الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد زبانة–غليزان
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

تعليميّة التّعبير في ظل المقاربة بالكفاءات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلّمي الطّور المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (ل.م.د) في تعليمية اللغة

إعداد الطالبة:
الزهرة عدار

إشراف:
د. مُحَمَّد خاين

لجنة المناقشة:

أ.د بن عبد الله مفلاح	المركز الجامعي أحمد زبانة– غليزان	رئيسا
د مُحَمَّد خاين	المركز الجامعي أحمد زبانة– غليزان	مشرفا ومقررا
أ.د أحمد عزوز	جامعة أحمد بن بلة– وهران	مناقشا
أ.د عبد القادر حاج علي	جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم	مناقشا
أ.د لخضر قدور قطاوي	جامعة حسيبة بن بوعلي– الشلف	مناقشا
د عمار عثماني	المركز الجامعي أحمد زبانة– غليزان	مناقشا

العام الجامعي: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله أولا وآخرا على جزيل نعمائه وعظيم فضله وعطائه، أن زودني بالصّبر والجلد ووفقني لإنهاء هذا البحث.

ومن تمام شكر الله شكر ذوي الفضل على رأسهم الدكتور "خاين محمد" على قبوله وتفضله بالإشراف على هذا البحث الذي احتضنه بالصبر ورحابة الصدر، وحباني معه بالروية والحلم، فاستجليت بالنقاش معه عددا من نقاطه، وأمدني بتصويبات وتسديدات عدّلت مَسالكه وسدّت فجواته، وما فتئ يحفزني، آخذا بيدي لإتمامه بشكل لا يتدنى عن حدود المقبول؛ فسعة الامتنان تنحني عنده، والشكر يستحي مهابة شأوه، وهيبة مقامه.

واعترافا بالجميل لأهله أجزي الشكر والتقدير إلى الدكتورة "حفيظة تازروتي"، على دعمها فكرة البحث وتأليبها لي على المُضيّ فيه، وعلى إفادتي بوَضاءة فكرها وباجل علمها.

ووفاء بالجميل لمن أسداه؛ أزجي وافر الشكر إلى كل أساتيذي بالمركز الجامعي لغليزان وأخص بالذكر د. عطاطفة، د.حمداني، د.بوقفحة، د.بوغازي، د. خليفي فقد كان للنقاش معهم فضل سأضلّ مَدينة به.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع الموظفين في معهد الآداب واللغات، والمكتبة المركزية بالمركز الجامعي لغليزان، ومديرية التربية بولاية تسمسيلت، الذين لم يدّخروا وُسْعا في الدّعم المعنوي والمادي خلال مشوارنا هذا.

فلهم جميعا ولمن لم يسع المقام لذكر أسمائهم تحايا بعبق التاريخ وألوان الحضارات.

مقـــدّمـــة

مقدّمة:

تحتل اللغة مكانة هامة في حياة الإنسان، فهي الأداة التي أوجدها للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، والوسيلة التي يتواصل بها مع أبناء جنسه، والنافذة التي يُطلُّ منها على تجارب الآخرين، فهي لسان العقل ووعاء الفكر، وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، وبها حفظت الإنسانية تراثها العقلي، وجعلته ذخرا تتوارثه الأجيال، ورابطا بين غابر الأزمان وحاضرها ومستقبلها؛ لذا حظيت بالاهتمام تدارسا وبحثا، واتُّخذ منها ميدانا للدراسة ووضع النظريات، خاصة في تعليمها وتعلّمها.

واللغة العربية كغيرها من اللغات لم تكن بمعزل عن هذه الدراسات ولا بمنأى عن البحث في سبل تطويرها وإكسابها للأجيال، ومن ثمة عكف أبناؤها على مدارستها والبحث في خباياها وتحديد وظائفها، وكيفية تعليمها وتعلّمها من خلال منهج محكم، ومتكامل يحافظ عليها ويضمن استمراريتها؛ ولتحقيق ذلك دعت الحاجة وأصبحت ماسّة إلى إعادة النظر في المنظومة التعليمية الجزائرية بعامة، وتعليمية اللغة العربية بخاصة، ذلك بمراجعة مختلف مكوناتها (المعلم، والمتعلم، والمناهج التعليمية، والطرائق وأساليب التقويم...) وهذا من خلال تبني بيداغوجيات مختلفة تستدرك اللاحقة منها نقائص السابقة، بداية بالمضامين ومرورا إلى الأهداف ووصولا إلى ما هي عليه حاليا؛ بيداغوجيا الكفاءات، التي أخذ تدريس اللغة العربية في ضوئها حظا وافرا من التطوير، والتجديد على مستوى المحتويات، وطرائق التدريس وأساليب التقويم، فركزت بذلك على تحقيق كفاءات لغوية وتواصلية لدى المتعلم، انطلاقا من مكتسباته واعتمادا على معارف ومهارات جديدة، ليصبح فردا فعالا في المجتمع قادرا على تحويل معارفه وتوظيفها في الميدان العملي الفعلي، ويتمكن من توظيف معارفه ومهاراته في وضعيات تواصلية شتى، وميادين مختلفة من حياته اليومية، مستعملا في ذلك اللغة أداة للتعبير عن أفكاره ومقاصده ووسيلة للتواصل كتابيا وشفويا، ولن يتأتّى له هذا إلا من خلال تعليمه أنشطة اللغة العربية من نحو وبلاغة وتعبير...ككل متكامل، مما يعينه على الاستيعاب واكتساب المهارات والتحصيل حتى يتمكن من التعبير الرّصين عن حاجاته وأفكاره، ويُبدِيَ ما يجول في خاطره من مشاعر وأحاسيس.

ومن الطبيعي أن يعترض سيرورة الإصلاح التربوي بعض الإشكالات التي قد تتصل بتاريخ الممارسات التعليمية–التعلمية في بلادنا، أو بالفقر التعليمي في بعض المواد الدراسية، أو بمشكل تكوين المعلمين، أو بالبرامج الخاصة ببعض المواد الدراسية...ولعلّ نشاط التعبير أهمّ الأنشطة اللغوية

التي اكتنفها الغموض من زوايا متعددة، سواء على مستوى البرامج المعدّة له وموضوعاتها، أم على مستوى الممارسة الصفية وطرائق تعليميته. ومن هذا المنطلق قُصِد الاهتمام بتعليميته مادة مهمّة للبحث والتقصّي، نظرا لكونه محصّلة الأنشطة اللغوية من جهة، ولتأثيره البالغ والمباشر في تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين من جهة أخرى، وكذا لما تمليه الكثير من الاعتبارات، يأتي على رأسها ضمور الكفاءة في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي لدى المتعلمين، على نحو يؤذن بوجود عاهة لغوية حسب ما أدلت به الدراسات العلمية، والواقع يزكي دعوانا هاته.

ولقد كان داعي البحث في هذا الموضوع-كما سلف- هو الضعف التعبيري البادي على ألسنة متعلمينا وفي إنتاجاتهم، مُحاوَلة لتأسيس رؤية منهجية في تعليمية التعبير، انطلاقا من معطيات الواقع واستنادا إلى الأسس والمبادئ النظرية للمقاربة بالكفاءات، بقصد تحقيق الأهداف من تعليميته وتحسين مخرجاته، فضلا عن الرغبة الكامنة في الصّدر اتجاه مستقبل أبنائنا، والحفاظ على اللغة مستودع الفكر ووسيلة الاتصال، وكذا محاولة النهوض بمجال التربية والتعليم في الجزائر، خاصة تعليم وتعلُّم اللغة العربية.

