الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي
مخبر اللّسانيّات النّصيّة وتحليل الخطاب

عنوان الأطروحة:

أثر المشافهة في تنميّة الملكة اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية شعبة "الآداب والفلسفة" و"اللّغات الأجنبيّة" –أنموذجا– (دراسة ميدانيّة)

رسالة مقـــدّمة لنيل شهادة دكتوراه التّكوين في الطّور الثّالث

ميدان: اللغة والأدب العربي تخصص: تعليميّـــة اللّغـــة العربيّة

إعداد الطالب:
– محمّد الأمين هـــراكي

إشراف الأستاذة الدكتورة:
– مبـــاركة خمقـــاني

السنة الجامعية:

1444/1443هـ/ 2022/2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي
مخبر اللّسانيّات النّصيّة وتحليل الخطاب

عنوان الأطروحة:

أثر المشافهة في تنميّة الملكة اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية شعبة "الآداب والفلسفة" و"اللّغات الأجنبيّة" –أنموذجا– (دراسة ميدانيّة)

رسالة مقـــدّمة لنيل شهادة دكتوراه التّكوين في الطّور الثّالث

ميدان: اللغة والأدب العربي تخصص: تعليميّـــة اللّغـــة العربيّة

إعداد الطالب:
– محمّد الأمين هـــراكي

إشراف الأستاذة الدكتورة:
– مبـــاركة خمقـــاني

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
إسماعيل سيبوكر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
مباركة خمقاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاومقررا
باديس لهويمل	أستاذ محاضر	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
خديجة عنيشل	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
محمد الأمين خويلد	أستاذ محاضر	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
مليكة بن عطا الله	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

1444/1443هـ/ 2022/2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴿٩﴾
وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴿١٠﴾﴾

الآية: 8-10 سورة البلد

إهداء

إلى مهجة قلبي والـــديّ الكـــريمين.

إلى زوجتي وأبنائي .

إلى إخوتي.

عربون محبّة ووفاء

شكر وعرفان

أخص بالشكر الأستاذة الفاضلة "مباركة خمقاني" المؤطرة لهذا البحث، عرفانا منّا بتوجيهاتها وملاحظاتها، وأقدم شكري إلى كل من أسهم – من قريب أو من بعيد- في إنجاز البحث.

مقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

لقد تأثر حديثا المهتمون بتعليمية اللغات بما جادت به النظريات اللسانية خصوصا في عدّ اللغة شكلا منطوقا وعدّه أساسا تعليميا لاكتساب اللغة منذ المراحل الأولى لدى المتعلّم. والحركة الإصلاحية للمنظومة التعليمية في الجزائر التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حديثا في مناهج تعليم اللغة العربية قد تفطنت للدور الذي تؤديه المشافهة لامتلاك القدرة على التعبير شفاهة في مواقف تلفظية مختلفة، وهذا ما نلمحه خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط في ما سمي بفهم المنطوق أين يتم تعويد المتعلم على تلقي نص بصورة منطوقة ملفوظة بعبارات معينة وتسمى الصيغ، يُحاول من خلالها جعل المتعلم يفهم ما يلقى عليه ومن ثمة جعله يعيد بناء النص بعبارته الخاصة محافظا على المعنى ، حيث يتجلى لنا مدى الاهتمام الكبير بالأداءات الشفهية وجعلها الوضعية الأولى التي تنطلق منها العملية التعليمية التعلمية. وابتعادها عن اعتبار اللغة قالبا مكتوبا، الأمر الذي ساد لدهر طويل نتج عنه متعلمون يحسنون الكتابة ولا يحسنون الاستماع والقراءة والمحادثة. وهذا ما يجعلنا نبحث عن مكانة الأداء الشفهي في المرحلة الثانوية باعتبارها الثالثة والأخيرة في سيرورة التنظيم التربوي الجزائري والرابطة بينه وبين التعليم العالي.

وانطلاقا من هذه الأهمية البالغة للمشافهة ودورها في تنمية الكفاءات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية والثانوية بالخصوص، وقع اختيارنا على هذا الموضوع الموسوم: **أثـــر المشافهة في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**.

إن السبب الرئيس وراء الخوض في هذا الموضوع إنما نشأ عن مذكرتي المقدمة لنيل شهادة الماستر الموسومة بـــ: "الدرس اللساني وخصائصه عند عبد الرحمن الحاج صالح" وأنا أعالج أهم القضايا التعليمية التي جاء بها الحاج صالح إذ نبّه إلى ضرورة التفريق بين اللغة الشفهية واللغة التحريرية وأهمية الأولى عن الثانية وضرورة التركيز عليها في تدريس اللغة العربية.

والسبب الثاني جاء بعد تجربتي المهنية في ميدان التعليم في المرحلة الثانوية إذ لاحظت ضعفا كبيرا لدى التلاميذ في التعبير الشفهي حيث يظل التلميذ إلى المرحلة الثانوية متعلقا أشد التعلق بقلمه و ورقته يرى فيهما السند في تحرير موضوعات مختلفة ولو طلبت منه التعبير عنها مشافهة صعب عليه ذلك.وأخيرا، وبالنظر إلى مناهج اللغة العربية التي استحدثتها الوصاية واعتمادها على المقاربة بالكفاءات التي رأت فيها الخيار الأمثل لإكساب المتعلم

المهارات اللغوية، قد أثارت فضولنا لما جادت به هذه المقاربة في هذا الموضوع ومعرفة التقنيات التي توفرها لنشاط التعبير الشفهي.

وعليه، فإننا نطرح السؤال الآتي؛ **هل للمشافهة تأثير فعّال في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟** ويتفرع عن هذا السؤال المحوري أسئلة فرعية أخرى تتمثل في:

- ما أهمية المشافهة في الدراسات اللسانية القديمة والحديثة؟
- ما مكانة المشافهة في النظريات التعليمية والمقاربات البيداغوجية الحديثة؟
- كيف تساعد المشافهة في التحصيل اللغوي وترسيخه لدى المتعلمين؟
- هل يدرج منهاج اللغة العربية الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية العمل الشفهي ويوليه أهمية بالغة ويطبق ميدانيا؟
- هل يستجيب الكتاب المدرسي في هذا الطور لحاجات المتعلم في تنمية كفاءته التواصلية؟
- هل يعتمد الأساتذة على النشاطات الشفهية في تدريس مادة اللغة العربية؟
- هل يتم تقويم الأداء الشفهي لدى التلاميذ؟، وماهي الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في ممارستهم للغة شفاهة ؟.

إن أهمية الدراسة ترجع إلى أهمية المشافهة بعدّها الأكثر استهدافا في المراحل التعليمية المختلفة والسبيل الذي يحيل المتعلم إلى تحقيق غايات وأغراض تواصلية متنوعة.

ودراسة المشافهة هي أحد مظاهر اهتمام علماء اللغة في العصر الحديث، حيث الكلام المنطوق يعد أول شكل تتجلى فيه اللغة، وبالنظر إلى اللغة العربية فإن مهارة التحدّث وسيلة رئيسية في ترسيخ الملكة اللغوية في مختلف مراحلها.

وموضوعنا هذا سيذلل الصعوبات التي يجدها أستاذ التعليم الثانوي في إدراك أهمية المشافهة والقدرة على ممارسة تقنياتها وتوظيفها بما يناسب أعمار المتعلمين بما في ذلك تقويم نشاطاتها.كما تكتسب هذه الدراسة أهمية بالغة لإرشاد معلمي الطور الثانوي، كونها بحثا ميدانيا ينطلق من واقع تدريس اللغة العربية، حيث ستساعد الاستطلاعات الميدانية كثيرا على رصد مواطن الخلل وإصلاحها.

وغايتنا من هذا البحث هي إثبات قيمة المشافهة في إكساب المتعلمين القدرة اللغوية وتعويدهم على النطق الصحيح السليم، وكذا من أجل معرفة مدى فاعلية نشاط التعبير الشفهي في تنمية القدرات اللغوية لديهم والكشف عن مواطن الضعف في تعليمية هذا النشاط، وكيفية تعامل الأساتذة معها.

كما تهدف الدراسة إلى بيان ما تقدمه مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للتعلم الشفهي، وضرورة تفعيلها داخل الصف وخارجه.ويبغي البحث أيضا بيان الممارسة التعليمية في ظل المقاربة الحديثة المعتمدة، والكشف عن واقع تدريس التعبير الشفهي والصعوبات التي تصادف المعلمين والمتعلمين، ومن ثم تشخيص ضعف الملكة اللغوية لدى التلاميذ ومحاولة إصلاح هذا الواقع.

ولبلوغ الغاية المرجوة من هذه الدراسة فقد اقتضى البحث بنية قامت على أربعة فصول وخاتمة مسبوقين بمقدمة؛ فصل نظري، وثلاثة فصول تطبيقية.

جاء الفصل الأول ليمهد الحديث عن المشافهة وتنمية الملكة اللغوية باستنطاق المعاجم العربية القديمة والحديثة بدءا بمصطلح المشافهة وما يماثلها من مصطلحات ومحاولة الفصل في النسبة إليها، ثم عرجنا على مصطلحي التنمية وعلاقته بالتربية ومصطلح الملكة اللغوية وكيفية تكوينها. أما المبحث الثاني منه فتناول القضايا والتصورات اللسانية التراثية والحداثية العربية منها والغربية، بالوقوف على عامل السماع والمشافهة ودورهما في جمع اللغة واستقرائها، ثم عرضنا نظرة المحدثين من العرب والغرب لهذا المفهوم من خلال نموذجين رائدين هما العلامة الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح، واللساني الشهير فرديناد دي سوسير، وأهم ما يخص دراستنا في هذا الفصل كان الكشف عن تجليات المشافهة في النظريات التعليمية القديمة والحديثة والمقاربات التعليمية وخصوصا المقاربة المعتمدة حاليا ألا وهي بيداغوجيا الكفاءات.

أما الفصل الثاني فهو أول الفصول التطبيقية حيث كان قراءة نقدية للوثائق التربوية لكل الأطوار التعليمية الثانوية وبحث ما تقدمه من نشاط شفهي والأهداف التعليمية المتعلقة به وسبل تقويمه، أول هذه الوثائق التربوية المنهاج كونه الأهم في بيان المقاربات التعليمية ونشاطات المادة والحجم الساعي المخصص لها، وثانيها دليل الأستاذ وثالثها الوثيقة المرافقة للأستاذ لما فيهما من إرشادات للأساتذة عن كيفية تدريس نشاط معين وغيرها من الأمور البيداغوجية.

وخصص الفصل الثالث لإحصاء ما تقدمه الكتب المدرسية لهذه المرحلة من التعليم من مطالب شفهية، وهذا بجرد التعلمات الشفهية وإحصائها وعرضها في جداول وأعمدة بيانية ودوائر نسبية توضيحية ثم تحليلها وبعدها

مقارنتها بالتعلمات الكتابية الواردة فيه من خلال الاستعانة بدراسة سابقة للمطالب الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي الثانوي، وقبل كل ذلك كانت لنا وقفة على محتويات هذه الكتب وعرض وحداتها التعليمية التي تتضمنها.

وعني الفصل الرابع بالدراسة الميدانية التي كانت من خلال استبيان موجه لأساتذة مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي لولاية بسكرة، حيث تم فيه تحديد عينة البحث ومواصفاتها منهجها ومكانها وحجمها..، ثم عرض نتائج إجابات الأساتذة في جداول إحصائية ونسب مئوية، ثم وصفها ومناقشتها وتحليلها.

واختتم البحث بخاتمة عامة له حاولنا فيها إبراز أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال الفصل النظري أو الفصول التطبيقية، وذيلناها بتوصيات رأيناها مهمة حلولا لمشكلات التعليم الشفهي التي تعاني منها تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

ولتحقيق غايات الدراسة وتبعا لضوابط البحث في شقّيه النظري والتطبيقي فإننا سنعتمد تقنيات المنهج الوصفي المرتكز على أداتي التحليل والملاحظة. فالوصف؛ هو وصف لأهمية المشافهة في الدرس اللساني وفي حقل تعليمية اللغة العربية ودورها في اكتساب اللغة وبيان مدى اهتمام النظريات التعليمية بها.

ذلك عن مسار البحث في جانبه النظري أما عن مساره التطبيقي، فسنستعين بأدوات التحليل والملاحظة والإحصاء ثم المقارنة. أما التحليل والملاحظة؛ فهو تحليل لما تضمنته الوثائق ومحتويات الكتب المدرسية ونتائج الاختبارات الميدانية وبيان مدى نجاعة التعلمات الشفهية في التحصيل اللغوي لدى التلاميذ والنقائص التي يطرحها المعلمون في ذلك. ثم سعي لنقدها نقدا يتسم بالعلمية والموضوعية قدر المستطاع.

كما لا يخفى أن الدراسة تعنى بإحصاء التعلمات الشفهية في الكتاب المدرسي وتكرارات الاستبيان، لذا فالإحصاء وسيلة ضرورية لبلوغ نتائج دقيقة وتسهيل وصفها وتحليلها، ثم مقارنتها بنتائج إحصاءات التعلمات الكتابية لبيان أيهما يركز عليه الكتاب .

ونشير هنا أننا لم نقف على دراسات سابقة –في حدود علمنا وبحثنا– للموضوع عينه والمدونة ذاتها غير ما كان نظريا في بعض المقالات وقليلا ما نجد دراسات أكاديمية تطبيقية عنت بالبحث في هذا الموضوع وإن وجدت فإنها تكتفي بالإشارة إلى جزئية منه.

فمن المقالات نجد **أحمد زياد محبّك** يتحدث على ضرورة المشافهة في تعليم العربية في مقالته المعنونة ب: **"أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية"** ويبرز فاعليتها في النصوص التراثية العربية ويطرح تساؤلا مهما هل الكتاب والملخصات والمدونات هي الوسيلة المثلى لتعليم العربية؟ ولماذا غاب الاختبار الشفهي عن الامتحانات؟

وما كان في مقالة **"دور المشافهة في تثبيت الملكة التواصلية" لبركاهم العلوي** من المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة –الجزائر، التي سعت فيها تحديد العلاقة بين متغيرين هما الملكة التواصلية والتعليمية في وجود المشافهة أو الأداء الشفهي، وقد نشر في مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب في عددها الرابع.

وماكان **لفاتح مرزوق** من جامعة مولود معمري تيزي وزو في مقالته الموسومة: **"المشافهة وأثرها في ترسيخ الملكة اللغوية لدى المتعلم"** حيث هدف من خلالها إلى بيان ما للمشافهة من أهمية ودور بالغين في تعليم اللغة العربية وترسيخ الملكة اللغوية.

وإن ما يجمع هذه الدراسات النظرية البحتة تناولها لأهمية الأداء الشفهي ودوره البارز في ترسيخ وتثبيت القدرات اللغوية المختلفة لدى المتعلم وهذا تماما ما يتقاطع مع دراساتنا في جانبها النظري فيما تعلق بتكوين الملكة اللغوية، أما من جهة الاختلاف فإننا تعمقنا في البحث عن هذه الأهمية متدرجين من أغوار الدرس اللساني القديم والحديث إلى البحث عن تجلياتها وملامحها في أغوار الحقل التعليمي من خلال النظريات والمقاربات التعليمية.

أما البحوث الأكاديمية فلا نكاد نقع إلا على دراسة واحدة كانت أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص تعليمية اللغات وتحليل الخطاب بعنوان: **"طبيعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات"** من إعداد: **عبد المالك سيواني،** وقد عنيت الدراسة بكتب اللغة والأدب العربي لمرحلة التعليم الثانوي وحاولت البحث عن مدى استجابة محتويات كتب مادة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية لانتظارات المتعلم الجزائري في تنمية كفاءاته التواصلية في وضعيات التواصل الدال شفهيا وكتابيا.

ومن عتبة هذا البحث يظهر جليا التقاطع الحاصل بين الدراستين خصوصا مع الفصل الثاني من دراستنا الذي تم البحث فيه عن تجليات التعلمات الشفهية في محتويات الكتب المدرسية للسنوات الثلاث، غير أننا اختلفنا عنه بإحصائها في كل النشاطات ومقارنتها بالأداءات الكتابية وإبراز أيهما يدعم الكتاب المدرس.

ولقد تمت الاستعانة بمصادر نراها ضرورية ولوج مسائل هذا البحث، وجاء على قائمة هذه المصادر؛ مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للسنوات التعليمية الثلاث، بالإضافة إلى دليل الأستاذ ومشروع الوثيقة المرافقة للوقوف

على المادة الشفهية في هذه الوثائق التربوية. كما اعتمدنا على الكتب المدرسية أولها؛ كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى، وثانيها كتاب " الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الثانية، وثالثها كتاب " اللغة العربية وآدابها " للسنة الثالثة، وكلها اختصت بالشعب الأدبية. أما المراجع فأغلب ما ركزنا عليه كان عبارة عن مقالات منشورة تتحدث عن أهمية المشافهة ودورها في ترسيخ الملكة اللغوية لدى المتعلم.

أما عن الصعوبات التي اعترضتنا في سبيل إنهاء هذا البحث فقد تمثلت في قلة المراجع التي تناولت الموضوع بالمدونة ذاتها التي اعتمدنا، وما وجدناه يتقاطع معه كان على سبيل التنظير لا غير، ولكنها لا تعد شيئا أمام إصرارنا على مواصلة البحث.

كما أن الدراسية الميدانية عن طريق الملاحظة والاستبيان قد أخذت حصة كبيرة من صعوبات هذا البحث، فملاحظة الأداء الشفهي للتلاميذ ألزمنا التنقل إلى بعض الثانويات والاتفاق مسبقا مع الأستاذ والإدارة لضبط موعد الزيارة وهذا ما استغرق وقتا طويلا، والأمر نفسه بالنسبة لمرحلة توزيع الاستبيان وجمعه ورقيا فقد شهد البحث آنذاك ركودا بسبب تماطل البعض في الرد على أسئلتنا وامتناع الآخر بعد استلامه ورقة الاستبيان دون إشعارنا، مما اضطرنا إلى استعمال الاستبيان الالكتروني الذي خفف عنا عبء التنقل ومع ذلك فقد وقفنا على بعض من سلبياته منها عدم تكييفه لكل الأسئلة، وغياب مصداقية العينة إن كانت فعلا هي المستهدفة أو لا.

في الأخير لا يسعني إلا أن أقدم شكري واحترامي إلى الأستاذة الدكتورة، التي أشرفت على متابعة هذه الأطروحة، فبارك الله فيها وفي علمها. كما أشكر جميع الأساتذة الذين درّسوني في جميع سنوات الدراسة وعلى رأسهم رئيس المشروع الأستاذ الدكتور إسماعيل سيبوكر، وأقدّم شكري أيضا إلى أساتذة لجنة مناقشة هذا البحث، والله ولي التوفيق.

أحمد الله وأشكره على إتمام هذا العمل وهو خالص لوجهه الكريم، وأرجو أن يتقبل عملي.

محمد الأمين هـــراكي

ورقــلة في: 23 صفر 1443 هـــ

الموافق لـــ: 02 أكتوبر 2021م

elamineheraki@gmail.com

تمهـــيد

إن البحث التربوي كغيره من البحوث العلمية صار ضرورة ملحة في هذه المرحلة التي تعيشها الدول النامية وبلادنا واحدة منها، إذ يعد ميدان التربية والتعليم ميدانا خصبا لتشخيص الواقع التعليمي من حيث كيفياته وطرائقه ووسائله ومشكلاته التي يعانيها وتفسيرها والتنبؤ بما سيحدث مستقبلا وكل ما تعلق بها، فهو البوصلة العلمية نحو التنمية التربوية والتعليمية التي يعتمد عليها الإنسان في بناء الأجيال وما يقتضيه التسارع الهائل في التقدم العلمي والمعرفي الحاصل اليوم في العالم.

لذلك نجد الكثير من دول العالم اليوم تولي أهمية كبيرة بمجال التربية والتعليم لأنه أحد مقومات تنميتها واستقرارها، "فالتنمية الحقة هي تلك التي تحقق إنسانية الإنسان باعتبارها أداتها وغايتها في الوقت ذاته، وما من شك فإن التعليم يضطلع بدور رئيس في تجسيد تلك التنمية الإنسانية، ذلك أنه أهم وسيلة يمكنها تلبية جميع أهدافها المختلفة بما فيها الأهداف الإقتصادية"[1] والاجتماعية والسياسية والعلمية والصناعية وغير ذلك...

وفي هذا المسار التنموي نجد الجزائر في بداية الألفية الثالثة واجهت المد العولمي الذي حمل معه الكثير من التغييرات على مستوى الأنماط السياسية والنظم الاقتصادية، والقيم الاجتماعية والأطر الثقافية، ما عجل بإصلاح المنظومة التربوية للتكيف مع الوضع، إذ لا يخفى على أحد الدور الذي يؤديه النظام التربوي في تأهيل النشء وإعداده ليكون مشاركا فاعلا للنهوض بالبلاد وهذا لا يتأتى إلا بتطوير المناهج التعليمية مع المحافظة على مقومات الهوية الوطنية حتى لا تذوب وتتلاشى في هذا الحراك العالمي الجارف[2].

ولقد مر الإصلاح التربوي في الجزائر بمراحل:

1. الفترة الأولى: (1962–1976):

بعد أن استقلت الجزائر استلمت في سبتمبر 1962 نظاما تعليميا مهيكلا وفق النظام الاستعماري الفرنسي، وكان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى، وكان من أولويات هذه الفترة: تعميم التعليم وتوسيعه في المناطق النائية، جزأرة إطارات التعليم وغيرها.

[1] – فيصل بوطيبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر، 2010/2009، ص30.

[2] – هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربووية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية و تحديات العولمة، مجلة الأثر، جامعة ورقلة ع29، 2017، ص77.

2. المرحلة الثانية (1973–1988):

كل المشكلات السابقة التي عانت منها الجزائر دفعت بها إلى إصلاح جديد والذي يظهر في شكل أمرية رقم 76-35 المؤرخة في 16 أفريل سنة 1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، والذي أدخل إصلاحات عميقة، من أهدافها الحفاظ على الحق في التربية والتكوين في الجزائر، وإلزامية التعلم بالنسبة للأطفال، وضمان مبدأ المساواة في شروط الالتحاق وجعل اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية والتكوين وبالنسبة لجميع المواد.

3. المرحلة الثالثة (1980–1990):

ما طبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980-1981، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور و لم يشهد التعليم الثانوي في هذه المرحلة تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل (كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني).

4. المرحلة الرابعة (1988–1994):

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصل التفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد، ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993-1994.

5. إصلاحات الفترة الأخيرة من القرن العشرين (1994–2003) وإلى يومنا هذا:

كانت إصلاحات جزئية حيث قامت بإدخال نموذج التدريس الهادف في نهاية الثمانينيات، وبعد ذلك شرع المجلس الأعلى للتربية منذ تنصيبه في 1996 إلى بذل مجهودات كبيرة لوضع تصور شامل لإصلاح المنظومة التربوية، وقد استطاع أن يخرج بوثيقة قاعدية ، وأهم ما برز فيها هو اقتراح المبادئ العامة للسياسة التربوية

الجديدة وفكرة التقسيم الجديد لهيكلة التعليم الأساسي، وحتى طريقة التدريس من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات.[1]

والتعليم الثانوي يكتسي أهمية بالغة ضمن نظام التعليم من حيث كونه حلقة وصل ما بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، ولقد شهد تطورات كبيرة مثله مثل باقي مراحل التعليم تبعا للتطورات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها

ففي أول الأمر عقب نيل الاستقلال، كان التعليم الثانوي مهيكلا في ثلاثة أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة، وتتمثل في التعليم الثانوي العام والتعليم الصناعي والتجاري والتعليم التقني، ومع بداية عقد السبعينات أولت الحكومة اهتماما خاصا بالتعليم الثانوي التقني نظرا لما تم التخطيط له في سنتي (1970-1973)، وقد جاء إصلاح التعليم الثانوي متأخرا إذ لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي 1985-1986 أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة، وتم سنة 1989 تأسيس لجنة وظنية لإصلاح المنظومة التربوية إلا نتائجها لم تستغل، ومع مطلع التسعينات أعيدت صياغة برامج السنة الأولى ثانوي خلال الموسوم 1990-1991، وتم تنصيب الجذوع المشتركة علوم إنسانية، وعلوم وتكنولوجيا والآداب[2].

وبعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في ماي سنة 2000، تم الشروع خلال الموسم 2005-2006 بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءا من السنة الأولى الثانوية، كما طالت الإصلاحات برامج كافة مستويات التعليم الثانوي[3]. ومن بين ما تم التأكيد عليه في هذا الإصلاح:[4]

- تقوية ودعم اللغة العربية.
- ترقية اللغة الأمازيغية.
- الانفتاح على اللغات الأجنبية.

[1]- صورية فرج الله و نور الدين زمام، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، 2015، ص (240-245).

[2]- فيصل بوطيبة، العائد من التعليم في الجزائر ، ص84،85.

[3]- نفسه، ص 85

[4]- هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية و تحديات العولمة ، ص80.

والسؤال الذي يطرحه أحد الباحثين هنا هل حظيت اللغة العربية بالمكانة المناسبة والاهتمام اللازم ضمن هذه الإصلاحات المتتابعة؟ ونضيف له تساؤلات أخرى: ما هي حظوظ تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من هذه الإصلاحات؟ وهل اعتنت هذه الإصلاحات بالمشافهة للارتقاء بالملكة اللغوية لدى المتعلم؟

لقد مرت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال بالكثير من محاولات الإصلاح التربوي بغية الوصول إلى تعليم نوعي ذي جودة يلبي حاجات المتعلمين وميولاتهم التي تتماشى وتغيرات العصر، ويرتقي بمكانة المدرسة عموما، لذلك وجدناها حريصة على اعتماد النظريات والمقاربات التعليمية المستحدثة قصد تحسين مستوى التعليم، فكان لها أن اعتمدت على مقاربات عديدة كالمقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف ثم أخيرا تبنيها للمقاربة بالكفاءات.

وبالنظر إلى تعليمية اللغة العربية من خلال هذه المراحل التي مرت بها المدرسة الجزائرية، فإننا نجدها أخذت عناية كبيرة خصوصا أثناء مرحلة تعريبها وإرجاعها إلى أصلها بعد أن كانت مختطفة من اللغة الفرنسية وما لاقته من صعوبات من طرف أذناب هذه الأخيرة، واعتمدت لتلك المهمة على خريجي جمعية العلماء المسلمين واستقدمت أساتذة من الدول العربية كمصر وسوريا.

ولاكتساب أي لغة كان لزاما على متعلمها أن يستهدف المهارات الأساسية لها وكما هو معروف عند مختصي تعليمية اللغات فإن هذه المهارات المستهدفة تتمثل في؛ مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة الكتابة ومهارة المحادثة. إلا أننا عندما نقف على طبيعة تدريس اللغة العربية في المراحل السابقة لاعتماد بيداغوجيا الكفاءات نجدها تعتمد بشكل كبير في تلقينها على مهارتين أساسيتين فحسب هما مهارة الكتابة بدرجة أولى ثم مهارة القراءة بدرجة ثانية، وتغيّب مهارتي الاستماع والمحادثة تغييبا كاملا. وهذا الأمر كانت له نتائج وخيمة على الكفاءة التواصلية لدى الفرد الجزائري متعلما في المدرسة و مكونا من مكونات مجتمعه.

وبهذا أنتج لنا التعليم الذي يعتمد على التحرير محورا لتعليم وتعلم اللغات واللغة العربية تحديدا متعلمين يحسنون الكتابة والإنشاء، ولا يحسنون المحادثة والتواصل ولا يستطيعون التعبير عن مشكلاتهم ووضعياتهم ومختلجاتهم إلا بالاستعانة بالقلم والورقة، بدون ذلك تجدهم مشتتي الأذهان متلعثمي الألسن عاجزين إن حاولوا ذلك مشافهة.

ليست اللغة حروفا وكلمات مكتوبة ولا صحفا وأوراقا، إنما هي في المقام الأول ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة ثم جاءت الحروف والكلمات والعبارات المنضودة في الصحف والأوراق، رموزا تدل على اللغة. ويتعلم

المرء أول ما يتعلمه ألفاظا وأصواتا منطوقة من خلال المحادثة والاستماع، ويظل يمارس اللغة على هذا النحو مدة من الزمن، ثم يتعلمها حروفا وكلمات فيمارس القراءة والكتابة ولكنه لا ينقطع عن تعلمها محادثة واستماعا[1].

فقد كانت اللغات ولعصور طويلة في شكلها الشفهي دون المكتوب فمنها ما اندثر قبل وجود الكتابة، ومنها من لم تعرف إلا مشافهة[2]. ويتضح ذلك في اللغة العربية، فقد كانت في معظمها لغة شفاهية، تقوم على الصوت قبل الكتابة، والحفظ قبل التدوين، وهذا لا يضيرها في شيء بل هو خصيصة تميّزها، وتؤكد ذلك النصوص الشعرية التي نقلت شفاهة بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل، ثم نزل الوحي الأمين على محمد صلى الله عليه وسلّم بالقرآن الكريم شفاها، وتلقّاه النبي صلى الله عليه وسلّم سماعا وحفظا[3].

وابتعاد العربية اليوم في مناهجها التربوية عن الميادين النابضة بالحياة واقتصارها على الجانب الأدبي (الفني) دون دخول غمار التطورات العلمية الحاصلة في مجال التكنولوجيا وغيرها ودراسة القواعد النحوية لنفسها قد كان سببا خطيرا في تدهور التدريس[4]، وقد أكد العلماء على ذلك فهذا ابن خلدون يقول: "إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية"[5] فالمهارة المكتسبة هي من استعمال اللغة العربية وهي غير علم النحو، وهو بذلك يوافق أبا الفتح ابن جني وعبد القاهر الجرجاني في أن معرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة عملية غير نظرية، أما علم النحو كعلم قائم بذاته فهو نتيجة لإعمال الفكر في بنية اللغة وأوضاعها[6].

لقد أعادت الدراسات اللسانية الحديثة للغة وظيفتها التواصلية كوظيفة أصلية لها، إذ اعتبرت ممارسة اللغة في شكلها المنطوق الوجه الأسبق إلى الوجود من الكتابة كما اعتبرتها في الوقت نفسه غاية يسعى المتعلم لاكتسابها وتعلمها. واتخذت المدرسة البنيوية في أوائل القرن العشرين الشكل المنطوق للغة أساسا لنظريتهم اللسانية، وقدّموا اللغة الشفهية على الشكل المكتوب، ثم حذا حذوهم اللسانيون الأمريكيون حيث يرى بلومفيلد أن الشكل المكتوب ليس لغة ولكنه طريقة لتسجيل اللغة بواسطة إشارات ورموز مرئية.

---

[1]– أحمد زياد محبّك، أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، م 82، ج1 ،2000، ص 01–02.

[2]– حمّو لبيك، المشافهة واكتساب اللغة، التعليمية، م 5، العدد 14، ماي 2018، ص433.

[3]– أحمد زياد محبّك، أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، ص03.

[4]– عبد الرحمن عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1، ص161.

[5]– نفسه، ص161.

[6]– يقول عبد القاهر الجرجاني، "قالوا، لو كان النظم يكون في معاني النحو، لكان البدويّ الذي لم يسمع بالنحو قطّ، و لم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا مما يذكرونه، لا يتأتى له نظم كلام، وإنا لنراه يأتي في كلامه، بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو." عبد القاهر الجرجاني(أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني)، دلائل الإعجاز، (تح، أبو فهد محمود محمد شاكر)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م، ص418.

وفي ظل ذلك لجأت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة إلى إصلاحات عميقة في مناهج تعليم اللغة العربية، أخذ فيها الجانب الشفهي حيزا أكبر من الذي كان عليه في المناهج السابقة، مستدركة بذلك أن اللغة إنما هي في الأصل أصوات تُلفظ وبها يتم التواصل قبل أن تأخذ صورة الحروف وبها تُحرر، واللغة العربية كانت في معظمها لغة شفاهية تقوم على الصوت قبل الكتابة والحفظ قبل التدوين.

الفصل الأول: قضايا المشافهة في الدراسات اللغوية والتعليمية

- المبحث الأول: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم.
- المبحث الثاني: المشافهة في الدراسات اللغوية.
- المبحث الثالث: أهمية التواصل الشفهي في نظريات التعلّم والمقاربات البيداغوجية.

المبحث الأول:

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

- **المطلب الأول: مفهوم المشافهة**
  - ✓ تعريف المشافهة (لغة واصطلاحا)
  - ✓ شفهي أم شفوي؟
  - ✓ المشافهة وما يماثلها
- **المطلب الثاني: مفهوم التنمية**
  - ✓ تعريفها لغة واصطلاحا
  - ✓ العلاقة بين التربية والتنمية
- **المطلب الثالث: مفهوم الملكة اللغوية**
  - ✓ تعريف الملكة (لغة)
  - ✓ تعريف الملكة (اصطلاحا)

المطلب الأول: مفهوم المشافهة

أوّلا: تعريف المشافهة:

أ. **لغة:**

جاء في لسان العرب: شفة: الشفتان من الأسنان، طبقا الفم، الواحدة شفةٌ منقوصة لام الفعل ولامها هاء. والشفةُ أصلها شفهة لأن تصغيرها شُفَيهةٌ والجمع شفاه بالهاء، وإذا نسبت إليها فأنت بالخيار إن شئت تركتها على حالها وقلت شفيٌّ مثال دميٌّ ويديٌّ وعديٌّ ، وإن شئت شفهيّ. وزعم قوم أن الناقص من الشفة واو لأنّه يقال في الجمع شفوات. "قال ابن برِّي: المعروف في جمع شفة شفاه، مكسَّرا غير مسلَّم"[1]، ورجل شُفاهي بالضم عظيم الشفة وفي الصحاح غليظ الشفتين .

وشافههُ: أدنى شفتهُ من شفته فكلّمهُ. وكلمّه مشافهة، جاءوا بالمصدر على غير فعله وليس في كل شيء قيل مثل هذا. لو قلت كلمته مفاوهة لم يجز، إنما تحكي من ذلك ما سمع. هذا قول سيبويه . الجوهري: المشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه.والحروف الشفهية الباء والفاء والميم، ولا تقل شفوية.وفي التهذيب، ويقال في للفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفة ليس للسان فيها عمل. ويقال ما سمعت منه ذات شَفَةٍ، أي ما سمعت منه كلمة، وما كلّمته ببنت شفة أي بكلمة.

ورجل شَافِه: عطشان لا يجد من الماء ما يبلّ به شفته. ورجل مشفوه: يسأله الناس كثيرا."ورجل خفيف الشفة أي قليل السؤال"[2]والشَّفْهُ: الشَّغْل شفهني عن كذا أي شغلني . المشفوه: القليل، وأصله الماء الذي كثرت عليه الشفاه حتى قلّ. وقيل أراد فإن كان مكثورا عليه، أي كثرت أَكَلَتُهُ[3].

شَفَهَهُ: كمَنَعَهُ:شَغَلَهُ: أو ألحّ عليه في المسألة حتّى أنفذ ما عنده فهو مشفوه. وشفتا الإنسان طبقا فمه. الواحدة شفةٌ. ولا مها هاء ج شِفاه وشفوات. والشُّفاهيُّ بالضمّ العظيمها .

[1] – الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، تح، عبد الكريم العزباوي، 1422 هـ/2001م، ج36، ص416،415.

[2] – الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تح، محمد عبد المنعم خفاجي ومحمود فرج العقدة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، دط، 1348هـ/1964، ج6، ص86.

[3] – ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن منظور)، لسان العرب،(تح، أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1419هـ/1999م. ج5، ص 2293-2294

وشافههُ: أدنى شفتهُ من شَفَتِهِ. والشافه العطشان، وماء وطعام مشفوه كثرت عليه الأيدي. ورجل قليل الشفة ملحف قليل السؤال. ورجل أشفى (أشفه) لا تنضم شفتاه[1].

...العامة تقول الشِّفة بالكسر والتشديد. وربما كني بالشفة عن اللغة كما يكنى عنها باللسان. ج شفاه وشفوات.، وذلك باعتبار أصلها فإنه عند الجمهور شفة فحذفت لامها وعوض عنها بالتاء كما حذفت لام سنه. وقال قوم أن لامها واو أي أن أصلها شَفْوٌ وجمعوها شفوات ...[2]

وفي باب الشين في معجم العين جاء في مستعملاته: شفو: شفا كلّ شيء حدّه وحرّفه، وجمعه أشفاء، وقيل شُفيٌّ وشفاه، إنك تقول شفا البئر وشفة البئر، والشّفا: ما بين الليل والنهار، عند غروب الشمس حيث يغيب بعضهما ويبقى بعضها. والشَّفَة: نقصانها واو، تقول شفةٌ وثلاثُ شفوات، وإذا أردت الهاء قلت: شفاه، والمشافهة مفاعلة منه[3].

شَفَهَ: شافهته بحديثي. وفي الحديث "إذا صنع لأحدكم خادمه طعاما فليقعده معه وإن كان مشفوها فليصنع في يده منه أكلة" وشافهت البلد والأمر إذا دانيته[4].

شفهه شفها أصاب شفته، وألح عليه في الطلب حتى استنفد ما عنده. شفِه الشيء: كثر طالبوه فهو مشفوه. شافهة مشافهة وشفاها: خاطبه متكلما معه والنسبة شفهي وشفوي ج شفاه[5]. شفة الإنسان: الجزء اللحمي الظاهر الذي يستر الأسنان وهما شفتان والجمع شفاه[6].

يظهر من خلال البحث المعجمي للفظة المشافهة أنها من الجذر اللغوي (شـــ فـــ ه) ولا مها هاء، وبعض يردّها واوًا، وتدور حول معان كثيرة متعلقة بالشفة أي طبقا الفم فتدل على الكلمة و الدنو أي الاقتراب والتكليم والمخاطبة من متكلّم إلى متلقي، كما تعني الشَغل وما كثرت عليه الأيدي والشفاه من أكل وشراب، كما كني بها عن اللغة كما يكنى عنها باللسان على رأي بطرس البستاني، وقد تعني حدّ الشيء أي طرفه والإلحاح في الأمر و الإكثار أي الزيادة.

---

[1] – الفيروز آبادي ابن يعقوب، القاموس المحيط،(تح،محمد نعيم القرسوعي) مؤسسة الرسالة ، بيروت، لبنان، ط8 ، 1426ه-2005م،ص1248

[2] – بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت لبنان، ط ج، 1987، ص 487-488.

[3] – عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تـــ، مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، ج6 ص288

[4] – الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (متوفي 538هـــ) تـــح، محمد باسل عيون السود، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـــ/1998م، ج1، ص 514.

[5] – مجمع اللغة العربية، الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425 هـــ/2004م، 487-488.

[6] – مجمع اللغة العربية، الوجيز، مصر، 1400هـــ/1980، ط 1، ص347.

ب. اصطلاحا:

"المشافهة بالكلام: المواجهة من فيك إلى فيه، ذكره الخليل (ت170هـ) وواقفة ابن فارس (ت395هـ) وذكر الجوهري(ت393هـ): والمشافهة، المخاطبة من فيكك إلى فيه، وعند الزمخشري (ت538هـ): تقول العرب شافهته بحديثي، وجاء في المحيط: وله شفة في الناس أي ثناء، وحسب ما ورد في القاموس المحيط: وشافهه أدنى شفته من شفته، وفي المعاجم الحديثة نجد: شافهه مشافهة وشفاها، خاطبه متكلما معه، وشافه الرجل الرجل، خاطبه وتكلم معه."[1]

"والمشافهة شكل من أشكال الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدّة أفراد في زمان ومكان محددين للتعبير عن الأفكار والمواقف بأسلوب واضح و مفهوم يناسب المستوى الذي يوجد فيه، وهي تتم وفق أربع عمليات متزامنة، الأولى عقلية وهي الفكرة والثانية لغوية وهي الأسلوب والثالثة صوتية وهي الكلام والرابعة ملحمة وهي الهيئة"[2]

وعليه فمصطلح المشافهة نجده يدل على المعاني المعجمية الموجودة في المعاجم العربية القديمة والحديثة، فهو يدل على المواجهة والمباشرة والاتصال دون حائل.

ثانيا: شفهي أم شفوي؟

أما في النسبة إليها فنجد اختلافا في نسبتها عن طريق الهاء أو الواو، فهذا ابن منظور يجيز فيها الخيار بين تركها على حالها فنقول شفيّ بعدّها منقوصة لام الفعل ولامها الهاء مثل دميّ ويديّ وعديّ، وإنّ شئت جئت بأصلها وقلت شفهي. أما شفوي فيرى أنّه زَعْمٌ يزعم نقص الواو من الشّفة ويستند في ذلك على جمع الشفة على شفوات، وهذا ما لم يعتد به بل جعل جمعها على شفاه. ولذلك قال البصريون الحروف الشفهية و لم يقولوا الشفويّة وختم حديثه بقوله الباء والفاء والميم حروف شفهيّة وليست شفويّة. وهذا ما ذهب إليه الفيروزآبادي في معجمه المحيط. وصاحب تاج العروس الذي ردّ لام الفعل هاء والأصل شفهة سيرا على مذهب البصرين الذين قالوا الحروف الشفهية و لم يقولوا الشفوية.

[1] – علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية، ألفا للتوثيق، عمان، الأردن، ط1، 2020، ص30، 31.

[2] – حمو لبيك، المشافهة واكتساب اللغة، التعليمية، ص434.

وهناك رأي آخر يجمع بين النسبتين ويجوز كلا منهما، فقد جاء في التهذيب قوله عن الفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفة ليس للسان فيها عمل. وفي محيط المحيط قوله وإن شئت قلت شفهي أو شفوي بالاعتبارين المذكورين (أي باعتبار نقصانها واو أو هاء) .

ثالثا: المشافهة وما يماثلها: (لغة واصطلاحا)

1. النّطق:

"وهو مصطلح صوتي بالدرجة الأولى يقول الجوهري: المنطق الكلام، ويقول ابن فارس: المنطق الكلام، والناطق الحيوان والصامت ما سواه، وناطقني كلمني، كما ذكر الزمخشري، نطق تكلم بصوت وحروف تعرف بها المعاني، وفي القرآن الكريم قوله تعالى على لسان سيدنا سليمان عليه السلام: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ عُلِّمۡنَا مَنطِقَ ٱلطَّيۡرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيۡءٍۖ إِنَّ هَـٰذَا لَهُوَ ٱلۡفَضۡلُ ٱلۡمُبِينُ ﴿١٦﴾ }، قال البغوي (ت 510هـ): سمّى صوت الطير منطقا لحصول العلم منه كما يفهم كلام الناس."[1]

وتختلف الكائنات الحيّة في استعمالها للوسائل المحققة للاتصال من كائن إلى آخر، فتستخدم مختلف الحواس كالذوق واللمس والشم والسمع وخاصة البصر، ولعل الوسيلة المثلى للاتصال هي النطق، فالصوت المنطوق يأتي في مقدمة كل المراتب، باعتبار أن الإنسان يتعلّم النطق قبل تعلّمه لمهارة الكتابة، فالطفل يتواصل بالصوت مع أمه قبل أن ستواصل معها بالحركات، وبخاصة عندما تكون بعيدة عنه، فهو يدرك أنه لا وسيلة للتواصل معها سوى الصراخ.[2]

2. التلفظ:

يدل هذا المصطلح بصفة غالبة على اعتبار اللغة في صورتها الملفوظة من الأفواه، فهو يعني لغة: "أن ترمي بشيء كان في فيك"، وذكر ابن فارس أنه: "كلمة صحيحة تدل على طرح الشيء، وغالبا أن يكون ذلك من الفم"

والتلفظ مصطلح لساني شهير ويعرف بأنه ذلك الفعل الذي يكمن في استعمال اللسان بغية تبليغ مرسلة إلى شخص معين، ويسمى منجز هذا الفعل مخاطبا (أومتلفظا)، ويكون الملفوظ هو الصيغة اللسانية التي تنتج عن فعل التلفظ.[3]

---

[1]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية ، ص37، 38.

[2]- آسية باتني، النص بين النطوق والمكتوب، دراسة لسانية تطبيقية، (ماجستير) إشراف، أحمد يوسف وعبد الحليم بن عيسى جامعة وهران السانيا، كلية الآداب واللغات والفنون، 2008/2007، ص110.

[3]- نوال ماري غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، (تر، عبد القادر فهيم الشيباني)، 2007، ض53.

وقد اقترن هذا المصطلح بالعالم اللساني ايميل بنفيست الذي دعا إلى دراسة اللغة في حال تحققها كلاما، والتمييز بين اللغة بعدها نظاما مجردا واللغة بعدها نشاط يتحقق من خلال وقائع.[1]

3. التحدّث:

تحدّث تحدّثا بمعنى تكلّم عن أو أخبر، والحديث: هو الخبر يأتي على القليل والكثير، وجمعه أحاديث، وهو ما يُحدّثُ به المتحدّث تحديثاً، وقد حدّثه الحديث وحدّثه به .والمحادثة والتّحادث والتّحدث والتّحديث معروفات، والحديث ما يتحدّث به النّاس في صفة النّبات وذكره[2]

"والحديث دوران الفعل الكلامي بين الأفراد المستعملين للغة ما، وهذا معنى الكلمة في أصلها اللغوي، بل ربما أريد به كثافة السلوك الصوتي، قال الخليل: رجل حدِث كثير الكلام، ويقال حدّيث كما ذكر الزمخشري، والحداث جماعة يتحدثون، وقد أطلق أحمد الهاشمي لغة المحادثة على وصفه بأنه حديث يدور بين بعض الناس وبعض في إصلاح شؤون المعيشة واجتلاب ضروب المصالح والمنافع".[3]

4. الكلام:

والكلام: لا يكون إلا أصواتاً تامّة مفيدة، والجمل المتركبة في الحقيقة، فيما طال من الكلام .تكلّم الرّجل تكلّماً وتكلاماً، وكلّمه كلاماً، وكالمه بمعنى ناطقه .وهو عند ابن هشام الأنصاري" قول مفيد مقصود[4]

"إن مفهوم الكلام بصفة أعم هو تحقق اللغة في دائرة التخاطب عن طريق التصويت فترتسم الهيئة الفعلية للغة، واللغة أصلا تكون كلاما وتكون مشافهة كما أشار إلى ذلك محمود السعران في أثناء وصفه للغة أنها كلام، وعلى ما سبق فإن إطلاق مصطلح اللغة المتكلمة في الأغلب ينصرف إلى اللغة بمعناها الاستعمالي الصوتي المسموع."[5]

5. التعبير الشفهي:

وعبّر عمّا في نفسه أعرب وبيّن، وعبّر عن فلان، تكلّم عنه .واللسان يعبّر عمّا في الضّمير[6] .

ويعرّفه أبو جابر بأنه: "تلك الطريقة التي يصوغ بها الفرد أكاره وأحاسيسه وحاجاته، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون"[7]

ويعرّف أيضا على أنه: "وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان، وهو أداة اتصال بين النّاس، وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني"[8]

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص159.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ص1997.

[3]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية ، ص41.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ص1997.

[5]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية ، ص40.

[6]- ابن منظور، لسان العرب، ص1997

[7]- محمد علي الصبوركي، التعبير الكتابي التحريري، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2014، ص10.

[8]- جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، جامعة عمر المختار، ليبيا، د ط، 1996، ص125.

كما اعتبر وسيلة من وسائل التفاهم وعرض الأفكار والمشاعر التي يوظف من خلالها الإنسان مكتسبه اللغوي لإيصال ما يرغبه تحريرا أو تحدثا[1].

التعبير الشفهي :إذا ارتبط التعبير بالحديث فيسمى المحادثة أو التعبير الشفوي، ويُعدّ أسبق من التعبير الكتابي وأكثر استعمالا في حياة الإنسان عمّن سواه، ويتّم عن طريق النطق(اللسان)، ويُستلم عن طريق الأذن.

ويُعرّف التعبير الشفهي على أنّه إفصاح الفرد عن أفكاره ومشاعره، وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين، وهذا النوع يُعوّد الفرد الطّلاقة في الحديث، الجرأة في إبداء الرأي، ضبط اللغة، وإتقان استعمالها.

ولّما كاف التعبير الشفهي يمثّل الدّرس النابع من عمق وصميم الحياة اليومية للطالب مادة ووسيلة، فإنه يُعدّ من أهم الأنشطة اللغوية ذات المكانة المرموقة داخل المجتمع قديما وحديثا، حيث أنّ جودة اللغة وكمالها المتجسدة لدى الطالب تكون الفاعلة والقادرة على تأدية الدور المهم في تواصله مع أبناء مجتمعه، وتبادل مشاعره وأفكاره معهم، ونقل ما يجول بخاطره من انفعالات وعواطف وأحاسيس وغيرها، والتي لا يمكن التعبير عنها إلا مشافهة .ومن هنا يمكننا أن نَعُد التعبير الشفهي العنصر الأساسي الذي لابد من توفره لدى المُعَبِّرِ في تواصله مع غيره، والجزء ذو الأهمية القصوى في ممارسة نشاطه اللغوي، واستعماله للحوار والجدال والنقاش مع الآخرين.

صور التعبير الشفهي

وللتعبير الشفهي في حقل التعليم صور كثيرة منها:

أ. **التعبير التلقائي**: وهي طريقة تستند على مبدأ المثير والاستجابة فالتعزيز، والقصد منها ترك الحرية للمتعلم كي يتغلّب على الخوف والتهيّب، فيسهل إدخاله في جو التّعلمّ اللغوي، وعليه فالهدف من هذا النوع من التعبير يتعلق بجانبين، أحدهما معرفي يقصد منه استخدام اللغة وأساليبها، والجانب الثاني نفسي يستهدف القضاء عمى الخوف بواسطة تشجيع التلميذ على التحدث داخل القسم.

ب. **التعبير الموجه**: وهو التعبير عن المشاهد والصور التي يعرضها المعلمّ، حيث يتبع المعلمّ في هذه الطريقة خطّة تعتمد التّدرج في السؤال، واستقبال الجواب من المتعلمين لبناء صيغة من الصيغ.

التعبير عقب القراءة :هو استثمار النص المقروء بالمناقشة والتعميق على الأفكار والمواقف الواردة فيه، وتلخيص ما يمكن من الأفكار.

ت. **التعبير الحر**: وهو غاية حصص التعبير، فيه تُعطى الحرية للمتعلّم كي يتحدث عن موضوع يختاره، وفي هذه الحالة يكون دور المعلمّ توجيهيا، وذلك برسم الخطوط العريضة للموضوعات

[1] – سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2005، ص234.

المسموح بها، وقد لوحظ أن المتعلمين ينشطون ويُقبلون عليه(التعبير الحر)، لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها .ويُعدّ هذا اللون من التعبير الأكثر ملائمة للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية[1].

