.

يجب أن يتحقق في المتعلمين في آخر السنة الدراسية مايلي:

أ " فهم النصوص المقروءة، وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

ب-تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء؛ للتعبير عن المشاعر، والمواقف والأفعال، والوقائع".[2]

14-1-2-الطور الثاني: السنة الخامسة نموذجا:

-ملمح الدخول: يجب أن تكون مكتسباتهم التعليمية من السنة الدراسية السابقة كما يلي:

أ- "تلخيص وتحويل ما يُفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه ،وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص ،وتقديمها تقديما منظما.

[1] - وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2008، ص، 25.

[2] - المرجع السابق ؛نفس الصفحة.

ب- توظيف التراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره، والتعبير عن مشاعره، ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها، لإيصال ما يريد. التعرف على القواعد اللغوية؛ النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجمل، وحسن استعمالها."[1]

-ملمح الخروج: يجب أن يتحقق في متعلمي السنة الخامسة ما يلي:

أ- "فهم الخطاب الشفوي السليم.

ب- التعبير الشفوي السليم".[2]

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، جويلية 2012، ص، 9 بتصرف.

[2] - نفسه.

خلاصة:

نشأ نظام التعليم الابتدائي 2003 في ظروف تميزت بتحولات فرضت تقويم منظومة التعليم الأساسي وبمراعاة تلك التحولات تم تحديد المنظومة التربوية وفق نظام تعليمي مواكب لمستجدات البحث التربوي؛ سمي بـ (نظام التعليم الابتدائي)، تغير فيه هيكل المرحلة الابتدائية؛ إذ صار خمس سنوات.

أم نشاط التعبير الشفوي فقد عرف تغيرا في منهجية التقديم ومقاربة التدريس وتسمى بـ (المقاربة بالكفاءات) وقد حدثت إصلاحات جزئية بعد تطبيق الإصلاحات الرئيسة فعرف –بسبب ذلك –نظام التعليم الابتدائي فترتين:

- فترة (إصلاحات مناهج الجيل الأول 2003).
- فترة (إصلاحات مناهج الجيل الثاني 2017/2016).
- بقيت مراحل التعلم كما كانت لكن تغيرت التسميات فقط.
- صار عدد حصص التعبير الشفوي أقل من السابق وصار متغيرا من سنة إلى أخرى في مناهج الجيل الأول.
- صار عدد التعبير الشفوي ثلاثة في كل السنوات الدراسية بعد إصلاحات مناهج الجيل الثاني.
- ينطلق درس التعبير الشفوي من النص في إطار المقاربة النصية.
- وسيلة التعبير الشفوي هي سند بصري واحد.
- لا يخضع درس التعبير الشفوي إلى امتحان وتقويم معياري.
- دروس التعبير الشفوي لم تكن جاهزة من قبل وزارة التربية الوطنية في فترة إصلاحات مناهج الجيل الأول.
- إلغاء السنة السادسة أدى إلى منهاج نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

الدراسة المقارنة

جدول المقارنة خاص الطور الأول:

الطور.	السنة الدراسية.	نظام التعليم.	نوع مقاربة التعليم والتعلم.	الفترة التاريخية.	عدد حصص التعبير الشفوي.	الحصة الأولى.	الحصة الثانية.	الحصة الثالثة.	الحصة الرابعة.	الحصة الخامسة.	الحصة السادسة.	زمن الحصة.
الطور الأول.	السنة الأولى.	نظام التعليم الأساسي.	1- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	6	التعبير التلقائي وبناء التمثيلية.	التدريب على الحوارواكتساب المباني الأساسية	تركيز التراكيب الأساسية وتنويع استعمالها.			التعبير الحر، واستعمال التراكيب المدروسة.	30 د مج 3سا ونصف
			2- المقاربة بالأهداف.	(1996-2002)								
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول).	(2003-2016)	4	التعبير الذاتي (أشاهد واستمع).	بناء الحوار.	صيغ وتراكيب (أصوغ).	إنتاج شفوي (أتذكر وأركب).			2 سا و15 د
			2- المقاربة بالكفاءات / بيداغوجيا الإدماج /(مناهج الجيل الثاني.)	(2017-2021 تاريخ إيداع الأطروحة)	3	فهم المنطوق.	تعبير شفوي+ دراسة الصيغ.	التدريب على الإنتاج الشفوي.				45 د مج 1 سا ونصف
	السنة الثانية.	نظام التعليم الأساسي	- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	6	التعبير التلقائي.	التعبير الموجه وبناء الحوار.	التدريب على الحوار.	تركيز التراكيب وتنويع استعمالها.		التعبير الحر (شفوي).	30 د مج 6 سا
			- المقاربة بالأهداف.	(1996-2002)								
		نظام التعليم الابتدائي	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	(2003-2016)	5	تعبير شفوي واكتشاف صيغة.	تنويع استعمال الصيغة.	اكتشاف الصيغة.	تنويع استعمال الصيغة.	مراجعة الصيغتين (إدماج).		2 سا و30 د
			2- المقاربة بالكفاءات / م. بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني.	(2017-2021 تاريخ إيداع الأطروحة)	3	فهم المنطوق.	تعبير شفوي و دراسة الصيغة..	تدريب على الإنتاج الشفوي.				2 سا و 15 د
	السنة الثالثة.	نظام التعليم الأساسي	- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	3	التعبير التلقائي.	التعبير الموجه و بناء الحوار.	تثبيت التراكيب و تنويع استعمالها.	التعبير			30 د مج 1 سا و 30 د
			- المقاربة بالأهداف.	(1996-2002)					الكتابي			
		نظام التعليم الابتدائي	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	(2003-2016)	4	استعمال الصيغة إثراء النص.	استعمال الصيغة إثراء النص.	استعمال الصيغة إثراء النص.	استعمال الصيغة إثراء النص.			2 سا
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني	(2017-2021)	3	فهم المنطوق.	تعبير شفوي و دراسة الصيغة.	التدريب على الإنتاج الشفوي.				1 سا و 30 د

الطور.	السنة الدراسية.	نظام التعليم.	مقاربة التعليم والتعلم .	السند اللغوي.	السند البصري.	أنشطة لغوية إدماجية متعلقة بالتعبير الشفوي.	تحديد مؤشرات الأهداف التعليمية التعلمية.	إنجاز المشروع.	أسبوع الإدماج.	جاهزة /غير جاهزة من طرف وزارة التربية؟
الطور الأول.	السنة الأولى.	نظام التعليم الأساسي.	1- المقاربة بالمضامين.	نص: مضمون التمثيلية الحواري+ نص القراءة	ثلاث أو أربع مشاهد (لقصة مصورة).	غير موجودة.	غير محددة في مقاربة المضامين.	لا يوجد.	لا يوجد.	جاهزة.
			2- المقاربة بالأهداف.				غير محددة في مقاربة الأهداف.			
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات (الجيل الأول.)	نص القراءة.	مشهد واحد.	غير موجودة.	يجب أن تكون محددة على مذكرة المعلم.	يوجد.		غير جاهزة.
			2- المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني.)	نص منطوق + نص القراءة.	مشهد واحد.	موجودة.	يجب أن تكون محددة على المذكرة	موجود حوار/خطبة/قصة.	يوجد, يخضع التعبير الشفوي لنشاط الإدماج.	. ليست منجزة , يحضرها المعلم إلى غاية 2020 ثم أنجزتها. الوزارة في2021
	السنة الثانية.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	نص: مضمون التمثيلية الحواري+ نص القراءة.	ثلاث أو أربع مشاهد (لقصة مصورة).	غير موجودة.	غير محددة في مقاربة المضامين.	لا يوجد.	لا يوجد.	جاهزة.
			- المقاربة بالأهداف.				غير محددة في مقاربة الأهداف.			
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	نص القراءة.	مشهد واحد.	غير موجودة.	يجب أن تكون محددة على المذكرة	يوجد.		غير جاهزة .
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني.	نص منطوق + نص القراءة.	مشهد واحد.	موجودة.	يجب أن تكون محددة على مذكرة .	موجود حوار/خطبة/قصة.		ليست منجزة , يحضرها المعلم إلى غاية 2020 ثم أنجزتها الوزارة في2021 .
	السنة الثالثة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	نص: مضمون التمثيلية الحواري+ نص القراءة.	ثلاث أو أربع مشاهد (لقصة مصورة).	غير موجودة.	غير محددة في مقاربة المضامين.	لا يوجد.	لا يوجد.	جاهزة.
			- المقاربة بالأهداف.				غير محددة في مقاربة الأهداف.			
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	نص القراءة.	مشهد واحد.	غير موجودة.	يجب أن تكون محددة على المذكرة.	يوجد .		غير جاهزة.
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج. الجيل الثاني.	نص منطوق + نص القراءة.	مشهد واحد.	موجودة.	يجب أن تكون محددة	يوجد حوار/تحقيق/قصة/خطبة.	يوجد, يخضع التعبير الشفوي لنشاط الإدماج.	.. ليست منجزة , ينجزها المعلم إلى غاية 2020 ثم أنجزتها الوزارة في2021.

	السنة الدراسية.	نوع نظام التعليم.	نوع مقاربة التعليم والتعلم.	التقويم المعياري.	التعليم بالمشكلة.	منطلق الدرس.	هيمنة الأيديولوجية السياسية.	السنوات الدراسية.	تحديد ملامح الدخول و الخروج في المنهاج.
الطور الأول.	السنة الأولى.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	موجود.	ليس موجودا.	مقاربة الجملة.	موجودة.	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات .	غير محددة .
			- المقاربة بالأهداف.						
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	ليس موجودا.		المقاربة النصية.			محددة.
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني	ليس موجودا	موجود.	المقاربة النصية.	ليست موجودة.	هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات.	
	السنة الثانية.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	موجود.	ليس موجودا.	مقاربة الجملة.	موجودة.	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات.	غير محددة.
			- المقاربة بالأهداف.						
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول	ليس موجودا.		المقاربة النصية.	ليست موجودة.	هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات.	محددة.
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني	ليس موجودا.	موجود	المقاربة النصية.			
	السنة الثالثة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين	موجود.	ليس موجودا	مقاربة الجملة.	موجودة.	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات. غير محددة .	
			- المقاربة بالأهداف						
		نظام التعليم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	ليس موجودا.	موجود.	المقاربة النصية.	ليست موجودة.	هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات. غير محددة .	
			2- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج الجيل الثاني	ليس موجودا.	موجود.	المقاربة النصية	ليست موجودة.		غير محددة.

جدول المقارنة خاص بالطور الثاني :

الطور.	السنة الدراسية.	نوع نظام التعليم.	نوع مقاربة التعليم والتعلم.	الفترة التاريخية.	عدد حصص التعبير الشفوي.	الحصة الأولى.	الحصة الثانية.	الحصة الثالثة.	الحصة الرابعة.	الحصة الخامسة.	الحصة السادسة.	زمن الحصة
												المجموع
الطور الثاني.	السنة الرابعة.	نظام التعليم الأساسي.	3- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	2	تحليل شفوي (فكرة من نص).	استعمال الصيغة.	التعبير الكتابي				30 د
			4- المقاربة بالأهداف.	(1996-2002)								1 سا
		نظام التعليم الابتدائي.	3- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	(2003-2016).	4	تعبير شفوي عن مشهد.	فهم المسموع حول نص القراءة.	تعبير عن وضعية.	توظيف الأساليب و الصيغ.			30 د
												2 سا
			4- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج /(مناهج الجيل الثاني).	(2016-2021 تاريخ إيداع الأطروحة)	3	فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	تعبير شفوي.	إنتاج شفوي.				45 د
												2 سا 30 د
	السنة الخامسة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	1	التعبير المسترسل والمنظم.حول فكرة من النص	تعبير كتابي					30 د
			- المقاربة بالأهداف.	(1996-2002)								(30 د) نصف سا
		نظام التعليم الابتدائي.	3- المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول.)	(2003-2016)	4	تعبير شفوي عن مشهد.	فهم المسموع حول نص القراءة.	تعبير عن وضعية.	توظيف الأساليب و الصيغ.			
			4- المقاربة بالكفاءات/ بيداغوجيا الإدماج (مناهج الجيل الثاني).	(2016-2021 تاريخ إيداع الأطروحة)	3	فهم المنطوق و التعبير الشفوي.	تعبير شفوي.	إنتاج شفوي.				45 د
												2 سا 30 د
	السنة السادسة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	(1980-1995)	1	تحليل شفوي (فكرة من نص).	تعبير كتابي					30 د
			- المقاربة بالأهداف.	(1995-2003)								(30 د) نصف سا

	نظـام التعلـيم الابتدائي.	السنة السادسة محذوفة	

الطور.	السنـــــة الدراسية.	نظام التعليم.	نوع مقاربة التعليم والتعلم .	السند اللغوي.	السند البصري.	نشـاط الإدمـاج اللغـوي الأسبوعي.	مؤشـــــرات الأهداف التعليميـــــة التعلمية.	إنجـاز المشـروع اللغوي.	أسـبوع الإدمـاج الشهري.	مذكرات وزاريـة جاهزة / ليست جـاهزة من طرف الوزارة.
الطور الثاني.	السنة الرابعة.	نظـــام التعلـــيم الأساسي.	1- المقاربة بالمضامين.	نص القراءة.	توجـد مشـاهد لـبعض الملفات.	غير موجود.	غير محددة.	غير موجود.	غير موجود. غير موجود.	جاهزة
			2- المقاربة بالأهداف.							
		نظـــام التعلـــيم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	نص القراءة.	صورة النص.	غير موجود	غير محددة	غير موجود.		ليست جاهزة
			2- المقاربة بالكفاءات /بيداغوجيا الإدماج (مناهج الجيل الثاني).	نـــص منطـــوق + نص القراءة.	صـور الـنص المنطـوق و نص القراءة.	موجود.	محددة.	موجود.	موجود.	. ليست جاهزة , ينجزها المعلـم .هـذا إلـى غايـة 2020 ثـــم أنجزتهـــا الوزارة في 2021 .
	السنة الخامسة.	نظـــام التعلـــيم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	نص القراءة.	الصورة المصاحبة للنص.	غير موجود.	غير محددة.	غير موجود.	غير موجود. غير موجود.	جاهزة
			- المقاربة بالأهداف.							
		نظـــام التعلـــيم الابتدائي.	1- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	نص القراءة.	الصورة المصاحبة للنص.	غير موجود.	غير محددة.	غير موجود.		ليسـت جـاهزة , ينجزهـا المعلم.
			2- المقاربـة بالكفـاءات بيـداغوجيا الإدماج الجيل الثاني.	نـــص منطـــوق + نص القراءة.	صـور الـنص المنطـوق و نص القراءة.	موجود.	محددة.	موجود.	موجود.	.. ليست جاهزة, ينجزها المعلـم إلـى غايـة 2020 ،ثـم أنجزتهـا الـوزارة. في2021
	السنة السادسة.	نظـــام التعلـــيم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين.	نص القراءة.	الصورة المصاحبة للنص.	غير موجود.	غير محددة.	غير موجود.	غير موجود.	جاهزة
			- المقاربة بالأهداف.							
		نظـــام التعلـــيم الابتدائي.	السنة السادسة محذوفة.							

الطور.	السنة الدراسية.	نظام التعليم.	نوع مقاربة التعليم والتعلم .	التقويم المعياري.	التعلم بالمشكلة.	منطلق الدرس.	هيمنة الأيديولوجية السياسية.	السنوات الدراسية.	تحديد ملامح الدخول و الخروج في المنهاج.
الطور الثاني.	السنة الرابعة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين. - المقاربة بالأهداف.	موجود.	ليس موجودا.	مقاربة الجملة.	موجودة.	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات.	غير محددة .
		نظام التعليم الابتدائي.	3- المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول).	ليس موجودا	ليس موجودا	مقاربة الجملة.	ليست موجودة.	هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات. هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات.	محددة .
			4- المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج (مناهج الجيل الثاني).	ليس موجودا.	موجود.	المقاربة النصية.	ليست موجودة.		محددة
	السنة الخامسة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين. - المقاربة بالأهداف.	موجود.	ليس موجودا.	مقاربة الجملة.	موجودة.	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات .	غير محددة.
		نظام التعليم الابتدائي.	3- المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.	ليس موجودا.	ليس موجودا.	مقاربة الجملة.	ليست موجودة.	هيكلة التعليم الابتدائي 5 سنوات.	محددة .
			4- المقاربة بالكفاءات/ بيداغوجيا الإدماج (مناهج الجيل الثاني).	ليس موجودا.	موجود	المقاربة النصية.	ليست موجودة		محددة
	السنة السادسة.	نظام التعليم الأساسي.	- المقاربة بالمضامين. - المقاربة بالأهداف.	موجود.	ليس موجودا	مقاربة الجملة.	موجودة	هيكلة التعليم الأساسي 6 سنوات .	غير محددة .
		نظام التعليم الابتدائي.	السنة السادسة محذوفة						

جدول 27: ملخص المقارنة حول كيفية تقديم درس التعبير الشفوي بين نظام التعليم الأساسي ونظام التعليم الابتدائي

1 –التوجيه البيداغوجي:

يعمل كل نظام تعليمي على تحقيق الوعي البيداغوجي لدى المعلم؛ سواء من خلال العملية التكوينية الأولية في بداية تبني مشروع تربوي جديد، أو من خلال التكوين المستمر أثناء الخدمة، أو من خلال وثائق تربوية تدعى المناهج، وتبقى كتب المناهج، أو الوثائق التربوية المرافقة أهم دليل للمعلم بغية ضمان عملية التوجيه أثناء العملية التعليمية، فما حضور هذه الوثائق، وكتب المناهج في نظام التعليم الأساسي، ونظام التعليم الابتدائي، وما مدى كفاية التوجيه النظري في كل منهما؟

كل حصص التعبير الشفوي تعتمد على سندات بصرية تمثل قصصا مصورة يكَرَّر تعليقها خلال الحصص الأربع، وكل قصة تقدم في ثلاث مشاهد، أو أربع.

ومن الوثائق المرافقة، كتاب (مناهج ومواقيت) وهو خاص بالمعلم أيضا، ويتعلق كل كتاب منه بسنة دراسية خاصة، ليشرح كيفية تقديم المواد التعليمية لكل قسم دراسي، ويبين أيضا المحتوى المعرفي للمادة.

التوجيهات المتعلقة بالتعبير الشفوي: تتميز بالبساطة، يمكن وصفها بمايلي:

أ- في كتاب (مناهج ومواقيت) وردت في نصف صفحة حول(التعبير) بصفة عامة، أما التعبير الشفوي فلم تتجاوز التوضيحات أربعة أسطر (السنة السادسة نموذجا).

ب- كتب (اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة...) (الأولى، الثانية، الثالثة) وهي متعلقة بمعلمي الطور الأول:

وردت التوجيهات البيداغوجية حول أداء التعبير الشفوي في مقدمة الكتاب تحت عنوان (المدخل) ووردت هذه التوجيهات في ستة عشر صفحة، ثم تلتها مذكرات جاهزة (دروس التعبير)، وهي تتوزع على ملفات أسبوعية خلال السنة الدراسية، ويحتوي كل ملف (وحدة تعليمية) على مايلي :

1- رقم الملف الأسبوعي.

2- عنوان الملف (موضوع الملف).

3- مضمون التمثيلية (نص حواري ينطلق منه المعلم لتقديم حصص التعبير الشفوي.

4- الوسائل المطلوبة.

5- الصور الثابتة: وهي صور مصغرة عن السندات البصرية (المشاهد) والتي ستُعلّق في كل حصة من الحصص الأربعة للتعبير الشفوي.

6- نموذج المذكرة الوزارية الجاهزة: يحدد الهدف التعليمي المنشود من كل حصة من حصص التعبير الشفوي مجردا من الدقة؛ فهو يرد هكذا :

- الحصة الاولى..... ..... الهدف: التعبير التلقائي.
- الحصة الثانية..... ..... الهدف: التعبير الموجه وبناء الحوار.
- الحصة الثالثة..... ..... الهدف: التدريب على الحوار.
- الحصة الرابعة..... .... الهدف: تثبيت التراكيب، وتنويع استعماله.
- الحصة الخامسة..... ... الهدف: تثبيت التراكيب الأساسية وتنويع استعمالها.
- الحصة السادسة..... .....الهدف : التعبير الحر.

كل مذكرات الدروس ترِد من وزارة التربية الوطنية جاهزة في شكل مذكرات تبدأ بعنوان (سير الدرس)، ثم تقسم المذكرة إلى خانتين، الخانة الأولى بعنوان (ما يقوله ويعمله المعلم)، والخانة الثانية (ما يقوله وعمله التلاميذ)، هذا فيما يخص مذكرات الطور الأول.

تقوم هذه المذكرات بتوجيه المعلم إلى كل الخطوات التي ترشده وتعينه على تقديم الدرس.

بعض الملفات (وهي قليلة جدا) تُترك لمبادرة المعلم، وما يظهر من ملفاتها إلا العنوان ،ونص التمثيلية ويُطلب منه إنجاز المذكرات على منوال الدروس السابقة، ونص التعليمة المتعلقة بإنجاز المذكرات ورد كما يلي: "لقد تعمدنا ترك هذا الملف لمبادرة المعلم الشخصية، وتفكيره الذاتي، وذلك حتى نفسح له المجال لاستثمار المهارات، والخبرات التي اكتسبها ،والاعتماد على النفس في تحضير وتنظيم العمل المدرسي، وعليه ينبغي أن يجتهد المعلم في مذكرات الحصص الستة الخاصة بهذا الملف ؛على أن يتبع في ذلك نفس الخطوات والأساليب التي أنجزت بها الملفات السابقة"[1].

يلاحظ أن هناك كفاية في التوجيه البيداغوجي حول كيفية تقديم الأنشطة المتعلقة بالتعبير الشفوي، فمناهج اللغة العربية من خلال كتب ووثائق المرافقة تشرح بدقة كيفية تقديم الدروس باتباع الخطوات الموضحة سواء عن طريق (المدخل) الذي يهتم بشرح خطة الدرس، أو عن طريق المذكرات الجاهزة التي تقدم الدروس عبر خطة (المدخل) مما يسهل المهمة على المعلم لتجنب مشقة تحضيرها، لأنها تتطلب في كثير من الأحيان قدرات لغوية من حيث الأساليب، والتنويع، وملائمة اللغة مع مستوى عقول المتعلمين لاختيار التراكيب، والمفردات المناسبة.

[1]–وزارة التربية الوطنية، كتاب المعلم للسنة الثانية، ج1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 1995/1994،ص396.

أما بالنسبة لنظام التعليم الابتدائي فإن مناهج اللغة العربية تعتمد أيضا على كتب، ووثائق مرافقة موجهة لكل سنة من السنوات الدراسية وهنا تشابه بين النظامين التعليمين من ناحية توفير كتب المناهج والوثائق المرافقة، وقد كانت هذه الكتب في المرحلة الابتدائية (مابعد سنة 2003) على مجموعتين:

1- مناهج الجيل الأول.

2- مناهج الجيل الثاني.

كل كتاب متعلق بالمناهج يأتي بعنوان (مناهج) ثم تحدد السنة الدراسية المحددة مثل: (مناهج السنة 4 من التعليم الابتدائي)، وإذا كانت مناهج اللغة العربية تطبع منفصلة عن باقي الأنشطة التعليمية في نظام التعليم الأساسي، فإن منهاج اللغة العربية يأتي مع مناهج بعض الأنشطة التعليمية؛ وخاصة المتقاربة منها.

يبدأ كتاب (مناهج) لكل قسم بمدخل عام يشرح فيه المقاربة المعتمدة بالتفصيل لتحقيق الوعي التعليمي للمعلم، وهذا انطلاقا من تساؤل تربوي حول أسباب اختيار مقاربة التدريس، وكانت طبيعة التساؤل (لماذا مناهج جديدة؟)، ثم تتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نقاط رئيسية حول مشروع المقاربة الجديدة:

أ- (مستجدات المناهج.

ب- مميزات المقاربة الجديدة.

ج- التقويم التربوي

د- الغايات التربوية وملمح التخرج.

هـ- مجالات التعلم المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي.

و- الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة).

" تم انتقاء العناصر فقط، للمزيد من التوضيح يرجى العودة: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جويلية 2005 "[1].

وعبر سبعة عشر صفحة يقدم كتاب (مناهج) المتعلق باللغة العربية بعض التوجيهات حول كل أنشطة اللغة العربية بما فيها التعبير الشفوي.

يبدأ كتاب (مناهج) اللغة العربية بتوجيهات تنطلق من تحديد ملمحي الدخول، الخروج المتعلقين بمتعلمي السنة الدراسية، في كل أنشطة اللغة العربية ومثال ذلك ملمحا دخول، متعلمي السنة الرابعة الابتدائية في التعبير الشفوي كما يلي[1]:

[1]-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2005، ص3.

- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره، ومواقفه.
- ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:
- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه.
- توظيف التراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره، والتعبير عن مشاعره ،وموافقة التي يعتمدها لإيصال ما يريده.
- التعرف على وظيفة القواعد النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجملة، وحسن استعمالها.

ثم يحدد المنهاج الكفاءة الختامية لنهاية كل سنة دراسية، ثم الكفاءة القاعدية كما قدم منهاج اللغة العربية جدولا حول الكفاءة القاعدية والأهداف التعليمية، لكل أنشطة اللغة العربية، ومنها نشاط التعبير الشفوي والتواصل.

كان التوجيه البيداغوجي المتعلق بأنشطة اللغة العربية تحت عنوان: (تقديم النشاطات)، وفي ما يخص التعبير الشفوي والتواصل فكان التوجيه البيداغوجي مختصرا في نصف صفحة.

لم يتطرق إلاّ إلى كيفية تقديم حصص التعبير الشفوي والتواصل، وقد تعلق التوجيه بـ:

- تقديم التعبير الشفوي عقب نشاط القراءة.
- ما يُتوقع من المتعلم إنجازه بعد تقديم الدروس المقررة لهذا النشاط اللغوي.

ما نستنتجه من هذه المقارنة:

إن نظام التعليم الأساسي اهتم بتقديم التوجيهات الكافية حول تقديم نشاط التعبير الشفوي وطبقت هذه التوجيهات على المذكرات النموذجية التي أعدتها وزارة التربية الوطنية لمساعدة المعلم على تقديم هذا النشاط اللغوي الهام، لكنه أهمل تسمية وتقديم المقاربة المعتمدة في نظام المدرسة الأساسية، والعكس بالنسبة لنظام التعليم الابتدائي، فقد اهتم بشرح المقاربة المعتمدة في التدريس في كل أنشطة اللغة العربية ؛ومنها التعبير الشفوي، لكن التوجيهات المتعلقة بكيفية تقديم هذا النشاط كانت ضعيفة، أو تكاد تكون منعدمة مما يجعل المعلم في حيرة عند إعداد وتقديم دروسه، فيلجأ إلى مصادر أخرى ؛كشبكات التواصل والمواقع الإلكترونية.

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره، ص 20.

2 –مذكرة درس التعبير الشفوي:

تفرض كل مقاربة تعليمية تصورها حول كيفية إعداد مذكرات درس التعبير الشفوي التي ستكون موجهة للمعلم أثناء إنجاز درسه، ليتم اتباع مراحلها أثناء تقديمها للتلاميذ، للوصول إلى الأهداف المسطرة بسهولة.

2–1–المذكرة النموذجية [1]

2–1–1–مذكرة التعبير الشفوي في إطار مقاربة التدريس بالمضامين:

الملف: الحصة: 01

- الهدف:

سير الدرس

ما يقوله ويعمله المعلم.	ما يقوله ويعمله التلاميذ.
– عرض مشاهد. – أسئلة. – إيحاءات.	التعابير المتوقعة. – –

الوسائل:

- الصور الثابتة.
- الأشياء التعليمية الممكن توفيرها:..... .....

2–1–2–نموذج مذكرة التعبير الشفوي في إطار مقاربة التدريس بالأهداف:

نموذج 1 :

المراحل–زمنها	الأهداف الإجرائية أن تكون التلميذ قادرا على أن:	النشاطات والممارسات والتقنيات والتوجيهات	ناتج التعلم والتقويم	ملاحظات التحسين
1- مرحلة الاكتشاف.				
2- مرحلة الممارسة والبناء.				
3- مرحلة التطبيق والتقويم.				

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة الثانية، ج2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1994–1995، دط، ص: 413.

تصميم مذكرة. نموذج :2

مذكرة في مادة: رقم المذكرة:

المستوى: الأهداف الإجرائية: أن يكون التلميذ قادرا

الموضوع: على أن:

زمن الحصة: 1- أهداف المكتسبات القبلية:

أن يكون قادرا على أن:

-

2-أهداف وسيطية:

-

3- أهداف نهائية:

-

2-1-3- نموذج مذكرة التعبير الشفوي في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات،إصلاحات الجيل الأول:[1]

النشاط: المستوى:

المحور: رقم المذكرة:

الحصة: المرجع: كتابي في اللغة العربية

الوسائل: نص القراءة/ مشهد

مراحل الحصة	وضعيات التعليم	نتائج التعلم مؤشر الكفاءة	التوجيه والدعم والتقويم
وضعية الانطلاق	أسئلة شفوية	- تفاعل المتعلمين واستجابتهم - (إجابات) معرفية حركية	تصحيح.... مساعدة.....