وقبل طرح إشكالية البحث وبسط الافتراضات لمعالجتها، كان ولا بدّ من تحديد المنهجية المتبعة في معالجة الموضوع نظرا لتشعبه، حيث شَكَّلت هذه الأخيرة عقبة ومشكلة دقيقة وصعبة المظهر العام لدقتها؛ وصعوبتها أنّني لا أتناول قضية مفردة، وإنما فرعا لغويا مهما يُعدّ المحصلة النهائية من تعلم اللغة وتعليمها ومحك تقويمها-بشقيه الكتابي والشفوي- والمظهر الثاني الخاص بالمناهج التعليمية، هل تُصَّبُّ الدراسة على مناهج إصلاح (2003)؟ أم مناهج إصلاح (2016) المسمّاة المناهج المعاد كتابتها* -التي دخلت حيز التطبيق بعد اختيار الموضوعات-؟ أم كليهما معا؟

*هي مناهج تعليمية مُعاد كتابتها وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية 08/04 الصادر سنة 2008، والاستشارة الميدانية لسنة 2013، والمرجعية العامة للمناهج المعدّلة وفق القانون التوجيهي، دخلت حيّز التنفيذ الميداني الموسم الدراسي 2017/2016 في الطور الأول من مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، في حين تم العمل بها في الطور الثاني من المرحلتين في الموسم الدراسي 2018/2017. وفي الطور الثالث منهما خلال الموسم الدراسي2019/2018.

تم اعتماد تسمية مناهج إصلاح (2016) والمناهج المعاد كتابتها بدلا من مناهج الجيل الثاني: أولا: لورود التسمية (إعادة كتابة المناهج) في الإطار المرجعي الصادر عن اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2009، ثانيا: (أن المناهج المدرسية – التي تشكّل محور إصلاح المنظومة التربوية الحالية – يجب أن تساهم في تحسين المردود المدرسي، وذلك بالتغيير العميق الذي لا يقتصر على

ويتصل المظهر الثالث بمجال الدراسة الميدانية: ما الطور أو الأطوار التعليمية محلّ التطبيق؟ وكم عدد أفراد عيّنة البحث باعتبار الدراسة تمسّ مجتمعا بحثيا يتمثل في مؤسسات التعليم المتوسط لولاية تضم قرابة السبعين مؤسسة في هذه المرحلة ؟ وما مقياس اختيار العينة؟

وقد تمّ حلّ الصعوبة الثالثة، بغرض التحقق من الفرضيات ميدانيا، فقررت حصر الدراسة في مستوى واحد وهو الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، لكونه الطور الذي شمل موسميين دراسيين، على أن تكون منهجية البحث على طريقة الاستبانات للحصول على نتائج دقيقة، لها علاقة بموضوع البحث، ويكون مجتمع البحث ممثلا في أساتذة مادة اللغة العربية في المرحلة بأكملها، أما العيّنة فقد تم تحديدها بمائة أستاذ، موزعين على مؤسسات التعليم المتوسط من مختلف مناطق ولاية تسمسيلت، وقد بلغ عدد المؤسسات التي شملتها الدراسة الميدانية اثنتين وعشرين متوسطة.

أما الصعوبة الثانية فكان تجاوزها بصبّ الدراسة على المنهاجين معا، على أن تكون الدراسة الميدانية على شكل مقارنة بينهما، وقد اتُّبع في كل ذلك المنهج الوصفي الذي يتوافق وأطراف الدراسة وأهدافها مع الاستعانة بالتحليل، والمقارنة كأدوات إجرائية هامة، أما أداة التحليل فكان حضورها في سائر أجزاء الدراسة، إذ لا تقوم خطوة من البحث في سبيل استجلاء حقائقه وغوامضه إلا والتحليل كان سبيلا إلى ذلك، في حين تم اللّجوء إلى المقارنة في محاولة للموازنة بين تعليمية التعبير الشفوي في منهاجي الإصلاح للطور الأول من التعليم المتوسط، دون أن نهمل الإحصاء في أبسط تطبيقاته المتعلقة بحساب النّسب المئوية في نقل الوقائع التعليمية للدراسة الميدانية.

أما الصعوبة الأولى فقد تم تجاوزها بتحديد نوع التعبير محلّ الدراسة، فوقع الاختيار على التعبير الشفوي دون الكتابي، بالنظر إلى اعتبارات عدّة نذكر أهمها فيما يلي:

- توجه مناهج الإصلاح الجديدة(المعاد كتابتها) إلى الجانب المنطوق من اللغة.
- أهمية التعبير في تعليمية اللغة، كونه محصلة الأنشطة التربوية والنشاط التقييمي للفعل التعليمي-

المضامين فحسب، بل يقتضي مقاربة جديدة في تصوّرها وإعدادها، في هيكلتها وتنظيمها في إطار المقاربة المنهاجية.) في حين أن المناهج المعاد كتابتها استمرت على المقاربة بالكفاءات، المعتمدة منذ إصلاح 2003. للاطلاع أكثر ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009.

التعلّمي، وباعتبار التعبير الشفهي النوع الأكثر أهمية وتداولا في جميع مجالات الحياة اليومية وفي المراحل التعليمية المختلفة، والسبيل الذي يحيل المتعلمين إلى تحقيق غايات وأغراض متنوعة، ويفسح لهم المجال للتواصل والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واهتماماتهم بلغة عربية سليمة وواضحة.

– هيمنة التعبير الشفوي في العملية التعليمية، واستيعابه للمهارات التي يقوم عليها الاتصال اللغوي.

– حداثة المناهج التعليمية والمقاربة بالكفاءات المتبناة في المنظومة التربوية الجزائرية.

– ملاحظة الضعف الذي اعتور تعبيرات التلاميذ وقدراتهم التواصلية، حتى لا يكاد البعض منهم التعبير عن أفكاره بشكل واضح سواء في المحيط التربوي أم في الحياة اليومية.

– حاجة المكتبة الجامعية والتربوية لمثل هذه الدراسات التي تسهم في تطوير العملية التعليمية–التعلّمية.

أما عن اختيار المرحلة المتوسطة فكان لأسباب عدة تمثل أهمها في:

–أهمية المرحلة التعليمية في مسيرة الحياة المدرسية للمتعلم، فتعد فيصلا في حياته عند إنهائها؛ إما مواصلا للمسيرة التعليمية بعد اجتيازه لامتحان شهادة التعليم المتوسط وانتقاله للمرحلة الثانوية، وإما موجَّها للحياة المهنية وفي كلتا الحالتين يحتاج المتعلم للتعبير الرّصين والسّليم في تواصله وتعاملاته المدرسية والحياتية اليومية.

–انتقال المتعلم من المرحلة الابتدائية التي يجنح فيها إلى الاكتساب والتعرف على الأصوات والكلمات والتراكيب والنصوص البسيطة، إلى مرحلة المتوسط التي يهيمن فيها طابع البناء، أي بناء الأفكار وترتيبها وتجسيدها في فعل إجرائي مع مختلف الوضعيات التواصلية؛ وبالتالي بناء شخصيته اللغوية.

– أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي هذا الطور قبل ولوجهم مراحل تعليمية متقدمة.