وهذا خلاف لما ذكره البجة في أنّه لم يكن معروفاً لدى العرب بهذا المعنى إذ يقول "بعد أنْ تقصيت هذه اللفظة(التعبير)في مظانها لم أقف على مدلولها الذي يعني الإفصاح والبيان"

ويمكن الاستنتاج بناء على ما سبق، أنّ المعاجم اللغوية لم تضع حدوداً فاصلة بين هذه المصلحات الشائعة في كتب تعليم مهارات اللغة العربية، سوى ما قد نستطيع استخلاصه وفقاً للرؤى اللسانية الحديثة .مما فتح المجال واسعاً لاجتهادات الاستخدام .وفيما يراه الباحث من خلال فهمه اللغوي وواقع استخدامنا الحياتي، يمكن أن يعتبر إنّ تدريس أصوات الحروف أولاً يعدّ خارج نطاق المحادثة وفق مفهومها الاصطلاحي، حيث هي اللبنة الأولى في صرحها[2].

أما مصطلحا الكلام والحديث فهما يأتيان لأغراض تواصلية تمكن الدارس من الاندماج في المجتمع وتساعدة على تلبية حاجاته وأهدافه وغاياته، ولكنها لا تخرج عن المفهوم الوظيفي للغة .أما المحادثة والتحدّث فهي ما يمكن أن نعدّها القدرة على التعبير الحر دون حاجة إلى أن يكون لدى الدارس فكرة عن طبيعة الحوار أو الحديث أو المناقشة، فضلاً عن قدرته فيها على المبادأة في التحدّث والمناقشة.

ومصطلح التعبير يجمع بينَ الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى، حيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح، وكثيراً ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس . فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية[3].

ونخلص من كلّ ذلك إلى أنّ الأصوب أن نقول التعبير الشفهي لجريانها على القياس فضلاً عن كثرة الاستخدام والشّيوع، وهذا مذهب كثير من أقطاب اللغة وجهابذتها .أمّا مصطلح المشافهة فليس رديفاً ولا مساوياً للشفهي باعتبار أنه يعبّر عن حالٍ مخصوصة من التواصل اللفظي، وذلك في حالة القرب المكاني.

[1]- جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2005، ص23.

[2]- خالد حسين أبو عمشة، كتاب التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، ص 5.

[3]- نفسه، ص 5.

المطلب الثاني: مفهوم التنمية

أولا: تعريفها لغة واصطلاحا:

أ. لغة:

من النمو. فعله الثلاثي: نما ينمو بمعنى زاد وكثر، يقال (نما الزرع، ونما الولد، ونما المال) فهو بمعنى كبر وازداد[1].

والتنمية تعني الزيادة نما ينمي نميا ونُميا ونُميّ ونماء زاد وكثر. وأنميت الشيء ونميته جعلته ناميا قال الأصمعي: التنمية من قولك: نميت الحديث أُنميه تنمية بأن تبلغ هذا على وجه الإفساد والنميمة[2].

نما الشيءُ نماءً ونموا: زاد وكثر. الحديثَ: أسنده ونقله على وجه الإصلاح (نمى) الحديث نماءً ونُمِيا شاع[3].

يظهر من المعاني المعجمية للفظة تنمية أنها تعود إلى الجذر اللغوي (نمى)، ولم تخرج عن معاني الكثرة والكبر والزيادة في الشيء، وفيما تعلق بالحديث والكلام فيأتي بمعنى تدويله على وجه الإفساد فيه وتحريفه أو تدويله على وجه الإصلاح والتحسين فيه، وقد ترد اللفظة بمعنى شيوع الحديث أو الشيء، غير أن ما يغلب عليها هو المعاني الايجابية خصوصا في الزيادة والكثرة .

ب. اصطلاحا:

ومما جاء في تعريفها أنها مجموعة التغيرات الناتجة من طرف النشاط الإنساني التي تمس الأعضاء الحية أو المؤسسات الاجتماعية. كما عرفت التنمية بأنها التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغييرات تعليمية فاعلة.

ويعد هذا المصطلح حديث العهد فقد كان أول استعمال له سنة 1990 في التقرير العالمي للتنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية وهو التقرير الذي يعد الإنسان مركزا محوريا للتنمية[4].

[1]- الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، ص 22/1962

[2]- ابن منظور، لسان العرب، 2002/ 398

[3]- مجمع اللغة العربية، الوجيز، مادة نمنم، ص636.

[4]- سعاد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان ، الأردن، ط1، 2015، ض153.

ثانيا: العلاقة بين التربية والتنمية:

إن العنصر البشري يعد أحد أهم المقومات التي تقوم عليها عملية التنمية، ولا سبيل لبناء هذا الإنسان إلا عن طريق التنمية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية من كل جوانبها كما تعمل التربية. وعليه فالإنسان هو أساس التنمية وأداتها وهو أيضا غايتها، وهو في الوقت نفسه محور العملية التربوية.

و لعل أهم خاصية للتنمية هي تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة، و يكون هذا عن طريق تزويدها بالمعارف والمهارات اللازمة وهي من أهم أهداف التربية[1].

ولا شك أن علاقة التنمية والتربية تتجلى في كون التربية أحد الوسائل الضرورية للتنمية الشاملة، لأنها تعمل على تطوير الذات الفاعلة المتمثلة في الإنسان باعتباره أحد الركائز المهمة في عملية التنمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية و كل مجالات التنمية الحديثة. ومنه كذلك التنمية اللغوية

لقد تعمدنا استخدام هذا المصطلح في عنوان دراستنا وأسندناه إلى الملكة اللغوية إيمانا منا أن هذه الكفاية هي قدرة قابلة للضعف إن نحن أهملناها وقابلة للتنمية إذا عملنا لذلك، ولأننا نراه الأنسب لقدرات التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية الثانوية، إذ لا يسعنا هنا أن نبحث في الطور الثانوي عن الاكتساب أو التحصيل اللغويين فهما يناسبان قدرات تلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، كما أننا نفترض أن تلميذ المرحلة الثانوية قد مر على خطوات الاكتساب والتحصيل سابقا، وليس عليه في هذا المستوى التعليمي إلا تنمية مهاراته اللغوية.

[1] – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.ص78.

المطلب الثالث: مفهوم الملكة اللغوية :

أوّلا: لغة:

"ملكتُ الشيء أملكه ملكا وملك الطريق أيضا: وسطه، وملكت العجين املكه ملكا بالفتح، إذا شددت عجنه، وملكت المرأة: تزوجتها، ويقال ملّكه المال والملك، فهو مملّك، عن ابن الأعراب ، يقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه وفي الحديث: (لا يدخل الجنة سيء الملكة) [1]الجوهري الصحاح

وجاء في أساس البلاغة: " ملك الشيء وامتلكه وتملّكه، وهو مالكه وأحد ملاكه، وهذا ملكه وملك يده، وهذه أملاكه. وقال قشيري: كانت لنا ملوك من نخل أي أملاك. ولله الملك والملكوت ، وهو الملك والمليك، وملك فلان سنين. وهو صاحب ملك ومملكة وممالك. وأقر المملوك بالملك والملكة، ولعن الله سيء الملكة. وهو عبد مملكة وتملكة إذا سبي و لم يملك أبواه، وما لفلان مولى ملاكة دون الله أي لم يملكه. ومن المجاز ملك المرأة تزوجها، وأملكها زوّجها، وأملكها أبوها، وكنا في إملاك فلان، وملك نفسه عند الغضب، ولو ملكت أمري لكان كيت كيت، وملك عليه أمره إذا استولى عليه، وملّكته أمره أملكته: خليته وشأنه. ومُلّكت فلانة أمرها إذا طلقت، وسمعت كذا فلم أملك أن قلت كذا، وما تمالك أن أفعل كذا. وهذا حائط لا يتمالك. وهذا ملاك الأمر: قوامه وما يملك به، والقلب ملاك الجسد. وركب ملاك الطريق وملكه، وسطه. وملكت كفي بالسيف إذا شدّ القبض عليه،وملكت عجينها وأملكته:شدت عجنه، وملكته حتى انتهت ملاكته"[2]

وقال ابن منظور: "المَلك والمُلك والمِلك احتواء الشيء –والقدرة على الاستبداد به. مَلكه يملكه مَلكا ومُلكا ومِلكا. وتملّكا الأخيرة عن اللحياني لم يحكمها غيره. وملكة ومملكة ومملكة كذلك، وماله ملك وملك وملك وملك أي شيء يملكه.....، وأملكه الشيء وملّكه إيّاه تمليكا جعله ملكا له يملكه .....وقولهم ما في ملكه شيء وملكه شيء أي لا يملك شيئا بالتحريك عن ابن الأعرابي وملك الولي المرأة. وملكه وملكه حظره إيّاها وملكه لها والمملوك العبد ويقال هو عبد مملكة..."[3]

[1]- الجوهري إسماعيل بن حمّاد، الصحاح، تح، أحمد عبد الغفور عطّار، مج 4، باب الكاف، فصل الميم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990م، ص1610،1609

[2]- الزمخشري، أساس البلاغة ، ص515.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، باب الميم ص 4267.

يظهر من هذه التعريفات اللغوية لمادة ملك أنها تدور بين معان مختلفة يمكن حصرها في تملك الشيء والسيطرة عليه، والشدة في الأمر، والقدرة والتمكن والتحكم في الاستعمال ومن معانيها السجية و الخلق. والانحياز والتفرد بالشيء والتصرف فيه.

ثانيا:اصطلاحا:

أول ما جاء لتعريف الملكة كان على اللسان اليوناني: "حمل الأشياء التي هي أطول زمانا في الثبوت وأعسر حركة، فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسكا يعتد به إن له ملكة"[1] ويفهم من هذا التعريف أن الملكة هي التي ترسخ في الأذهان أي إنّ الفرد يحتفظ بالأشياء التي تستلزم زمنا طويلا في ترسيخها ويصعب نسيانها ومنها العلوم فمن لم يتمكن فيها فإنه لا يعتبر صاحب ملكة، فمعيار الملكة حسبه هو الثبات . وما يخالف هذا المعيار فهو ليس بملكة.

ولقد تحدث علماؤنا القدامى بشكل من الأشكال عن الملكات تلميحا أو تفصيلا، وخاصة في مجال اللغة والنحو والبلاغة واللسان، وربطوها بالسليقة والطبع والفطرة والصناعة والمهارة والكفاءة والذوق.

ويعرفها **الشريف الجرجاني** على النحو التالي:" **الملكة** هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة. وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا" [2].

ويعني هذا أن الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكررة إلى أن تتحول الملكة إلى عادة وخلق وصناعة. ويمكن توضيح قول الشريف الجرجاني من خلال هذا المثلث التدرجي:

[1] – السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص32.
[2] – الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1971م، ص65.

الشكل رقم 1: تدرجات تكون الملكة عند الشريف الجرجاني

"وبعبارة أخرى، فالملكة لا تحصل بالفعل الواحد، وإنما تحدث بعد تكرار الفعل مرات عديدة، غما يحصل في النفس بسبب فعل ما، يسمى كيفية نفسانية. فإذا تكرر الفعل ، لكن ما زالت الهيئة الحاصلة سريعة الزوال لعدم رسوخها، سميت هذه الهيئة حالة، ثم إذا وقع التكرار الكثير، حتى رسخت الهيئة في النفس وصارت بطية في النفس، سميت حينئذ: ملكة"[1]

"والملكة شيء زائد على الفهم، كما يقرر ذلك **ابن خلدون** بقوله: "وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي، لأنا نجد الفهم المسألة الواحدة، من الفن الواحد ووعيها، مشترك بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علما، وبين العالم التحرير، والملكة إنما هي للعالم أو الشادي، في الفنون دون سواهما، فدلّ على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي""[2].

ومما سبق تظهر لنا خصائص لابد من التركيز عليها:[3]

- الملكة العلمية صفة في النفس، ليس مجموعة معارف وقواعد، مرتبة ومنظمة وشاملة وإنما لابد لها من صفة الرسوخ.
- الملكة تؤتى بالاكتساب والعمل المستمر، وإن كانت في أصلها هبة من الله إنما لن تظهر إلا بالقدرة والرغبة على تحصيلها.

[1] – البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، ط2، 2016، ص26.
[2] – نفسه، ص26.
[3] – نفسه، ص27،28.

- تشترط الملكة فعل التكرار ما يشترط في التكرار أن يكون كثيرا غير قليل، القليل قد يجعل في النفس صفة لكنها سرعان ما تنتهي للزوال.
- منطلق الملكة ضعيفة عسيرة إلى أن تنمو وتشتد حتى تصير قوية يسيرة.

ولقد عرّفها حديثا **مجمع اللغة العربية** بالقاهرة في معجمه الوسيط: "الملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل الملكة العددية أو الملكة اللغوية والملك يقال هو ملكة يميني، وفلان حسن الملكة يحسن المعاملة خدمة وحشمة"[1]

ويعرفها **ديك**: استطاعة مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجا وتأويلا صحيحين عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جدا ومعقدة جدا في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة"[2] ويظهر أن الملكة اللغوية هنا تتمثل في قدرة المتكلم وإمكانيته في تركيب عبارات لغوية سليمة غير متناهية ومختلفة اختلاف الوضعيات التواصلية التي يكون فيها.

وقد عرّف **أحمد مختار عمر** في معجمه اللغة العربية المعاصرة بعد أن أشار إلى مدلولها اللغوي: "مَلَكَ يمْلِكُ مُلْكًا فهو مالِكٌ والمفعول مملوكٌ، مَلَكَ الشّيء استولى عليه وكان في قدرته أن يتصرّف فيه بما يريد، تمكّن منه، ملَكَه الغيض: أخذ و استبدّ به ، ملَكَة (مفرد): ج ملكات: صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بذكاء ومهارة، موهبة ملَكَة لغوية/فنية، مَلَكَة الشّعر/ الغناء "،ملِكة : ج ملِكات: زوجة أو أرملة الملك"[3]

ويعرفها **البشير عصام المراكشي**: "سجية راسخة في النفس، تمكّن صاحبها من قوة الفهم لدقائق الكلام العربي الفصيح، وحسن التعبير عن المعاني المختلفة، بلسان عربي سالم، من أوضار العجمة ومفاسد اللحن، مع القدرة على الجمع والتفريق والتصحيح، والإعلال ونحو ذلك"[4]

ويرجع هذا التعريف إلى ثلاثة أركان تتمثل أولا في الفهم وليس الفهم السطحي الظاهري وإنّما يقصد الفهم القوي الذي يغوص في المعاني. وثانيا حسن التعبير في كل المعاني المختلفة شفاهة وكتابة.وثالثا راجع للصناعة

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص125.

[2]- علي أيت اوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، النحو الوظيفي، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، دط، 1998، ص72.

[3]- أحمد مختار عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة، مادة ملك، علم الكتاب (د ت)، ط1، مج4، ص 2121، 2123.

[4]- البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية ، ص29،30.

اللغوية والقدرة على الجمع بين المتماثلات والتفريق بين المختلفات، والحكم بالصحة أو الفساد على التراكيب والمفردات وإنما يدرك ذلك بطول الممارسة.[1]

ويعرّف **عبد الرحمن الحاج صالح** الملكة اللغوية فيقول:" هي ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورا واضحا، لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي، إلا إذا تأملوه، وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيئا، إذ هو استبطان وإحكام للعمليات، التي تنبني على تلك المثل هو الذي يسميه الملكة اللغوية"[2].

إن هذا التعريف يتفرد عن التعريفات الأخرى لأنه عدّ الملكة اللغوية نظاما يكتسبه المتكلمون دون وعي منهم أي إنها عملية اكتساب غير واعية للحدود ونظم هذه الملكة تؤتى بالممارسة الإجرائية للغة، ويمكن أن يعي هذه الحدود والنظم عن طريق التأمل الجيد إلا أن ذلك لا يفيد المتكلم في شيئ إنما هو مجرد استنباط لأحكام تلك الحدود.

[1]- المرجع السابق، ص31,30.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح ، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلّة اللسانيات، ع4، جامعة الجزائر، الأبيار، الجزائر، 2003، ص40.

المبحث الثاني:

قضايا المشافهة في الدراسات اللغوية.

- **المطلب الأول: في الدراسات اللغوية العربية**
  - ✓ عامل المشافهة في التراث اللغوي العربي
  - ✓ المشافهة في الدراسات اللغوية العربية الحديثة
- **المطلب الثاني: في الدراسات اللسانية الغربية**
  - ✓ دو سوسير وأسبقية المنطوق
  - ✓ اتجاهات ما بعد دو سوسير

المطلب الأول: في الدراسات اللغوية العربية

عندما نقرأ كثيرا من كتب النحاة والقراء، لاسيما ما تعلق منها بالظواهر الصوتية، تطالعنا بين الحين والآخر عبارة طالما شغلت تفكير الباحثين ولفتت انتباههم ودفعتهم إلى التأمل فيها وهي مسألة المشافهة في الأداء اللغوي وعلاقتها بطبيعة اللغة وبالأخص حول ما لم تجد له الكتابة إلى يومنا هذا خطا رمزيا ...[1]

أولا: عامل المشافهة في التراث اللغوي العربي

يجمع الباحثون اللغويون على أنّ العرب كانوا من أقدم الشعوب التي برز في تراثهم بحث علمي منظم لعلم الأصوات ويرجع السر في ذلك إلى اهتمامهم بالقرآن الكريم وضرورة الحفاظ على لغته من اللحن والتحريف، فراحو يصفون مخارج الحروف العربية وصفا دقيقا، وتحدثوا عن صفاتها يعكس علمية بحثهم اللغوي الصوتي بحق[2].

وكما هو معروف فقد خرج العلماء الأوائل إلى البوادي العربية لمشافهة العرب الفصحاء والأعراب الخلص الذين ظلوا على فطرتهم الفصاحية ، وسمعوا ماكانوا يتداولونه من كلام حتى مع غلمانهم ونسائهم وأصحاب المهن والحرف باختلافها.[3]

ولعل أول فكر صوتي وصل إلينا من جيل أولائك الرواد يتمثل في تلك الإرهاصات التي قدمها **أبو الأسود الدؤلي** (ت69هـ)، فقد عقد هذا العالم العزم على وضع الحركات درءا للأخطاء التي ظهرت في تلاوة القرآن الكريم آنذاك[4]، فاستدعى كاتبا وقال له: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة من تحت الحرف"، وكان هذا أساس تسمية الحركات العربية بالفتحة والضمة والكسرة.

وجاء بعده **الخليل بن أحمد الفراهيدي** (ت170هـ)... الذي عدّ بحق إمام علماء الأصوات عند العرب، فقد قدم للفكر الصوتي العربي أهم أسسه ومبادئه، فبالإضافة إلى كتابه العظيم العين، ينسب إليه وضعه للرمز الخاص بالهمزة العربية، وهي عبارة عن رأس عين صغيرة واختياره لهذا الرمز يأتي إدراكا منه بقرب مخرج الحرفين الهمزة والعين. كما يعزى له وضعه للرمز (ّ) لعبّر به عن الإدغام والتشديد، وأعاد ترتيب الأبجدي للحروف العربية ترتيبا يعكس تذوقه للأصوات وإدراكه لمخارجه بدقة متناهية، فعرض حروف الهجاء على جهاز النطق

[1]- أبو بكر حسيني، عامل المشافهة في الآداء اللغوي، الأثر مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح (ورقلة، الجزائر)، ع4، ماي2005. ص306.

[2]- محمد جواد النوري، علم الأصوات العربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ط1، 1996، ص24.

[3]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية، ص80.

[4]- محمد جواد النوري، علم الأصوات العربية ، ص24.

ورأي أنها تخرج متدرجة من أعلى من أقصى الحنك، نازلة إلى أسفل، إلى نهاية الشفتين، وكان ذلك بفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف، نحو: أب، أت، أخ..فجاء ترتيبه وفق النظام الآتي:

ع ح هـــ خ غ/ ق ك/ ج ش ض/ ص س ز/ ط د ت/ ظ ث ذ/ ر ل ن/ ف ب م/ و أي .

وهذا **سيبويه** بعد حديثه عن الحروف الأصول التسعة والعشرين يثنيها بالحديث عن الحروف الفروع، بقسميها المستحسنة والمستهجنة ثم يصرح أن هذه الحروف الفروع، "لا تتبين إلا بالمشافهة" وتكلم الأخفش الأوسط عن حذف الصلة (حذف الإشباع) في هاء الكناية، فيقول: "سمعنا ذلك من العرب الفصحاء" فالأمر عنده ذو طابع شفوي، ويورد ابن عصفور في الممتع مقالة الزجاجي حول وصفه لحركة الإشمام، فيقول: "وذلك لا يضبط إلا بالمشافهة"، ثم يأتي الدمياطي في الإتحاف فيتحدث عن الحركة المرومة والحركة المختلسة ويورد المقدار الكمي للحركة فيهما ثم يقول: "ولا يضبطه إلا المشافهة" [1]

"اعتمد سيبويه على السماع في تقرير قواعد اللغة العربية، وكانت المشافهة التي تلقاها عن العرب جزءا من السماع الذي قرّر فيه أصولا ودعّم فيه فروعا، غير أن مشافهته لم تكن من شخص معين أو قبيلة محددة، فقد تنوعت عنده مصادر المشافهة بين الأخذ المباشر من أفواه العرب أو عن طريق شيوخه، أو الإستعانة ببعض العرب مشترطا أمرين، هما الفصاحة والثقة، بعبارات منها: "وسمعنا العرب الفصحاء" و "سمعنا فصحاء العربي" "وسمعنا ممن يوثق بعربيته"، وقوله أيضا "وأنشدناه أعرابي هكذا من أفصح الناس"، "سمعنا عربيا موثوقا بعربيته" و "سمعنا عربيا مرة يقول"، "وسمعنا أعرابيا"، "وسمعنا رجلا من أهل البادية"..."[2]

ومن ذلك أن السماع جاء عند سيبويه على صور مختلفة منها:[3]

أ. **السماع عن العرب بعامة:** فنجده سمع عن العرب دون أن يحدد الأشخاص الّذين سمع عنهم بذواتهم، ولا القبيلة التي سمع منها، مثل قوله: وسمعنا من يقول، أو وسمعت العرب، وسمعناهم...

ب. **السماع عن رجل موثوق به:** وقد روى سماعه عن رجل موثوق به، وقد قيل في مثل هذا الموضع، حدثني الثقة يعني أبا زيد الأنصاري، وفي قول آخر في باب ما يحقّر على تكسيره إيّاه لو كسرته للجمع على القياس، "وسمعنا من يقول ممن يوثق به من العرب: خويتيم، فإذا جمع قال خواتيم

[1]- أبو بكر حسيني، عامل المشافهة في الآداء اللغوي ، ص306.

[2]- حسين مصطفى غوانمة ومحمد صالح محمد الخوالدة، أثر المشافهة في التقعيد اللغوي عند سيبويه، مجلة الصوتيات، ع18، جامعة البليدة2، الجزائر، ص55

[3]- نفسه، ص56،57.

ت. السماع عن شيوخه: ورد في كتاب سيبويه أخذه من شيوخه أمثال الخليل ويونس بن حبيب، فيقول مثلا: "سألت الخليل عن قول العرب، أرض وأرضات، فقال: لما كانت مؤنثة وجمعت بالتاء ثُقّلت كا ثُقّلت طلحا وصفحات"

ث. ويقول أيضا في باب ما يحذف من أواخر الأسماء في الوقف وهي الياءات: "حدثنا يونس أن بعض من يوثق بعربيته يقول: هذا رامي وغازي وعمي، أظهروا في الوقف، حيث صارت في موضع غير تنوين، لأنهم لم يضطروا ههنا إلى مثل ما اضطروا إليه في الوصل من الاستثقال"

"ويبدو أن هذه الأشكال عند سيبويه مكنته من استحضار كثير من الأحكام النحوية وترسيخها نظرا لتعدد الشواهد، وتنوعها وما كان ذلك ليكون، لو اقتصر أمر التقعيد على بعضها دون آخر، أو ستكون القواعد جزئية لا شاملة لأن الشواهد جزية لا شاملة... لذا فإن يناءه للحكم باعتماد المسموع أعطاه قدرة على الإحكام والتقنين، والقياس على أساس من الأصول النحوية"[1].

وها هو **ابن جني** في تعريف اللغة يلتفت إلى الأداء الصوتي من اللغة فعرّفها بأنها: " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2] وهذا التعريف لا يعتبر الكتابة عنصرا مشكلا للغة، وهذا دليل على أن علماء العربية القدماء درسوا اللغة بعدّها لغة منطوقة قائمة على الأصوات المسموعة، وهو أساس الدرس اللغوي الصحيح، وهو ما يؤكده منهج هؤلاء العلماء في جمع اللغة واستقرائها عن طريق الرواية والمشافهة[3].

"وهو بهذا يجعل اللغة في المقام الأول ذات هوية صوتية مسموعة منطوقة لا صورة في الذهن ولا مكتوبة على ورق ولا مشتملة على الدوال الأخرى، ويعد هذا التعريف للغة من أقرب التعريفات التراثية إلى المفهوم العلمي الصحيح، إذ يؤكد ابن جني على الطبيعة الصوتية أولا، ثم ما يقابلها من الدلالات المقابلة لها في منظومة المواضعات المجتمعية."[4]

"ومن هنا تظهر أهمية النّطق بالكلام حتى يسمع، فإن ذلك يساعد على تمثل المعنى كما أنه بفجر الطاقات الصوتية الكامنة في الألفاظ، والتي قد نتصور معانيها من نطقها أو نستشعر ظلالا تحوم حولها، وخصوصا إذا أدينا الإلقاء حقّه، فوفينا مخارج الحروف، ولاحظنا النبر والتنغيم، وراعينا مواضع الوقف والفصل.. "[5]

---

[1]- حسين مصطفى غوانمة ومحمد صالح محمد الخوالدة، السابق، ص57.

[2]- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، (تح، محمد على النجار)، دار الكتب المصرية، 1376هـ/1957م، ج1، ص142.

[3]- رشاد محمد سالم، الأداء الصوتي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد2، العدد2، 2005، ص212،213.

[4]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية ،ص33.

[5]- رشاد محمد سالم، الأداء الصوتي ، ص213.

ونجد اهتماما عند البلاغيين بالجانب الصوتي للغة عند حديثهم عن شروط الفصاحة وأدوات البلاغة العربية، إذ تحدثوا عن فصاحة الكلمة وفصاحة الكلام، وفصاحة المتكلم، أما عن فصاحة المفرد فهي عندهم خلوصة من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس[1]، ...ولا يكون اللفظ عندهم فصيحا ما لم يكن على هذه المقاييس، وقال **الخطيب القزويني**(ت739 هـــ) : "ثم علامة كون الكلمة فصيحة أن يكون استعمال العرب الموثوق لعربيتهم لها كثيرا أو أكثر من استعمالهم ما بمعناها"[2]، وتحدّث البلاغيون كذلك عن فصاحة الكلام، وأجل من بهر التابعين له في ذلك **عبد القاهر الجرجاني** (ت 471هـــ) لما رفض أن تنسب الفصاحة للفظ مستقلا، إذ يقول: "إنّ الفصاحة لا تظهر من أفراد الكلمات، وإنما تظهر بالضم على طريقة مخصوصة"[3] وتحدثوا كذلك عن فصاحة المتكلم وعرّفوها: "بأنها ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح"[4]،

إن الدراسات العربية القديمة النحوية والبلاغية من خلال ما سبق تتسم ومنذ بداياتها بطابعها الشفاهي، انطلاقا مما يتم تداوله مسموعا عن طريق إنشاد الشعر في الأسواق و إلقاء الخطب وما يجري على ألسنة الفصحاء من الناس.

ثانيا: في الدراسات اللغوية العربية الحديثة:

إن هذا المفهوم قد اشتغلت عليه الدراسات اللسانية القديمة والحديثة باحثة فيه عن الحقائق اللغوية في واقع التخاطب دون غيرها وعبد الرحمان الحاج صالح تناول مفهوم لغة المشافهة والكيفيات التي تؤدى بها لغة التخاطب في الواقع اللغوي، باعتباره أحد المفاهيم المبدئية التي أسس عليها نظريته اللسانية الخليلية الحديثة وهذا في معرض حديثه على ثنائيتي الوضع والاستعمال، لهذا سنركز على هذا العلم في البحث عن المفاهيم المتعلقة بالمشافهة في الدراسات اللغوية العربية الحديثة.

إنّ السؤال عمّا كانت تتشافه به الناس وأهميته شغل فكر العلامة الحاج صالح الذي يرى أنه "قد تناساه مع الأسف المتأخرون منهم إلى وقتنا هذا، كما تناسوا أن هذا الاستعمال هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، فالمنطوق والمسموع هو في الأصل استعمال للغة والمكتوب فرع عليه"[5]

[1]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية، ص113.

[2]- الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ، تح، بهيج غزاوي، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، 1998م، ص9.

[3]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، السابق، ص48.

[4]- ابن جني، الخصائص، ص341.

[5]- عبد الرحمان عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص81.

يرى علي منصوري أن مفهوم اللغة الشفاهية لدى اللغوين على ضربين:[1]

أولهما: عام يشمل كل أداء صوتي للغة سواء كانت عفوية أو أدبية، وهذا وفق التحديد المصطلحي المعتمد ويمثل لذلك برأي محمد العيد الذي يرى أن اللغة المنطوقة لا تقابل المكتوبة أو اللغة الفصيحة بالنظر إلى مستوياتها أو لهجاتها المحكية، إنما تعني الشكل الذي تنطق به .

ثانيهما: خاص يقيّدها على اللغة الاجتماعية التواصلية أو ما درج على تسميته بالعفوية، والتي يشترك فيها العوام والخواص من الناس، والتي تصدر عنهم في مواقف حياتية بسيطة، يترجمون فيها رغباتهم وحواراتهم العامة، دونما قيد.

لقد تناول الحاج صالح موضوع الأداء اللغوي -الذي نقصده هنا هو الكلام – في الكثير من المواطن البحثية له، السابقة واللاحقة لنظريته الخليلية، لكنه يظهر رأيه بوضوح فيما تعلق الأمر بمفهوم المشافهة في سياق سرده لأهم المبادئ التي تقوم عليها النظرية، ولقد عبّر عن هذا المفهوم بمصطلح مادي نفعي ألا وهو الاستعمال.

إنّ الاستعمال الذي تحدث عنه الحاج صالح هو ما يقابل مفهوم **الوضع** في نظريته الخليلية، فإذا كان الوضع "نظاما من الأدلة المتواضع عليها"[2] فإن الاستعمال هو "استخدام لهذا النظام"[3]، ومن هذين التعريفين للوضع والاستعمال تظهر العلاقة بين اللغة بعدّها نظاما مجردا متفقا عليه مسبقا وهذا ما اصطلح عليه بالوضع، و اللغة بعدّها ممارسة يتخاطب بها الناس في مناسبتهم وسائر أحوالهم وهذا ما اصطلح عليه بالاستعمال.

فتعريفه للاستعمال يحيلنا إلى أنه استخدام للغة في المقام الأول، مهما كان هذا الاستخدام كتابيا أوصوتيا، فصيحا أو عفويا، وعليه يمكن أن نصنف تعريف الحاج صالح للغة في الاتجاه الأول الذي أشار إليه علي منصوري الذي يعتبر الشفاهية كل أداء صوتي للغة .

يرى الحاج صالح أن الكثير من معاصرينا قد أخطئوا وهم يبحثون في واقع لغة التخاطب، إذ حملوا اللغة الفصحى القديمة على الفصحى الحديثة، هذه الأخيرة التي تعد اليوم اللغة المشتركة وتقابلها العامية بمختلف

[1]- علي منصوري، اللغة العربية في المشافهة اليومية ، ص32،33.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج2، ص90.

[3]- نفسه، ص90.

لهجاتها، لذا فبالضرورة والقياس رأوا أن الأمر نفسه ينطبق على اللغة القديمة التي لها مستويين أولهما أدبي مشترك وثانيهما تخاطبي مختلف من قبيلة إلى أخرى.[1]

ويمثّل لهذه الفكرة من خلال هذا الرسم:

الشكل رقم 2: توهم المعاصرين بحملهم الفصحى القديمة على الفصحى الحديثة

اللغة المشتركة الثقافية الحالية	اللغة الفصحى قديما	لغة مشتركة
=	⟸	
لغة التخاطب الحالية: العامية	لغة التخاطب قديما	اللهجات القديمة

لقد ردّ الأستاذ على هذا الحمل وبيّن عدم حجيته في الكثير من المباحث اللسانية له. ووضّح أشكال الأداء الشفهي في مداخلة قدّمت لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1920، بعنوان اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، وخلص فيها إلى أن هناك استعمالين للغة العربية وهما التعبير الإجلالي والتعبير الاسترسالي، وكلاهما ضروري لاسترجاع العربية الفصحى مستواها الشفاهي الطبيعي[2].

أ. المشافهة الفصيحة:

وهو ما قصده بمصطلح التعبير الإجلالي أي الاستعمال الفصيح للغة، وهي الفصحى الأدبية المشتركة العربية الكاملة نطقا وأداء وهي المعيارية في كل مستوياتها صوتية كانت أم صرفية أم إفرادية أم نحوية أم بلاغية، والتي عدّ الموروث منها عن العرب مثلا يحتذى به في علوم العربية جميعها.

إن هذه الممارسة للغة هي الممارسة المثلى لها إذ يتحمّل فيها المتكلم كل ضوابطها وحركاتها، وهذا الانضباط في الأداء اللغوي إنما هو يراعي الظروف الرسمية التي تقيد لسانه بالتزام قواعد اللغة الفصحى فهيبة وجلالة السياق الرسمي لها أثرها البليغ في الاستعمال.

ب. المشافهة العفوية:

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوية العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2007،ص174.

[2]- اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديلفيا الثقافية، منشورات جامعة فيلاديلفيا، المملكة الأردنية الهاشمية، 2010م، ع6.

وهو ما أشار إليه بالتعبير الاسترسالي أو التخاطب العفوي، وهو جانب هام جدا أغفل في اليوم في التعليم المدرسي، فقد كان العرب في أحاديثهم اليومية العادية، يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، وسمّي عندهم ذلك الإدراج[1].

ويقول في موضع آخر: [2]

لغة التخاطب في جميع لغات الدنيا وفي كل زمان تتصف بالخفة الكبيرة من حيث الأداء ومن حيث مادة الكلام وهذا يقتضي أن يكثر فيها الاختزال والاختصار بالحذف والقلب والإدغام واختلاس الحركات وغير ذلك ولا يمكن أن يكون التخاطب اليومي العفوي إلا هكذا

وعلى هذا لا يتصور أن يتكلم العرب عفويا يوميا كما يرتل القرآن أو يخطب الخطيب أو كما تنشد الأشعار...،

وإن كان هذا التخاطب اليومي يقتضي الخفة والاقتصاد الكبير فهذا لا يغير النظام اللغوي في جوهره وقوانين هذا النظام..، لأن لغة التخاطب عند الفصحاء هي نفس اللغة الفصيحة التي كانوا ينظمون بها أشعارهم إلا أن كيفية استعمالها تختلف كما تختلف "حالة الأنس عن حالة الانقباض"[3].

ويمكن أن نوضح رؤية الحاج صالح لكيفيات الأداء الشفهي في الرسم الآتي:

الشكل 3: كيفيات الاستعمال الشفهي عند الحاج صالح

الأداء الشفهي = أداء فصيح: (مقيد صوتيا ونحويا وبلاغيا) / أداء عفوي: (حر يختزل ويختصر ويختلس)

لقد أولى الحاج صالح اهتماما بالغا بالجانب الشفهي للغة بخلاف الدراسات التقليدية وبعض الدراسات الحديثة التي ركزت اعتناءها على الجانب التحريري من اللغة. الأمر الذي غيب الكثير من الحقائق العلمية اللسانية

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص64.
[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوية العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص174.
[3]- نفسه، ص178.

التي تميّز اللغة باعتبارها ممارسة لغوية في الأصل. وتفرّد في اعتبار الاستعمال استخداما للغة بوجه عام تحريرا كان أو مشافهة ، إذ لم يقصره على الأداء الشفهي فحسب.

ويعتبر الحاج صالح أن اللغة لها استعمالين يتمثلا في الاستعمال الفصيح والاستعمال العفوي ولكل واحد منهما صفاته و مقامه الذي يميّزه عن الآخر. كما يبرز الفارق الموجود بينهما وهو حسبه يكمن في ما يمكن أن نسميه معيار الإجلال والاسترسال.

كما يؤكد الحاج صالح على فكرة الاتصال الوثيق بين اللغة اليومية التي مارسها العرب قديما واللغة الفصيحة أو ما اصطلح عليها باللغة المشتركة، ردّا على الذين توهموا بوجود لغة يومية تختلف اختلافا كبيرا في نظامها عن نظام اللغة الفصيحة، إنما هي في الحقيقة والواقع وجه عفوي ومخفف لها لبساطة المقام وتيسير شؤون الناس في ممارستهم وتعاملاتهم الطبيعية المتكررة.

المطلب الثاني: في الدراسات اللسانية الغربية:

لقد عمدت الدراسات اللسانية التاريخية إلى التعامل مع اللغة باعتبارها صورة مكتوبة، إلى أن جاء القرن التاسع عشر بعد النهضة الأوروبية حيث بدأت الظاهرة الصوتية تأخذ موقعها خصوصا مع ما جاء به اللساني الشهير فرديناند دو سوسير والمدراس اللسانية التي تلته، والتي تسوغ حكمها هذا بأمرين اثنين هما:[1]

أ. أن اللغة المحكية أقدم وأوسع انتشارا من الكتابة.

ب. أنّ عودة أنظمة الكتابة كلها إلى وحدات وعناصر من اللغة المنطوقة أمر ثابت.

أوّلا: دو سوسير وأسبقية المنطوق:

"إن من أبرز المحطات التي تستوقفنا عند فرديناند دو سوسير، هي الوقوف على نظرته القائلة بأولية "المنطوق" وثانوية "المكتوب"، فكيف نظر دو سوسير إلى هذا الإشكالية؟، ولماذا انحاز إلى الصورة المنطوقة، ولم يهتم بالصورة المكتوبة؟."[2]

"مما لا شك فيه أن التحول المنهجي الذي كان يتوخاه دو سوسير يقتضي حسب الضرورة المنهجية عودة تقويمية للفكر اللغوي السابق، قاصدا من ذلك تحديد الإطار الفكري، والمعرفي للدراسة اللغوية عبر الحقب الزمنية المختلفة، ومن أهم المراحل التي حفّزت دو سوسير، على إحداث قطيعة مع الفكر اللغوي السابق، مرحلة الفيلولوجيا التي تعاملت مع النصوص القديمة فسعت إلى شرحها وتفسيرها، فكانت تعتمد اللغة وسيلة وليست غاية في ذاتها، فهي دراسة تتميز بالقدم حيث اقترنت نشأتها الجنينية بالنصوص المكتوبة باللغتين اليونانية واللاتينية، مما جعلها تعكف على دراسة الخطاب المكتوب، وتقصي من اهتماماتها الخطاب المنطوق، وهذا ما أبعدها عن الدراسة العلمية والموضوعية للسان من حيث هو ظاهرة اجتماعية يجب أن تدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها"[3]. فاللسانيات تهتم يتولد الحدث وبلوغه وظيفته ثم بتحقيقه مردوده عندما يولّد رد الفعل المنشود، وهكذا يكون موضوع علم اللسان اللغة في مظهرها الأدائي ومظهرها الإبلاغي وأخيرا في نظهرها التواصلي[4]

"وبهذا حاول إعادة الاعتبار للسان، فكان من أهم الخصائص التي أولاها اهتماما بالغا كون اللسان ظاهرة منطوقة أصلا ومظهره الصوتي هو الأوّل، الأمر الذي جعل اللسانيين يعطون الأولوية لدراسته، باعتبار أن المجتمع

[1]- فيلي ساندرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، تر، خالد محمود جمعة، دار الفكر، ط1، 2004، ص73.

[2]- آسية باتني، النص بين النطوق والمكتوب ، ص97.

[3]- نفسه، ص97.

[4]-عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المطبعة العربية، تونس، ط1، 1958، ص81.

الإنساني شكّل نفسه بداية بمساعدة الكلام الشفاهي، فالإنسان من حيث هو كائن مكلّف في هذا العصر ومضطر باستعداده الخلقي والنفسي إلى إنشاء خطاب لاضطراره الحتمي إلى الحياة الاجتماعية، فهو إذ ذاك مؤهل سلفا لانتاج الصوت واستخدامه لعملية التواصل بين أفراد المجتمع البشري"[1]

ومما سبق تغدو الكتابة ظاهرة شكلية لا أكثر، متولدة من الأداء الشفهي للغة، وهي ثانوية منه، فهي تتوقف عند نقل وتحويل الصورة المنطوقة المسموعة للغة في أصلها إلى صورة رمزية مرئية، وليس هذا هو الفرق الوحيد بينهما بل يتعدى ذلك إلى أن لكل منهما قوانينه الناظمة له[2].

ثانيا: اتجاهات ما بعد دوسوسير:

ظلت الرؤية السويسرية المتعلقة بأولية المنطوق على المكتوب قائمة في بعض التوجهات اللسانية الأوروبية والأمريكية، رغم بعض الاختلافات الواضحة في وجهات نظر كل منها نتيجة اختلاف المنطلقات الفكرية والتوجهات العامة التي حكمت الدراسات الحديثة، ويمكن تمييز تيارات لسانية كبرى تناولت قضية المنطوق والمكتوب معالجة الطرح السويسري:[3]

أ. الاتجاه الفنولوجي:

وأوّل هذه الاتجاهات الاتجاه الفنولوجي مع مدرسة براغ ومؤسسها فيلام ماتسيوس سنة 1926، والتي ركزت اهتمامها حول الطابع الوظيفي للغة، وبالخصوص في ميدان الفونولوجيا، ولقد تأثرت هذه المدرسة بأفكار "دوسوسير"، وأصرّت على أسبقية المنطوق وخصوصية اللغة كفونيمات وثانوية التمثيل الخطي البصري للغة، ويرى "فاشيك" أنّ "الكتابة قناع يغلّف ويحجب الطبيعة الفعلية".

ويتضح من هذا التأثر البالغ لأصحاب هذا الاتجاة بأفكار دوسوسير التي لا تزال آنذاك

ب. الاتجاه الشكلاني:

والتي تبلورت أفكاره في كوبنهاجن سنة 1921، على يد فيجو بروندال و"لويس يلمسلف" صاحب النظرية الغلوسيماتية الشهيرة والتي يقول عنها جورج مونان أنها استمرار ونضج لأكار دوسوسير..إلا أن الألحاح على

[1]- آسية باتني، النص بين النطوق والمكتوب ، ص97،98.

[2]- فيلي ساندرس، نحو نظرية أسلوبية لسانية ، ص74.

[3]- آسية باتني، النص بين النطوق والمكتوب ، ص100-104.

أولية المنطوق نجده يخف في أعمال الغلوسيماتية، فالكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة حسبهم وحدتان تعبيريتان يمكنهما أداء الوظيفة نفسها لوحدة في المحتوى والعكس أيضا صحيح.

ت. الاتجاه السلوكي:

أو ما يعرف بالمدرسة البنوية الأمريكية التي يمثلها ادوارد سابير وليونارد بلومفيلد، وغيرهما، إذا يؤكد الأخير على أوّلية المنطوق، فيقول: "في نظر اللساني ليست الكتابة عدا بعض الاستثناءات الجزئية إلا طريقة خارجية مثلها مثل استعمال الفوتوغرافي الذي يمكن من حفظ سمات الخطابات القديمة من أجل أن نلاحظها"

ث. الاتجاه الوظيفي:

يجمع أصحاب النظرية اللسانية الوظيفية أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام.

ويعدّ ديل هايمس (D.Hymes) من الأوائل الذين أسسوا لمفهوم الكفاءة التواصلية وأوّل من أدخلها إلى حقل الديداكتيك في دراسة نشرت له سنة 1971،حيث بنى تصوره على مقاربة وظيفية مفادها أنّ: "الكفاءة التواصلية هي المعرفة بالقواعد النفسية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين"[1]

وللسانيات الوظيفية مبادئ أساسية لخّصها أيت أوشان في مايلي:[2]

- وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي وظيفة التواصل.
- تستهدف اللسانيات وصف القدرة التواصلية للمتكلم – المستمع
- يدرس التركيب والدلالة في إطار التداول.
- يتجاوز الوصف اللغوي الوظيفي الكفاية النمطية والنفسية إلى الكفاية التداولية.

[1] - J.Lyon- sémantique linguistique, traduction de J. DURANS et D.Boulonnais.1981.p193 نقلا عن عبد المالك سيواني، طبيعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلّم الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2016، ص 62.

[2]– علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا ، ص49.

المبحث الثالث:

أهمية التواصل الشفهي في نظريات التعلّم والمقاربات البيداغوجية .

- المطلب الأول: التواصل الشفهي في نظريات التعلم والمقاربات البيداغوجية القديمة
  - ✓ في نظريات التعلّم
  - ✓ في المقاربات البيداغوجية القديمة
- المطلب الثاني: ديداكتيك التواصل الشفهي في ظل المقاربة بالكفاءات
  - ✓ دواعي الاعتماد على المقاربة بالكفاءات
  - ✓ آليات المشافهة ضمن المقاربة بالكفاءات

يشير معجم علوم التربية إلى مصطلح التواصل أو الاتصال البيداغوجي (Communication Pédagogique) ويرى أنه "كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس (أو من يقوم مقامه) والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي"[1]

يعتمد التواصل اللغوي على الأصوات، ويتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا، بحيث يتواصل متكلّمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها،نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication Verbale وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا، وبمعنى آخر فهو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين فيشمل إذا عمليتين بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معينة تحدد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين طرفي التواصل، تتغير بتغير ميزة الصوت[2]

[1]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997، ص44.

[2]- سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، إشراف، عمر ديدوح، أطروحة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2018/2017، ص33.

المطلب الأوّل: التواصل الشّفهي في نظريّات التعلّم والمقاربات البيداغوجية القديمة

أولا: في نظريات التعلّم:

منذ القدم كان الاهتمام باكتساب اللغة وكيفية تعليمها وتعلمها الشغل الشاغل للكثير من الباحثين في العديد من الحقول اللغوية وغير اللغوية، ومع ظهور التعليمية إلى سطح الدراسات التربوية الحديثة برزت العديد من النظريات المرتبطة بها التي اصطلح عليها بنظريات التعلّم، التي أخذت على عاتقها البحث عن السبل والطرق التعليمية الملائمة لحصول فعل التعلم لدى الإنسان ومن بين هذه النظريات البارزة ؛ النظرية السلوكية والنظرية العقلية وأخيرا النظرية المعرفية، وسيكون مطلبنا هذا مركزا على إبراز أهمية ومكانة التواصل الشفهي في قضية اكتساب لدى الإنسان دون التعرض إلى التفاصيل الدقيقة الخاصة بكل نظرية وإنما الإكتفاء بالمفاهيم الكبر التي أسست عليها.

1. المشافهة والنظرية السلوكية:

يعتبر السلوكيون أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك، ويدور محتوى النظرية السلوكية حول إن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي سواء كانت طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، حاضرا فعلا أو غائبا ، خاريجيا أو داخليا، وإذا تعززت الاستجابة بالتكرار والإعادة تحولت إلى عادة لغوية راسخة ضمن يلوك الفرد اللغوي[1].

انطلاقا من هذا الاعتبار للسلوكيين في اكتساب اللغة والمفاهيم المتعلقة بنظريته في عملية التعلم، المتمثلة في المثير والاستجابة والتعزيز والتدعيم، فإننا نرى تجليات للأداء الشفهي في عدة مقولات مرتبطة بها:

أ. المشافهة سلوك:

بالنظر إلى ما جاء به منظرو السلوكية وعلى رأسهم بلومفيلد الأمريكي وواطسن وسكينر، فإن ثلاثتهم أجمعوا على اعتبار الأداء الكلامي سلوكا إنسانيا ظاهرا قابلا للملاحظة والتجريب، "لذلك نراهم يركزون على الملاحظات والسلوكات المباشرة وذلك لأنهم يعتمدون التجربة وهي اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، ويعتبر أن كل معرفة عملية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي وعلى رأس هذه الإجراءات التجربة"[2].

[1] – عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، 2012، ط1، ص67.
[2] – نفسه، ص72.

وإذا كانت المشافهة في أصلها أداء كلاميا فإن كل فعل كلامي حسبهم سلوك إنساني ظاهر قابل لأن يطبق عليه خاصيتي المنهج العلمي الملاحظة والتجريب.

ب. المشافهة استجابة لمثير:

إذا كانت السلوكية قد حسمت في أمر الأداء الشفهي بعدّه سلوكا فإنه هذا السلوك لايتشكل إلا بمثير يدفعه إلى التمظهر في شكل أصوات لغوية تسمى عند السلوكيين استجابة لذلك المثير.

ولعل أهمّ ما يستعين به بلومفيلد في تقرير هذا المبدأ قصة جاك وجيل، فالمتأمل لهذه القصة يجد أنها تحمل أحداثا سابقة لعملية التكلم التي قامت بها جيل. ولأن المدرسة السلوكية ترى أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلّم الاستجابات غير السلوكية يوضح سكينر: "أنّ اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، بمعنى أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيء الدال على هذا اللفظ وهذا يعني أن المثيرات اللفظية أصوات كلامية تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما"[1]

ج. المشافهة و التعزيز:

يرى بعض السلوكيين أن التعلّم يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة[2]. والتعزيز عند السلوكيين غير كاف لوحده، إذ لابد من التكرار والممارسة الفعلية للغة..إذ التكرار الموجه للمتعلّم لا يكفي وحده بل للمتعلّم أن يمارس بنفسه اللغة...ويرون أن الكلام والمشافهة هو ركيزة التعلم الإيجابي لأن الطفل بدأ الكلام في لغته الأم قبل أن يبدأ تعلم الكتابة لذلك نجد الكلام في المقام الأول ثم الكتابة ثانيا[3].

ح. المشافهة وطريقة المحاولة والخطأ:

إذا اعتبرنا المشافهة ممارسة فعلية للغة فإنها غاية قبل أن تكون وسيلة ومهارة كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى، ينمو آداؤها عن طريق المحاولة والخطأ، فعملية اكتساب أي مهارة أو سلوك لابد أن يمر في بدايته على الأقل على مفهوم المحاولة والخطأ.

[1] – ستي بدرية أنديني، أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، مجلة المعرفة، م14، ع1، أفريل 2017، ص15.

[2] – أحمد حساني، دراسات في دراسات في اللسانيات التطبيقية ديوان المطبوعات الجماعية، ط1، 2000، ص48.