[1]- علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، دار التلميذ للنشر، الجزائر، د س، د ط، ص: 113.

		وجدانية	
وضعيات بناء التعليم والتعلم	وضعية 1..... وضعية 2..... وضعية 3..... - -	تفاعل واستجابة التلاميذ معرفة حركية وجدانية	تصحيح توجيه
وضعية استثمار المكتسبات الجديدة وتقويمها	أسئلة شفوية	//	تصحيح توجيه

2-1-4-نموذج مذكرة في التعبير الشفوي والتواصل في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج)

إصلاحات الجيل الثاني: [1]

المقطع الأول: القيم الإنسانية.

الوحدة التعلمية 01: رفاق المدرسة.

الميدان: فهم المنطوق

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي ،وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري ،والحجاجي.

مركبات الكفاءة: - يردّ استجابة لما يسمع ويتفاعل مع النص المنطوق، ويحلل معالم الوضعية التواصلية، ويقيم مضمون النص المنطوق.

مؤشرات الكفاءة: يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدد موضوع الوصف وعناصره، يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.

الهدف التعليمي: يبدي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه.

القيم: يساهم في الأعمال الإيحائية في المدرسة والمحيط وينتهج أساليب التعايش الإنساني مع غيره.

[1]- معجوح حسام، مذكرات الأستاذ، للسنة الخامسة ابتدائي، الجيل الثاني، وفق المقرر الجديد لوزارة التربية الوطنية، دار البصمة الذهبية، د، ط، 2019، ص 8.

المراحل	الوضعية التعلمية والنشاط المقترح.	التقويم.
مرحلة الانطلاق.	– السياق: نص الوضعية المشكلة. – الانطلاقية الأم. – السند+ التعليمة.	يشاهد – يستمع– يجيب.
مرحلة بناء التعلمات.	– أسئلة. – توجيه.	يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع.
التدريس والاستثمار.	ينجز تمارين.	– ينجز التمرين. – تقويم الانجاز.

نلاحظ أن تصميم مذكرة التدريس بالمضامين تمتاز بالبساطة، وعدم الدقة في تحديد مراحل الدرس، وعدم تسميتها.

فيوجد خانتان، تتعلق الأولى بما يقومه المعلم، ويقوم به أمام التلاميذ، إذ يقوم بطرح الأسئلة ويوجههم، ويساعدهم على الإجابة المناسبة لكل سؤال، أو القيام ببعض الوضعيات، والأنشطة التي يتطلبها بعض مواقف الأسئلة.

أما مراحل الدرس في إطار مقاربة التدريس بالأهداف والكفاءات فهي محددة، ومقسمة إلى ثلاث مراحل بالنسبة إلى مقاربة الأهداف هي:

- وضعية(مرحلة) الاكتشاف.
- وضعية (مرحلة) الممارسة، والبناء.
- وضعية (مرحلة) التطبيق، والتقويم.

أما بالنسبة لمقاربة الكفاءات فمراحل الدرس هي:

أ. **إصلاحات الجيل الأول:**

1. وضعية الانطلاق.
2. وضعية بناء التعليم، والتعلم.
3. وضعية استثمار المكتسبات الجديدة، وتقويمها.

ب. إصلاحات الجيل الثاني:

1. مرحلة الانطلاق.
2. مرحلة بناء التعلمات.
3. مرحلة التدريس، والاستثمار.

إن مراحل حصة التعبير الشفوي ومن خلال هذه النماذج لها نفس العدد من المراحل وهي ثلاثة، ولها نفس الأهداف التعليمية التعلمية.

تُقسّم الحصة، أو النشاط إلى مُدَد زمنية يتم فيها تقديم عمل بيداغوجي معين خلال كل مدة منها؛ من طرف المعلم، أو المتعلم. (مراحل الدرس محددة عموديا في كل مذكرة)، أما الخانات الأخرى والتي وضعت عناوينها أفقيا فكان عددها في المقاربة بالأهداف أربعة:

1- الأهداف الإجرائية (أن يكون التلميذ قادرا على أن...).
2- النشاطات، والممارسات، والتقنيات، والتوجيهات.
3- ناتج التعلم، والتقويم.
4- ملاحظات التحسين.

أما في المقاربة بالكفاءات فهي أربع خانات في إصلاحات الجيل الأول:

1- وضعيات التعليم.
2- نتائج التعلم.
3- مؤشر الكفاءة.
4- التوجيه والدعم والتقويم.

وخانتان في إصلاحات الجيل الثاني:

1- خانة الوضعية التعليمية، والنشاط المقترح.
2- التقويم.

	أنشطة مراحل المقاربة بالمضامين.		ما يقوم به المعلم.	ما يقوم به التلميذ.	
	أنشطة مراحل المقاربة بالأهداف.	**الأهداف الإجرائية.**	**النشاطات والممارسات**	**نتائج التعلم والتقويم.**	**ملاحظات التحسين.**

			والتقنيات والتوجيهات.		
	أنشطة مراحل المقاربة بالكفاءات الجيل الأول.		**وضعيات التعليم.**	**نتائج التعلم.**	**التوجيه والدعم والتقويم.**
	أنشطة مراحل المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني.		**الوضعية التعليمية والنشاط المقترح.**		**التقويم.**
المقاربة بالمضامين	– التمهيد. – الدرس. – التطبيق.				
المقاربة بالأهداف	– **مرحلة الاكتشاف**				
	– **مرحلة الممارسة والبناء.**				
	– **مرحلة التطبيق.**				
المقاربة بالكفاءات (إصلاحات الجيل الأول)	– **مرحلة الانطلاق.**				
	– **مرحلة بناء التعلمات.**				
	– **مرحلة**				

	التـــــدريب والاستثمار.				
المقاربـــــــــة بالكفاءات إصـــــــلاحات الجيل الثاني	**– وضـــــــــعية الانطلاق.** **– وضـــعية بنـــاء التعليم والتعلم.** **– وضـعية اسـتثمار المكتســـــبات الجديـــــــدة وتقويمها.**				

(جدول 22: يلخص مراحل درس نشاط التعبير الشفوي في المقاربات التعليمية. الباحث)

يلخص الجدول السابق مراحل الدرس المتعلق بالتعبير الشفوي– في جميع المقاربات التعليمية– وهو نفسه يتعلق بكل نشاط من أنشطة اللغة العربية تقريبا ؛ فبالنسبة للمقاربة بالمضامين تحتوي على خانتين فقط واحدة لكل ما يجب أن يقوم به المعلم وهي الأنشطة التعليمية المتنوعة الشفوية كالأسئلة والتوجيهات، والخانة الثانية خاصة بالتلاميذ وهي تحدد احتمالات الاستجابة وتخص الأنشطة التعلمية التي يمكن أن يظهرها التلاميذ ؛ نتيجة التفاعل بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، والتي تمر عبر مراحل ثلاث من الدرس؛ التمهيد ثم الدرس، أو العرض، ثم التطبيق.

ويقابل ذلك في المقاربة بالأهداف عموديا ثلاث خانات رئيسية إذا استثنينا الأولى لأنها تمثل الأهداف الإجرائية التي يقصد تحقيقها، وهي يجب أن تكون خارج جدول المذكرة وتكون مع العناوين التي تكتب أعلى المذكرة، والخانات الرئيسية (عموديا) هي:

1. النشاطات والممارسات، والتقنيات، والتوجيهات، وهي تقابل (أنشطة المعلم التعليمية) في المقاربة بالمضامين وتقابل (وضعيات التعليم) في المقاربة بالكفاءات في الجيل الأول، أو (الوضعية التعلمية، والنشاط المقترح) في الجيل الثاني.

2. الخانة الثانية (ناتج التعلم والتقويم) في المقاربة بالأهداف، وهي تقابل خانة (ما يقوله ويعمله التلاميذ) في المقاربة بالمضامين وتقابلها خانة (نتائج التعلم، مؤشر الكفاءة) في المقاربة بالكفاءات من الجيل الأول ويقابلها (التقويم) في إصلاحات الجيل الثاني، هذا من الناحية الأفقية.

أما من الناحية العمودية وحول مراحل الدرس، فالمرحلة الأولى تمثل التمهيد في المقاربة بالمضامين، و(مرحلة الاكتشاف) في المقاربة بالأهداف، أما في المقاربة بالكفاءات فيقابلها (وضعية الانطلاق) في الجيل الأول و(مرحلة الانطلاق) في كفاءات الجيل الثاني، نلاحظ أن مصطلحات المرحلة الأولى من الدرس تتشابه في مصطلحاتها، ومدلولاتها اللغوية والتربوية.

وفيما يخص المرحلة الثانية من الدرس فتسمى (العَرْض، أو بداية الدرس) في المقاربة بالمضامين، وتسمى بـ (مرحلة الممارسة والبناء) في المقاربة بالأهداف، ويقابلها مرحلة (وضعيات بناء التعليم والتعلم) في المقاربة بالكفاءات من الجيل الأول، أو (مرحلة بناء التعلمات) في إصلاحات الجيل الثاني.

وبالنسبة للمرحلة الأخيرة من الدرس فتسمى بـ (مرحلة التطبيق) أي إنجاز التمارين في مقاربة التدريس بالمضامين، أما في مقاربة الأهداف الاجرائية فتسمى أيضا بـ (مرحلة التطبيق والتقويم)، وتسمى في المقاربة بالكفاءات بـ (التدريب والاستثمار) في مناهج الجيل الأول وتسمى بـ (وضعية استثمار المكتسبات الجديدة وتقويمها) في مناهج الجيل الثاني.

يبدو أن كل المراحل تتقارب في مسمياتها؛ لأن لها نفس المدلول اللغوي والتعليمي.

3-منهجية تقديم نشاط التعبير الشفوي:

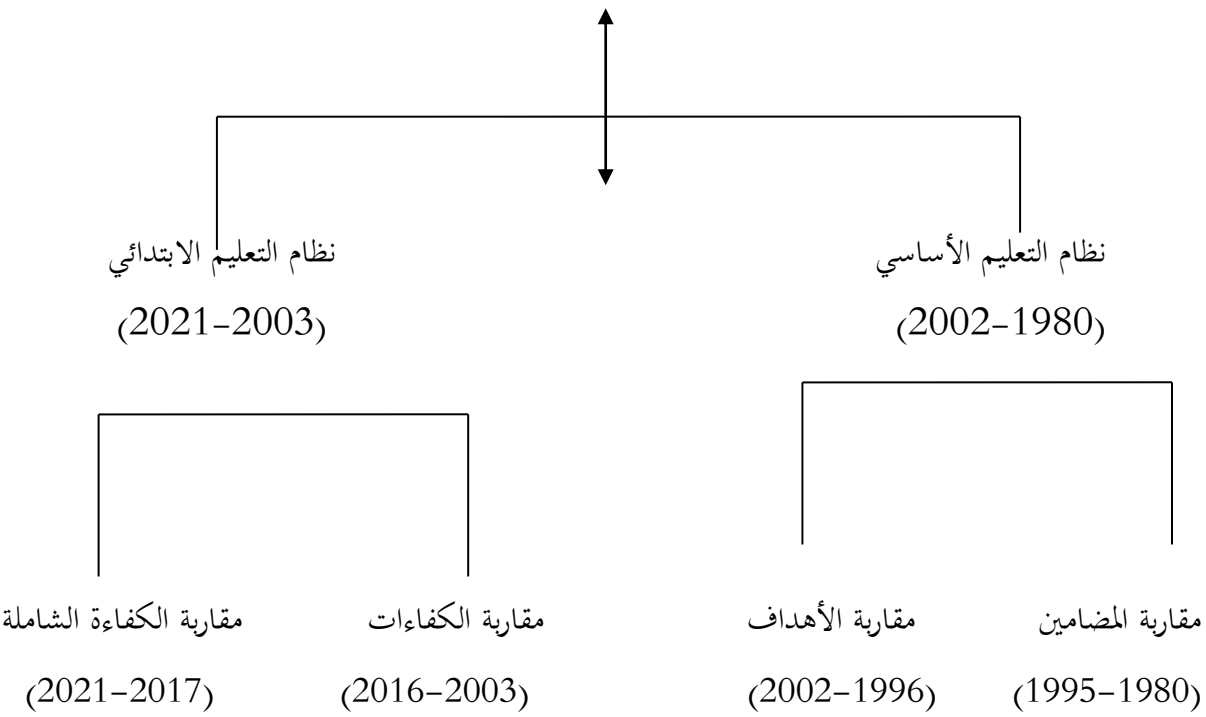
شهد درس التعبير الشفوي- كغيره من أنشطة اللغة العربية - أربع محطات تربوية خلال الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية، ونتج عنها تطبيق نظامي التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي منذ1980م إلى غاية2021 م، فبالنسبة لنظام التعليم الأساسي فإن درس التعبير الشفوي كان يقدم عبر مقاربتين تعليميتين: المقاربة الأولى هي المقاربة بالمضامين ،وهي السائدة في واقع العملية التعليمية التعلمية ؛أي من الناحية التطبيقية، وهذا بدء من تطبيق مشروع المدرسة الأساسية سنة 1980 إلى غاية سنة 1995، ومنذ هذا التاريخ إلى غاية 2003 ورغم تبني مقاربة التدريس بالأهداف إلا أن طريقة العملية التعليمية لم تتغير بالنسبة لنشاط التعبير ؛فلم يُدرَّس في إطار هذه المقاربة، وهذا يعني أن المنهج التعليمي التقليدي بقي سائدا خلال فترة نظام التعليم الأساسي كلها.

فمن الناحية النظرية فإن فترة نظام التعليم الأساسي شهدت تبنى مقاربتين أساسيتين قُدم فيها درس التعبير الشفوي والتواصل؛ مقاربة التدريس بالمضامين ومقاربة التدريس بالأهداف: وهذه الأخيرة لم تطبق رؤيتها البيداغوجية على نشاط التعبير الشفوي لأن الكتب ومناهج اللغة العربية لم تتغير منهجيتها التعليمية بعد تبنّي المدرسة الجزائرية للمقاربة التدريس بالأهداف، وبقي العمل بالطريقة المقترحة في (كتاب المعلم) لجميع السنوات الدراسية في نظام التعليم الأساسي.

أما في نظام التعليم الابتدائي ومنذ إصلاحات 2003 فقد تبنت المدرسة الجزائرية مقاربة التدريس بالكفاءات والتي عرفت فترة تطبيقها إصلاحات أخرى جديدة، مما أدى إلى تسمية كل فترة محددة منها بتسمية مميزة؛ فكان عنوان الفترة الأولى نظام التعليم الابتدائي بـ (إصلاحات مناهج الجيل الأول) والتي امتدت من (2003 إلى 2016)، أما الفترة الثانية فعرفت بـ(إصلاحات مناهج الجيل الثاني) والتي بدأت من الموسم الدراسي 2017/2016 إلى 2021 ،ومازالت مستمرة إلى غاية إصلاح جديد.

وقد عرف فيهما درس التعبير الشفوي والتواصل طريقة جديدة لتقديمه وفق المقاربة بالكفاءات في إصلاحات مناهج الجيل الأول، ثم مقاربة (بيداغوجيا الإدماج، أو المقاربة الشاملة) في إصلاحات مناهج الجيل الثاني.

وهذا المخطط يلخص التقابل بين مقاربات نظامي التعليم الأساسي، والتعليم الابتدائي.



مخطط درس التعبير الشفوي في إطار النظامين التعليميين الأساسي والابتدائي (1980-2021)

(تصميم الباحث)

يختلف النظامان التعليميان: الأساسي والابتدائي من حيث اعتماد مقاربة التدريس، فكل نظام منهما شهد تطبيق مقاربتين مختلفين في نفس الفترة ؛فنظام التعليم الأساسي بقي التدريس فيه بنظرية(التنظيم نظريا، والمضامين تطبيقيا) رغم الشروع في مقاربة الدروس بالأهداف في جميع أنشطة اللغة العربية ؛ ومنها نشاط التعبير الشفوي، أما نظام التعليم الابتدائي فبقي التدريس فيه بالمقاربة بالكفاءات رغم تطبيق إصلاحات مناهج الجيل الثاني واعتماد مقاربة بيداغوجيا الإدماج، وهو ما سنتناوله في المقارنة بين طرق هذا النشاط اللغوي في كلا النظامين التعليميين وفق المقاربات المتبناة.

3-1-مقارنة طرق تقديم نشاط التعبير الشفوي وفق المقاربات التعليمية للنظامين التعليميين:

سادت منهجية التدريس بمقاربة المضامين كل الفترة التي طُبق فيها مشروع نظام التعليم الأساسي؛ رغم أن الفترة الأخيرة منه (1995-2002) إذ تبنت فيها المنظومة التربوية مقاربة التدريس بالأهداف فكان درس التعبير الشفوي يخضع لمنطق تلقين المتعلم وتحفيظه ثم استظهاره لمكتسباته اللغوية وقت الامتحان، وقد وجه عبد القادر فضيل نقدا لهذا المنهج التعليمي فقال "..إن الطريقة التي بقينا نستعملها إلى حد الآن لم تعد صالحة لتعليم اللغة الوطنية نظرا لكونها طريقة تلقينية يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي، وبالتعبير النمطي على حساب التعبير التلقائي، وبالتخطيط على حساب الاستعمال، ولأنها تفرض حوارا لا يشاركون فيه، ولا يَفهمون الأوضاع المحدثة له.."[1].

ويخص هذا النقد فترة تطبيق نظام التعليم الأساسي إلى غاية السنة الدراسية 1992-1993 تاريخ صدور المرجع المشار إليه والذي اقتبسنا منه النقد السابق.

ومنذ السنة الدراسية 1993/1992 كان درس التعبير الشفوي يطلق عليه (المحادثة) في نظام التعليم الأساسي، ويطلق عليه (التعبير الشفوي والتواصل) في نظام التعليم الابتدائي.

سأتناول درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي من خلال نموذجين الأول يخص الطور الأول، والثاني يخص الطور الثاني، ونفس العمل مع نظام التعليم الابتدائي لأن المرحلة الابتدائية تنقسم إلى مرحلتي الطور الأول والطور الأول، والمقارنة تقتضي أن يُؤخذ نموذج من كل طور في كلا النظامين التعليميين.

3-1-1-درس التعبير الشفوي للطور الأول في نظام التعليم الأساسي السنة الثانية نموذجا:

تعتمد الطريقة التي يقدم بها درس التعبير الشفوي في السنوات الدراسية للطور الأول (السنة الأولى، الثانية، الثالثة) على مرحلتين أساسيتين، مرحلة الاكتساب، ومرحلة الاستعمال، وكلها تعتمد ممارسة اللغة

[1]- وزارة التربية، هيا نتحدث، كتاب المعلم، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، دط، 1992-1993، ص 5.

الشفوية، وتعتمد أيضا على أسلوب المحادثة وهو "حوار ثنائي يتدرب بواسطته التلاميذ على اكتساب لغة التخاطب، واكتساب أدوات التعبير"[1].

وكما وضحت في المذكرات النموذجية السابقة التي أعدتها وزارة التربية في مذكرات هذا النشاط اللغوي.

ضمن (كتاب المعلم) فإن هاتين المرحلتين الأساسيتين في التعبير الشفوي منظمتان كالتالي:

"مرحلة الاكتساب: وتشتمل ثلاث حصص:

أ- التعبير التلقائي: أي استعمال التدريب على استعمال اللغة استعمالا عفويا.

ب- التعبير الموجه، وبناء الحوار.

ج- التدريب على الحوار.

مرحلة الاستعمال: وتشمل ثلاث حصص:

أ- حصة تثبيت التراكيب، وتنويع الاستعمال.

ب- حصة تثبيت التراكيب، وتنويع الاستعمال.

ج- حصة التعبير الحر."[2].

وقد بقي هذا التنظيم البيداغوجي موجها لكل سنوات الطور الأول بالمدرسة الأساسية والذي يخص نشاط التعبير الشفوي، إذ تُقدَّم حصص في ملف، ينجز في ست حصص خلال كل أسبوع دراسي.

1. **الحصة الأولى (التعبير التلقائي)**: يتم فيها تدريب التلاميذ على استنطاق القصة المصورة من خلال التعبير التلقائي الذي يدفع إليه التلاميذ.

يعرض المعلم المشاهد الخاصة لملف الأسبوع، يتأملها التلاميذ ثم يبدأون التعبير عنها مشهدا بعد آخر، ويكون دور المعلم مقتصرا على الإرشاد، والحركات الموحية والمساعدة، كما يقوم بتصحيح بعض التعابير وتهذيبها، وفي آخر الحصة الأولى يشجع المعلم التلاميذ على الربط بين المشاهد، ومحاولة استخلاص القصة بتعابيرهم التلقائية.

2. **الحصة الثانية: (التعبير الموجه وبناء الحوار)** يقوم فيها المعلم بدور رئيسي من خلال أسئلة محددة يوجهها إلى التلاميذ؛ وذلك لـ "توسيع التعبير عن طريق التخيل، والتصور وربط الأحداث ببعضها البعض، وإشراك التلاميذ في بناء الحوار الذي يُتخذ منطلقا للتدريب على استعمال اللغة الشفهية"[3]

---

[1]-المرجع السابق، ص 6.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة الثانية، ج1، مرجع سابق، ص 5.

[3]- المرجع السابق، ص06.

مضمون التمثيلية والسندات البصرية التي تتصدر كل ملف جديد متعلق بالتعبير الشفوي،" وبعد بناء الحوار يلقي على مسامع الأطفال مرة أو مرتين في آخر الحصة إلقاء معبرا ومشّخصا"[1].

3. **الحصة الثالثة:(التدريب على الحوار)** وفيها يتدرب التلميذ على الحوار، والمحاكاة بعدما عبر تلقائيا – اعتمادا على مكتسباته السابقة–في الحصة الأولى، ثم يعبر من خلال التوجيه من طرف المعلم وسماعه للحوار، أو نص التمثيلية المتعلقة بالملف، –في الحصة الثانية–ولذلك سيسهل عليه دخول الحوار، وممارسة التخاطب، وأهم هدف من ذلك هو "اكتساب المباني الأساسية التي يتركب منها الحوار حتى يتمكن بعد ذلك من استخدامها في مجالات الحياة اليومية"[2].

فالتدريب على الحوار يساعد المتعلم على الفهم الذي يؤدي به إلى التنوع في اختيار الجمل المقصودة، أو القريبة منها في المعنى، ويكون سير الحصة كما يلي:

- "عرض القصة المصورة وتسميع الحوار مرة واحدة.
- إجراء الحوار، ويتم بدفع التلاميذ إلى التخاطب، والتحاور بعناصر القصة (جزء بعد آخر)، إلى أن تستكمل القصة كلها، ويمكن للمعلم أن يغير أشخاص الحوار وإطاره كلما كان ذلك ممكنا، ومفيدا؛ إذ المهم هو تدريب التلاميذ على الحوار فيما بينهم، كما لو كان ذلك في الحياة العادية.
- وفي النهاية توزع الأدوار على التلاميذ ليمثلوا القصة بكاملها"[3]، ويحاول المعلم أن يشرك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في دخول الحوار وتمثيل القصة، ليتدرب كل واحد على التعبير الشفوي، وضمان ممارسة هذا النشاط اللغوي، من طرف كل التلاميذ.

4. **الحصة الرابعة والخامسة: (تثبيت التراكيب وتنويع استعمالها)**: كل ملف متعلق بالتعبير الشفوي له نص يسمى (نص الحوار أو التمثيلية)، وتتضمن جملُ الحوار بعض الصيغ، أو التراكيب، وهي محددة ضمن برنامج السنة الدراسية، وتكون مناسبة للمستوى العقلي للمتعلم في كل سنة دراسية –وهي تراكيب أساسية – والهدف التعليمي من تقديمها في هذه الحصة هو "تمكين التلاميذ من إدراك القالب (التركيب) واستخدامه استخداما منوعا؛ حتى يمتلكوه، ويصبحوا قادرين على التصرف فيه فيما بعد"[4]

وتنويع استعماله بحسب المواقف التي يتعرض لها التلميذ في حياته، ويكون إنجازها كما يلي:

---

[1]– نفسه.

[2]– نفسه، ص 07.

[3]– المرجع السابق ،نفس الصفحة.

[4]– نفسه.

"يتم التذكير بالتركيب المقصود بحسب السياق الذي ورد فيه، وبعد التعبير به والتأكيد من فهم مضمونه تُخلق مواقف أخرى تدعو إلى استعماله، وتنويع هذه الاستعمال، وهكذا في بقية التعابير الأخرى.

نستطيع أن ننطلق من سياق آخر يحدد مجال استعمال التركيب ثم ننوع هذه المواقف، والسياقات حتى يتمكن التلاميذ من إدراكه إدراكا تاما"[1]، ومن خلال هذا التدريب سيقوم التلميذ باستعمال التركيب في مواقف مشابهة من الحياة اليومية.

الحصة السادسة: (التعبير الحر)

يطرح المعلم أسئلة تدفع التلاميذ إلى التعبير الحر، لاستثمار المكتسبات التي تحققت في الحصص السابقة، ويستعمل المعلم في ذلك أساليب متنوعة:

أ. (قد تعتمد الصور الثابتة (القصة المصورة منطلقا للتعبير واستثمار المكتسبات اللغوية السابقة).

- وقد تعتمد مجموعة من صيغ التعابير التي وردت ضمن تراكيب القصة، وتسعى إلى تثبيتها، وتنويع استعمالها، والنسج على منوالها باعتماد مضامين أخرى، وتصبح الحصة وقتئذ تشبه الحصتين السابقتين.
- وقد تعتمد التجربة أو المناسبة التي عاشها الطفل فتدعوه إلى التعبير عنها...
- وقد نعتمد خاتمة القصة التعبيرية التي أبقاها الحوار معلقة فندعو التلاميذ إلى استكمالها، وتصور ما جرى بعد ذلك.
- وقد تُعتمد (القصةُ المفتوحة) فنلغي جزءا منها ثم ندعو الطفل إلى إكمالها، أو تصور تسلسل الأحداث التي جرت بعد هذه النهاية...
- وقد نعتمد الموضوع الحر فندعو الأطفال إلى سرد حكايات، أو التحدث في أي موضوع يحلو لهم)[2].
- ويمكن تلخيص ما سبق ضمن الجدول التالي لتسهيل المقارنة التي سيقوم بها الباحث:

المراحل التعليمية.	عنوان الحصة.	مضمون الأنشطة التعليمية.
مرحلـــــــــة	1- **الحصة الأولى.**	- عرض القصة (المشاهد). على السبورة.

[1]- نفسه.

[2]- المرجع السابق، ص ص 7-8.

الاكتساب.	التعبير التلقائي.	– استنطاق القصة المصورة. – إرشاد التلاميذ بالإيحاء والتصحيح. – الربط بين المشاهد، واستنتاج مضمون القصة من جمل بسيطة.
	2- **الحصة الثانية** التعبير الموجه وبناء الحوار.	– توجيه المعلم أسئلة لاستكمال الكشف عن الجوانب الخفية للقصة. – توسيع التعبير بإثارة التخيل والتصور وربط الأحداث. – إلقاء الحوار طرق المعلم (نص التمثيلية الخاصة بالملف)
	3- **الحصة الثالثة** بناء الحوار.	– التدريب على استعمال التراكيب المقصودة. – عرض القصة المصورة، وتسميع الحوار مرة واحدة. – دفع التلاميذ إلى التخاطب، وتمثيل القصة.
مرحلة الاستعمال	4- **الحصة الرابعة والخامسة** – تثبيت التراكيب، وتنويع استعمالها.	– تمكين التلاميذ من معرفة القالب (التركيب). وتدريبهم على استعماله، وتنويع ذلك لاستخدامه في مواقف الحياة. – تنويع استعمال التركيب، وتنويع المواقف.
	6- **الحصة السادسة** التعبير الحر	– الاستعمال العفوي للتعبير من جديد حول مضمون القصة. – استثمار المكتسبات السابقة. – قلب القصة، واستنتاج نهايات جديدة.

جدول 23: ملخص طريقة درس التعبير الشفوي بالطور الأول من التعليم الأساسي (1980-2002)الباحث

3-1-2-درس التعبير الشفوي والتواصل للطور الأول في نظام التعليم الابتدائي (2003)، السنة الثانية نموذجا للطور الأول:

أ- في نظام الجيل الأول:

يعتمد درس التعبير الشفوي والتواصل على النص المخصص لمقطع الأسبوع (الملف)، ومنه تنطلق (أي من النص كل الأنشطة اللغوية، أما التعبير الشفوي، والتواصل فيتم تقديمه خلال ثلاث حصص بعد نشاط القراءة وفق الحصص المحددة كالتالي:

الحصة الأولى: (اليوم الأول): وفيها (يعمل المعلم على إثارة المتعلمين انطلاقا من المشهد، ويوجههم بطرح أسئلة مناسبة إلى الصيغة المقررة في التوزيع).[1]

الحصة الثانية: يعتمد المعلم هنا المقاربة النصية حيث (يستعمل النص نشاط التعبير الشفوي، ومن خلاله يدفع المتعلمين لتنويع استعمال الصيغة المتناولة في الحصة الأولى)[2]

الحصة الثالثة والرابعة: بنفس الطريقة لإنجاز الوحدة الثانية (ملف 2)

الحصة الخامسة: وتتم خلال اليوم الخامس "وفيه ينجز المتعلم التمارين (1و 2و 3) من (أقيّم تعلماتي) على كراس التمارين والمتعلقة بالوحدتين، بإمكان المعلم اختيار وضعيات إدماجية أخرى يراها مناسبة لتثبيت المضامين المقررة في الأنشطة الثلاثة"[3]، وهنا تُستثمر المكتسبات الشفوية المتعلقة بالتعبير الشفوي والتواصل في تمارين كتابية.