لهذه الأسباب ولغيرها وجب الاهتمام الشديد بالتعبير الشفوي وبتعليميته في جميع المراحل والأطوار التعليمية وفي مرحلة التعليم المتوسط خاصة؛ فرأينا من الواجب سَبْر أغواره والوقوف على تفاصيل تعليميته بالدراسة والتحليل، وفي هذا الإطار تأتي دراسة الموضوع التي اصطُفِيَ لها عنوان تعليمية التعبير الشفوي في الطور الأول متوسط–دراسة مقارنة بين منهاجي الإصلاح، في محاولة لمعالجة إشكال تركّب من منطلقات واقع إصلاح مناهج تعليمية اللغة العربية، ومن الضعف اللغوي الذي بات هاجسا مهوّلا، فأثارت تساؤلات عديدة لعلّ السؤال المحوري فيها هو: هل تتباين تعليمية التعبير الشفوي بين منهاجي الإصلاح (2003، 2016) وما أثر ذلك على المهارات اللغوية لدى المتعلم؟ إذا كان هدف الإصلاحات التربوية الأخيرة من طرق أبواب النظريات اللسانية الحديثة؛ هو تطوير تعليمية اللّغة العربية وعلومها فما حظّ التعبير الشفوي من هذا؟ ما السّبل الكفيلة بتحسين

تعليمية التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط؟ ما هي الأسباب الثاوية وراء الضّعف اللغوي الذي يعتري ألسنة المتعلمين؟ وكيف يمكن لمتعلم الطور الأول متوسط أن ينتج خطابا شفويا يجسد أفكاره ومقاصده ويحقق به الغايات التواصلية؟

إن ما سِيق من تساؤلات بحثية، ودوافع لاختيار الموضوع وإنشائه، كانت السبيل المحدد لمعالم الدراسة وأهدافها ووسائلها البحثية الإجرائية، كما تسعى هذه الدراسة في سياق الإجابة عن الإشكالات السالف ذكرها إلى تقديم بعض الفرضيات التي قد تساعد على تحديد الأفق الذي يتيح جوابا ما من إجابات متعددة محتملة. ولكن يبقى هذا المسعى محكوما بتسليم مبدئي مفاده أن إجراء التحيين، أو التعديل، أو التحسين على المناهج التعليمية يقتضي مسّ جميع المواد، والأنشطة التعليمية. والتعبير الشفوي أحد أهم هذه الأنشطة اللغوية التعليمية، التي تستدعي الاهتمام وتتطلب التحيين مع كل إصلاح؛ وبناء على هذه المسلّمة، ارتأت الباحثة طرح فرضية عامة مفادها أن تعليمية التعبير الشفوي لها أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية، وهي تختلف بين منهاجي الإصلاح؛ الأمر الذي أفضى إلى اختبار صحة هذه الفرضية من عدمها، بتقديم فرضيات جزئية، وهي كالآتي:

- توجد فروق على مستوى تعليمية التعبير الشفوي وفق مناهج إصلاح(2003) ومناهج إصلاح (2016)، لصالح هذه الأخيرة.

- تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات لها أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية.

- من أسباب الضعف في التعبير الشفوي لدى متعلّمي هذا الطور يعود لطرائق تدريسه وأساليب تقويمه.

- إن التّعويل على النظريات اللسانية المعاصرة في بناء نموذج تعليمي للتعبير الشفوي كفيل بإكساب المتعلم الكفاءة التواصلية.

أما عن الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى بلوغها فهي كما يلي:

-تأكيد أثر تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور الأول من التعليم المتوسط.

-المقارنة بين تعلمية التعبير الشفوي في منهاجي الإصلاح(2003) و(2016)، وإبراز مواطن القوة والضعف بينهما.

-التعرف على نشاط التعبير الشفوي وأهمية تعليميته كونه الحوصلة التي تصبّ فيها روافد المتعلم اللغوية وتُظهِر مهارته في التّصرف بهذه الموارد.

-التعرف على مدى تحكم أساتذة اللغة العربية في طرائق تدريس التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات ومدى تفاعل المتعلمين مع هذا النشاط.

-تحديد المعوقات والأسباب التي تحول دون بلوغ الهدف من تعليمية التعبير الشفوي في الطور الأول من المرحلة المتوسطة، وعلاقة ذلك بالمقاربة المنتهجة في المنظومة التربوية الجزائرية.

- تحديد أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي واقتراح الحلول المجدية لذلك.

- تحديد دور المقاربة بالكفاءات في تفعيل دور المتعلم واستثمار مكتسباته القبلية في بناء تعلماته.

وبما أن جدارة أي موضوع بالبحث تتوقف على طبيعة الظاهرة المدروسة، وتنبع مما يكتسيه من أهميّة علمية ونفعية للأفراد، ومدى إسهامه في إثراء المعرفة العلمية، ومن دوره الفعال في حلّ المشكلات العملية الميدانية؛ فقد كان اختار الموضوع عن إدراك ووعي بمدى أهمية البحث في مجال تعليمية اللغة، وتعليمية التعبير الشفوي بخاصة -التي نحسب أنها لم تُوَفّ حقها من الدراسة العلمية الحثيثة- حيث أن تعليمية اللغة العربية في مجملها تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير بكفاءة باعتباره-أي التعبير-حوصلة الأنشطة اللغوية، والطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وله الدّور الأساس في حياة الأفراد سواء داخل المؤسسات التربوية، أم في ممارساتهم اليومية وأن الكفاءة اللغوية لا تنحصر في تحقيق المهارة في شق من التعبير دون الآخر، بل تتبدى في مهارتين اثنين: مهارة شفوية تنهض على الأداء اللفظي، وأخرى كتابية تعوّل على العادات الكتابية للغة بالإضافة إلى العلاقة الوطيدة والمباشرة بين التعبير والمهارات اللغوية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة.

وعلى هذا الأساس تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، كما أنه موضوعا جديرا بالدراسة والبحث، بناء على جملة من العوامل الأخرى تتمثل في النقاط الآتية:

- كون هذه الدراسة صبّت اهتمامها على موضوع التعبير الشفوي الذي بات يشكل عائقا لدى المتعلمين، محاولةً تقصي أسباب الضعف اللغوي واقتراح خطة علاجية للتصدي له.

- إمكانية الإفادة منها في تحسين مخرجات تعليمية التعبير الشفوي، وإثراء الحفيظة العلمية للمعلمين وحتى الطلبة ببحثنا حول تعليميته في ظل المقاربة بالكفاءات، والكشف عن مدى تأثيرها على تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور الأول المتوسط.

- الإفادة منها في تكوين أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط فيما يخص تعليمية التعبير الشفوي، وحملهم على ضرورة الاهتمام بهذا الفرع اللغوي المهم وتعليميته وضرورة تحسين مخرجاته.

- إسهامها في إثراء المكتبة العربية والأكاديمية.

إن موضوع تعليمية التعبير الذي اتخذته الدراسة بحكم أهميته، فإننا نلفت الانتباه إلى تعدد الدراسات حوله، إلا أن ما تحويه الدراسة من جدة هو تطرقها لموضوع التعبير الشفوي وتعليميته في مناهج إصلاح (2016)، وهو الموضوع الذي تكاد تنعدم فيه الدراسات نظرا للفترة القصيرة التي دخلت فيها المناهج المعاد كتابتها حيّز التطبيق، هذا من جهة، كما تأخذ الدراسة جدتها من حيث أنها تقارن بين تعليمية التعبير الشفوي في منهاجي الإصلاح من جهة أخرى.

أما موضوع التعبير وتعليميته في ظل المقاربة بالكفاءات فقد تم تناوله من قبل عدّة باحثين أكاديميين، حيث اختلفت دراساتهم باعتبار الجوانب التي تم تناولها في موضوع التعبير، وباعتبار المرحلة التعليمية، وكذا نوع التعبير، لذا يمكن ذكر جملة من الدراسات التي استند عليها البحث بدرجة ما، وما تجدر الإشارة إليه هنا أن انتقاء هذه الدراسات لا يدل على الحصر؛ بل هو من قبيل النمذجة والتمثيل، بما يخدم البحث، وكذا في حدود ما تم الحصول عليه والاطلاع على محتوياته.

- رسالة ماجستير معنونة بـ **"المقاربة التواصلية واكتساب مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي"**، للطالبة سعاد خلوي عن جامعة سطيف، العام 2010.