[3] – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص75.

ويرى سكينر أنه لابد من تدعيم هذه المهارة عن طريق المكافأة وانعهدامها يعني قصور وانعدام المهارة وتتجلى هذه المكافأة في التأييد الاجتماعي أو تقبل الملفوظات التي يستخدمها الوالدان أو المحيطون.[1]

2. النظرية الإداركية المعرفية والمشافهة:

يطلق عليها تسميات عديدة: كالنظرية الفطرية والنظرية العقلية النفسية والنظرية التوليدية التحويلية والنظرية اللغوية، وكل هذه المسميات تدور في ما أسماه تشومسكي القدرة اللغوية، أي تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات والتراكيب اللغوية.[2]

وهي النظرية التي تفسر اكتساب اللغة على افتراض توفر موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلّم وخاصة باللغة[3]، ونجدها تتقاطع مع مفاهيم المشافهة في مايلي:

أ. المشافهة والسماع النموذج:

تقرّ النظرية العقلية بوجود ملكة فطرية هي بمثابة قدرة داخلية موجودة عند الإنسان منذ ولادته تمكنه من إنتاج اللغة، وإن هذا التأكيد لا ينفي دور الوسط الاجتماعي في مساعدة الطفل على اتقان لغته، فالجماعة اللغوية هي المحرك لهذا الجهاز الداخلي، والسّماع هو أحد آليات هذا المحرك، فبه يمكننا من تحليل الجمل المسموعة ثم انتاج جمل جديدة لم يسمعها من قبل على منوالها وقد يكون هذا الإنتاج صحيحا منذ البداية أو تشوبه بعض الأخطاء[4].

لقد ارتأينا أن نضيف عبارة "النموذج" للسماع لأننا نقصد به السماع المثال الذي يفعل به الطفل قدرته الداخلية الكامنة بعد عملية قياس على هذا النموذج، ومن ثمة ينتج العديدة من الجمل المشابهة للمثال، فكأنه هنا يكتشف القاعدة المجردة لتلك الجمل ويبني على منوالها جملا جديدة.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في دراسات في اللسانيات التطبيقية ديوان المطبوعات الجماعية، ص91، 92.

[2]- ستي بدرية انديني، أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، ص16.

[3]- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللّغة واكتسابها، مجمع اللغة العربية الأردني، ع53، 1998، ص163.

[4]- ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص78.

ب. المشافهة ممارسة عقلية:

مما تقوم عليه النظرية العقلية في تعلّم اللغة "أن وراء كل سلوك لغوي يأتيه المتعلّم عموما تكمن وراءه حقيقة عقلية، وطاقة فكرية بناء على أن اللغة مظهر للفكر، والفكر دليل على العقل"[1].

إنّ المتأمل في هذا المقوّم للنظرية العقلية يقف على حقيقة باطنة للأداء اللغوي فهو في المقام الأول أصوات خافتة داخل العقل البشري، قبل أن يتشكل كلاما خارجيا في شكل أصوات لغوية.

3. النظرية البنائية المعرفية والمشافهة:

في هذا النظرية نرى أنه قد تغيّر مفهوم التعلّم فبعد ان كان عند السلوكيين تعديلا وتغيرا يطرأ في السلوك صار عند أصحاب النظرية البنائية المعرفية عملية تفكير يمارسها المتعلّم في موقف معيّن وأن التعلّم لا يحدث إلا بحيوية ونشاط المتعلّم الذاتية[2]، "فالتعلّم كما يحلو لبياجيه أن يحدده عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، والمفاهيم التي سبق تعليمها"[3] .

إن النظرية البنائية لرائدها "جون بياجيه" ترى أنّ التعلّم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والمحيط، وذلك من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، مما يجعل العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الوضعيات التفاعلية التي تخلق في المتعلّم الرغبة في البحث والتقصي، من أجل السعي إلى المشكلات[4].

المشافهة بناء ذاتي:

ترى النظرية أن التعليم الحقيقي هو إتاحة الفرصة للمتعلمين بممارسة قدراتهم الذهنية والعقلية لبناء معارفهم بناء على استعداداتهم ورغبتهم في التعلّم وتفاعل هذه الاستعدادات والرغبات مع بيئتهم[5].

إن الأداء اللغوي الإنساني قريب جدا من التحليل السابق لعملية التعلم وبالخصوص في عملية تعلّم واكتساب اللغة، فالمشافهة هي بناء داخلي يقوم به الفرد على مستواه أولا بواسطة العمليات الذهنية والعقلية، وهذا الفعل هو في الحقيقة انعكاس للبيئة والثقافة المحيطة به.

---

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص81.

[2]- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلّم، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2013، ص15.

[3]- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، (تر، على حسين حجاج)، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ض301.

[4]- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل ، ص228،

[5]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص87

ثانيا: في المقاربات البيداغوجية القديمة (المضامين والأهداف):

إن أي إصلاح للمنظومة التربوية يقتضي منظورا علميا للإشكالات التربوية الكبرى بصورة تربط بين الأهداف والغايات، ويحدد الإشكالات المركزية من أجل رصد الإختلالات بناء على منطق أساسي مفاده أن مشروعية أي مشروع تربوي تتحدد بقوة المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التحليل والتشخيص والعلاج[1].

لقد عرفت الجزائر إصلاحات عميقة فيما يخص تنظيم المدرسة بصفة عامة والمدرسة الثانوية بصفة خاصة وحرصت منذ الاستقلال على بناء مناهج تربوية توافق الخلفية الثقافية والبيئية للبلاد، كما تراعي مؤهلات المتعلمين وحاجتهم الفكرية والعمرية الخاصة بكل طور تعليمي، وإجمالا فإننا نجد المنظومة التربوية الجزائرية اعتمدت في بدايتها على مقاربتين تقليديتين تمثلتا في المقاربة بالمضامين (المحتويات) والمقاربة بالأهداف، وسنقف على حال التواصل الشفهي في ظل هذين المقاربتين وتتبع الاختلافات الكائنة بينهما، ثم سنترك المبحث الثاني للوقوف على حال التواصل ضمن المقاربة المعتمدة حاليا.

1. المشافهة والمقاربة بالمضامين في تعليمية اللغة:

هي الطريقة التي يستعمل فيها المعلّم كل طاقته المعرفية لتبليغها إلى المتعلّم ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والمتعلّم في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، لأن المعلّم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة وما على المتعلّم بعدها إلا بالحفظ ثم الاستظهار، غير أن بعض الدارسين رأوا أن هذه الطريقة خالية من الأهداف بحيث[2] "تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف، ومعنى هذا تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتغييب لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية"[3].

وبالنسبة للطريقة المناسبة لتطبيق هذه المقاربة فهي تنحصر في الطريقة الإلقائية التي تعتمد كليا على طرف واحد وهو المعلّم، واعتمادها في تعليمية اللغة العربية سيجعلها تفقد طابعا الحيوي لأنها تعزل اللغة عن واقعها وهذا ما يعاب على هذا المقاربة. كما تسهم عدم فعالية التلميذ وتغييبه عن العملية التعلمية التعليمية وتعزله في الحفظ والاستظهار فحسب، مما ينتج لنا متعلما سلبيا عاجزا على بناء تعلماته وتوظيفها في حياته.

---

[1]- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، ص170.

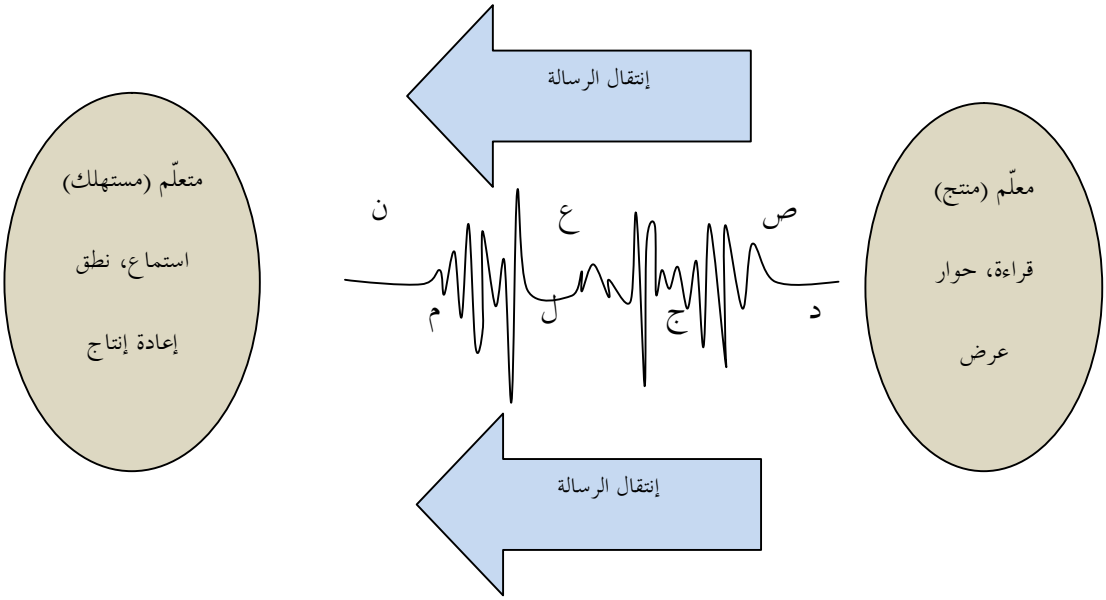
[2]- سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، ص67.

[3]- محمد الدريج، التدريس الهادف –مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية- قصر الكتاب البليدة، 2000، ص53. نقلا عن التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، ص67.

الشفهي وبيداغوجيا المضامين:

يظهر التواصل في هذه المقاربة المعلّم على أنّه مركز عملية التواصل وهو المنظّم والمسيّر لعملية التعليم والتعلّم، ودور المتعلّم يتلخص في الاستجابة لأوامر المعلّم، والتواصل هنا ذو اتجاه واحد[1]، ويمكن تمثيله في الخطاطة الآتية:

الشكل رقم 4: التواصل الشفهي وفق بيداغوجيا المضامين



2. المشافهة والمقاربة بالأهداف:

لقد أدت الأزمات الاقتصادية التي تعرضت لها دول العالم النامية منها أو المتقدمة التي تعرضت المؤسسات التربوية إلى ضغوط شديدة من أجل تصبح ممارستها أكثر كفاءة وأقلّ كفلة، وبأن يحاسب المعلمون على كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها، وبأن تكون المحاسبة على قدر تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها، ولذلك فإن الأهداف تعتبر ذات أهمية كبرى في العملية التربوية يسرها ونجاحها، كما تعتبر الدقة في اختيار الأهداف وحسن تحديدها أمر ذا أهمية خاصة في تقدم التعليم وبالتالي تقدم المجتمع ومساعدته على مواكبة التطور الحضاري ولذلك فإنه من الضروري الاهتمام بأهداف التربية"[1]

والهدف في الإصلاح التربوي هو: "تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلّم عندما ينهي عملية التعلّم والهدف على أساس أن يجعل التلميذ

[1]- ليلى طلحي ، التواصل اللغوي في ظل المقاربات البيداغوجية التعليمية، م5، ع15، جامعة سيدي بلعباس، 2018، ص151,

[1]- عبد الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص102، 103.

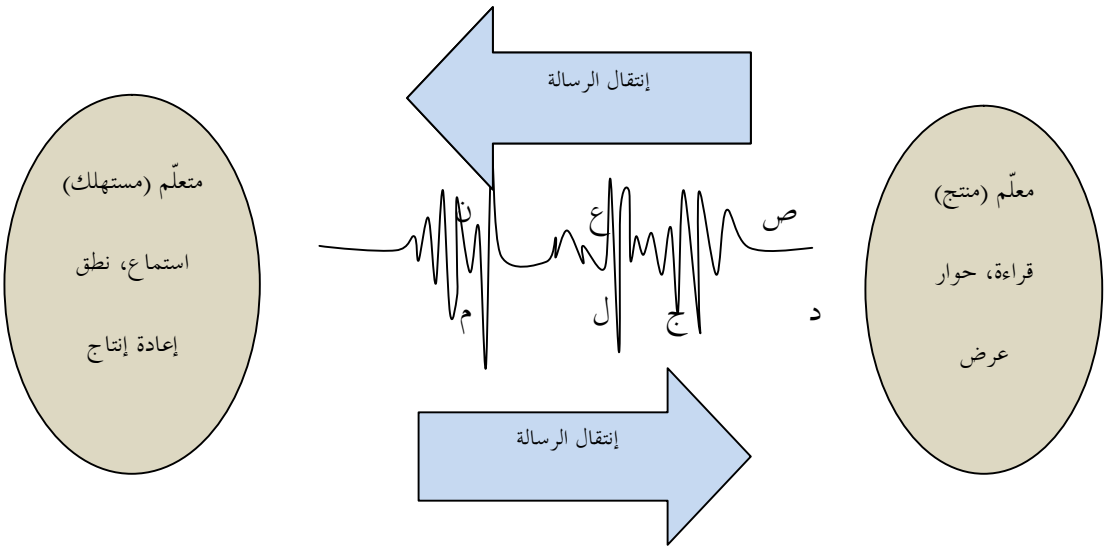
يفهم شيئا محددا فإن عملية الفهم تبقى غامضة إن لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبّر عنها في صور أهداف إجرائية"[1]

ونخلص إلى أن الهدف في التربية هو عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة أو من خيرة تعليمية معينة[2].

التواصل الشفهي وبيداغوجيا الأهداف:

في هذه المقاربة نلاحظ أن المعلّم والمتعلّم شريكان في سير العملية التعليمية، فالتواصل متبادل بين الطرفين، بالإضافة إلى أن هناك إدراج التقويم في العملية التعلمية التعليمية، وما يتضمنه من أسلوب التغذية الراجعة إلا أن التقويم يكون بشكل تراكمي، والتواصل هنا ذو اتجاه ثنائي[3]، ويمكن تمثيله من خلال الخطاطة الآتية:

الشكل رقم5: التواصل الشفهي وفق بيداغوجيا الأهداف



[1]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، عما، الأردن، دار المسيرة، 2000، 70،69.

[2]- محمد بن زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص22.

[3]- ليلى طلحي ، التواصل اللغوي في ظل المقاربات البيداغوجية التعليمية، السابق ،ص151.

المطلب الثاني: ديداكتيك التواصل الشفهي في ظل المقاربة بالكفاءات

أولا: دواعي الاعتماد على المقاربة بالكفاءات:

تتطلب التحولات والمستجدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة جملة من المقتضيات حتى تستطيع مواكبة التسارع الرهيب الحاصل في كل المجالات وتحقق التطور المطلوب من خلال السعي نحو الأفضل في عمليات الإنجاز وعلى كل المستويات ولعل أهمها مستوى التربية والتعليم[1].

اتجهت معظم الأنظمة التربوية حاليا في العديد من بلدان العالم نحو المقاربة بالكفاءات، وتعتبرها مدخلا أساسيا كفيلا بجعل المدرسة تواكب التغيرات التي تعرفها الحياة المعاصرة، حيث لم تعد وظيفتها تنحصر في تقديم المعارف والمعلومات بل في تمكين المتعلمين من كفايات تؤهلهم لمسايرة مجتمع المعرفة والإستجابة لسوق الشغل وتقترح عليهم تعلمات ذات جودة عالية...[2]

وانطلاقا من محاولة مواكبة التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم على المستوى الإنساني العام، لم تتوان الجزائر عن مواكبة هذه التغييرات للحاق بكل جديد تركبه الدول الرائدة في المجال، وتعد المقاربة بالكفاءات كطريقة من طرق التعليم هذا المركوب الجديد اليوم[3].

إن مدخل التدريس بالكفاءات منهاج للتعليم، والتعلم، يهدف إلى أن يكتسب المتعلم معارف وقدرات، ومهارات تمكنه من حل المشكلات، والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة وأخذ المبادرة، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعلية ومسؤولية، تعتمد فيه طرق تعليم، وتعلم تشجع على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقويمية، من أجل أن يستفيد من التقويم والدعم، وأن يعرف مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلم من جهة، وكيفية التغلب على بعض الأسباب التي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى .إن دور المدرس جوهري، إنه يخطط وينظم ويثير دافعية التعلم، ويوجه قدرات المتعلم، وينّمي مهاراته بالتدريب والتمرين، ويطور تعلماته بالتقويم، وينشئه على تمثل القيم الإيجابية في سلوكه.[4]

والهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها وتحقيق التكييف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومنفتحة...قصد تزويد المجتمع

[1]- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة، الجزائر، ص463.

[2]- علي أيت أوشان، اللسانيات والتربية، دط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014.ص143.

[3]- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات ، ص463.

[4]- حليمة عمارة، مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس، المجلد1، العدد 3، جسور المعرفة، asjp ص147،146.

بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة[1].

أظهرت دراسات قام بها مربون مختصون بأن ثمة تلاميذ اكتسبوا معارف في المدرسة ولكنهم ظلوا عاجزين عن تفعيل هذه المعارف في مواقف الحياة التي تصادفهم يوميا، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل البيداغوجي على مبادئ ترتكز على ما هو أنفع وأفيد، بالنسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته.

إن التدريس بالأهداف كانت له نتائج سلبية في التحصيل الدراسي والحياتي فهي تجعل من المتعلم آلة يخزن ما أمكن من المعلومات، ونختبر تلك المعلومات أثناء الفروض والاختبارات الفصلية فما فائدة أن يتخرج الطالب مهندسا او طبيبا أو أستاذا ولا يحسن توظيف ما اكتسبه في مواقف كثيرة من حياته.

ومن هنا ظهرت المقاربة بالكفاءات كرد فعل لبيداغوجيا المحتويات المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العلمية وكذا بيداغوجيا الأهداف التي تقدّم المادة العلمية مجزأة مركزة في ذلك على فاعلية المحتويات.

ويمكن تقسيم دواعي تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات إلى:

1. دواعي فلسفية سياسية:

ونعني بها الإصلاح كضرورة فلسفية لابد منه، لأنه يستحيل الاعتماد على المقاربات ذاتها لسنوات طويلة إذ طبيعة الأفراد تتغير بتغير المحيط الذي يعيشون فيه، والعمل السياسي لا ينفصل عن ميدان التربية فمنه المنطلق الأساسي لبناء تعليم ذو جودة عالية.

2. دواعي بيداغوجية علمية : ترتكز على الارتقاء بالمتعلم

"لقد تم في الجزائر منذ بضع سنوات تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج ومناهج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، دخلت هذه البرامج حيز التطبيق في مطلع السنة الدراسية2003، وشرع في تنفيذها في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي والمتوسط، أما في التعليم الثانوي فقد بدأ العمل بهذه المقاربة البيداغوجية الجديدة في مطلع السنة الدراسية 2006/2005، وكذلك بدءا بالسنة الأولى ثانوي"[2]

[1] – فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

[2] – محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ص13، نقلا عن عبد المالك سيواني ص36.

إنّ مدرّس اللّغة أصبح مطالبا بالاستفادة من المقاربات اللسانية والبيداغوجية الحديثة كالمقاربة بالكفايات وتوظيف تقنيات التنشيط، مستثمرا الاستراتيجيات الحديثة في التعليم ومما يفرض عليه أن يأخذ بعين الاعتبار البعدين الاجتماعي والتواصلي في تعلم اللغة وتعليمها وعدم الاكتفاء بالضوابط اللغوية من خلال الرهان على وضع المتعلّم في وضعيات ديداكتيكية بنائية دالة أو إدماجية[1].

وإذا كان من الضروري على مدرس اللغة أن يكون ملما بما جادت به هذه المقاربة الحديثة من آليات وخصائص تساعد في تعليم وتعلّم اللغة، فإن السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا انطلاقا من موضوع بحثنا وما تمليه هذه المقاربة هل نجد آليات في هذه المقاربة تساعد على التواصل الشفهي وتجعل منه دعامة أساسية في اكتساب اللغة وتنميتها؟

لذا سيأتي الفرع الثاني ليجيب على هذا التساؤل.

ثانيا: آليات التواصل الشفهي في إطار المقاربة بالكفاءات:

اعتنت الأنظمة التربوية ومن بينها الجزائر في إطار المقاربة بالكفاءات باللغة واستخدامها استخداما وظيفيا بعد أن كان يركز في تعليمها على الجانب الاسترجاعي من القواعد النحوية (إملائية، نحوية، صرفية) وبات من الضروري النظر إلى العمليات التعليمية انطلاقا من مبادئ مهمة نذكر أهمها:[2]

- الاهتمام بالمتعلّم ووضعه في وضعيات حقيقية ذات دلالات
- النظر في المناهج والكتب المدرسية والطرائق التعليمية
- الاهتمام بالفهم والتحليل والإدماج والابتعاد عن الحفظ والتلقين.

إن هذه المبادئ التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات تحيلنا إلى مجموعة من الاستراتجيات التعليمية التي نراها تتواءم والعمل الشفهي في عملية تعليم اللغة وتعلّمها.

[1] – علي أيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص162.

[2] – مليكة بوراوي، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل، مجلة الأثر، ع23، جامعة ورقلة، ديسمبر 2015، ص98.

1. المقاربة التواصلية:

"إن الذي يتعلّم عددا معتبرا من التراكيب والكلمات المنسجمة مع هذه التراكيب، يمكن ألا يعرف كيف يتم وضعها في الاستعمال أثناء التواصل "[1]

لذا فالمقاربة التواصلية تشتغل على تعديل التصورات النظرية التقليدية في حقل تعليم اللغات وتجاوزها والتأكيد على أن المعرفة الكاملة بقواعد اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيفها إجرائيا. "فلا يكفي إلمام الطالب بقواعد اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن نستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى"[2].

وتركز نصوص الكفايات في صياغتها على البعد التواصلي، كما تشترط في الوضعية التواصلية أن تكون حاملة لدلالات حتى يكون لها معنى فعلي وحقيقي لا اصطناعي لدى المتعلّم تثير مشاعره وتحفزه على التفاعل مع محيطه وحياته اليومية كما تستحضر معطيات ثقافية واقتصادية واجتماعية[3].

والمشافهة وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره تنقل إليهم من خلالها الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنها نشاط دعامته السماع والتحدث وهي حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له.

جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي: "في مقام تواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة – أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني"[4]

"لقد استفتحت الكفاية بعبارة في (مقام تواصلي دال) ما يدل على أهمية البعد التواصلي في الكفاية الذي يتفتح من خلاله المتعلّم على المحيط، ويتفاعل معه، وعلى حد تعبير أحد الباحثين: التواصل يقتضي توسيع المحيط المعرفي المشترك، وليس إعادة الأفكار"[5]

[1] - wiggouson (H- G)، une approche communication de l'enseignment des langues, traduction de K et G blamant. Ratier- credil, paris, 1978, p29.

[2] – دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر، عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995.

[3] – مليكة بوراوي، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل ، ص98.

[4] – وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، ص5.

[5] – مليكة بوراوي، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل ، ص98.

"وإذا كان المتعلم في المقاربة بالكفاءات يتعامل مع مركب: معارف وقدرات ومهارات ومواقف فإنه أيضا يتعامل مع مركب في الجانب التواصلي: قواعد لغوية وقواعد تخاطبية تداولية وموروثات وأعراف اجتماعية وشعبية، ويمكن إدماج هذين النوعين من القواعد فيما يعرف بالكفاية التواصلية وهي كفاية تعمل على إكساب المتعلّم اللغة في تنوع خطاباتها واستعمالاتها. وتراعي في عملية "إكساب المتعلم اللغة عدم الفصل بين اللغة والثقافة، والتبرير العلمي الذي تقدمه الكفاية التواصلية هنا هو أن الأفراد المنتمين لمجموعة من لغوية موحدة يقتسمون نوعين من الكفايات: المعرفة اللغوية والمعرفة الاجتماعية اللغوية وبتعبير آخر نقول: إن هؤلاء الأعضاء يشتركون في معيارين اثنين: معيار النحو، ومعيار الاستعمال"[1].

إن أهم مرتكز تقوم عليه هذه المقاربة هو الحوار أو المحادثة، ونصطلح على تسميته في هذا المقام المشافهة لاعتبارات لغوية وتعليمية وإجرائية، وتقوم المشافهة بعدّة أدوار دور أفقي من المعلّم إلى المتعلّم، ودور ارتدادي من المتعلّم إلى المعلّم. ودور تفاعلي بين المتعلمين حرّ ومنظم، واللغة هي الوسيط الحر بين هذه الأدوار مجتمعة[2].

2. حل المشكلات:

المشكلة تعني بوجه عام حالة الشك والحيرة والتردد التي تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلة يتم دراستها بخطوات معينة والمشكلة هي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها ويطلق على طريق حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل[3]، ويعرفها محمد الصالح حثروبي بأنها "طريقة بيداغوجية للتعلم توظف معارف المتعلم وقدراته وتجاربه المكتسبة للتوصل إلى حل مرتقب وتتطلب وضعية جديدة تشعره بالانجذاب والميل نحوها لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيهات من المعلم وذلك باعتماد أنشطة تعلم متعددة"[4].

---

[1]- مليكة بوراوي، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل ، ص99.

[2]- بركاهم العلوي، دور المشافهة في تثبيت الملكة التواصلية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، ع4، جامعة محمد بوضياف المسيلة- الجزائر، 2018، ص160.

[3]- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2008، 103.

[4]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى، الجزائر، ط2، 2004، ص83.

كما عرفت بأنها عملية فكرية تحدث عبر مراحل أهمها مواجهة المشكلة المطروحة أمام المتعلم ثم ملاحظتها وتفكيكها ليسهل عليه فهمها، فالمتعلم يقوم بالملاحظة والتحليل والتفسير للمعطيات الموجودة ليصل في الأخير إلى مرحلة تعلم متقدمة ويسهل عليه اكتساب المزيد من المعلومات، وتجدر الإشارة إلى ضرورة وجود الحافز لدى المتعلم لنجاح هذه الطريقة[1]

وهناك من يعتبرها سلسلة من العمليات التقنية المتمثلة في التحليل والاكتشاف والتبسيط من خلال أمثلة أو وضعيات مشابهة وذلك بالبحث عن حلول تساعد المتعلم في فهم ما هو أبسط لما هو مبهم بالنسبة له[2].

ويعرفها كروليك ورودنيك بأنها عبارة عن عملية تفكيرية يستخدم الفرد خلالها ما لديه من معارف ومهارات سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف معين ليس مألوفا وتكون استجابته عن طريق مباشرته عملا ما يستهدف حلا[3].

وتكمن أهمية حل المشكلات كأسلوب للتعلم في: [4]

- مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه أو تزويده بآليات الاستقلال
- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات والسيطرة على المواقف والظروف.
- تقوم المعرفة والأساليب المختلفة الأخرى للتعلم.

ويقال على هذا الأسلوب أنه الأسلوب الذي يعتمد على النشاط الذاتي للتلميذ، وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها، من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها فيتبين لهم جهلهم بالقاعدة النحوية، تلك التي سبق لهم أن درسوها، والأخرى التي لم يسبق أن مرت بخبراتهم، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه حيث يعتمد على التحرير بالصدفة مما لا يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية.

[1] - Rebecca L. Oxford ، Language leraning strategies around the world, cross cultural perspectives, second languge teaching and curriculm center, 1996, p 178.

[2] - sttela hurg and tim tewis ; Language leraning strategies in independent settings, david singleton trinity college dublin, irelan, GB great britain, 2008, p111.

[3] – وليد عبد الكريم صوافطة، تنمية مهارات التفكير الابداعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2008، ص58.

[4] – محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص270،269.

كما أن هذا الأسلوب لا يستطيع المعلم اللجوء إليه حصة النحو، لأنها تعنى بتدريس قاعدة نحوية معينة، لذلك يجب أن يفرد المعلم للمشكلات اللغوية حصصا ويعترض لها أثناء القراءة والكتابة والتعبير بأنواعه[1].

إن اكتساب المتعلم لمهارات حل المشكلات يكسبه المزيد من الثقة بالنفس والتي تحتاج إليها لتحقيق المزيد من النمو الايجابي وتطوير علاقته مع الآخرين ويحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات ومن هنا كانت مهارة حل المشكلات مهارة حياتية أساسية تساهم في تفاعل وتكامل البنى المعرفية والوجدانية للفرد في كل منسجم متآلف ومتوافق أيضا، ويسعى هذا النوع من التعلم إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد الحل للمشكلة المطروحة بشكل فردي أو جماعي[2].

وهذا تحديدا ما نجده في المثال التطبيقي لنشاط بناء وضعية مستهدفة وموضوعها في الإشادة بالصلح والسلام، الذي جاء خاتما للوحدة الأولى المعنونة بالإشادة بالسلم والسلام والمثل العليا، وجاء نصها ومطلوبها كما يأتي:[3]

النص: استعار زميلك كتابا من عند زميل له غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما.

المطلوب: بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

3. منهجية المشروع:

بيداغوجيا المشروع من البيداغوجيات والطرائق التربوية الحديثة التي تولي اهتماما كبيرا بالمتعلم وعدّه عنصرا فاعلا ونشطا في هذه الوضعية التعلمية التعليمية.وتعرف بأنها طريقة تعلم حديثة تعتمد على تحفيز المتعلم لإبراز قدراته ومواهبه أكثر من الطرق التقليدية، حيث يبذل المتعلم مجهودا بقدر مجهود المعلم أو ربما أكثر، والمعلم هنا يحفز المتعلمين بطرحه للأسئلة وزيادة الفضول لديهم والاعتماد على ذواتهم كل بلمسته الخاصة[4].

---

[1]- زكريا اسماعيل، تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2005، 232،231.

[2]- نعيمة عزب، تدريس التعبير الشفهي والكتابي واكتساب الملكة اللغوية للمتعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، ماجستير، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، 2007/2006، ص64.

[3]- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، ص57.

[4] - John Larmer and Suzie Boss ; projet based teaching, buck institute for education, Alexandria, 2018, p

وعليه فبيداغوجيا المشروع إستراتيجية ملائمة لبناء الكفاءات والقدرات لدى المتعلمين في الوقت التي تعمل فيه على ربط الحياة المدرسية بالواقع الاجتماعي للمتعلم، وتركز كذلك على أن يكون المشروع مناسبا لميولات المتعلمين وقدراتهم الفكرية والمعرفية[1].

ولبيداغوجيا المشروع مزايا كثيرة في العملية التعليمية التعلمية وفي شتى أنواع النشاطات ومن ذلك نشاط تعليم الكتابة الذي يستفيد من ايجابيات متنوعة عند ممارسته من خلال المشروع نذكر من بين ذلك تحفيز التلاميذ وتنمية الكفاءات العلائقية والتنظيمية و النصية لديهم[2].

وكما لهذه البيداغوجيا مزايا في تعلم المكتوب فإن لها مزايا عديدة في تعلم المنطوق لأنها تمثل وعاء خصبا للممارسة اللغوية خصوصا في مرحلة عرض المشروع التي يغلب عليها الأداء الشفهي في تقديم المشروع بالتعرض إلى عنوانه وفرقة البحث فيه والوسائل التي تم الاعتماد عليها أثناء عملية البحث، ثم الخوض في تفاصيله المختلفة، وهذا البحث الذاتي أو الجماعي يجعل من المتعلمين أكثر تفاعلا وحافزية للتعبير عما توصلوا إليه من خلال هذه المشاريع.

وفي دراسة ميدانية أجريت حول أهمية بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حل المشكلات ودورهما في تحسين مهارة الكلام، تبين بعد استجواب الأساتذة أنهما يسهمان إسهاما كبيرا في بناء شخصية المتعلم الناقدة والمتفتحة على الآخرين من خلال المناقشة التي تكون بين أصحاب المشروع وزملائهم، وهذا ما يسهم بشكل كبير في تنمية مهارة الكلام لدى المتعلمين[3].

وخلاصة القول فإن بيداغوجيا المشاريع تسمح للمتعلم بأن يأخذ بيده زمام تكوينه الذاتي وتعطيه فرصة للتواصل والتفاعل مع الآخرين كما تكسبه روح النقد والتعبير عن آرائه والدفاع عنها وتحمل مسؤولية النتائج عليها في عملية البحث[4].

---

[1]- خالد سعيدة، عطاطفة بن عودة، بيداغوجيا المشروع، ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أموذجا، مجلة لغة كلا، غيليزان، ع3، 2020، ص118

[2]- عمر شوشان، فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمبة كفاءة المكتوب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مجلة اللسانيات التطبيقية، ع1، جامعة الجزائر02، جوان، 2017. ص98.

[3]- انظر، زليخة زراولة، سعيد بوخانوس، فاعلية بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين- الطور المتوسط أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، ع1، مارس 2021.

[4]- كمال بن جعفر، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية، مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، ع5، 2015، ص208.

الفصل الثاني:

الأداءات الشفهية بين التنظير والتطبيق

- المبحث الأول: النشاط الشفهي من خلال الوثائق التربوية
- المبحث الثاني: تعليمية المشافهة في النصوص الأدبية

المبحث الأول:

النشاط الشفهي من خلال الوثائق التربوية

- **المطلب الأول: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الأولى الثانوية**
  - ✓ المنهاج الدراسي
  - ✓ دليل الأستاذ
  - ✓ الوثيقة المرافقة
- **المطلب الثاني: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثانية الثانوية**
  - ✓ المنهاج الدراسي
  - ✓ دليل الأستاذ
  - ✓ الوثيقة المرافقة
- **المطلب الثالث: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثالثة الثانوية**
  - ✓ المنهاج الدراسي
  - ✓ دليل الأستاذ
  - ✓ الوثيقة المرافقة

تعتبر الوثائق التربوية من أهم الوثائق التي ترسم الخطوط العريضة في بناء الدرس التربوي وتوجيه الفاعلين فيه وإرشادهم إلى السبل المبتغاة في إعداد أستاذ كفء ودرس نموذجي وعليه تلميذ متميز. ومن هذه الوثائق المهمة المنهاج ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة.

وعلى رأس هذه المقررات يأتي المنهاج الدراسي الذي جرى تعريفه عند التربويين حديثا بأنّه:

- جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات العلمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.
- أو هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية، التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب.[1]
- وقيل هو الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية.[2]

وقد طرحت منذ سنوات إشكالية تحديد مصطلح المنهاج الذي يتأرجح بين مصطلحات والمخطط الدراسي، والبرنامج .وللإشارة فإن أغلب الباحثين والدارسين Curricula المنهاج يميلون إلى استعمال مصطلح"منهاج"، ولعل السبب في ذلك هو تواجد مرحلة دقيقة في إطار تعليم وتعلم اللغات، حيث تطرح قضايا المنهاج باعتبارها رهانات أساسا، ومطالب حيوية. وقد أصبحت محركا رئيسا في إصلاح مقررات أبحاث ودراسات كثيرة، وتجديدها.

فالمنهاج، إذن خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهاج أربعة تطرح في أربعة أسئلة:

-ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها؟

-ما الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

-كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

-كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟[3]

[1]- محمد محمود ساري حمادنة و خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط1، 2012، ص15.

[2]- إدريس بوحوت ، مفهوم المناهج ومكوناته، مجلة علوم التربية، العدد 65، الرباط، المغرب، أفريل 2016، ص103.

[3]- خليفة صحراوي، أسس بناء منهاج في اللغة العربية، حوليات جامعة قالمة للغات والآداب، العدد 10، جوان 2015، ص3

ويأتي دليل الأستاذ ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع كتاب اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهم معطياته والاجتهاد في تدريس النشاطات المقررة وفق المقاربة بالكفاءات والذي يعالج المسائل الآتية:

- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.
- الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية وآدابها
- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات .
- طريقة تنشيط وحدة تعليمية.
- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- توزيع النشاطات على الوحدات التعليمية.

كما تأتي الوثيقة المرافقة كمسعى لمساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه و الاجتهاد في تطبيقه و تتناول فيها شرح الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

وتحقيقا لهذا المبدأ، ينصب الشرح على العناصر الأساسية الواردة في المنهاج و حرصا على أن لا يحلق الشرح في آفاق المعارف النظرية فإنه يدعم بأمثلة عملية تطبيقية ترفع اللبس عن كل غموض و توضح كل مبهم.

لقد أدركت اللجنة الوطنية للمناهج الحالية منذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة تتحّلى بروح مبادئ الإصلاح التي أيدتها قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002 ، وكذا توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي نصبها رئيس الجمهورية[1].

ونظرا لهذه الأهمية التي تحملها هذه السندات التربوية يأتي هذا المبحث لتشخيصها وتقرير ما إذا كانت قد اهتمت بالعمل الشفهي أم لا، وعليه فإننا سنقوم بعملية مسحية لها بغية رصد كل نشاط أو رافد أو تعليمية لها علاقة بالممارسة الشفهية داخل أو خارج الصف الدراسي. ومن ثم الوقوف على قيمة الدرس الشفهي من خلال هذه المقررات التربوية الرسمية.

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، مارس 2009، ص2.

المطلب الأول: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب)

1. المنهاج:

يوزع المنهاج النشاطات المقررة على الحصص الأسبوعية وفق ما يأتي:[1]

- تخصيص حصتين لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته و مضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصرف و البلاغة .
- حصة للتعبير الشفهي و المطالعة الموجهة بالتداول على أن تؤخر حصة التعبير الشفهي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة.
- تتوج نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يستثمرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة و ذلك في علاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم أو لمناقشة المشاريع.

يظهر في توزيع المنهاج للنشاطات التي يقررها للسنة الأولى للجذع المشرك الآداب أنه يفرد حصة لما أسماه بالتعبير "الشفوي" بالتناوب مع نشاط المطالعة الموجهة وهذا أمر مستحسن، كون المنهاج منذ الوهلة الأولى يخصص للعمل الشفهي نشاطا خاصا به.

ويتطلب ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أن يكون قادرًا على:[2]

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق و حسن في الأداء و ضبط للحركات و تمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة و التزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات و العبارات و التراكيب .
- فهم محتوى المقروء و مناقشة أفكاره الرئيسة و الجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري و المنهجي.

أما ملمح الخروج فيتطلب أن يكون المتعلم قادرا على:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب) و(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، مارس 2006، ص4.

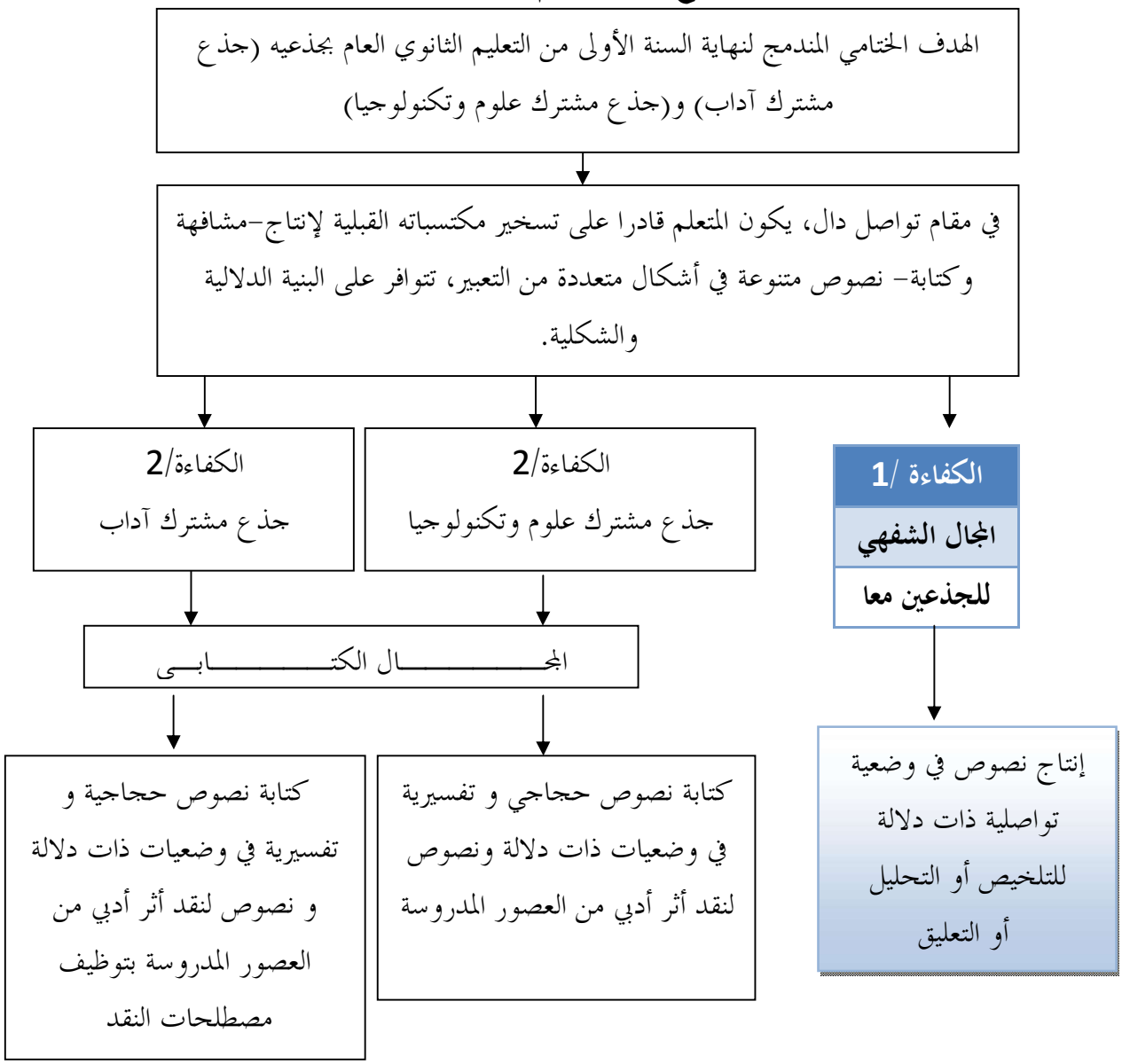
[2] – نفسه، ص5.

- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقـــوة والجمـــال ومراعاة خاصة الإدماج
- إبداء الرأي في القضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال
- الكتابة في أنماط متنوعة مع النصوص.

وإجمالا يمكن توضيح الهدف الختامي لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام بجذعيه (جذع مشـــترك آداب) و(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) من خلال المخطط الآتي :[1]

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص6.

الشكل رقم6: الهدف الختامي لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام بجذعيه (جذع مشترك آداب) و(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)



يشير المنهاج إلى أهمية التعبير الشفهي على أنه رافد قوي للتعبير الكتابي، ولهذا وجب الاستعداد له...وإدخال هذا النشاط في المقرر جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفهية ، لذا فقد خصص له حصة واحدة بحجم ساعة من الزمن بالتداول ونشاط المطالعة الموجهة.

ويستمد المدرس – في هذا المستوى – مادة تنشيط حصص التعبير الشفهي من مواضيع المطالعة الموجهة كأن تتمحور حول :[1]

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص20

- تلخيص فصل من فصول القصة أو بكاملها
- تحديد موضوعها والتعليق عليها
- تغيير نهاية القصة
- تحديد موقف الكاتب من القضية التي يعالجها .
- تحديد الشخصيات وتحليل تصرفاتهم.

مع مراعاة ما يلي :[1]

- الحرص على دفع التلميذ إلى تحضير الموضوع في المترل.
- التدخل بأسئلة محفزة لمواصلة المنافسة أو لتوجيهها أو لإقفالها أو استنتاج مغزى أو حكم عام.
- توزيع الأدوار بين التلاميذ لإشراك أكبر عدد ممكن في الحوار والمناقشة وتشجيع الساكتين منهم على الدخول في التعبير حتى لا يقتصر النشاط على فئة معينة من التلاميذ
- التشجيع على تقديم إجابات مختلفة حول المعنى الواحد
- تأكيد الإجابات الجيدة ذات الأفكار الصحيحة والعبارات الفصيحة ترسيخا لها في الأذهان.
- تشجيع الإجابات الصحيحة والتعامل مع الخاطئة بأسلوب تربوي لا يجرح المشاعر.

2. دليل الأستاذ:

يتمحور التعبير الشفهي حول تدريب المتعلمين على تلخيص موضوع المطالعة أو التعليق على أفكاره. ويدعم دليل الأستاذ هذا التحديد بأمثلة مرتبطة بالمجال الشفهي انطلاقا من الكفاءات المستهدفة وهي إنتاج نصوص تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو للتحليل أو للتعليق.[2]

- للتخليص: "بمناسبة اليوم العالمي للسلم ألقى خبير في شؤون السياسة بثانويتك محاضرة موضوعها: السلم أساس تنمية الشعوب"

وعند رجوعك إل ى القسم طلب منك أستاذك استخلاص الحجج التي قدها المحاضر لربط التنمية بالسلم والتعليق عليها.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص20،21.

[2]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –، وزارة التربية الوطنية، ص28.

قدّم ملخصا شفهيا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من التعلّمات التي اكتسبتها من الوحدة التعليمية.

- للتحليل: "أعار زميل لك كتابا من مكتبة المؤسسة التي تدرس بها وبعد مدة ردّ هذا الكتاب المعار فكان لهذا القيم على المكتبة أن تفقد الكتاب فوجد بعض صفحاته ممزقة فرفض استلامه وطلب دفع ثمنه فشب نزاع بين زميلك والقيم حينئذ تدخلت للصلح بينهما "

حلل تصرف زميلك مبينا سوء تقديره لفعله والأسلوب الذي سلكته لإصلاح ذات البن بين المتنازعين موظفا ما يناسب مما تعلمته في الوحدة التعلمية الأولى .

- للتعليق: وقع خصام بين جارين لك بسبب ترك أحدهما لكيس القاذورات في سلم العمارة. علّق على تصرف الفاعل ثم اذكر ما اعتمدت عليه في أسلوبك للحد من خصامهما. موظفا ما يناسب مما تعلمته في الوحدة التعليمية الأولى[1] .

3. الوثيقة المرافقة :

يعمد الأستاذ في تنشيط حصص التعبير الشفوي على :[2]

- نصوص المطالعة الموجهة في معظم الأحيان .
- النصوص التواصلية كلما اقتضى الحال.

بالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي تم إثباته في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولكي يحقق هذا النشاط الفائدة المرجوة منه، على الأستاذ أن يجعل من حصص التعبير الشفوي وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير وإبداء الرأي الحر، والتجاوب العقلي المثمر، وأن يجتهد في التوجيه إلى التعبير السليم على المناقشة الحرة.

و عموما، يدرس نشاط التعبير الشفوي من خلال:[3]

- تحديد وضعية الانطلاق، و يكون بما يساعد التلاميذ على التحدث و الانطلاق فيه و بما ينير عقل المتعلم و يسترعي اهتمامه. و الجدير بالذكر أن لا وجود لوضعيات جاهزة، بل الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع و مستوى التلاميذ المعرفي و الذهني من جهة و على حذق الأستاذ و ثقافته من جهة ثانية.
- تحديد إطار الموضوع و عناصره، و ذلك عن طريق فتح حوار واسع مع التلاميذ تتخلله أسئلة دقيقة تتمحور حول عنصر من عناصر الموضوع.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف، محمد خيط، ص29،30,

[2]- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) اللجنة الوطنية لمناهج، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2005، ض26.

[3]- نفسه، ض27.

و كلما توصل التلاميذ إلى تركيب عنصر طالبهم الأستاذ بالتعبير عنه؛ و هكذا يفعل معهم بقية العناصر.

- الخاتمة: و فيها خلاصة لما توصل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع؛ و هي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام و الحوصلة و الاستنتاج.

و في أثناء ذلك، يقوم الأستاذ بتدريب التلاميذ على إيضاح الفكرة مع التحليل و التعليل و الاستنتاج والربط والموازنة و الاستشهاد و الدعم.

علما بأن مناقشة الموضوع مهما يكن مضمونه يجب أن تنطلق من منطق خدمة الهدف الوسيطي المندمج والأهداف الخاصة بالدرس التي لا تخرج عن إطار الكفاءة المحددة للمجال الشفوي.

المطلب الثاني: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثانية الثانوية

1. المنهاج:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية وآدابها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام هو أربع (4) ساعات أسبوعيا لشعبة الآداب والفلسفة موزعة على النشاطات كالآتي:[1]

الجدول رقم 1: توزيع الحصص لمادة اللغة العربية وآدابها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	3 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.
التعبير الكتابي	1 ساعة	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي	
المطالعة الموجهة	يخصص حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.	
الوضعية المستهدفة	تنجز خلال كل أسبوع خامس.	

أما الحجم الساعي المخصص لشعبة اللغات الأجنبية فهو خمس (5) ساعات موزعة على النشاطات الآتية :[2]

- 3 ساعات أسبوعيا للأدب والنصوص.
- مطالعة موجهة أو إجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها (01 سا)
- تعبير كتابي: ساعة واحدة (01 سا) أسبوعيا.

ويشير المنهاج إلى ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثانية ويحصرها في قدرته على:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الاجنبية، مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، جانفي سنة 2006، ص 3.

[2] – نفسه، ص 6.

- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال ومراعاة خاصة الإدماج
- إبداء الرأي في القضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال
- الكتابة في أنماط متنوعة مع النصوص.