ويتعلق تقديم نشاط التعبير الشفوي والتواصل بوحدتين (أي ملفين تعليميين) خلال الأسبوع الواحد، ويستغرق كل نشاط ثلاثين دقيقة (30 د) في مجموعة مدمجة من أنشطة اللغة العربية (قراءة، تعبير شفوي، كتابة) على مدى تسعين دقيقة (90 د)، ويكون ملخص ما سبق في الجدول التالي:

الوحدة	الحصة	توجيهات المعلم وفاعلية المتعلم
الوحدة الأولى ملف 1 الأسبوع	الحصة الأولى (اليوم الأول)	(يعمل المعلم على إثارة المتعلمين ليعبروا انطلاقا من المشهد ويوجههم -بطرح أسئلة مناسبة- إلى الصيغة المقررة من التوزيع.
	الحصة الثانية (اليوم الثاني)	(يستعمل المعلم النص لنشاط التعبير الشفوي ومن خلاله يدفع المتعلمين لتنويع استعمال الصيغة المتناولة في الحصة الأولى)
الوحدة الثالثة	الحصة الأولى	نفس العمل كما في الوحدة الأولى.

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتاب دليل المعلم، للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، 2012، ص 13.

[2]- نفسه.

[3]- نفسه.

ملف 2	(اليوم الثالث)	
الأسبوع	الحصة الثانية (اليوم الرابع)	نفس العمل كما في الوحدة الأولى.
	الحصة الرابعة والخامسة (اليوم الخامس)	إنجاز تمارين من (أقيم تعلماتي على كراس الأنشطة اللغوية والمتعلقة بالوحدتين (الملفين) المقدمتين خلال أسبوع، وفيه تستثمر كل المكتسبات ومنها مكتسبات التعبير الشفوي والتوصل من خلال تمارين كتابية.

جدول 24: توزيع الحصص وأهدافها التعليمية،الباحث

تضم اللغة العربية عدة مواد تسمى ميادين:

1. ميدان فهم المنطوق
2. ميدان التعبير الشفوي
3. ميدان فهم المكتوب
4. ميدان التعبير الكتابي

وميدان التعبير الشفوي له علاقة بميدان فهم المنطوق لأن كليهما يؤدى شفويا رغم أن فهم المنطوق يهتم بتنمية مهارة الاستماع، كما أن نشاط التعبير الشفوي يعتمد على النص المنطوق وينطلق منه.

3-2-طريقة تناول أنشطة التعبير الشفوي في الكتاب المدرسي[1]:

3-2-1-النشاط (أشاهد وأعبر) ويتعلق بميدان (مادة) فهم المنطوق:

يقرأ المعلم نصا على مسامع التلاميذ ويصاحب ذلك تعليق حول سندات بصرية وعلى السبورة، أو إحضار وسائل مساعدة، ثم يطرح المعلم أسئلة حول النص الذي سمعه التلاميذ مرة أو مرتين، وهو غير موجود في كتاب القراءة المخصص للتلاميذ.

3-2-2-نشاط (2) (استعمل الصيغة) ويتعلق بميدان التعبير الشفوي:

وهي الحصة الأولى لميدان التعبير الشفوي وينطلق نشاطه من النص المنطوق، أو جمل مختارة. يقوم المعلم بتسجيل جمل تحتوي الصيغة المقررة، وتكتب بخط واضح على السبورة، ثم يقوم بتلوين الصيغة.

- يطرح المعلم أسئلة على التلاميذ، ذات علاقة بالصيغة المدروسة، فتكون إجابات التلاميذ متضمنة الصيغةَ المحددة في الدرس.

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، 2018/2017، ص 33.

- يقوم المعلم بتنويع الجمل؛ من خلال تنويع المواقف، والسياقات لتأكيد الفهم، وترسيخ الصيغة، أو التركيب المقدمين في الدرس.

3-2-3-نشاط (3) (أنتج شفويا):

وهي الحصة الثانية من التعبير الشفوي، وفيها يتم التعبير عن "وضعيات مختلفة ذات دلالة، ومستمدة من موضوع النص المنطوق، والوحدة التعلمية بصفة عامة"[1]، أي درس اللغة العربية المتعلقة بالأسبوع، فيندفع التلميذ إلى استخدام مكتسباته الجديدة والسابقة "واستدراجه بتعليمات، وعناصر التعبير الرئيسية لبناء إنتاجه الخاص"[2]، والجدول التالي يلخص مراحل ميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المنطوق.

الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	**فهم المنطوق.**	90 د	- الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية). - عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي الملمحي (الإيحاءات، الإيماء). - اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
	تعبير شفوي (دراسة الصيغ).		- التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات مألوفة، أو جديدة، تؤدي إلى تفصيل مضمون كل سند.
	حصة 3 التدريب على الإنتاج الشفوي.	45 د	- إنتاج شفوي (إنتاج نص شفوي مماثل؛ انطلاقا من سندات وإبراز نمط النص من خلال مكوناته) - تلخيص النص المسموع بشكل عام.
فهم المكتوب والتعبير الكتابي			

جدول 25 ملخص مراحل ميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المنطوق،الباحث

[1]- نفسه.

[2]-المرجع السابق، نفس الصفحة.

3-3-طريقة تقديم درس التعبير الشفوي (الطور الثاني) في نظام التعليم الأساسي بمقاربة المضامين:

كان درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي يُقدم في حصة واحدة بعد تقديم درس القراءة، ويكون انطلاق موضوعه من خلال نص القراءة؛ فيقوم المعلم والتلاميذ على "تحليل فكرة تؤخذ من النص المدروس، تستخرج عناصره الأساسية ثم تحلل عنصرا عنصرا، وتختم الحصة بخلاصة مركزة يساهم التلاميذ في تأليفها"[1]

ويستغرق درس التعبير الشفوي ثلاثين دقيقة في كل حصص سنوات الطور الثاني، ويقدم بنفس الكيفية في السنتين الخامسة والسادسة، أما في السنة الرابعة فيقدم درس التعبير الشفوي في حصتين منفصلتين؛ الحصة الأولى تسمى (التعبير المسترسل والمنظم)، وهي تشبه حصتي (التعبير التلقائي) وحصة (التعبير الموجه وبناء الحوار) في الطور الأول، التي تعرضنا لها سابقا، وفي السنة الرابعة يعلق المعلم المشاهد المتعلق بملف الأسبوع، ويطلب منهم أن ينظروا ثم يعبروا مع طرح أسئلة، وهكذا مع بقية المشاهد، ثم يتوج الدرس بخلاصة شفوية حول قصة ،أو أحداث المشاهد.

أما الحصة الثانية فتسمى (تنويع استعمال التراكيب) ،وقد تناول الباحث كيفية تقديمها في الطور الأول، نموذج السنة الثانية أساسي.

3-4-طريقة تقديم درس التعبير الشفوي (الطور الثاني) في نظام التعليم الابتدائي بمقاربة التدريس بالكفاءات:

باعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات انتقل درس التعبير الشفوي إلى كيفية جديدة في ممارسة العملية التعليمية التعلمية، وكان ذلك خلال فترتين وهذا منذ إصلاحات 2003؛ فسميت الأولى (إصلاحات مناهج الجيل الأول)، وسميت الثانية (إصلاحات مناهج الجيل الثاني...)

3-4-1-درس التعبير الشفوي في إطار مناهج الجيل الأول:

لم تحدِّد مناهج الطور الثاني نماذج لكيفية تقديم درس التعبير الشفوي انطلاقا من رؤية المقاربة بالكفاءات، واقتصرت الوثائق المرافقة ومناهج اللغة العربية على بعض التوجيهات العامة وبناء على هذه التوجيهات تم اقتراح عدة نماذج لكيفية تقديم درس التعبير الشفوي والتواصل، وسأعتمد على نماذج مقترحة من قبل أحد إطارات التربية الوطنية، في كتابه (الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي، للطور الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، 1996، ص 88.

والمناهج الرسمية) لمحمد الصالح حثروبي، لتقديم نموذج متعلق بالسنة الخامسة الابتدائية، وهو ينطبق على كل سنوات الطور الثاني:

3-4-1-1-الحصة الأولى: (التعبير عن مشاهد مصورة)

أ-وضعية الانطلاق:

يبدأ المعلم درسه بوضعية الانطلاق، ويعتمد على سند متعلق بـ (حدث، مناسبة، وضعية طبيعية) ثم يقوم بطرح أسئلة تتعلق بنص القراءة.

ب-مرحلة بناء التعلمات:

يعرض المعلم صورة أو صورا معينة لها علاقة مع بعضها، ولها علاقة كذلك بالوحدة التعليمية (نص القراءة)، يدعو التلاميذ إلى الملاحظة كل مرة ثم التعبير على مشهد، ويتم ذلك في حرية تامة، يطلب المعلم من التلاميذ أن يعبروا بكل حرية، ويبقى دوره في التوجيه ،وتنظيم مشاركات التلاميذ، وحث أكبر عدد ممكن على المشاركة، يوجههم إلى التعبير أولا عن الأشخاص والأماكن ،والأشياء الملاحظة في الصور المعلقة على السبورة، ثم يوجههم إلى التعبير عن الأحداث الممكنة، وتشجيعهم على اكتشاف الحوار الذي يجري بين شخصيات الصورة، ووصف الشخصيات المادية ،والمعنوية.

يطرح المعلم أحيانا أسئلة مناسبة لاكتشاف الجوانب الخفية في المشهد، مع تصحيح بعض التعابير، وتهذيب الألفاظ غير الفصيحة كما يقوم المعلم بتسهيل بعض التعابير التي يستطيع التلاميذ الوصول إليها، مع ملاحظة أن المعلم ينشر كل مرة مشهدا إذا كانت المشاهد متعددة حتى يصل إلى آخر مشهد، والتلاميذ يعبرون من خلال توجيهات المعلم (ثلاث مشاهد على الأكثر).

يطلب المعلم من التلاميذ أن يتخيلوا نهايات أخرى للقصة، أو إكمال قصة بعد اقتراح احتمالات ملهمة للخيال، ومناسبة لمستوى المتعلم، وإذا غابت المشاهد يمكن الاستعانة بالمشاهد التي تصاحب كل نص من نصوص القراءة.

ج-مرحلة استثمار المكتسبات:

في آخر الحصة يقرأ التلاميذ التعابير الجميلة التي سجلت على السبورة من أفواه التلاميذ، ثم يقومون ببناء أحداث جديدة للقصة، أو نسج قصة جديدة، أو حوار.

3-4-1-2-الحصة الثانية: (التعبير انطلاقا من نص القراءة)

فهم المسموع:

أ- **وضعية الانطلاق:** يطرح المعلم أسئلة حول حدث، أو مناسبة، أو وضعية طبيعية (منظر طبيعي، زلزال، فيضانات)، ثم يطرح أسئلة لاستذكار عنوان نص القراءة، والصورة المرافقة لها.

ب- **مرحلة بناء التعلمات:** يطرح المعلم أسئلة تهدف إلى تذكر التلاميذ أهم العناصر الواردة من نص القراءة (الشخصيات الأماكن، الزمن، أبرز الأحداث، الصيغ والأساليب المحددة...).

- يطالَب التلاميذ بالتعبير الشفوي عن الفكرة العامة، أو المغزى العام للنص، أو الفائدة منه.
- يحاول المعلم أن يشرك أكبر عدد ممكن من التلاميذ ليعبروا شفويا، وإبداء رأيهم حول مضمون النص.
- تعميق الفهم وتوسيعه عن طريق أسئلة دقيقة ومتدرجة توجه التلاميذ للتعبير الصحيح، واستغلال الصيغ، والتراكيب المستهدفة كي يعبروا على منوالها.
- لا يتدخل المعلم، ولا يقاطع أثناء تعبيرهم؛ إلا ما تتطلبه مواقف التوجيه، والمساعدة.
- استغلال بعض الأحداث أو المعطيات الواردة في نص القراءة لتوسيع معارف المتعلمين، وإثراء معجمهم اللغوي.
- مساءلة المتعلمين عن نمط النص من خلال التعرف على مواصفات كل نمط في كل مرة (الحواري/ الإخباري/ الوصفي/ السردي) حسب ما هو مقرر في كل سنة دراسية.
- في بعض الأحيان يمكن الرجوع إلى كتاب القراءة؛ فقرة أو أكثر لتذكير المتعلمين بما ورد فيها من قيم، أو أفكار، أو حكم.

ج- **مرحلة استثمار المكتسبات:**

- يقوم المعلم بتسجيل الجمل السليمة، من أفواه التلاميذ إذا كانت حسنة الصوغ.
- كتابة نمط النص ومواصفاته.
- يتم تلخيص فقرة من نص القراءة، أو إبراز الفكرة العامة.

3-4-1-3-الحصة الثالثة: التعبير عن وضعيات، أو مناسبات مرتبطة بالمحاور المقررة:

أ. **وضعية الانطلاق:**

- يقوم المعلم بطرح أسئلة حول عنوان المحور، أو الوحدة التعليمية.

- ثم أسئلة لاستذكار عنوان نص القراءة، وأبرز مضامينه.

ب. **مرحلة بناء التعلمات:**

- ينطلق المعلم من حدث وقع من محيط التلاميذ، أو مناسبة مصادفة لتاريخ قريب (وطنية دينية، أو اجتماعية...).
- يحفز المتعلمين للتعبير عنها بحرية ،ودون أي فرض نموذج معين.
- يتدخل المعلم أحيانا لتشجيع الجيدين، ومساعدة الآخرين من خلال تحفيزهم للتعبير دون خجل، أو خوف.
- مطالبة التلاميذ بين الحين والآخر بتوظيف بعض الصيغ، والأساليب التي سبق اكتشافها في الحصص اللغوية في تعابيرهم.
- يجب استغلال بعض المعطيات الواردة في الوحدة التعليمية (قيم وأفكار، صيغ وأساليب، ظواهر نحوية، أو صرفية أو إملائية، لتوسيع معارف المتعلمين، وإثراء قاموسهم اللغوي ولتثبيت مكتسباتهم اللغوية.
- تنويع ما يطلب من التلاميذ التعبير حوله (صيغ وأساليب، تلخيص، فكرة يتضمنها نص القراءة، وصف بعض الشخصيات، سرد أحداث).

3-4-1-4-الحصة الرابعة: توظيف الصيغ والتراكيب:

أ- **وضعية الانطلاق:** يطرح المعلم أسئلة حول حدث، أو مناسبة، أو وضعية طبيعية مرتبطة بنص القراءة.

ب- **مرحلة بناء التعلمات:**

- يطرح المعلم أسئلة دقيقة، وموجهة لتستهدف استذكار أهم ما ورد في نص القراءة (عنوان النص، الشخصيات، الزمان، المكان)
- فسح المجال أمام المتعلمين للتعبير حول العناصر الواردة أعلاه بتوسع، وحثهم على تجنب الإجابات المقتضبة عن الأساليب.
- تسجيل الجمل والتعابير المتضمنة الصيغ، والأساليب المقررة على السبورة بخط واضح.
- دراسة الأساليب والصيغ بعد الإشارة إليها بالألوان المناسبة.
- يحفز المعلم تلاميذه للملاحظة، والمقارنة، والموازنة للوصول إلى الاستنتاج. "كيفية كتابتها، موقعها في الجمل، مغزاها، توظيفها)

- يطلب من تلاميذه توظيف الصيغ، والأساليب المستنتجة في تعابير متنوعة، وفي مختلف الوضعيات قصد تثبيتها عقب دراسة واستنتاج كل صيغة.
- الاهتمام بالعلاج الفردي لأخطاء المتعلمين أثناء التعبير بواسطة الصيغ والأساليب المستهدفة.
- توجيه المتعلمين للتعبير، هدفه توظيف الصيغ والأساليب من وضعيات متنوعة بعيدا عن النمطية والتكرار.

ج- مرحلة استثمار المكتسبات:

- يقوم المعلم بتدوين بعض الاستنتاجات الضرورية المرتبطة بالصيغة، أو الأسلوب والتي تساعد المتعلمين على التعبير عنها.
- يكتب المعلم بعض الجمل والتعابير الجميلة التي تتضمن الصيغ والأساليب المستهدفة في وضعيات مختلفة.
- يُكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة الجمل المدونة على السبورة.
- تشجيع قائليها، وتحفيزهم لتشجيعهم على التعبير الإبداعي لخلق منافسة بينهم."[1]

3-5-درس التعبير الشفوي في إطار مناهج الجيل الثاني (بيداغوجيا الإدماج):

مست إصلاحات المنظومة التربوية الموسومة بمناهج الجيل الأول نشاط التعبير الشفوي، مما أدى إلى إيجاد كيفية جديدة في تقديم درس التعبير الشفوي، وقد بينت ذلك مناهج الجيل الثاني.

وسيُقدّم الباحث نموذج مذكرة للسنة الخامسة حول كيفية أداء نشاط التعبير الشفوي، وأشير أن الكيفية هي نفسها؛ بالنسبة للسنة الخامسة.[2]

[1]- محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص ص152-155.

اعتمد الباحث على:

1-وزارة التربية الوطنية، أنموذج المخطط المعدل لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع في السنة الخامسة، المطبوعة، وزعت على معلمي المقاطعة 45، ولاية المسيلة.

2-وزارة التربية الوطنية، (وثيقة) كيفية تناول حصص اللغة العربية للسنة الثالثة، المقاطعة الخامسة، ولاية تبسة في إطار تكوين الأساتذة حول مستجدات الطور الثاني).

[2]-معجوج حسام، للسنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني، وفق المقرر الجديد لوزارة التربية الوطنية دار البصمة الذهبية، د، ط، 2019).

3-5-1-الحصة الأولى:

الميدان: فهم المنطوق: 45 د

أ- مرحلة الانطلاق:

السّياق: نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم.

السند: صورة أو مشهد.

التعليمة: طرح أسئلة بسيطة...

- محاورة التلاميذ حول نص المشكلة الأم، يطرح بعض الأسئلة التي ستكون بمثابة مهمات لهذا المقطع.
- استدراج المتعلمين إلى التعرف على النص المنطوق.

التقويم: التلميذ يشاهد ويستمع ويجيب عن الأسئلة المطروحة.

ب- مرحلة بناء التعلمات:

- يقرأ المعلم (النص المنطوق) بصوت جهوري ولغة واضحة، مع ضرورة التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بإبداء الانفعال بمصاحبة الأداء الحس حركي والقرائن اللغوية، وغير اللغوية كإشارات اليد أو غيرها، وذلك لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة.

- **فهم المنطُوق:**

يطرح الأستاذ الأسئلة حول النص المنطوق بعد قراءته سواء الموجودة مع النص، أو التي يختارها من تحضيره.

- أشاهد وأعبّر: (كتاب القراءة).

يطالب الأستاذ المتعلمين باستحضار ما سمعوه في النص المنطوق، ثم يطالبهم بملاحظة المشهد والتعبير عنه.

التقويم: يتصرف التلميذ بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع.

- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لترجمة المعنى العام للنص.
- يستخلص التلميذ القيم الموجودة في النص.
- يلاحظ التلاميذ المشهد، ويعبرون عنه؛ انطلاقا من النص المنطوق.

ج- مرحلة التدريب والاستثمار:

ينجز التلميذ التمارين الأولى من كراس الأنشطة اللغوية، لأنها تتعلق بالنص المنطوق.

التقويم: ينجز التمارين في القسم، أو في المنزل.

3-5-2-الحصة الثانية:

الميدان: تعبير شفوي.

المحتوى: استعمال الصيغة.

أ- مرحلة الانطلاق:

- يعود المعلم إلى النص المنطوق، ويطرح الأسئلة.

التقويم: يتذكر التلاميذ مضمون النص، ويجيبون عن الأسئلة.

ب- مرحلة بناء التعلمات:

- المرحلة الأولى (استكشاف الصيغة).
- يطرح المعلم أسئلة للوصول إلى جملة تحتوي الصيغة وتسجل على السبورة، أو يكتب المعلم فقرة قصيرة تحتوي الصيغة المقصودة.
- المرحلة الثانية: استعمال الصيغة.

يطرح المعلم أسئلة مساعدة، وموجهة لتكون إجابات التلاميذ متضمنة الصيغةَ المدروسة.

- المرحلة الثالثة: تكوين جمل باستعمال الصيغة.

يطلب المعلم من التلاميذ تكوين، وكتابة جمل على الألواح تحتوي الصيغة المدروسة في الدرس.

التقويم: يجيب التلاميذ عن الأسئلة -يستعملون الصيغة في جمل.

ج- التدريب والاستثمار:

- تنجز تمارين متعلقة بالصيغة على كراس الأنشطة اللغوية.

التقويم: يتدرب التلاميذ على استعمال الصيغة من خلال أنشطة اللغة.

3-6-2-الحصة الثالثة:

الميدان تعبير شفوي: التدريب على الإنتاج الشفوي

المحتوى: التعبير عن الصور.

أ- مرحلة الانطلاق:

السّياق: يطرح المعلم أسئلة مناسبة للفكرة العامة، أو لمضمون الصور، والنص الموجودين في الكتاب لغرض التهيئة والتمهيد.

السند: نص الكتاب المصاحب للصورة.

التعليمة: يطرح المعلم سؤالا يمثل مشكلة بالنسبة للتلاميذ ؛لتتم الإجابة عنه في مرحلة بناء التعلمات.

التقويم: يفهم التلاميذ السياق، ويجيبون عن التعليمة.

ب- مرحلة بناء التعلمات: ويتم فيها نشاطان عبر فترتين:

- **المرحلة الأولى:** (مشاهدة الصور والتعبير عنها: يطرح المعلم أسئلة مناسبة).
- **المرحلة الثانية:** (قراءة السند المكتوب، والتعبير عنه شفويا)
- بعد قراءة الفقرة، يطلب منهم المعلم أن يعبروا، بعد طرح أسئلة موجهة لذلك، بحيث تثير خيالهم، وتلهمهم على التعبير، والإبداع.
- التقويم: يستقي التلاميذ معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية مرافقة، ويستغلون السند المكتوب (النص)، ويعبرون شفويا.

ج- التدريب والاستثمار: (أعبر شفويا) (أنتج شفويا)

يستعين المعلم بالمشهد، والسند لينتج نصا شفويا حول مضمون النص السابق المصاحب للصورة، أو يطلب منهم تكوين مجموعات (من المتعلمين)، ويطالبهم بالتعاون مع بعض لإنتاج نص شفوي بالاعتماد على السند والمشهد.

التقويم: يتدرب التلاميذ على إنتاج نص شفوي فرديا وجماعيا.)[1]

[1]- معجوج حسام، مرجع سبق ذكره،2019)، ص ص242-244. (بتصرف).

ويمكن تلخيص دروس التعبير الشفوي في إطار مقاربة الكفاءات، بيداغوجيا الجيل الثاني 2017/2016.

الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	1. الحصة الأولى: فهم المنطوق	45د	– الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية). – عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالي: (الفكري/اللغوي/اللفظي الملمحي (الإيحاء، الإيحاء). – تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. – اكتشاف الجانب القيمي من المنطوق وممارسته. – إنجاز التطبيق التابع له على كراس النشاط شفويا.
	2. الحصة الثانية: تعبير شفوي ودراسة الصيغة.	45د	– التذكير بأهم حيثيات النص المنطوق لاستخراج الصيغ المراد دراستها. – خلق وضعيات مناسبة للتدريب على استعمال الصيغ المستهدفة بشكل جيد ،مع مطالبة المتعلمين الاتيان بجمل تحوي الصيغ قصد ترسيخها ،وتثبيتها أكثر.
	3. الحصة الثالثة: التدريب على الإنتاج الشفوي.	45د	– يحرص الأستاذ على ربط كل الحصص ودمجها للوصول بالمتعلم لإنتاج نص شفوي بتوظيف كل مكتسباته المحصلة في الحصص السابقة، (فهي وضعية لتعلم الإدماج، إذ يجند فيها المتعلم الموارد بشكل مدمج من أجل التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المرتبة (مسرحة الأحداث، أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق).

جدول 26حصص نشاط فهم المنطوق

3-7-شرح المقارنة:

لخص الجدول أهم نقاط الاختلاف والتشابه بين درسي التعبير الشفوي في نظامي التعليم الأساسي، والتعليم الابتدائي ،وضمن المقاربات المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية.

3-7-1-المقاربة:

اعتمد كل من نظام التعليم الأساسي ونظام التعليم الابتدائي مقاربتين، لأن كل نظام منهما حدث فيه إصلاح أدى إلى الانتقال من مقاربة إلى أخرى قبل الانتقال من نظام تعليمي إلى آخر، فنظام التعليم الأساسي اعتمد مقاربة التدريس بالمضامين (المحتويات) في بداية تطبيق مشروع المدرسة الأساسية إلى غاية السنة الدراسية 1980/1979 أين بدأ تنفيذ نظام التعليم الأساسي، ثم حدث إصلاح جزئي أدى إلى تبني مقاربة التدريس بالأهداف ابتداء من السنة الدراسية 1996/1995، كما أشير أن الفلسفة التربوية التي رافقت مشروع المدرسة الأساسية لم تكن مجسدة في المناهج التعليمية والوثائق المرافقة، إذ ذكرت المجلات التربوية لوزارة التربية (مجلة التربية، كانت تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي، المجلة الجزائرية للتربية صدرت في الثمانينات، وهمزة الوصل صدرت في التسعينيات).

حاول نظام التعليم الأساسي تجاوز طرق التدريس القديمة التي نعتمد التلقين وسيلة للتعليم والتعلم، وقد بين بوعبد الله غلام الله أن الطريقة التي يجب أن تعتمدها المدرسة الحديثة (يقصد الأساسية) هي طريقة تنظيم المعلومات استنادا إلى نظرية التكوين بدل التعليم[1]، إن (مقاربة التنظيم) كانت رؤية تربوية من الناحية النظرية، لكن لا يوجد لها أثر على مستوى المناهج والتكوين والتطبيق، وبقي العمل بمقاربة المضامين مستمرا.

وبعد الإصلاحات الجزئية التي تمت خلال فترة نظام التعليم الأساسي، تبنت المنظومة التربوية مقاربة التدريس بالأهداف، إذ خضع كل الأساتذة إلى تكوين مستمر أثناء الخدمة حول هذه المقاربة الجديدة، غير أن مناهج اللغة العربية ومن بينها نشاط التعبير الشفوي لم تخضع إلى تجديد وفق مقاربة التدريس بالأهداف، وبقي العمل التربوي مستمرا بتوجيهات المناهج الصادرة قبل تبني مقاربة الأهداف وتطبيقها الفعلي سنة1995، وهذا يعني مواصلة العمل بمقاربة المضامين خلال فترة نظام التعلم الأساسي حتى نهايته رغم مباشرة عمليتي الإصلاح والتكوين سنة 1995/1994، أما نظام التعليم الابتدائي (2003)، فقد تبنى مقاربتين أيضا؛ الأولى بدأت منذ انطلاق تطبيق الإصلاحات وانتهاء عهد المدرسة الأساسية وينقسم نظام التعليم الابتدائي إلى فترتين بسبب الإصلاحات التي حصلت سنة 2015/2016 بسبب الاحتلالات ،والنقائص التي تم حصرها بعد تطبيق

[1]- يُنظر محور نشأة المدرسة الأساسية، عنوان (مقاربة التدريس في نظام التعليم الأساسي).

إصلاحات 2003، وقد سميت الفترة الأولى (2016/2003) بمناهج الجيل الأولى، وسميت الفترة الثانية إلى غاية السنة الدراسية (2021/2020 تاريخ إيداع الأطروحة) بمناهج الجيل الثاني.