- رسالة ماجستير للباحث فريد خلفاوي عنونها بـ**"تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات–السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا"**، عن جامعة مُحَمَّد خيضر ببسكرة، خلال الموسم الدراسي 2012/2011.

- رسالة ماجستير موسومة بـ "**تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي. أنموذجا.**" للطالبة فاطمة زايدي–جامعة بسكرة، العام 2009/2008.

وبغية ضبط تفاصيل الموضوع وتحديد معالمه، ارتأيت السير على خطة بحثية، وفق تنظيم يجعل لكل فصل توطئة يستهل بها وخلاصة يختتم بها، ثم تشفّع الدراسة بخاتمة بمثابة خلاصة الخلاصات، مع ما تحمله من مقترحات علمية في الموضوع، حيث قُسِّمت الأطروحة إلى أربعة فصول، جاءت وفق التدرّج الآتي:

حاولت في الفصل الأول تقصّي الأصول المرجعية للمقاربة بالكفاءات، وما يتعلق بها من مفاهيم ومصطلحات. ووفق هذا المنظور جاء–الفصل– في أربعة محاور كبرى، عالجت من خلالها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من حيث المفهوم والمرجعية، فخصّصت المحور الأول للحديث عن التعليمية والبيداغوجيا والعلاقة بينهما، والثاني لمصطلح الكفاءات، أسسها ومفاهيمها، بينما اضطلع الثالث بالرؤية الإبستمولوجية للمقاربة بالكفاءات؛ عرضت فيه مختلف النظريات التي استندت عليها

مرجعيتها، وجاء المحور الأخير للتعريف بالكفاءة بوصفها منهجا بيداغوجيا للتدريس، فتعرّضت للطرائق والوضعيات والتقويم.

أما الفصل الثاني فخصصته للتواصل اللغوي والتعبير، واندرج تحته ثلاثة محاور، عالجت في الأول منها موضوع اللغة والتواصل بين الشفهي والمكتوب، ثم عرّجت فيه بدئيا على اللغة، مفهومها وخصائصها، كما أشرت إلى الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية، موضحة الواقع اللغوي للطفل الجزائري، ثم العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية، وإشكالية التواصل. بينما أفردت الثاني للتعبير والمهارات اللغوية، أما المحور الأخير فسلطت من خلاله الضوء على التعبير الشفوي وقضايا تدريسه، وكيفية تنمية كفاءته، دون تغييب للصعوبات التي تعترض تدريسه وتقويم كفاءته.

ليأتي الفصل الثالث في شكل تحليل مكتبيّ متناولا تعليمية التعبير الشفوي في مناهج الإصلاح التي اعتُمدت فيها المقاربة بالكفاءات مدخلا بيداغوجيا في التعليم، والمقاربة النصية خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية، حيث أطّر الفصل أربعة محاور، تناولت في الأول منها تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، حيث عرّفت بالمرحلة وخصائصها وبالمقاربات اللغوية في تدريس اللغة العربية، كما سعيت في المحور الثاني الوقوف عند أهم المستجدات التي طرأت على تدريس اللغة العربية وفروعها في ظل المقاربة بالكفاءات، وخصّصت المحور الثالث للحديث عن تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2003) لمستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط، بينما رَصَدت في المحور الرابع تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016) للمستوى ذاته، حيث ركزت في هذا المحور على جديد المصطلح التعليمي لنشاط التعبير، ليكون جسر عبور للتعرّف على منهجية تعليمية التعبير الشفوي وكيفية تقويمه. وجعلت المحور الأخير للمقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في المنهاجين سالفَيْ الذكر.

أما الفصل الرابع والأخير فكان برمته ميدانيا، عرضت في مستهله مجال الدراسة الميدانية وإجراءاتها، ثم قامت بعرض وتحليل الاستبانة من خلال المنهج المقارن، وختمت الفصل باستنتاجات خرجت بها من المقارنة بين المفاهيم النظرية الواردة في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، والنتائج التطبيقية التي استقتها من البحث الميداني.

ولم يكن البحث ليبلغ غايته ويحقق أهدافه، لولا اعتماده على مرجعية تعليمية، قوامها أثيث من الكتب والدراسات البحثية والمراجع والوثائق العلمية والتربوية، التي أغنت البحث بالثراء والتنوع المعرفي، وكانت خير مُعين على السّير في الموضوع والكشف عن أبعاده، ونظرا لما افترضته الدراسة من

تنويع في التوثيق؛ اقتضى الأمر تنويع مصادر البحث، بين ورقية وإلكترونية، وقد أُخذ بما انتهت إليه البحوث اللسانية التطبيقية، والتعليمية من حقائق علمية في تعليمية اللغات، وإن كان هذا الاتجاه من ناحية أخرى لم يمنع من الاستئناس من حين لآخر بما هو مبثوث في مصادر بيداغوجية يعزز به البحث في بعده الممارساتي، كما اعتمدت على بعض المراجع الأجنبية وإن لم تكن بشكل مفرط، ذلك لتوفر المادة في المراجع العربية أو المعرّبة، بيد أن الاعتماد الأكثر وقع على مراجع لمحمد الدريج، ورشدي أحمد طعيمة، وعبد الرحمن الحاج صالح، ولحسن توبي، وغيرها مما لم يتسع صدر المقدمة لذكرها؛ فأرجأتها لمقامها الأخير في فهرس المصادر والمراجع، أما بالنسبة للوثائق البيداغوجية فقد ارتكز البحث على مناهج تعليمية اللغة العربية الخاصة بالإصلاحين (2003 و2016) لمرحلة التعليم المتوسط والوثائق المرافقة لها وكذا دليل الأستاذ...الخ وقد اعترضت البحث جملة من الصعوبات، لعلّ أهمها عدم تجاوب بعض أفراد العينة مع الاستبانة المقدَّمة لهم خصوصا ما تعلق منها بمناهج إصلاح (2016) نظرا لجدّتها.

وإني أرى أنه من الواجب أن أتوجه بالشكر والامتنان لله أولا وآخرا، ثم لكل من أَفَدْت منهم بالنقاش والتوجيه، وتقديم يد العون، وأخصُّ من هؤلاء مشرفي الدكتور مُحَمَّد خاين، الذي تحمّل مَشاق التقويم المنهجي والتوجيه العملي، كما لا يفوتني أن أبسط وافر شكري إلى رئيس المشروع أستاذي الدكتور بن عبد الله مفلاح، وكل أعضاء لجنة المناقشة، آملة أن تكون ملاحظاتهم توجيها آخر يمكّن من تعديل عملي في بحوث تتيح مواصلة الاشتغال في هذا المشروع البحثي.

هذا، ولله ثناء جميل، وحمد وفير أن أيّدني بالصّبر والجَلَد، وبأن أقرّ عيني بتمام هذا البحث حتى استوى واستقام، فما كان من توفيق فمنه وحده لا شريك له، وإن كان غير ذلك فحسبي أني اجتهدت.

الزهرة عدار، برج بونعامة-تسمسيلت: 11 أكتوبر 2019

الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات: المفاهيم

والمرجعيات.

توطئة:

لا شك أن الحديث عن أي علم والبحث فيه لا يستقيم له وزن معرفي إلا بضبط مجاله الذي يدور فيه، والتوقّف عند مصطلحاته والمفاهيم القائمة عليها، والنبش في أصولها ومرجعياتها، فيتبين بذلك موقعه من الاختصاصات المتنوعة المتداخلة، ويتمكن الدارس من مفاتيح وُلوجه؛ وهذه ضرورة إبستمولوجية يفرضها كل بحث علمي جاد، وبخاصة إذا كان هذا الحقل المعرفي في دينامية وتطور دائمين تتجاذبه العديد من العلوم والاختصاصات، كحقل التعليمية الذي أضحى يعُجّ بكثير من المصطلحات، والعديد من المفاهيم الوافدة من مختلف العلوم–كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، واللسانيات–التي تتداخل حينا، وتتباين أحايين أخرى؛ ولذا وجب علينا وكأولى خطوات البحث العلمي، التطرق إلى المصطلحات المفتاحية ومفاهيمها ذات الصلة بإشكالية هذه الدراسة.