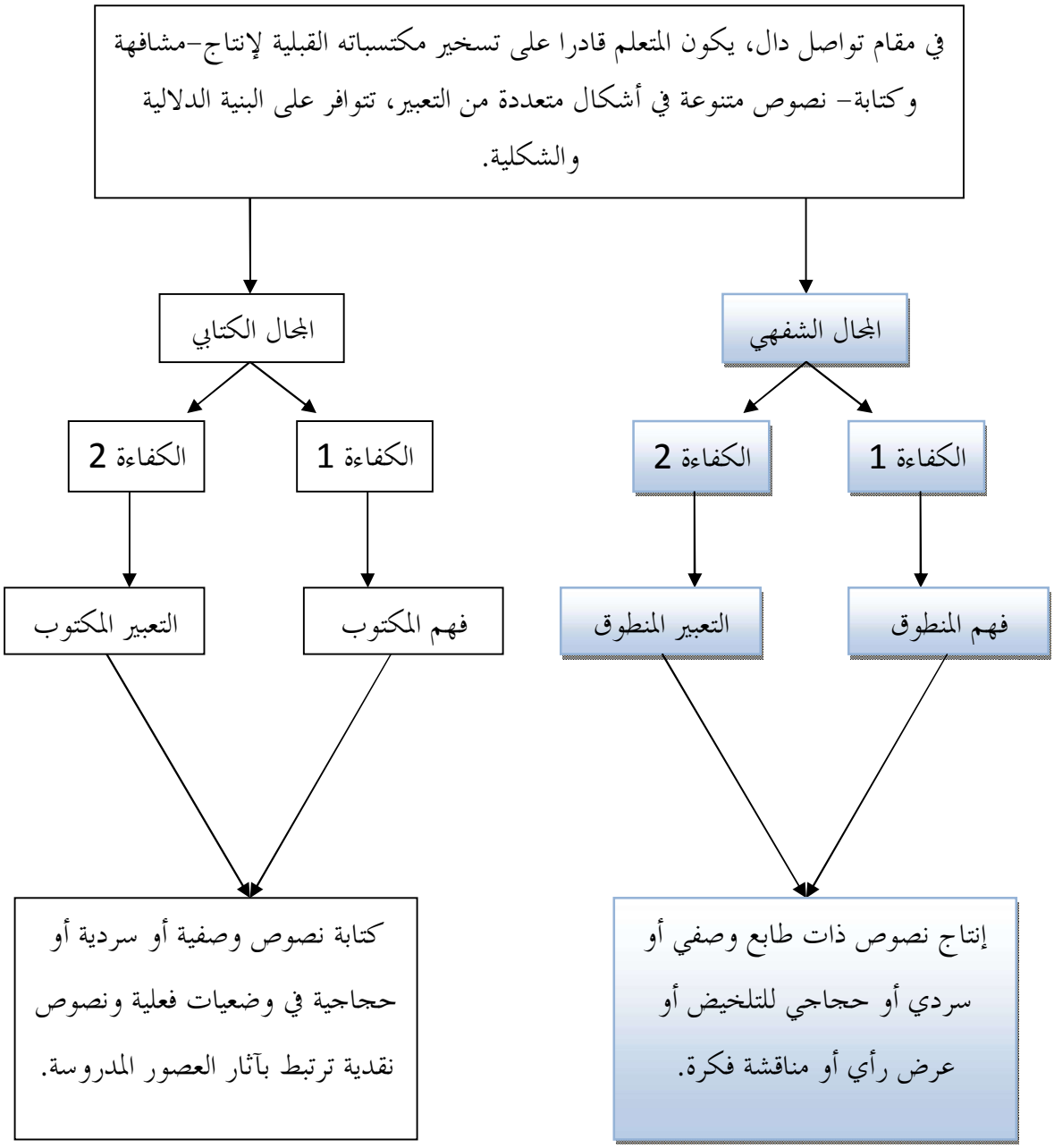
وبالنسبة لملمح الخروج، فبخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على:

- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي او حجاجي وذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادة وذلك:
- في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد او الحجاج وبمراعاة مصداقية وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

وإجمالا يمكن توضيح الهدف الختامي لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية) من خلال المخطط الآتي :[1]

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص7.

الشكل رقم7: الهدف الختامي لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية)



لا يتناول المنهاج نشاطا مستقلا للتعبير الشفهي، بل نجده يشير إلى كهدف ختامي للسنة الثانية من خلال فهم المنطوق والتعبير المنطوق، أو غاية يستهدفها في نشاط القواعد بالخصوص. إذ يدعو إلى ضرورة تقديم رافدي النحو والصرف من منظور المقاربات بالكفاءات التي تستلزم النظر إلى هذا النشاط على أنه يمكن المتعلم من الملكة اللسانية الصحيحة وإذن فالهدف من تدريس هذا النشاط حسبه يتحقق باكتساب المتعلّم ملكة تبليغية مشافهة

وكتابة، بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة، وإدراكا لهذا المبدأ يدرس هذا النشاط ليجعل المتعلم قادرا على:[1]

- التعبير الفصيح الصحيح الذي راعي قواعد النحو والصيغ الصرفية وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.
- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضيه ظروف التخاطب سراء أكان الخطاب منطوقا أم مكتوبا.
- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.
- وهكذا تتلخص وظيفة القواعد في ثلاث قدرات هي: القدرة اللسانية والقدرة التواصلية والقدرة التعبيرية
- وهذه القدرات إنما تتحقق بالأهداف الآتية:
- الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محدد للتعبير عن أغراض محددة بعينها
- تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفهية والكتابية.
- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبّر عنها، وتنم عن استقلال في الشخصية والبرهنة على الرأي مشافهة وكتابة.
- ويوجب المنهاج هنا تفادي إرهاق المتعلمين بأحكام القواعد التي لا تخدم لغتهم المنطوقة والمكتوبة ولا تمت بصلة إلى فهم التراكيب اللغوية الغامضة.

أما في طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي فلم يدعم المنهاج هذا النشاط بتعليمات تمس الجانب الشفهي إنما نجده يهتم بالجانب التحريري فحسب.

2. دليل الأستاذ:

إذا كان المنهاج اللغة العربية وآدابها يحدد نحور موضوع التعبير الكتابي، بالمقابل لا يقترح صوغا له، ومعنى هذا أن الصوغ متروك للأستاذ فله حق المبادرة التي تقرها المقاربة بالكفاءات، ولكن مع هذا فإن المنهاج قد حدد ملامح صوغ موضوع التعبير الكتابي وفق معالم بيداغوجيا الكفاءات وذلك بأن:[2]

- يكون الصوغ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي.
- يدعو المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية.
- يتوافر الصوغ على خاصة الإدماج.
- يوضع المتعلّم في وضعية مشكلة.

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، ص 11،12.

[2] – وزارة التربية الوطنية، بوبكر الصادق سعد الله وكمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات، ، ص14

يشير الدليل أيضا في الهدف الختامي المندمج لنهابة السنة الثانية من التعليم الثانوي إلى الهدف المتعلق بالمجال الشفهي في فهم المنطوق والتعبير المنطوق.

نلمح الممارسة الشفهية تنشط حصة التعبير الكتابي وتحديدا في المرحلة الأولى منها وهي مرحلة مناقشة الموضوع التي يتم فيها التمهيد يوجه اهتمام التلاميذ إلى محور الموضوع وتحديد فكرة الموضوع الأساسية، ثم ينتقل الأستاذ إلى وضع تصميم للموضوع بدءا بالمقدمة ثم العرض فالخاتمة رفقة التلاميذ.

ويشارك التلاميذ في وضع أفكار أساسية لكل عناصر الموضوع، وفور الانتهاء من كل عنصر يشير الأستاذ إلى التلاميذ للتعبير شفاهة على تلك الأفكار لكل عنصر على حدا ، ويطلب في الأخير من أنجب التلاميذ التعبير الإجمالي عن جميع أفكار الموضوع[1].

3. الوثيقة المرافقة:

إن مسعى هذه الوثيقة المرافقة يتمثل في الوقوف على العناصر الأساسية في بناء منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي لمادة اللغة العربية بالنسبة لجميع الشعب و العمل على شرحها بما يجعل الأساتذة قادرين على التعامل مع المنهاج و تنفيذ معطياته .

وإذا كان المنهاج يمثل مخططا نظريا للمقررات الدراسية فإن حسن التعامل معه يقتضي تفعيل هذه المقررات، ومن هذا الجانب يجد الأستاذ في هذه الوثيقة المرافقة نشاطات تطبيقية من شأنها أن تأخذ بيده ليتمكن من استيعاب أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات[2].

تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بنظام الوحدات التعلمية، و تتكون الوحدة التعلمية من أسبوعين .

بالنسبة إلى السنة الثانية (شعبتا الآداب و الفلسفة – اللغات الأجنبية .) تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي:

الأسبوع الأول:[3]

- الحصة الأولى (شعبة الآداب و الفلسفة – شعبة اللغات الأجنبية) :

أدب و نصوص (قواعد اللغة، بلاغة، عروض، نقد أدبي)

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، بوبكر الصادق سعد الله وكمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص14

[2]- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها). اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2006، ص2.

[3]- نفسه، ص 17،18.

- الحصة الثانية : (شعبة اللغات الأجنبية) مطالعة موجهة .
- الحصة الثانية : (شعبة الآداب و الفلسفة) تعبير كتابي .

أما حصة المطالعة الموجهة فتقدم خلال الأسبوع الخامس في حصة من الحصص المخصصة لبناء الوضعيات المستهدفة.

- الحصة الثالثة: (شعبة اللغات الأجنبية): تعبير كتابي.

الأسبوع الثاني:

- الحصة الأولى (شعبة الآداب و الفلسفة – شعبة اللغات الأجنبية) : أدب و نصوص (نص تواصلي ، قواعد اللغة ، بلاغة .)
- الحصة الثانية (شعبة الآداب و الفلسفة) : تعبير كتابي .
- الحصة الثانية (شعبة اللغات الأجنبية) : إحكام موارد المتعلم و ضبطها
- الحصة الثالثة (شعبة اللغات الأجنبية) : تعبير كتابي .

كما هو ملاحظ فإن الوثيقة المرافقة لا تتحدث عن نشاط التعبير الشفهي أو تعليمات شفهية في تقديم حصص اللغة العربية وآدابها، بالمقابل فإنها تولي عناية بالتعبير الكتابي بالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها اللغة المكتوبة في بناء شخصية التلميذ و هيكلتها فقد خصص المنهاج لنشاط التعبير الكتابي حصة أسبوعية ، تقدم في نهاية كل أسبوع .

ومن خلال حصص التعبير هذه ، يسعى الأستاذ إلى تدريب التلاميذ على استخدام اللغة استخداما سليما وانتقاء التعابير الدالة التي تنمي الكفاءة اللغوية . حيث يفترض أن يوجه الأستاذ تلاميذه إلى الإفصاح عن مشاعرهم و أفكارهم و طرح تساؤلاتهم. في هذا المستوى من التعلم تنشط حصة التعبير الكتابي وفق ما يأتي :[1]

تحضير الأستاذ للموضوع : و ذلك بتناول الموضوع المقرر و صوغه بتقريبه من وضعية فعلية .

مثال ذلك للموضوع المقرر : « حقيقة الصداقة و الصديق » .

- الصوغ : خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية ، دخل صديق لك و زميل في الدراسة المستشفى . غير أن وضع مرضه لم يثنه عن الرغبة في متابعة الدروس التي تقدم في القسم . و الطموح في المشاركة في امتحان آخر الفصل . و عندما آنست فيه هذا الشعور . عقدت العزم على الوقوف بجانبه .

[1]- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص 25.

- بعدما تبين حقيقة الصداقة و الصديق ، تحدث عن الأسلوب الذي تنتهجه لتلبية رغبة صديقك هذا ، انطلاقا مما تمليه عليك أواصر الصداقة التي تربطك به .
- مساعدة المتعلمين على وضع مخطط لتحرير الموضوع و ذلك في الحصة الأولى.
- و في الحصة الثانية ، كتابة الموضوع من قبل المتعلمين داخل القسم .
- في الحصة الثالثة ، يوزع الأستاذ الأوراق مصححة على المتعلمين و يقوم بتشخيص الأخطاء المشتركة و تحديد مظاهر المعالجة وفق مصادر الأخطاء التي تم تشخيصها .

المطلب الثالث: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثالثة الثانوية

1. المنهاج:

يخصص منهاج اللغة العربية وآدابها في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب وفلسفة) حجما ساعيا كبيرا هو (07) سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو الأتي:[1]

الجدول رقم2: توزيع الحصص لمادة اللغة العربية وآدابها في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب وفلسفة)

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاطات الأدب والنصوص حيث يتو فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشتها وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع .
المشروع	01 ساعة	تنشيط حصة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة للمطالعة وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

أما شعبة اللغات الأجنبية فتختلف عن شعبة الآداب في الحجم الساعي إذ خصص لها (05) ساعات حذف منها حصة المشروع وساعة من الأدب والنصوص,

يظهر مما سبق أن الحصة الكبيرة من الحجم الساعي أخذها نشاط الأدب والنصوص الذي يقصد به نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي وما تعلق بهما من روافد نحوية وصرفية وبلاغية وعروضية، يتداول النص الأدبي مع النص التواصلي أسبوعا بأسبوع، أما رافد القواعد فهو رافد لصيق ودائم بالنصوص الأدبية والتواصلية، أما البلاغة والعروض فيتداولان هما كذلك.

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعبة آداب وفلسفة واللغات الأجنبية) اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2006، ص 3

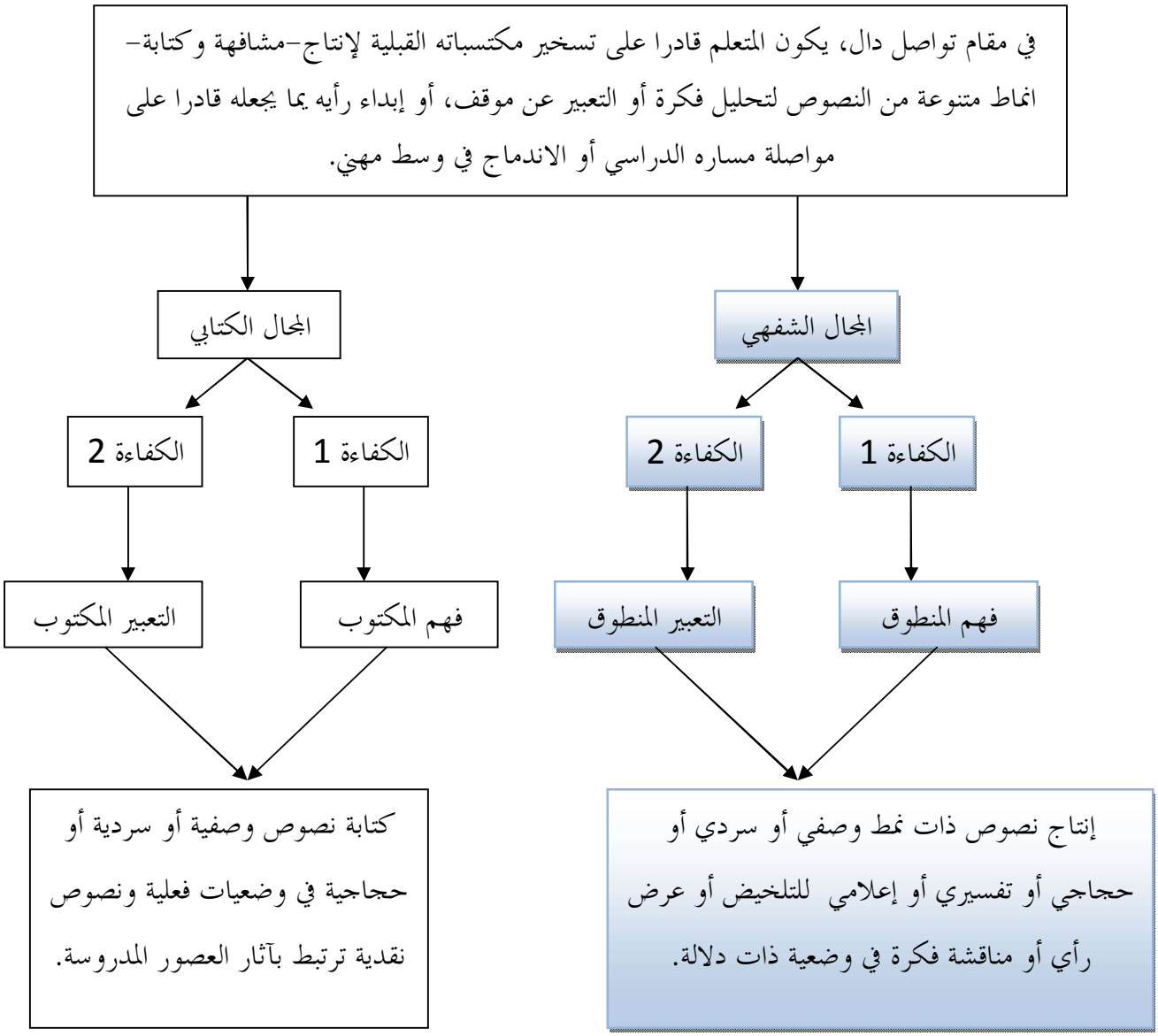
كما نلاحظ أيضا تخصيص حصة التعبير الكتابي تقدم وتحرر و تصحح على مدى ثلاثة أسابيع أي أن الحصة الأولى من الأسبوع الأول تكون لتصميم الموضوع والثانية في الأسبوع الثاني وتقتصر على تحريره و الثالثة في الأسبوع الثالث وتم تصحيح التغيرات وتصويبها.وغير ذلك لا توجد أي إشارة للتعبير الشفهي.

ويتطلب ملمح الدخول لهذه السنة :القدرة على إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك في وضعيات ذات دلالة. التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

وفي الخروج يكون المتعلم قادرا على تحديد أنماط النصوص مع التعليل والتمييز بينها وإعادة تركيبها، وإنتاج وكتابة نصوص متنوعة ونقدها بمختلف أنماطها.

وكهدف ختامي مندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام لشعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية فيوضحه المخطط الآتي:

الشكل رقم8: **الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام لشعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية**



ومن خلال الهدف الختامي يظهر أن المنهاج قد خصص مجالا كاملا من الأهداف الختامية للسنة الثالثة للكفاءة التواصلية الشفهية عندما قال بصريح العبارة "إنتاج مشافهة" أنماط مختلفة لغاية تحليل الأفكار أو التعبير عن المواقف أو تقديم رأي، كل ذلك من أجل الاندماج في المسار الدراسي والاندماج في الوسط الاجتماعي والمهني.

وقد وضّح المخطط الكفاءات المستهدفة في المجال الشفهي وهما "فهم المنطوق" و"التعبير المنطوق"، ونلاحظ أن التربويين القائمين على المناهج يفرقون بين فهم ما يتم سماعه من طرف الأستاذ كمرحلة أولى يستوجب على المتعلم اكتسابها، لكي ينطلق في الخطوة الثانية المتمثلة في الممارسة التعبيرية. وتبتغي هذان الكفاءاتان إنتاج نصوص

مختلفة والتحكم في أنماط كثيرة وصلت لستة أنماط هي السردي والتفسيري والوصفي والحجاجي والحواري والإعلامي.

ورغم ما تحتويه الأهداف الختامية إلى أقرتها المناهج صراحة في المجال الشفهي فإنها لا تتلاءم تماما مع ما احتوته المناهج حول مضمون المادة الشفهية حيث لم نجد أي إشارة لنشاط التعبير الشفهي أو حتى إثراء هذا النشاط في النشاطات المقررة الأخرى، لذا يظهر اضطراب كبير في إعداد المناهج وتناقضها الصارخ بين ما تستهدفه من كفاءات وبين النشاطات والتعلمات التي تؤدي إلى الوصول إلى هذه الأهداف.

2. دليل الأستاذ:

يرد مصطلح التعبير الشفهي في دليل الأستاذ في جدول غير معنون، ومن خلال مضمونه يبدو أنه يوضح توزيع النشاطات على الحجم الساعي المخصص على مدار الأسبوعين:[1]

الجدول رقم3: توزيع النشاطات على الحجم الساعي المخصص على مدار الأسبوعين

الأسابيع	الحصص	النشاطات
الأسبوع الأول	الحصة 1	أدب النصوص (نص أدبي، عروض، نقد أدبي، تطبيقات)
	الحصة 2	مطالعة موجهة
	الحصة 3	تعبير كتابي
الأسبوع الثاني	الحصة 1	أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد، بلاغة، تطبيقات)
	الحصة 2	تعبير شفهي
	الحصة 3	تعبير كتابي

إن غموض عنوان هذا الجدول، يعكس أيضا غموض الحصة الثانية من الأسبوع الثاني وهي حصة التعبير الشفهي التي ليس لها وجود في هذا الدليل لا من ناحية كيفية سير هذا النشاط ولا عن حجمه الساعي المخصص له ولا الأهداف المتعلقة به، فالسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا في مثل هذه الحالات كيف يفسر القائمون على إعداد هذا الدليل هذه الفجوة الموجودة والغموض الكبير في تبني هذا النشاط من عدمه.

[1] – وزارة التربية الوطنية، دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة –جميع الشعب)، ص12.

3. الوثيقة المرافقة:

أما الوثيقة المرافقة للسنة الثالثة فلا تعكس أي نشاطات أو مطالب أو تعلمات يشير إلى التعبير الشفهي.

المبحث الثّاني:

تعليميّة المشافهة في النّصوص الأدبيّة

- **المطلب الأول: في قراءة النص الأدبي**
  - ✓ الأخطاء النحوية
  - ✓ الأخطاء الواقعة في بنية الكلمة
- **المطلب الثاني: في تعليمية النص الأدبي**
  - ✓ تحليل النص الأدبي
  - ✓ نتائج تحليل النص الأدبي

توطئة:

إنّ لكل نشاط تعليميّ إستراتيجيته الخاصة ووسائله التي يعتمد عليها في تقديمه، ونشاط النص الأدبي في الطور الثانوي له الأهمية الكبيرة في تناول الظواهر الأدبية المقصودة في كل مستوى معين، ونظرا لهذه الأهمية التي يكتسبها الدرس ارتأينا الوقوف على كيفية تقديم هذا النشاط و رصد العمل الشفهي إن كان موجودا والصعوبات التي تواجه التلاميذ في

وهذا ما يكون في نشاط والنص التواصلي ونجده أحيانا في المطالعة الموجهة، فالغالب في هذه النشاطات أنها تقدم وفق إستراتيجية الحوار عن طريق سؤال وجواب، سؤال يطرحه الأستاذ في أحد عناصر تحليل النص (الأدبي أو التواصلي) ويقابله جواب من المتعلمين وأفضل إجابة من ناحية صواب الفكرة وسلامة الصيغة تدون في السبورة قصد تشجيع التلاميذ وحثهم على التنافس.

وعموما، فإن لكل نشاط وضعية انطلاق ووضعية بناء تعلمات ووضعية ختامية

وسنعتمد الملاحظة باعتبارها من أدوات البحث العلمي الواسعة الانتشار في البحوث التربوية، والملاحظة بشكل عام تشكل أحد مصادر اكتساب الخبرة للإنسان إذ إن كثيرا من الخبرات يتم اكتسابها عن طريق الملاحظة المباشرة وتزداد الخبرة أهمية عندما تكتسب بالملاحظة المنظمة الهادفة وليست العفوية لأن الملاحظة المنظمة توجه الانتباه نحو جوانب محددة ..[1]

وقد عرفت الملاحظة بأنها: "الانتباه على ظاهرة، أو مهمة معينة أو شيء ما بقصد الكشف عن أسبابها وقوانينها" [2] لذلك سنحاول الانتباه في هذا المبحث على الممارسة اللغوية لدى المتعلمين من خلال خطوات تحليل النصوص الأدبية والوقوف على المشكلات التي يعانيها المتعلمون في تأديته للغة مشافهة.

.

[1]- محسن علي عطية ، البحث العلمي في التربية، مناهجه أدواته وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، دط، 1429هـ/2009، ص229.

[2]- نفسه، ص229.

المطلب الأول: في قراءة النّص الأدبي

قراءة النص:

أول تمظهر للأداء الشفهي يظهر في وضعية الانطلاق من خلال قراءة النص، والتي تبدأ عبر عملية السماع لقراءة الأستاذ النموذجية التي تذلل بعض الصعوبات التي قد تصادف التلميذ عند القراءة الصامتة للنص، وكثيرا ما يعيق التلميذ صعوبات في فهم وضبط الكثير من الألفاظ وبالخصوص في النصوص الأدبية التي غالبيتها نصوص شعرية تعود إلى عصور بعيدة عن عصره، مما يجعله يستغرب اللغة التي يستخدمها الشاعر في نصه، والشأن نفسه في النصوص التواصلية لكنه بنسبة أقل وهذا لأن نوعية النصوص نثرية تفسر الظواهر الأدبية لكل محور يتعرض له التلميذ.

يشير الأستاذ إلى بعض التلاميذ لقراءة النص ويستحسن ألا يتجاوز ثلاثة قراء حتى لا يتشتت ذهن المتعلمين من كثرة تداول القراءة التي قد تكون سيئة عند بعضهم، ويقف مرافقا لقراءاتهم قصد تصويب الأخطاء التي يقع فيها، ومن خلال وقوفنا على قراءات التلاميذ فغنه عاليا ما تكون هذه الأخطاء نحوية في ضبط الحركة الأعرابية، و في شكلية في بنية الكلمة وهذا في ضبط حركاتها وسكناتها.

ومن أمثلة الأخطاء النحوية (الحركة الإعرابية):

في النص الأدبي الأول للشاعر زهير بن أبي سلمى، ما ورد في البيت الثاني:[1]

تَدَارَكْتُمَا عَبْسًا وذُبْيَانَ بَعدَمَا تَفَانَوا ودَقُّوا بَينَهُم عِطْرَ مَنشَمِ

فكثير من التلاميذ من يرفعون كلمة (ذبيان) ، خلافا لموقعها الإعرابي الذي جاءت عليه بعد حرف العطف اسما معطوفا على (عبسا) والصواب نصبها لأنها تتبع المعطوف عليه في الحركة الإعرابية.

في النص الأدبي الثاني لعنترة بن شداد ما جاء في البيت الرابع:[2]

وحَولَكَ نِسْوَةٌ يَنْدُبْنَ حُزْنًا ويَهتِكنَ البَرَاقِعَ واللِّفَاعَ

يقرأ بعض التلاميذ (يندبن) فيغيرون حركة بناء الفعل المضارع من السكون لاتصاله بنون النسوة إلى الفتحة وفي ذلك مخالفة للقاعدة.

في النص الأدبي الثالث لعبيد بن الأبرص نجد تنافرا للحروف في عبارة يتضمنها البيت الثالث:[3]

كَأنّ رَيِّقَهُ لَمَّا عَلَا شَطِبًا أَقرَابُ أبلَقَ يَنّفِي الخَيْلَ رَمَاح

[1]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011/2010، ص15.

[2]- نفسه، ص 38,

[3]- نفسه، ص60.

يتعثر الكثير من التلاميذ في قراءتها ومن ضوء ذلك: (أبراق أبلق) (أبراق ألبق) وسبب ذلك يعود إلى تقارب مخارج الحروف الذي أعسر عليهم قراءتها قراءة سليمة .

ونجد أيضا في القصيدة عينها خطاء نحويا يقع فيه التلاميذ في البيت الرابع في قول الشاعر:[1]

فَالْتَجَّ أعْلَاه ثُمَّ ارتَّجَ أَسَفَلُهُ وضَاقَ ذَرْعًا بِحَملِ المَاءِ مُنْصَاحِ

يقرؤون ارتج أسفله بالفتحة عوض الضمة لأنها فاعل. ويظهرون عموما عجزا كبيرا في قراءة هذا النص بحيث تخلو من أخطاء وقد يرجع سبب ذلك لكثرة الألفاظ الغريبة عن التلميذ التي تعود إلى البيئة الجاهلية البعيدة فيكاد يستحيل فهم النص لديه إن لم يشرح النص مفردة مفردة وبيتا بيتا، ومثال الكلمات الصعبة(عارض لّماح، دان، مسف، هيدبه، ريقه، شطبا، أقراب أبلق رمّاح، التج، ارتج، منصاح، نجوته، محفله، المستكنّ، قرواح، عشار، جلة شرفا، شعثا، لهاميم، إرشاح، هدلا، مشافرها، تسيم، قرقر، ضاح، جنوب، أعجاز مزن، دلاح) اثنان وثلاثون كلمة غريبة قصيدة من تسعة أبيات يجعل النص بأكمله غريبا على التلميذ.

في النص الأدبي الخامس لعبدة بن الطبيب:

يظهر التلميذ يسرا في النصوص الشعرية المخصصة لأدب صدر الإسلام نتيجة وضوح الألفاظ والعبارات مقارنة مع النصوص الشعرية الجاهلية الغريبة بالنسبة لهم، إلا أنه يظل يصطدم بكلمات جديدة عليه مما يؤدي إلى الوقوع في اللحن مرة أخرى، ومن أمثلة ذلك قول الشاعر في البيت الثاني عشر :[2]

ولَقَدْ عَلِمْتُ بأنَّ قَصْرِي حُفْرَةٌ غَبْرَاء يَحْمِلُنِي إلَيْهَا شَرْجَعُ

الخطأ في غبراءً تقرأ غبراءَ خلافا لوظيفتها الإعرابية في الجملة وهي هنا نعت.

نلمح أيضا في النص التواصلي المعنون بـــ:"قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام"[3] ضعفا بارزا عند كثير من التلاميذ في قراءة القرآن الكريم، إذ تناول هذا النص بعضا من آي القرآن ومن سور مختلفة، وتعكس لنا قراءاتهم ابتعاد التلاميذ عن الكتاتيب وحفظ القران الكريم، فنجده يتعثر في تلفظ الكلمات تلفظا صحيحا، أما عن الأحكام فذلك منال بعيد.

في النص الأدبي السادس لكعب بن مالك في البيت الحادي عشر:[4]

فكُبّ أبُو جَهلٍ صَرِيْعًا لِوَجهِهِ وعُتبَةُ قَدْ غَادَرْنَه وهُو عَاثِرٌ

يخطئ التلميذ في قراءة الفعل كُبَّ المبيني للمجهول لان يأتوا بها بصيغة المبني للمعلوم كَبَّ

[1]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، السابق ص60.

[2]- نفسه، ص 91

[3]- نفسه، ص 96.

[4]- نفسه، ص100.

في النص الأدبي السابع لحسان بن ثابت في البيت السادس:[1]

وجبريلُ أمِينُ اللهِ فِينَا ورُوحُ القُدسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ

يقرأ جبريلُ أمينَ بالفتح والصواب رفع أمين لا،ه خبر لجبريل.

في النص الأدبي الثامن للنابغة الجعدي في البيت الأول:[2]

الحَمدُ للهِ لَا شَريكَ لَه مَنْ لَمَ يَقُلهَا فنَفْسَهُ ظَلَمَا

يخطي في كلمة نفسه فيقرأ نفسُه بالضمة والصواب نصبه لأنه مفعول به مقدم

وأيضا في البيت السابع والثامن :[3]

ثمَّ كَسَا الرّأسَ والعَواتِقَ أبـــْـ شَارًا وجِلْدًا تَخَالُه أَدَمَا

والصَوتَ واللّونَ والمَعَايشَ وال أخْلَاقَ وفَرّقَ الكَلِمَا

كثير من التلاميذ من يفضل بين البيتين ولا يدرك أن البيت الثامن متعلق بسابقه عن طريق علاقة العطف مما يجعله يرفع الصوت واللون والمعايش والأخلاق.

في النص الأدبي التاسع للكميت بن زيد في البيتين الرابع والخامس:[4]

إلَى النَّفَرِ البِيضِ الّذينَ بِحُبُهِم إلى اللهِ فِيمَا نَالَنِي أتَقَربُ

بَنِي هَاشَم رَهْطُ النّبِي فَإنَّني بِهم ولَهُم أرْضَى مِرَارًا وأغضَبُ

يفصلون بين البيتين مما يجعلهم يقرؤون بني هاشم رهطُ بالرفع وليس الجر.

في النص الأدبي العاشر لجميل بن معمر في البيت الأول:[5]

ألا لَيْتَ رَيعَانَ الصّفَاءِ جَدِيدُ ودَهرٌ تَولّى يَا بُثَينَ يَعُودُ

فيخطئ عند ريعان فيقرؤها ريعانُ بالضمة دون أن ينتبه أنها جاءت اسما لليت فحق لها النصب.

في النص الأدبي الحادي عشر للأخطل في البيت الرابع:[1]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، السابق ص122.

[2]- نفسه، ص129.

[3]- نفسه، ص129.

[4]- نفسه، ص151.

[5]- نفسه، ص166.

فإنَّ تَدجَّت عَلى الآفَاقِ مَظلَمَة كَان لهم مَخرجٌ مِنهَا ومُعتَصَرٌ

يظهر الخطأ في كلمة مظلمة إذ تقرأ منصوبة والصواب رفعها كونها فاعل.

في النص الأدبي الثاني عشر لعبد الحميد الكاتب[2]، وهو النص الأدبي النثري الوحيد في الكتاب. إذ اعتمد عليه ليكون نموذجا للحركة النثرية التي شهدها العصر الأموي، فبحكم كثافة المقرر الدراسي يستحيل على كثير من الأساتذة أن يتم المحور الأخير وعليه فليس لنا أن نلاحظ الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في هذا النص؟

ومن أمثلة الأخطاء الواقعة في بنية الكلمة:

الجدول رقم4: جدول يوضح بعض الأخطاء الواقعة في بنية الكلمة

النص الأدبي	أخطاء القراءة	الصواب
الإشادة بالصلح زهير بن أبي سلمى	عَـلـيـَا ، يَعـظُـم	عُـليـَا ، يُعـظَـم
الفروسية عنترة بن شداد	ملأتَ ، أرسلتَ	ملأتُ، أرسلتُ
وصف البرق والمطر عبيد بن الأبرص	رَيقَهُ، أبراق أبلق	ريِّقَهُ، أقراب أبلق
الأمثال والحكم	شَبْهُهُ وشَبْهُهُ، حُكْماً	شَبَهُهُ وشِبْهُهُ، حِكَماً
تقوى الله والإحسان إلى الأخرين عبدة بن الطبيب	كَبُرْتُ، يُزِينُكُمْ، توضِعُ	كَبِرْتُ، يَزِينُكُم. تُوضَعُ
من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	الحِيْن، غَادَرْنَاه	الحَيْن، غَادَرْنَهُ
فتح مكة (حسان بن ثابت)	الظِمَاءُ، تَلْطُمُهنَّ	الظَمَاءُ، تُلَطِّمُهُنَّ
من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء (النابغة الجعدي)	الكَلَمَا	الكَلِمَا
في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	خفِضت، المُكَرَّمَات	خفَضت، المَكْرُمَات

[1]- وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، المرجع السابق ص189.

[2]- نفسه، ص206.

من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	نَضوي، فاعذُرِني	نِضوي، فاعذِرني
من مظاهر التجديد في الشعر الأموي (للأخطل)	فَخِرُوا، نِعماكم مجلَّلة	فَخَرُوا. نُعماكم مجلِّلة

المطلب الثاني: في تعليميّة النّص الأدبي:

تقوم النصوص الأدبية في تحليل مضامينها على العناصر الآتية:

أثري رصيدي اللغوي: حيث يجتهد الأستاذ في تعيين بعض المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح التي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الحقيقي من خلال التركيب الظاهر، والتي تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح. ولا يكثر الأستاذ من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب بل ينبغي التوقف عند ما هو كاف لإدراك المتعلّم للمعنى على أن يتم الشرح بالتعريف المعجمي على المعنى ثم إلى ما توح به من دلالات. مثل: عفا: يعفو عفوا، عفت الريح الأثر أو المنزل: محته. وعفا المنزل أو الأثر بمعنى: امحى ودرس وبلى.وتعفو طريقه: تمحو تعاليمه.

أكتشف معطيات النص: يوجه الأستاذ المتعلمين في هذه المرحلة إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من معان وأفكار، من مشاعر وانفعالات و عواطف، من تعابير مجازية وحقيقية، من أساليب مختلفة، عن طريق صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على الأفكار التي عبر عنها الشاعر مع الإشارة إلى المجازات اللغوية بما يكفي للوصول إلى المعنى.

أناقش معطيات النص: يوضع المتعلم في هذه المرحلة في وضعية تسخير لمكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، ولا شك أن هذه المرحلة من دراسة النص مناسبة لتدريب التلاميذ على إدماج معارفهم، فتوظف في مناقشة معاني النص، الأمر الذي يعطي للنص شكلا ينبض بالحياة فإذا أخذنا على سبيل المثال السؤال الوارد في الكتب:

- ماذا أفاد الفعلان: يقتحم، يصرعه؟

فالفعل يقتحم يفيد القوة والتأثير الشديد في الشيء دون طواعية، كما إنه يوحي بفكرة التسلط والاستبداد في المواقف و التصرفات

أحدد بناء النص : من باب الموضوعية فإن خصائص النصوص الأدبية هي اللاتجانس (لأنه لا يجب الإقرار في بيان الأمر بأن أي نص أدبي لا يظهر نصا حجاجيا أوسرديا أو وصفيا أوتفسيريا) ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غير ذلك تتخلل النص السردي أوالوصف أو العكس,

ورغم ذلك فإن هنالك نوعا يظهر على الأنواع الأخرى وبالرجوع إلى النص الأدبي للوحدة الأولى: (النزعة العقلية في الشعر لبشار بن برد للوقوف على تحديد بناء النص نلاحظ أن الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع حجاجي، ويظهر هذا باستعمال المؤشرات التالية: مثال: أبا جعفر ما طول عيش بدائم **ولا سالم عما قليل بسالم فقد احتوى البيت حكمة مسلم بها وهي أن الموت دارك كل فرد في هذه الحياة مهما كانت درجته.

أتفحص الاتساق والانسجام: في هذه المرحلة يتدرب التلميذ على الوقوف على أدوات الربط بين فقراته الأمر الذي يجعله يكتب نصا متماسكا بجمل متآلفة لأن النص منتوج مترابط في الأفكار ومتوافق في المعاني ومتسق ومنسجم في ما بينه.مثال كتحديد حروف الربط المستعملة في الأبيات الخمسة الأولى.

أجمل القول في تقدير النص: وهي المرحلة الأخيرة في دراسة النص حيث يصل الأستاذ بتلاميذه إلى تلخص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص و التأكيد على خصوصيات فن التوظيف اللغوي، وكذا الوسائل الأسلوبية التي استعمله والتي تعكس الرؤية الجمالية للأديب وتميّزه عن غيره، ويتم هذا عن طريق صوغ أسئلة دقيقة مناسبة تساعد على إبراز الجانب الفكري والفني للنص. مثالا عن ذلك القصيدة لبشار بن برد: التي تناول فيها جوانب الصراع القائم في عصره وبيئته هذا الصراع الذي أقامه عن نزعة عقلية مخالفا بذلك القصيدة العربية القديمة فضمنها هجاء ومدحا في قالب حكمي مبني على الحجة والدليل، وقد استعان الشاعر ببعض الصور البيانية التي كان لها كبير الأثر في التأثير وتبليغ أفكاره، كما وردت معاني النص متماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنوية.

أما النصوص التواصلية فتشتمل على عناصر ثلاثة: أكتشف معطيات النص وأناقش معطيات النص، إضافة إلى أستخلص وأسجل. ويختلف نشاط المطالعة الموجهة في العنصر الأخير إذ خصص لعنصر أستثمر موارد النص.

إن أغلب هذه العناصر التحليلية تستخدم الحوار في تقديمها، ويكون هذا الحوار بين الأستاذ والتلميذ في شكل سؤال وجواب، وهنا تظهر الممارسة الشفهية لدى التلاميذ في إجاباتهم وإن كانت قصيرة مقيدة بحسب السؤال.

وفيما يأتي نأخذ أمثلة على كل مستوى تحليلي:

الجدول رقم5: جدول يمثل خطوات تحليل النص الأدبي

الوضعية	العنصر	السؤال	الجواب
	أكتشف معطيات النص:	من هما السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟	السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر هما: هرم بن سنان والحارث بن عوف.
		ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟ وما التعبير الدال على ذلك؟	وقعت حرب طاحنة بين قبيلتي عبس وذبيان والتعبير الدال على ذلك هو بعد ما تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم.
	أناقش معطيات النص:	اذكر التعبير المجازي في البيت الثالث، وبيّن	التعبير المجازي في البيت الثالث يكمن في قوله: ندرك السلم حيث شبّه السلم بالشيء المادي الذي

		غرضه.	يدرك وحذف المشبه به وأشار إليه بقرينة تدل عليه وهي الفعل ندرك على سبيل الاستعارة المكنية
	أحدد بناء النص:	ما النمط الغالب على النص ؟ اذكر مؤشرين له مع التمثيل من النص.	النمط الغالب على النص هو النمط الوصفي لان الشاعر يصف مشهدا طبيعيا يتمثل في البرق والمطر، ومؤشراته: كثرة الصور البيانية مثل: التشبيه في "كأن فيه عشار جلة " ظروف الزمان والمكان مثل: اللسل وشطب. النعوت مثل: لّماح ،رمّاح
	أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:	استخرج حروف العطف التي ساعدت في بناء القصيدة.	حروف العطف هي الواو وأفاد مطلق الجمع بين المتعاطفين. الفاء وأفادت الاستئناف.
	أجمل القول في تقدير النص:	ما ملامح تأثر الشاعر بالإسلام في قصيدته من حيث اللفظ والمعنى؟	يظهر جليا من خلال القصيدة تأثر الشاعر بالإسلام من حيث اللفظ والمعنى. أولا: من حيث اللفظ: سهول الألفاظ والعبارات. الاقتباس من القرآن الكريم مقل: الحمد لله، اعتصموا... ثانيا: من حيث المعنى: ايمان الشاعر بوحدانية الله سبحانه وتعالى الاقتباس المعنوي من القرآن

			الكريم.في الأبيات: (2،3،4،5،6،7،8،9)

نلاحظ أن كل خطوة من خطوات تحليل النص الأدبي إنما تختص بمستوى معين من مستويات التحليل، فعنصر اكتشاف معطيات النص يهدف إلى فهم النص من خلال تحديد موضوعه العام وأفكاره الرئيسية، بينما تختص مناقشة معطيات النص بدراسة الصور البيانية والمحسنات البديعية والتركيز على الجانب الأسلوبي للنص ويذهب عنصر أحدد بناء النص إلى البحث في النمط الغالب الذي اعتمده الكاتب في تخريج نصه، أما تفحص الاتساق والانسجام فيدرس بنية النص الشكلية والمعنوية والروابط اللفظية والمنطقية التي أدت التماسك فيه، كل ذلك يلزم على التلميذ التحضير الجيد للإجابة الصائبة ولكي تكون إجابته بأداء شفهي سليم.

تحليل مناقشة النصوص الأدبية:

سنعتمد في تحليل الكتاب المدرسي على ما ورد فيه من جهة، وعلى ملاحظتنا للفعل التعلمي التعليمي من جهة أخرى.

- يظهر أن عدد الأسئلة المخصصة للنصوص الأدبية أو التواصلية تستدعي حجما زمنيا أكبر من الحجم المخصص لها (ساعتين) إذ تصل إلى خمسة وثلاثين سؤالا في بعض النصوص مما يلزم على الأستاذ التصرف فيها وانتقاء ما يراه مفيدا لكل عنصر من عناصر تحليل النص.
- إن طبيعة الأسئلة المقترحة تستدعي تحضيرا جيدا للمعلم وللمتعلم معا لأمه من دون تحضير يظهر المتعلم صعوبة كبيرة في الإجابة على أغلب الأسئلة مما يجعله يقع في الممارسة العامية للغة. فالمثال الأول: من هما السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟ لا يمكن للتلميذ معرفة لمتحدث عنهما لأنه لا يجد إشارة لهما في النص وعليه الرجوع إلى مراجع خارجية لمعرفة الإجابة الصحيحة.
- يظهر التلميذ صعوبة كبيرة في صياغة الإجابة وفقا للسؤال، وتتجلى هذه الصعوبة من خلال الأشكال الآتية:
  - يقدم الإجابة مباشرة دون ربطها بالسؤال فيقول مثلا: هرم بن سنان والحارث بن عوف إجابة عن السؤال السابق.
  - يقرأ بيتا أو فقرة كإجابة عن سؤال لا يطلب استخراج الإجابة وإنما صياغة بأسلوب خاص بعيد عن النقل.
  - إجابة مبتورة حيث يكتفي بجزء من الجواب.
- إن عملية انتقاء الأسئلة وتغييرها من طرف الأستاذ يصعب على التلميذ التحضير الجيد للدرس، فمثلما يستحيل الإجابة على كل أسئلة النص، يستحيل أيضا على التلميذ الإجابة عنها كلها، الأمر الذي يدعوه

إلى الانتقاء، وبين انتقاء الأستاذ وانتقاء التلميذ تصادفنا مشكلة وهي أنه قد يجيب التلميذ على الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ فيقف حائرا خائيا فيجعله ذلك ينفر عن تحضير الدروس مجددا.

الفصل الثالث

المطالب الشفهية في الكتاب المدرسي

- **المبحث الأول: وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الأولى الثانوية**
  - ✓ تقديم الكتاب المدرسي
  - ✓ إحصاء التعليمات الشفهية
  - ✓ تحليل الإحصاء
  - ✓ مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية
- **المبحث الثاني: وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثانية الثانوية**
  - ✓ تقديم الكتاب المدرسي
  - ✓ إحصاء التعليمات الشفهية
  - ✓ تحليل الإحصاء
  - ✓ مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية
- **المبحث الثالث: وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثالثة الثانوية**
  - ✓ تقديم الكتاب المدرسي
  - ✓ إحصاء التعليمات الشفهية
  - ✓ تحليل الإحصاء
  - ✓ مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

توطئة:

يعد الكتاب المدرسي باعتباره الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم بأنه مجموعة من الوحدات المعرفية التي تستخدم بشكل يتناسب مع المستوى العمري للطلبة، فالمادة تناسب كل صف على حدا ولا تناسب غيره من الصفوف الأخرى، حتى يسهم في تحقيق المتكامل للطلبة من جميع النواحي النفسية والعقلية والجسمية والروحية والاجتماعية[1].

وعرفه رضوان أبو الفتوح على أنه: "الوسيلة الأساسية في يد التلميذ والموثوق بها لأن كلماته مطبوعة أو مسجلة لأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين"[2]

كما عرف انه نظام كلي يهدف غلى مساعدة المعلمين ويشتمل على عدة عناصر، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وبهذا يهدف غلى مساعدة المعلمين والمتعلمين، في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج.[3]

ويعد: "ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم و المهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ"[4]

ويمكن تعريف الكتاب المدرسي على أنه الوعاء الذي يحتوي على المعلومات والمعارف والذي يساعد كلا من المتعلم والمعلم في العملية التعليمية، فهو يساعد المعلم في التدريس وفي شرح الدرس للمتعلم داخل الحصة الصفية بشكل نظم وبأسلوب سهل ومشوق بحيث يعمل عمل جذب انتباه الطالب للتعلم، ويساعد المتعلم للرجوع إليه وفي أي وقت يشاء للقراءة عليه أو مراجعته للاختبار أو تذكر معلومة ما، فيبقى بذلك محتفظا بالمعلومة والرجوع إليها في أي وقت.

ومن هنا نلاحظ أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوي على المعلومات والمعارف التي يحتاج إليها كل من المعلم والطالب، فهو بعمل على تنمية قدرات الطلبة وبساعدهم في مراجعة وحفظ المادة الدراسية واللجوء إليها في الامتحانات وفي أي وقت يريدون.

ولا يزال الكتاب المدرسي يتميز بمكانته المرموقة في العملية التعلمية فهو المرجع الأول بالنسبة للمعلم والتلميذ، وسبب ذلك أنه ذو تكلفة مادية قليلة وسهل الاستعمال، لإضافة وهذا الأهم انه يحتوي المعلومات والمعارف

---

[1]- محمد محمود ساري حمادنة و خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط1، 2012، ص211

[2]- رضوان أبو الفتوح، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، مكتبة الانجلو مصرية، دط، 1962، ص4-5.

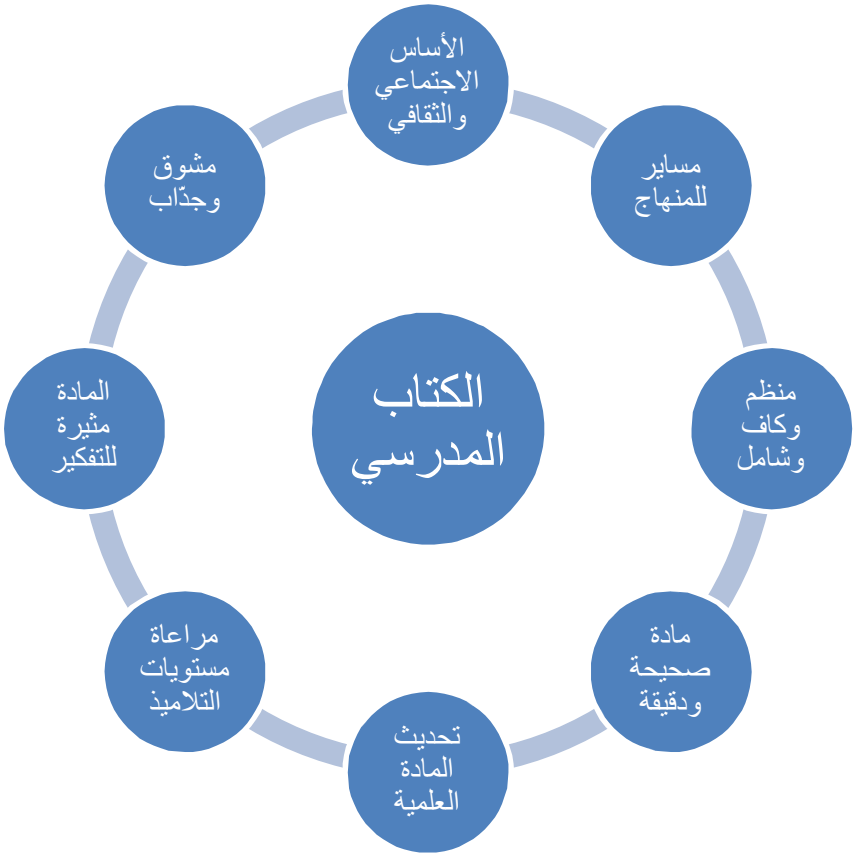
[3]- محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي، مناهج التربية مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، د ط، 2000، ص35.

[4]- حمد خيري كاضم، جابر عبد الحميد جابر،الوسائل التعليمية والمنهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط3 ، 1956، ص 211.

اللازمة مع إمكانية التحكم في عناصره الأربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والطرائق التعليمية، كما يسهل تطويره بالزيادة أو الحذف أو الإبدال سواء في المعارف أو الأشكال أو الصور والرسومات. ليتميز في الأخير بالسهولة والتشويق.

ولكي يحقق الكتاب المدرسي دوره الحقيقي في العملية التعليمية وجب أن يتوفر فيه مجموعة من الشروط والأسس التي يجب مراعاتها ونظرا لهذه الأهمية والخطورة للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنّه يخضع في إخراجه إلى عملية ضبط دقيق ، وفق جملة من المعايير تتدرج من المعايير العامة وهي تلك التي تعنى بالكتاب كوحدة وهدف وصولا إلى المعايير الخاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية .....الخ، ونجمل هذه ف الشروط والأسس في الشكل الأتي:[1]

الشكل رقم 9: أسس وشروط تكوين الكتاب المدرسي



وتكمن أهمية الكتاب المدرسي في الدور الكبير والبارز للتلميذ في الحياة التعليمية، فالكتاب ليس مجرد وسيلة تعليمية تساعد في العملية التربوية، وإنما هو ركيزة أساسية ورئيسية ي العملية التعليمية التعلمية، فهو يقدم الإطار العام للمادة الدراسية ويعمل على تقديم التوجيه والإرشاد للمتعلم في ما يدرسه.

[1]- حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي ، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9، جامعة الوادي، 2014، ص 200-203.