تبنى نظام التعليم الابتدائي –في فترة مناهج الجيل الأول –مقاربة الكفاءات وخضع فيها المعلمون إلى تكوين أثناء الخدمة، وعكس مقاربة المضامين والأهداف فقد تضمنت مناهج اللغة العربية ،والوثائق المرافقة توجيهات حول المفاهيم ،والأسس التعليمية التعلمية لرؤية التعليم بالكفاءات، غير أن نشاط التعبير الشفوي أُهمل، ولم توضح وزارة التربية كيفية تقديم دروسه ،ومراحله التعليمية ؛مما أدى إلى مشكلة تتمثل في قلة الكفاية التكوينية للمعلمين حول المقاربة بالكفاءات ،وقد اتضح ذلك من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث في موضوع رسالة الماجستير المتعلقة بضعف تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية في مهارة التعبير الشفوي فكانت نسب إجابات العينة من المعلمين التي وُجهت لها الاستبانة كما يايلي:

من أسئلة الاستبيان حول محور الالتزام بالمقاربة؟	نعم	لا	محايد	ملغاة
هل لديك إلمام واسع بمنطلقات المناهج الجديدة التي تعتمد المقاربة بالكفاءات ؟	50.57	45.97	3.44	
هل تلقيت التكوين اللازم حول التعليم وفق المقاربة بالكفاءات ؟	43.67	52.87	2.29	
هل حاولت البحث لفهم هذه المقاربة الجديدة ؟	81.60	13.79	4.59	
هل تميز بين المقاربة بالأهداف الإجرائية،والمقاربة بالكفاءات،وتصنيفاتهما ؟	66.66	27.58	5.74	
هل ساعدك محتوى منهاج التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي الجديد على تحقيق الكفاءات ؟	36.78	56.32	6.89	
هل كانت توجيهات المنهاج و الوثيقة المرافقة كافية حول تقديم الأنشطة التعليمية للتعبير الشفوي ؟: 1- في الطور الأول				

أ- كافية	6.89			
ب- قليلا	77.01		9.18	1
ج- منعدمة	5.74			
2- في الطور الثاني				
أ- كافية	6.89			
ب- قليلا	65.51		21.83	1
ج- منعدمة	4.59			
للسيد المفتش دور توجيهي أثناء الزيارات والندوات، وعن طريق السؤال المباشر وغير المباشر للاستفسار حول تقديم نشاط التعبير الشفوي .				
أ- هل استعنت به في نشاط التعبير الشفوي .	52.87	39.08	8.04	
ب- من خلال سؤال مباشر	33.33	11.49	55.17	
ج- من خلال ندوة .	65.51	17.24	17.24	
د- من خلال الفريق التربوي للمدرسة .	41.37	35.63	22.98	

(جزء من الاستبانة الموجهة من طرف الباحث لمجموعة من المعلمين متعلقة بموضوع رسالة الماجستير حول عنصر الكفاية التكوينية للمعلم)[1]

إن كفاية تكوين المعلمين على المقاربة الجديدة يساعدهم على وعي منطلقات رؤيتها التربوية واتباع التوجيهات الخاصة بتعليمية المادة، والأسئلة الموجهة للعينة من أساتذة المرحلة الابتدائية تبين المشكلة التي وقعوا فيها والتي تخص كيفية تدريس التعبير الشفوي بسبب ضعف تكوينهم على المقاربة بالكفاءات وقلة التوجيهات التي يتضمنها

[1] – شبيرة الريغي ،مهارة التعبير الشفوي لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية –دراسة ميدانية ، مخطوط ،مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ، الجزائر ،2015/2014 ،ص ص 120-121.

(كتاب المعلم ،والوثائق المرافقة)،فنجد45.97بالمئة ليس لديهم إلمام بمفاهيم المقاربة بالكفاءات ومنطلقاتها، كما أن نسبة 56.32 لم تساعدها توجيهات مناهج اللغة العربية على كيفية تحضير الدرس في إطار المقاربة الجديدة وقد صرحت 77.01 بالمئة في الطور الأول و65.51 بالمئة بأنها غير كافية من حيث التوجيه البيداغوجي ؛تحضيرا وأداء ،مما سينتج عنه حيرة الأستاذ في أداء واجبه التعليمي .

إضافة إلى بعض المشاكل الناتجة عن تطبيق الأنشطة التعليمية الأخرى في إطار المقاربة بالكفاءات مما فرض على وزارة التربية إصلاحا شاملا، في إطار نفس المقاربة المنتهجة، فؤسمت الفترة الثانية من نظام التعليم الابتدائي بعد إصلاحات 2003 بمناهج الجيل الثاني؛ التي بدأت سنة 2015، وفيه تبنت المنظومة التربوية مقاربة بيداغوجيا الإدماج، أو مقاربة الكفاءة الشاملة.

نتيجة:

- نستنتج أن كلا من النظامين التعليمين الأساسي والابتدائي تبنى مقاربتين (تشابه).
- أن كل منهما خضع إلى إصلاح جزئي (تشابه)
- هناك اختلاف بين النظري والواقعي، أو التطبيقي عند تبني مقاربة تعليمية جديدة مما أثر على أداء نشاط التعبير الشفوي، وهذا يعود إلى مشاكل الإصلاحات التربوية التي لا تُهَيأُ لها الظروف الكاملة والشاملة (تشابه).
- إن مذكرات التعبير الشفوي جاهزة فقط في نظام التعليم الأساسي وغائبة في نظام التعليم الابتدائي في مرحلة إصلاحات مناهج الجيل الأول 2003-2020 ثم تم إعدادها سنة 2021(اختلاف).
- تم تكوين المعلمين في إطار مقاربة التدريس بالأهداف في نظام التعليم الأساسي، كما تم عند الانتقال إلى مقاربة التدريس بالكفاءات في نظام التعليم الابتدائي (تشابه جزئي)، ولم يكن ذلك في مقاربة المضامين في نظام التعليم الأساسي (اختلاف جزئي).

3-7-2-الفترة التاريخية /الزمنية المتعلقة بكل نظام ومقاربته:

استغرق نظام التعليم الأساسي (2002/1980) اثنين وعشرين سنة، أما نظام التعليم الابتدائي (2003-إلى يومنا هذا 2021 وقت إيداع الأطروحة) ثمانية عشر سنة، مما يعني أن التعليم الأساسي استمر وقتا أطول، أما المقاربات التعليمية التي طُبق في إطارها تعليم التعبير الشفوي، فنلاحظ مدة كل مقاربة كما يلي:

أ- مقاربة (المضامين واقعيا، التنظيم نظريا) 1980-1996 استغرقت ستة عشر سنة.

ب- مقاربة الأهداف الإجرائية (1996-2002) استغرقت خمس سنوات.

ج- مقاربة الكفاءات (مناهج الجيل الأول) (2003-2016) استغرقت اثني عشرة سنة.

د- مقاربة الكفاءات الشاملة (بيداغوجيا الإدماج،إصلاحات مناهج الجيل الثاني)(2017-2021،) استغرقت أربع سنوات.

يبدو من خلال هذا الترتيب أن مقاربة التدريس بالمضامين استغرقت مدة أطول، ثم تليها مقاربة الكفاءات (إصلاحات مناهج الجيل الأول).

3-7-3-عدد الحصص المقررة لنشاط التعبير الشفوي (الكثافة):

يظهر من خلال جدول المقارنة أن عدد الحصص المقررة لنشاط التعبير الشفوي لم يكن ثابتا في نظامي التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي، ففي الأول نجد أن عدد الحصص ستة في كل سنوات الطور الأول وهي أكبر من نظيره في نظام التعليم الابتدائي 2003 إذ تبلغ خمسة كأقصى حد ؛كما هو في السنة الثانية الابتدائية في مناهج الجيل الأول، ثم أربعة في السنة الرابعة، ثم تنزل إلى ثلاثة في كل السنوات الدراسية بمناهج الجيل الثاني؛ وهذا يعني أن حصص التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي وفي إطار المقاربة بالمضامين كانت أكبر في الطور الأول، وأقلها كان في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات المناهج الجيل الثاني).

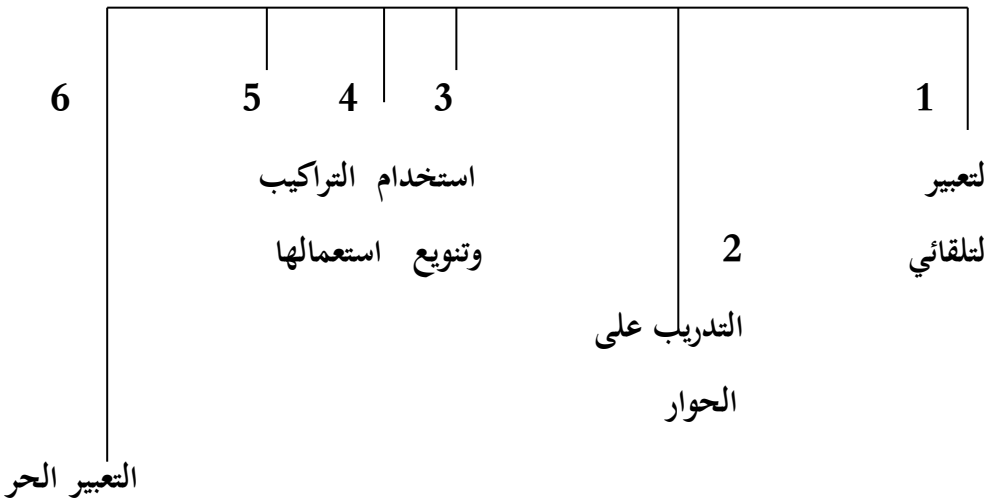
أما حجم حصص التعبير الشفوي في الطور الثاني فأكبرها كان في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات مناهج الجيل الأول)، ثم تليها حصص مناهج الجيل الثاني بثلاث حصص ثابتة في كل سنوات الطور الثاني.

نتيجة:

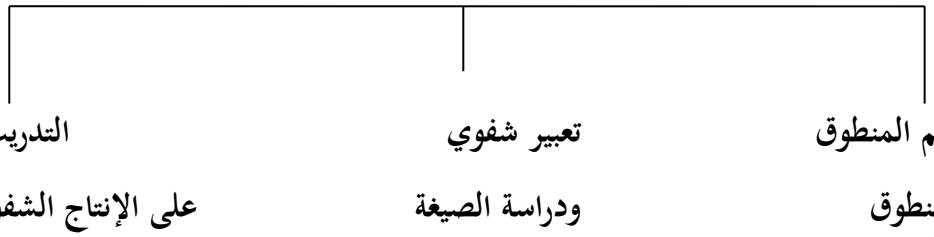
نستنتج أن نظام التعليم الأساسي أعطى أهمية كبرى للممارسة الشفوية بأعلى عدد من الحصص في كل سنوات الطور الأول بست حصص ثابتة، وهذا من أجل ضمان كفاية تواصلية شفوية لمتعلمي هذا الطور.

إن نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات مناهج الجيل الثاني) منح لنشاط التعبير الشفوي ثلاث حصص ثابتة لكل السنوات الدراسية في الطورين ؛الأول والثاني ولها نفس التسميات والأهداف التعليمية التعلمية، وهذا الثبات المنهجي يشبه ثبات الحصص في النظام التعليم الأساسي للطور الأول، فالحصص كلها متشابهة ولها نفس الأهداف التعليمية التعلمية في جميع السنوات الدراسية، يتضح ذلك بالرسم التالي:

حصص التعبير الشفوي بالطور الأول (نظام التعليم الأساسي)



حصص التعبير الشفوي في الطورين (نظام التعليم الابتدائي)



إن نظام التعليم الأساسي، توجد به السنة السادسة التي تُقدم فيها مادة التعبير الشفوي في حصة واحدة قبل التعبير الكتابي، وقد تم التخلي عن هذه السنة الدراسية في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات 2003)، مما يعني ضياع نشاط تعليمي تعلمي للتعبير الشفوي بسبب حذف هذه السنة بعد الإصلاحات.

3-7-4-عناوين حصص التعبير الشفوي: اعتمد نظام التعليم الأساسي على كتب بيداغوجية مثل (اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة الرابعة) ومثله في جميع السنوات الدراسية ،وكلها مذكرات جاهزة، وكل حصة من حصص التعبير الشفوي تحمل اسما هو نفسه الهدف التعليمي للحصة المقررة.

في الطور الأول -الذي يضم السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة -نجد أهدافا تعليمية ثابتة لكل ملف أسبوعي فنجدها كالتالي[1]:

حصص السنة الأولى من التعليم الأساسي: رقم الملف .....الموضوع:.....مضمون التمثيلية .....

[1] -وزارة التربية الوطنية ،هيا نتحدث ،السنة الأولى ،(كتاب المعلم)،مرجع سابق ،ص75.

يتكون نص التمثيلية من ثلاث خانات :1- أشخاص وأوضاع الحوار . 2- خانة نص الحوار (ما يقوله كل شخص) . 3-خانة التراكيب الأساسية .

الحصة الأولى: التعبير التلقائي وبناء التمثيلية . (تصميم المذكرة ؛خانة لما يقوله المعلم ،وخانة لما يقوله التلميذ)

الحصة الثانية: التعبير على ا الحوار واكتساب المباني الأساسية. (تصميم المذكرة ؛خانة لما يقوله المعلم ،وخانة لما يقوله التلميذ)

الحصة الثالثة:تركيز التراكيب الأساسية وتنويع استعمالها. (تصميم المذكرة؛خانة لما يقوله المعلم وخانة لما يقوله التلميذ)

الحصة الرابعة: تركيز التراكيب الأساسية ،وتنويع استعمالها ، (تصميم المذكرة ؛خانة لما يقوله المعلم وخانة لما يقوله التلميذ)

وتنويع استعمالها.

الحصة الخامسة: تركيز التراكيب الأساسية ،وتنويع استعمالها . (تصميم المذكرة ؛خانة لما يقوله المعلم وخانة لما يقوله التلميذ)

الحصة السادسة :التعبير الحر واستعمال التراكيب المدروسة .(تصميم المذكرة ؛خانة لمايقوله المعلم وخانة لما يقوله التلميذ)

حصص السنة الثانية من التعليم الأساسي:[1](نفس تصميم المذكرة المتعلق بالسنة الأولى)

الحصة الأولى :التعبير التلقائي.

الحصة الثانية:التعبير الموجه، وبناء الحوار.

الحصة الثالثة :التعبير على الحوار.

الحصة الرابعة :تثبيت التراكيب الأساسية، وتنويع استعمالها.

الحصة الخامسة :تثبيت التراكيب الأساسية، وتنويع استعمالها.

الحصة السادسة :التعبير الحر.

حصص السنة الثالثة من التعليم الأساسي[1]: (نفس تصميم المذكرة المتعلق بالسنة الأولى ،والثانية)

[1] –وزارة التربية الوطنية ،كتاب المعلم للسنة الثانية من التعليم الأساسي ،هيا نتحدث ،الجزء الأول ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،،دط ،1994-1995،ص ص86-95.

الحصة الأولى :التعبير التلقائي.

الحصة الثانية: التعبير الموجه، وبناء الحوار.

الحصة الثالثة :تثبيت التراكيب وتنويع استعمالها.

الحصة الرابعة :التعبير الكتابي.

إن الحصة الأولى كلها تحمل اسم (التعبير التلقائي) في جميع السنوات الدراسية بالطور الأول ؛والتي يقوم فيها التلاميذ بالتعبير من وحي خيالهم ،وانطلاقا من مكتسباتهم السابقة التي يثيرها الدرس ،وتكون حول قصة مشابهة من واقعهم ؛عاشوا أحداثها ،أو شاهدوها ،أو سمعوا عنها ،ويكون تعبيرهم بمساعدة المعلم ؛من خلال الإيحاءات ،والحركات ،والإشارات .

أما الحصة الثانية فتسمى في السنة الأولى من التعليم الأساسي ب(التدريب على الحوار واكتساب المباني الأساسية) وفي السنتين الثانية والثالثة من التعليم الأساسي فتسمى ب(التعبير الموجه وبناء الحوار).

أما الحصة الثالثة والرابعة والخامسة فتسمى في السنة الأولى الأساسية ب(تركيز التراكيب الأساسية وتنويع استعمالها)وهي تكثيف التدريب للتلميذ على نطق ،واستعمال تراكيب لغوية هامة في اللغة العربية ،أما الحصة الثالثة فتسمى (التدريب على الحوار) بالنسبة للسنة الثانية و(وتثبيت التراكيب وتنويع استعمالها) بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم الأساسي هدفها التعليمي التدريب على استعمال تراكيب أساسية .

أما الحصة الرابعة فهي(تثبيت التراكيب ،وتنويع استعمالها) في السنة الثانية .

تغيب كل هذه التسميات –المتعلقة بحصص التعبير الشفوي –في نظام التعليم الابتدائي لتحل محلها مصطلحات جديدة ففي إصلاحات (مناهج الجيل الأول 2002-2016) توجد أربع حصص في جميع السنوات ؛ففي سنوات الطور الأول تتشابه في الأهداف التعليمية لحصص التعبير الشفوي وهي كالتالي :

السنة الأولى:

-الحصة الأولى :التعبير الذاتي (أشاهد واستمع).

-الحصة الثانية :بناء الحوار .

-صيغ وتراكيب (أصوغ).

-إنتاج شفوي (أتذكر وأركب).

[1] – وزارة التربية الوطنية ،كتاب المعلم للسنة الثالثة ،هيا نتحدث ،الجزء الأول ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،دط ،1994-1995،ص ص3-10.

السنة الثانية :

-الحصة الأولى: التعبير الشفوي واكتشاف الصيغة .

-الحصة الثانية :تنويع استعمال الصيغة .

-الحصة الثالثة :تنويع استعمال الصيغة .

-الحصة الرابعة :مراجعة استعمال الصيغتين (إدماج).

الستة الثالثة:

كل الحصص الأربعة تحمل هدفا تعليميا واحدا هو (استعمال الصيغة وإثراء النص).

-السنة الرابعة :

الحصة الأولى :تعبير شفوي عن مشهد .

-الحصة الثانية: فهم المسموع حول نص القراءة .

-الحصة الثالثة :التعبير عن وضعية .

-الحصة الخامسة :توظيف الأساليب والصيغ.

السنة الخامسة :

-نفس الحصص الأربع، وأهدافها التعليمية الموجهة للسنة الرابعة .

وبالنسبة لإصلاحات مناهج الجيل الثاني (2017-2021) فإن حصص التعبير الشفوي كانت كلها تتكون من ثلاث حصص في جميع السنوات الدراسية وهي:

-حصة فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

-حصة التعبير الشفوي

-حصة الإنتاج الشفوي.

- التسميات المتعلقة بالحصة الأولى من التعبير الشفوي تكاد تكون متشابهة في المعنى رغم اختلافها في الألفاظ، فنظام التعليم الأساسي يسمى الحصة الأولى بـ (التعبير التلقائي)، وأما نظام التعليم الابتدائي فيسميها (التعبير الذاتي)، أو (التعبير الشفوي واكتشاف الصيغة)، وهذه المقارنة تخص السنوات الدراسية للطور الأول(تشابه).
- أما الحصة المتعلقة بنشاط استعمال التراكيب، والصيغة فهي موجودة في كل السنوات الدراسية للطورين وتأتي بعد الحصة الأولى (التعبير التلقائي، أو الذاتي) (تشابه).

- يقرر نظام التعليم الأساسي-في تدريس التعبير الشفوي-حصة (التعبير الحر)، وهو نشاط إدماجي للحصص الشفوية الخمسة السابقة، ويقابل هذه الحصة نشاط (التدريب على الإنتاج الشفوي) في نظام التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الثاني) (تشابه).
- أعطى نظام التعليم الابتدائي مهارة الاستماع أهمية من خلال فهم المنطوق الذي يعتمد على التعامل السمعي الشفوي وهو يتطابق مع التعامل نفسه مع كل حصص التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي بالطور الأول (تشابه).

3-7-5-الزمن المحدد لنشاط التعبير الشفوي:

يختلف زمن الحصة الواحدة لنشاط التعبير الشفوي بين النظامين التعليميين، فالأساسي كان قد حدد ثلاثين دقيقة (30 د) للحصة الواحدة ليصبح مجموع الزمن المستغرق لكل الحصص ثلاث ساعات ونصف، في الطور الأول (ما عدا السنة الثانية) أما نظام التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الثاني) فزمن الحصة من التعبير الشفوي الواحدة خمسة وأربعون دقيقة (45 د)، ليصبح مجموع زمن الحصص التعبير الشفوي (ساعتين وربعا) وهذا في كل السنوات الدراسية للطور الأول والثاني (اختلاف).

3-7-6-السند اللغوي لنشاط التعبير الشفوي (منطلق النشاط):

ينطلق التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي من نص (التمثيلية الحوارية) وهو خاص بالتعبير الشفوي فقط، (من السنة الأولى إلى السنة الرابعة)، كما يستند إلى نص القراءة بعد ذلك، ويتم هذا في إطار (المقاربة بالمضامين/ التنظيم)، أو في إطار المقارنة بالأهداف، وهذا يشبه اعتماد نشاط التعبير الشفوي على النص المنطوق ثم نص القراءة في نظام التعليم الابتدائي في إطار المقاربة النصية. غير أن اعتماد التعبير الشفوي في إطار المقارنة بالمضامين لنظام التعليم الأساسي لا ينطلق من مفهوم المقاربة النصية بل من مفهوم الوحدة العضوية بين أنشطة اللغة، ولم يكن هذا من الناحية الواقعية بدليل أن أنشطة النحو والصرف والإملاء لم تنطلق من المقاربة النصية بل من المنهج التقليدي الذي يعتمد على(نحو الجملة) في تأليف كتب اللغة العربية عامة، أو الكتب التعليمية، إذا فالتشابه بينهما من حيث الاستناد إلى النص لم يكن نفسه في الرؤية البيداغوجية للمقاربتين لكلا النظامين التعليميين ؛محل المقارنة (تشابه نظري واختلاف عملي).

3-7-7-السند البصري:

يعتمد درس التعبير الشفوي في كلا النظامين على المشاهد ، وهي وسيلة للمساعدة على التعليم والتعلم، فنجدها في نظام التعليم الأساسي من السنة الأولى إلى الرابعة تتكون من ثلاث إلى أربع مشاهد غير ملونة (الصورة 1)[1] ؛ بينما يعتمد

نظام التعليم الابتدائي في أداء نشاط التعبير الشفوي على صورة واحدة ملونة(الصورة 1)

[1] -محمد عبدالخالق محمد،اختبارات اللغة ، مطابع جامعة الملك سعود،جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية،ط1417،2هـ،1996،ص190

(الصورة 2)نموذج لمشهد واحد يستعمل في التعبير الشفوي و التواصل منجز من قبل وزارة التربية الوطنية وصل إلى المدارس خلال السنة الدراسية 2014-2015 " مكبر عن صورة نص القراءة".

، وتمثل المشاهد (مشاهد الملف)- في نظام التعليم الأساسي بمقاربة (المضامين/ التنظيم)- قصة مصورة تمثل حركة أحداث لهذه القصة ، أما في نظام التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الأول والثاني) فهي تصور وضعية واحدة يعبر عنها التلاميذ.(الصورة 2) (تشابه جزئي) وما يلاحظ هو توفر مشاهد التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي وسهولة الحصول عليها ،بينما نجد العكس في نظام التعليم الابتدائي 2003 إذ تنعدم هذه الوسيلة التعليمية الهامة .

أما الصور المصاحبة للنص فقد تكون أحيانا منطلقا للتعبير الشفوي في كلا النظامين التعليمين ، غير أن مناهج الجيل الثاني تخصص الصفحة الأولى بصور خاصة بالتعبير المنطوق، ورغم أنه خاص بمهارة الاستماع إلا أنه يخدم الأهداف التعليمية لمهارة التعبير الشفوي، أما في الطور الثاني فكل السنوات الدراسية تعتمد إلا على صورة الكتاب لانطلاق نشاط التعبير الشفوي قبل البدء في نص القراءة وتمهيدا له.

لم يعان معلموا نظام التعليم الابتدائي من تقديم درس التعبير الشفوي بسبب توفر السند البصري ،فالمشاهد المتعلقة بكل ملف أسبوعي توجد على مستوى المدارس الابتدائية(نموذج الصورة1)

،وهذا عكس نظام التعليم الابتدائي 2003 الذي عانى فيه المعلمون من غياب هذه الوسيلة وإذا توفرت في بعض المدارس فإنها لم تكن كافية لأنها تتكون من مشهد واحد ملون ،وبسب انعدام السند البصري في المدارس يلجأ المعلمون إلى رسمه بأيديهم والاستعانة بكتاب القراءة لتكبير صورة النص (الصورة 3).

(**الصورة 3**)نموذج لإنجاز سند بصري من طرف المعلم بيده ليستعين بها في درس التعبير الشفوي.

درس التعبير الشفوي والسند البصري بين النظامين التعليميين :

أسئلة من الاستبيان	نعم	لا	امتناع	ملغاة
1. هل تتوفر المناهج الجديدة على المشاهد " القصص المصورة " المنفصلة عن كتاب التلميذ في القراءة لتستعمل في نشاط التعبير الشفوي " تعلق على السبورة "؟	%94.25	%5.74		
2. للقصص المصورة لها دور تربوي هام في نشاط التعبير الشفوي: أ . هل تنجز رسمها بنفسك ؟	٪40.22	٪47.12	٪12.64	
ب . هل تجد صعوبة كبيرة في إنجازها ؟	% 85.05	% 6.89	% 8.04	
ج . هل تكتفي بصورة النص للتعبير الشفوي؟	% 47.12	% 45.97	% 6.89	

د . هل تجد توفرها " المشاهد المصورة للقصة "كوسيلة مساعدة مثلما كان في التعليم الأساسي ؟	% 97.70		% 2.29	
3. هل تكفي الصورة الواحدة المنجزة من قبل وزارة التربية لتحفيز التلميذ على التعبير و الإبداع ؟[1]		% 100		

جزء من الاستبانة الموجهة من طرف الباحث لمجموعة من المعلمين متعلقة بموضوع رسالة الماجستير حول عنصر الكفاية التكوينية للمعلم)[2]

يشتكي معظم المعلمين من انعدام السندات البصرية وقد صرحت بذلك 40.22 ٪ من العينة مما يجعلهم يلجأون إلى الاعتماد على قدراتهم اليدوية (الصورة 2) وكانت نسبة الذين يقومون بذلك 47.12٪ وقد وجدوا صعوبة في إنجاز ذلك بسب ضعفهم مهارة الرسم لديهم ،ومثلت نسبة هؤلاء 85.05 % ،وكان لعدم كفاية السند البصري بنظام التعليم الابتدائي أثره السلبي على درس التعبير الشفوي فعبرت العينة على ذلك ب 100 % .

3-7-8-الأنشطة اللغوية الإدماجية:

إن هدف الأنشطة الإدماجية هو توظيف المكتسبات السابقة والجديدة، وبالنسبة للتعبير الشفوي، فقد كانت هناك حصة (التعبير الحر) في مقاربة المضامين بالتعليم الأساسي وهي الحصة السادسة بالنسبة لسنوات الطور الأول (السنة الأولى والثانية) ليوظف التلميذ مكتسباته الشفوية، وتكتفي السنوات الأخرى بحصة (استخدام التراكيب وتنويع استعمالها)، ويختلف الأمر مع نظام التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الثاني) فالإدماج فيها يعتمد على:

- تمارين كتابية، ومشاهد يجيب عنها شفويا.
- حصة الإنتاج الشفوي (الحصة الثالثة).

فنظام التعليم الأساسي يعتمد على حصة التعبير الحر لتحقيق إدماج من منطلق عفوي لأن المقاربة بـ (المضامين/ التنظيم) لا تعتمد في رؤيتها على مصطلح (الإدماج)، بينما يعتمد نظام التعليم -في إطار مقاربة الكفاءات (مناهج الجيل الثاني) -على الإدماج انطلاقا من التسمية العامة (بيداغوجيا الإدماج)، وتَعتبِر المقاربة

[1] – لم يكن هذا السؤال ضمن أسئلة الإستبيان ، لكن طرح أثناء حضور الندوات التربوية بعد وصول صور المحادثة إلى المدارس بعد إنجاز إجابة الإستبيان من قبل العينة .

[2] – شبيرة الريغي ،مهارة التعبير الشفوي لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية –دراسة ميدانية ، مخطوط ،مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ، الجزائر ،2015/2014 ،ص 137-138.

بالكفاءات مصطلح الإدماج عنصرا أساسيا في استراتيجيتها التعليمية (تشابه من حيث التطبيق، واختلاف من حيث الاستناد إلى الرؤية في التطبيق).

3-7-9-تحديد مؤشرات الأهداف التعليمية والتعلمية:

أ-على مستوى المناهج، والوثائق المرافقة: نجد أن:

- الأهداف التعليمية التعلمية في مستوياتها القريبة والبعيدة لم تكن محددة على مستوى مناهج التعليم الأساسي في إطار المقاربة بالمضامين، ورغم محاولة الإصلاح الجزئي بتكوين الأساتذة على مقاربة الأهداف إلا أن الأهداف التعليمية والتعلمية لم تُحدد لأن الكتب والمناهج لم تتجدد وفق المقاربة بالأهداف، أما في نظام التعليم الابتدائي، وفي إطار المقارنة بالكفاءات فإن المناهج قامت بتحديد الأهداف التعليمية التعلمية لكل أنشطة اللغة العربية، ومنها نشاط التعبير الشفوي.

ب-على مستوى مذكرات المعلم: لم تتحدد الأهداف التعليمية التعلمية بدقة على مستوى مذكرات المعلم إلا في إطار المقارنة بالكفاءات في نظام التعليم الابتدائي؛ وخاصة في مناهج الجيل الثاني، بسبب إلزام المعلم بتحديد الأهداف التعلمية لكل درس بدقة وأهمها (مؤشرات الكفاءة).

وهنا يظهر اختلاف منهجي بين النظامين التعليميين متعلق بتحديد أهداف الدرس(اختلاف).

3-7-10-إنجاز المشروع:

يخلو نظام التعليم الأساسي -في إطار خلال مقاربة المضامين-من هذا المصطلح البيداغوجي في أنشطة اللغة العربية بصفة عامة ونشاط التعبير الشفوي بصفة خاصة، بينما يحضر بقوة في نظام التعليم الابتدائي من خلال المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول، أو مناهج الجيل الثاني) (اختلاف).

3-7-11-أسبوع الإدماج:

يتميز نظام التعليم الابتدائي بمصطلح بوجود (أسبوع الإدماج)، ففي الأسبوع الرابع من كل شهر، تقدم أنشطة تطبيقية لتوظيف المكتسبات السابقة للمقاطع التعلمية (الوحدات) المقدمة خلال شهر، فينجز التلميذ تمارين تتعلق بكل الأنشطة سواء كانت كتابية أو شفوية أي تمارين مكتوبة ينجزها شفويا لأنها تتعلق بالتعبير الشفوي أو النص المنطوق وهذا غير موجود في نظام التعليم الأساسي تماما، (اختلاف).