1–التعليمية والبيداغوجيا: ضبط مصطلحي مفاهيمي

1–1–التعليمية (la didactique)

قبل الخوض في مصطلح التعليمية (la didactique) الذي يقابله في اللغة العربية عدّة مسميات اختلفت باختلاف مناهل الترجمة من جهة، وظاهرة الترادف التي تتسم بها اللغة العربية من جهة أخرى، من مثل: تعليميات وعلم التدريس، علم التعليم، التدريسية...في حين اكتفى بعض الدارسين بتعريب المصطلح الأجنبي إلى الديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهومه[1]. نشير في البداية إلى أن (didactique) «لم يحسم بعد في معطياته الإبستمولوجية والعلمية، من جهة كمقاربة لتحليل الوضعية الديداكتيكية، ومن جهة ثانية كعلم من علوم التربية مناط به تحليل هذه الوضعية التعليمية–التعلميّة من أجل العقلنة والتخطيط والبرمجة، لمكوناتها وأبعادها المعرفية والمهارية»[2]؛ وهو الأمر الذي ولّد تيارات مختلفة بين من نعته بالحقل العلمي المستقل، ومن نفى عنه صفة العلمية، وآخر يعده فرعا من فروع علوم التربية. لذا لا بد من إطلالة كرونولوجية حول نشأة المصطلح وجذوره، ومن ثم نعرّج على مختلف الآراء والتعاريف التي ناقشت موضوع التعليمية.

يرجع أصل كلمة (Didactique) الفرنسية، (وDidactics) الإنجليزية، من حيث الاشتقاق اللغوي إلى «الأصل اليوناني(Didaktitos) وتعني فلنتعلم أي يُعلِّم بعضنا البعض، أو

(1) ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، ط1، إربد ، الأردن، 2007، ص8.

(2) مُحَمَّد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة–مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء–المغرب، 2002، ص15.

أتعلَّم منك وأعلِّمُك وكلمة (Didasko) تعني أتعلم و(Didaskien) وتعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم»[1]. وكلمة (Didaskien)كانت تُطلق على ضَرْبٍ من الشعر الذي يتناول بالشرح مجالات معرفية معينة، هذا ما يقابله الشعر التعليمي في العربية، كالمنظومات النحوية العربية. لينتقل هذا المصطلح –ديداكتيك إلى «علوم التربية أول مرة سنة (1613) من قبل كل من كشوسوف هيلفج (K.Helwig) ويواخيم يونغ (J.Jang) إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفكانغ راتكي (Wulfgang Ratke) في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية التي ظهرت تحت عنوان: "تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتكي"...ثم استخدمه الأب الروحي للبيداغوجيا كومنسكي كومينوس (Comenius) سنة (1649) في كتابه الديداكتيكا الكبرى بمفهوم الفن العام للتعليم وللتربية. واستمر مفهوم المصطلح كفن للتعليم إلى غاية أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوف الألماني هاربرت (Herbart) ليُتّخذ المصطلح مقابلا لنظرية التعليم، تهتم بتحليل نشاطات المعلم في المدرسة، ومع ظهور تيار التربية الجديدة نهاية القرن التاسع عشر حتى بداية القرن العشرين بزعامة جون ديوي (Dewey) صارت التعليمية نظرية للتعلُّم لا للتعليم، تعمل على تحليل نشاطات المتعلمين»[2] واتخذت بذلك نظرة أحادية لمفهوم التعليمية في اتجاهين متعارضين يفصل طرفي العملية التعليمية ويعدم التفاعل بينهما، في حين أن التعليم والتعلّم كل متكامل، قوامه التفاعل المنطقي لنشاطات المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

وفي خضم التطورات العلمية والبحوث التربوية خلال القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، أصبحت التعليمية «فرعا من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطهما ووسائلهما، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة »[3]، على حد تعبير سميث(Smith .O.B)، وفي دراسة مونوغرافية سنة 1973 بعنوان ديداكتيك

([1]) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية–الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2014، ص19.

([2]) المرجع نفسه، ص 19.

([3]) وزارة التربية الوطنية: مديرية التكوين، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، جويلية 1999، ص2.

مادة(La didactique d'une discipline) يعرف جان كلود غاينون(J.C.Gagnon) التعليمية كما يلي:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعلُّمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع....الخ.
- تناسق دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة[1] .

وبناء على تعريف **غاينون** يتضح أن التعليمية علم قائم بذاته، له موضوع يبحث فيه ومنهج يتّبعه، شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى، يعمل على تنظيم عمليات التعليم والتعلم، ويسهر على تحليلها، وتقديم نماذج ونظريات تطبيقية انطلاقا من المعطيات المتجددة في الحقول المعرفية الأخرى من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ...

ويذهب مُحَمَّد الدريج في تعريفه للتعليميّة، أو علم التدريس كما يسميها، إلى أنها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس-حركي، وتحقيقه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم»[2]، فالتعليمية حسبه، تهتم في دراستها العلمية بطرائق وتقنيات التدريس، وبمختلف الممارسات البيداغوجية، والوضعيات التي يقف حيالها المتعلم في المدرسة، قصد بلوغ ما ترمي إليه المدرسة من أهداف من جهة، وتحقيق جملة من المعارف والكفاءات والاتجاهات والقيم لدى المتعلم، من جهة أخرى.

ومن خلال ما ورد سلفا من تعريفات للتعليمية؛ يتضح أنها معرفة علمية تستند إلى قواعد ونظريات، وتطرح موضوعات عديدة على بساط البحث، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليميّة في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وانسجام بين مختلف العناصر المكونة لنظام التعلم والتعليم[3] والمتمثلة في

([1]) ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص20.

([2]) مُحَمَّد الدريج: المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2015، ص107.

([3]) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص10.

المتعلّم، والمعلّم، والمعارف. والتي يُطلق عليها خبراء التعليمية العناصر الأساسية للمثلث التعليمي[1] أو المثلث الديداكتيكي.

فهي بذلك تهتم بكل ما هو تعليمي، بداية من صياغة نماذج ونظريات تطبيقية–معيارية وما ترتبط بها من تخطيط المواد الدراسية، وطرائق تبليغها، والوسائل اللازمة لذلك، كما تهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة، وبتحليل نشاطات أقطاب العملية التعليمية–التعلّمية (المعلم، المتعلم، المعرفة) وجملة العلاقات التبادلية والتفاعلية التي يمكن أن تنشأ بينها، مع محاولة بناء استراتيجيات بيداغوجية وصياغة نماذج تطبيقية لحلّ المشكلات المتعلقة بالمحتويات والطرائق وتنظيم التعليم، بغية بلوغ الأهداف المسطرة سلفا. ومما يجدر الإشارة إليه أن المهتمين والدارسين في حقل التعليمية يميزون بين نوعين أساسيين من التعليمية/الديداكتيك يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

1–1–1–التعليمية العامة (didactique générale):

يختص هذا النوع من التعليمية بكل ما هو عام–دون الخوض في خصوصيات المادة التعليمية– بالتركيز على جوهر العملية التعليمية وأهدافها، والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها من طرائق ووسائل تعليمية، وأساليب التقويم، أي «تهتم بكل ما يجمع بين مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة»[2]، كأنماط وأساليب التفكير عند المتعلم، وتكوين المعلم والممارسة التعليمية، التفاعلات الصفية، الوسائل التعليمية، وأشكال التقويم...فتكون بذلك مجسدة لقوانين عامة يمكن إسقاطها على جميع المواد، من غير أخذ خصوصية هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، كما يمكن تطبيقها في كل مستويات التعليم.