تكمن أهمية الكتاب في كونه"وسيلة إعلام فعالة،ألنها تقدم للقارئ البراهين والحج[1] في صفحات كثيرة ومتكاملة ومدروسة بدقة وعناية "، كما أنه من وسائل الاتصال التعليمية المهمة تعمل على تربية وتعليم الأجيال الناشئة،ألن الطفل يتأثر أكثر بالمحتوى[2] المعرفي الموجود في الكتب المدرسية ،كما يمثل الكتاب مستودعا للمعرفة والقيم[3] الثقافية،التي يمكن الاستغناء عنه.

وتكمن أهميته كذلك بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكية وما يحدث من تغيير وتطوير في الطلبة، ليعود بثمار هذه العملية على الناس عامة، ويتم اختيار محتواه بناء على ما فيه من بنود معيارية محددة وواضحة ومعبّرة عن أهداف المرحلة المعد لها، وذلك من خلال الرجوع للدراسات التربوية المنشورة والدراسات الاجتماعية وتفعيل مشاركة المختصين سواء في تأليفه أو عند تحليل محتواه. كما تبرز أهميته من خلال تقييمه بين الفترة والأخرى، والعمل على تطويره باعتباره أحد المصادر الأساسية، ومن هنا نجد أن الكتاب المدرسي لابد ان يعمل على تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات والمعارف و القيم والاتجاهات والعادات التي تسهم في إعدادهم إعدادا متكاملا، من خلال تنمية مهارات التفكير عندهم، والقدرة على حل المشكلات السياسية والاقتصادية.

وتولي وزارة التربية الوطنية في الجزائر اهتماما كبيرا بالكتاب المدرسي إذ يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي، من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم[4].

والكتاب المدرسي الجزائري في عمومه من النوع المغلق والمقصود به الكتاب الذي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة لا تكون يد للمتعلم في بنائه واكتشافه والكتاب المفتوح يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشخصية واليدوية والفكرية مثل كتاب الرياضيات[5]

لذا فإننا سنقوم في هذا المبحث بتحليل مضمون الكتاب المدرسي للغة العربية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وهذا بالوقوف على المادة الشفهية التي يقدمها الكتاب وإحصائها ضمن نشاطاتها وروافدها ومقارنتها مع بعضها ثم مقارنتها بالمادة الكتابية التي يمنحها الكتاب، ومن ثم الكشف على أي المادتين يعتمد الكتاب المدرسي والوقوف على مواطن الضعف والقوة فيه. وفي تحليلنا هذا اعتمدنا على كتابين فقط وهما كتاب السنة الأولى للجذع المشترك الآداب وكتاب السنة الثانية لشعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية،

[1]- أحمد محمود زيادي وآخر ون ،أثر وسائل االعالم على الطفل، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ، ط2، 2008،ص 14.

[2]- رضوان أبو الفتوح، الكتاب المدرسي، ص3.

[3]- عبد العزيز شرف، المدخل إلى وسائل االعالم، ،دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، القاهرة ، ط2، 1999،ص626

[4]- حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي ، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9، جامعة الوادي، 2014، ص194.

[5]- محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ،أسسه وتطبيقه ـــ ، دار الهدى ، الجزائر ، 1999 ص80.

ويرجع سبب الاعتماد على هذين الكتابين لاحتوائهما على المضمون نفسه الذي تحتوي كتب الجذوع والشعب والأخرى.

المبحث الأول:

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الأولى الثانوية

- ✓تقديم الكتاب المدرسي
- ✓إحصاء التعليمات الشفهية
- ✓تحليل الإحصاء
- ✓مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

المبحث الأول: وصف المادة الشفهيّة في كتاب السنّة الأولى الثانوية

أوّلا: تقـــديم الكتاب المدرسي:

يتألف الكتاب المدرسي المخصص للسنة الأولى الثانوية لجذع الآداب من 222 صفحة، عنون الكتاب بـــ: "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة"، فكأنهم بهذا العنوان قد أشاروا إلى مضامين، وحصروها في نشاطات النصوص الأدبية والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة.

قسم الكتاب على ثلاثة أقسام كبرى، كل قسم منها يتناول عصرا من العصور الأدبية. وقد كان الاستهلال بالعصر الجاهلي ثم تلاه عصر صدر الإسلام وأخيرا العصر الأموي، وكما نلاحظ فقد اعتمدوا في إدراجهم للمادة على التسلسل التاريخي.

وقد عالجت هذه الأقسام بأعصرها الأدبية الثلاثة اثني عشر محورا، وزعت أربعة محاور على كل عصر أدبي ، و لم يغفل المؤلفون المقدمات التقليدية التمهيدية عن كل عصر بتحديد إطاره الزماني والمكاني وظاهره السياسة والاجتماعية والدينية والعقلية الفكرية، فعرضوها عرضا سطحيا ليتركوا المجال أمام التلميذ ليكتشف خصائص كل عهد في ثنايا النصوص وروافدها.

"وتتم دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحول معها الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب، حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه، ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته، وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية، يتمكن المتعلّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه، من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه، وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم"[1].

وبالنسبة للروافد النحوية والبلاغية والعروضية اعتمد في تقديمها على المقاربة النصية كونها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه إذ تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس لدراسة الجملة، من حيث التعامل مع تعّلم اللغة بعدها خطابا متناسق الأجزاء منسجم الأفكار.

فالنصوص الأدبية والتواصلية هي السند التعليمي الأساسي في تناول الروافد النحوية والبلاغية والعروضية والعروضية ...وإن لم تستوعب هذه النصوص دروسا ما وكثيرا ما يكون في القواعد والبلاغة جاز للأستاذ أن يستعين بأمثلة خارج النص ليدعم درسه حتى يستوفي كل أحكام الدرس دون نقصان.

[1] – وزارة التربية الوطنية، حسين شلوف وآخرون، ص4.

ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية

لا نجد في الكتاب المدرسي نشاطا مستقلا بذاته يدعى التعبير الشفهي مثلما هو الحال في النشاطات الأخرى، كنشاط النص الأدبي بروافده أو نشاط المطالعة الموجهة أو نشاط التعبير الكتابي، بل كل ما نجده يتمثل في مطلوب من المطالب المتضمنة في تحليل النصوص الأدبية أو التواصلية أو في التمارين المتعلقة بأحد روافد القواعد أو البلاغة أو في نشاط المطالعة الموجهة أو التعبير الكتابي أو في بناء الوضعية المستهدفة. ونحاول في مايأتي حصر هذه التعليمات الشفهية:

الجدول رقم 6: جدول إحصاء التعليمات الشفهية في كتاب السنة الأولى

المحور الأول: التقاليد والأخلاق والمثل العليا.		
النشاط	**التعليمات الشفهية**	**الصفحة**
نص أدبي: الإشادة بالصلح زهير بن أبي سلمى	لخص مضمون النص, عرض عليك زميل أن تدخن فرفضت. بم بررت رفضك؟	18،17،16
القواعد: الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين	اشرح الآية الآتية: "مَن يَعۡمَلۡ سُوٓءٗا يُجۡزَ بِهِۦ ﴿١٢٣﴾"	22
عروض: الكتابة العروضية	لا نجد	23،22
النقد الأدبي: في تعريف النقد الأدبي	لا نجد	23
المطالعة الموجهة: إيماني بالمستقبل	لخص مضمون النص وازن بين دعوة الكاتب إلى نشأة الحكومة ...	27،26
نص تواصلي: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	ماذا تستنتج، إذن؟	31
القواعد: رفع المضارع ونصبه	لا نجد	33،32
البلاغة: التشبيه وأركانه	كنت بصدد إعداد بحث، فتوجهت إلى المكتبات ير أنك لم تجد ما يفي بحثك، فكان لك أن قصدت صديقا لك، فوجدت عنده ما	36

	يلبي بحثك، عبّر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه.	
المحور الثاني: الفروسية وتعلق العربي بها		
نص أدبي: الفروسية عنترة بن شداد	رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة..أبسط أوجه الرد في بضعة أسطر.	40
القواعد: المبتدأ والخبر	اشرح البيت الآتي بتوظيف أحكام الدرس	43
العروض: القافية وحروفها	لا نجد	44،43
النقد الأدبي: وظيفة النقد	لا نجد	45
المطالعة الموجهة: الرجولة الحقة	ما تعليقك عن أمنيات الكاتب؟	48
نص تواصلي: الفتوة والفروسية عند العرب	ما تعليقك على إجابته؟ لخص أهم الأفكار.	52
القواعد: كان وأخواتها	كانت شجاعة العربي محط إعجاب القدماء والمحدثين ابحث عن أثر ما كتبه هؤلاء ولخصه موظفا الأفعال الناقصة.	55
البلاغة: المجاز اللغوي	قمت برحلة سياحية...أخبر صديقك بما شاهدت مستخدما المجاز اللغوي.	56
بناء وضعية مستهدفة	استعار زميلك كتابا من عند زميل له غير انه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما, بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما.	57
المشروع رقم 1	إعداد معرض حول السلام يظهر الأداء الشفهي عند العرض	58
المحور الثالث: الطبيعة في الشعر الجاهلي		

نص أدبي: وصف البرق والمطر عبيد بن الأبرص	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	60،59
الطالعة الموجهة: أرضنا الجميلة	لا نجد	62
نص تواصلي: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	66،65
المحور الرابع: الأمثال والحكم		
نص أدبي: الأمثال والحكم	تحدّث عن موارد هذه الأمثال؟	69
القواعد: لا النافية للجنس	لا نجد	72
العروض: القافية المطلقة والمقيّدة	لا نجد	72
النقد الأدبي: عناصر الأدب	لا نجد	73
المطالعة الموجهة: ثقافة ومثقفون	وازن بين المبدأ الذي يدعو إليه الكاتب في هذا النصّ، وقول ابن عبد ربّه.	76
نص تواصلي: معلم الأمثال الحكم في الجاهلية	أوجز القول في الفرق بين الأمثال والحكم.	81
القواعد: المفعول به	اشرح البيت الآتي	89
البلاغة: المجاز المرسل	لا نجد	85،84
بناء وضعية مستهدفة	ووصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدال بينهما احتكما إليك. علام اعتمدت في إبراز مواطن الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.	86
المشروع رقم 2	إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.	87

المحور الخامس: القيّم الروحية والاجتماعية في الإسلام		
نص أدبي: تقوى الله والإحسان إلى الآخرين	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	90
المطالعة الموجهة:	اشرح عبارة"وإن تفارقوا في الأقدار والأعمار" اشرح الحديث الشريف... لخص أفكار النص ببيان أبعادها في بناء الفرد والمجتمع.	95
نص تواصلي: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	98،97
المحور السادس: شعر النضال والصراع		
نص أدبي: من شعر النضال والصراع (يوم بدر)	أُنثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.	101
القواعد: الحال	في مجال إدماج أحكام الدرس: تحدث عن مشاعرك إزاء أمكانية استخدام ما يناسب من أشكال الحال.	104
العروض: الجوازات الشعرية	لا نجد	105
النقد الأدبي: الشعر وأقسامه	لا نجد	106
المطالعة الموجهة: الفيل يا ملك الزمان	اشرح هذا الأثر مستثمرا أحداث المشهد المسرحي.	111
نص تواصلي: الشعر في صدر الإسلام	اشرح قول الرسول صلى الله عليه وسلم:" إن من البيان لسحرا وإن من الشعر لحكمة"	115
القواعد: المفعول لأجله	أجب عن الأسئلة الآتية وضمن إجابتك عن كل سؤال مفعولا لأجله.	117

البلاغة: الكتابة	لا نجد	118
يناء وضعية مستهدفة	ألمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية. وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يناسب...	119
المشروع رقم 3	تأليف مسرحية تتناول ظاهرة النمو الديمغرافي	120
المحور السابع: من شعر الفتوحات الإسلامية		
نص أدبي: فتح مكة لحسان بن ثابت	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	122
المطالعة الموجهة: الإنسان بين الحقوق والواجبات	...ما تعليقك عليها.	125
نص تواصلي: شعر الفتوح وآثاره النفسية	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	127،126
المحور الثامن: تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.		
نص أدبي: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	لا نجد	130
القواعد: النعت بنوعيه	في مجال إدماج إحكام الدرس: زرت مكتبة كثيرة رفوفها، واسعة قاعاتها، متنوعة كتبها. تحدث عما يعتمل في نفسك من خلال هذه الزيارة باستخدام ما يناسب من النعت	132

العروض: بحر الكامل	لا نجد	133
النقد الأدبي: الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.	لا نجد	134
المطالعة الموجهة: المواجهة.	لا نجد	138
نص تواصلي من آثار الإسلام على الفكر واللغة	ما تعليقك على تعليليه	141
القواعد: التوكيد	لا نجد	143
البلاغة: أضرب الجملة الخبرية	استخدم أضرب الخبر في تبيان أثر التعاون والتضامن في رقي المجتمع.	145
بناء وضعية مستهدفة	نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية، فأقامت الثانوي حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهمكا مع زملائك في إعداده ورد خب مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها. ما هي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذا الزعم.	146
المشروع رقم 4	إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة	147
المحور التاسع: الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر.		
نص أدبي: في مدح الهاشميين للكميت بن زيد	لخص مضمون النص. أوجز القول في أوجه دفاعه عن حق بني هاشم في الخلافة وعلّق عليها.	153،152
القواعد: البدل	لا نجد	154،153
العروض: بحر الطويل	لا نجد	155
النقد الأدبي: التجربة الشعرية	لا نجد 157	

المطالعة الموجهة: انتظار	لخص حوادث الأقصوصة. تحدث عن بيئة الأقصوصة	162،161
نص تواصلي: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	164
المحور العاشر: من شعر المواقف الوجدانية.		
نص أدبي: من الغزل العفيف لجميل بن معمر.	وازن بين شخصية الشاعر ومحبوبته..	167
القواعد: الفعل المجرد والفعل المزيد	علّق على مبارة في كرة القدم، واصفا تحركات اللاعبين على أرضية الميدان، مستخدما الأفعال المجردة والمزيدة بمعان مختلفة.	171
العروض: بحر الطويل (تتمة)	لا نجد	172
النقد الأدبي: اللفظ والمعنى	لا نجد	173
المطالعة الموجهة: مشهد من مسرحية مجنون ليلى	لاجتهاد الأستاذ	178-174
نص تواصلي: الغزل العذري في عصر بني أمية	لا نجد	181-179
القواعد: اسم الفاعل وصيغ المبالغة	وظّف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعليمية دواء أخيك.	184
البلاغة: الجناس	لا نجد	185
بناء وضعية مستهدفة:	في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبه، فأعرض التلاميذ عن الترشح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية	1869

	الترشح للقيام بهذه المهمة خدمة للمصلحة العامة. تحدّث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي أدعمت بها رأيك.	
المشروع رقم5	كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.	187
المحور الحادي عشر: التقليد والتجديد في الشعر الأموي.		
نص أدبي: من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل.	لخّص الصفات التي مدح بها الاخطل بني أمية وبيّن علاقة هذه الصفات بنفسية العربي.	190
القواعد: اسم المفعول	زرت مصنعا، ورأيت العمال منكبين على أعمالهم...صف هذا المشهد باستخدام ما يناسب من اسم المفعول.	193
العروض: بحر الطويل وبحر الخفيف	لا نجد	194،193
النقد الأدبي: الطبع والصنعة	لا نجد	195
المطالعة الموجهة: تلوث البيئة	لاجتهاد الأستاذ	197
نص تواصلي: التجديد في المديح والهجاء	لا نجد	200
القواعد: الممنوع من الصرف	قيل: "بالعلم والمال يبني الناس ملكهم" اشرح هذه الفكرة باستخدام ما يناسب من الممنوع من الصرف.	202
البلاغة: الطباق	دعوت إلى بيتك زميلين لك، أحدهما مجد مجتهد والآخر متواكل كسول، وقفت تخطبهما مبينا سلوكهما وآثار هذا السلوك على حياتهما بتوظيف الطباق بنوعيه.	204
المحور الثاني عشر: نهضة الفنون النثرية في العصر الأموي.		
نص أدبي: توجيهات إلى الكُتّاب	الكتاب لا يحدد الأسئلة بل يتركها لاجتهاد	206،205

لعبد الحميد الكاتب	الأستاذ وينطبق الأمر نفسه على الروافد (القواعد والبلاغة)	
المطالعة الموجهة: الأدب والحرية	لاجتهاد الأستاذ	208-207
نص تواصلي: الكتابة في العصر الأموي	لخّص أنواع الكتابة الأموية كما جاءت في النص مع ذكر أهم مؤثراتها.	211
القواعد: الصفة المشبهة	وظف الصفة المشبهة في وصفك لمقصورة بها بركة يجري الماء فيها، وفي وسطها تمثال أسد.	213
البلاغة: المقابلة	اشرح ما يأتي وبيّن مواطن الجمال في المقابلة: قال تعالى: {فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ۝٥ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٦ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ۝٧ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ۝٨ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٩ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ۝١٠ } سورة الليل (5-10) قابل بين السفر بالطائرة والسفر بالباخرة، مع تبرير ميلك لأحدهما.	214
بناء وضعية مستهدفة:	في منتصف العام الدراسي انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيّك الجديد، غير انه لم يوفق في مسعاه. ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك.	215
المشروع رقم 6	إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة.	216

التعبير الكتابي :	
الموضوع الأول:	مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها
الموضوع الثاني:	الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال
الموضوع الثالث:	تلخيص نصوص متنوعة
الموضوع الرابع:	الخطابة في عصرها الذهبي
الموضوع الخامس:	الوقت وأهميته في حياة الفرد
الموضوع السادس:	خصائص الشعر السياسي في عصر بني أمية

ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية:

بعد رصد التعليمات الشفهية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي، نحاول في هذا المبحث تحليل هذا الجمع باعتماد الجداول والأعمدة البيانية التوضيحية:

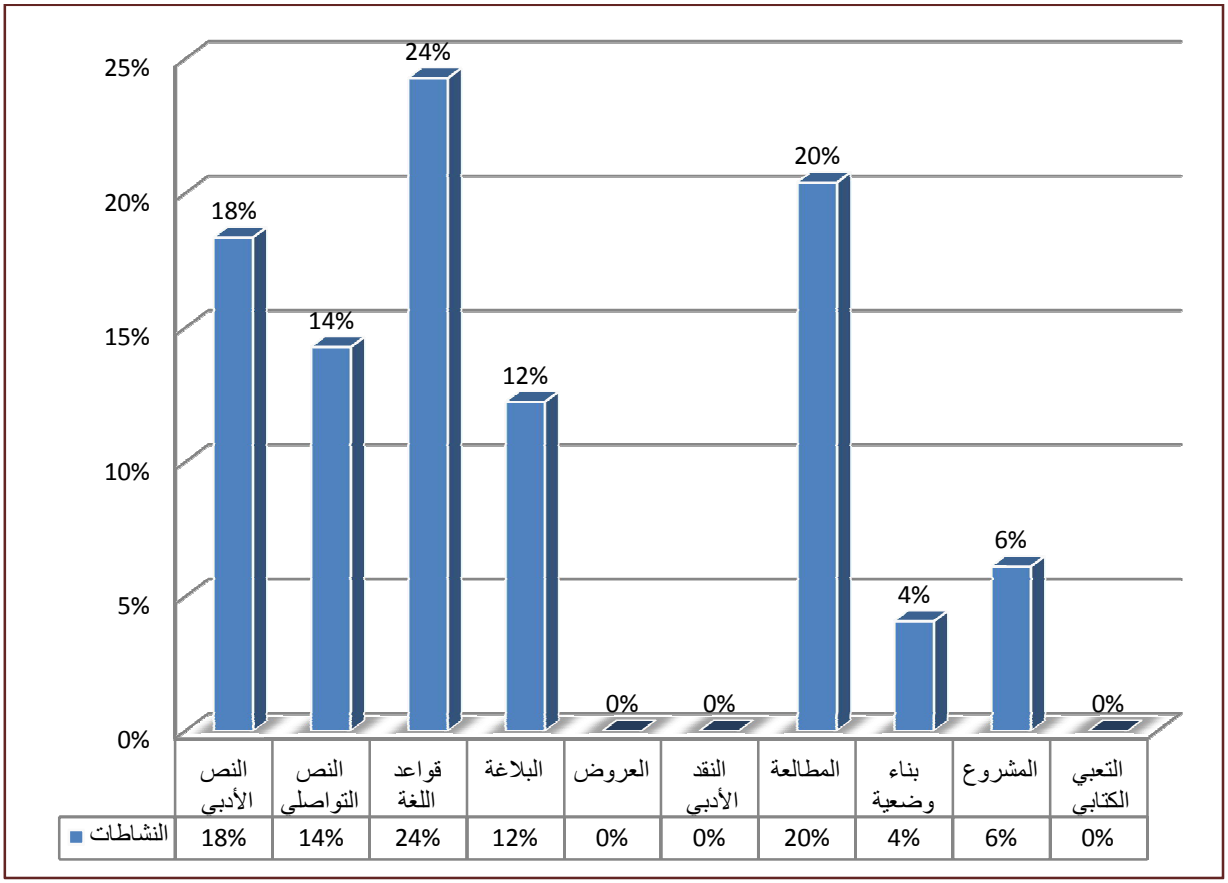
الجدول رقم 7: يوضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كتاب السنة الأولى

النشاط	صيغ التعليمات الشفهية	العدد	النسبة المئوية
النص الأدبي	لخص/بم بررت/ ابسط أوجه الرد/ تحدّث عن/ انثر الأبيات/ لخّص/ أوجز القول/ وازن /لخّص الصفات/	9	%18.36
النص التواصلي	ما تعليقك/ لخص اهم الأفكار/ أوجز القول /اشرح/ لخّص انواع الكتابة /ماذا تستنتج/ ما تعليقك/	7	%14.28
قواعد اللغة	اشرح الآية/ اشرح البيت/ لخصه موظفا/ اشرح البيت/ تحدّث عن مشاعرك/ أجب عن الأسئلة/ تحدّث عما/ علّق على مباراة/ وظف في شرح/ صف هذا المشهد/ اشرح/ وظف في وصفك/	12	%24.28
رافد البلاغة	عبّر/ أخبره بما شاهدت/ استخدم أضرب/ وقفت تخطبهما/ اشرح/ قابل/	6	%12.24
النقد الأدبي	/	0	%0
العروض	/	0	%0
المطالعة الموجهة	لخّص حوادث/ تحدّث عن/ اشرح/ لخّص/ اشرح/ اشرح/ وازن/ ما تعليقك/ لخص/ وازن	10	%20.40
بناء وضعية مستهدفة	وضح الأسلوب/ تحدث عن أسلوب/	2	%4.08
المشروع	الخطبة/ المسرحية/ المعرض	3	%6.12
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	0	%0

	المجموع	49	%100

من خلال الجدول السابق يظهر لنا التباين في اعتماد التعليمات الشفهية بين نشاطات اللغة العربية وآدابها، ولتوضيح هذه الإحصائيات نستعين بالأعمدة البيانية الآتية:

الشكل رقم 10: أعمدة بيانية توضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كل نشاط تعليمي



يتضح من خلال هذا الإحصاء أن نسب ورود الأداءات الشفهية تختلف من نشاط إلى آخر، فنجدها تبرز في رافد قواعد اللغة بنسبة قدرت بـــ: 24.28% وخصوصا في إحكام موارد المتعلم عند التعليمة الثالثة في مجال إدماج أحكام الدرس الذي يهدف إلى توظيف ما اكتسبه التلميذ من درس القواعد في وضعيات هادفة تمس اهتماماته، غير أن هذا العنصر لم يركز فقط على النشاطات الشفهية إنما نجده يناوب بينها وبين المطالب الكتابية وهي كثيرة .

إن هذه النسبة التي يكتسبها درس قواعد اللغة يمكن تبريرها بخصوصية هذا الدرس الذي يتطلب فهما سليما وممارسة صحيحة لم تم تعلمه، فتتم ملاحظة هذا الفهم من خلال مطالبة التلميذ بتوظيف ما اكتسبه من خلال التعليمات الكتابية والشفهية

يأتي نشاط المطالعة الموجهة والنصوص الأدبية في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي بنسبة قدرت للأول بـــ: 20.40% وقدرت للثاني بـــ: 18.36%، وهذا ما يتناسب مع توجيهات المنهاج في ربط العمل الشفهي مع هذين النشاطين.وخصوصا في المطالعة الموجهة.

بينما نلحظها بدرجة أقل في النص التواصلي بنسبة: 14.28%، ورافد البلاغة بنسبة 14.24%، وبنسبة 6.12% في نشاط المشروع، و4.08% في بناء الوضعية، وهي نسب قد لا تتلاءم بعضها فنشاط البلاغة مثلا يمكن أن تخصص له تعليمات شفهية أكثر مما هي عليه باعتبارها مكتسبات أسلوبية يمكن للتلميذ أن يؤديها شفهيا.

ونجدها تنعدم في رافدي النقد الأدبي والعروض وربما طبيعة الرافدين تبرر هذا الانعدام فالأول يهدف إلى إحاطة المتعلم بالظواهر النقدية التي يتميز بها كل مظهر أدبي ضمن محور معين بغية تهيئته للمراحل النهائية التي يركز فيها بشكل أكبر وهذا ما نجده في التقويم النقدي في السنة النهائية من الطور.أما الثاني فطابعه إملائي يختص بالكتابة العروضية لتحديد التفعيلات التي بنيت عليها القصيدة.

وقد ألحقنا إحصاء متعلقا بنشاط التعبير الكتابي رغم أنه لم يرد في الكتاب المدرسي، إنما يرد في التدرجات السنوية التي تفرد له حصة مستقلة عن بقية النشاطات، وإجمالا فإن عدد الموضوعات بلغت ستة كل واحد منها يعكس مضمون أحد المحورين السابقين له، وهو يحمل في حقيقته مطالب كتابية وليست شفهية، إلا أن –كما أشرنا سابقا– الكثير من الأساتذة نجدهم يوظفون التعليمات الشفهية في الحصة الأولى حصة تصميم الموضوع إذ يطلب فيه الأستاذ من التلاميذ التعبير عن العناصر التي اتفقوا عليها شفاهة دون العودة إلى استعمال القلم والورقة. وهذا لا يمكن القياس عليه لأنه لم يرد في الكتاب المدرسي. لذا انعدمت نسبة الممارسة الشفهية في هذا النشاط.

رابعا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

نحاول في هذا المبحث الموازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى لشعبة الآداب.

وعليه، فإننا سنعتمد على دراسة سابقة اهتمت بالمطالب الكتابية في هذا الطور وتوصلت إلى نتائج مهمة أضفنا لها بعض المعطيات التي نراه لازمة لكي تكون النتائج دقيقة ثم نحاول مقارنتها مع المطالب الشفهية وملخص هذه النتائج يوضحه هذا الجدول:[1]

الجدول رقم 8: يوضح النسب المئوية للتعليمات الكتابية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى

النشاطات	صيغ التعليمات الكتابية	العدد	النسبة
دراسة نص	توسع في البحث/ وظف في جمل/ اكتب/ ركب فقرة/ لبن تعابير/ صغ اعابير/ استخرج/	16	%12.5
قواعد اللغة	استعمل/ استخدم/ ركب/ اكتب فقرة/ ايت بجمل/ أكمل/ ابن جملا/ أعرب/ ملء الفراغات.....	35	%27.34
البلاغة	عّبر عن/ استعمل/ استخرج/ اكتب/ ابن جملا/ هات جملا/ اكتب فقرة,,,,	20	%15.62
النقد الأدبي	من بين احد عشر موضوعا لم يطلب من المتعلم أن يقوم بعمل كتابي عدا نقل نص القاعدة.	0	%0
العروض	اكتب عروضيا.../ قطع البيت عروضيا	10	%7.81
المطالعة الوجهة	ابن تعبيرا/ ابن فقرات/ استخرج/ أشكل الفقرة/ حرر/ اكتب فقرة...	29	%22.65
بناء وضعية مستهدفة	يطلب في كل موضوع كتابة نص وصفي أو حجاجي أو إيعازي	6	%4.68

[1] – مصطفى بن عطية : الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، (إشراف: محمد زهار)، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016/2015م، ص 148–149

المشروع	-إعداد فهرس حول السلام –فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي -تأليف مسرحية –إعداد خطبة -كتابة قصة قصيرة –فرس حول ظاهرة النقائض	6	%4.68
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	6	%4.68
	المجموع	128	%100

ولكي نقارن بشكل دقيق نحاول الجمع بين المطالب الشفهية والكتابية في هذا الجدول :

الجدول رقم 9: يقارن بين المطالب الكتابية والمطالب الشفهية في كتاب السنة الأولى

النشاط	عدد المطالب الكتابية	النسبة المئوية	عدد المطالب الشفهية	النسبة المئوية	عدد المطالب معا
دراسة نص	16	%50	16	%50	32
قواعد اللغة	35	%74.46	**12**	%25.53	47
البلاغة	20	%76.92	**6**	%23.07	26
النقد الأدبي	0	%0	**0**	%0	0
العروض	10	%100	**0**	% 0	10
المطالعة الموجهة	29	%74.35	**10**	%25.64	39
بناء وضعية	6	%75	**2**	%25	8
المشروع	6	%66.66	**3**	%33.33	9
التعبير الكتابي	6	%100	**0**	%0	6
المجموع	128	%72.31	**49**	%27.68	177

لقد جمعت تلك الدراسة بين نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي في خانة واحدة بعنوان دراسة نص متوصلة إلى أن هناك ستة عشر (16)مطلبا كتابيا ، وهي النتيجة نفسها المتوصل إليها في إحصاء المطالب الشفهية في نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي مجتمعين معا، فالنسبة متساوية بينهما.

أما في بقية الروافد والنشاطات فتظهر تفاوتا كبيرا بين العمل الكتابي والعمل الشفهي، فقد قدرت المطالب الشفهية والكتابية معا في رافد القواعد بسبعة وأربعين (47)تعليمة، أخذ فيها الجانب الكتابي نسبة 74.46% وصل عددها إلى (35)خمسة وثلاثين مطلبا، بينما أخذ فيها الجانب الشفهي نسبة 25.53%.

و لم تختلف نسب رافد البلاغة عن سابقه بين العمل الكتابي والعمل الشفهي المقدرة معا بستة وعشرين مطلبا، إذ وصلت نسبة الأداء الكتابي إلى 76.92%، حاصلة بذلك عشرين مطلبا، بينما توقفت نسبة الأداء الشفهي عند 23.07% بستة مطالب.

وتساوى نشاط النقد الأدبي بين العملين الكتابي والشفهي بانعدام المطالب الكتابية والشفهية. أما نشاط العروض فالنسبة كاملة أخذها الجانب الكتابي 100% من أصل (10) عشر مطالب، وانعدمت فيها المطالب الشفهية، ويمكن تفسير ذلك من طبيعة النشاط الذي يهدف إلى استخراج التفعيلات وتحديد البحور للأبيات الشعرية فالمسار الكتابي يطغى في التقطيع العروضي.

أما نشاط المطالعة الموجهة فيظهر أيضا تباينا كبيرا بين العملين الكتابي والشفهي الذي وصلا معا (39) تسعة وثلاثين تعليمة، حيث أخذت فيه التعليمات الكتابية نسبة 74.35% بتسعة وعشرين (29) مطلبا، واكتفت التعليمات الشفهية بنسبة 25.64% بعشر مطالب شفهية.

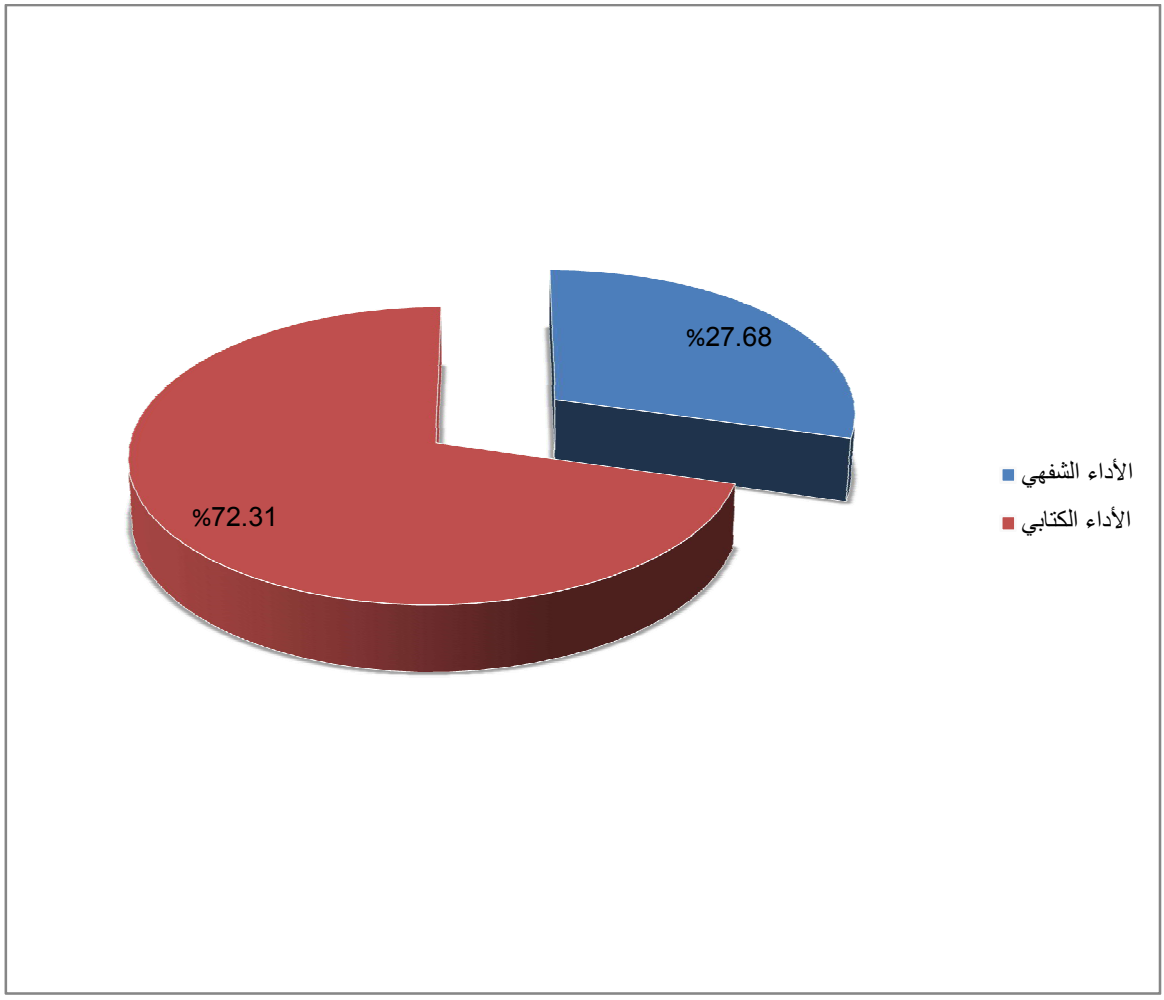
ونجد الفرق ظاهرا كذلك في نشاط بناء الوضعية إذ وصلت نسبة العمل الكتابي نسبة 75% بستة مطالب، وتوقف العمل الشفهي عند نسبة 25% بمطلبين اثنين فقط.

أما في نشاط المشروع فنجد الغلبة كذلك للعمل الكتابي بنسبة 66.66% بستة مشاريع، بينما كان العمل الشفهي في ثلاثة مشاريع بنسبة 33.33%.

أما فيما يخص نشاط التعبير الكتابي فالأصل فيه هو العمل على تنمية مهارة الكتابة رغم أن الحصة الأولى منه تأخذ نصيبا وافرا من العمل الشفهي حسب اجتهادات الأساتذة في تصميم الموضوع وبناء أفكاره لذا فإن العمل الكتابي غالب فيه.

وإجمالا فإن النتيجة تظهر جلية في غلبة كفة الأداء الكتابي على كفّة الأداء الشفهي في محتوى الكتاب المدرسي للسنة الأولى بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي غير الموجود في الكتاب، حيث وصل الأداء الكتابي نسبة 72.31%، بمئة وثمانية وعشرين (128) مطلبا، ونزل العمل الشفهي إلى نسبة 27.68% بتسعة وأربعين (55) مطلبا، وإليك هذا الرسم البياني موضحا أكثر:

الشكل رقم 11: دائرة نسبية توضح الفرق بين الأداء الكتابي الأداء الشفهي في الكتاب المدرسي للسنة الأولى



المبحث الثاني:

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثانية الثانوية

- ✓تقديم الكتاب المدرسي
- ✓إحصاء التعليمات الشفهية
- ✓تحليل الإحصاء
- ✓مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

أوّلا: تقديم الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

بعد أن اطلع التلميذ في السنة الأولى من التعليم الثانوي على ظاهرة أدبية في عصور أدبية مختلفة بدءا بالعصر الجاهلي فصدر الإسلام وانتهاء بالعصر الأموي، ينتقل إلى السنة الثانية ليتم اكتشاف المراحل الأدبية الموالية من خلال الكتاب المدرسي الذي جاء بعنوان: "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة" الذي يتضمن برنامج شعبيتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ويشترك فيه الشعبتان في نشاطات النص الأدبي والنص التواصلي والبلاغة والنقد، ويختلفان في القواعد والمطالعة ويتمثل الاختلاف في نشاط المطالعة في عدد الموضوعات المقررة فهي ستة لشعبة الآداب والفلسفة ولثنا عشر موضوعا لشعبة اللغات الأجنبية.

يتألف الكتاب المدرسي من 255 صفحة، وقد قسم إلى فترات زمنية مختلفة، فبعد سقوط الدولة الأموية خلفتها الدولة العباسية، لذلك سنجد أن الكتاب المدرسي في هذه السنة يركز على الأدب العباسي بطوريه الأول والثاني ثم ينتقل إلى الأدب المغاربي فالأندلسي:

- العصر العباسي الطور الأول (132هـ/334هـ)
- العصر العباسي الطول الثاني (334هـ/656هـ)
- المغرب العربي الأدب المغاربي
- بلاد الأندلس الأدب الأندلسي

واعتمد في دراسة هذه الأعصر الأدبية على اثني عشر محورا، أخذ فيها الطور الأول من العصر العباسي الحظ الأوفر في النصوص الأدبية بخمسة محاور، بينما كان للطور الثاني محورين فحسب، وتبعه الأدب المغاربي بمثله، وختم الأدب الأندلسي بثلاثة محاور.

ولا تختلف المقاربة المعتمدة في في دراسة النشاطات للسنة الثانية عن المقاربة المعتمدة في السنة الأولى، إذ تظل استراتيجيات المقاربة بالكفاءات هي الغالبة خصوصا المقاربة النصية التي تجعل من النص منطلقا في عملية اكتساب المعارف لدى التلميذ.

ويقدم كل محور في مدة أسبوعين، تتم دراسة النص الأدبي في الأسبوع الأول منه مع روافده اللغوية والبلاغية والعروضية والنقدية، بينما يخصص الأسبوع الثاني للنصوص التواصلية وروافدها.

ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية

كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة" للسنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

الجدول رقم 11: جدول إحصاء التعليمات الشفهية في كتاب السنة الثانية

المحور الأول: النزعة العقلية في الشعر		
النشاط	**التعلمات الشفهية**	**الصفحة**
النص الأدبي: تهديد ووعيد لبشار بن برد	وضّح كيف كان ذلك اشرح الصورة البيانية الواردة	12
قواعد اللغة: البناء والإعراب في الأسماء	اشرح الحكمة	15
العروض: المصطلحات العروضية	/	16،15
النقد الأدبي	/	18
المطالعة: باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين	...اشرح ذلك موضحا عوامل ازدهار هذا الفن. وضّح خصائص هذه الطريقة.. لخّص مضمون القصة بأسلوبك الخاص.	21،20
النص التواصلي: النزعة العقلية في القصيدة العربية.	لخص النص.	25
القواعد: البناء والإعراب في الأفعال		27
البلاغة: التشبيه الضمني والتمثيلي		30،29
المحور الثاني: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم		
نص أدبي: وصف النخل	تحدّث عن الصراع بين المجددين والمحافظين	34

قواعد اللغة: التعجب	شاهدت حادث مرور..فتأثرت، تحدث عن بشاعة ما رأيت .	36
العروض: الحروف التي لا تصلح أن تكون رويا		37،36
المطالعة: بلاد الصين		39،38
نص تواصلي: الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة		42،41،40
قواعد اللغة: النسبة		44،43
البلاغة: بلاغة التشبيه والاستعارة والتشبيه	اشرح الصور البيانية التالية مبيّنا أثرها وبلاغتها. عبّر عن المعاني التالية في صور بيانية: (الإخلاص، الحب، الشجاعة، الشكوى)	46
مشروع رقم 1	إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي والأندلسي في شتى حقول المعرفة وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها .	47
بناء وضعية مستهدفة	تحدّث عن أهم أسباب التطور موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك.	48
المحور الثالث: المجون والزندقة		
نص أدبي أدهرا تولى لمسلم بن الوليد	انثر الأبيات متبعا نمط النص.	51
قواعد اللغة: أفعال المدح والذم		53،52
العروض: الوصل		54

النقد الأدبي: الشعر والموسيقى الداخلية والخارجية.		55
المطالعة: مقتطفات من رسالة الغفران لأبي العلاء المعري	تحدث عن العذاب الذي أنزل بأهل النار.	60
نص تواصلي: حياة اللهو والمجون.		64،63،62
قواعد اللغة: الاختصاص.		66
البلاغة: أغراض الخبر والإنشاء.	قمت برحلة سياحية، صف ما شاهدته من مناظر، موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية.	67
المحور الرابع: شعر الزهد		
نص أدبي: للموت ما تلدون لأبي العتاهية	لخص مضمون القصيدة متبعا النمط النص.	70
قواعد اللغة: الإغراء والتحذير		72،71
العروض: الحروف التي لا تصلح وصلا ورويا.		73
المطالعة: المقامة العلمية لبديع الزمان الهمذاني	تصاغ المقامة بأسلوب مصنوع، وضح ذلك مع ذكر الأمثلة.	75
نص تواصلي: الدعوى إلى الإصلاح والميل إلى الزهد.	لخّص النّصّ.	78
قواعد اللغة: اسم الفعل (شعبة لغات أجنبية)	وظّف أسماء الأفعال في جمل مفيدة.	80
قواعد اللغة: أحرف العرض والتحضيض.		82
البلاغة: الاقتباس والتضمين.	جاء في الحكمة: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا"	83

	اشرح المقولة موظفا ما أمكن من الاقتباس.	
مشروع رقم 2	إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى من التعليم الثانوي مع تبرير الاختيار.	84
بناء وضعية مستهدفة	حرر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي مقتبسا حججك من القرآن الكريم والسنة والأقوال المأثورة.	85
المحور الخامس: نشاط النثر		
نص أدبي: تقسيم مخلوقات العالم للجاحظ	يعتبر الجاحظ أحد مؤسسي الحركة المعاكسة في الأدب، وضح ذلك.	88
قواعد اللغة: مواضع كسر همزة أنّ (شعبة الآداب والفلسفة)		90،89
قواعد اللغة: النعت (شعبة اللغات الأجنبية)		92،91
العروض: بحر المتقارب		94
النقد: الفرق بين النثر والشعر		95
المطالعة الموجهة: أيها الولد	وضح علاقة العلم بالعمل.. وضح من خلال بعض الأمثلة	99
نص تواصلي: الحركة العلمية و أثرها على الفكر والأدب	وضح أثر الحرية في التطور والإبداع.. وضح أثر الحضارة ...	102

قواعد اللغة: التوكيد (شعبة اللغات الأجنبية)		103
قواعد اللغة: مواضع فتح همزة أن (شعبة الآداب والفلسفة)	اشرح البيت معتمدا النمط المناسب، موظفا أن وإن	106
البلاغة: القصر باعتبار الحقيقة والواقع.	تكلّم عن المناسبة موظفا ما يستلزم من أساليب القصر.	107
المحور السادس: الحكمة والفلسفة في الشعر		
نص أدبي: من حكم المتنبي	وضّح اشرح البيت الخامس مبدئيا رأيك فيه.	112
قواعد اللغة: البدل (شعبة اللغات الأجنبية)		113
قواعد اللغة: تخفيف إن وأن وكأن		114
العروض: حركات القافية	اشرح البيتين	118
المطالعة: حي ابن يقظان		120
نص تواصلي: الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية.	لخّص النص.	125
قواعد اللغة: الأحرف المشبهة بليس.	وقفت على آثار إسلامية في الأندلس فأوحت إليك بعظمة الحضارة العربية والإسلامية، وسّع هذه الفكرة موظفا ما أمكن من الأحرف العاملة عمل ليس.	127
البلاغة: المساواة والإيجاز والإطناب.	اشرح قول المتنبي...	129
المشروع رقم 3	إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية	130

	في بغداد ووصف هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة.	
بناء وضعية مستهدفة	سجّل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظة الخالق موظّفا: ستة توابع (نعت، بدل، توكيد) وأسلوب توكيد.	131
المحور السابع: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع		
نص أدبي: أفاضل الناس أغراض	اشرح الصورة البيانية الواردة في البيت الأخير. اشرح البيت مبينا علاقة الظلم والفساد بمعاناة الإنسان.	134
قواعد اللغة: الاستغاثة والندبة.	توّجع من رجلك ورأسك وتفجع من كارثة حلّت بمدينتك.	136
العروض: بحر الرجز.		137،136
المطالعة: حي ابن يقظان – الجزء الثاني		141،140
نص تواصي: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	بم تفسر هذا الاختلال الحاصل في توزيع الثروة.	144
قواعد اللغة: الترخيم	تحدّث عن مفهوم الظلم	145
البلاغة: التورية		1465
الحور الثامن: من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية		
نص أدبي: في هجاء عمران بن حطّان		152،151
قواعد اللغة: المصدر وأنواعه		154
العروض: بحر المنسرح		156

النقد: الخيال وأنواعه		157
المطالعة: حيرة الأحمر	اذكر شخصيات القصة	160
نص تواصلي: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية		162،161
قواعد اللغة: أوزان المصدر الأصلي "مصادر الأفعال الثلاثية" (شعبة الآداب والفلسفة)		163
قواعد اللغة: اسما المكان والزمان (شعبة اللغات الأجنبية)	التكامل الاقتصادي حقيقة علمية ..بره على ذلك موظفا ما أمكن من أسماء الزمان والمكان	167
البلاغة: تجاهل العارف.		167
مشروع رقم 4	إعداد تقرير حول بعض مدن المغرب العربي من خلال الرحالة العرب مع تحديد خصائص الوصف والسرد في نصوصهم.	168
بناء وضعية مستهدفة:	اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرا لإقامته....أرو قصته، موظفا...	169
المحور التاسع: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة		
نص أدبي: استرجعت تلمسان	لخّص مضمون القصيدة اشرح تحدّث عن احد أبطال ثورة التحرير الجزائرية معتمدا نمط السرد.	173،172
قواعد اللغة: مصادر الماضي غير الثلاثي (شعبة الآداب والفلسفة)	تحدث عن مزايا الإتحاد المغاربي، موظفا ما أمكن من المصادر.	175

قواعد اللغة: الجمع وأنواعه (شعبة اللغات الأجنبية)		176،175
العروض: بحر السريع		177
النقد: التناص		178
المطالعة: في أرض الجن		180،179
نص تواصلي: استقلال بلاد المغرب عن المشرق	لخّص النص	183
قواعد اللغة: المصدر الدال على المرة والهيئة		188،187
البلاغة: اللّفّ والنّشر		188
المحور: العاشر: وصف الطبيعة الجميلة		
نص أدبي: وصف الجبل	وضح ، اشرح لخّص أفكار النص	192
قواعد اللغة: جواز تأنيث الفعل للفاعل. (شعبة اللغات الأجنبية)	انثر الأبيات ..	196
قواعد اللغة: أحرف التنبيه (شعبة الآداب والفلسفة)		197
العروض: بحر الرمل		198
النقد الأدبي: الإبداع الأدبي		199
نص تواصلي: آداب مجالس العلم	وضّح موقف السامع والقارئ وضح ذلك من خلال أمثلة..	201
المطالعة الموجهة: خصائص شعر الطبيعة	لخّص الأفكار التي عرضها الكاتب في نصه. وضّح أثر البيئة في ازدهار شعر الطبيعة في الأندلس	204

قواعد اللغة: وجوب تأنيث الفعل (شعبة اللغات الأجنبية)		206
قواعد اللغة: التنازع (شعبة الآداب والفلسفة)		207،206
البلاغة: حسن التعليل		208
مشروع رقم 5	إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطور موضوعاته وخصائصها	210
بناء وضعيات مستهدفة:	في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب. أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها، بوصفها ونشر ذلك في الجرائد. صف جانبا منها مبرزا جمالها وقيمتها الحضارية ...	211
المحور الحادي عشر: رثاء الممالك		
نص أدبي: نكبة الأندلس	وضّح أثر الصورتين في المعنى.	215
قواعد اللغة: امتناع تأنيث العامل (لغات أجنبية)		217
قواعد اللغة: مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء (الآداب والفلسفة)		218
العروض: بحر المديد		219،218
النقد الأدبي: الحداثة		219
المطالعة الموجهة: بلاد الأندلس		220
نص تواصلي: رثاء المدن والممالك	لخّص النّصّ.	224

وخصائصه الفنية		
قواعد اللغة: خصائص كان وليس (آداب وفلسفة)		226،225
قواعد اللغة: الممنوع من الصرف (اللغات الأجنبية)		228
البلاغة: مراعاة النظير		229
المحور الثاني عشر: المـــــوشحـــــات		
نص أدبي: هل درى ظبي الحمى لابن سهل		233
قواعد اللغة: عوامل المفعول به الظاهرة (لغات أجنبية)		235
قواعد اللغة: الاشتغال (آداب وفلسفة)		237
العروض: بحر المتدارك		238
المطالعة الموجهة: ألف ليلة وليلة	جمعت القصة بين الخرافة والواقع، وضّح ذلك.	243
نص تواصلي: الموشحات والغناء		246
قواعد اللغة: الإعلال والإبدال	توجهت رفقة إخوتك إلى البحر في يوم شديد حره،وللحفاظ على سلامتهم قدمت لهم جملة من النصائح. لخّص ما قلته ...	250
البلاغة: التقسيم		250
المشروع رقم 5	اختيار بعض حكايات ألف ليلة واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي انطلاق من الحكايات	251

	المختارة.	
بناء وضعية مستهدفة:	كلّفك أستاذك وأنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيّما السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحريّة. حرّر ما قلته في فقرة ...	252
التعبير الكتابي:		
الموضوع الأول:	تقنية تلخيص نصوص متنوعة	
الموضوع الثاني:	تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين	
الموضوع الثالث:	مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر	
الموضوع الرابع:	من مظاهر التجديد في العصر العباسي (الموضوعات والأوزان والقوافي)	

ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية

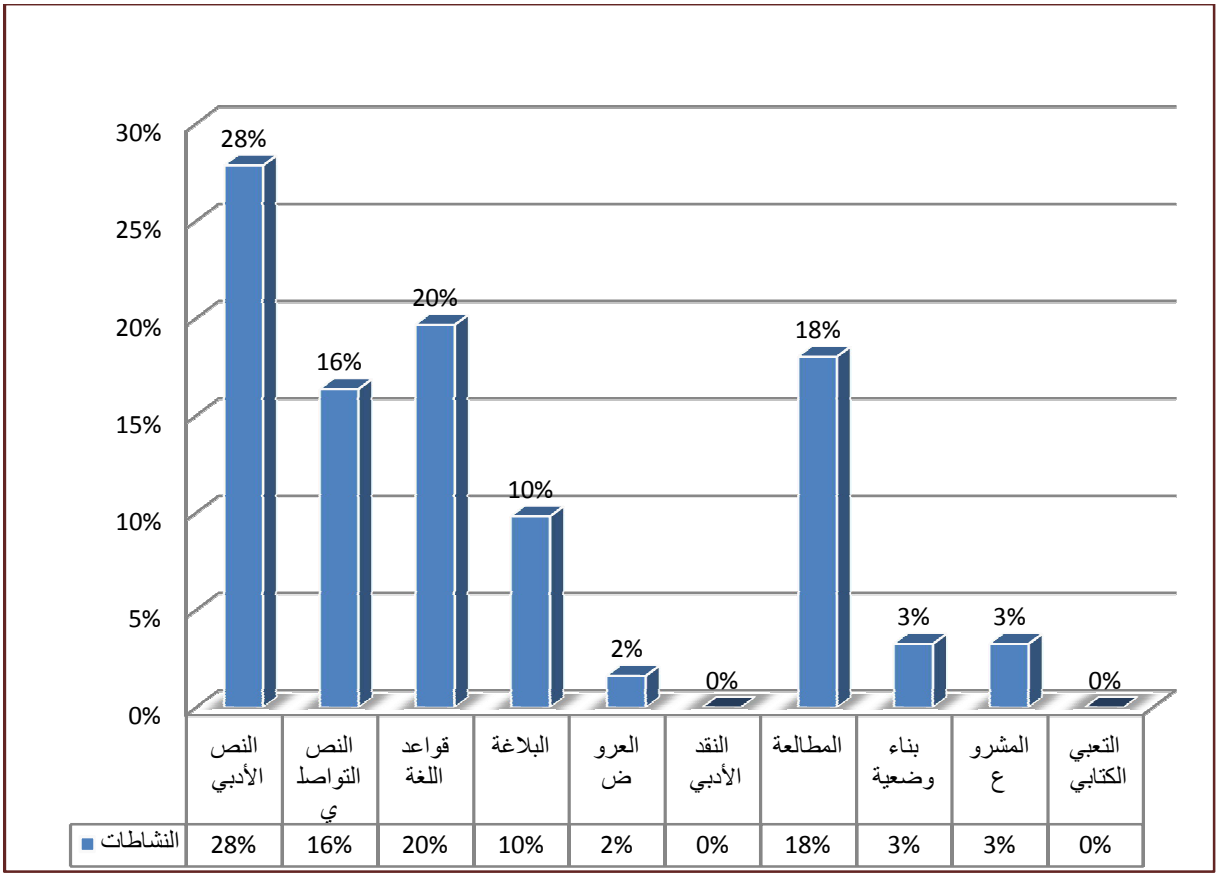
بعد رصد التعليمات الشفهية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي، نحاول في هذا المبحث تحليل هذا الجمع باعتماد الجداول والأعمدة البيانية التوضيحية:

الجدول رقم 11: يوضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كتاب السنة الثانية

النشاط	صيغ التعليمات الشفهية	العدد	النسبة المئوية
النص الأدبي	لخص/اشرح/ تحدّث/ وضّح/ انثر الأبيات/ لخّص/ وضّح/ اشرح/ وازن/ اشرح /لخّص الصفات/ اشرح/ وضّح/لخّص/اشرح/اشرح/	17	%27.86
النص التواصلي	بم تفسر/ لخص أهم الأفكار/ وضّح /اشرح/ لخّص /وضّح/ لخص/ وضّح/ لخّص/ لخّص/	10	%16.36
قواعد اللغة	اشرح الآية/ اشرح البيت/ لخصه موظفا/ اشرح البيت/ تحدّث / توجّع وتفجّع/ تحدّث عما/ برهن/ وظف في شرح/ صف هذا المشهد/ وسّع/	12	%19.67
رافد البلاغة	اشرح/ تكلّم/ اشرح/ صف/ اشرح/ عبّر/	6	%9.83
النقد الأدبي		0	%0
العروض	اشرح البيتين	1	%1.63
المطالعة الموجهة	وضّح/ لخّص حوادث/ وضّح/ اذكر/ وضّح/ وضّح/ وضّح/ تحدّث/ اشرح / لخص/ وضّح	11	%18.03
بناء وضعية مستهدفة	أرو/ تحدث عن أسلوب/	2	%3.27
المشروع	اشرح/ تبدي رأيك	2	%3.27
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	0	%0
	المجموع	61	%100

من خلال الجدول السابق يظهر لنا التباين في اعتماد التعليمات الشفهية بين نشاطات اللغة العربية وآدابها، ولتوضيح هذه الإحصائيات نستعين بالأعمدة البيانية الآتية:

الشكل رقم 12: أعمدة بيانية توضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كل نشاط تعليمي



يتضح من خلال هذا الإحصاء أن نسب ورود الأداءات الشفهية تختلف من نشاط إلى آخر، فنجدها تبرز في نشاط النص الأدبي خلافا للسنة الأولى، إذ قدرت نسبة المطالب الشفهية بـــ: 27.86%، بعبارات انحصرت في (اشرح، وضّح، لخّص، تحدّث وانثر، وازن) وهي نسبة جيدة إذا لم تخضع لانتقاء الأستاذ وعدم اتخاذها في مناقشة النص الأدبي، لأن ذلك يعني انخفاض نسبة اعتمادها.