3-7-12-مذكرات التعبير الشفوي جاهزة/ غير جاهزة:

في نظام التعليم الأساسي قامت وزارة التربية والتعليم الأساسي آنذاك بإنجاز مذكرات التعبير الشفوي كاملة، أما في نظام التعليم الابتدائي فلم تنجز إلا خلال الموسم الدراسي 2021/2020 أي بعد ثمانية عشر سنة من تطبيق نظام التعليم الابتدائي. (اختلاف ثم تشابه).

هل تحبذ العودة لنظام " منهاج " التعليم الأساسي " سابقا " فيما يخص نشاط التعبير الشفوي؟	%77.01	%13.79	%9.19
لوضوح منهجية العمل.	%62.06		%37.93
لتوفير مذكرات المعلم و كتاب المعلم الموضح لمنهجية العمل.	%54.02		%45.97
لتوحيد العمل البيداغوجي للمعلمين.	%52.87		%47.12
لتوفير الجهد على المعلم وتجنيبه عناء البحث لإنجاز مذكرات.	%36.78		%63.21
لضمان أداء حصص التعبير الشفوي.	%58.62		%41.37
لوجود السندات البصرية " المشاهد " مع كل وحدة "ملف ".	%73.56		%26.43
لاعتماد أسلوب المحادثة الغائب في نظام " منهاج " التعليم الابتدائي.	%50.57		%49.42

جزء من الاستبانة الموجهة من طرف الباحث لمجموعة من المعلمين متعلقة بموضوع رسالة الماجستير حول عنصر الكفاية التكوينية للمعلم)[1]

عبرت مجموعة من العينة 77.01% عن رغبتها في الرجوع إلى منهاج التعبير الشفوي بمرحلة النظام الأساسي بسبب وضوح منهجية تدريسه ووضحت نسبة أخرى54.02 % مطالبتها بذلك لهدف توحيد العمل البيداغوجي للمعلمين في جميع المدارس لأن نظام التعليم الابتدائي جعل كل معلم يجتهد في إنجاز حصص التعبير الشفوي بسبب قلة التوجيهات ،وانعدام المذكرات النموذجية ولسبب توفر السندات البصرية المساعدة على الدرس عبر54.02% عن ذلك وعبر 50.57% عن سببب مطالبتهم بالرجوع إلى منهجية تدريس التعبير الشفوي – بنظام التعليم الأساسي- باعتماده على أسلوب المحادثة .

[1] – شبيرة الريغي ،مهارة التعبير الشفوي لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية –دراسة ميدانية ، مخطوط ،مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ، الجزائر ،2015/2014 ،ص ص 147-148.

3-7-13-التقويم:

يخضع التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي إلى امتحان رسمي توضع نقطته في دفتر التلميذ بينما في نظام التعليم الابتدائي لا يخضع إلى اختبارات فصلية مثل مواد اللغة العربية الأخرى كالقراءة ،والتعبير الكتابي مما أدى إلى إهماله من طرف بعض المعلمين فانعكس ذلك على مهارة الحديث باللغة العربية الفصحى لتلاميذ المرحلة الابتدائية . (اختلاف).

3-7-14-التعليم بالمشكلة:

تعتمد رؤية مقاربة الكفاءات على استراتيجية مبنية على قواعد بيداغوجية، ومن هذه القواعد، قاعدة التعليم والتعلم بالمشكلة، ومادة التعبير الشفوي تعتمد هذا الأسلوب طريقة لتحقيق الأهداف المقصودة في كل درس؛ فحصة فهم المنطوق تعتمد طرح مشكل من محيط التلاميذ ثم يتم تسميع نص صغير يتضمن المشكلة المحددة لتضع التلميذ في حيرة تدفعه إلى الاهتمام بسماع النص المقروء (المنطوق) من قبل المعلم ،وقبل البدء في نص القراءة.

وقد كان التعلم بالمشكلة حاضرا في مناهج الجيل الأول في نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات مناهج الجيل الأول 2003)، لكنه حضور نظري وهذا يتعلق بنشاط التعبير الشفوي، أما في نظام التعليم الأساسي فلا يوجد هذا الأسلوب التعليمي التعلمي سواء في مقاربة (المضامين/ التنظيم) أو مقاربة الأهداف الإجرائية (اختلاف).

3-7-15-هيمنة الإيديولوجية السياسية:

تميز نظام التعليم الأساسي بتمجيد الإيديولوجية المتبناة من قبل الدولة في المنظومة التربوية، لأنه كان يحرص على غرس قيم الاشتراكية في جميع الأنشطة التعليمية بما فيها منهاج اللغة العربية؛ فتضمنت مصطلحات تخدم هذا التوجه السياسي في إطار نظام الحزب الواحد، فمن الأهداف التربوية للمدرسة الأساسية على مستوى السلوك والاتجاهات في نظام الحزب الواحد السابق هو " تنمية سلوكات واتجاهات متماشية إيجابا ومتطلبات المجتمع الاشتراكي، والأخلاق الإسلامية"[1].

وفي مقال آخر حول وقفة تقييمية لمسار المدرسة الجزائرية، نشرت وزارة التربية مقالا تحت عنوان (عشرون سنة حافلة بالمجهودات، في سبيل إعلاء المدرسة الجزائرية) نقتطف منه كلمة حول التوجه الإيديولوجي بما يلي:

[1]- أبو عبد الله غلام الله، توضيحات حول المدرسة الأساسية، الحلقة الثانية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، ماي، جوان 1982، العدد 3، السنة: 01، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ص 19.

"وإيمانا من أول وهلة حتمية العودة إلى أصول التربية المنشودة من جهة وإيمانا بضرورة الانفتاح على قيم اشتراكية حقيقية؛ فإن النظام التربوي الجزائري التزم على الفور أن يتبنى ثلاث اختيارات أساسية، فأراد أن يكون وطنيا، وثوريا، وعلميا"[1].

أما نظام التعليم الابتدائي فقد خلت المناهج التعليمية ومنها مناهج اللغة العربية من فرض التوجه السياسي أو حتى الإشارة إليه، مما جعل التواصل الشفوي يخلو من المصطلحات المتعلقة بالإيديولوجية السياسية عكس ما كان ف نظام التعليم الأساسي (اختلاف).

3-7-16-التنظيم الهيكلي:

أ- يتشابه التنظيم الهيكلي للمدرسة في نظامي التعليم الأساسي والابتدائي من حيث عدد الأطوار فكل منهما مقسم إلى طورين (تشابه).

ب- الطور الأول في كل منهما يضم ثلاث سنوات دراسية، (تشابه).

ج- يختلف النظامان التعليميان في عدد السنوات الدراسية في الطور الثاني فهو يضم ثلاث سنوات دراسية (الرابعة- الخامسة- السادسة) في نظام التعليم الأساسي ،ويضم سنتين دراسيتين فقط في نظام التعليم الابتدائي (الرابعة والخامسة) ؛مما يعني أن السنة السادسة في التعليم الأساسي سيتزود فيها التلاميذ بمناهج اللغة العربية ،ومنها نشاط التعبير الشفوي الذي يقدم في حصة واحدة كل أسبوع، وأما في السنة السادسة من نظام التعليم الابتدائي فإن التلميذ يفقد - بهذا القرار الرسمي -جزءا من تعليمية التعبير الشفوي ضمن مناهج اللغة العربية. (اختلاف)

3-7-17-ملامح الدخول والخروج:

حددت مناهج اللغة العربية في نظام التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الأول والثاني) ملامح الدخول وملامح الخروج المتعلقة بالمتعلمين وهي الأهداف التعليمية الختامية التي يجب أن تتوفر في المتعلمين عند نهاية كل سنة دراسية، وكذلك وصف ملامح الدخول التي يكون عليها المتعلمون عند قدومهم إلى السنة الدراسية الجديدة، وهي المكتسبات التي حققها في السنة الماضية. بينما لا تحدد مناهج اللغة العربية -في نظام التعليم الأساسي- ملامح الدخول والخروج في كل نشاط من أنشطتها ومنها نشاط التعبير الشفوي(اختلاف).

[1]- وزارة التربية والتعليم الأساسي، مجلة التربية، ماي جوان، 1982، العدد 3، السنة1، ص 97.

4-المقاربة النصية:

تعمل المنظومات التربوية على البحث المتواصل لاكتشاف كل ما من شأنه أن يحقق فعالية الدرس أثناء ممارسة العمليات التعليمية التعلمية، وبما أن أنشطة اللغة العربية تتكامل فيما بينها وتتعالق، فإن تقديم دروسها لا بد أن ينطلق من منطلق لغوي يخدم العملية التعليمية التعلمية، ويساعد على تحقيق أهدافها ،ومهاراتها المنشودة، فما المنطلق اللغوي الذي يعتمده نشاط التعبير الشفوي والتواصل في نظامي التعليم الأساسي والابتدائي؟ وهل هما مختلفان في ذلك؟

عَرف تعليم اللغة العربية منطلقين لغويين، نحو الجملة أو المقاربة النصية، فأنشطة اللغة تُقدم إما بواسطة الجملة، أو بواسطة النص. أما بالنسبة للتعليم الأساسي، فقد كانت أنشطة اللغة العربية تُقدم منفصلة عن بعضها، ما يعني أن بعض أنشطتها تعتمد الجملة؛ كالنحو، والصرف، والإملاء وقد أطلق على هذه الطريقة التعليمية بـ (نحو الجملة)، فكانت نصوص القراءة تقدم وحدها، منفصلة عن تعليم باقي أنشطة اللغة العربية معتمدة في ذلك – أي أنشطة اللغة- على جمل من الأمثلة تكون منتقاة من تراث اللغة العربية مثلا، وقد امتد هذا الأسلوب التعليمي كل الفترة الزمنية التي سبقت ظهور المقاربة النصية ،وفي مقاربة (الجملة) التعليمية تختلف أنشطة اللغة العربية في استعانتها بنماذج منها للمساعدة على تسهيل العملية التعليمية ، بعيدا عن النص المقدم في حصة القراءة، أما نشاط التعبير الشفوي فقد كان يُقدم منفصلا عن النص، وليست له علاقة إلا من حيث المضمون ،والأفكار ؛لكنه لا ينطلق منه.

وفيما يتعلق بتقديم أنشطة التعبير الشفوي في الطور الأول في نظام التعليم الأساسي، فقد كان المضمون التعليمي لكل ملف أسبوعي عبارة عن نص (تمثيلية) له عنوان يكون سندا لغويا لكل حصص التعبير الشفوية، وليس لهذا السند اللغوي علاقة بالنص المقدم للقراءة في ملف الأسبوع، والهدف من ذلك أن ينطلق منه المعلم في تقديم دروس التعبير الشفوي.

أنجزت وزارة التربية الوطنية مضامين (التمثيليات) بالكيفية التالية:

1. رقم الملف.
2. عنوان الموضوع.
3. مضمون التمثيلية.

أ- **الخانة الأولى**: بعنوان (أشخاص، وأوضاع الحوار)، كل شخصية تكتب أمامه صيغة تعبيرية (ضحك، تذمر، تعجب....).

ب- **الخانة الثانية:** نص الحوار، ويشمل المقولات المتعلقة بالشخصيات.

ج- **الخانة الثالثة:** وتتضمن التراكيب الأساسية، والتي يتم التركيز عليها، وتقدم في حصة (تثبيت التراكيب، وتنويع استعمالها)

4. **السندات البصرية:** وهي مشاهد القصة المصورة (عددها من ثلاثة إلى أربعة مشاهد).

أما في الطور الثاني: (السنة الرابعة، والخامسة، والسادسة) فكان التعبير الشفوي يعتمد على النص، وهذا لا يعني أن تقديم الدرس ينطلق من رؤية المقاربة النصية لسببين:

1- لم يكن النص القرائي معتمدا في جميع أنشطة اللغة العربية، وكان اعتمادها على الجملة في تقديم أنشطة النحو، والصرف، والإملاء.

2- أن كتاب (مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني) يوضح منهجية العمل المتعلقة بالتعبير الشفوي تحت عنوان (الوحدة العضوية في تدريس اللغة): كما يلي:

(ينطلق العمل الأسبوعي في تدريس اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة من نص مختار تتم دراسته شفويا في الحصة الأولى من ناحية المعنى، ويُتخذ أساس لدروس التعبير الشفوي والكتاب، كما يُدرس من ناحية المبنى ليكون وسيلة للتعرف على الصيغ، والقواعد اللغوية...)[1]، فقد حدد التوجيه الرسمي لتعليمية التعبير الشفوي باعتماد نص مختار، وليس نص القراءة، أما في نظام التعلم الابتدائي فقد كان النص منطلقا لنشاط التعبير الشفوي في كل وحدة تعليمية تعلمية خلال كل أسبوع، ويندرج هذا الأسلوب ضمن رؤية المقاربة بالكفاءات ؛إذ تجعل النص وسيلة لغوية في تعليم أنشطة اللغة بصفة عامة، وهدف هذا المنهج التعليمي هو تحقيق "كفاءة نصية لدى التلميذ تسمح له بإنتاج نصوص تَحضُر فيها مواصفات الاتساق، والانسجام، وتجعله قادرا على إدراك اتساق الخطاب، وانسجامه وذلك بعد استحضار قواعد صياغة النصوص"[2].

إن نظام التعليم الأساسي لم يجعل الاعتماد على النص أحيانا-في تقديم درس التعبير الشفوي -على وجه الإلزام في الطور الثاني كما حدد ذلك كتاب (مناهج ومواقيت) للسنة الخامسة في عنصر (منهجية العمل) بالتعليمة التالية:

"**الحصة الأولى:** وتسعى إلى تدريب التلاميذ على تحليل فكرة تؤخذ من النص المختار، فتستخرج عناصره الأساسية، ثم تحلل عنصرا عنصرا ويتم ذلك بواسطة التعبير الشفهي.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي، للطور الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر د ط، 1996، ص 87.

[2]- وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفة، دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2004-2005).

الحصة الثانية: تسعى إلى تدريب التلاميذ على تنويع الاستعمال اللغوي، وتنطلق من المنطلق المختار، حيث تركز الدراسة على المباني اللغوية قالب، اشتقاق مفردة...).

الحصة الثالثة: تسعى إلى تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي؛ وذلك بتحرير فقرة لها علاقة بموضوع التعبير الشفهي، أو تشترك معه في بعض عناصره..."[1]

فهذا التوجيه كما تم توضيحه سابقا لم يستند إلى القيمة العلمية للمقاربة النصية، بدليل استخدام أسلوب (مقاربة الجملة) في باقي الأنشطة اللغوية، وأما في الطور الأول فقد بينت ذلك سابقا بأن تقديم أنشطة اللغة العربية كانت تقدم منفصلة عن نص القراءة.

أما في نظام التعليم الابتدائي منذ 2003 فقد كانت مقاربة التدريس فيه تعتمد النص محورا ،ومنطلقا للأنشطة اللغوية ،وقد اهتم نظام التعليم الابتدائي بشرح هذه المقاربة انطلاقا من نتائج البحوث اللسانية الحديثة، ثم أعقبها بتوجيهات تعليمية حول تقديم نشاط التعبير الشفوي انطلاقا من نص القراءة المقرر مثلما ورد في التعليمة الموجهة للمعلمين عبر مناهج السنة الثالثة في محور (تقديم النشاطات ص 30) كما يلي "يمثل درس القراءة وحدة متماسكة ليُشغل فيه المقروء والمكتوب، وهو نشاط لغوي يتدرب على عملية الأخذ ،والاكتساب من النصوص المقررة.... ونص القراءة في إطار المقاربة النصية يمثل المحور الذي تدور حوله كل النشاطات الأخرى؛ وخاصة التعبير الشفوي، والتواصل ،والكتابة"[2]، فهذه التعليمة التربوية توضح أهمية التعامل مع نص القراءة وتطلب من المعلم- على وجه الإلزام،- أن يجعله محور الأنشطة اللغوية، ومنها نشاط التعبير الشفوي والتواصل انطلاقا من توضيح الرؤية العلمية للمقاربة النصية وأهدافها التعليمية التعلمية ونموذج ذلك ما ورد في كتاب (مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) حول عنصر (القراءة واستثمار النص)، (يُنجز نشاط القراءة من خلال نص يقرأه المتعلم ليتمرن بواسطته على حسن الأداء، وعلى تبين وظائف الأساليب، ومختلف علامات الوقف..."[3]، فهذا الهدف يشترك فيه نظام التعليم الابتدائي مع التعليم الأساسي ولكن يزيد عليه بأهداف بيداغوجية أخرى في إطار المقاربة النصية، إذ يوضح المنهاج الذي سبق ذكره بما يلي "ولا يقتصر نشاط القراءة بالنظر إلى المقاربة على ما سبق ذكره، بل يتجاوز إلى عمليات نحوية، وصرفية، وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات، وممارسات

[1]- وزارة التربية الوطنية مناهج ومواقيت، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، منشورات المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د ط، 1984-1985.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره، ص 30.

[3]- وزارة التربية الوطنية مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره، ص 25.

نضطلع بها في الدرس اللغوي"[1]، ويتم هذا مع كل الأنشطة اللغوية التي يمكن أن تستند إلى النص لتحقيق أهداف تعليمية تعلمية أكثر من مقاربة الجملة، وأما بالنسبة للتعبير الشفوي فإن المنهاج بالمدرسة الابتدائية يوضح العلاقة التكاملية بينه وبين نص القراءة حيث ورد فيه ما يلي "ويأتي نشاط التعبير الشفوي عقب نشاط القراءة مباشرة حيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيدا لغويا للانطلاق في التعبير عن أفكاره، ومشاعره، وتجاربه في وضعيات حقيقية، وشبه حقيقية" [2].

نتيجة:

ما يمكن أن نستنتجه أن نظام التعليم الأساسي اعتمد مقاربة الجملة في تقديم أنشطة اللغة، وأما نشاط التعبير الشفوي فقد كان تقديمه يتم أحيانا من النص وأحيانا بدونه؛ بسبب عدم وضوح المقاربة التربوية المعتمدة في نظام التعليم الأساسي، وعدم تعرض المناهج لمنطلقات أنشطة اللغة العربية، واعتمادها على النص أحيانا يتم بصورة عفوية لغياب الإلزام البيداغوحي لاعتماد النص منطلقا لدروس اللغة، وأما بالنسبة لنظام التعليم الابتدائي فقد كان الاعتماد على المقاربة النصية واضحا ومنظما، من خلال التعريف بها، والتوجيه البيداغوجي حول تقديم أنشطة اللغة العربية عموما ونشاط التعبير الشفوي خصوصا؛ انطلاقا من نصوص القراءة بصفة ملزمة.

5-المقارنة بين المقاربات التعليمية:

5-1-منطلق التعلم: (اختلاف)

1-تنطلق المقارنة بالمضامين من منطق تقليدي كان سائدا عبر العصور السابقة هو التلقين والحفظ أثناء الدرس وبعده (في المنزل) يتم استعراض المكتسبات أثناء المراجعة وعند الامتحانات، أما المقاربة بالأهداف فتعتمد على رؤية النظرية السلوكية التي تربط في مفهومها العام بين المثير والاستجابة. أما المقاربة بالكفاءات فالهدف الأساسي لمنهجها التعليمي التعلمي وهو اعتماد المتعلم على المعارف السابقة للانطلاق في تحقيق تعلمات جديدة.

2-يركز المنهج التقليدي على مدى حجم المعلومات المكدسة في ذهن المتعلمين لغرض استرجاع بضاعة المعلم في موقف ما، أما المقاربة بالأهداف فتركز على مدى الاستجابة للمثيرات التعليمية من قبل التلاميذ لتغيير السلوكات السابقة، وفي التعبير الشفوي فإن الهدف السلوكي العام هو تحقيق التواصل والتعبير بلغة سلمية تحترم قواعد اللغة العربية ويستجيب بها المتعلم بدواعي التواصل والإبداع. أما

[1]-المرجع السابق ،نفس الصفحة.

[2]- نفسه.

المقاربة بالكفاءات فتركز على مراقبة القدرات، وتنميتها لتحقيق كفاءات متنوعة حسب المستويات الزمنية التي تحدد نوع كل هدف (غايات، مرامي، أهداف...).

3-تخلو مقاربة المحتويات من فلسفة تربوية محددة، فانعكس ذلك على عدم تحديد الأهداف التعليمية التعلمية، وتميزت بالعشوائية وسوء التنظيم وعدم التدرج، أما المقاربة بالأهداف فاعتمدت النظرية السلوكية التي تنطلق من الاستجابة التي تتعلق بمثيرها الخاص؛ فكان أساس منطق التعلم هو تحديد أهداف جزئية تكون مضبوطة؛ يجب الوصول إليها من طرف المعلم مع المتعلم، كما يجب أن يحددها المعلم على مذكرته قبل البدء في الدرس.

ويمكن أن يعلنها أمام المتعلمين، وتُسجل على السبورة، أما المقاربة بالكفاءات فإن منطلق التعلم في هذه الناحية على الشمولية في الأهداف التعليمية المسطرة للدرس؛ تنطلق من متطلبات تحقيق الكفاءة وفق خطة بعيدة المدى.

4-ينطلق التعلم في المقاربات بالمحتويات على سلطة المعلم التي تستولي على معظم الأنشطة التعليمية التعلمية، ففي نشاط التعبير الشفوي يتكلم المعلم أكثر من التلميذ مما يفقد الدرس منطق التدريب على التواصل بالفصحى من طرف التلاميذ، أما في المقاربة بالأهداف فتكتفي بسلوكات تواصلية محددة يجب أن ينجزها المتعلم تحقيقا للأهداف الجزئية المحددة على المذكرة ثم معالجتها بالعملية التعليمية، ولا يتجاوز تلك الأهداف الإجرائية المحددة سلفا على المذكرة، مما يفقدها خاصية شمولية التعليم والتعلم لتركيز استراتيجية الدرس على أهداف خاصة في التواصل والتعبير الشفوي أو في غيره من أنشطة اللغة العربية، لكن بقيت سيطرة المعلم على مجريات الدرس في مقاربة التدريس بالأهداف، ولذلك جاءت المقاربة بالكفاءات لتعمل على نقل الفاعلية من المعلم إلى المتعلم، فيساهم في كل مجريات الدرس انطلاق من التحفيز الداخلي لتحقيق البناء الذاتي ،وتحقيق التعلم.

5-تركز المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف على الانتقاء المعرفي؛ لأنهما تركزان على المستوى المعرفي فقط، وتنظران إلى أهمية العقل دون المستويات الأخرى في جسم المتعلم، بينما تنظر المقاربة بالكفاءات إلى كافة تلك المستويات في بناء المناهج ثم في تحديد الأهداف التعليمة التعلمية؛ إذ تراعي الجانب الوجداني والحس حركي أيضا. أما التواصل الشفوي في المقاربتين الأوليين فيبنى على حفظ كمّ هائل، من الجمل والنصوص لتدريبه على التعبير الشفوي[1]، أما المقاربة بالكفاءات فهي تراعي التواصل

[1] -لا ننفي فائدة الحفظ في بعض المجالات التعليمية لكن لا يجب أن يكون الحفظ غاية لذاتها بعيدا عن الفهم والتوظيف .

الإبداعي الذي يربط بين المستوى المعرفي، والوجداني والحس حركي؛ مما يؤهله إلى تواصل تام، فيصفح عن مشاعره شفويا، مستعينا بتعابير الجسم.

6-ينتج عن الأسلوب التعليمي وضعية خاصة بالمتعلم منسجمة مع استراتيجية المقاربة، فهي نمطية وآلية بالنسبة لمقاربة المضامين ومقاربة الأهداف، فيعتاد المتعلم وضعية ثابتة (استقبال المعلومات، واستظهارها، انتظار الإجابة لكل تمرين، أو تطبيق..)، بينما المتعلم في المقاربة بالكفاءات فيتميز بمحاولات الإدراك ؛لأنه هو المكلف بالبحث وعليه أن يكتشف بنفسه ليدرك الحلول والمعارف، والنتائج أمام المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجهه في كل درس.

7-ركزت مقاربات التعليم الأساسي على منطق التعلم، وهذا يعني أن المعلم يبذل جهدا أكثر من المتعلم بينما المقاربة بالكفاءات في إصلاحات (الجيل الأول والجيل الثاني) تعتمد على منطق التعلم الذي يجعل التلميذ يبني معرفته بذاته من خلال التوجيه التعليمي المستمر أثناء العلمية التعليمية.

8-تقاس نتائج التعلم – في مقاربة المضامين – بحسب مستوى الحفظ وسرعة الاستظهار، أما في المقاربة بالأهداف فهي تقاس حسب الأهداف المسترجعة من قبل المتعلم؛ التي ترتكز على تلك الأهداف الإجرائية المقدمة في الدروس السابقة، أما في المقاربة بالكفاءات فالنتائج حسب مستوى التحكم في الكفاءات المراد مراقبتها وتقويمها.

9-يرتكز التعلم على منطق الحشو المعرفي في المقاربة بالمضامين، بينما يهتم التعلم في المقاربة بالأهداف بالحشو المعرفي الذي يظهر على مستوى سلوكات يستجيب بها المتعلم لمؤثرات خارجية ترتبط بالعملية التعلمية، أما المقاربة بالكفاءات فمنطقها التعلمي هو مدى تحقق مهارة أو عدة مهارات في نشاط تعلمي ما ،أما في التعبير الشفوي والتواصل فهو أن تتحقق الكفاءة التواصلية التامة (معرفيا ،ووجدانيا، وحركيا).

10- سيطرة النمطية على أهداف التعلم في مقاربة المضامين باعتمادها هدفا واحدا متكررا بين الأنشطة المتعلقة بمادة واحدة، وهكذا في كل دروس المادة الواحدة وخلال سنة دراسية (مثلا: أن يتعرف على الفاعل، أن يتعرف المفعول به، أن يتعرف على استعمال الصيغة، أن ينجز التمارين...).

أما في المقاربة بالأهداف فإن الأهداف كثيرة منتقاة من الدرس، ومتجددة من نشاط تعلمي لآخر، وينصب اهتمامها على مدى الاستجابة السلوكية التي يجب أن يلاحظها المعلم ويمكنه أن يحدد نسبتها أثناء الدرس، أو وقت الامتحانات.

أما في المقاربة بالكفاءات فإن التعلم يراعي الجانب المعرفي والوجداني والحركي في أهدافه؛ فيكون بذلك تعلما مندمجا وشاملا.

11- ينفصل الدرس عن التمارين في المقاربة بالمضامين، أما في المقاربة بالأهداف فيعتمد التعلم على تمارين نظرية بعيدة عن محيط المتعلم، ولم تراعي المقاربات الأنشطة التطبيقية المتعلقة بالتعبير الشفوي والتواصل، وهذا عكس المقاربة بالكفاءات التي جعلت حيزا لتمارين تتعلق بالتعبير الشفوي في بداية الدرس وفي الأنشط اللغوية (التمارين الوظيفية) وفي أنشطة الإدماج، وهي تعتمد دائما على منطق التعلم بالمشكلة وقد كانت تمثل – في مقاربة المضامين –التطبيقات الأسبوعية لتكون وسيلة للمراجعة؛ يتدرب من خلالها التلاميذ.

12- ينطلق التعلم في المقاربة بالمضامين من زاوية المحتويات عند بناء المناهج التعليمية وتزيد عليها المقاربة بالأهداف بمراعاة السلوكات المنتظرة من المتعلم إزاء كل نشاط تعليمي تعلمي، أما في المقاربة بالكفاءات فإن إنجاز المناهج ينطلق من استراتيجية الكفاءات المنتظر تحقيقها، ومنها تُحدد المحتويات المعرفية، وعلى هذا الأساس فإن أنشطة التعبير الشفوي لم تُحدَّد محتوياتها الرسمية إلا بعد تحديد الكفاءات المنتظرة من المتعلم؛ أهمها (الكفاءة التواصلية الشفوية في ما يخص هذا النشاط).

13- يتجه التعلم في المقاربة بالمضامين إلى عقل المتعلم؛ فيكون النشاط منحصرا على المستوى العقلي، أما في المقاربة بالأهداف فيتجه هدف التعلم إلى الجانب السلوكي، ومدى الاستجابة لمثيرات التواصل، وأغفلت الجوانب الإبداعية الأخرى إذ يكون التركيز التعليمي على أهداف جزئية منتظرة من الدرس، وعدم مراعاة ما قد يبديه المتعلم من سلوكات إبداعية بسبب الارتباط بالأهداف المعلنة في الدرس.

أما في المقاربة بالكفاءات فإن عملية التعلم والتعليم يجب أن تتجه إلى الجوانب الأخرى من شخصيته؛ الوجدانية والحركية والإبداعية.

14- يستأثر التعلم في المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف بمجموعة من المتعلمين (جماعة المواجهة) فالدرس يتجه إلى النجباء، دون مراعاة الفروق الفردية ؛فالتعبير الشفوي يجيده إلا بعض المتفوقين بحكم الاهتمام الخاص الذي يتلقونه ؛لأنه يحتاج إلى تدريب فردي متواصل لضمان اكتساب مهارة الحديث وضمان التدريب والاستعمال الشفوي، هذا من الناحية الميدانية أما رؤية المقاربة بالأهداف فإن استراتيجيتها التعليمية تهتم ب(التفريد) الذي يحترم خصوصيات المتعلمين في الدرس هذا من الناحية النظرية لكنها لم تطبق منذ تبنيها سنة 1995 من قِبل وزارة التربية الوطنية، واكتفت باستراتيجية

تحديد الأهداف الإجرائية بدقة على مذكرة الدرس، أما المناهج والكتب المدرسية التي بقيت سارية منذ تطبيق قانون المدرسة الأساسية (1980) فلم تتجدد وفق مقاربة التدريس بالأهداف سنة (1996).