1–1–2–التعليمية الخاصة (didactique spéciale):

تسمى التعليمية الخاصة في الأدبيات التربوية الفرنسية تعليمية المادة الدراسية(didactique de la discipline)، وهي التي تهتم بما يخص تدريس مادة معينة من حيث الطرائق، والوسائل

(1) المثلث التعليمي: هو مثلث متساوي الأضلاع، يتكون من ثلاثة أقطاب تتمثل في المعلم والمتعلم والمعرفة أو المادة الدراسية، تحكمها علاقات تفاعلية مركبة بحيث لا يمكن فصل أحدها عن القطبين الآخرين كيفما كانت الوضعية التعليمية موضوع التحليل، فتتحد هذه الأقطاب في محيط تعليمي معيّن وزمن محدد، لتشكل عناصر العملية التعليمية–التعلميّة، في شكل نسق متفاعل يتطلب تهيئة سياقية ومرجعية، كما يستدعي العمل الجاد والدؤوب لتزويد المتعلم بكافة المهارات، وتنمية كفاءاته، حتى يتمكن من التعبير عن نفسه وعما يراه ويختلج صدره بطلاقة وسلالة واسترسال.

(2) على آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، ص 21.

والأساليب الخاصة بتلك المادة؛ فنقول: تعليمية الرياضيات أو تعليمية اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية، فهي تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية داخل القسم في ارتباطه بمادة دراسية معينة انطلاقا من بعدين هما: بعد إبستيمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها، وبعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة، وبمشاكل تعلمها[1]

وتعدّ تعليمية اللغات أبرز أفنان التعليمية الخاصة، إذ يهتم هذا الفرع من التعليمية بقضايا اكتساب وتعلّم اللغة الأم، واللغات الأجنبية؛ أي « يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية، وطبيعة تنظيمها، وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين، وبطرائق اكتسابها وبكيفية تفعيلها، والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك...مما له صلة بهذه الدائرة»[2] مرتكزا على نتائج الدراسات والبحوث النظرية لعلم النفس وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وما توّصل إليه البحث في علوم اللغة واللسان، إذ إنها« الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين»[3] ، وقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، قصد تطوير المحتويات، وطرائق التدريس، والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة[4]، فنجد تعليمية النحو، وتعليمية البلاغة، وتعليمية التعبير...وغيرها من فروع اللغة.

1-2-بين التعليمية والبيداغوجيا:

غالبا ما يقع الخلط وعدم التمييز بين مفهومي التعليمية والبيداغوجيا[5]، وذلك لتقاطع المفهومين في عملية نقل المعرفة من معلم إلى متعلم بغرض التعلّم. ولملامسة الفرق بينهما، يمكننا إجمال

([1]) voir: Jean Pierre CuQ: Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde, Asdifle, Paris, 2003, p.70-71.

([2]) عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011، ص11.

([3]) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2014، ص130.

([4]) وزارة التربية الوطنية :مديرية التكوين، وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، ص12.

(5) يعود مصطلح بيداغوجيا (Pédagogie) إلى تركيب يوناني مؤلف من كلمتين (Péda) وهي مشتقة من (Paidos) وتعني الطفل (Ogogie) وتعني القيادة والتوجيه، وكانت تطلق جملة على الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، ويسهر على

نقاط التمايز والتباين بين الحقلين المعرفيين في النقاط التالية:

– التعليمية تهتم بالجانب المنهجي المتعلّق بتوصيل المعرفة واكتسابها في علاقته بالمحتوى التعليمي، وتنطلق من أن طبيعة المعرفة الموضوعة للتدريس تلعب دورا محددا بالنسبة للتعلّم وبالتالي للتعليم، بينما البيداغوجيا فلا تهتم بطبيعة المعرفة ولا بخصوصية محتواها، بل تهتم بأبعاد أخرى نفسية واجتماعية تستند عليها في بناء نظرياتها المتعلقة بفلسفة التربية وغاياتها

– يتم التركيز في التعليمية على شروط اكتساب المعرفة عند المتعلم، وتعتبر الوضعيات التعليمية كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمتعلم والمعلم، أما في البيداغوجيا فيتم التركيز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدد، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة وتسيير القسم في أبعاده المختلفة.

– تهتم التعليمية بالتفاعل القائم بين مكونات المثلث الديداكتيكي(معرفة–معلم–متعلم)، والبيداغوجيا فتهتم بالتنظيم داخل القسم[1]، أي تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم(مدرس/متعلم و متعلم/ متعلم)

رعايته والأخذ بيده، وهو الذي يختار المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره.كانت البيداغوجيا بادئ الأمر وثيقة الصلة بسياسة النفوس وترويضها على اكتساب المعارف وتحصيلها ومرتبطة في جوهرها بتربية الفرد على القيم النبيلة وتهذيب سلوكه وقيادته وتوجيهه، لتقترن في العصور الأخيرة بمنهجية تقديم المعارف وأصبحت الكلمة تتضمن معنى التعليم وفن التدريس، وانصب اهتمامها على إيجاد طرائق متعددة للتعليم اختلفت باختلاف مرجعياتها النظرية والفلسفية، يعرفها ميلاري (Mialaret) بأنها تفكير في غايات التربية وتحليل موضوعيّ في ظروف وجودها وسيرها، أي التفكير في الأهداف المرجوة من التربية وكيفية بلوغ هذه الأهداف بتوفير الظروف والوسائل والطرائق المساعدة على ذلك. بينما يستخدم البعض مصطلح بيداغوجيا للتعبير عن المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سيماتهم العقلية والخلقية وغيرها، فالبيداغوجيا هي مجموعة الطرق والوسائل التي تمكننا من أن نُعِين متعلمينا على المرور من طور الطفولة إلى مراحل أخرى، وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية التي تمكن المدرس من مساعدة المتربي من تطوير شخصيته وتفتّحها.

ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص30. وبدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، دط ، الجزائر، 2010، ص 90. أحمد عبد الفتاح الزكي وفاروق عبده الفيله: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، الإسكندريه، مصر، 2004، ص69. عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص19.

([1]) ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 32–33.

– ينصبّ التقويم في التعليمية على التخطيط للوضعيات البيداغوجية، قصد تحديد صلاحيتها وتطويرها عند الضرورة، أما من منظور البيداغوجيا فإن تحصيل المتعلمين هو الذي يحظى بالتقويم، بغرض الوقوف على مستوى نجاحهم سواء كان التقويم تكوينيا أم تحصيليا.

وعليه يمكن القول: إن التعليمية بديل إجرائي قمين بتحويل الفعل البيداغوجي من إطاره النظري والتصوري إلى إطار تطبيقي وعملي للممارسة التعليمية، بوصفها حقل معرفي خاص تنصب اهتماماته على المعارف والتّعلّمات، بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا، في حين البيداغوجيا ميدان نظري قائم على تصورات نظرية وتأملات تربوية حول الأحداث والوضعيات التعليمية، يهتم بنوع العلاقات داخل الفصل الدراسي، ويركز على العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وأقرانه، مع مراعاة مهارات المعلم في تسيير وتنظيم الفصل، كما تهتم باستراتيجيات التعلّم والعلاقات العاطفية في المناخ الدراسي عموما، وداخل الصف على وجه الخصوص.

2– الكفاءات: أسس ومفاهيم.