يأتي رافد قواعد اللغة في المرتبة الثانية في نسبة التعليمات الشفهية بنسبة قدرت بـــ: 19.67%، باثني عشرة تعليمة، انحصرت عباراتها في (لخّص، تحدّث، اشرح) وهذا غالبا ما يكون في مجال إدماج إحكام موارد المتعلّم وضبطها، في التمرين الثالث منه المعنون بـــ في مجال إدماج أحكام الدرس، للإشارة هنا فإننا نقف أثناء العملية التعليمية للرافد القواعد على عدم الأساتذة على هذا التمرين نهائيا، وإن تعرضوا للتمارين فإنهم يكتفوا بـــ: التمرين الأول إلى الثاني فحسب.

ثم يلي رافد القواعد نشاط المطالعة الموجهة بنسبة 18.03% بأحد عشر مطلبا، انحصرت عباراتها في (لخص، اذكر، اشرح، تحدّث، وضّح)، ثم نشاط النص التواصلي بنسبة 16.36% بعشرة تعليمات شفهية (بم تفسّر، لخّص، وضّح)

ونجد تعليمتين شفهيتين لنشاط البناء الوضعية والمشروع بنسبة مئوية قدرت بـــ 3.27% لكل منهما، بعبارات هي: (أرو، تحدث عن أسلوب، اشرح، تبدي رأيك)، بنما تكاد تنعدم الأداءات الشفهية في نشاط العروض بنسبة مئوية قدرت بـــ 1.63% بتعلمية واحدة، وانعدمت في نشاط النقد الأدبي.

وقد ألحقنا إحصاء متعلقا بنشاط التعبير الكتابي رغم أنه لم يرد في الكتاب المدرسي، إنما يرد في التدرجات السنوية التي تفرد له حصة مستقلة عن بقية النشاطات، وإجمالا فإن عدد الموضوعات بلغت ستة كل واحد منها يعكس مضمون أحد المحورين السابقين له، وهو يحمل في حقيقته مطالب كتابية وليست شفهية، إلا أن -كما أشرنا سابقا- الكثير من الأساتذة نجدهم يوظفون التعليمات الشفهية في الحصة الأولى حصة تصميم الموضوع إذ يطلب فيه الأستاذ من التلاميذ التعبير عن العناصر التي اتفقوا عليها شفاهة دون العودة إلى استعمال القلم والورقة. وهذا لا يمكن القياس عليه لأنه لم يرد في الكتاب المدرسي. لذا انعدمت نسبة الممارسة الشفهية في هذا النشاط.

رابعا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

نحاول في هذا المبحث الموازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية لشعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.

وعليه، فإننا سنعتمد على دراسة سابقة اهتمت بالمطالب الكتابية في هذا الطور وتوصلت إلى نتائج مهمة أضفنا لها بعض المعطيات التي نراه لازمة لكي تكون النتائج دقيقة ثم نحاول مقارنتها مع المطالب الشفهية وملخص هذه النتائج يوضحه هذا الجدول:[1]

الجدول رقم 12: النسب المئوية للتعليمات الكتابية في الكتاب المدرسي للسنة الثانية

النشاطات	صيغ التعليمات الكتابية	العدد	النسبة
دراسة نص	لخّص النص في فقرة/ أبد رأيك بتحريرها/ انثر الأبيات في فقرة/ عرّق	8	% 8.42
قواعد اللغة	وضّح في فقرة/ اكتب نصّا/ تحدّث/ اكتب فقرة/ حرر فقرة/ صف في فقرة/ ابن جملا/ أعرب/ ملء الفراغات/ استعمل/ استبدل/ استخرج/ كوّن جملا/ استخرج/ أكمل الجمل/ أتمم الجمل/ عيّن/ أعرب ركّب جملا.....	37	% 38.94
البلاغة	حرر فقرة/ حرر برقية/ استخرج/ أعد كتابة الفقرة/ ابن جملا/ هات جملا/ اكتب فقرة/ وظّف الأغراض التالية في جمل,,,,	11	% 11.57
النقد الأدبي	من بين أحد عشر موضوعا لم يطلب من المتعلم ان يقوم بأ عمل كتابي عدا نقل نص القاعدة.	0	%0
العروض	اكتب البيت كتابة عروضية ثمّ رمزية ثمّ ضع تفعيلاته	15	% 15.78

[1] – مصطفى بن عطية : الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، (إشراف: محمد زهار)، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016/2015م، ص 148–149

	قطّ البيت وضع تفعيلاته		
المطالعة الوجهة	ابن تعبيرا/ أعرب/ استخرج/ عد إلى القاموس وابحث الكلمات/ حوّل الفقرة إلى صيغة الجمع/ اقترح نهاية مغايرة لنهاية هذه القصة	8	% 8.42
بناء وضعية مستهدفة	حرر في فقرة/ حرر نص الحوار/ صف جانبا من/ ارو قصة../ تحدث عن أهم هذه الأسباب../ سجّل هذه الخواطر بإيجاز..	6	% 6.31
المشروع	-إعداد فهرس لأهم مؤلفات العصر العباسي – إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي في حكايات منتقاة من ألف ليلة وليلة. -إعداد لمواقع الإمارات المستقلة عن الخلافة العباسية في بغداد –إعداد تقرير - إعداد دراسة حول الوصف في الشعر الأندلسي.	6	% 6.31
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	4	% 4.21
	المجموع	95	%100

ولكي نقارن بشكل دقيق نحاول الجمع بين المطالب الشفهية والكتابية في هذا الجدول :

الجدول رقم13: يقارن بين المطالب الكتابية والمطالب الشفهية في كتاب السنة الثانية

النشاط	عدد المطالب الكتابية	النسبة المئوية	عدد المطالب الشفهية	النسبة المئوية	عدد المطالب معا
دراسة نص	8	%22.85	27	%77.14	35
قواعد اللغة	37	%75.51	12	%24.48	49
البلاغة	11	% 64.70	6	%35.29	17

النقد الأدبي	0	%0	0	%0	0
العروض	15	%93.75	1	% 6.25	16
المطالعة الموجهة	8	% 42.10	11	% 57.89	19
بناء وضعية	6	%75	2	%25	8
المشروع	6	%75	2	%25	8
التعبير الكتابي	4	%100	0	%0	4
المجموع	95	%60.89	61	%39.10	156

لقد جمعت تلك الدراسة بين نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي في خانة واحدة بعنوان دراسة نص متوصلة إلى أن هناك ثمانية (8)مطالب كتابية ، وهي نتيجة أقل من إحصاء المطالب الشفهية في نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي مجتمعين معا التي وصلت سبعة وعشرين (27) مطلبا.

أما في بقية الروافد والنشاطات فتظهر تفاوتا كبيرا بين العمل الكتابي والعمل الشفهي، فقد قدرت المطالب الشفهية والكتابية معا في رافد القواعد بتسعة وأربعين (49)تعليمة، أخذ فيها الجانب الكتابي نسبة 75.51% وصل عددها إلى (37)سبعة وثلاثين مطلبا، بينما أخذ فيها الجانب الشفهي نسبة 24.48%.

و لم تختلف كثيرا نسب رافد البلاغة عن سابقه بين العمل الكتابي والعمل الشفهي المقدرة معا بسبعة عشر مطلبا، إذ وصلت نسبة الأداء الكتابي إلى 64.70%، حاصلة بذلك أحد عشر مطلبا، بينما توقفت نسبة الأداء الشفهي عند 35.29% بستة مطالب.

وتساوى نشاط النقد الأدبي بين العملين الكتابي والشفهي بانعدام المطالب الكتابية والشفهية. أما نشاط العروض فالنسبة الأكبر أخذها الجانب الكتابي 93.75% من أصل (16) ستة عشر مطلبا، وأخذت فيها المطالب الشفهية نسبة 6.25% ، ويمكن تفسير ذلك من طبيعة النشاط الذي يهدف إلى استخراج التفعيلات وتحديد البحور للأبيات الشعرية فالمسار الكتابي يطغى في التقطيع العروضي.

أما نشاط المطالعة الموجهة فيظهر ترجيحا لكفة العمل الشفهي عن العمل الكتابي الذي وصلا معا تسعة عشرة تعلمية(19) ، حيث أخذت فيه التعليمات الشفهية نسبة 57.89% بأحد عشر (11) مطلبا، وأخذت التعليمات الكتابية بنسبة 42.10% بتسعة (9) مطالب.

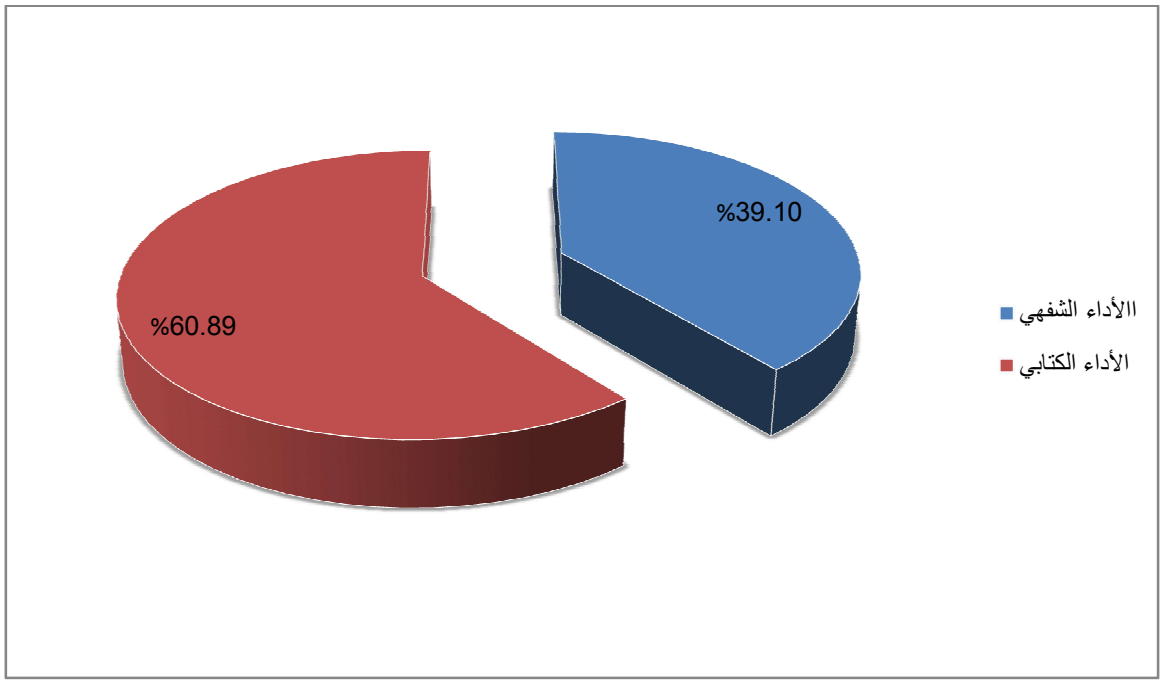
ونجد الفرق ظاهرا كذلك في نشاط بناء الوضعية إذ وصلت نسبة العمل الكتابي نسبة 75% بستة مطالب، وتوقف العمل الشفهي عند نسبة 25% بمطلبين اثنين فقط.

أما في نشاط المشروع فنجد الغلبة كذلك للعمل الكتابي بنسبة 75% بستة مشاريع، بينما كان العمل الشفهي في ثلاثة مشاريع بنسبة 25%.

أما فيما يخص نشاط التعبير الكتابي فالأصل فيه هو العمل على تنمية مهارة الكتابة رغم أن الحصة الأولى منه تأخذ نصيبا وافرا من العمل الشفهي حسب اجتهادات الأساتذة في تصميم الموضوع وبناء أفكاره لذا فإن العمل الكتابي غالب فيه.

وإجمالا فإن النتيجة تظهر جلية في غلبة كفة الأداء الكتابي على كفّة الأداء الشفهي في محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي غير الموجود في الكتاب، حيث وصل الأداء الكتابي نسبة 60.89%، بخمسة وتسعين (95) مطلبا، ونزل العمل الشفهي إلى نسبة 39.10% بواحد وستين (61) مطلبا، وإليك هذا الرسم البياني موضحا أكثر:

الشكل رقم 13: دائرة نسبية توضح الفرق بين الأداء الكتابي الأداء الشفهي في الكتاب المدرسي للسنة الثانية



المبحث الثالث:

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثالثة الثانوية

- ✓تقديم الكتاب المدرسي
- ✓إحصاء التعليمات الشفهية
- ✓تحليل الإحصاء
- ✓مقارنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

أوّلا: تقديم الكتاب المدرسي:

"اللغة العربية وآدابها" هو عنوان الكتاب المدرسي الخاص بشعبتي "الآداب والفلسفة" و"اللّغات الأجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، صادر عن المعهد الوطني للبحث في التربية لصالح وزارة التربية من إعداد مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي ومفتش تربية ويشرف عليهم أستاذ محاضر بجامعة الجزائر، وهو امتداد لكتابي السنة الأولى والثانية من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبّعة في تقديم محتوياته.

يتألف الكتاب المدرسي من 287 صفحة،ويشتمل على اثني عشر محورا، واعتمد في تخريجها وتقسيمها على العامل التاريخي الزمني بدءا بعصر الضعف إبان سقوط الدولة العباسية ختاما بالأجناس الأدبية المعاصرة كالقصة القصيرة والمسرح، ينجز كل محور في أسبوعين ويتضمن خلافا للسنة الأولى والثانية نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وفي النصوص الأدبية تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي.

أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تفسيرية، وحافظ فيه نص المطالعة الموجهة على معالجة القضايا الأدبية والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وفي التقييم فقد ذيل الكتاب كل محور بتقييم تحصيلي.

ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية

الجدول رقم 14: جدول إحصاء التعليمات الشفهية في كتاب السنة الثالثة

النشاط	التعليمات الشفهية	الصفحة
المحور الأوّل: شعر الزهد والمديح النبوي		
النّص الأدبي الأوّل: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلّم للبوصيري	/	11،10،9
في مجال قواعد اللغة:الإعراب اللفظي والإعراب التقديري	/	12،11
في مجال البلاغة: تشابه الأطراف	/	13
النّص الأدبي الثاني: في الزهد لابن نباتة	وضّح انطلاقا مما جاء في النص.	15
في مجال القواعد: إعراب المعتل الآخر	/	17
في مجال البلاغة: التضمين	/	19،18
النص التواصلي: الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري	وضّح مع التعليل.	21،20
المطالعة الموجهة: إنسان ما بعد الموحدين لمالك بن نبي	هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية؟ وضّح.	23
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	وضّح بالتدعيم.	24
التعبير الكتابي: تلخيص نص		26
المشروع الأوّل: خريطة سياسية للعالم العربي قبيل النهضة	مرحلة العرض: شرح الخريطة والتعليق عليها	28

المحور الثاني: النشر العلمي في العصر المملوكي		
النص الأدبي الأوّل: خواص القمر وتأثيراته للقزويني	استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام, بم تفسر انعدام الأساليب الإنشائية في هذا النّص؟	33،32
في مجال قواعد اللغة: معاني حروف الجر	/	36،35،34
في مجال البلاغة: الجمع	/	37
النص الأدبي الثاني: علم التاريخ لابن خلدون	ما رأيك في هذا المنهج الذي وضعه ابن خلدون؟	41،40،39
في مجال القواعد: معاني حروف العطف	/	43،42
في مجال البلاغة: التقسيم	/	44
النص التواصلي: حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني	/	47،46،45
المطالعة الموجهة: مثقفونا والبيئة	/	49،48
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	51،50
التعبير الكتابي: كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	/	52
المحور الثالث: شعر المنفى لدى الشعراء الروّاد		
النص الأدبي الأول: آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي	ماذا تستنتج من هذا المزج بين الأنماط	57،56،55

في مجال قواعد اللغة: المضاف إلى ياء المتكلم	/	58
في مجال البلاغة: بلاغة المجاز العقلي والمرسل	/	58
النص الأدبي الثاني: من حي المنفى لأحمد شوقي	ما رأيك في علاقة ألفاظ الشاعر بمعانيه ؟ وضّح الاستفادة من القصص القرآني..	61
في مجال القواعد: نون الوقاية	/	62
في مجال البلاغة: بلاغة التشبيه	/	62
النص التواصلي: احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	خص النص أربع نزعات في الأدب العربي ...لخص هذه النزعات، ناقشها مبرزا ميلك إلى إحداها من عدمه، معلّلا وجهة نظرك.	64
المطالعة الموجهة: المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة لمحمد البخاري	لخص كل فقرة...	66
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	لخص مضمون كل جزء من النّص.	69،68
المشروع الثاني: إضبارة عن عوامل النهضة العربية	عرض أعمال الأفواج ومناقشتها	70
المحور الرابع: النزعة الإنسانية في الشعر المهجري		
النص الأدبي الأول: أنا لإيليا أبي ماضي	/	74،73
في مجال القواعد: إذ، إذا، إذن، حينئذ	/	76،75

النص الأدبي الثاني: هنا وهناك للشاعر القروي	وضّح رؤيته إلى البخيل	78،77
في مجال قواعد اللغة: الجمل التي لها محل من الإعراب	/	80،79
في مجال البلاغة: الكناية وبلاغتها	/	81
النص التواصلي: الشعر: مفهومه وغايته	وضح النزعة الإنسانية ماذا تستنتج من قوله...	84،83
المطالعة الموجهة: ثقافة أخرى	لخص مضمون القضية...	86،85
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	89،88
التعبير الكتابي: كتابة مقال عن الأدب المهجري	/	90
المحور الخامس: فلسطين في الشعر العربي المعاصر		
النص الأدبي الأوّل: منشورات فدائية لنزار قباني	وضّح هذا المفهوم من خلال النص. ...أبد رأيك فيها	96،95
في مجال القواعد: الجمل التي لا محل لها من الإعراب	/	97
في مجال العروض: الرجز في الشعر الحر	/	100،99
النص الأدبي الثاني: حالة حصار لمحمود درويش	وضّح ذلك مع إبداء رأيك.	103،102
في مجال القواعد: إعراب المسند والمسند إليه	/	104

في مجال العروض: المتقارب في الشعر الحر	/	106،105
النص التواصلي: الالتزام في الشعر العربي الحديث لمفيد قميحة	اشرح بالدعم الكافي ... ما رأيك؟	108،107
المطالعة الموجهة: رصيف الأزهار لا يجيب	وضح استنادا.... وضّح مع إبداء رأيك	110
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	اشرح محتوى النّص.	113،112
المشروع الثالث: تقصيبة عن المدارس الأدبية والأوروبية وأثرها في الأدب العربي	في مرحلة العرض وتقديم العمل	114
المحور السادس: الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي		
النّص الأدبي الأوّل: الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية	وضّح ذلك...	118
في مجال القواعد: أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	/	120
في مجال العروض: بحر الرمل في الشعر الحر	/	122
النص الأدبي الثاني: جميلة لشفيق الكمالي	/	125
في مجال القواعد: الفضلة وإعرابها الهمزة المزيدة في أوّل الأمر	/	128
في مجال العروض: بحر الكامل في	/	130،129

الشعر الحر		
النص التواصلي: الأوراس في الشعر العربي	/	134،133
المطالعة الوجهة: إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث	ماذا تستنتج؟	136
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	138،137
التعبير الكتابي: كتابة مقال فكري	/	140،139
المحور السابع: الإحساس الحاد بالحزن والألم عند الشعراء		
النّص الأدبي الأوّل: أغنيات للألم لنازك الملائكة	/	142
في مجال القواعد: صيغ منتهى الجموع	/	145
في مجال العروض: المتدارك في الشعر الحر	/	145
النص الأدبي الثاني: أحزان الغربة لعبد الرحمان جيلي	ماذا نستنتج؟	146
في مجال القواعد: جموع القلة وتصريف الأجوف	/	149
في مجال العروض: الوافر والهزج في الشعر الحر	/	150
النص التواصلي: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين	استخلص الفكرة العامة للنص ناقش قول "دي موسيه"	153،152
المطالعة الموجهة: التسامح الديني	هل تؤيد هذا الرأي ،وضح، علّق	156

مطلب إنساني	مبرزا موقفك	
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	157
التعبير الكتابي: كتابة مقال قصصي حواري	/	159
المشروع الرابع: تقصيبة عن جمعية العلماء المسلمين	في مرحلة العرض وتقديم العمل	160
المحور الثامن: توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر		
النص الأدبي الأول: أبو تمام لصلاح عبد الصبور	وضح ذلك	162
في مجال القواعد: البدل وعطف البيان	ماذا تستنتج؟	167
النص الأدبي الثاني: خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	بم تفسر ؟، وضّح ذلك	170، 171
في مجال القواعد: اسم الجنس الإفرادي والجمعي	/	171
في مجال البلاغة: الإرصاد	/	172
النص التواصلي: الرمز الشعري	اشرح، علّل، ناقش ذلك..	175
المطالعة الموجهة: الصدمة الحضارية..مىن نتخطاها؟	بم تفسر، علل، وضح توسع في التعليق ...	178
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	179

المحور التاسع: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية – المقالة نموذجا		
النص الأدبي الأول: منزلة المثقفين في الأمة	وضّح ذلك	182
في مجال القواعد: لو، لولا،لوما	/	185
في مجال البلاغة: بلاغة الاستعارة	/	187
النص الأدبي الثاني: الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب	وضح، اشرح..	189
في مجال القواعد: أما، إما	/	192
النص التواصلي: المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب	وضح	193
المطالعة الموجهة: الأصالة والمعاصرة	/	198
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	200
التعبير الكتابي: مقال تفسيري – حجاجي عن النمو الديمغرافي والتنمية	/	201
المشروع الخامس: إضبارة تتحدث عن الفن القصصي	في مرحلة العرض وتقديم العمل	202
المحور العاشر: القصة القصيرة في الجزائر		
النص الأدبي الأول: الجرح و الأمل	استخلص من النص ماذا تستنتج ؟	204
في مجال القواعد: معاني الأحرف المشبهة بالفعل	/	210

في مجال البلاغة: التفريق	ماذا تستنتج؟	211
النص الأدبي الثاني: الطريق إلى قرية الطوب	استخلص مظاهر الحياة... ما رأيك...	212
في مجال القواعد: اسم الجمع	/	218
في مجال البلاغة: الجمع ع التقسيم	/	219
النص التواصلي: صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	ناقش هذه المقولة...	220
المطالعة الموجهة: من رواية الأمير	اسرد وقائع الحدث	223
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	227
التعبير الكتابي:تحليل قصة قصيرة	/	228
المحور الحادي عشر: الفن المسرحي في المشرق		
النص الأدبي الأول: من مسرحية شهرزاد	ما رأيك في الفكرة..	233
في مجال قواعد اللغة: أي، أيّ،إي	/	233
في مجال القواعد: الجمع مع التفريق	/	234
النص الأدبي الثاني: كابوس في الظهيرة	/	235
في مجال القواعد: كم، كأين، كذا	/	240
النص التواصلي: المسرح في الأدب العربي	لخص نشأة المسرح العربي وتطوره في المشرق	244
المطالعة الموجهة: ثقافة الحوار	وضح بالتعليل	245
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية	/	250

الإدماجية)		
المشروع السادس: إعداد مسرحية	في مرحلة العرض وتقديم العمل	252
المحور الثاني عشر: الأدب المسرحي في الجزائر		
النص الأدبي الأول: لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر	وضح	254
في مجال القواعد: نون التوكيد مع الأفعال	ماذا نستنتج؟	260
في مجال البلاغة: المشاكلة	/	262
النص الأدبي الثاني: من مسرحية المغص	/	264
في مجال القواعد: ما معانيها وإعرابها		270
النص التواصلي: المسرح الجزائري الواقع والآفاق	ناقش اقتراح الكاتب	276
المطالعة الموجهة: محمد أبو شنب	أبرز اثنين منها بالشرح	279
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها (دراسة سند شعري/ الوضعية الإدماجية)	/	282
التعبير الكتابي: تحليل نص مسرحي	/	284

ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية:

بعد رصد التعليمات الشفهية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، نحاول في هذا المبحث تحليل هذا الجمع باعتماد الجداول والأعمدة البيانية التوضيحية:

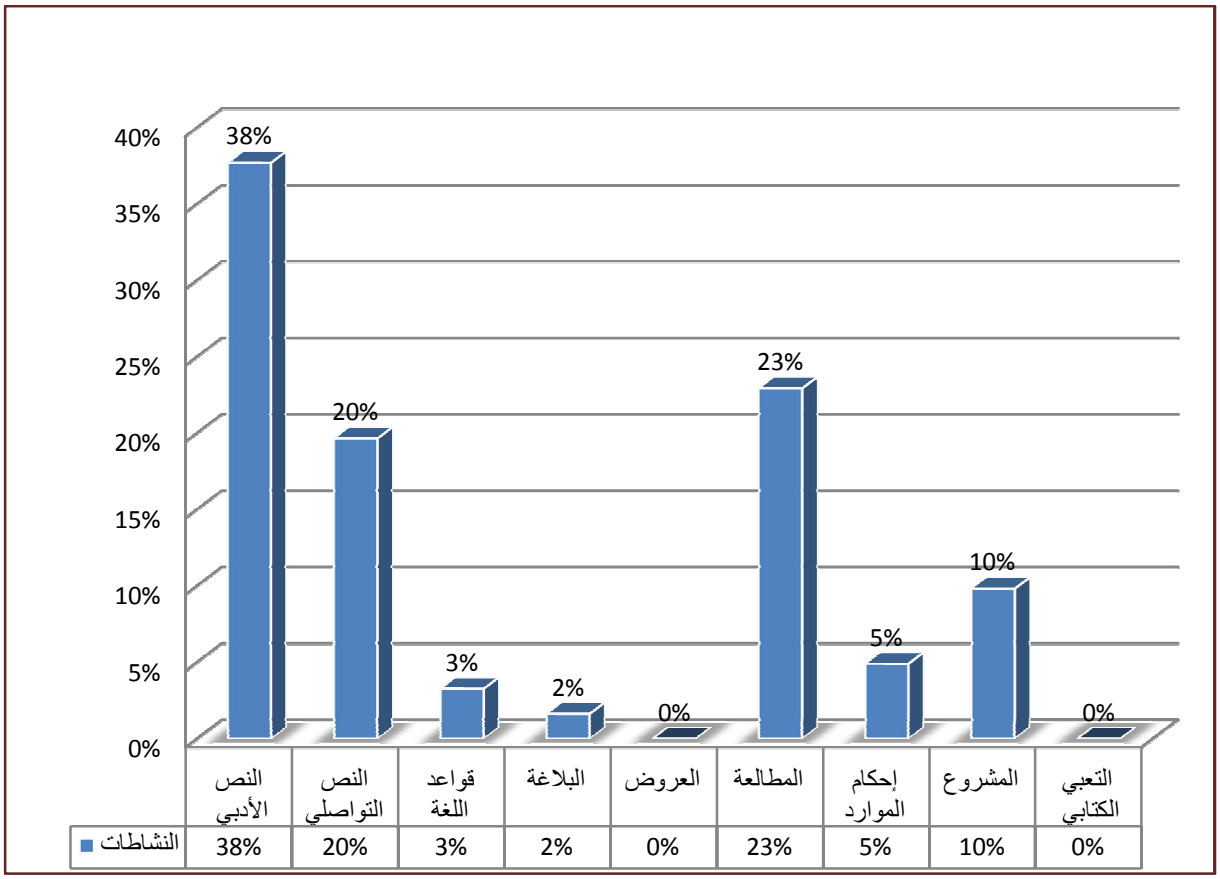
الجدول رقم 15: يوضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كتاب السنة الثالثة

النشاط	صيغ التعليمات الشفهية	العدد	النسبة المئوية
النص الأدبي	وضّح/ استنتج/ بم تفسر؟/ ما رأيك/ ماذا تستنتج؟/ ما رأيك؟/ وضح/ وضح/ وضح/أبد رأيك/ وضح/ وضّح ذلك/ ماذا تستنتج؟/ وضح/ بم تفسر؟/ وضح؟/ وضح/ اشرح/ استخلص/ ما رأيك/ استخلص/ ما رأيك/ وضّح.	**23**	**%37.70**
النص التواصلي	وضح مع التعليل/ لخص/ وضح/ ماذا تستنتج؟/ اشرح/ ما رأيك/ استخلص/ ناقش/ وضّح/ ناقش/ لخص/ ناقش.	**12**	**%19.67**
قواعد اللغة	ماذا تستنتج؟/ ماذا تستنتج؟.	**2**	**%3.27**
رافد البلاغة	ماذا تستنتج؟.	**1**	**%1.63**
العروض	/	**0**	**%00**
المطالعة الموجهة	ماذا تستنتج؟/ وضح/ وضح/ وضح/ لخص/ لخص/ أبد رأيك/ علق/ علق/ توسع في التعليق/ بم تفسر/ علل/ اسرد.	**14**	%22.95
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها	وضح/ لخص/ اشرح.	**03**	**%4.91**

المشروع	6 مشاريع (في مرحلة العرض: تقديم وعرض وتحليل وشرح)	6	%9.83
التعبير الكتابي	/	0	%00
	المجموع	61	%100

من خلال الجدول السابق يظهر لنا التباين في اعتماد التعليمات الشفهية بين نشاطات اللغة العربية وآدابها، ولتوضيح هذه الإحصائيات نستعين بالأعمدة البيانية الآتية:

الشكل رقم 14: أعمدة بيانية توضح النسب المئوية للتعليمات الشفهية في كل نشاط تعليمي



لقد أحصينا (61) واحدا وستين تعليمة مكتوبة تستهدف الأداء الشفهي في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة موزعة في نشاطات مختلفة وبنسب ورود مختلفة كذلك، كما نجدها انعدمت تماما في نشاطات أخرى.

والنشاط الذي أخذ النسبة الأكبر في ورود التعليمات الشفهية هو نشاط النص الأدبي بنسبة قدرت بـــ 37.70% ما يعادل (23) ثلاثا وعشرين تعليمة، وهذه النسبة طبيعية لكون نشاط النص الأدبي يستخدم طريقة الحوار والمناقشة في تقديمه، وهي الطريقة التي تسهم في العمل الشفهي بشكل إيجابي، وهذا الأمر ينطبق على النص الأدبي الأوّل في التدرجات السنوية الأخيرة، حيث طلب فيها تقديم النص الأدبي الثاني باعتماد نموذج امتحان شهادة البكالوريا، وهذا ما قلل من العمل الشفهي فيه.

ثم يأتي نشاط المطالعة الموجهة في المرتبة الثانية بنسبة 22.95%، ما يعادل أربع عشرة تعليمة، إنها نتيجة طبيعية كون هذا النشاط يستدعي التلخيص كثيرا ومناقشة محتواه، غير أنه بفعل الظروف الوبائية التي نتجت على انتشار فيروس كوفيد 19، تم تخفيف المضامين ومن النشاطات التي تم حذفها وجعلها كنشاط صفي يستدعي المراقبة الكتابية لا غير.

ويأتي في المرتبة الثالثة نشاط النص التواصلي بنسبة 19.67%، ما يعادل (12) اثني عشرة تعليمة شفهية بعبارة: (وضح، اشرح، ما رأيك، ناقش)، ثم يأتي نشاط المشروع الذي يحتويه الكتاب المدرسي نهاية كل وحدتين وضمن فيه ستة مشروعات مختلفة (خريطة سياسية للعالم قبيل النهضة، عوامل النهضة العربية، المدارس الأدبية والأوروبية وأثرها في الأدب العربي، جمعية العلماء المسلمين، الفن القصصي، مسرحية) وقد قدرت نسبة وروده بـــ 9.83%، ما يعادل ستة تعليمات شفهية.

فيحين نجدها تقل وتنعدم في النشاطات الأخرى، ففي نشاط إحكام وارد المتعلم الذي يتناول دراسة سند شعري أو نثري نهاية كل وحدة تعليمية مع وضعيتين إدماجيتين فإننا نلمح فيه الأداء الشفهي بنسبة4.91%، ما يعادل ثلاث تعليمات.

أما الروافد فلا نجد سوى تعليميتين شفهيتين في رافد القواعد بنسبة 3.27%، وتعليمة واحدة في رافد البلاغة بنسبة 1.63%. وانعدمت التعليمات الشفهية في رافد العروض وهذا راجع لطبيعة هذا النشاط العروضية الكتابية.

وبالنسبة لنشاط التعبير الكتابي فقد ورد في الكتاب المدرسي من خلال ثمانية موضوعات مختلفة (تقنية تلخيص نص، كتابة مقال عن تكوين شخصية الفرد، كتابة مقال عن الأدب المهجري، كتابة مقال فكري، كتابة مقال قصصي حواري، مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي والتنمية، تحليل قصة قصيرة، تحليل نص مسرحي)، ولطبيعة هذا النشاط الكتابية فقد انعدمت فيه التعليمات الشفهية، ويبقى توظيفها في الحصة الأولى له الخاصة بتصميم الموضوع من اجتهاد الأساتذة، وهذا الأمر لا نستطيع القياس عليه في هذا المقام.

رابعا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

نحاول في هذا المبحث الموازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

وعليه، فإننا قمنا بإحصاء التعليمات التي اهتمت بالمطالب الكتابية في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي وتوصلنا إلى نتائج مهمة ثم نحاول مقارنتها مع المطالب الشفهية وملخص هذه النتائج يوضحه هذا الجدول:

الجدول رقم 16: النسب المئوية للتعليمات الكتابية في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة

النشاطات	صيغ التعليمات الكتابية	العدد	النسبة
دراسة نص	ضع رسما عملية التخاطب/ لخص في ستة أسطر/ سجلها/أهم ما يسجل/ عيّن بعض/ استخرج/ استخرج/ ضع هيكلة للنص/ استخرج/ ادرس العلاقات/ استخرج تفعيلات/ استخرج/ ضع له هيكلة/ سجّل/ ضع خطة فكرية.	15	%21.42
قواعد اللغة	ركب ثلاث جمل مفيدة/ حول من ضمير المتكلمين إلى ضمير المفرد/ استخرج من النص/ عين المسند والمسند إليه.	4	%5.71
البلاغة	حلل التشبيهات	1	%1.42
العروض	قطّع الأبيات/ حدد التشكيلات/ ضع التفعيلات/ قطّع المقطع الآتي/ حاول أن تضع التفعيلات/ عد إلى آخر مقطع من القصيدة وقطّعه.	7	%10
المطالعة الوجهة	اكتب فقرة/ سجل ملاحظاتك/ صمم وانسج/ لخصها في بضع جمل/ حرر فقرة/ دوّن ملاحظاتك/ اعد ترتيب الأحداث/ اجمع ...ثم سجل ملاحظاتك/ صمم مخططا...وانسج مقالة/ ضع للنص هيكلة/ اكتب محاورة/ أعد كتابة سيرة أبي شنب/	14	%20

	اكتب سيرته مبرزا.		
إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها	انثر الأبيات في ستة أسطر/ حاول أن تحاكيهم في فقرة/ اكتب فقرة/ عبر في نحو 150كلمة / أعد صوغ الفقرة الأولى/ اكتب نصا أدبيا/ تحدث عن هذه المعاناة في فقرة/ بإمكانك أنت أيضا أن تكتب بأسلوب أدبي عن قضية سياسية/ قطّع بضعة أسطر/ طلب منك أن تساهم بكتابة ترجمة عن أبطال الثورة الجزائرية/ حلل القصيدة عروضيا/ حاول التعبير بتوظيف الرمز/ اكتب مقالة / اكتب فقرة/ اكتب قصة قصيرة/ اكتب حوارا مسرحيا.	15	%21.42
التعبير الكتابي	كل الموضوعات تطلب تحرير الموضوع ثم اعرضه.	6	%8.58
المشروع	كل الموضوعات في مرحلة الإعداد والإنجاز (الشكل المكتوب)	6	%8.58
	المجموع	70	%100

ولكي نقارن بشكل دقيق نحاول الجمع بين المطالب الشفهية والكتابية في هذا الجدول :

الجدول رقم 17: يقارن بين المطالب الكتابية والمطالب الشفهية في كتاب السنة الثالثة

النشاط	عدد المطالب الكتابية	النسبة المئوية	عدد المطالب الشفهية	النسبة المئوية	عدد المطالب معا
دراسة نص	15	%30	**35**	%70	50
قواعد اللغة	4	%66.66	**2**	%33.33	6
البلاغة	1	% 50	**1**	%50	2
العروض	7	%100	**0**	% 00	7

المطالعة الموجهة	14	% 50	**14**	% 50	28
إحكام موارد المتعلم	15	%83.33	**03**	%16.66	18
المشروع	6	%50	**6**	%50	12
التعبير الكتابي	6	%100	**0**	%00	6
المجموع	**68**	**%52.71**	**61**	**%47.28**	**129**

من خلال الجدل الأخير الذي جمعنا فيه إحصاءات التعليمات الكتابية في مقابل إحصاءات التعليمات الشفهية اتضح لنا التفاوت الحاصل بين العمل الكتابي والعمل الشفهي في النشاطات الواردة في كتاب السنة الثالثة.

ففي دراسة النص التي جمعنا فيها نشاطي النص الأدبي ونشاط النص التواصلي وجدنا غلبة للأداء الشفهي بنسبة 70%، ما عادل (35) خمسة وثلاثين تعليمة شفهية، في مقابل الأداء الكتابي الذي اكتفى بنسبة 30%، ما عادل (15) خمس عشرة تعليمة كتابية.

أما في مجال الروافد فإننا نلحظ شحا كبيرا في النشاطين الكتابي والشفهي إذ وصل عدد المطالب معا في رافد القواعد (6) ستة مطالب، ووصل عدد المطالب معا في رافد البلاغة (2) مطلبين اثنين، وهذا رقم ضئيل جدا، كما أن غياب التمرينات والتطبيقات فيها غيب خاصية الإدماج لدى التلاميذ سواء الإدماج الكتابي أو الإدماج الشفهي وبهذا يبقى ما اكتسبه المتعلمون معزولا عن واقعهم. وفيما يخص المقارنة بين الأدائين فإن الأداء الشفهي غلب الأداء الكتابي في رافد القواعد بنسبة 66.66%، ما يعادل (4) أربع تعليمات شفهية، في حين جاءت نسبة الأداء الكتابي 33.33%، يا يعادل تعليمتين كتابيتين، وتساوى النشاطان في رافد البلاغة بمطلب لكل واحد منهما.

أما نشاط العروض فإنه يغلب عليه العمل الكتابي لأنه يتطلب استخراج البحور الشعرية للأبيات والقصائد عن طريق الكتابة العروضية وما تعلق بها من رموز ومن ثم فإنه عمل كتابي بنسبة 100%.

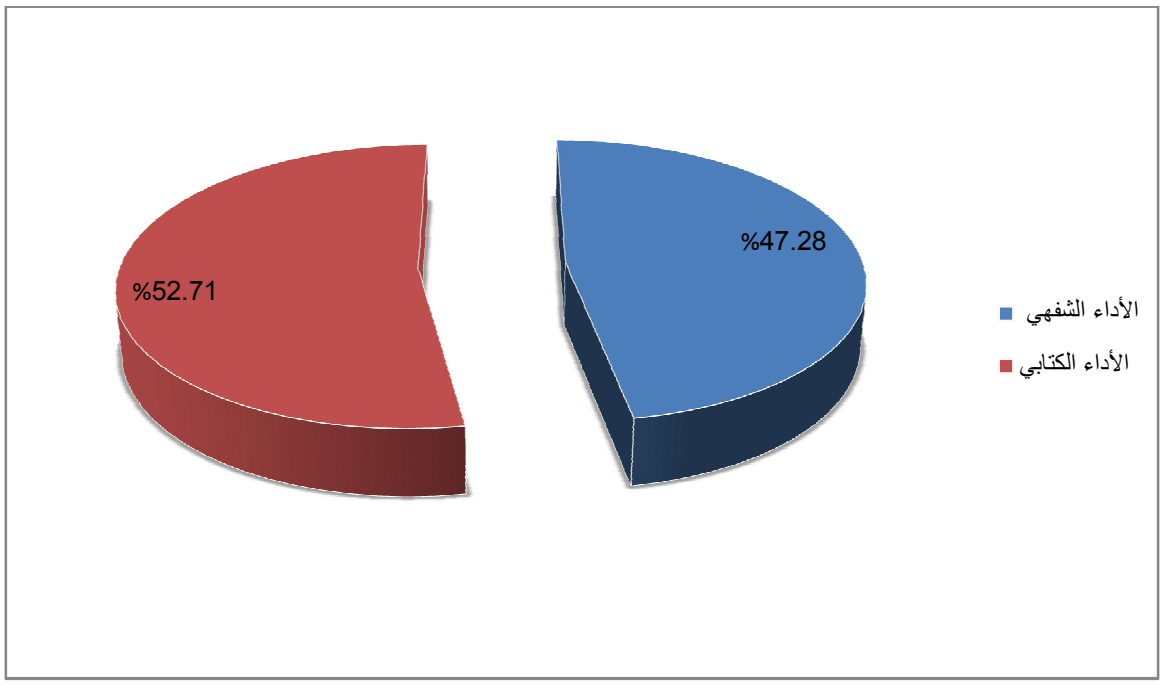
وتساوى الأداءان الشفهي والكتابي بنسبة 50% لكل منهما في نشاط المطالعة الموجهة، أما نشاط إحكام موارد المتعلم فقد فاق فيه الأداء الكتابي الأداء الشفهي بنسبة 83.33%، ما يوافق (15) خمس عشرة تعليمة في مقابل نسبة 16.66% ما وافق (03) ثلاث تعليمات.

أما نشاط المشروع فإنه يتساوى فيه العمل الكتابي والعمل الشفهي نظرا للمراحل التي يمر عليها المتمثلة في مرحلة الإعداد والإنجاز وغالبا ما تكون في شكل مكتوب، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة العرض والتقديم وغالبا ما يغلب عليها الممارسة التواصلية الشفهية.

أما فيما يخص نشاط التعبير الكتابي فالأصل فيه هو العمل على تنمية مهارة الكتابة رغم أن الحصة الأولى منه تأخذ نصيبا وافرا من العمل الشفهي حسب اجتهادات الأساتذة في تصميم الموضوع وبناء أفكاره لذا فإن العمل الكتابي غالب فيه.

وإجمالا فإن النتيجة تظهر جلية في غلبة كفة الأداء الكتابي على كفّة الأداء الشفهي في محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثالثة بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي غير الموجود في الكتاب، حيث وصل الأداء الكتابي نسبة **52.71%**، بثمانية وستين (68) مطلبا، ونزل العمل الشفهي إلى نسبة **47.28%** بواحد وستين (61) مطلبا، وإليك هذا الرسم البياني موضحا أكثر:

الشكل رقم 13: دائرة نسبية توضح الفرق بين الأداء الكتابي الأداء الشفهي في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة



الفصل الرابع

تحليل النتائج الميدانية

المبحث الأول: أدوات وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

مكان العينة

عينة البحث

حجم العينة

المبحث الثاني: عرض ومناقشة النتائج

عرض الأسئلة والنسب المئوية

وصف النتائج

مناقشة وتحليل

توطئة:

اختلف خبراء مناهج البحث العلمي في مدلول مصطلح "الاستبيان لغة" كلمة مترجمة تعني طلب الإبانة عما في الذات وهي من الفعل استبان ويجرد من أبان، وذلك يرجع إلى ترجمة Questionnaire ليس استفتاء أو استقصاء بل ترجمتها فقط.[1]

ويقصد بالاستبيان "تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي، كما تعني مجموعة من الأسئلة المكتوبة يقوم المجيب بالإجابة عنها، وهي أداة أكثر استخداما في الحصول على البيانات من المبحوثين مباشرة ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم"[2]

كما اتفق الكثير على أنّه وسيلة أو أداة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لإثبات فرضيات البحث الواقعة تحت الدراسة، وتتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية يطلب من المجيبين الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث.[3]

وهي فضلا عن الأسئلة والبنود تشتمل على البيانات الشخصية المتعلقة بخصائص المبحوثين التي يهتم بها الباحث ويعتبرها من المتغيرات، التي يمكن أن تؤثر في استجابة المفحوصين كالعمر، والمرحلة التعلمية، والصف، ومحل السكن، وغير ذلك، مما يهم الباحث ويؤثر في نتائج البحث.[4]

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على نوع الاستبيان المغلق المفتوح أي ذلك الذي يتكون من أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة أو مغلقة مفتوحة في آن واحد. تجسدت كلها في واحد وعشرين سؤالا تم تصنيفها إلى ثلاثة أصناف فمنها ما كان خاصا بالمنهاج التعليمي بسبعة أسئلة، ومنها ما كان يهدف إلى الكشف عن بيانات خاصة بالمتعلّم بخمسة أسئلة، وثالثا ما يبتغي بيانات من المعلّم بتسعة أسئلة.