أما فلسفة المقاربة بالكفاءات فتعتمد التعلم الذي يقوم على مراعاة الفروق الفردية، وكل مجموعة متقاربة في المستوى تتلقى تعليمها الخاص وفق استراتيجية التفريد.

5-2-الاختبارات وتأويلها:

في نظام التعليم بالمضامين تبنى الامتحانات من خلال اقتراح أسئلة حول الأنشطة المقدمة سابقا، فنشاط التعبير الشفوي كان يُقَيم بنقاط وأحيانا بتعلق بدرس واحد كالتعبير عن مشهد دُرِس سابقا.

أما الاختبارات في المقاربة بالأهداف فبقيت متواصلة ب(منهج المضامين)رغم أنها جديدة من حيث رؤيتها التربوية ،أما الامتحانات فهي تركز على مدى التحكم في الأهداف التعليمية المحددة سابقا، وعلى إثر نتائجها يتم تحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، أما الامتحانات في مقاربة التدريس بالكفاءات فتعتمد على منطق التعلم نفسه، وهو استراتيجية التعليم بالمشكلة والتقويم بها كذلك لمعرفة درجة تحقيق المهارات ،ومدى قدرة التلميذ على تجنيد موارده أمام مشكلات التقويم التي يجب أن تكون صورة للواقع الذي يعيش فيه، لكن الوزارة لا تعتمد تقييم التعبير الشفوي والتواصل ضمن المقاربة بالكفاءات ،وتكتفي بتقييم التعبير الكتابي.

- المتعلم : موقع المتعلم في العملية التعلمية التعليمية يختلف من مقاربة أخرى ، فهو في مقاربة المحتويب=أخرى5ثلللللأخرى، فهو في مقاربة المحتويات متهيئ لأسئلة تقليدية صنعت نمطا عقليا للمتعلم جعلته مستعدا لعرض المعارف التي حفظها، مما جعله في صورة متلقّ ثم مستظهر، كما أنه يعتمد على التحفيز المادي الذي يبعده عن مبدإ الحيرة التعلمية، والبحثية بسبب جاهزية الحلول التي اعتادها، ونمطية مذكرات التعبير الشفوي فلا تجعل التلميذ يتفاعل بل تجعله دائما ينتظر العرض المباشر للصورة، وسماع التمثيلية، ثم طرح أسئلة مباشرة حولها.

أما في المقاربة بالأهداف فقد استمر موقع المتعلم في العملية التعليمية، ولم تزد تطبيق المقاربة إلا على التركيز على مراقبة السلوك وتحقيق الأهداف الإجرائية؛ رغم الالتزام التقليدي التام بالمذكرات الجاهزة من وزارة التربية الوطنية.

- أما في المقاربة بالكفاءات فإن المتعلم يعتبر الفاعل الرئيس في العملية التعليمية التعلمية من خلال إيجابيته أو فاعلية مساهمته في البحث والتعلم من أجل بناء ذاته، بسبب اعتماد الحوافز النفسية التي تجعل شغفه

دائما متواصلا لحل كل مشكلة تعلمية، فهو دائما متحفز لكل طرح علمي يعلم أنه يتحدى مكتسباته المعرفية، ومستوى مهاراته، والتعبير الشفوي ينطلق من مشكلات ذات علاقة بالواقع لما تُقدم للمتعلم ليبني عليها مكتسباته الجديدة لغاية تحقيق نموذج بنائي كما في استراتيجية المقاربة بالكفاءات (اختلاف).

5-3-الكفاءات العرضية:

إن الأهداف المسطرة من الأنشطة التعليمية التعلمية في المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف كانت تهدف إلى تحقيق كفاءة أفقية وحسب، أي أن أهداف تعلم النشاط الواحد ليس لها علاقة بالأنشطة الأخرى، فالاهتمام التعلمي ينصب على المحتوى المعرفي للمادة الواحدة.

وهذا عكس المقاربة بالكفاءات التي وضعت الكفاءة العرضية هدفا من أهداف التعليم، فمهارة النشاط الواحد تخدم مهارة النشاط الآخر له علاقة به؛ لأن بعض الأنشطة تتعالق في بناء المهارات، ثم الكفاءة؛ فمثلا مهارة التعبير الشفوي ترتبط ارتباطا كاملا بمهارة النحو، ومهارة القراءة، ومهارة الاستماع، ومهارة الإملاء، ومهارة التعبير الكتابي (اختلاف).

5-4-ملمح التخرج:

اكتفت المقاربة بالمحتويات بأهداف عامة تمثل الملامح المسطرة من المتعلمين في آخر السنة، أو في آخر الطور، ونفس الأمر في فترة تبني المقاربة بالأهداف، فقد كان الملمح العام في كلا المقاربتين معرفيا يهتم باستنساخ المضامين عقليا، بمدى حفظها والقدرة على استظهارها؛ دون مراعاة القدرة على توظيفها من طرف المتعلم، كما أن مناهج المضامين والأهداف الإجرائية تخلو من تحديد ملامح الدخول وملامح الخروج، واكتفت بأهداف عامة في شكل غايات، ومرام.

أما في المقاربة بالكفاءات فقد حددت ملامح كل الأنشطة التعلمية، ومنها التعبير الشفوي والتواصل؛ فتم تحديد ملامح دخول المتعلمين، وملامح خروجهم في كل سنة دراسية، وهذا على جميع المستويات الزمنية للدراسة؛ من ملامح السنة الدراسية إلى ملامح الطور.

5-5-النموذج المنتظر للمتعلمين:

تهدف المقاربة بالمضامين إلى تحقيق (النموذج الموسوعي) انطلاقا من مبدئها التعلمي الذي يعتمد على الحفظ والتكديس، ثم الاستظهار، أما المقاربة بالأهداف فهي تسعى إلى تحقيق (النموذج السلوكي) ؛لأنها تعتمد في رؤيتها على السلوك لإيصال المعرفة، وتحقيق التعلم.

أما المقاربة بالكفاءات فهي تسعى إلى إيجاد (النموذج البنائي) لأن المتعلم حسب رؤيتها يبني معرفته بذاته وعلى أساس ما اكتسبه المتعلم من محيطه الذي زوده ببعض المعارف البسيطة التي يجب تجنيدها في الدرس.

5-6-وضع أنشطة المناهج:

يتم وضع أنشطة كل مناهج حسب كل مقاربة، ففي المقاربة بالمضامين يتم على أساس المحتويات المعرفية؛ دون مراعاة ميولات المتعلم وخصوصياته، بينما في مقاربة التدريس بالأهداف فإن تخطيط مناهج الأنشطة يتم حسب المحتويات والأهداف (هذا نظريا) بينما في واقع تطبيق المقاربة لم نلمس ذلك في مناهج الكتب بسبب مواصلة العمل بالمقاربة السابقة.

أما المقاربة بالكفاءات فإن تخطيط الأنشطة يراعي ظروف المتعلمين التي تسمح بتكوين كفاءات تكون الغاية من وضع أنشطة كل منهاج كتحقيق الكفاءة التواصلية في التعبير الشفوي تكون متناسبة مع مستوياتهم العقلية والدراسية (اختلاف).

5-7-المنطق العلمي (النفسي والفلسفي) للمقاربة:

تنطلق مقاربة المحتويات في فلسفتها التربوية من مبدإ علمي تقليدي (من حفظ المتون، حاز الفنون)، وهي مقاربة تعتمد على الحشو والتكديس؛ رغم أن هناك محاولة لتقديم رؤية تربوية جديدة حملت عدة عناوين، فتكلم المسؤولون آنذاك على قطاع التربية مرة على مقاربة تدعى مقاربة التنظيم المعرفي، ومرة على مقاربة تدعى (المقاربة النشطة).

ولكن الميدان -من خلال الوثائق التربوية- لم يحمل سوى تطبيقا لمبادئ تقليدية متأسسة على مبدإ التعليم بالحفظ، والتقويم بالاستظهار (اختلاف).

واستمر الحال أثناء انتهاج مقاربة التدريس بالأهداف لعدم تطبيقها تطبيقا جذريا، والنظرية السلوكية تنطلق من علم نفس السلوك الذي يهتم في عمومه بوصف سلوك يقوم به المتعلم بعد أداء العملية التعليمية التعلمية، لتثبيت سلوكات تعلمية مقصودة أو تعديل سلوكات غير مرغوب فيها، ففي التعبير الشفوي كان أهم سلوك تعلمي يُقصد من أنشطته التعلمية هو تثبيت الكلمات، والتراكيب، والجمل شفويا من خلال نطقها والتعامل بها في مواقف مشابهة من الحياة.

أما في المقاربة بالكفاءات فإن منطلقها العلمي هو فلسفة (البنيوية الاجتماعية)، أو البنائية التي تهدف إلى تحفيز المتعلم على بناء معرفته بذاته من خلال رغبة داخلية لمواجهة مشكلات تعليمية لها نظيرتها في الواقع الاجتماعي، لهدف ضمان بناء مهارات من خلال تكوين متواصل ينتج كفاءة ما (اختلاف).

5-8-دور المعلم:

يحتل المعلم حيزا في العملية التعليمية ضمن المقاربة بالمضامين ؛ إذ ينظر إليه بأنه المالك الحقيقي للمعرفة، ودوره مستمر في التدخل والتسلط ؛لا يراعي الفروقات الفردية للمتعلمين، ونجاح المعلم مرهون بمدى حفظ التلاميذ لمعلوماته التي يقدمها لهم باستعمال وسائل تقليدية ؛أهمها العقاب البدني، أما في مقاربة التدريب بالأهداف فإن المعلم بقي كما كان في مقاربة المضامين، فهو ينقل المعرفة ولم يزد عليها إلا بمراقبة السلوكات المنتظرة من خلال الأهداف الإجرائية المسطرة في كل نشاط تعليمي، ولا يحكم إلا على مدى تحقيق هذه الأهداف الجزئية واعتماد إحصاء السلوكات المحققة وتحديد نِسبها، وبذلك بقي دور المعلم ثابتا يقوم على نقل المعرفة، ومعاينة السلوكات التعلمية المحققة.

أما في المقاربة بالكفاءات، فإن المعلم يعتبر موجها فقط، وأما التلميذ فهو مركز العملية التعلمية التعلمية، يثير فيه المعلم حب البحث، ويحفزه للاكتشاف المتواصل، وانتظار تعليمات مبنية على أساس مشاكل تشبه مشاكل الحياة اليومية، فالعلاقة بين طرفي العملية التعلمية هي توجيهية فقط، كما يراعي الفروق بين المتعلمين لبناء استراتيجية تعليمية خاصة بكل مجموعة تتشابه في بعض الخصائص العقلية والمعرفية السلوكية وغيرها، بعيدا عن كل ضغط، أو عقاب، أو تحفيز مادي، بل يجب أن يكون تحفيزا نفسيا داخليا.

5-9-منهج التدريس:

يتميز التدريس في مقاربة المحتويات بعدم التنوع لاعتماده على الانتقاء، والمباشرة وتلقين المعرفة، مما أدى إلى نمطية متواصلة في طريقة التدريس، ولا يهتم في كثير من الأحيان بالوسيلة التعليمية، أما في المقاربة بالأهداف فإنها تتجاوز أخطاء منهج التدريس السابق ليكون منهجيا من خلال الابتعاد عن الأهداف العامة لكل درس، وتحديد أهداف أكثر دقة، يمكن ملاحظتها وقياسها والاهتداء لها في كل درس، لكن منطق التلقين بقي سائدا رغم اعتماد النظرية السلوكية في العمل التربوي داخل القسم.

أما في المقاربة بالكفاءات فإن منهج التدريس يعتمد على مبدإ النشاط والفعالية اللذين يدفعان المتعلم إلى البحث والاكتشاف من خلال خلخلة عقله بمواجهة مشاكل تعليمية تكون صورا ونماذج من الحياة اليومية؛ لمحاولة تقريب الواقع الاجتماعي إلى المدرسة، وعدم الفصل بينهما مع الاستعانة بالوسائل العلمية الممكنة ليتحكم المتعلم فيها، ويستعين بها في البحث، وحل المشكلات دون الاعتماد على نمط واحد من أساليب التعليم الفعال (اختلاف).

5-10-الكتاب الموحد:

لكل نشاط تعليمي كتاب خاص به في نظامي التعليم الأساسي الذي طبق مقاربة المضامين ومقاربة الأهداف، أما في مقاربة الكفاءات فقد وضعت أنشطة متقاربة (عدة مواد) في كتاب واحد لبعض السنوات الدراسية وهذا لهدف تخفيف حمل المحفظة وتثبيت المعارف المشتركة بين المواد المتقاربة؛ لضمان توظيف متكرر للمكتسبات المعرفية للمتعلمين.

تاسعا-جدول 28 ملخص المقارنة بين المقاربات التعليمية المطبقة في نظامي التعليم الأساسي والابتدائي[1]

	نظام التعليم الأساسي(1980-2002)		نظام التعليم الابتدائي (2003-2021)
1. منطلق التعلم ووضعيته	المقاربة بالمضامين (1980-1995)	المقاربة بالأهداف (1996-2002)	المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول+ مناهج الجيل الثاني (2003-2021)
	1- أن يحفظ ويستعرض مكتسباته المعرفية.	(الربط بين المثير والاستجابة.	الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم.
	2- التركيز على كمية الحفظ/ استرجاع بضاعة المعلم.	التركيز على تنمية السلوك	التركيز على تنمية القدرات والكفاءات.

[1]- **المراجع المعتمدة في تخطيط جدول المقارنة:**

1-ميريو، بيرتو، هاملين وآخرون، ترجمة عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2013، المدرسة الحديثة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص .99

2-رافدة الحريري، الجودة الشاملة في المناهج وبناء طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط:1، 1423/2011، ص 101-.102

3-الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين امليلة، الجزائر، د، ط، 2012، ص 26.

المخطوطات:

- محمد بوعلاق، التدريس بالكفاءات، أية علاقة؟، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة (مطبوعة مخطوطة).

المواقع:

صفحة: صفحة الأستاذ ؛ Prof 7 نوفمبر 2020-12-19

قناة: بيبا مبارك لعلوم المادة BiBA.MBAREK

صفحة: Rachid Abdekarem بتاريخ 7 نوفمبر 2020.

صفحة: الاستاذ أمين صادقي، 05 سبتمبر 2020.

الكتب:

لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، مناهج الجيل الثاني، لأساتذة التعليم الابتدائي، الأمل، تيزي وزو، الجزائر، د، ط، 2017.

	3- أهداف عامة عشوائية لا تنطلق من رؤية تربوية.	تذرية أهداف قريبة المدى.	يتكوّن التعلم من خلال مهمة شمولية بعيدة المدى.
	4- المعلم سيد الدرس.	تسيير الدرس من طرف المدرس.	مساهمة المتعلم في تسيير الدرس.
	5- الانتقائية المعرفية والاعتماد على النجباء.	الانتقائية المعرفية.	الشمولية.
	6- التضخم المفاهيمي.	التضخم المفاهيمي.	الاختزال المفاهيمي.
	7- النمطية.	الآلية.	الإدراكية.
	8- (توجه الوضعية نحو انجاز المدرس ويتم التركيز حول التعليم.	توجيه الوضعية نحو إنجاز المدرس ويتم التركيز حول التعليم).	تُوجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم فيتم التركيز على مبدإ التعلم .
	9- تعطى النتائج حسب الحفظ والاستظهار.	(تعطى النتائج حسب الأهداف.) (متمركزا أساسا على المعارف) والسلوكات.	-تعطي النتائج حسب درجة التحكم في الكفاءات و إستراتيجية التعلم.
	10- متمركز أساسا على المعارف (تغير في المعارف – البنى العقلية).	تُجزئ التعلم إلى أهداف غير مندمجة.	متمركز أساسا على المهارات والقدرات.
	11- هدف واحد لكل نشاط ولا يراعي المستويات لارتباطها بمستوى الحفظ.	تعلم عبر تمارين نظرية.	تعلم مندمج (معارف, مهارات , مواقف).
	12- الدرس منفصل عن (التمارين التطبيقية)	(تخطيط الأنشطة حسب المحتويات و الأهداف.	تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية.
	13- تخطيط الأنشطة حسب المحتويات.	المحتويات والأهداف.	تخطيط الأنشطة حسب الكفاءات ثم حسب المحتويات).
	14- (عملية التعلم نشطة على المستوى العقلي... مقيدة).	1- سلبية غير نشطة.	نشطة على جميع المستويات.
	15- (يُوجه الدرس المتمركز إلى جمهور	2- (يحظى الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد...).	يعتمد التعلم على الفروق الفردية ومراعاة المستويات الشخصية لكل تلميذ، ووضع

	محدود العدد "جماعة المواجهة ").		إستراتيجية على هذا الأساس(التفريد)
	16- مراحل الدرس: التمهيد-الدرس- التطبيق	مراحل الدرس: التمهيد-الدرس- التطبيق.	مراحل الدرس: وضعية الانطلاق- وضعية بناء التعلمات- وضعية استثمار المكتسبات وتقويمها- التدريب و الاستثمار.
2. -دور المدرس	1-(يُعتبر المدرس مُبلّغا للمعرفة).	(المالك الفعلي للمعرفة.	يعد وسيطا بين المعرفة والمتعلم.
	2- ينشط أكثر من المتعلم.	يتدخل باستمرار	يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق).
	3- (غالبا ما يتم الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس).	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمدرس بتصحيح مادته الديداكتيكية ومعرفة ما إذا كان درسه نجح بالنظر إلى اكتشاف المعارف من طرف المتعلم.	الحكم على نجاح الدرس من خلال تحقيق الأهداف التعليمية وبناء المهارات.
	4- (علاقة تسلطية مع التلاميذ.	تقوم على الإفصاح والثقة والاحترام.)	تقوم على مساهمة مدى المتعلم في بناء معارفه ومهاراته(علاقة تكاملية توجيهية).
3. -التقويم	1. (يحصل التقويم بشكل متأخر).	(الاهتمام بالنتيجة .	تُتّبع السيرورة التعلمية من البداية إلى النهاية.
	2. تقويم تحصيلي .	التقويم:التشخيصي وتكويني وتحصيلي.	التقويم:التشخيصي وتكويني وتحصيلي.
	3. "تقويم بالامتحان.	تقويم كمي".	التقويم مستمر.
	4. تقييم المعلم للتلميذ.	تقييم المعلم للتلميذ.	تقييم ذاتي + تَقَائِمٌ (كل تلميذ يقيم زميله.)
	5. التقويم ليس جزء من التعلم.	"التقويم جزء من التعلم ومستمر".	التقويم جزء من التعلم ومستمر من أول الدرس إلى غاية تحقق الملامح.
4. -	1- "لا يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة.	يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير وسلوكات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم".	يتم الإعلان عن الأهداف التعليمية التعلمية حسب مجالات ومستوياتها بتعابير دقيقة وكاملة للملاحظة تبنى على مستوى المهارات.
5. -السرعة	1- "يجب أن يسير كل المتعلمين بنفس السرعة.	يمكن لكل متعلم أن يتقدم بحسب سرعته الخاصة".	تعليم يعتمد على ميولات المتعلم ومستوى معارفه السالفة مع مراعاة الفروق الفردية.

6. –أنشطة التكوين	1- "يتعلق الأمر خصوصا بدروس القائية ويقرر المدرس بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل.	يستعمل عدة انشطة تكوينية بغرض اختبار تعلم أفضل ويتم اعتماد وسائل الاتصال على أساسا الفعالية".	اعتماد الوسائل الحديثة لمواكبة المستجدات العلمية وذلك ضروري ورسمي.
7. الاختبارات وتأويلها	1- يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته .	تهيأ الاختبارات بقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس. وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين والتحكم في الأهداف.	اعتماد المشكلات لتقييم الاختبارات ومعرفة مستوى المهارات و القدرة على إدماج المكتسبات و إدماج الموارد.
	2- تعتبر الاختبارات معيارية.	ترتكز الاختبارات على معايير نجاح المتعلم مستقبلا وتُعبر عن نجاح المتعلمين".	ترتكز الاختبارات على شبكات قياس المهارة .
8. –المتعلم	1- يستجيب لأسئلة تقليدية نمطية يستعدُّ المتعلم من خلالها إلى عرض المعلومات	" يستجيب لمثيرات المحيط لبناء تعلمه.	يبني معرفته عن طريق مساهمته في البحث".
	2- سلبي لاينفعل .	سلبي لكنه منفعل "التلميذ يستقبل معلومات".	إيجابي وفعال .
	3- تدعيم مادي يتوقف التعلم بتوقفه.	له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي .	"له حوافز مرتبطة بتصوره حول المشكلة أو المهمة وبقدرته الذاتية".
	4- لايعتمد المتعلم على مبدإ الحيرة لأنه مطمئن وغير منفعل .	"يلاحظ بسهولة النتائج المتوخاة	يلاحظ بصعوبة النتائج المتوخاة .
	5- جاهزية الحلول ، تعطى التمارين مع حلولها و المعلم يجيب دائما .	"متمركز على أنشطة تُأمِّن التعلم".	"متمركز على المبادرة التي تولد تخوفات في بداية التعلم ".
	6- "النموذج الموسوعي: يحفظ المعلومات	النموذج السلوكي: النموذج وسيلة لاكتساب المعرفة.	النموذج البنائي" يتعلم المتعلم بالمحاولات الذاتية

	الكثيرة .		
9. الكفاءة	1- أفقية	الأفقية: تخص أنشطة المادة الواحدة.	عرضية: تخص كل الأنشطة المتقاربة،(كفاءة التعبير الشفوي تتكامل فيها كل كفاءات أنشطة اللغة).
10.ملمح التخرج	1- الاكتفاء بالغايات العامة و المرامي للسياسة التعليمية.	"الاستنساخ بالمضامين المكتسبة للمادة ."	التحكم في المشكلات.
	2-أهداف عامة بسيطة تمثل ملامح التخرج .	"التعبير عن الملمح بشكل غايات ومرام على درجة كبيرة من العمومية".	- التعبير عن ملامح الخروج بشكل مفصل -إدماج القيم العالمية ، والتكيف مع التطور التكنولوجي.
	3-يخلو كل نشاط تعليمي من ملامح التخرج.	خلو كل نشاط من ملامح الدخول و الخروج.	- كل نشاط تعليمي ترسم له ملامح الدخول والخروج خلال سنة ،أو طور تعليمي.
11.-النموذج	1-(النموذج الموسوعي) حفظ المعلومات	ا(لنموذج السلوكي) اعتماد السلوك من أجل إيصال وإنتاج المعرفة.	(النموذج البنائي)يبني المتعلم نفسه بنفسه .
12.-وضع أنشطة	1-تخطيط الأنشطة حسب المحتويات.	تخطيط الأنشطة حسب المحتويات والأهداف.	تخطيط الأنشطة حسب الكفايات.
13.-المنطق العلمي	1-المنطق التقليدي، منهج غير مؤسس (من حفظ المتون حاز الفنون.)	النظرية السلوكية/ علم النفس السلوكي. (وصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد تدريس وحدة دراسية معينة،).	علم النفس المعرفي التكويني (البنيوية الاجتماعية): تتمحور حول نشاطات التعلم الفردي والجماعي، تفضل مبدأ التعلم) الذاتي.

	1- النظري أ. مقاربة التنظيم ب. المقاربة النشطة (تناقص واضطراب وعدم وضوح المقاربة)	تثبيت سلوكات انطلاقا من التلقي والحفظ والاسترجاع.	بناء مهارات عن طريق التكوين.
14-دور المعلم	1- هو محور العملية التعليمية التعلمية. -المالك الحقيقي للمعرفة.	ناقل للمعرفة.	دليل للتلميذ في تعلمه.
	2- يتدخل باستمرار	مهتم بالسلوك الظاهري.	مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التلميذ وحب الاكتشاف والتفكير) .
	3- علاقة تسلطية مع التلاميذ	يراقب ويحصي نسب تحقق السلوكات المنتظرة.	علاقة توجيهية.
	4- يُحكم عليه بمدى نجاح طلابه في الامتحانات.	يحكم على تحقق السلوكات الظاهرة.	تقويم المهارات.
	5- لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ	لا يراعي الفروقات الفردية.	يراعي الفروقات الفردية.
	6-يشجع التلاميذ على حفظ المادة.	يشجع التلاميذ على الاستجابة السلوكية.	تشجيع المهارات الناجحة.
	7- دور المعلم ثابت يهدد بالعقاب ويوقعه	دور المعلم ثابت	دور المعلم غير ثابت لا يهدد بالعقاب
15.منهج التدريس	1- تقليدي غير متنوع (الإلقاء)	التدريس منهجي، وعلمي لأنه يعمل لتحقيق أهداف واضحة.	نشطة وفعالة، تدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه، حل المشكلات، المشروع التعلمي التعاوني.
	2- (تقوم على التلقين والتلقين المباشر)	تقوم على التلقين ويعتمد على السلوك المعرفي ومدى استجابة المتعلم.	(تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم).
	3- (تتسم بالجمود والنمطية)	تعتمد هدفا واحدا (الاستجابة السلوكية للمتعلم) متمركز حول المعلم.	بها عدة أنماط.
	4- (تغفل استخدام الوسائل التعليمية) متمركز حول المعلم	(تغفل استخدام الوسائل التعليمية) متمركز حول المعلم	-(تستخدم وسائل تعليمية متعددة). (متمركز حول المتعلم / الطالب)

16.-الكتاب	1- كل كتاب يختص بمادة تعليمية واحدة.	-كل كتاب يختص بمادة تعليمية واحدة.	-كتاب واحد يضم عدة أنشطة / مواد تعليمية (تكامل تعليمي تعلمي بين أنشطة متقاربة).

خاتمة

خاتمة:

ترتبط فعالية النظام التربوي بعدة عوامل منها جودة التعليم التي تنعكس على مستوى العملية التعليمية التعلمية في كل نشاط لضمان نتائج مرضية، وما يعنيه الإصلاح في واحد من جوانبه هو تغيير طريقة تقديم الدرس للمتعلم، كما يعني أيضا أن الطريقة التعليمية ستشهد تحولات منهجية من نظام تربوي إلى آخر، ولا تُكتشف هذه التحولات إلا بتتبعها عبر دراسة مقارنة، تساعد العملية الإصلاحية فيما بعد على تجاوز السلبيات والاستفادة من الإيجابيات والاطلاع على التجارب التربوية السابقة.

وإخضاع درس التعبير الشفوي لدراسة مقارنة بسبب ما لهذا النشاط اللغوي من أهمية بل وخطورة؛ لأنه يرتبط بمكون من مكونات الهوية؛ هي اللغة العربية، ولأنها تُعد وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع ووعاء فكره وثقافته، وإذا كان كل مجتمع يحرص على الحفاظ على لغته فإن ذلك يفرض على مسؤولي قطاع التربية البحث المتواصل عن أنجع الطرق لترقية تعليمها وفق مستجدات البحث العلمية والتربوية؛ ولهذا جاءت دراسة الباحث لتكشف تطور أداء درس التعبير الشفوي في إطار نظامين تربويين مثَّلا مرحلتين هامتين من تاريخ المنظومة التربوية في الجزائر؛ وهما: نظام التعليم الأساسي(1980-2002) ونظام التعليم الابتدائي (2003-2021) .وقد عزز الباحث هذه المقارنة بتتبع المسار التاريخي لدرس التعبير الشفوي منذ الفتح الإسلامي إلى غاية حدث الاستقلال، مما سيفيد المتتبع بملاحظة سير العمليات التعليمية التعلمية لهذا الدرس الشفوي، وخاصة وأن الجزائر قد شهدت أحداثا تاريخية كبرى بعضها أثر تأثيرا سلبيا على العملية التعليمية بصفة عامة وعلى درس التعبير الشفوي بصفة خاصة؛ كما حصل في فترة الاحتلال الفرنسي.

وإذا كان لكل دراسة مقارنة من نتائج تنتهي بها؛ فقد خلصت دراسة الباحث إلى ما يلي:

أ-ما تعلق بالمدخل:

1- إن قيمة التعبير الشفوي مرتبطة بمهارة من مهارات اللغة العربية الأساسية يهدف درسه إلى ضمان امتلاك المتعلم كفاءةً تواصل شفوي يُعبر عنها بمهارة الحديث، كما يستمد قيمة اجتماعية وحضارية لارتباطه بالهوية الوطنية.

2- كان الإصلاح التربوي بعد الاستقلال متدرجا وجزئيا بسبب الواقع الجديد الذي واجهته المدرسة الجزائرية بعد خروج جيش الاحتلال؛ فعملت الدولة على استرجاع مكانة اللغة العربية في التعليم في السنوات الأولى، وحذفت كل ما يخالف هويتها، وكان هذا الإصلاح الأولي على مراحل إلى غاية الإصلاح الكبير

الذي دعت إليه أمرية 16 أفريل 1976 وبموجبها كان التوجه نحو نظام التعليم الأساسي وبتطبيقه شهدت الجزائر ميلاد المدرسة الجزائرية الأصيلة سنة 1980م.