يميل المرء وهو يناقش مفهوم الكفاءة أن يبدأ بالوقوف على المعنى اللغوي[1] للمفهوم وفق ما ورد في بطون المعاجم العربية، أما في إطار التعريف بالكفاءة في شِقّها الاصطلاحي والذي لا يبتعد كثيرا عن معناها اللغوي، نورد مفهومها في أهم المجالات التي تخدم دراستنا كما يلي:

2–1–الكفاءة في المنظور التَّعلِيمي:

أضحى مصطلح الكفاءة، خلال السنوات الأخيرة من أبرز المصطلحات تداولا في الميدان التربوي، وأكثرها جَدلا من حيث تحديد مدلوله في التصور التربوي، ولعلّ أهم الأسباب الداعية إلى تعدد المفاهيم وتضاربها، ارتحاله من حقول معرفية ومهنية أخرى، كاللسانيات وعلم النفس والمقاولاتية

(1) جاء في مادة "ك ف أ" من لسان العرب، الكَفِيءُ: النَّظِيرُ، والمصدر الكَفَاءةُ، بالفتح والمدّ...وقول حسان بن ثابت: وروحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ، ليس له نَظِير ولا مَثيل، والكُفْءُ: النظيرُ والمساوِي. وكَافَأَهُ: مَاثَلَهُ، ومن كلامهم: الحمد لله كِفَاءَ الواجب، أي قدر ما يكونُ مكَافِئاً له، والاسم: الكَفَاءةُ والكِفاءُ، وكفى، يكفي، كفاية: إذا قام بالأمر، وكفاه الشيء كفاية، استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وكثيراً ما تزاد معها الباء، كما جاء في التنزيل العزيز ﴿ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ حَسِيبًا ﴾ (النساء: الآية 6)، وأوردت المعاجم "الكفاية" بمعنى القدرة على الشيء، والكفاءة بمعنى المماثلة، إلا أن بعض المعاجم الحديثة، كالمعجم الوسيط، أوردت الكفاءة بمعنى الكفاية، وهذا ما أجازه مجمع اللغة المصري. ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم: لسان العرب، مادة "ك ف أ"، المجلد 1 ، دار صادر، دط ، بيروت ، دت، ص 139. وأحمد عمر مختار: معجم الصواب اللغوي–دليل المثقف العربي، عالم الكتب، ط1، المجلد1، القاهرة ، 2008، ص 621.

كذلك من بين الأمور التي دعت إلى الجدل حول مفهوم الكفاءة، تداخلها والتباسها مع مصطلح الكفاية، لذا وجب الإحاطة بالمفهومين قصد إزالة اللبس والغموض في حقلي التربية والتعليم.

فالكفاية شاملة وواضحة تعتمد على الجانب الكمي والكيفي في العملية التعليمية فهي أوسع وأشمل من الكفاءة، إذ يحيل معناها على «البناء الداخلي وعلى القدرة والإرادة التي يتوفر عليها الفرد، بغرض تطوير ما يملكه بشكل مخصوص، باعتباره "فاعلا" و"مختلفا" و"مستقلا"»[1] ومن الناحية الاقتصادية تشير الكفاية إلى القدرات الفعلية التي يتوفر يمتلكها العمال فهي تُعنى بالمدخلات والمخرجات لضمان أكبر فائدة ونفع في وقت قياسي بجودة عالية. وتعرفها **سهيلة كاظم الفتلاوي** إجرائيا بأنها:« قدرات تعبر عنها بسلوكات تشمل مجموعة مهام معرفية ومهاريّة ووجدانية تكون الأداء النّهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرضي»[2]. والملاحظ من خلال هذه التعريفات أن مصطلح الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، إلا أن الشائع والمتداول[3] هو مصطلح **الكفاءة** (Compétence)، وقد تم اعتماد هذا الأخير في البحث تماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة. وللوقوف عند حدود مفهوم الكفاءة نستحضر بعضا من التعاريف على سبيل المثال لا الحصر، نظرا لتعددها واختلاف بعضها، وقد أقرّ العديد من الباحثين بوجود أكثر من مائة تعريف لها، تبعا للسياق الذي توظف فيه، والمقام الذي ترد فيه.

يعرّف **جيلي** (Gillet) الكفاءة: « بأنها نظام من المعارف النظرية والإجرائية، المنظمة في شكل صور"خطط" ذهنيّة عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع، بالتّعرُّف على مهمّة مشكلة، وحلّها بعملٍ ناجع»[4]، في هذا التعريف يؤكد جيلي على أن الكفاءة ليست هي المعارف؛ بل تتضمن جملة من المعارف المنظمة والمترابطة فيما بينها، وأنها تنطبق على فئة من الوضعيات لغاية محددة، فهي «عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية، تمكّن

([1]) وجوكيم دولز- إدمي أولاني- فليب بيرنو وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص6-7.

([2]) سهيلة كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص29.

([3])استخدم الفرنسيون مصطلح الكفاءة(Compétence) في مجال القانون إشارة إلى جهات يخول لها البث في أمور ما، ثم انتقل إلى عالم الشغل والتكوين المهني، كحركة تسعى إلى نقل الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها ومستواها. ينظر: مُحَمَّد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، دط، الجزائر، 2006، ص18.

([4]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص275.

المتعلم من حلّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية، وهي سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصورية وأدائية يستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص»[1]. تمثل ما يقدر الفرد على إنجازه، اتجاه مشكلة معقدة في سياق معين.

ويعرفها **فليب بيرنو**(philippe perrenoud) بأنها« قدرة على التصرّف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى معارف ولكن لا تختزل فيها»[2]، والجلي من هذا التوصيف عند بيرنو أن الكفاءة لا تكمن في المعارف، بل في القدرة على تعبئتها في سياق وضعية مناسبة، من أجل هدف معين. أما **دولاندشاير**(G.de landsheere) فتعريفه للكفاءة ينطلق من المفهوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها «القدرة لدى الأفراد، على إصدار وفهم جمل جديدة» [3]، إلا أن الكفاءة التي قصدها تشومسكي ليست سلوكا بل «مجموعة من القواعد التي تسيّر وتوجّه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها»[4]. بينما يذهب **اكس روجيرس** (X.Roegiers) إلى أن الكفاءة «عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا».[5]. ويرى **جود**(Good) أن الكفاءة هي «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة ما في حقل معين في المواقف العملية»[6]، فالكفاءة بذلك تتوفر على قدرة هائلة على التحويل والاستعمال الواسع مما يسمح بتحقيق تعلمات من مستوى عال جدا...وهي ملتقى تتقاطع داخله معارف وخبرات ومهارات ومواقف، لها وظيفة إدماجية للفرد داخل المجتمع وإمكانية استفادته مما يتعلمه داخل الفصل الدراسي واستثماره لحل المشاكل التي قد تعترضه في حياته العملية)[7]

([1]) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2002، ص42.

([2]) الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، أفريقيا الشرق، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص142.

([3]) محمد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2016، ص 290.

([4]) المرجع نفسه، ص 292.

([5]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص274.

([6]) محمد بن يحي زكرياء وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات– المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص 69.

([7]) محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص30 بتصرف.

وحسب **فليب ميريو**(Philippe Meiriew) الكفاءة هي جملة « المعارف المحيلة على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة، وتسمح بحل مشاكل استنادا على مراجع تتعلق بإبستمولوجيا مادة»[1]، أما **مُحَمَّد الدريج** فيعرفها بأنها: «قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة»[2]، فالمهارات والمعارف والقدرات تعزز الكفاءة بحيث يوظفها الفرد في وضعيات إدماجية قصد إيجاد حل لمشكلة ما.

والمتمعن في مجمل الآراء التعريفية التي أوردناها سلفا لمصطلح الكفاءة يجد أنها لا تعبّر عن المعارف والمعلومات لوحدها، ولا عن المهارات والقدرات؛ بل هي مزيج من المكونات يمكننا تمثيلها في الشكل التالي:

الشكل 01: رسم توضيحي لمكونات الكفاءة[3].