ونهدف من خلال هذا الفصل إلى وصف وتحليل النتائج التي قدمها المستجوبون من خلال هذا الاستبيان، باعتماد الجداول الإحصائية.

---

[1]- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ط3، 2010، مطبعة أبناء الجراح، غزة فلسطين ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ص14.

[2]- مساعد بن عبد الله النوح، مبادئ البحث التربوي، ط1، 2004، ص111.

[3]- عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أساسيات البحث التربوي، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط1، 2013، ص103.

[4]- محسن علي عطية، ص212.

المبحث الأول:

تحديد عينة البحث ومواصفتها

- أولا: منهج الدراسة
- ثانيا: مكان العينة
- ثالثا: عينة البحث
- رابعا: حجم العينة

أولا: منهج الدراسة:

بعد أن تعرضت هذه الدراسة في جانبها النظري على ماهية المشافهة وتأصيلها اللساني وإبراز قيمتها في تعليمية اللغة، وجانبها التطبيقي من خلال قراءة في مضمون مناهج الطور الثانوي لمادة اللغة العربية وهذا بالتعرض إلى ما تقدمه من محتويات تمس الجانب الشفهي للغة، نأتي في هذا الفصل الرابع لكي نستعرض الدراسة الميدانية من خلال تفريغ البيانات التي جاء بها الاستبيان الموجه إلى أساتذة اللغة العربية لولاية بسكرة وضواحيها من دوائر وبلديات ثم التعليق عليها وفقا لأدوات منهجية.

ولما كانت هذه الدراسة تهدف إلى تشخيص واقع الممارسة الشفهية في نشاطات اللغة العربية في مرحلة الطور الثانوي وبيان دورها في تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين، كان لزاما علينا التوجه إلى طرف مهم في العملية التعليمية وهو المعلم (الأستاذ) الذي يعدّ الرابط بين المحتوى المقرر والمتعلم. واعتمدنا في ذلك على أسئلة متنوعة تمّ تصنيفها إلى ثلاثة أصناف، خص الصنف الأول الأسئلة المستهدفة للمنهاج، وتناول الصنف الثاني الأسئلة المستهدفة لقدرات المتعلّم الشفهية، بينما استهدف الصنف الثالث من الأسئلة البيانات التي تخص المعلّم في ممارسته للنشاطات الشفهية.

ثانيا: مكان العينة:

قمنا بتوزيع الاستبيان الورقي في ندوة تعليمية جرت شهر فيفري من عام 2020، بثانوية الشهيد سي الحواس بمدينة بسكرة، ويعود سبب اختيارنا لهذا المكان والزمان هو استدعاء جل أساتذة المقاطعة رقم 2 بالولاية التي تحمل عددا كبيرا من الأساتذة، كما يعود الأمر إلى سهولة الحصول على أفراد العينة فالاتصال بهم يكون بشكل مباشر، كما أن العينة كانت متنوعة بين صاحبة الأقدمية الطويلة والمتوسطة والقصيرة على التعليم، وقد خرجنا بـــ 65 استمارة، وكان النهج سيكون نفسه بالنسبة للمقاطعتين المتبقيتين الأولى والثالثة واللتين تخصا دوائر وبلديات أخرى على مستوى تراب الولاية، غير أن جائحة الوباء "فيروس كورونا" التي سادت العالم آنذاك حالت بيننا وبين الاتصال المباشر والأساتذة عن طريق الاستبيان الورقي، فلم يكن لنا خيار سوى اللجوء إلى الاستبيان الالكتروني رغم ما يحمله من سلبيات كثيرة، إلا أننا استطعنا الوصول من خلاله إلى كثير من أفراد العينة عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وبالخصوص موقع "فايس بوك".

ثالثا: عينة البحث:

باعتبار إقامتنا في ولاية بسكرة ارتأينا التركيز على أساتذة هذه الولاية التي توظف مديرية التربية فيها ما يقارب 240 أستاذا في مادة اللغة العربية وآدابها، وهذا عدد لا يستهان به إذ نجده يفوق عدد أساتذة المادة في

ولايتين مجتمعتين كما أن هذا العدد متنوع من حيث أقدمية المعلمين في التعليم الثانوي -كما سيأتي لاحقا- فإن الفئة الغالبة هي الفئة المتوسطة والجديدة مما يجعل آراءهم ذات قيمة ومصداقية للخبرة التي امتلكوها من التجربة في الميدان.

رابعا: حجم العينة:

لقد خاطبنا بهذا الاستبيان أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها لولاية بسكرة والذي يزيد عددهم عن 230 أستاذا يؤدون مهامهم في ثانويات متفرقة ولقد تحصلنا على عدد أقل من العدد الكلي للأساتذة، إذ تمكنا من جمع 157 إجابة، سنوضح صفة أفرادها وجنسها ونمط تكوينها وأقدميتها في ما يأتي:

1. الصفة:

الصفة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ ثانوي	81	%51.59
أستاذ رئيسي	61	%38.85
أستاذ مكوّن	15	%9.55

يوضح هذا الجدول أن صفة الأستاذ الثانوي هي أكبر فئة من المستجوبين إذ بلغ عددهم 81 أستاذا ثانويا، وهو ما يعادل 51.59%، وبلغ عدد الأساتذة الرئيسين 61 أستاذا رئيسيا أي ما يعادل38.85%، في حين فإنّ عدد الأساتذة المكوّنين بلغ 15 أستاذا مكوِّنا بنسبة قدّرت بـــ 9.55%.

2. الجنس:

وقد وجدنا أن فئة الإناث بلغ عددها 115 فردا بنسبة تجاوزت 73%، بينما بلغ عدد الذكور 42 فردا وهو ما يعادل 26%. كما سيوضحه الجدول الآتي:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	42	%26.75
إناث	115	%73.24

ونلاحظ من خلال هذا الجدول غلبة عنصر الإناث في هذا الميدان مقارنة بعنصر الذكور، وهو ما يدل على إقبال المرأة بشكل ملحوظ على هذا القطاع الذي تعتبره من القطاعات الأنسب لها، وقد نبرر هذه الغلبة أيضا بالشروط القانونية المطلوبة للتوظيف، وبالخصوص فيما تعلق بتحديد الوضعية تجاه الخدمة الوطنية فهي غير معنية بها بحكم التشريع الجزائري.

3. نمط التكوين:

نمط التكوين	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
مدرسة عليا	7	18	25	%15.92
الجامعة	35	97	132	%84.04

يبيّن هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتخرجين في المدارس العليا للأساتذة تقل كثيرا عن المتخرجين في الجامعات، إذ بلغ عدد المكونين في المدرسة العليا 25 أستاذا ما يعادل 15.92%، وأخذت فئة الإناث فيها النسبة الأكبر بـــ 18 أستاذة، بينما بلغ عدد المنتمين إلى الجامعة 132 أستاذا أي ما بعادل 84.04%.

وهذا ما يعكس الفارق الموجود بين ما يحتاجه ميدان التربية والتعليم وما تقدّمه هذه المدارس العليا من منتوج سنوي، وذلك ما يلزم القطاع اللجوء إلى المنتوج الجامعي رغم أنه لم يتحصل فيه الطالب على التكوين اللازم ليتخرج بصفة أستاذ كفء يستطيع تأدية مهامه مدرك لواجباته وحقوقه.

4. الأقدمية:

يبيّن الجدول الآتي أقدمية أفراد العينة من الجنسين مصنّفة على أساس الأقدمية الدنيا والمتوسطة والطويلة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه امتنع عن الإجابة على هذا السؤال 25 أستاذا، وأجاب عليه 132 أستاذا.

الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أقدمية دنيا (أقل من 10 سنوات)	100	%75.75
أقدمية متوسطة (من10 إلى 19)	24	%18.18
أقدمية طويلة	8	%6.06

(من20 فما فوق)		

نلاحظ مما سبق أن تعداد أساتذة اللغة العربية وآدابها لولاية بسكرة تعداد جديد في غالبه إذ بلغ عدد الفئة الدنيا 100 أستاذ، ما عادل 75.75%، ونجد الفئة المتوسطة قد بلغت 24 أستاذا، بينما نلحظ قلة الأقدمية الطويلة إذ بلغت 8 أساتذة فحسب.

الولاية		بسكرة		المجموع
عدد الثانويات				57
صفة الأستاذ		أستاذ ثانوي	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	157
		81	61	15	
الأساتذة المستجوبون		ذكور	إناث	157
نمط التكوين	المدرسة العليا للأساتذة	07	18	25
	قسم اللغة العربية (الجامعة)	35	97	132
المجموع		42	115	157
الأقدمية	أقل من 10	من 10 إلى20	أكثر من 20	132
	100	24	8	

المبحث الثاني:

عرض ومناقشة النتائج

- أولا: البيانات الخاصة بالمنهاج التعليمي
- ثانيا: البيانات الخاصة بالمتعلّم
- ثالثا: البيانات الخاصة بالمعلّم

أوّلا: البيانات الخاصة بالمنهاج التعليمي:

السؤال الأول: علام يركز منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في الطّور الثانوي؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأداءات الشفاهية	00	%00
الأداءات الكتابيّة	33	%21.01
عليهما معا	124	%78.98
المجموع	157	%100

تظهر نتائج الجدول أن هناك تفاوتا واضحا في تقدير نسبة تركيز المنهاج إن على الأداء الشفهي أو على الأداء الكتابي أو عليهما معا، حيث انعدمت الإجابة على اعتبار الأداءات الشفهية مرتكزا تعليما في المنهاج، وجاءت إجابات الأساتذة أغلبها لترجح الاختيار الثالث الذي يرى أن المنهاج يركز في عمله على النشاطين الشفهي والكتابي والكتابي معا بنسبة 78.98%، بينما رأت نسبة من الأساتذة أن محتوى المنهاج يركز على الأداء الكتابي بنسبة 21.01%

إن انعدام الإجابة على الاختيار الأول يدعو حقيقة للتساؤل: كيف لم يتم اختيار هذا الجواب من بين كل المستجوبين وما معيارهم في الحكم على المنهاج أنه يمزج بين النشاط الشفهي والكتابي في تعليمية اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي. حيث أنه وبنظرة فاحصة لما ورد في الوثائق التربوية التي تتناول نشاطات المادة وطريقة تدريسها ومعها الكتب المدرسية يتبين جليا الفرق الواضح بين المعطى الشفهي والمعطى الكتابي إذ لا يخصص الوعاء المناسب للعمل الشفهي إذا قارناه بالعمل الشفهي.

السؤال الثاني: كيف تنظرون إلى هذا التوزيع ؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	65	%41.40
غير مناسب	92	%58.59
المجموع	157	%100

لقد نظر ا الأساتذة إلى أنّ هذا التوزيع غير مناسب بنسبة 58.59%، بينما رأت منهم نسبة 41.40% أنه توزيع مناسب.

يبدو من خلال نتائج الجدول أن أغلبية الأساتذة غير راضين عن توزيع النشاطين الشفهي والكتابي، وعدم الرضا هذا يدل على أن المنهاج يتجه في عمله إلى تدعيم الأداء الكتابي، وإهمال الأداء الشفهي ، ونرى أن هذه النتيجة تعكس الاضطراب الموجود في الإجابات بين السؤالين الأول والثاني، إذ كانت الأغلبية في السؤال الأول ترى أن المنهاج يوفق بين العملين الشفهي والكتابي، أما الأغلبية في السؤال الثاني تجيب بعدم المناسبة. وهذا ما يؤكد طرحنا بأن حداثة الأساتذة وعدم اطلاع الكثيرين منهم على ما يقدمه المنهاج من تعليمات جعلت النتيجة تظهر بهذا التباين.

وقد برر الأساتذة المستجوبون مناسبة التوزيع بين الشفهي والكتابي في محتوى المنهاج بما يلي:

- لأنه يختبر قدرة التلميذ في الإدراك والاستيعاب ويمكنه من توظيف المكتسبات.
- لأنه يحقق الأهداف المرجوة ويحدد القدرات والمهارات المعرفية لدى المتعلمين
- لأن النشاطات تقدم أداء شفهيا خاصة باستغلال نشاط التعبير
- لأنه ينمي قدرات متعلم اللغة العربية لامتلاك المهارات الكتابية والشفاهية ومنهم من برر الضعف الشفهي وحمله للمعلم بقوله: الضعف القائم يتحمله الأستاذ، يجب على الأستاذ امتلاك هذه الكفاءة

أما الذين يرون أن التوزيع غير مناسب فيؤسسون لهذا الرأي بناء على أقوال من قبيل:

- أن الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين ناقصة وهذا ما يبرر ضعف المحتوى من ناحية الأداءات الشفهية.
- الكتاب المدرسي لا يحوي النشاطات الشفهية اللازمة وحتى المفروضة في المنهاج لا نجد لها أثرا في الكتاب كتاب المدرسي

- وهناك من يرجعها إلى عدم التوافق بين متطلبات المنهاج وقدرات التلاميذ

إن نظرة فاحصة على تعليلات الأساتذة لعدم مناسبة محتوى المنهاج مع متطلبات العمل الشفهي الذي يحسن المهارة اللغوية التواصلية لدى المتعلمين نجدها تنطلق من وقائع الممارسة التعليمية المختلفة:

أ. **ما تعلق بالتلميذ:** وهذا بالنظر إلى الكفاءة الشفهية التي يمتلكها المتعلمون حيث يرونها ضعيفة لا تلبي الغايات والأهداف المرجوة لطالب الطور الثانوي الذي من المفروض أنه يتحدّث لغتهم الأم تحدثا سليما يليق بمستواه التعليمي.

ب. **ما تعلق بالكتاب المدرسي:** حيث يرون أنه لا يتوفر على المطالب الشفهية الكافية لتنمية الكفاءة التواصلية لدى التلميذ، وحتى ما كان مشارا إليه من قبل المنهاج لا نلحظه متوفرا في مطالب الكتاب المدرسي كما أن اجتهادات الأساتذة تبقى ضيئلة في دعم الممارسة الشفهية للغة.

ت. **ما يتعلق بالمنهاج:** وهو أن الحصص المخصصة للعمل الشفهي التي يقدمها المنهاج قليلة إذ قارنها مع تلك المخصصة للعمل الكتابي كما تجدر الإشارة إلى أنه لم يخصص إطلاقا نشاطا مستقلا للتعبير الشفهي كما يرجعها البعض إلى ضعف المنهاج لأنه لا يتوافق وقدرات التلاميذ.

السؤال الثالث: هل يقدم الكتاب المدرسي المادة الشفهية اللازمة ؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%08.28
لا	51	%32.48
أحيانا	93	%59.23
المجموع	157	%100

أبانت الإجابة على السؤال الثالث أن الكتاب المدرسي المخصص لتلاميذ الطور الثانوي للسنوات الثلاث عن اختلاف بين من اعتبره يحوي المادة الشفهية اللازمة وذلك بنسبة 08.28%، ومن لم يعتبره يحتوي على المادة الشفهية اللازمة بنسبة 32.48%، ومن الذي رأى أنه يقدمها إلى حدّ ما بنسبة بلغت 59.23%.

بالرجوع إلى إحصاء المطالب الشفهية الواردة في الفصل الثالث ومقارنتها مع نظيرتها الكتابية والمنتهية إلى أن تعليمات العنصر الكتابي في الكتاب المدرسي تفوق تعليمات العنصر الشفهي، نرى أن نتائج هذه الأخيرة تتوافق وأراء الأساتذة فيما يقدمه الكتاب من مادة شفهية لا ترقى إلى حاجات التلميذ التواصلية.

السؤال الرابع: في أي النشاطات تبرز التعلمات الشفهية ؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	النص الأدبي والتواصلي	القواعد	البلاغة	العروض	التعبير الكتابي	المشاريع	المطالعة الموجهة	بناء وضعية	المجموع
التكرار	56	7	3	0	16	14	34	27	157
النسبة المئوية	% 35.66	% 4.45	% 1.91	% 0	% 10.19	% 8.91	% 21.65	% 17.19	% 100

تبرز التعلمات الشفهية حسب إجابات السادة الأساتذة في أغلب النشاطات المقررة بشكل متفاوت، يأخذ فيها نشاط النص الأدبي والتواصلي نسبة 35.56%، يليه نشاط المطالعة الموجهة بنسبة 21.65%، ثم نشاط بناء وضعية مستهدفة بنسبة 17.19%، ثم تقل في النشاطات الأخرى إذ جاءت نسبتها في نشاط التعبير الكتابي في حدود 10.19%، ونسبة 8.91% في نشاط المشاريع، و4.45% في رافد القواعد، و1.91% في البلاغة، بينما نجدها تنعدم في رافد العروض.

إن تفسير اعتبار النشاط النص الأدبي والنص التواصلي في صدارة النشاطات التي ترد فيها التعليمات الشفهية يمكن ردّه إلى الإستراتيجية المعتمدة في تعليمية هذين النشاطين والتي تقوم على الحوار بين الأستاذ والمتعلمين في شكل أسئلة يعدّ صياغتها الأستاذ مسبقا في مذكرة تعليمية، ويجيب عليها التلاميذ، فالأداء الغالب أثناء هذا

الحوار هو الأداء الشفهي بين طرفي العملية التعليمية وهنا تتجلى قدرة التلاميذ في صياغة إجابات في شكل جمل قد تكون قصيرة أو طويلة حسب ما تقتضيه طبيعة السؤال.

أما فيما يتعلق بنشاط المطالعة الموجهة فإنه بالإضافة إلى الطريقة الحوارية التي تعتمد في تدريسه تضاف إليه خاصية التلخيص التي غالبا ما يعتمد عليها -بناء على توجيهات المنهاج- الأساتذة، في الإعداد لهذا النشاط، إذ يطلب من التلاميذ تلخيص ما ورد في النّص، بالاعتماد على تقنية تلخيص النصوص وما تعلق بها من الالتزام بالحجم والأسلوب الخاص، وبعرض ملخصات التلاميذ يقف الأستاذ على الملكات اللغوية للتلميذ كالملكة النحوية والكتابية والشفهية له.

ثم جاء بعد نشاطي النص الأدبي والتواصلي والمطالعة الموجهة نشاطا بناء وضعية مستهدفة والتعبير الكتابي ويمكن تفسير ذلك بما يأتي:

بالنسبة لنشاط الوضعية المستهدفة فهو من النشاطات التطبيقية الإدماجية للمكتسبات والمعارف التي اكتسبها التلميذ في وحدة معينة، وهو نشاط يرد في الكتاب المدرسي في نهاية كل وحدة معنونا ومبينا للوضعية ومطالبا بتحرير فقرة تناسب تلك الوضعية التي يوضع فيها التلميذ قصد تمكينه من حسن التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. ورغم أن هذا النشاط لا نجد له أثرا في كيفية تعليميته في الوثائق التربوية كالمنهاج والدليل والوثيقة المرافقة ... غير أنه جاء في المرتبة الثالثة وهذا رجع لطريقة اعتماده من طرف الأساتذة إذ نلمح من خلال هذا التكرار أنهم يوظفونه كمطلب شفهي يكشفون من خلاله على قدرات التلاميذ الشفهية في التعبير عن تلك الوضعيات.

وبالنسبة لنشاط التعبير الكتابي فهو في المقام الأول نشاط تعليمي يستهدف الأداء الكتابي والقدرة التحريرية لدى التلاميذ غير أننا نلاحظ أيضا من خلال وروده في التكرار اعتماده وبالخصوص في حصة تصميم الموضوع على تفعيل الممارسة الشفهية لغاية تقيمية بحتة.

السؤال الخامس: ما التعلّمات الشفهية الأكثر استخداما؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	التعبير الشفهي	حوارات	ملخصات	شروحات	أخرى	المجموع
التكرار	31	56	28	36	6	157
النسبة المئوية	%19.74	%35.66	%17.83	%22.92	3.82	%100

تظهر نتائج السؤال الخامس متقاربة بين الاحتمالات الواردة، فقد تم الإجابة على احتمال الشروحات بنسبة 22.92%، وتم اختيار احتمال التعبير الشفهي بنسبة 19.74%، أما احتمال أن تكون ملخصات فقد بلغت نسبة 17.83%، وفي المقابل رأت النسبة الأكبر من الأساتذة أن التعلمات الشفهية الأكثر استعمالا في المتمثلة في الحوارات بنسبة قدرت 35.66%، أما البعض فرأى أنها تخرج عن هذه التعلمات الشفهية إلى تعلمات أخرى أخذت نسبة 3.82% تمثلت في: القراءة ، المشاريع ، عروض المشاريع، الروافد اللغوية والعروضية، دراسة السند الشعري.

كان متوقعا أن تأخذ الحوارات النسبة الأكبر من إجابات الأساتذة كتعلمات شفهية تمارس كثيرا أثناء العملية التعليمية في المادة، وهذا يرجع إلى طبيعة النشاطات كنشاط النص الأدبي والنص التواصلي والمطالعة الموجهة من جهة، وإلى الطريقة التي تعتمد في تنشيطها إذ تعتمد على المناقشة والحوار في تحليلها لهذه النصوص.

والأمر نفسه ينطبق على احتمال الملخصات والشروحات فهي تعليمات نجدها في بعض المطالب الواردة في ثنايا النشاطات وبالخصوص نشاط المطالعة الموجهة أو روافد القواعد والبلاغة

السؤال السادس: هل تخصص حصص لتدريب المتعلمين على التعبير الشفهي ؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	28	101	28	157
النسبة المئوية	%17.83	%64.33	%17.83	%100

تظهر إجابات الأساتذة تطابقا في تكرارات الإيجاب والنفي، فقد كانت نسبة الإجابة على هذا السؤال بأنه دائما ما يتم تخصيص حصص للتعبير الشفهي 17.83%، والنسبة نفسها كانت إجابتها النفي، وأما الإجابات التي قالت بأنه يتم تخصيصها أحيانا فقد بلغت نسبتها 64.33%، بـــ 101 تكرار.

إن غفلة المنهاج عن تخصيص حصة خاصة بنشاط التعبير الشفهي لدى التلاميذ، جعل الأساتذة يستندون في اعتماده على اجتهاداتهم الشخصية وعلى ما يتفقون عليه في ندواتهم التي يعقدونها تحت إشراف مفتشي مقاطعتهم، وقد نلقى للمادة الواحدة مقاطعتين أو أكثر وهذا ما نجده في مادة اللغة العربية وآدابها لولاية بسكرة إذ تقسم

على ثلاث مقاطعات... وبين ما يمليه المنهاج وبين هذه الاجتهادات الخاصة وتعدد المقاطعات ومخرجات ندواتها يتبين لنا هذا الاختلاف الواضح في اعتماد حصة للتعبير وكيفية إجرائها

السؤال السابع: هل اهتمت التدرجات الأخيرة بالنشاط الشفهي؟.

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	43	51	63	157
النسبة المئوية	%27.38	%32.48	%40.12	%100

يرى الأساتذة أن التدرجات الأخيرة التي صارت ترسلها المفتشية العامة للبيداغوجيا التابعة لوزارة التربية الوطنية عند بداية كل موسم دراسي تهتم أحيانا بالمضمون الشفهي ونسبة الإجابة بهذا وصلت 40.12%، بينما ترى نسبة 27.38% أنها اهتمت به، ونسبة 32.48% لم تعط له الأهمية اللازمة.

يبدو أن نتائج هذا السؤال تعكس عدم الاطلاع الجيد لبعض الأساتذة على مضمون هذه التدرجات، فنظرة فاحصة لها تبين خلوها من أي إشارات للعمل الشفهي خصوصا في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها العملية التعليمية التي فرضها وباء كوفيد 19 المستجد، وهذا المقتطف من الوحدة الأولى من التدرجات السنوية للسنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية) نموذج لما ندعيه:

الجدول رقم 18: نموذج لنشاطات وحدة معينة

التدرجات السنوية

المحور الأول : العصر العباسي الأول (132هـ – 334 هـ)					
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات ينتج فيها نصوصا شتى أنماط متنوعة من النصوص في مقام تواصل دال ذات علاقة بأدب العصر الجاهلي أو صدر الإسلام أو الأموي						
يدتج المتعلّم في مقام تواصل دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ ونصوصا تفسيريّة نقديّة ترتبط بالعصر العباسيّ موظّفا الموارد اللّغويّة المدروسة.	ـ يتعرّف على مظاهر النّزعة العقليّة في العصر العباسيّ. ـ يتذكر خصائص النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ. ـ يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف العطف. ـ يتدرب على تقنيّة التلخيص ويطبّقها. ـ يتدرب على بناء أفكار وفق نمط النّص. **ـ يتعرّف على بحر الخفيف وتفعيلاته.** ـ يتعرّف على أسباب النزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. ـ يستمتع مظاهر التّجديد في الشّعر العباسيّ. **ـ يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف الجر.** ـ يتعرّف على التشبيه الضمنيّ والتمثيليّ ويتذوّق أثره الجماليّ.	الأولى: النزعة العقليّة في الشعر.	**الأسبوع الأول:** **النصّ الأدبيّ وروافده:** ـ تهديد ونصح: بشار بن برد. **ـ معاني حروف العطف.** **ـ بحر الخفيف.** **التعبير الكتابيّ:** تقنية تلخيص نصوص متنوّعة. **الأسبوع الثاني:** **النصّ التواصليّ وروافده:** النزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. **ـ معاني حروف الجرّ.** ـ التشبيه الضمني والتمثيلي. **(أركانه و أقسامه)** **التعبير الكتابيّ** : تحرير موضوع تلخيص نصّوص في القسم .	ـ **يذكر** السّياق التّاريخي والعوامل التي أنتجت انفتاحا على الحضارات الأخرى (الفرس، الإغريق، الهنود...). **ـ يحلّل النّص الأدبيّ مضمونا وشكلا:** يكتشف معطيات النص ويناقشها ـ يحدد نمط النص ـ يظهر معاني حروف العطف ومعاني حروف الجرّ من خلال النّص الأدبيّ مع إبراز دورها في اتّساق النّص. ـ يحلّل موسيقى القصيدة ويحدد خصائص بحر الخفيف. ـ يبرز أهمّية التّشبية التّمثيلي والضّمني في دعم الحجّة العقليّة. **ـ يناقش ويلخص نصوصا متنوعة.** **يستنتج عوامل بروز النّزعة العقلية في العصر العبّاسي.**	ـ يعبر مشافهة أوكتابة عن مظاهر تأثر القصيدة العربيّة في العصر العباسيّ بالحياة العقليّة والتيار الفكريّ السّائدين آنذاك. ـ يحدد معاني حروف العطف في نص مقترح. ـ يحلل عروضيا في بحر الخفيف ـ يعلّل بروز النزعة العقليّة في الشعر العباسيّ (مشافهة أو كتابة). ـ يحدد في نص مقترح معاني حروف الجر. ـ يبيّن نوع التشبيه مع التّعليل في نص مقترح.	08 سا
	الوضعية	**نوعها**	**مجالها**	**النّمط**	**الموارد**	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	**الوضعية الأولى**	**وضعيّة إبداعيّة**	الإقناع بالتزام مكارم الأخلاق.	**حجاجي**	**معاني حروف العطف والجرّ.** التشبيه الضمني والتمثيلي.	
	الوضعية الثّانية	**وضعيّة نقديّة**	مظاهر النّزعة العقلية في العصر العباسيّ	**تفسيري**	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط.	

وزارة التربية الوطنية 5

فعندما نلاحظ ما ورد في خانة الموارد المستهدفة من هذا الجدول يتضح الاهتمام الكبير بالأداء الكتابي في الأسبوعين الأول والثاني، إذ يكون الأول لعرض الموضوع وكيفية تصميمه، ويكون الأسبوع الثاني لتحريره في القسم.

أما الأداء الشفهي فلا نجد له حضورا إلا في خانتي الكفاءة والتقويم المرحلي والمعالجة، ففي خانة الكفاءة إشارة إلى الكفاءة التي لابد على المتعلم استهدافها وهي إنتاج نصوص في مقام تواصلي دال مشافهة وكتابة. أما خانة التقويم المرحلي والمعالجة فنلحظه يستخدم عبارة (مشافهة أو كتابة) في قوله: يعبر مشافهة أو كتابة...يعلل بروز ظاهرة مشافهة أو كتابة.

إن هذا الحضور ليس له فائدة تعليمية شفهية، وهو مجرد ذر للرماد لا غير، فكيف للقائمين على هذا التدرجات أن يعتبروا الأداء الكتابي والأداء الشفهي من الغايات التعليمية الضرورية ويحصرونها في المفاهيم التمهيدية و التقويمات الختامية ولا يجعلون لها حضورا في العمل التعليمي في حدّ ذاته خصوصا فيما تعلق بأهداف التعلّم والموارد المستهدفة والسير المنهجي للوحدة.

ثانيا: البيانات الخاصة بالمتعلّم:

السؤال الثامن: إلى أيّهما يميل المتعلم؟

وقد جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

الاحتمالات	الشفهي	الكتابي	كلاهما معا	المجموع
التكرار	22	100	35	157
النسبة المئوية	%14.01	%63.69	%22.29	%100

تظهر النتائج المبينة على الجدول أن هناك فارقا كبيرا في ميولات التلميذ نحو العمل الشفهي والعمل الكتابي، إذ ترى نسبة 63.69% من الأساتذة أن التلميذ يميل إلى النشاط الكتابي، بينما رأت نسبة 22.29% من الأساتذة أن المتعلم يميل إلى كل من النشاطين الكتابي والشفهي، ورأت نسبة 14.01% من الأساتذة أنه يميل إلى الشفهي.

يمكن تفسير اهتمام المتعلمين في هذه المرحلة من التعليم بالأداء الكتابي أكثر من الشفهي وهذا ما أجمع عليه الأساتذة في إجابتهم، إذا رجعنا إلى الأطوار التعليمية السابقة وخصوصا في ظل النظام التعليمي القديم الذي جعل الكتابة هي المرتكز الوحيد في تعليمية اللغة وهذا ما جعل المتعلم يميل إلى كل ما هو كتابي وينفر من الشفهي في المراحل التعليمية اللاحقة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ما يجده المتعلم في الطور الثانوي ليس إلا استكمالا لما سبق في تغييبه للنشاطات التواصلية الشفهية.

وفي تعليل إجاباتهم على هذا السؤال فقد أشار السادة الأساتذة إلى مجموعة من الآراء في ذلك نوردها فيما يأتي:

أ. **العامل النفسي:** إذا رأى البعض أن الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء التعبير مشافهة والارتباك في التحدث أمام الزملاء سبب رئيس في نفور المتعلم من الممارسة الشفهية للغة، ورأينا في هذا السبب أن الخوف والارتباك ليس له ما يبرره في هذه المرحلة التعليمية المتقدمة.

ب. **العامل المنهاجي:** ويقصد به أحجام المناهج التعليمية عن العمل المدرسي.

ت. **الضعف القاعدي** : نبه أحد الأساتذة إلى الضعف القاعدي الحاصل عند التلميذ قبل ولوجه الطور الثانوي دون أن يشير إلى سبب هذا الضعف، وقد أشرنا في الفقرة السابقة لإلى انه يعود إلى مضمون المناهج المدرسية التي تعتمد العمل الكتابي أساس في تعليم اللغة، وهذا ما يؤثر على قدرة المتعلم التواصلية سلبا.

ث. **مزاحمة العامية:** وهذا أمر خطير أن تزاحم الفصحى العامية داخل المدرسة وهي المكان الذي لابد أن تمارس فيه اللغة كما ينبغي لها أن تمارس، وبحكم ممارستنا لمهنة التعليم نرى أن هذا يرجع إلى عدم التمكن من الفصحى بشكل سليم ما يجعل المتعلم يستعين بالعامية للتعبير عن أفكاره، ولو كانت عامية عربية لكانت أخف لكنها عامية هجينة ممزوجة بالكثير من الألفاظ والعبارات الأجنبية.

ج. **عامل الاستئناس:** وهذا ما أراده بعض الأساتذة في تعليلاتهم على أن المتعلم يميل إلى التعبير الكتابي لأنه يجد صعوبة في بناء فقرة شفهية متسلسلة مرتبة، وحتى يؤدي وظائفه التعلّمية بكامل حريته وراحته وسعة تفكيره. أي إن التلميذ يستأنس للتعليمات والمطالب التي تستعمل الأداء الكتابي ويحسن حلها والتعامل معها، بخلاف المطالب الشفهية التي يستصعبها.

أما الأساتذة الذين قالوا بأنه يميل إلى النشاط الشفهي فلان الكتابة بالنسبة له عقوبة وعمل متعب وشاق

السؤال التاسع: أيّهما أصعب بالنسبة للمتعلّم؟

– الشّفهي – الكتابي – كلاهما معا – لماذا؟

الاحتمالات	الشفهي	الكتابي	كلاهما معا	المجموع
التكرار	102	17	38	157
النسبة المئوية	%64.96	%10.82	%24.20	%100

يكشف الجدول أن غالبية الأساتذة يلمسون عند التلميذ صعوبة في الأداء الشفهي بنسبة قدرت 64.96%، وبعضهم يراها في الأداءين معا الكتابي والشفهي بنسبة 24.20%، أما القلة منهم فترى أنه يكمن في النشاط الكتابي بنسبة 10.82%.

إن هذا السؤال سليل سابقه وإذا قارنا نتائجهما نجدها متوافقة غير متناقضة، فمثلما أقر أغلبية الأساتذة أن المتعلم يميل إلى النشاط الكتابي ويعزف شيئا ما عن النشاط الشفهي، رأوا أن النشاط الذي يستصعبه المتعلم هو النشاط الشفهي وربما هذه النتيجة هي إجابة على السؤال السابق، فميل المتعلم إلى الكتابي يفسره استصعابه للشفهي.

وفي الإجابة على السؤال لماذا؟ :

لظروف المتعلم النفسية كالتلعثم في الكلام وقلة الثقة في النفس والخجل أيضا

يفتقر المتعلم للألفاظ المناسبة.

تختلف الصعوبة بحسب قدرة المتعلم

السؤال العاشر: ما نوع النصوص التي يجيدها المتعلمون شفاهة؟

- سردية - وصفية - حجاجية - تفسيرية

الاحتمالات	سردية	وصفية	حجاجية	تفسيرية	المجموع
التكرار	73	69	9	6	157
النسبة	%46.49	%43.94	%5.73	%3.82	%100

أجمعت نسبة 46.49% من الأساتذة أن النصوص التي يجيدها المتعلمون هي النصوص السردية، تليها النصوص الوصفية بنسبة 43.94%، أم النصوص الحجاجية والنصوص التفسيرية فلم تأخذ نصيبا كبيرا من إجابات الأساتذة، حيث رأت نسبة 5.73% أنها حجاجية، ونسبة 3.82% أنها تفسيرية.

بالعودة إلى مناهج اللغة العربية وآدابها للسنوات الثلاث من الطور الثانوي فإنها تحدد أهدافها الختامية فيما تعلق بالمجال الشفهي بقدرة المتعلم على إنتاج نصوص متنوعة، لذلك كان الهدف الختامي للسنة الأولى في هذا المجال هو "إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق"[1] ، أما الهدف الختامي للسنة الثانية هو "إنتاج نصوص ذات طابع سردي أو حجاجي للتلخيص أو العرض أو المناقشة"[2] ، والهدف الختامي للسنة الثالثة فهو "إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية دالة".

لذلك ومما سبق ذكره أردنا أن نرى مدى إنتاج هذه النصوص المتنوعة من خلال طرحنا هذا السؤال على الأساتذة، لكن النتائج تبدو مقلقة حيث في السنة الأولى ليس مطلوبا على المتعلم أن يتمكن أي الأنماط المقترحة

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى، ص6.

[2]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية (شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)، ص 7

مشافهة، ويكون النمط الحجاجي والتفسيري مستهدفا في المجال الكتابي، وإنما يبقى مطالبا بإنتاج نصوص دالة في وضعيات تواصلية عن طريق التلخيص أو التخليل أو التعليق، فلماذا يتأخر الأمر للسنة الثانية؟

وعندما نرى النسبة التي تحصل عليها النمط الحجاجي فهي نسبة ضئيلة جدا قدرت بـــ: 3.82%، رغم انه من المطالب المستهدفة في منهاج السنة الثانية رفقة النمط السردي.

أما النمط السردي فقد أجمع عليه أغلبية الأساتذة أنه النمط الأول الذي يجيده المتعلمون مشافهة، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة هذا النمط البسيطة التي تعوّد عليها التلميذ منذ المراحل التعليمية الأولى.

وكذلك الأمر بالنسبة للنمط الوصفي مفهوم من الأنماط المعهودة لدى التلاميذ ونظرا لخصائصه السهلة بالنسبة للمتعلم.

أما النمط التفسيري فنسبته الضعيفة يفسرها تأخره للسنة الثالثة حتى يطلب من التلميذ أن يعبر على منواله .

السؤال الحادي عشر: هل يتدرب التلاميذ أثناء الحصة و خارجها على التحكم في هذه الأنماط؟

أثناء الحصة وخارجها – أثناء الحصة – خارجها – لا أثناء ولا خارج

	أثناء الحصة وخارجها	أثناء الحصة	خارجها	لا أثناء ولا خارج	المجموع
التكرار	38	93	4	22	157
النسبة	%24.20	%59.23	%2.54	%14.02	%100

تظهر النتائج أن أغلب الأساتذة يقولون أن التلاميذ يتدربون أثناء الحصة التعليمية وذلك بنسبة قدرت بـــ 59.23%، بينما أجابت نسبة 24.20% أنهم يتدربون أثناء الحصة وخارجها، وأجابت نسبة 14.02%، أنه لا أثناء ولا خارج الحصة، بنما أجاب أربعة أساتذة بأن المتعلم يتدرب على إتقان هذه الأنماط خارج الحصة فحسب.

يتجلى لنا من النتائج السابقة أن التلاميذ يعتمدون بالأساس على ما يقدم داخل الصف، وهي وضعية طبيعية إذا علمنا أن النشاطات التعليمية المختلفة لا تقدم تعلمات شفاهية كافية أثناء النشاط، كما لا توجه التلميذ إليها خارج الصف كواجبات منزلية أو وضعيات يعيشها في حياته يمكن أن تكون موضوعات للتعبير عنها. وإن وجدت هذه التعلمات التعبيرية فإن معظمها في المجال الكتابي.

السؤال الثاني عشر: ما نوع صعوبات التّعلم الشّفهي التي يعاني منها التلميذ في نشاطات المشافهة ؟

- صعوبات سلوكية - صعوبات عضوية - صعوبات إدراكية - صعوبات لغوية - أخرى:

الاحتمالات	صعوبات سلوكية	صعوبات عضوية	صعوبات إدراكية	صعوبات لغوية	أخرى	المجموع
التكرار	7	1	19	122	8	157
النسبة	%4.45	%0.63	%12.10	%77.70	%5.09	%100

تبين نتائج الجدول أن الأساتذة يلمسون صعوبات للتعلم الشفهي عند التلاميذ، وأول ما يجمعون عليه الصعوبات اللغوية، وقد اتفقوا بنسبة 77.70%، وكان جواب نسبة 12.10% منهم أنها صعوبات إدراكية، أما نسبة 4.45% اعتبرتها صعوبات سلوكية، في حين عدّها أستاذ واحد صعوبات عضوية، بينما اختارت نسبة 5.09% صعوبات أخرى نوردها في ما يأتي: تتغير الصعوبات من تلميذ لآخر، فقر الأفكار و صعوبة التعبير، عدم القدرة في التحكم في الألفاظ وخاصة من ناحية الإعرابية، يصعب الربط بين الأفكار، نفسية، الجرأة والارتجال، معرفية، تطبيقية،

هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلّم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي الدراسي في موارد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالبا يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية) فيظهر الطفل تأخرا في اكتساب اللغة وغالبا ما يكون ذلك مصحوبا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز

حيث إنّ اللغة هي مجموعة من الرموز من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك مثل (مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية) فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلّم هذه الرموز[1].

ومن خلال إجابات الأساتذة يتبين أن المشكل الذي يعانيه التلاميذ في مرحلة الطور الثانوي أثناء ممارستهم للغة في شكلها المنطوق هو المشكل اللغوي الذي يتعلق باللغة في حد ذاتها أي في بنيتها المعجمية والصرفية وخصوصا النحوية

فمن الناحية المعجمية يفترض أن طالب هذا المرحلة أنه اكتسب زادا لغويا كبيرا وكافيا من خلال تعلمه في الطورين الابتدائي والمتوسط يمكنه من فهم الألفاظ ودلالتها وكيفية توظيفه في جمل مفيدة غير أن الواقع يكشف غير ذلك، حيث كمية الألفاظ محدودة عنده وبسيطة.

ومن الناحية الصرفية يظهر التلميذ عجزا كبيرا في تصريف بعض الأفعال وتثنية وجمع الكثير من الكلمات المألوفة.

أما الناحية النحوية فهي الجانب الذي يبرز فيما تعلق بالصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ما يجعلهم يتوجسون من الأداء الشفهي، وإن حاولوا فإن كثيرا منهم يرفعون ما يتوجب النصب، وينصبون ما يتوجب الرفع، وآخرون يستعملون ما يعرف بلغة الصحافة، فيسكنون أواخر الكلمات في الجملة خوفا من الوقوع في الخطأ.

والصعوبة الثانية من صعوبات التعلم الشفهي التي اختارها الأساتذة هي الصعوبات الإدراكية التي تمس ثلاثة جوانب هي الفهم والاستيعاب والتذكر.

[1]- خالد عبد السلام، صعوبات تعلّم اللغة الشفهية، جامعة سطيف، ص165.

ثالثا: بيانات خاصة بالمعلّم:

السؤال الثالث عشر: هل تعتمد على التمارين الشفهية في الروافد اللغوية والبلاغية التي تركها الكتاب المدرسي لاجتهاد الأستاذ؟

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	53	20	84	157
النسبة المئوية	%33.75	%12.73	%53.50	%100

يرى أغلبية الأساتذة أنهم يستخدمون التمارين الشفهية في الروافد اللغوية والبلاغية التي تركها الكتاب المدرسي لاجتهادهم إلى حد ما بنسبة بلغت 53.50%، بينما ترى نسبة 33.75%، أنها تستخدمها، وعبر ت نسبة 12.73%، عن عدم استخدامها للتمارين الشفهية.

لقد ذكرنا سابقا أن الكتاب المدرسي ترك الكثير من الروافد اللغوية والبلاغية لاجتهاد الأستاذ في تحضيرها ومعالجتها وتقويمها، وبم يوضح الكيفية التي تقوم بها مكتسبات المتعلم.

وفي هذا المجال من الاجتهاد طرحنا سؤالنا هذا لكي نلمس مدى توظيف الأستاذ للتمارين الشفهية مثلما يتم الاعتماد على التمارين الكتابية. وبعد قراءتنا لنتائج هذا الاستطلاع لاحظنا أنه يوجد اهتمام نسبي لدى الأساتذة بالمطالب الشفهية إذ يحالون توظيفها في دروس النحو والبلاغة وهي الدروس التي تستهدف إكساب كفاءة نحوية أو بلاغية كتابة ومشافهة.

السؤال الرابع عشر: هل تستخدم وسائل حديثة في تدريس نشاط التعبير الشفهي؟- فيم تتمثل:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	26	74	57	157
النسبة المئوية	%16.56	%47.13	%36.30	%100

تبين نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يستخدمون الوسائل الحديثة في تدريس التعبير الشفهي بنسبة بلغت 47.13%، وآخرون يرون أنهم يوظفونها إلى حدّ ما بنسبة 36.30%، في حين ترى نسبة 16.56% أنهم يستخدمونها في نشاطاتهم الشفهية.وقد مثل بعض لهذه الوسائل فذكر: عارض البيانات، جهاز الحاسوب، التسجيل الصوتي لمقاطع شعرية.

إنّ استخدام التقنيات الحديثة يعد من سمات العصر الحديث، واهتمامات الجيل المعاصر الذي لا يكاد يستغني عنها في مختلف مناحي الحياة، وقد ساهمت ثورة التكنولوجيا والاتصالات التي شهدتها الألفية الثالثة بشكل واضح في إحداث تطورات سريعة في مختلف الميادين، ولم يكن ميدان التعليم بمنأى عن هذا التطور، فقد سارعت المؤسسات التعليمية إلى مواكبة العصرنة والاستفادة من مزايا التكنولوجيا في التعليم، فتبنت مدخلا جديدا هو تكنولوجيا التعليم، بهدف تحسين جودة التعليم، وتخليصه من مشكلاته.

وباعتماد المؤسسات التربوية المدخل التكنولوجي في التعليم؛ يتطلب الأمر الاستجابة والانسجام مع متطلباته وهذا عن طريق تحديث أساليب التعليم وأدواته تماشيا مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية الهائلة؛ إذ تمثل الوسائل التعليمية مكونا رئيسا في منظومة المنهاج الدراسي ولا يمكن الاستغناء عنها فهي تؤثر وتتأثر وتتكامل مع بقية العناصر الأخرى المكونة للمنهاج الدراسي الذي يتكون من الأهداف التعليمية، والمحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقويم والوسائل التعليمية[1]. وعلى هذا وجب على مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعبر المراحل السابقة، أن يتكيف مع المعطيات الجديدة التي أفرزها التطور الذي يعرفه مجال تعليمية اللغات وطرائق التدريس، وينوع في استعمال الوسائل التعليمية، والتكنولوجية خاصة، لما تلعبه من دور في زيادة دافعية التعلم، وتحسين الأداء اللغوي والتحصيل المعرفي للمتعلم، وتطوير مهاراته في اللغة العربية، وإلا صار دوره عقيما ينحصر فقط في التلقين والإلقاء كما كان عليه التعليم في الماضي. إضافة إلى أن التعليم الثانوي أصبح مطالبا بمواجهة كثير من التحديات، في مقدمتها التطورات التقنية في مختلف المجالات، وبروز مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي.

[1]- أحمد سالم ، وسائل وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص45-46

تبين النتائج أن النسبة الأكبر من الأساتذة لا تعتمد على الوسائل الحديثة السمعية منها والبصرية والسمعية البصرية التي تساعد في اكتساب الملكة التواصلية لدى التلاميذ، وإن بحثنا عن الأسباب في ذلك يمكن أن نرجعها إلى ما يأتي:

- تغييب هذه الوسائل في المناهج المدرسية وعدم الإشارة إلى إلزاميتها أو أهميته في العملية التعليمية
- ندرة هذه الوسائل التقنية داخل المؤسسات التربوية التعليمية
- عدم توفرها لدى الأساتذة وهذا راجع لثمنها المرتفع وميزانية الأساتذة لا تكفي لاقتنائها

السؤال الخامس عشر: هل أنت من يختار المجيب والمتحدث ؟

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	80	21	56	157
النسبة المئوية	%50.95	%13.37	%35.66	%100

أجابت نسبة 50.95% من الأساتذة أنهم يختارون التلاميذ للإجابة والتحدث وأجابت نسبة 35.66% منهم أنهم يختارون أحيانا المجيب والمتحدث، بينما نفت نسبة 13.37% منهم اختبارهم التلميذ للتحدث والإجابة.

إن نتائج هذا البند تعكس ضعف المبادرة لدى التلاميذ للإجابة والتحدث، وهذا مؤشر خطير يدل على غياب الدافع الذاتي عند المتعلم نحو التواصل اللغوي، فأكثر من نصف المستجوبين الذين يلزمون التلاميذ للمحاولة بالإضافة إلى احتساب نسبة 35.66% التي أجابت بعبارة أحيانا تبين من جهة ضعف الرغبة لدى المتعلم للأداء الشفهي، وفي ذلك أسباب نشير إليها في مواطنها، ومن جهة أخرى تكشف أن المعلم ما يزال هو محور العملية على خلاف ماجاءت به الإستراتيجية المعتمدة في المنهاج التي تتيح للمتعلم مجالا أوسع للتعلم ولتوظيف قدراته الذاتية.

السؤال السادس عشر: هل يتم تثمين نشاط المشافهة ؟

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	105	8	44	157

النسبة المئوية	%66.87	%5.09	%28.02	%100

يتبين من نتائج الجدول تفاوت الأساتذة في تثمين المشافهة عندهم إذ اختارت نسبة 66.87% من المستجوبين أنهم يثمنون نشاط المشافهة، بينما أجابت نسبة 28.02%، بأنها تثمن النشاط إلى حد ما، أما نسبة 5.09% وهي الفئة القليلة نفت تثمينها للنشاطات الشفهية

إننا نقصد بتثمين نشاط التعبير الشفهي تقييمه أي إصدار حكم قيمي على الأداء الشفهي وتشخيصه، وبمعنى أدق نقصد به في العملية التعليمية العلامة التي نقيم بها التلميذ على أداء معين والتشخيص هو الوصف التابع لهذه العلامة كأن نقول مثلا تلميذ اخذ علامة 11 وتشخيصها مقبول .

وعملية التقييم هي إحدى الإجراءات المهمة فهو "العملية التي يتم بها الحكم التقييمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة"[1]

وعليه فهو أداة قياس عن طريق الاختبارات الشفهية للوقوف على مدى تمكن التلميذ من هذا السلوك أو المهارة التي نقصدها وهي هنا القدرة على التواصل.

وإذا كانت الأغلبية من الأساتذة تقوم بتقييم الأداء الشفهي لدى التلميذ فهذا أمر لابد من تثمينه رغم عدم إفراد المنهاج لنشاطات أو تعلمات تستهدف الكفاءة التواصلية، ولو بحثنا عن كيفية تثمين هذا الأداء لوجدنا أن الأغلبية تقوم به باعتماد الحصة الأولى للتعبير الكتابي التي تكون تصميما للموضوع وتهيئة للمتعلم حتى يحرره في الحصة الثانية منه، فيطلب الأستاذ من تلاميذه التعبير عن عناصر الموضوع مشافهة وبها يقف على مدى تمكن تلميذه من هذه الملكة اللغوية.

غير أن هذا التقييم يظل ضعيفا وقاصرا على الإحاطة بالمهارة التواصلية لدى المتعلمين لأن كثيرا منهم لا يعتبره اختبارا مهما وإنما هو مجرد إجراء روتيني يقام به أثناء حصة التعبير الكتابي، كما أن علامته تدخل ضمن ما يعرف بالتقويم المستمر وبالتالي فهو تثمين الغاية منه تحسين علامة التقويم المستمر التي تتكون من عدة عناصر هي بدورها.

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق ، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص102.

السؤال السابع عشر: هل يتم تقويم مهارة المحادثة ؟

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	112	5	40	157
النسبة المئوية	%71.33	%3.18	%25.47	%100

يظهر تفاوت في مدى تقويم الأساتذة لمهارة المحادثة حيث إن نسبة 71.33% من المستجوبين يقومون يتقويم هذه المهارة، و25.47% منهم تقوم بذلك أحيانا، و3.18% منهم لا تعنى بتقويم المهارة.