3- تعتبر المدرسة الأساسية تطورا هاما في تاريخ التربية الجزائرية لأنها تخلصت من رواسب الاحتلال الفرنسي، فكان ذلك قفزة كبيرة وتطورا تاريخيا في النظام التعليم الجزائري.

4- يُعد نظام التعليم الأساسي -الذي كان إنجازا لأمرية 16 أفريل 1976-، ونظام التعليم الابتدائي -الذي كان إنجازا لخطاب رئيس الجمهورية 13 ماي 2000-أهم الإصلاحات التربوية؛ لأنها كانت شاملة وكل منهما واكب مرحلة جديدة.

ج –ماتعلق بالدراسة المقارنة:

5- كانت غاية نظام التعليم الأساسي هو بناء مدرسة متخلصة من رواسب الاحتلال الفرنسي من بين أهدافها أن تستعيد فيه اللغة العربية مكانتها في التعليم والتواصل، بينما كانت غاية نظام التعليم الابتدائي بناء مدرسة متفتحة ومتطورة تواكب كل التطورات الوطنية والعلمية والعالمية.

6- التوجيه البيداغوجي: كل نظام تربوي جديد يعتمد على تهيئة سابقة لتقَبُّل فلسفة المنظومة الجديدة واستراتيجيتها التعليمية وعند تطبيقها تستعين وزارة التربية بعمليات تكوينية كما تستعين بكتب المناهج والوثائق المرافقة لتوضيح مقاربة التدريس والكيفية الجديدة لسير الدرس، وفيما يخص نشاط التعبير الشفوي فإن نظام التعليم الأساسي لم تكن المقاربة واضحة واقعيا ،ولم يسبقها تكوين للمعلمين ؛لكن منهجية الدرس كانت واضحة في كتب مناهج اللغة العربية، أما في نظام التعليم الابتدائي 2003 فكانت المقاربة واضحة في المناهج والوثائق المرافقة، لكن منهجية الدرس لم تكن واضحة وخاصة في إصلاحات مناهج الجيل الأول، وسبق اعتماد نظام التعليم الابتدائي تكوين جزئي حول المقاربة بالكفاءات .

7- اعتمد كل من النظامين التعليميين مقاربتين؛ فنظام التعليم الأساسي اعتمد (مقاربة التنظيم) نظريا، و(مقاربة المضامين) واقعيا ومقاربة الأهداف، أما نظام التعليم الابتدائي فقد اعتمد مقاربة الكفاءات في إصلاحات مناهج الجيل الأول ومقاربة الكفاءات الشاملة في إصلاحات مناهج الجيل الثاني مقاربة (بيداغوجيا الإدماج).

8- كانت حصص التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي أكثر عددا من نظام التعليم الابتدائي.

9- كان درس التعبير الشفوي جاهزا ،وقد حُددت كيفية التدريس من طرف وزارة التربية التعليم الأساسي في المناهج، أما في نظام التعليم الابتدائي فلم يكن جاهزا، وكان تطبيقه عشوائيا في إصلاحات مناهج الجيل الأول، ثم حُددت طريقة التدريس في إصلاحات مناهج الجيل الثاني، وبعد مطالبة المعلمين بمذكرات جاهزة في التعبير الشفوي وعدت وزارة التربية بإنجازها خلال السنة الدراسية 2021.

10- اعتمد درس التعبير الشفوي على سندات بصرية تمثل مشاهد من ثلاثة إلى أربعة مشاهد يمثل كلها نص التمثيلية الذي ينطلق من حوار. بينما في نظام التعليم الابتدائي فيعتمد الآن صورة واحدة.

11- ينطلق درس التعبير الشفوي –في نظام التعليم الأساسي –من نص التمثيلية وليس من نص القراءة، بينما ينطلق –في نظام التعليم الابتدائي –من النص في إطار المقاربة النصية.

12- يتم تقويم التعبير الشفوي –في نظام التعليم الأساسي– بامتحان كل فصل ثلاثي، بينما يغيب هذا في نظام التعليم الابتدائي 2003.

13- يحدد نظام التعليم الابتدائي ملامح دخول وخروج المتعلمين في كل سنة دراسية، بينما ينعدم ذلك في نظام التعليم الأساسي.

14- اهتم نظام التعليم الابتدائي بمهارة الاستماع التي تهيىء لدرس التعبير الشفوي، وتعضِّده من خلال النص المنطوق، بينما نظام التعليم الأساسي لم يهتم بمهارة الاستماع.

15- لم تهتم مذكرة التعبير الشفوي بالأهداف التعليمية في نظام التعليم الأساسي إلا بعد اعتماد مقاربة التدريس بالأهداف بعد تطبيق الإصلاحات الجزئية سنة1995، أما في نظام التعليم الابتدائي فتلزم المعلم بتحديد مؤشرات الكفاءة ومستوياتها.

16- يتم تعليم درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي بأسلوب المشكلة وبيداغوجيا المشروع، بينما ينعدم هذا في نظام التعليم الأساسي.

17- اعتُمد أسلوب المحادثة والحوار في نظام التعليم الأساسي، وغاب في نظام التعليم الابتدائي.

18- تعد الكفاءة العرضية هدفا تعليميا هاما يحرص نظام التعليم الابتدائي على الوصول إليه (مجموع كفاءات الأنشطة التعلمية لأنشطة اللغة العربية التي تخدم بعضها (قراءة، نحو، صرف، تعبير.)، بينما لم يكن ذلك واضحا في نظام التعليم الأساسي.

19- تعزز درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي بالسنة السادسة الابتدائية بينما حُذفت في نظام التعليم الابتدائي.

20- يخضع درس التعبير الشفوي إلى أسبوع الإدماج الشهري في نظام التعليم الابتدائي (الأنشطة اللغوية)، بينما ذلك لم يكن موجودا في نظام التعليم الأساسي.

21- تميزت المنظومة التربوية -بالجزائر-بعدم الاستقرار بسبب الإصلاحات الجزئية التي تحدث أثناء تطبيق النظام التعليمي الجديد، ومقاربته التي يتبناها وصارت تعرف بـ (إصلاحات الإصلاحات).

22- كثرة المصطلحات البيداغوجية وبعضه له نفس الدلالة على مستوي نشاط التعبير الشفوي أو على غيره من الأنشطة ،والمناهج.

23- عدم اهتمام المدرسة الابتدائية في الجزائر بالأرشيف التعليمي ومنه مادة التعبير الشفوي بصفة خاصة واللغة العربية وكل الأنشطة التعليمية، وكل السندات ،والوسائل والوثائق ؛لتسهيل البحث العلمي فيها.

توصيات الدراسة:

1- الاستفادة من إيجابيات الأنظمة التعليمية -المطبقة سابقا –ومقارباتها؛ كما في نشاط التعبير الشفوي - بحجة الإصلاح الشامل -فطريقة تدريس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي أثبتت نجاعتها بمقارنتها مع طريقة نظام التعليم الابتدائي (إصلاحات 2003) فلا يعني تبني إصلاح تربوي جديد إهمال وإقصاء ما ثبتت فائدته من التجارب السابقة.

2- يحتاج التعبير الشفوي إلى منهجية واضحة من طرف واضعي المناهج كما كان في نظام التعليم الأساسي، فلا يُترك الأستاذ تائها في البحث عن ذلك في الإصلاح الجديد؛ مما يؤدي إلى الاختلاف في تعليمه على مستوى مدارس الوطنية أو المقاطعة الواحدة، وخاصة مع فئة الأساتذة الجدد.

3- إلزام المؤسسات التعليمية -وخاصة المدارس الابتدائية التي يتْبع تسييرها إلى البلديات -بالاحتفاظ بالأرشيف التربوي لتسهيل البحث العلمي فيها.

4- تحقيق الكفاية التكوينية للأساتذة في نشاط التعبير الشفوي حول المقاربة التي يتبناها كل نظام تعليمي جديد، وتوحيد المصطلحات وضبطها دلاليا.

5- إدراج امتحان للتعبير الشفوي لضمان تعليميته وتحقيق أهدافه بين أنشطة اللغة العربية.

6- اعتماد أسلوب المحادثة لتعليم التعبير الشفوي في الطور الاول من المرحلة الابتدائية.

7- إعطاء التعبير الشفوي الحجم الكافي من التوقيت الأسبوعي لما يتطلبه من التدريب لأن هذا النشاط التعليمي يتميز تعليمه بالطابع الشفوي، ولأنه يتعلق بمكون من مكونات الهوية.

قائمة

المصادر والمراجع

-قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أولا :المصادر:

1. بن خلدون ؛عبد الرحمن بن محمد ،(مقدمة ابن خلدون) ، ت: درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، لبنان، ط:2، 1420 هـ/ 2000م.
2. وزارة التربية، هيا نتحدث، طريقة في تعليم التعبير والمحادثة في السنة الأولى من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، المعهد التربوي الوطني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط ،1992-1993.
3. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، أفريل 2003.
4. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط ، أفريل 2003.
5. وزارة التربية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، جوان 2012.
6. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب القراءة، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2011.
7. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، (2011-2012).
8. وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، جوان 2012.
9. وزارة التربية الوطنية، اكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ت: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، نوفمبر 2006.
10. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، يوليو 2004.
11. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2008.

12. وزارة التربية الوطنية، كتاب المعلم للسنة الثانية، هيا نتحدث ج1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 1995/1994.

13. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2005.

14. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة الثانية،هيا نتحدث ،ج2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1994-1995، د.ط.

15. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كتاب المعلم للسنة الثانية، ج1، المعهد التربوي الوطني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، دط، 1994-1995.

16. -وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، 2018/2017.

17. وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي، للطور الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 1996.

18. وزارة التربية الوطني،لغتي الوظيفية ،دليل المعلم ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،2004-2005.

19. وزارة التربية والتعليم الأساسي،مجلة التربية ،ماي جوان 1982العدد 3 ،السنة الأولى.

ثانيا :المراجع

20. أحمد أبو حاقة، معجم النفائس الوسيط، دار النفائس، ط:1، 2007.

21. أوحيدة علي ، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، دار التلميذ للنشر، الجزائر، د س، د ط

22. بختي إبراهيم ، الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية..وفق طريقة IMRAD ،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،ط 2015،4.

23. بوترعة إبراهيم ، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعلم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية، الجزائ، د.ط، 143هـ/2014م.

24. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات دار القصبة، الجزائر، د.ر.ط، 2009.

25. بارتشت بريجيتهْ ، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة وتعليق: حسين بحيري، مؤسسة المختار، ط:1، 1425هـ/ 2000.

26. بن عيسى حنفي ، محاضرات في علم النفس إبراهيم ، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعلم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية، الجزائ، د.ط، 143هـ/2014م اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط:2، 1980.

27. تمحري عبد الرحيم ، تقنيات التواصل والتعبير، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: ،2007.

28. الجابري عبد اللطيف ، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1430هـ/2009م.

29. جودة أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، دط، 1990

30. حسان تمام ، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط:6، 2009.

31. الحريري رافدة ، الجودة الشاملة في المناهج وبناء طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط:1، 1423/2011.

32. حثروبي محمد الصالح ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012

33. الدليمي طه علي حسن ،كامل محمود نجم الديلمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، الإصدار الأول، 2004.

34. الدريج محمد ، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004.الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، الروس، الجزائر، ط13، 1433 هـ/2012 م

35. دولز جْواكيم –إيدمي أولاني، فيليب بيرنو وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 2000.

36. تركي رابح ،أصول التربية والتعليم..المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائردط،1990 .

37. ريتشارد جاك ، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن نصار الشويرخ، جامعة الملك السعود، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1428هـ/ 2007م.

38. روجيرس إكزافي ، التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1428هـ/2007.

39. الراميني فواز بن فتح الله ، المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي للتعليم العام والجامعي ، دار الكتاب الجامعي ، العين ،الإمارات العربية المتحدة ،ط1 ،1427هـ ،2007م.

40. الربيعي محمد داوود سليمان ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إرْبد، الأردن، ط:1، سنة 2006.

41. زايد خليل فهد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا، العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط،1، 2011.

42. زرهوني الطاهر ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 1994

43. سعادة جودة أحمد ، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، دط، 1990.

44. شبيرة الريغي،مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ،مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،الجزائر،2014-2015.(مخطوط)

45. صياح أنطوان ، وآخرون، تعليمية اللغة العربية وتعلمها، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط:1، سنة: 1427هـ/2006م.

46. الصبيحي محمد الأخضر ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط: 1، 1429هـ/2008م.

47. ضياف زين الدين، أبعاد التدريس بالكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة... في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، الجزائر، العدد الثالث، أفريل 2007.

48. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط9، 1419 هـ/ 1998 م.

49. عبيد مصطفى ، التغريب الاستعماري الفرنسي في الجزائر خلال القرن التاسع عشر الميلادي، دار كردادة، الجزائر، ط1، 2019.

50. عبدالخالق محمد محمد،اختبارات اللغة ،مطابع جامعة الملك سعود،جلمعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية،ط:2،1417هـ،1996م.

51. غلام الله أبو عبد الله ، توضيحات حول المدرسة الأساسية، مجلة التربية، العدد 2 السنة 1، مارس أفريل 1982.

52. غلام الله أبو عبد الله ، نحو مدرسة متطورة،... مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، العدد الأول، السنة الأولى، يناير فبراير ،1982

53. غريب عبد الكريم ، بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط:1، 1429هـ/2008م.

54. غابيلي فيلبيب ، مارسيل لوبران، موبيكاغاتر وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم الكتب، مطبعة النجاح الجديدة، ط:1، 2003.

55. فضيل عبد القادر ، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، جسور، الجزائر، ط:2، 1436هـ/2015م.

56. فضيل عبد القادر ، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، دار جسور، الجزائر، ط1438،1 هـ/2016م.

57. فضيل عبد القادر ، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات.جسور ،الجزائر،ط1430،1-2009.

58. فرج أبوطقة محمد ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008.

59. قنديل أحمد إبراهيم ، المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، مطبعة صحوة، جمهورية مصر، ط:1، 2008.

60. ليونز جون ، اللغة واللغويات، ت: محمد العناني، دار جرير، عمان، الأردن، ط:1، 1430 هـ/ 2009

61. اللقاني أحمد حسين ، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مطبعة أبناء وهبه حسان، القاهرة، ط:3، 2013م.

62. لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، دار الأمل، د.ر.ط، 2017

63. محمود إبراهيم صفاء ، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية، مصر، ط:2، 2011م.

64. مدكور علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000.

65. معجوح حسام، مذكرات الأستاذ، للسنة الخامسة ابتدائي، الجيل الثاني، وفق المقرر الجديد لوزارة التربية الوطنية، دار البصمة الذهبية، د، ط، 2019.

66. ميريو، بيرتو، هاملين وآخرون، ترجمة عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المدرسة الحديثة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.ط1، 2013.

67. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، جماعة من كبار اللغويين، أحمد العابد وغيره، لاروس، د.ط، 1989.

68. نصيرات صالح ، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط:1، الإصدار الأول، 2006

69. النعيمي علي ، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2004م.

70. نهر هادي ، الكفايات التواصلية، دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

71. هني خير الدين مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط1، 2005

72. هجمان رْوى بي: اللغة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، عالم الكتب، القاهرة، ط:2، 1420هـ/2000م.

73. الهوازنة ،معمر نواف ، اكتساب اللغة عند الأطفال، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، سوريا، دط، 2010.

مطبوعات:

74. وزارة التربية الوطنية، أنموذج المخطط المعدل لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع في السنة الخامسة، المطبوعة، وزعت على معلمي المقاطعة 45، ولاية المسيلة.

75. ووزارة التربية الوطنية، (وثيقة) كيفية تناول حصص اللغة العربية للسنة الثالثة، المقاطعة الخامسة، ولاية تبسة في إطار تكوين الأساتذة حول مستجدات الطور الثاني).

76. بوعلاق محمد ، التدريس بالكفاءات، أية علاقة؟، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة (مطبوعة مخطوطة).

مواقع إلكترونية:

77. صفحة: صفحة الأستاذ؛ 7Prof نوفمبر 2020-12-19

78. صفحة: الأستاذ أمين صادقي، 05 سبتمبر 2020.

79. قناة: بيبا مبارك لعلوم المادة .أكتوبر 2020

80. BiBA.MBAREK

ثبت المصطلحات

ثبت المصطلحات المتعلقة بالدراسة:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات-بنفس التسمية أو بمرادفات لها -وجب توضيحها، وقد رأى الباحث أنه من المفيد شرحها إما للتوضيح والإفادة أو لرفع اللبس، وقد اعتمدت في ذلك على مرجع واحد (أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2013):

إبداع: creztivity

يعني قدرة الطلاب بحلول جديدة للمشاكل والمواقف، التي تواجههم، وان كانت عناصرها موجودة في الموقف التعليمي ومعروفة لدى المعلمين، ولكنها غير معروفة لدى الطلاب أنفسهم.

اتصـــال: communication

عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد، وقد تكون من مجموعة الأفراد إلى فرد أو من فرد إلى فرد، ويشترط فيها توافر عناصر الاتصال، المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة التي نستخدمها في عملية الاتصال، وقد تكون الكلمات اللفظية أو المنطوقة أو الاثنين معا، أو من خلال الكتابات أو المراسلات أو المخططات أو الرسوم البيانية، أو غير ذلك من الوسائل الأخرى.

اختبـــار تشخيصي (تقويم تشخيصي) : diagnostic test

نوع من أنواع الاختبارات، يستهدف تشخيص وتعرف نواحي القوة والضعف في أداء الطالب، في منهج دراسي معين، حتى يمكن معالجة هذا الأداء للأفضل .

اختبار قبلي : pre-test

هو اختبار يتم تطبيقه على الطلاب، قبل قيامهم بدراسة موضوع معين أو برنامج أو وحدة دراسية، لتعرف مستوياتهم الفعلية قبل دراسة الموضوع، فإذا اجتاز الطلاب الاختبار بنسبة تتراوح بين 80 % و90 %، يمكنهم الانتقال إلى دراسة موضوع آخر، والا فعليهم دراسة الموضوع المراد دراسته.

اختبـــار المهارات: skill tests

اختبار يقوم فيه التلميذ بأداء عمل ما كالقيام برسم خريطة أو توزيع الظاهرات عليها أو تحويل بيانات أو استخدام أجهزة قياس معينة، وتتضمن، هذه الاختبارات: المهارات الفعلية كالقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، وقراءة الصور والرسوم البيانية والجداول، والاستنتاج، والاستنباط وغير ذلك من المهارات الأخرى.

اختبارات شفوية Oral Test

ويعد هذا النوع من أهم وسائل القياس والتقويم، وترجع أهميته في تنمية قدرة التلاميذ على الحوار والمناقشة، ويساعد على وجود اتصال مستمر بين المعلم وتلاميذه، ويعطي صورة حقيقية عن قدرة التلميذ في القراءة والنطق والتعبير الشفوي، وكذلك قدرته على التفكير والتحليل وإصدار الأحكام واستخلاص النتائج .وتتم من خلال طرح مجموعة من التساؤلات ذات صلة بموضوع ما على التلاميذ، يشترط فيها أن تكون معدة شروط الاختبارات الشفوية ومخطط لها ومقصودة حتى تحقق أهدافها .

أداء لغوي linguistic Performance

ويعني قدرة الفرد على الأداء اللغوي الصحيح قراءة وكتابة وتحدثا وتعبيرا .

الاستجابة Response

هي المستوى الثاني من مستويات الجوانب الوجدانية، ونحن معنيون في هذا المستوى بالاستجابات التي تتجاوز مجرد الانتباه للظاهرة، ويلتزم الطالب فيها بموضوع أو ظاهرة أو نشاط ما، حتى إنه يسعى وراءه ويحصل على الرضا أو الارتياح من العمل به، أو الانغماس فيه. ولهذا فالاستجابة تعني التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا والارتياح والاستمتاع، وتندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات: الإذعان للاستجابة، والارتياح للاستجابة، والرغبة في الاستجابة.

استراتيجيات التعلم Learning Strategies

هي المبادئ الأساسية والإجراءات المطلوبة؛ لكي يحدث تعلم الفرد، وهي متعددة، ويتم تحديدها بناء على طبيعة الموقف التعليمي، والهدف منه، وخصائص ومستويات الدارسين.

استراتيجية Strategy

هي لفظة استخدمت في الحياة العسكرية، وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة؛ لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل .

استراتيجية التدريس Teaching Strategy

هي مجموعة من الإجراءات والممارسات، التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق أهدافها.

الاستقبال Receiving

هو أدنى مستويات الجانب الوجداني، والطلاب معنيون عند هذا المستوى بأن يشعروا بوجود بعض الظواهر والمثيرات، ويتضمن ثلاثة مستويات فرعية، هي: الوعي والرغبة في الاستقبال والانتباه المراقب أو المختار.

استمرارية التقويم Evaluation Continuity

تعني أن التقويم عملية مستمرة، تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها، ولا تقصر على التقويم النهائي فقط، والذي يتم في صورة امتحان آخر العام، وهذا يعني أن تكون عملية التقويم عملية بنائية أثناء تنفيذ المنهج، وعملية إجمالية في نهاية المنهج؛ بحيث يكون الناتج منهما هو المحصلة النهائية للتلميذ.

أسلوب التدريس Teaching Style

مجموع العمليات والإجراءات والأساليب، التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا للمعلم في التدريس .

أسلوب تعلم Learning Styl

مصطلح يشير إلى مجموعة من الطرق والعادات، التي اعتاد الفرد على استخدامها في حل المشكلات وفي عملية التفكير من أجل التعلم.

إصلاح تربوي Educational Reform

النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي و مناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي تضعف الاعتبار .

تجديد : innovation

هو ما يظهر من أشكال التجديدي التربوي نتيجة لحركة الفكر الجارية والمستمرة في كافة أرجاء العالم ، ويترجم هذا الفكر المتجدد في شكل أجهزة ، أو معدات أو مواد تعليمية أو مفاهيم جديدة ، ومن المفترض أن تترجم إلى واقع تربوي ، وتخضع للتجريب والمراجعة والتطوير بشكل مستمر.

الإعداد المهني للمعلم Teacher's Professional Preparation

ويعني تدريب المعلمين على كافة الجوانب التربوية، والثقافية، والأكاديمية التي تتطلبها مهنة التعليم، والتي تمكنه من النجاح من مهنته وتحقيق أهدافها ،فهو يكسبه المعرفة الصحيحة والمهارات التي تحتاجها مهنة التدريس ،ويزوده بقدر من الثقافة يساعده على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة أثناء القيام بعملية التدريس ،وتتم داخل مؤسسات تخصصية سواء كانت معاهد أو جامعات أو مراكز تدريب متخصصة .

أنشطة ختامية Wrapping up Activities

أنشطة مخطط لها ومقصود يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المعلم، وغالبا ما تكون في نهاية وحدة دراسية معينة. الغرض منها تلخيص الخبرات التي اكتسبها التلاميذ نتيجة دراستهم للوحدة، أو عرض لما قاموا به من أنشطة أثناء الوحدة، إثراء ما تم دراسته أثناء الوحدة كإعداد لندوة حول موضوع ما ،تم التعرض له أثناء الوحدة ، أو عمل مجلات حائط حول موضوعات ت الوحدة ،أو إعداد مسرحية حول شخصية تم دراستها أثناء الوحدة ،أو كتابة بحوث قصيرة ،أو غير ذلك من الأنشطة التي تثري الوحدة الدراسية وتدعم ما تم دراسته فيها.

أنشطة لغوية LanguageActivites

هي أنشطة مخطط لها ومقصودة ،يقوم بها الطلاب ،وتهدف تنمية القدرة اللغوية لديهم ،وتكسبهم بعض المهارات والخبرات اللغوية ،وتتم تحت إشراف وتوجيه من المعلم ،مثل :جماعة الشعر والقصة والخطاب ،والصحافة المدرسية .

أنشطة مصاحبة Attached Activities

هي أنشطة مصاحبة للدرس ،وتحتل موقع الصدارة من المنهج الرسمي ،وتعمل على نمو متواز مع الوسائل التعلمية وطرق التدريس ،وتستند إلى التخطيط السليم والتوجيه المباشر من جانب المعلم ،وتساهم في بلوغ المعلم ،وتساهم في بلوغ المعلم أهداف المنهج ،التي يصعب تحقيقها من خلال المادة الدراسية وحدها .

أهداف الدروس اليومية Daily Lessons objectives

أهداف منبثقة من أهداف الوحدات الدراسية ،وتصاغ بشكل أكثر تحديدا ووضوحا بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها في حصة دراسية ،وتسمى بالأهداف الإجرائية ،ومنها على سبيل المثال (أن يستنتج التلاميذ أسباب هزيمة المسلمين في غزوة أحد).

أهداف المراحل التعليمية Aims of the Educationlأهداف منبثقة من الأهداف العامة بعد تحليلها، وتعرف مكوناتها وتوزيعها على المراحل التعليمية في ضوء طبيعة كل مرحلة تصف بأنها أقل تجريدا وعمومية

ويستغرق تحقيقها فترة زمنية أقل من الأهداف العامة منها على سبيل المثال (تعريف التلاميذ بأمجاد أمتنا الإسلامية).

أهداف تقويمية Assement Objectives

عبارة عن مجموعة من الأهداف ،تستخدم لقياس مستوى أداء الطلاب في مادة دراسية معينة ،وتعد هذه الأهداف ترجمة للأهداف التعليمية للمادة الدراسية ، وتشتق من الأهداف السلوكية .

أهداف سلوكية Behavioral Objectives

أهداف تصل الأداء المتوقع في نهاية الموقف ،أو بعد انتهاء الخبرة المتاحة للأبناء ،وبالتالي تكون المادة أو الوسيلة أو النشاط كلها أشياء مساعدة في انجاز هذه الأهداف ،ويشترك المعلم عادة مع التلاميذ في تقويم مدى ما تحقق من هذه الأهداف والمعوقات ،التي حالت دون تحقق البعض منها.

أهداف عامة General Aims

أهداف على درجة كبيرة من العمومية والتجريد ،وتعكس فلسفة المجتمع وقيمة واتجاهاته ، توصف بأنها عريضة وبعيدة المدى .ويستغرق تحقيقها فترة زمنية طويلة وجهدا متواصلا وتعاونا بين كافة المؤسسات التعليمية ،ومنها على سبيل المثال (تربية النشء على الإيمان بالله).

أهداف وسطية Intermediate Goals

هناك عدة مستويات للأهداف ،فهناك أهداف عامة على مستوى عال من التجريد والعمومية ،فضلا عن أنها تحتاج وقتا طويلا لإنجازها ،وهناك أهداف على مستوى درس أو حصة واحدة ،وهي تسمى الأهداف التعليمية أو الإجرائية ،وهناك بين هذه الأهداف وتلك مستويات أخرى ،تسمى بالأهداف الوسطية ،وهي أهداف على مستوى المادة الدراسية .

برامج توجيهية للمعلمين Orientation Programs

برامج تدريسية معدة للمعلمين ،الذين يتم ترشيحهم لوظائف أعلى ،أو للمكلفين بالقيام بمهام جديدة كإشراف بعض المدرسين على زملائهم من المعلمين ،أو الانتقال إلى التوجيه للقيام بمهنة الإشراف ،أو تولى منصب إداري تعلمي ،وتهدف إلى التوجيه للقيام بمهنة الإشراف ،أو تولى منصب إداري تعلمي ،وتهدف إلى التكيف مع وظائفهم الجديدة ، وتعرف مهامها ،والأدوار المنوطة بهم .

برنامج Program

هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات، التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهرا أو ستة أشهر ،أو سنة ، كما يتضمن الخبرات التعليمية ، التي يجب أن يكتسبها المتعلم مترتبة ترتيبا ،يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة .

برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات

Teacher's competency – based Preparation Program

برنامج يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات ،تحدد لها الأهداف في ضوء الكفايات التعليمية ،التي يجب على المعلم اكتسابها ،والتي تساعده على دوره بفاعلية ،ويقوم بالتدريس فيها مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم ،ويتم إعدادها في المراكز المتخصصة أو كليات التربية ،بالاشتراك مع السلطات التعليمية الأخرى المسؤولة عن إعداد المعلم .

برنامج تعليمي Instructional Program،مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة ،وتحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية محددة ،وقد يدرس المتعلم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة ،وبعضها الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة .

بناء المحتوى Structuring the Content

مرحلة من مراحل بناء المنهج ،تتم عند الانتهاء من تحديد الأهداف واختيار المادة العملية في مدى معين، وتسلسل محدد ،ويقوم خبراء المنهج بصياغة هذا كله في شكل خبرات تعليمية متكاملة ،مع الأنشطة والوسائل والمواد التعليمية الأخرى .

تحليل المحتوى (المضمون) Content Analysis

أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى ؛لتقويم المناهج من أجل تطويرها ،وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل ؛للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم ،أو فكرة أو أكثر .

وبالتالي تكون نتائج هذه العملية ،إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من ،من خلال أساليب أخرى ومؤشرات تحدد اتجاه التطوير فيما بعد .

تدريب Drill

أسلوب يستهدف مساعدة التلاميذ على إكتساب مهارات معينة ،من خلال أفكار ومبادئ ومفاهيم ،سبق تعلمها على مواقف عملية ؛ ليرو ا كيف تكون هذه الأفكار والمبادئ والمفاهيم ،عندما توضع موضع الممارسة .وهذا الأسلوب يساعد على تثبيت النواحي المعرفية ،فضلا عن أنه يجعل التعلم أكثر بقاء وقدرة على الانتقال إلى موقف جديدة

تدريس Teaching

هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم ؛من أجل تعليم التلاميذ ، يشتمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد ،مثل : نوع الأنشطة والوسائل المتاحة ،ودرجة الإضاءة ،ودرجة الحرارة ،والكتاب المدرسي ،والسبورة، والأجهزة ،وأساليب التقويم ،وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ .

التدريس الفعال Effective Teaching

ويعني نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة ،يمر بها الدارسون ،وتقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقيق الأهداف المحددة في مواقف التدريس ،وما يمكن أن يكتسبه الدارسون من نواتج التعلم باقية الأثر.

تركيب Composition

يعني قدرة الطلاب على تقديم تركيبات جديدة أو صيغ غير مسبوقة من خلال ما تم تدريسه ،وتظهر نواتجه من خلال نواتج التعلم ،كأن يعيد ترتيب شيء ما ،أو يعيد بناء أو كتابة شيء ما.

تقويم المنهج :Curriculum Evalualion

وهي مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ لتعرف مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده :أهدافه ، محتواه ، وأنشطته ،ومصادر تعلمه ،وأساليب تقويمه ،ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها.

تساؤل Inquiry

تعلم عن طريق إثارة التساؤلات في أذهان التلاميذ ،وقد يكون ذلك من خلال رحلة عرض فيلم أو صورة أو خريطة أو رسم بياني ،أو أي وسيلة تعليمية أخرى .والهدف هنا هو جعل المتعلم في موقف ،يشعر فيه بالحاجة إلى المعرفة ،وهنا تكون بداية البحث عن تلك المعرفة في مصادرها ،أو عن طريق المناقشة وتوجيه الأسئلة .

تشخيص Diagnosis

عملية تحليل ودراسة لظاهرة ما تعبر عن ناحية من نواحي القصور، في أداء التلاميذ، وتستهدف تحديد الأسباب ؛حتى يمكن تحديد العلاج ،وما قد يوجد من بدائل ؛من أجل تعديل مسار الجهد التنظيمي والتربوي المبذول .

تصنيف Classificathon

تعني العملية التي تستخدم لتقسيم الأشياء والأحداث إلى مجموعات؛ طبقاً لصفات معينة.

تطبيق Application

مستوى من المستويات المعرفية ،التي يستطيع المتعلم فيها أن يطبق ما سبق أن تعلمه في مواقف جديدة .وتعبر هذه العملية عما يسمى بانتقال أثر التعلم ،حيث إن ما يتم تعلمه في موقف ما تظل قيمته محدودة ،إلى أن تتاح الفرصة لتطبيقه في مجالات الحياة اليومية .

تعبير Expression

هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثاُ وكتابة بطريقة منظمة و منطقية ،مصحوبة بالأدلة والبراهين ،التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة .

تعبير إبداعي Creative Expression

يعني ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد ،بطريقة منظمة ومنطقية ،مصحوبة بالأدلة والبراهين ،التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين ،أو مشكلة معينة ،تساهم في إضافة شيء جديد أو حل جديد أو حل جديد، لم يكن موجودا من قبل للمشكلات ،أو الموضوعات التي يطلب منه المشاركة فيها .

تعبير وظيفي Functional Expression

هو التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا في حياة الطلاب ،ويساعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة صحيحة ،وبأسلوب منظم ومحكم ودقيق .

تعلم بالحفظ (مقاربة المضامين):Rote larning

وهو تعلم تقليدي مرتبط بالمفهوم التقليدي للمنهج ، قائم على الممارسة والتكرار ، ويهتم بالعمليات المعرفية الأولية كالحفظ والتذكر ، ويهمل بقية العمليات الأخرى ؛كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهو تعليم غير مثمر ويؤدي إلى تربية تقليدية للطلاب ، غير واعية بقضايا المجتمع ومشكلاته.

تعلم نشط Active Learning

هو ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم ،من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ،ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ،ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعليم .

تعلم خاص بكل متعلم Learning Specific to eachpupil

هو تعلم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ،يسير فيه كل متعلم بمعدل سرعته الذاتية ،وليس طبقا لجدول زمني محدد يلتزم به المتعلم . تتفاوت فيه سرعة كل متعلم عن الآخر حسب قدراته وميوله و استعدادته ،وتتحول فيه الفروق في القدرات بين المتعلمين إلى فروق في الزمن ،تساعد على إتقان التعلم لكل المتعلمين .

تغذية راجعة Feedback

يقصد به تلك العملية ،التي تهدف إلى اجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب ؛لتسير العملية التعليمية في الإتجاه الصحيح ، وتقوم على أساس تعرف الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها ،وتعرف نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها ، وتسمى تلك العملية عملية تصحيح المسار .

تفريد التعليم IndividulizedEducation

وهي تعني أن يكون التعليم فرديا ؛حيث تعد الخبرة هي أساس عملية التربية ،ويؤدي مرور المتعلم بها إلى اكتسابه خبرة جديدة ،والشرط الأساسي هو أن يتم اختيار تلك الخبرات ؛استنادا إلى فهم المتعلم وطبيعته وإمكاناته وقدراته وخبراته السابقة ؛بحيث يتم ضبط وتوجيه التعلم في إتجاه مايحدد من الأهداف .

تفكير إبداعي Creative Thinking

وهو عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة ،بهدف إنتاج أفكار جديدة ، لم تكن موجودة من قبل ،من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج ،وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته .

تقدم التلميذ Student 's Progress

المستوى الذي يصل إليه المتعلم في كل مرحلة ،وهو يحدد من خلال اختبارات ومقاييس معينة ،تتفق مع الأهداف ،والقصد من ذلك هو تعرف ما أحرزه كل فرد من تقدم ؛ حتى يمكن تعديل مسار الفرد ،ومسار عملية التدريس من جانب المعلم.

تقويم Evaluation

ويعني إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما ،أو بمعنى آخر هي العملية التي يلجأ إليها المعلم ؛لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه ،مستخدما أنوعاً مختلفة من الأدوات ،التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه

كالاختبارات التحصيلية ،ومقاييس الاتجاهات ،والميول ومقاييس القيم ،والملاحظات ،والمقابلات الشخصية ،وتحليل المضمون ،أو غير ذلك من المقاييس الأخرى .

تقويم إجمالي(ختامي) Summative Evaluation

هو تقويم يتم في نهاية المنهج ،ويضم نتائج التقويم البنائي ،التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي؛ لتكون حصيلة تقويمه التي نتعرف من خلالها مدى تحقيق الطالب للأهداف التربوية ،والتي تساعد على اتخاذ القرار بشأن الطالب وشأن تطوير المنهج .

تقويم التدريس Instruction Evaluation

إصدار حكم على عملية التدريس بمكوناتها المختلفة ،يشمل تقويم تعليم الطلاب والكفاءة التدريسية ومساعدة المعلم في معرفة مدى نجاحه في بلوغ أهدافه وتزود المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التدريسي .

تقويم بنائي (مستمر) Formative Evaluation

هو ذلك التقويم الذي يتم مواكباً لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها ،والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة ،بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ ،ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل ،وإضافة إلى ما يتم في نهاية العمل ؛من أجل تحديد المستوى النهائي .

تقويم قبلي Pre Evaluation

هو التقويم الذي يساهم في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة ،ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بدراسة أي من الموضوعات المختلفة ، ويستخدم في مجالات متعددة ،ويعد من الخطوات المهمة في مجال التعلم الذاتي .

التقييم Valuing

ويشير هذا المستوى إلى إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أنماط السلوك .ويرى كرثوول وزملاءه أن ما تشمله هذه الفئة يتفق مع مفاهيم الاعتقاد أو الاتجاه في علم النفس الاجتماعي ؛حيث يظهر لدى الطالب سلوكه بدرجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة ؛مما يجعلنا نستنتج ما لديه من قيم معينة، وتندرج تحته ثلاثة مستويات ،هي :تقبل القيمة ،التفضيل ،الالتزام .

التكامل Integration

هو محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة ، التي تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل ،وتنظم تنظيما دقيقا ،يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة ، ويدرك الطلاب من خلاله العلاقات المتبادلة فيه المواد الدراسية المختلفة .

تكامل المواد الدراسية Educationl Subjects Integration.

وهو خطوة وسط بين الانفصال والإدماج ؛ أي إنه يعترف بوجود المواد الدراسية المنفصلة ،ما يعترف بوجود حدود لكل مادة ، يمكن اجتيازها كلما دعت الضرورة إلى ذلك التدريس ، أن تدمج المواد في بعضها البعض ،وهذا يتطلب تنظيما خاصا للمادة الدراسية ؛بحيث يتيح فرصة للتكامل بينهما وبين المواد الدراسية الأخرى .

التنظيم Organization

هو أحد مستويات مقومات الجانب الوجداني ،وفي هذا المستوى يتطلب الأمر تنظيم هذه القيم في نسق متكامل أو نظام قيمي ؛حتى يستطيع التغلب على الصراعات التي تنشأ من هذه القيم ، وتحديد العلاقة المتبادلة بينها .ويندرج تحتها: تكوين مفهوم القيمة . تنظيم نسق قيمي .

تهيئة تقويمية Evaluative Warm – up

تهيئة يقوم بها المعلم في بداية الدرس ، الهدف منها تقويم ما تم تعلمه من قبل الانتقال إلى موضوع جديد أو خبرة جديدة ، من خلال قيام المتعلم ببعض الأنشطة المختلفة أو إعطائه بعض االتساؤولات المرتبطة بالموضوعات السابقة تظهر مدى تمكنه من إتقان للمادة التعليمية التي قام بدراستها من قبل .

حد الكفاءة Efficiency Limit

هو الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب، فيما كلف به من أعمال ،ويحدد بدرجة معينة ،ويختلف بإختلاف الموضوع ، وقد يصل إلى 90% في بعض الأعمال، و80% في أعمال أخرى .

حد الكفاية Satisfaction Limit

وهو الحد الأدنى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال ،ويحدد بدرجة معينة ،ويختلف باختلاف الموضوع ،فقد يصل إلى 60% في بعض الأعمال و50% في بعض الأعمال الأخرى .

الحوار، المحادثة Dialogue

هو إحدى طرق التفكير الجماعي والمواجهة والنقد ، يؤدي إلى توليد أفكار جديدة ،تتسم بالحركة والبعد عن الجمود ، ويستند إلى الديمقراطية والحب بين المتحاورين.

خبرة Experience

موقف تعليمي منظم ، يخططه المعلم ويضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته ، واللازم له من الإمكانات والمواد التعليمية ، والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ ، وقد يكون الموقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه ، أو قد يكون خارج المدرسة

خطة درس Lesson Plan

رؤية المعلم لكيفية تدريس ما ،وهو يعتمد في إعدادها على فهم لأهداف المنهج ومضمون الكتاب المدرسي من المادة العلمية ،وإعداد الأهداف التدريسية ،وما يحتاجه من أنشطة ووسائل تعليمية وتكنولوجية لإنجاز هذه الأهداف ، ثم تقويم ما تعلمه التلاميذ ، في ضوء ما قدمه من أهداف للدرس .

دليل المنهج Curriculum Guide

كتيب يتم إعدادها عن طريق خبراء المادة والمناهج ، ويقدم إلى من يتولون تخطيط المنهج وإعداد المواد التعليمية ، ومدى المادة العلمية واتساعها ، وأوجه التعلم التي يرجى تعلمها ، وغير ذلك من التوجيهات المساعدة في بناء المنهج ، والتوصل إلى النسخة التي سيتم تجريبها ميدانيا .

شمولية التقويم Comprehensive Evaluation

تعني أن يشمل التقويم كافة الأهداف التربوية المعرفية والمهارية والوجدانية ، ولا يقتصر على الشكل التقليدي المتبع حاليا في الامتحانات ، وهو التركيز على جانبه التحصيلي فقط ، وإهمال الجوانب الأخرى .

صور ورسومات (السندات البصرية، المشاهد) Pictures and Paintings

هي تسجيل دقيق للأشكال والظواهر، التي يصعب الاتصال بها مباشرة كالشخصيات البارزة والأسلحة وأدوات الزراعة والآلات والملابس والشلالات والسدود والجبال، وغير ذلك من الظواهر الأخرى التي يصعب الاتصال بها، وهي تساعد على توضيح الكلمة ، ويلجأ إليها المدرس عندما لا توجد الظاهرة _ موضوع الدرس_ في البيئة ، وينمي من خلالها مهارات عديدة كالتحليل ، والتفسير ،وإدراك العلاقات . ويمكن استخدامها في عمليات التقويم.

طرق تقليدية للتدريس Traditional Teaching Methods

يقصد بها تلك الطرق التي تعتمد على المحاضرة في تقديم محتوى دراسي معين ،وتتسم بالتلقين من جانب المعلم والحفظ واستظهار المعلومات من جانب الطلاب ، وهي مرتبطة بالمفهوم القديم للمنهج ، الذي ارتبطت به

تنظيمات منهجية كمنهج المواد الدراسية المنفصلة ،القائم على الفصل بين المواد الدراسية المختلفة ، وأن المعرفة أساس العملية التعليمية وهدفها الرئيسي .

طرق متمركزة حول الطالب Student Centered Method

هي مجموعة من الطرق الحديثة ، التي تستخدم في التدريس والمنبثقة من نظريات تربوية ، تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ؛إذ تراعى ميوله وحاجاته وقدراته ، وتجعله مشاركا وفعالا ونشطا في عملية التعلم ، وتجعل المعلم موجها ومرشدا وميسرا ، يتدخل عندما يتطلب الموقف التعليمي ذلك .

طريقة Method

هي الإجراءات التي يتبعها المعلم ؛ لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف .وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلةأو تخطيطا لمشروع أو إثارة لمشكلة ، أو تهيئة لموقف معين ، يدعو التلاميذ إلى التساؤل ، أو محاولة الاكتشافات ،أو فرض من الفروض ، أو غير ذلك من الإجراءات .

طريقة الحوار، المحادثة) Dialogue Method

هي إحدى الطرق الناجحة في العملية التعليمية ، وهي تساهم في توجيه المتعلمين و إراشادهم ،وتتم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ، وتخلق جوا من التسامح والألفة والحب بين المعلم والتلاميذ ، وتساعد على تحقيق أهداف الدرس ، وتبرز آراء وأفكار التلاميذ حول موضوع ما ،وتنمي من خلالها مهارات مختلفة لديهم ،كالقدرة على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها ، إضافة إلى آداب الحوار والمناقشة مع الآخرين .

طريقة المشاركة participation

طريقة في التدريس ، تعني أن الأنشطة والإجراءات التي تستخدم في الموقف التعليمي ، تهدف إلى تشجيع الدارسين على المشاركة بشكل فعال في عملية التعليم .

الطلاقة Eloquence

وهي إحدى مكونات التفكير الإبداعي ، وتعني قدرة الفرد على توليد الأفكار بسهولة ويسر ، في فترة محدودة ، تحتها : الطلاقة اللفظية ، الطلاقة الترابطية ، والطلاقة الفكرية ، والطلاقة التعبيرية .

الطلاقة التعبيرية Expression Eloquence

وهي تعني قدرة الفرد على وضع الكلمات ، في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ، ذات معنى معين

الطلاقة اللفظية Verbal Eloquence

وهي قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ أو الكلمات لبعض المواقف أو المشكلات والتساؤلات ، التي تواجه المعلم داخل حجرة الدراسة .

الفهم Understanding

يعني أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء معنى للموقف ، الذي يواجه ويستدل عليه مجموعة من السلوكيات العقلية، التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر ، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم ، أو يفسر، أو يستكمل ، أو يشرح ، أو يعطى مثالا ، أو يستنتج أو يعبر عن شئ.

فهم الأفكار الرئيسية Understanding Main Ideas

ويقصد بها تعرف المعنى الرئيس ، الذي تتحدث عنه الفقرة أو الموضوع وتدور حوله الأحداث .

كتاب المعلم Teacher's Guide

كتاب يُعدُّ للمعلم ،وهو يصاحب عادة كتاب التلميذ ، ويضم خلفية نظرية عن المنهج وفلسفته وأهدافه ومضمونه ،وجوانب التعلم المتضمنة فيه ، ووصفا لمداخل وطرق التدريس والأنشطة ، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ،ونماذج لبعض الدروس ؛ كل ذلك بقصد مساعدة المعلم ؛خاصة المبتدئ في عملية تنفيذ المنهج .

كتاب نشاط (كتاب الأنشطة) Activity Book

كتاب يتم إعداده ليكون مصاحبا لمنهج ما ، وتظهر فيه أهداف المنهج ومضمونه وجوانب التعلم فيه ، وأوجه النشاط فيه ،وأوجه النشاط المختلفة ، التي يجب أن يقوم بها التلاميذ ، كل حسب مستواه ،بإشراف وتوجيه المعلم ، وهذا الكتاب يعبر عن رؤية فكرية تحكم المنهج ، وينطلق منه ، حيث يعد هذا الكتاب مرشدا لتنفيذ الأنشطة .

كفاءة أدائية Performance

ويقصد بها قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة ، التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى ا لتلاميذ .

كفاءة المعلم المعرفية Teacher'sKnowledgeCompetency

هي مدى قدرة المعلم على نقله للمحتوى والمادة الدراسية، التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفة .

كفاية Competency

تصف الحد الأدنى للأداء .وعندما يصل أي فرد إلى الحد ، فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد يساعده على أداء الكفاية وتعد حركات الكفايات من الاتجاهات التي لاتزال سائدة في برامج إعداد المعلمين في كثير من البلدان .

الكفاية الأدائية Performance Competencies

نوع من أنواع الكفايات التعليمية ، يمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم ؛ نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين ، والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي ، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أدائه داخل الفصل ، عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض .

كفاية تعليمية EducationalCompetency

وهي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات ، التي يكتسبها الطالب ؛نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه ، وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن ، يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر.

محتوى Content

هي المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية ، المقررة على الطلاب ،في أي من المراحل الدراسية المختلفة .

مرسل Sender

وهو فرد أو مجموعة من الأفراد الذين يوجهون رسالة الاتصال ؛فالمعلم هو مرسل المادة الدراسية ،والمستقبل هم الطلاب .

مستوى المهارة SkillLevel

لكل مهارة عدة مستويات ،ويحدد المستوى المناسب للدراسين في كل مرحلة من مراحل الدراسة ، استنادا إلى الخبرات السابقة ،ونوع العمل الذي يمارسونه ،ونوع العمل المراد الانتقال إليه .

المعلم المبتدئ (فئة الأساتذة والمعلمين الجدد) Novice Teacher

المعلم الخريج حديثا ، وهو إن كان قد اكتسب معارف متنوعة في الجانب العلمي والثقافي والتربوي ، وبعض الممارسات العلمية ، إلا أنه قد يكون في بداية حياته المهنية في حاجة إلى مزيد من الممارسة التدريبية ، في مواقف حقيقية ، وبمرور الموقف تزداد خبراته ، وكلما أتيحت له فرص التدريب أثناء الخدمة ، أصبح أكثر تمكنا من كفايته.

المعلم الذي يخطط لدروسه قبل القيام بها ؛ حيث يحدد الأهداف المتوقعة من الطلاب بعد دراستهم لموضوع ما، ويحدد الطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي يتبعها لتحقيق أهدفه.

مفهوم Concept

عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز ،يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة ، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة .

المفهوم القديم للمنهج Traditonal Concept of Curriculume

مجموعة من المعارف و الحقائق والمفاهيم ،التي تهدف المدرسية إكسابها للتلاميذ ، وتنظر إلى ا لمادة العلمية على إنها محور العملية التعلمية ،والمعلم فيه ناقل للمعرفة والتلميذ متلق لها ، والنشاط فيها على هامش المنهج ، ويعتمد التقويم على العمليات التحصيلية فقط .

منظومة التدريس InstructionalSystems

النظر إلى عملية التدريس على أنها كل مركب ،يتكون من مجموعة من المكونات تربطها بما سبقها علاقات تبادلية شبكية ،لا يمكن فصل بعضها عن الآخر ،تعمل معا من أجل تحقيق أهداف معينة .وأي خلل في أي مكونات عملية التدريس ،يؤدي بالضرورة إلى خلل في مخرجاته .

المنهج Curriculum

مجموعة متنوعة من الخبرات ، التي يتم تشكيلها ، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها . وهذا يتضمن عمليات التدريس ، التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ . وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومؤسسات اجتماعية أخرى، تحمل مسؤولية التربية ، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير .

المهارات اللغوية languageSkills

مجموعة المهارات التي يجب أن يكسبها الطلاب؛ نتيجة مرورهم بدراسة لغة معينة، وتشمل مهارات الكتابة ومهارات التحدث ومهارات الاستماع ومهارات القراءة .

المهارة Skill

هي الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف.

مهارة الاتصال Communication Skill

وتعني القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعددة ، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة ، والرسوم والصور والخرائط ، والهاتف والتلغراف ، والتلفزيون ، وغيرها من الوسائل الأخرى .

موقف تعليمي Learning Stituation

موقف يتعلم فيه الفرد ،من خلال مروره بخبرات مخططة وموجهة من جانب المعلم ، وتكون هذه الخبرات قائمة على خبرات سابقة ،من المتوقع أن تمهد لخبرات أخرى في المستقبل .

نتائج التعلم Learning Product

وهي مجموعات النتاجات ، التي من المتوقع أن يكون الفرد قد اكتسبها ؛ نتيجة قيامه بعملية التعلم ، وتتضمن نتاجات معرفية و مهارية ووجدانية .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة.....أ

مـــدخل

مفهوم التعبير الشفوي وأهميته في حياة الفرد (الرؤية العامة)

1-مفهوم اللغة.....06

2-أهميتها في حياة الإنسان.....07

3-التعبير وسيلة اللغة.....07

4-التعبير والنمو اللغوي للطفل.....11

5-أهمية التعبير في حياة الفرد والمجتمع.....14

6-دورالتعبير الشفوي في اكتساب اللغة.....15

7-اكتساب اللغة في التعليم المدرسي لتحقيق المهارات الأساسية.....16

الفصل الأول

تعليمية التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي

تمهيد.....19

1-نشأة المدرسة الأساسية.....19

2-تعريف المدرسة الأساسية.....19

3-مشروع المدرسة الأساسية وترسيم اللغة العربية.....20

4-هيكلة التعليم الأساسي.....20
5-الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية في نظام المدرسة الأساسية.....20
6-الانتقادات الموجهة لنظام التعليم الأساسي.....21
7-موقع التعبير الشفوي ضمن مناهج اللغة العربية في التعليم الأساسي.....22
8-مقاربة التدريس في نظام التعليم الأساسي.....22
9-كيفية تقديم نشاط التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي.....30
10-برنامج التعبير والمحادثة في نظام التعليم الأساسي.....31
11-طريقة أداء نشاط التعبير الشفوي.....32
12-بناء الطريقة.....33
13-طريقة العمل.....34
14-ملاحظات حول بعض أسس العملية التعليمية التعلمية لنشاط التعبير الشفوي.....39
15-مذكرات نموذجية في درس التعبير الشفوي في نظام التعليم الأساسي.....42
خلاصة.....51

الفصل الثاني

تعليمية التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي (الإصلاحات سنة 2003)

تمهيد.....53
1-ظروف نشأة المدرسة الابتدائية.....53
2-المحطات الرئيسية في إصلاحات 2000.....55
3-واقع تدريس التعبير الشفوي في نظام التعليم الابتدائي.....56
4-أركان التعبير الأساسية.....76
5-وسائل التعبير الشفوي والتواصل.....77
6-شروط نجاح تقديم هذا النشاط.....77
7-النماذج المقترحة لتدريس نشاط التعبير الشفوي (السنة الرابعة).....78

8-السند اللغوي لنشاط التعبير الشفوي والتواصل 80
9-التوجيهات البيداغوجية لتقديم نشاط التعبير الشفوي 80
10-الكفاءات القاعدية لتلاميذ السنة الخامسة 81
11-التوجيهات البيداغوجية حول تدريس نشاط التعبير الشفوي والتواصل 82
12-تبنّي المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات 83
13-التعبير الشفوي في إطار المقاربة النصية 99
14-تقويم نشاط التعبير الشفوي 102
خلاصة 104

الفصل الثالث

الدراسة المقارنة

1-التوجيه البيداغوجي 112
2-مذكرة درس التعبير الشفوي 116
3-منهجية تقديم نشاط التعبير الشفوي 123
4-المقاربة النصية 160
5-المقارنة بين المقاربات التعليمية 163
خاتمة 179
قائمة المصادر والمراجع 184
شرح المصطلحات 192
فهرس المحتويات 210

الملخص باللغات الثلاث

تعليمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية

في ضوء نظامي التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي بالجزائر

– دراسة مقارنة–

عرفت المدرسة الجزائرية أنظمة تعليمية عبر تاريخها لتواكب التطورات التربوية والعلمية ،وقد تبنّت خلال كل نظام تربوي مقاربات تدريس تحمل كل منها رؤية خاصة حول كيفية تقديم المواد /الأنشطة الدراسية للمتعلمين وفق شروط كل مقاربة . والتعبير الشفوي –من بين أنشطة اللغة العربية – عرف اهتماما كبيرا لدى علماء اللغة والباحثين والتربويين بحثا عن أنجع الطرق التي تسهل تعليم وتعلم هذا النشاط الشفوي المتعلق بلغة الفرد لأنها تُعد الوسيلة الأرقى للتعبير والتواصل ،والحاملة لفكره وثقافته من جيل إلى جيل .

ومن هذا المنطلق فإن غاية هذا البحث هو تتبع مسار تعليمية التعبير الشفوي ضمن نظامي التعليم الأساسي (من1980 إلى2002) والتعليم الابتدائي (من 2003 إلى غاية هذا العام الدراسي 2021) في إطار دراسة هدفها المقارنة بين مقارباتها التعليمية لمعرفة مدى التطور الحاصل في تقديم درس التعبير الشفوي ،وقد انطلق البحث من تقديم مدخل حول أهمية اللغة ولمحة عن تاريخ تعليمية هذا الدرس في إطار تعليمية اللغة العربية قبل استقلال الجزائر ،ثم انتقل بعده إلى محطات الإصلاح من تاريخ المنظومة التربوية في الجزائر ثم البحث في نقاط الاختلاف والتشابه والتمايز في درس التعبير الشفوي بين النظامين التعليميين بالمرحلة الابتدائية.

المفاتيح: مرحلة، تعبير شفوي، أهداف، كفاءات، الجزائر، مقارنة، أساسي، ابتدائي.

Title :

Didactic of Oral Expression in primary stage through both fundamental and primary educational system in Algeria .

Comparison Study:

Algerian school has been a lot of educational systems thus to catch educational and scholarliness and in each educational system has special sighting and method how to present the subjects to learners according to conditions of each approximating and "oral expression" is one of them in Arabic language activities.

Oral expression was interested by searchers and scholars of language to find the easiest way to teach this oral activity because it is considered the best mean of communication which reflect the thoughts and culture of the person from a generation to another one .

The aim of this research is to keep track of oral expression's bath in educational systems' fundamental (from 1980 to 2002) and primary (from 2003 till2021).

The objective of this study is limited in comparison between approximating to know and discover the develop in oral expression lesson and this search started from presenting inserted about the importance of language glimpse for the history of didactic of this lesson under Arabic language's didactic before the independence of Algeria ,then moved to reformism stages in Algerian educational system then research in similarities and differences points in oral expression lesson between educational system in primary stages .

Keys: stage, oral expression, goals, efficiency, Algeria, expression, comparison, fundamental, primary.

Résumé

La didactique de l'expression orale au niveau primaire à la lumière des systèmes d'enseignement fondamental et primaire en Algérie - étude comparative -

Tout au long de son histoire, l'école algérienne a développé des systèmes éducatifs pour suivre le rythme des évolutions éducatifs et scientifiques. Dans chaque système, elle a adopté des approches pédagogiques, chacune ayant une vision particulière de la façon de présenter les matières et les activités pédagogiques aux apprenants selon les conditions de chaque approche. L'expression orale est l'une des activités de la langue arabe qui a été d'un grand intérêt pour les linguistes, les chercheurs et les pédagogues à la recherche des moyens les plus efficaces pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de cette activité orale inhérente à la langue de l'individu parce qu'elle le meilleur moyen d'expression et de communication qui porte sa pensée et sa culture de génération en génération.

De ce point de vue, l'objectif de cette recherche est de suivre le cours de l'enseignement de l'expression orale dans le système éducatif fondamental (1980-2002) et dans le système primaire (2003-2021). La recherche a commencé par une introduction sur l'importance de la langue et un aperçu sur l'histoire éducative de cette leçon dans le contexte de l'éducation arabe avant l'indépendance. Elle a abordé ensuite les étapes de la réforme du système éducatif algérien. Elle a, enfin, examiné les points de divergence, les similitudes et la différenciation dans la leçon d'expression orale entre les deux systèmes d'enseignement primaire (fondamental et primaire).

Mots-Clés : *Étape; Oral Expression ;Buts ;Efficacité ; Algérie; Comparaison; Fondamental; Primaire.*