إن عملية التقويم سلوك طبيعي نقوم به في حياتنا اليومية العادية أو المهنية، حيث أننا لا نتوقف عن تقويم الأشياء وإصدار الأحكام سواء على الأشخاص أو على الأشياء أو مقارنة سلوكاتنا مع سلوكات الآخرين، وهذا قصد تدارك أخطائنا وتصحيحها[1].

وننوه هنا إلى أن هناك خلطا يقع فيه بعض المختصين في استعمالهم لمصطلح التقويم مرادفا للتقييم أو العكس، لكن الحقيقة أن هناك اختلافا اصطلاحيا وإجرائيا بينهما فإذا كان التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء ووصف مدى اكتساب المتعلم لمهارة معينة، فإن التقويم يتجاوز هذا المفهوم إلى معنى الإصلاح والتعديل والتصحيح.فقد جاء في لسان العرب التقويم من قوم "أي صحح وأزال العوج"[2]، أما اصطلاحا فقد عرّفه عبد الحليم منسي: "هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها"[3].

ومنه فإن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم التقييم وهذا الأخير هو جزء منه، إذ لا يتوقف التقويم عند تثمين السلوكات والمهارات والمعارف فحسب إنما يتوخى تعديل الاعوجاج فيها وتصويب الأخطاء فيها حتى تستقيم.

والتقويم الذي نبحث عنه هنا هو التقويم اللغوي الذي نجد فيه تعريفات مختلفة منها:

[1] – فاطمة السعدي، تثويم مادة التعبير الشفهي وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ص101

[2] – ابن منظور، لسان العرب، ص193،192.

[3] – فاطمة السعدي، تثويم مادة التعبير الشفهي وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات ، ص101

يعرفه قاسم وآخرون بأنه: " عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه الطلاب بالفعل من معارف ومهارات لغوية، بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام لغوية أدائية أو إنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية"[1].

بينما يرى أكرم خوالدة أنه "عملية متعددة الجوانب: منها ما يتعلق بنمو الطلبة لغويا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شيء من فروع اللغة العربية وما به من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة"[2]

أما إبراهيم علي ربابعة فيعتبره أنه: "عملية التأكد من تشكل مهارة معينة أو الإلمام بمعرفة جديدة من معطيات منهج اللغة العربية"[3]

ومن هذه التعريفات يتبين أن التقويم اللغوي إجراء مهم من إجراءات العملية التعلّمية التعليمية الناجحة في ميدان تعلم اللغة وتعلمها، حيث من خلاله يتم رصد تطور الأداء اللغوي لدى التلاميذ وفق معايير معينة لذلك فهو عملية منظمة وليست عشوائية تستهدف تصويب الأخطاء اللغوية وتمكين المتعلم من أداء اللغة بوجه سليم.

وإذا كانت نسبة 71.33% من الأساتذة المستجوبين تقوم بعملية التقويم، فإن هذا الرقم يعكس مدى أهمية التقويم لدى الأساتذة وخصوصا تقويم النواحي الشفهية عند المتعلمين، وإذا كان تقييم الأداء الشفهي -كما سلف الذكر- يبقى ضئيلا مقارنة مع تقييم الأداء الكتابي في الاختبارات والامتحانات المرحلية، فإن تقويم هذه المهارة سيكون بالتأكيد قاصرا أيضا على الوقوف على كل الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أثناء القيام بممارسة اللغة شفاهة وغياب حصص خاصة بالنشاط الشفهي يصعب على الأساتذة تعديل الاعوجاج الحاصل في هذه الملكة.

[1] قاسم محمد جابر وآخرون (الحديبي، علي عبد المحسن والظنحاني، محمد عبيد، أساليب تقويم طلبة اللغة العربية (الواقع والمأمول) المركز التبروي للغة العربية لدول الخليج، دبي.

[2]- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار مكتبة، عمان، ط1، 2012، ص28.

[3]- إبراهيم علي ربابعة، التقويم اللغوي، 2015 متوفر على موقع الألوكة.

السؤال الثامن عشر: هل ترون أن التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات قد ساعد في تحسين الجانب الشفهي للتلميذ؟

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	52	42	63	157
النسبة المئوية	%33.12	%26.75	%40.12	%100

تختلف رؤية الأساتذة لقدرة المقاربة بالكفاءات على تحسين الجانب الشفهي لدى التلاميذ، حيث رأت نسبة 40.12% منهم أنها تحسن إلى حد ما، ونسبة 33.12% توافق على كون المقاربة تحسن من ذلك الجانب، بينما نفت نسبة 26.75% أن يكون للمقاربة بالكفاءات دور في تحسين الأداء الشفهي.

سبق وأن ذكرنا في الفصل النظري من هذا البحث أن إستراتيجية المقاربة بالكفاءات تعتمد على آليات تساعد على تنمية التعبير الشفهي والتواصل، وتتمثل هذا الآليات في؛ المقاربة التواصلية ومنهجية حل المشكلات والتعلم بواسطة المشروع.

غير أن حوصلة الجدول تبين تفاوتا بين من يراها تحسن الأداء الشفهي إلى حد ما، وبين من يعتبرها قادرة على ذلك، وبين من يرى عدم قدرتها.فنسبة القائلين بـــلا فاقت 26% وهذا رقم كبير نوعا ما يتنافى مع تقدمه هذه الإستراتيجية من أدوات تساعد على تنمية المهارة اللغوية التواصلية، ويمكن تفسير هذا التناقض بالخلط الحاصل عند بعض الأساتذة بين ما يقدمه المنهاج والكتاب المدرسي من محتويات شفهية وبين الطريقة التعليمية في حد ذاتها، فالمقاربة بالكفاءات تعرف بكونها المقاربة التي تجعل المتعلم هو محور العملية التعلّمية التعليمية كما تتيح له التعلم في كل الوضعيات داخل وخارج المدرسة قصد تعليمه كيفية التعامل مع هذه الوضعيات الحياتية.

أما عن تعليلات الأساتذة لإجاباتهم فنوضحها من خلال هذا الجدول:

المجيبون بـــ نعم	المجيبون بـــ لا	المجيبون بـــ إلى حد ما
- تساعد على تحصيل الجانب المعرفي وتحسه بالمسؤولية - تسمح بتفعيل الحوار وتجعل المتعلم محور العملية التعلّمية وهذا ما يتيح له	- لأنّ المتعلم والمعلم غير قادرين على التحكم في آلياتها - لأنّ المتعلم والمعلم غير قادرين على التحكم في آلياتها	- أحيانا فهي تحتاج غلى وسائل مساعدة وإلى عدد تلاميذ أقل مما هو عليه

تحسين قدراته اللغوية والتعبيرية وتطوير ملكته النقدية - لأنها تشرك التلميذ في العملية التعليمية. - بشرط أن تتوفر على الطالب الذكي المتحرك الايجابي أما السلبي فلا تليق به.	- لأنها تغييب نشاط التعبير الشفهي. ويغيب فيها التكامل بين الأطوار الثلاثة	

السؤال التاسع عشر: ماذا لاحظتم خلال حصة تصميم موضوع التعبير الكتابي؟

- التلاميذ يتجاوبون مع الموضوع المقترح
- التلاميذ لا يتجاوبون مع الموضوع المقترح
- يتجاوبون في بعضها
- لماذا حسب رأيك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يتجاوبون مع الموضوع المقترح	47	%29.93
لا يتجاوبون مع الموضوع المقترح	17	%10.82
يتجاوبون في بعضها	93	%59.23
المجموع	157	%100

يجمع المستجوبون من الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 59.23% أن الموضوعات المقترحة للتعبير الكتابي يتجاوب معها المتعلمون إلى حدّ ما، بينما ترى نسبة 29.93% أنهم يتجاوبون مع الموضوع المقترح، أما نسبة 10.82% الباقية فترى عدم تجاوبهم مع الموضوعات المقترحة في المنهاج.

لقد لاحظ الأساتذة بالأغلبية أن التلاميذ يتجاوبون مع بعض الموضوعات المقترحة لحصة التعبير الكتابي، كما عبرت نسبة لا بأس بها من الأساتذة عن عدم اهتمام التلميذ بالموضوعات، وهذا أمر يدعو للقلق وإلى إعادة النظر في الموضوعات التي لا يتجاوب معها التلاميذ وهذا من مهمات القائمين على محتويات الأداة العلمية، لأن عدم إثارة التلميذ بالموضوعات التي تهمه سيجعله ينفر من محاولة التعبير عنها كتابة في المقام الأول، فما بالك بالتعبير

عنها مشافهة.لذا لابد من استبدالها بموضوعات أكثر جدة ومناسبة للبيئة الحديدة وطريقة تفكير المتعلم والمحيط الذي يعيشه.

وقد أرجع الأساتذة أسباب عدم التجاوب إلى الجوانب الآتية:

- **جوانب نفسية:** وعن هذا عبر الأساتذة بأنها موضوعات بعيدة عن انشغالاتهم وميولاتهم النفسية في هذه المرحلة العمرية.
- **جوانب عقلية:** حيث أن هناك موضوعات لا ترتقي إلى مستوى التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى هناك موضوعات تفوق القدرات العقلية للتلميذ في هذه المرحلة التعليمية وخير مثال ذلك: موضوع الذهنية العلمية تصحيح للمعرفة و موضوع أبو تمام والمتنبي حكيمان أما الشاعر فالبحتري وكلاهما من محتويات كتاب السنة الثانية.
- **جوانب إدماجية:** إذ تعيق بعض الموضوعات المقترحة من إمكانية إدماج المكتسبات النقدية وخصوصا النحوية والبلاغية مما يجعل التلميذ يستصعب هذه الموضوعات.

أما الفئة التي قالت بأن الموضوعات المقترحة يتجاوب معها التلاميذ فقد بررت بأنهم يتفاعلون معها فهي ملاذ لتخيلاتهم رغم محدودية معارفهم وأفكارهم، أما الصعوبة في التجاوب فتعود إلى الطريقة التي يقدم بها الأستاذ الموضوع المقترح مما يفرض عليه التحضير الجيد وإتباع السبل المناسبة لكل موضوع.

ويمكن أن نضيف سببا نراه وجيها في ما تعلق عدم تناسب الموضوعات المقترحة وميولات التلاميذ النفسية والعقلية وغيرها إلى قدم الكتب المدرسية التي بقيت مضامينها منذ ما يزيد عن ثلاث عشرة سنة، وهذه مدة كافية لتغير حاجات المتعلمين خصوصا في ظل هذه الطفرة العلمية والتكنولوجية.

السؤال العشرون: هل ترى أنه من الأجدر توظيف النشاط الشفهي بشكل أكبر مما هو عليه؟.مع التعليل.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	142	%90.44
لا	15	%9.55
المجموع	157	%100

ترى الأغلبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين أنه يجب توظيف النشاط الشفهي بشكل أكبر مما هو عليه، ونسبة هذه الأغلبية بلغت 90.44%، بينما رأت نسبة 9.55% أنه ليس هناك داع لتوظيفه أكبر مما هو عليه.

وقد علل أصحاب الإجابة بنعم بما يأتي:

- يجعلهم أكثر قدرة على اكتساب المعارف والمهارات التواصلية
- يعزز روح التواصل بينه وبين زملائه يغذي الملكة النقدية ويكسب الثقة بالنفس
- لتنمية القدرة المعرفية للتلميذ وتقوية شخصيته
- لكي تعود لسابق عهدها لغة فصيحة مستعملة
- لأن المشافهة هي الأصل وهي مهارة لابد منها لمتعلم اللغة

وقد علل أصحاب الإجابة بلا بما يأتي:

- لأنه في حوار مستمر في جميع الروافد المدرسية
- لأن النشاط الشفهي يستلزم وقتا لإتاحة الفرص

لقد كان هذا آخر سؤال مغلق يستدعي الإجابة بنعم أو لا، وهو سؤال إجمالي ختامي للأسئلة المغلقة السابقة يبحث مدى ضرورة توظيف النشاطات الشفهية في محتويات مناهج اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي، وقد اتفق السادة الأساتذة اتفاقا شبة كلي على وجوب دعم المناهج والمحتويات بالنشاطات الشفهية والاعتناء بهذه المهارة لدى المتعلمين، وهذا لأنهم يرون أن المشافهة هي الملكة الأصل في تعلّم اللغة وتستوجب على متعلم اللغة التمكن منه، كما تعزز روح التواصل وتكسب الثقة بالنفس، وتغذي الملكة النقدية لديهم.

السؤال الواحد و والعشرون: ما هي الحلول حسب رأيك لمعالجة مشكلات التعلّم الشفهي لدى التلاميذ؟

جعلنا آخر سؤال من هذا الاستبيان مفتوحا وخصصناه للبحث عن الحلول لمعالجة مشكلات التعلّم الشفهي لدى التلاميذ في مرحلة الطور الثانوي، والتي من شأنها أن تستجيب لتطلعات المتعلمين. وقد أجاب عن هذا السؤال 67 أستاذا من أصل 157 أستاذا مستجوبا بنسبة قدرت بـــ 42.67%، في حين امتنعت نسبة 57.32% عن الإجابة. ويمكن تفسير هذا الامتناع بعدم وجود الرغبة الدائمة لدى المستجوبين للإجابة عن الأسئلة المفتوحة في الاستبيان، إذ نجدهم يميلون إلى الأسئلة المغلقة التي لاتحتاج إلى جهد منهم سوى الاختيار.

وقد تباينت اقتراحات السادة الأساتذة لمعالجة مشكلات التعلم الشفهي الحاصلة لدى متعلمي الطور الثانوي فمنها ما تعلق بالمنهاج أو أحد مكوناته ومنها ما تعلق بالمعلّم، ومنها ما كان للمتعلّم، غير أن هذا التبيان لم يؤثر في سوى أنه أثرى الحلول الممكنة، وما يأتي تفصيل لذلك:

1. ما تعلق بالمنهاج:

أ. المحتوى:

نجد الأساتذة يدعون من خلال هذا المكون إلى الاهتمام أكثر بتوظيف المطالب الشفهية في المادة المعرفية، وإدراج حصص للتعبير الشفهي واعتماد هذا النشاط بتخصيص حجم ساعي له منفصل عن التعبير الكتابي في هذا الطور وفي باقي الأطوار التعليمية الأخرى، وذا ما يساعد المتعلم على التحرر والتعبير عن المواضيع التي تهمه والتي يعيشها في واقعه.

كما أكد البعض على ضرورة تقويم المنهاج بتخفيفه وإسقاط بعض النشاطات كالنص الأدبي الثاني بالنسبة للسنة الثالثة من شعبة الآداب والفلسفة وبعض نصوص المطالعة الموجهة من أجل إعطاء فرصة للتعبير عن ظاهرة بارزة في النص المدروس، وهذا لأن الدروس التي يخصصها المنهاج تتجاوز حجم ساعات العمل المخصصة ولا تستوعبها، بالإضافة إلى هاجس الانتهاء من المقرر يجعل أغلب الأساتذة لا يقفون كثيرا عند التعبير الشفهي.

وقد خلصنا مما سبق أن الصعوبة الأولى من صعوبات التعلم الشفهي قد تمثلت في الجانب اللغوي النحوي والبلاغي مما جعل الأساتذة يقولون بضرورة التركيز على هذين الرافدين لأن المتعلم يعاني من ذلك وهو يحاول التعبير مشافهة .

وهناك من ثار على المناهج الراهنة ومحتويات الكتب المدرسية، ودعا إلى تغييرها وتجديدها من جذورها ومراعاة النوعية فيها لا الكمية والاهتمام أكثر بالجانب التواصلي في تعليمية اللغة العربية وآدابها، وهذه دعوة وجيهة نظرا لقدم المناهج ومحتويات الكتب المدرسية التي بلغت الأربع عشرة سنة من الاستهلاك. كما أن هناك من أشار إلى المشكل البيداغوجي الذي لطالما عانت منه المؤسسات التربوية الوطنية وهو مشكل الاكتظاظ داخل الأقسام الذي يعيق العملية التعليمية بوجه عام في كل المواد والنشاطات.

ب. الطريقة:

إن كانت المقاربة المعتمدة هي المقاربة بالكفاءات، فإن هناك طرائق أخرى يمكن الاستعانة بها في تدعيم النشاط الشفهي، وهذا بالاعتماد على المشافهة وجعلها الأصل في انطلاق الفعل التعليمي كما هو الحال في الطور الابتدائي في ما يعرف بمرحلة فهم المنطوق، وخاصة في النصوص الأدبية مع المتعلم لكي تساعده على تنمية مهاراته واكتساب ثروة لغوية.

كما يمكن الاستعانة بتنظيم ورشات لفتح الحوار بين التلاميذ وترك الحرية لهم في اختيار موضوعات الحوار والمحادثة ومناقشتها، وإرجاع مكانة للمسرح الذي يجد فيه التلميذ الفضاء الرحب لممارسة اللغة.

ج. التقويم:

صبت الكثير من الاقتراحات في باب تقويم التقويم، فالتقويم المعتمد لا يعطي أي أهمية للعمل الشفهي الذي يمكن أن يكون في هذه المرحلة لا من ناحية تثمينه ولا من ناحية إصلاحه وتصويبه، فبعد الدعوة إلى ضرورة إدراج حصة للتعبير الشفهي وتحفيز التلاميذ على التعبير الشفهي والتدرب على النطق الصحيح للحروف والكلمات وتجنب الأخطاء اللغوية خاصة النحوية منها سيساعد بالتأكيد في اكتساب اللغة وطلاقة اللسان، فمن الغرابة أن تدعو المتعلمين إلى الاهتمام بممارسة اللغة مشافهة ولا تثمن أيا من أعمالهم الشفهية.

2. ما تعلق بالمعلم:

لقد دعت الكثير من الاقتراحات إلى ضرورة التعرف الدائم للمعلم على ما تنتجه الدراسات اللغوية سواء المتعلقة بالتراث اللساني أو بالدراسات اللسانية الحديثة، التي تعتبر اللغة نظاما صوتيا يعبر بها حسب تعريف ابن جني للغة، أو اعتبارها نظاما من العلامات للتواصل على حد تعبير فرديناند دي سوسير.

وجب أن يقتصر دور الأستاذ على التوجيه وأن يبتعد عن التلقين الذي يهمش دور التلميذ في الدرس، بل ويلغيه، كما ينبغي أن يكون الأستاذ محاورا بارعا فينتج تلميذا متحدثا جيّدا ومناقشا بارعا.

الدعوة إلى تحفيز التلاميذ على المطالعة ومرافقتهم مرافقة لغوية أثناء المحادثة (المشاركة داخل القسم)، وتشجيعهم على كسر حاجز الخوف من استعمال اللغة العربية ومرادفاتها أثناء التعلم.

على الأستاذ إثارة موضوع راهن و فتح باب النقاش و الحوار مع التلاميذ حول ليتعرف على قدراتهم اللغوية و يميز بين التعبير الضعيف و المتوسط و الحسن و يقوم بدور المعالجة .

خلق مواقف تواصلية شبيهة بتلك الموجودة في الواقع من أجل إتاحة الفرصة للتلميذ لممارسة التواصل الشفهي

كما نبّه الأساتذة إلى إلزامية تحدث الأساتذة باللغة العربية الفصحى، وإن استعمال الأساتذة للعامية لأمر خطير لابد من محاربته، وإن كنا نجده أكثر عند أساتذة المواد الأخرى وخصوصا العلمية منها مما جعل التلاميذ يستسهلون أمر استخدام العامية في كافة وضعيات تعلمهم.

3. ما تعلق بالمتعلم:

لقد أجمعت الكثير من الإجابات على مجموعة من الإجراءات وجب على المتعلم اتخاذها لتحسين أدائه الشفهي للغة وبها يتخطى صعوبات التعلم الشفهي وتتمثل هذه الاقتراحات في:

- تعويدهم على المشاركة باللغة الفصحى والتحدث بها خارج الصف أيضا ان أمكن حتى تترسخ فيهم
- دفعهم إلى المطالعة حتى تزكي الثروة اللغوية إضافة إلى التحدث باللغة العربية من قبل التلميذ والأستاذ الأمر الذي يساعد على اكتساب المزيد من المفردات إضافة إلى اقتناء القواميس والمعاجم حتى تمكنهم من التعبير الشفهي بسلاسة لأن افتقارهم لهذه الثروة جعلهم عاجزين عن التعبير السليم كتابة ومشافهة.
- عمل التلاميذ على تعزيز ملكاتهم اللغوية من اجل كسر حواجز الخوف من اعتلاء المنصة و التعبير بحرية مطلقة بما يتناسب مع الموضوع المطروح بمساعدة الأساتذة
- تفعيل الممارسة الشفوية بين المعلم والمتعلم داخل الصف التعليمي، وكذا تفعيل نشاط المطالعة خارج القسم.
- الابتعاد عن استخدام العامية

خاتمة

لقد سعينا من خلال بحثنا عن أثر المشافهة في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي إلى إبراز أهمية الممارسة الشفهية في تحصيل الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين وخصوصا الكفاءة التواصلية.

ونحن لا ندعي بذلك وجاهة وكمال هذا البحث أو حسم النقاش في إشكاليته المطروحة، و نؤكد أننا حاولنا قدر المستطاع وحسب الطاقات التي توفرت، أن نتبع الأدوات البحثية التربوية اللازمة للوصول إلى نتائج علمية موضوعية ودقيقة.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج نذكر أهمها:

1. إن الدراسات العربية القديمة النحوية والبلاغية تظهر اهتماما كبيرا بالأداء الشفهي، حيث تتسم ومنذ بداياتها بطابعها الشفاهي، انطلاقا مما يتم تداوله مسموعا عن طريق إنشاد الشعر في الأسواق و إلقاء الخطب وما يجري على ألسنة الفصحاء من الناس. كما تم الاشتغال على هذا المفهوم في الدراسات اللغوية الحديثة وهذا بالبحث عن الحقائق اللغوي في واقع التخاطب وكيفيات الاستعمال الشفهي للغة.

2. إن التحول الجذري للدراسات اللسانية الغربية الحديثة بكل اتجاهاتها الفنولوجية والشكلانية والسلوكية والوظيفية نحو الاهتمام بالأداء الشفهي للغة إنما كان نتيجة تأثره بالدراسات الرائدة التي قدمها فرديناند دوسوسير التي اعتبرت أن الدراسة العلمية الدقيقة الصحيحة للغة لابد أن تختص بأهم خاصية لها والتي تتمثل في اللسان باعتباره ظاهرة منطوقة في الأصل.

3. لقد أخذت نظريات التعلم على عاتقها البحث عن السبل والطرق التعليمية الملائمة لحصول فعل التعلم لدى الإنسان ومن بين هذه النظريات البارزة ؛ النظرية السلوكية والنظرية العقلية و النظرية المعرفية، وبعد قراءة كشفية على مقولاتها ومفاهيمها الكبرى تبين لنا تجلي أهمية التواصل الشفهي في اكتساب اللغة وتعلميها.

4. ذلك ما تجلى في نظريات التعلم ، أما المقاربات البيداغوجية فبعد أن قمنا بتتبع مظاهر التواصل اللغوية الشفهي فيها تبين ما يأتي:

- في بيداغوجيا المضامين التي تستهلك طاقة المعلم المعرفية والتلقينية فإن العامل الشفهي الذي يتجلى فيها هو الاستماع كون الطريقة السائدة فيها هي الطريقة الإلقائية التلقينية، والتواصل فيها يكون ذو اتجاه واحد من المعلم نحو المتعلم وتحرم المتعلم من الممارسة الشفهية للغة، وينحصر الأداء الشفهي له في الحفظ وإعادة إنتاج ما استهلكه من قبل المعلم.
- في حين إن بيداغويجا الأهداف تعطي المتعلم مساحة نسبية للمشاركة في الأداء الشفهي وتجعل المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعلمية التعليمية، ومن ثم فالتواصل متبادل بين الطرفين

- أما بيداغوجيا الكفاءات فغنها تولي اهتماما أكبر بالمتعلم وتجعله محور العملية التعلمية التعليمية وتضعه في وضعيات حقيقية ذات دلالات، وتعتمد على إجراءات تتلاءم والعمل الشفهي في عملية تعلم وتعليم اللغة مجسدة في المقاربة التواصلية واستراتيجية حل المشكلات، والتعلم بالمشروعات.

5. إنّ محتويات الكتب الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي لا تستجيب لمتطلبات المتعلم في اكتسابه للكفاءة التواصلية الشفهية، حيث لا نجده نشاطات الكتب المدرسية تدعم الأداءات الشفهية بشكل كبير، كما لا تحتوي هذه الكتب على نشاط مستقل للتعبير الشفهي مثلما هو الحال بالنسبة للتعبير الكتابي في كتاب السنة الثالثة، وإن وجدت بعض ملامح التعلمات الشفهية فمقارنتها بالتعلمات الكتابية نجد الأخيرة تفوقها بكثير:

6. من خلال الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية وآدابها لولاية بسكرة باعتبارهم طرفا مهما في إنجاح العملية التعلمية التعليمية، فقد أظهرت نتائجه توافق الروئ بالنسب الغالبة لدى الأساتذة بشأن ضرورة تعزيز العمل الشفهي في تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم:

- فقد اعتبروا المناهج المخصصة للمادة في جميع السنوات أنها مناهج تغيّب النشاط الشفهي، ونتائج السؤال الأول تعكس انعدام الأداءات الشفهية كمرتكز في إعداد المناهج، كما أجمعت نسبة كبيرة م العينة على عدم احتواء الكتابة المدرسية للمادة الشفهية، وهذا ما توافق مع الإحصاءات التي قمنا بها في الفصل الثالث.
- وعن سؤالنا ما إذا كان من الأجدر توظيف النشاط الشفهي مما هو عليه فإنهم يجمعون على ضرورة إعادة الاعتبار لهذا النشاط في هذه المرحلة كما تم ذلك في المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة، ويدعو إلى ضرورة تقويم المناهج بمايناسب العمل الشفهي وتوظيفه في الأهداف التعليمية والمحتويات الطرق التدريسية.

إجمالا فإنّ الجانب الشفهي في تعليمية اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي لم يلق الاهتمام الكبير كالذي لقيّته مناهج اللغة العربية في الطورين الابتدائي والمتوسط، وبقيت مناهج المرحلة الثانوية مركزة بشكل كبير على الأداءات الكتابية، والإحصاءات المتوصل إليها تعبر على ذلك.

على ضوء هذه النتائج التي توصلنا إليها نؤكد على **التوصيّات الآتية**:

1. إننا ندعو القائمين على بناء مناهج اللغة العربية وآدابها وإعدادها الانتباه إلى الحلقة المفقودة للدرس الشفهي في المرحلة الثانوية، وضرورة إعادة النظر في بنائها بتوخي ما توصلت إليه الدراسات اللغوية الحديثة وفي حقل تعليمية اللغات، وإعطاء الأهمية الكافية للأداء الشفهي الذي سيعزز الملكة اللغوية

التواصلية لدى التلاميذ، هذه المملكة التي يفتقدها المتعلمون في هذه المرحلة التعليمية في الوقت الذي كان من المفروض أن يتجاوز المعلم هنا هذه الكفاءة إلى تحسين كفاءة أخرى أعلى ككفاءة التفكير الناقد التي يمكن أن تكون آفاقا لدراسة مستقبلية السنوات التعليمية الثانوية.

2. إن المناهج تعتمد في تقويم كفاءات التلاميذ على التمارين الكتابية فقط في الفروض والاختبارات الفصلية و امتحانات نهاية المراحل التعليمية، ولا تعير أي اهتمام للتقويم الشفهي حيث تنعدم الاختبارات الشفهية التي تمس القدرة التواصلية لدى التلاميذ، فيظل هؤلاء غير آبهين ولا مهتمين بالتعبير الشفهي حتى و إن اجتهد الأساتذة بتوظيفه في نشاطاتهم. فالتلميذ يؤمن بالنشاطات النفعية التي تجعله يحصل على أعلى العلامات فإن لم يكن هناك أي تمرين يخص الكفاءة التواصلية فلن يكلف نفسه عناء تحسينها، وبناء على ذلك ندعو إلى ضرورة إعطاء الاختبارات الشفهية أهمية مساوية للاختبارات الكتابية وهذا من شأنه إعادة الاعتبار للتعبير الشفهي عند المتعلم.

3. تخصيص نشاط مستقل للتعبير الشفهي كغيره من النشاطات الأخرى، وهذا بإفراد فصل له في المناهج وبيان كيفية تدريسه وتحديد حجم ساعي كافي لتلبية الحاجات الشفهية لدى التلاميذ، وتدعيمه بمواضيع ملائمة لميولات التلاميذ والتحديات العصر فحصر الموضوعات في العصور الأدبية الغابرة يجعل التلميذ منعدم الرغبة في تحرير الموضوع والتحدث عنه،كما لابد من منح مساحة إضافية في النشاطات التعليمية الأخرى للأداءات الشفهية.

4. الابتعاد عن جعل اللغة العربية لغة أدبية فنية فحسب وتدعيم المحتويات بالنصوص الحديثة من الخيال العلمي الذي يحاكي تطور الذكاء الاصطناعي الحاصل اليوم، وأيضا القضايا المعاصرة القريبة من المتعلم ومن ثم فتح اللغة على نوافذ العالم العصري لتصبح حيوية ومرتبطة بالحياة وما يعيشه المجتمع.

5. لقد أبانت المقاربة بالكفاءات على دور فاعل في جعل التلميذ مركز العملية التعلمية التعليمية وهذا ما يحتاجه متعلم الكفاءة اللغوية التواصلية. لذا فإننا ندعو إلى الإبقاء عليها كمقاربة ناجعة بشرط تحسين توظيفها وتكوين الأساتذة وفق آلياتها تكوينا فاعلا.

الملاحـــق

استبيان موجه إلى أساتذة التعليم الثانوي لمادة اللّغة العربيّة وآدابها لولاية بسكرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

الأستاذ (ة) المحترم (ة):

يطيب لي أن أضع بين يديكم هذا الاستبيان الذي أعدّه بهدف الحصول على بيانات متعلقة بدراسة عنوانها: "أثر المشافهة في تنمية الملكة اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي"، وذلك للحصول على درجة دكتوراه في تخصص: تعليمية اللغة العربية.

تأتي هذه المجموعة من الأسئلة ضمن دراسة تهدف إلى تحديد **قيمة الممارسة الشفهية في نشاطات اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي، ودورها في تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين.**

وعليه، فمشاركتكم بالإجابة الموضوعية والصريحة قدر المستطاع، عامل مرشد يمكّننا من تقييم التدريس الشفهي في هذا الطور، والخروج بأفضل السبل والاقتراحات لتحسينه.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الطالب: محمد الأمين هراكي **المشرف: د.مباركة حمقاني**

الرجاء وضع علامة (×) على الخانة المناسبة للجواب.

معلومات عن المستجوب:

صفة الأستاذ (ة): أستاذ تعليم ثانوي ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

السن:.....

الجنس:.....

الأقدمية:.....

اسم المؤسسة التي تشتغل بها:.....

الشهاد العلمية التي تشتغل بها:.....تخصص:.....

خريج: المدرسة العليا للأساتذة ☐ قسم اللغة العربية وآدابها (الجامعة) ☐

أ. بيانات خاصة بالمنهاج التعليمي:

1. علام يركز منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في الطّور الثانوي؟

- الأداءات الشّفهية ☐ - الأداءات الكتابيّة ☐ - عليهما معا ☐

2. كيف تنظرون إلى هذا التوزيع ؟

- مناسب ☐ - غير مناسب ☐

لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

3. هل يقدم الكتاب المدرسي المادة الشفهية اللازمة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

4. في أي النشاطات تبرز التعلمات الشفهية ؟

- النص الأدبي والتواصلي ☐ - القواعد ☐ - البلاغة ☐ - العروض ☐
- التعبير الكتابي ☐ - المشاريع ☐ - المطالعة الموجهة ☐ - بناء وضعية ☐

5. ما التعلّمات الشفهية الأكثر استخداما؟

- التعبير الشفهي ☐ - حوارات ☐
- ملخصات ☐ - شروحات ☐
- أخرى اذكرها:.....

6. هل تخصص حصص لتدريب المتعلمين على التعبير الشفهي ؟

- دائما ☐ - أحيانا ☐ - أبدا ☐

7. هل اهتمت التدرجات الأخيرة لسنة 2019 بالنشاط الشفهي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

ب. بيانات خاصة بالمتعلّم:

8. إلى أيّهما يميل المتعلم؟

- الشّفهي ☐ - الكتابي ☐ - كلاهما معا ☐

لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

9. أيّهما أصعب بالنسبة للمتعلّم؟

- الشّفهي ☐ - الكتابي ☐ - كلاهما معا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

10. ما نوع النصوص التي يجيدها المتعلمون شفاهة؟

- سردية ☐ - وصفية ☐ - حجاجية ☐ - تفسيرية ☐

11. هل يتدرب التلاميذ أثناء الحصة و خارجها على التحكم في هذه الأنماط؟

- أثناء الحصة وخارجها ☐ - أثناء الحصة ☐ - خارجها ☐ - لا أثناء ولا خارج ☐

12. ما نوع صعوبات التعلم الشفهي التي يعاني منها التلميذ في نشاطات المشافهة ؟

- صعوبات سلوكية ☐ - صعوبات عضوية ☐ - صعوبات إدراكية ☐
- صعوبات لغوية ☐ - أخرى اذكرها:.....

ج. بيانات خاصة بالمعلّم:

13. هل تعتمد على التمارين الشفهية في الروافد اللغوية والبلاغية التي تركها الكتاب المدرسي لاجتهاد الأستاذ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

14. هل تستخدم وسائل حديثة في تدريس نشاط التعبير الشفهي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐
- فيم تتمثل:.....

15. هل أنت من يختار المجيب والمتحدث ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

16. هل يتم تثمين نشاط المشافهة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

17. هل يتم تقويم مهارة المحادثة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

18. هل ترون أن التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات قد ساعد في تحسين الجانب الشفهي للتلميذ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

.....

.....

19. ماذا لاحظتم خلال حصة تصميم موضوع التعبير الكتابي ؟

- التلاميذ يتجاوبون مع الموضوع المقترح ☐
- التلاميذ لا يتجاوبون مع الموضوع المقترح ☐

- يتجاوبون في بعضها ☐

لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

20. هل ترى أنه من الأجدر توظيف النشاط الشفهي بشكل أكبر مما هو عليه؟

- نعم ☐ - لا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

21. ماهي الحلول حسب رأيك لمعالجة مشكلات التعلّم الشفهي لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

انتهى

جدول الأساتذة المحكمين للاستبيان

الأستاذ (ة)	التخصص	الجهة المستخدمة
د/ شهرة عديسة	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
أ/ فرحات زهاني	أستاذ ثانوي رئيسي فس ماذة اللغة العربية آدابها	ثانوية رضا العاشور ولاية يسكرة
د/ عبد الحق الزين	الفلسفة	جامعة وهران

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم (برواية حفص عن عاصم)

أوّلا: المصـــــادر:

أ. الكتب المدرسية:

1. وزارة التربية الوطنية:مصطفى هواري وآخرون: الجديد في الادب والنصوص والمطالعة الموجهة (كتاب السنة الثانية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
2. وزارة التربية الوطنية: الشريف مريبعي: اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (كتاب السنة الثالثة)، 2017/2016.
3. وزارة التربية الوطنية: حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة (كتاب السنة الأولى)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011/2010.

ب. المناشير الوزارية:

4. وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب -.
5. وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات.
6. وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ (الغة العربية وآدابها للسنة الثالثة –جميع الشعب).
7. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج : اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009.
8. وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) اللجنة الوطنية لمناهج، جانفي 2005.
9. وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها). اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2006.
10. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها: السنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب) و(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، مارس 2006.
11. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، مديرية التعليم الثانوي العام، جانفي سنة 2006.

12.وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعبة آداب وفلسفة واللغات الأجنبية) اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2006.

ثانيا: المراجـــع:

أ. المعـــــاجم:

13. أحمد مختار عمر : معجم اللغة العربية المعاصرة، مج4، مادة ملك، ط1، ، علم الكتاب (د ت)، ص 2121.

14. الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد: تهذيب اللغة، تح: محمد عبد المنهم خفاجي ومحمود فرج العقدة، ج6، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، 1348هـ/1964.

15. بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت لبنان، ط ج، 1987.

16. الجوهري إسماعيل بن حمّاد: الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، مج 4، باب الكاف، فصل الميم، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990م

17. الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (متوفي 538هـ) تـ: محمد باسل عيون السود: أساس البلاغة، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م، ص 514.

18. الفراهيدي عبد الرحمان الخليل بن أحمد: كتاب العين، تـ: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاحم والفهارس، ج6.

19. الفيروز آبادي ابن يعقوب: القاموس المحيط،(تح:محمد نعيم القرسوعي) مؤسسة الرسالة ، ط8 ،بيروت، لبنان،1426ه-2005م،ص1248.

20. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تح: عبد الكريم العزباوي، تاج العروس ، 1422 هـ/2001م.

21. مجمع اللغة العربية: الوجيز، ط 1،مصر، 1400هـ/1980.

22. مجمع اللغة العربية: الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 1425 هـ/2004م.

23. ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن منظور): لسان العرب،(تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي)،ج5، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان، 1419هـ/1999م.

ب. الكتب باللّغة العربيّة:

24.إبراهيم علي ربابعة: التقويم اللغوي، 2015 متوفر على موقع الألوكة.

25.أحمد سالم : وسائل وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض،2004.

26.أحمد محمود زيادي وآخر ون ،أثر وسائل االعالم على الطفل،ط2، ،الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ،2888.

27.أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار مكتبة، عمان، 2012.

28.البشير عصام المراكشي: تكوين الملكة اللغوية، ط2، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2016.

29.توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، عما، الأردن، دار المسيرة، 2000.

30.جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، د ط، جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996.

31.جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2005.

24.ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، ج1، (تح: محمد على النجار)، دار الكتب المصرية، 1376هـ/1957م.

25.عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوية العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

26.عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات، ج2، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

27.حمد خيري كاضم، جابر عبد الحميد جابر:الوسائل التعليمية والمنهج ، ط ، 3دار النهضة العربية ، القاهرة ،1956.

28.خالد حسين أبو عمشة: كتاب التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة.

29.خالد عبد السلام: صعوبات تعلّم اللغة الشفهية، جامعة سطيف.

30.الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ، تح: بهيج غزاوي، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، 1998م.

31.خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م.

32.دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995.

33.رضوان أبو الفتوح: الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، دط، مكتبة الانجلو مصرية، 1962.

34.زكريا اسماعيل: تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2005.

35.زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ط3، مطبعة أبناء الجراح، غزة فلسطين ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، 2010.

36.سعاد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، عمان ، الأردن، 2015.

37.سعدون محمد الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

38.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2006.

39.السيد الشرقاوي: الملكة اللغوية في الفكر العربي، ط1،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ، القاهرة، مصر، 2002.

40.الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.

41.الصديق الصادقي العماري: التربية والتنمية وتحديات المستقبل،ط2، ارفيقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2015.

42.عبد الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، ط2، الجامعة المفتوحة، 1997.

43.عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

44.عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، ط1، المطبعة العربية، تونس، 1958.

45.عبد العزيز شرف ،المدخل الى وسائل االعالم،ط2، ،دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، القاهرة ،1606.

46.عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أساسيات البحث التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، 2013.

47.عبد القاهر الجرجاني(أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني): دلائل الإعجاز، (تح: أبو فهد محمود محمد شاكر)، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004م.

48.عبد الكريم صوافطة: تنمية مهارات التفكير الابداعي ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، 2008.

49.عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997.

50.عبد المجيد عبساني : نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ط1، دار الكتاب الحديث، 2012.

51.علي أيت اوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، النحو الوظيفي، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، 1998.

52.علي أيت أوشان: اللسانيات والتربية، دط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014.

53.علي منصوري: اللغة العربية في المشافهة اليومية، ط1، ألفا للتوثيق، عمان، الأردن،2020.

54.فاطمة السعدي: تقويم مادة التعبير الشفهي وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءاتمجلة جسور المعرفة، م1، ع3.

55.فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

56.فيلي ساندرس: نحو نظرية أسلوبية لسانية، ط1، تر: خالد محمود جمعة، دار الفكر، 2004.

57.قاسم محمد جابر وآخرون (الحديبي، علي عبد المحسن والظنحاني، محمد عبيد: أساليب تقويم طلبة اللغة العربية (الواقع والمأمول) المركز التبروي للغة العربية لدول الخليج، دبي.

58.محسن علي عطية : البحث العلمي في التربية، مناهجه أدواته وسائله الأحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، ، عمان ، الأردن، 1429هـ/2009.

59.محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ،أسسه وتطبيقه ـــ ، دار الهدى ، الجزائر ، 1999.

60.محمد الصالح حثروبي: المدخل إلأى التدريس بالكفاءات، ط2، شركة الهدى، الجزائر، 2004.

61.محمد بن زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.

62.محمد جواد النوري: علم الأصوات العربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان، الأردن، 1996.

63.محمد علي الصبوركي : التعبير الكتابي التحريري، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2014.

64.محمد محمود ساري حمادنة و خالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات) ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، 2012.

65.محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي: مناهج التربية مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، د ط، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000.

66.محمود محمد غانم: مقدمة في تدريس التفكير، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2009.

67.مساعد بن عبد الله النوح، ط1، مبادئ البحث التربوي، 2004.

68.مصطفى ناصف: نظريات التعلّم، (تر: على حسين حجاج)، عالم المعرفة، الكويت، 1983.

69.مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، د ط، عمان، الأردن، 2008.

70.مليكة بوراوي: الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل، مجلة الأثر، ع23، جامعة ورقلة، ديسمبر 2015.

71.ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

72.نصيرة رداف: متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة، الجزائر.

73.نوال ماري غاري يريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، (تر: عبد القادر فهيم الشيباني)، 2007.

74.يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2013.

ج. الكتب باللّغة الأجنبيّة:

75. John Larmer and Suzie Boss ; projet based teaching, buck institute for education, Alexandria, 2018.

76. Rebecca L. Oxford : Language leraning strategies around the world, cross cultural perspectives, second languge teaching and curriculm center, 1996.

77. sttela hurg and tim tewis ; Language leraning strategies in independent settings, david singleton trinity college dublin, irelan, GB great britain, 2008.

78. wiggouson (H- G): une approche communication de l'enseignment des langues, traduction de K et G blamant. Ratier-credil, paris, 1978.

ثالثا: المجـــــــلّات:

86. أبو بكر حسيني: عامل المشافهة في الآداء اللغوي، الأثر مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح (ورقلة، الجزائر)، ع4، ماي2005.

87. أحمد زياد محبّك: أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، م 82، ج1، 2000.

88. بركاهم العلوي: دور المشافهة في تثبيت الملكة التواصلية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، ع4، جامعة محمد بوضياف المسيلة- الجزائر، 2018.

89. حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي : أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9، جامعة الوادي، 2014.

90. حسين مصطفى غوانمة ومحمد صالح محمد الخوالدة: أثر المشافهة في التقعيد اللغوي عند سيبويه، مجلة الصوتيات، ع18، جامعة البليدة2، الجزائر.

91. حليمة عمارة: مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس، المجلد1، العدد 3، جسور المعرفة، asjp .

92. حمو لبيك: المشافهة واكتساب اللغة، التعليمية، م5، ع14، جامعة سيدي بلعباس 2018.

93. رشاد محمد سالم: الأداء الصوتي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد2، العدد2، 2005.

94. ستي بدرية أنديني: أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، مجلة المعرفة، م14، ع1، أفريل 2017.

95. صورية فرج الله و نور الدين زمام: تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، 2015

96. عبد الرحمن الحاج صالح : اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديلفيا الثقافية، منشورات جامعة فيلاديلفيا، المملكة الأردنية الهاشمية، 2010م، ع6.

97. عبد الرحمن الحاج صالح : مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلّة اللسانيات، ع4، جامعة الجزائر، الأبيار، الجزائر، 2003.

98. عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق: نظريات تعلم اللغة واكتسابها، مجمع اللغة العربية الأردني، ع53، 1998.

99. ليلى طلحي : التواصل اللغوي في ظل المقاربات البيداغوجية التعليمية، م5، ع15، جامعة سيدي بلعباس، 2018.

100. هنية عريف: اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية و تحديات العولمة، مجلة الأثر، ع29، جامعة ورقلة، 2017.

رابعا: الرســـــائل الجـــــامعيـــة:

101. آسية باتني: النص بين المنطوق والمكتوب دراسة لسانية تطبيقية، إشراف: أحمد يوسف وعبد الحليم بن عيسى جامعة وهران السانيا، كلية الآداب واللغات والفنون، (ماجستير) 2007//2008.

102. سعاد عباسي: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، إشراف: عمر ديدوح، أطروحة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2018/2017.

103. طبيعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلّم الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2016.

104. فيصل بوطيبة: العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، جتمعة أبي بكر بلقايد، 2010/2009.

105. نعيمة عزب: تدريس التعبير الشفهي والكتابي واكتساب الملكة اللغوية للمتعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، ماجستير، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، 2007/2006.

106. مصطفى بن عطية : الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، (إشراف: محمد زهار)، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016/2015م.

ملخص الدراسة

ملخص:

لقد تفطنت الحركة الإصلاحية للمنظومة التعليمية في الجزائر التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حديثا في مناهج تعليم اللغة العربية للدور الذي تؤديه المشافهة في امتلاك القدرة على التعبير شفاهة في مواقف تلفظية مختلفة، وهذا ما نلمحه خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط في ما سمي بفهم المنطوق. وابتعادها عن اعتبار اللغة قالبا مكتوبا، الأمر الذي ساد لدهر طويل نتج عنه متعلمون يحسنون الكتابة ولا يحسنون الاستماع والقراءة والمحادثة كمهارات لغوية أساسية .وهذا ما جعلنا نبحث عن مكانة الأداء الشفهي في المرحلة الثانوية باعتبارها الثالثة والأخيرة في سيرورة التنظيم التربوي الجزائري والرابطة بينه وبين التعليم العالي.

Abstract:

Since the last renovations in the school curriculum begin to give more importance to orality, inspectors and language experts turn their focus towards oral activities in order to improve the linguistic skills of learners. For example, in primary and middle school teachers had taken those instructions into consideration and attempt to provide more practical tasks to ameliorate the language learning process. In details, it had been due to those reformulations that we raise the research inquiries about the importance of orality in the curriculum reformations of the Arabic language in the secondary school level. That is to say, this research paper aims to investigate the role of orality in teaching language in general and improving learners' communicative skills in particular.

Furthermore, the main reasons had been urging us to choose such topic entitled as "the impact of orality in learning the language among secondary school students" are firstly the weakness of students' oral skills in oral tasks when they fail to discuss the simplest questions and hardly using short sentences. Secondly, we need to search the sufficiency of the latest ministry syllabus relying on a new approach named 'the Approach by Competencies' which focus more on the student's own skills rather than the teacher.

Résumé :

Dans les dernières années, l'école algerérienne a suivi des reformes profondes dans les méthodes se l'enseingnement de la langue arabe où l'oral a pris une grande partie contrairement aux ancienne méthodes,en prenant en compte que la langue est d'origine des sons qui se prononcent qui nous permet de communiquer avant qu'elle prenne la forme des lettres qui se transcrivent.

Cette tendance apparait clairement et notamment dans le cycle primaire et moyen dans la compréhension de l'orale et de l'écrit. Est-ce que c'est le mêcas dans la didactique de la langue arabe et ses lettres dans le cucle secondaire ? et quel est le rôle st l'effet de l'oral ans la mémorisation de la compétence linguistique des apprenants du cycle secondaire.

فهرس المحتوبات

إهداء _____ ***5***

شكر وعرفان _____ ***6***

مقدمة _____ ***7***

تمهيد _____ ***7***

الفصل الأول:قضايا المشافهة في الدراسات اللغوية والدراسات التعليمية _____ ***15***

المبحث الأول: _____ **16**

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم _____ **16**

المطلب الأول: مفهوم المشافهة _____ 17

المطلب الثاني: مفهوم التنمية _____ 24

المطلب الثالث: مفهوم الملكة اللغوية : _____ 26

المبحث الثاني: _____ **31**

المشافهة في الدراسات اللغوية. _____ **31**

المطلب الأول: في الدراسات اللغوية العربية _____ 32

المطلب الثاني: في الدراسات اللسانية الغربية: _____ 41

المبحث الثالث: _____ **44**

أهمية التواصل الشفهي في نظريات التعلّم والمقاربات البيداغوجية . _____ **44**

المطلب الأوّل: التواصل الشّفهي في نظريّات التعلّم والمقاربات البيداغوجية القديمة _____ 46

المطلب الثاني: ديداكتيك التواصل الشفهي في ظل المقاربة بالكفاءات _____ 54

الفصل الثاني: _____ ***62***

الأداءات الشفهية بين التنظير والتطبيق _____ ***62***

المبحث الأول: _____ **63**

النشاط الشفهي من خلال الوثائق التربوية **63**

المطلب الأول: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب) 66

المطلب الثاني: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثانية الثانوية 72

المطلب الثالث: المحتوى الشفهي في الوثائق التربوية للسنة الثالثة الثانوية 79

المبحث الثاني: **84**

تعليمية المشافهة في النصوص الأدبية **84**

المطلب الأول: في قراءة النص الأدبي 86

المطلب الثاني: في تعليمية النص الأدبي: 91

الفصل الثالث ***96***

المطالب الشفهية في الكتاب المدرسي ***96***

توطئة: **97**

المبحث الأول: **101**

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الأولى الثانوية **101**

أوّلا: تقـــديم الكتاب المدرسي: 102

ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية 103

ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية: 113

ثالثا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية 116

المبحث الثاني: **120**

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثانية الثانوية **120**

أوّلا: تقديم الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:121

ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية 122

ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية: 133

رابعا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية 136

المبحث الثالث: **140**

وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الثالثة الثانوية **140**
أوّلا: تقديم الكتاب المدرسي: 141
ثانيا: إحصاء التعليمات الشفهية 142
ثالثا: تحليل إحصاء التعليمات الشفهية: 152
رابعا: موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية 155
الفصل الرابع ***159***
تحليل النتائج الميدانية ***159***
توطئة: **160**
المبحث الأول: **161**
أدوات وإجراءات الدراسة **161**
أولا: منهج الدراسة: 162
ثانيا: مكان العينة: 162
ثالثا: عينة البحث: 162
رابعا: حجم العينة: 163
المبحث الثاني: **166**
عرض ومناقشة النتائج
أوّلا: البيانات الخاصة بالمنهاج التعليمي: 167
ثانيا: البيانات الخاصة بالمتعلّم: 175
ثالثا: بيانات خاصة بالمعلّم: 181
خاتمة ***194***
الملاحـــق ***198***
قائمة المصادر والمراجع ***204***