فالكفاءة مفهوم متكامل قابل للتطور والنمو، ومزيج من المكونات الذاتية، وسيرورة فعل ونشاط قابل للملاحظة والقياس، تتمثل في قدرة الشخص الذاتية على تجنيد واستعمال واستثمار جملة المعارف والقدرات والمهارات والمكتسبات لحلّ إشكالات محتملة الوقوع في سياقات مختلفة ومتنوعة

(1) الكتاب السنوي: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 14.

(2) مُحَمَّد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص283.

(3) ينظر: عباد المسعود، بن يحي مُحَمَّد زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص90.

شخصية كانت، أو اجتماعية أو مهنية[1]. وقد اتخذتها المنظومة التربوية الجزائرية–على غرار دول أروبية وعربية– إطارا مهيكلا ومنظما لمناهجها التعليمية قصد تكوين أفراد للحياة الاجتماعية والمهنية، قادرين على حلّ المشكلات التي قد تواجههم مستقبلا.

2–1–1– التأثيث الإبستمولوجي لمنظومة المفاهيم المرتبطة بالكفاءة

سبق وأن أشرنا إلى أن الكفاءة مفهوم غير مستقل، بل ترتبط بجملة من المفاهيم القريبة منها، الأمر الذي أدى في الكثير من الأحيان إلى الخلط بينها وبين تلك المفاهيم، ولإزالة اللبس الحاصل يتعين علينا تحديد تلك المفاهيم وعلاقتها بمفهوم الكفاءة، علما أن حدود الفصل بينها لم تتحدد بعد رغم تعدد الدراسات والبحوث التربوية حول ذلك.

– **الاستعداد** (Aptitude): الاستعداد هو «نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صله أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة الاستعدادات، قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكوّن الكفاءات»[2]، فهو« يتعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم»[3]، إذن فالاستعداد قابلية فطرية، تؤهل الفرد لأداء معيّن بناء على مكتسبات سابقة، وتجعله جاهزا لتعلم مهارة أو سلوك جديد.

– **المهارة** (Habileté): مفهوم كثير التداول في المجالات المهنية والفنية تدل على عمل الفرد المحكم والمتقن والقابل للملاحظة، تعرّف على أنها «الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة سواء أكان ذلك الأداء جسميا أم عقليا»[4]، أما في ميدان التعلم فهي نشاط ذهني أو أدائي، يحصل عليه المتعلم بعد كل عملية تعلّم، و«وسيلة مرتبطة بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي، والحركي، والوجداني، والقيمي، وهي قدرة جزئية مكتسبة مرتبطة جدا بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية، التي تصل

([1])ينظر: عدار الزهرة: تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة كلام، ع4، أعمال الملتقى الوطني: تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي أحمد زبانة–غليزان، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، مارس 2017.

([2]) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، دط، الجزائر، 2004، ص92.

([3]) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، ص63.

([4]) عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص23.

أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص في إنجاز أي مهمة»[1].وعليه يمكننا القول بأن المهارة في اللغة هي أداء يتسم بالدقة والكفاءة وقائم على الفهم، وهي عبارة عن قدرة بلغت درجة من الإتقان في إنجاز مهمة ما. ويكون المتعلم ذو مهارة، إذا كان قادرا على توظيف القواعد والمعرفة اللغوية في الوضعيات التي قد تصادفه في الحياة اليومية بشكل عام.

– القدرة (Capacité): القدرة خلاف الكفاءة ذلك أنها لا تتحدد بناء على أنماط من الوضعيات التي تستوجب حلا، كما أنها غير قابلة للتقويم، فهي «كل ما يجعل الفرد قادرا ومؤهلا لفعل شيء ما والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعلمي معيّنة، بل يمكن أن تبرر في أنشطة مختلفة، كالقدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها، والقدرة على التحليل والاستخلاص»[2]، فعدم ارتباط القدرة بمحتويات مادة دراسية معينة؛ يجعلها تتميز بخاصية الامتداد في مجالات المادة الدراسية الواحدة أو إلى أكثر من مادة دراسة، وقد يستخدم المتعلم التحليل في مادة اللغة والفلسفة والعلوم الطبيعية...ويكون المتعلم ذو قدرة لغوية إذا امتلك استعدادا عاما لتعلم جميع فنون اللغة واتقان مهاراتها المختلفة(كلام، قراءة، كتابة واستماع).

كما تعرّف القدرة بأنها «مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني، وهي قابلة للنمو والتطور بالعديد من مظاهر التعلم، وبمختلف الخبرات والتجارب الخاصة»[3]، شأنها شأن الاستعدادات يمكن تطويرها وتنميتها عند المتعلم عن طريق التدريب والتمرس، انطلاقا من محتويات المواد المقررة في المناهج التربوية المدرسية، فالقدرة على التحليل مثلا يمكن تنميتها وتطويرها عند المتعلم فيصبح بذلك أداؤه التحليلي أسرع وأدق من ذي قبل كلما تمرّن وتمرّس على هذا النشاط.

–الأداء أو الإنجاز(Performance): يعد الأداء من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاءة يعكس بصفة مباشرة كفاءة الفرد، بحيث يتمثل في السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر، والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة، أما الكفاءة فهي «البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك، إنها نموذج مستدخل "مستبطن" ومكتسب وغير مرئي، ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات

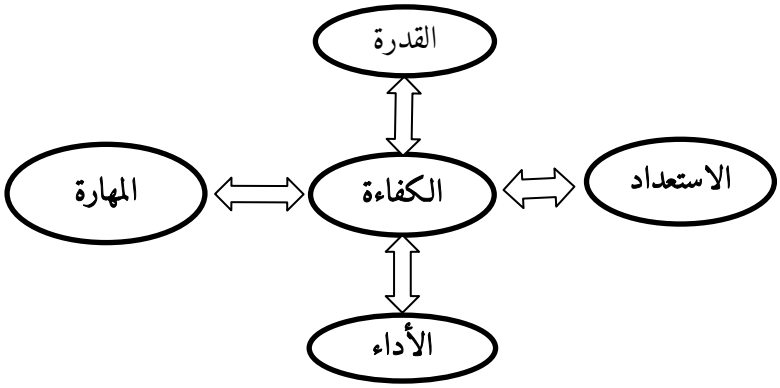
(1) ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص97.

(2) محمّد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للدراسات والنشر، دط، الجزائر، 2014، ص245.

(3) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص92-93.

مؤشرة»[1]، فتظهر الكفاية في قدرة الفرد على القيام بمهمة ما نتيجة عملية تعليمية، حيث تتجلى في إنجاز قابل للملاحظة والتقييم.

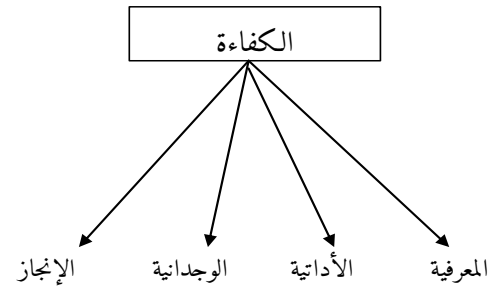
وبالموازنة بين المفاهيم السابقة نجد أن الكفاءة أعمّ وأشمل من المهارة والقدرة والأداء، وبينما تكون المهارة استعداد خاص، يتكوّن عند الفرد نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة ومتصلة؛ تكون القدرة استعداد عام عند كل إنسان، وهي فطرية أو مكتسبة. أما القدرة فهي جزء من الكفاءة يستدعي تحقيقها مهارة أو أكثر تتبدى من خلال أداءات الفرد في وضعية فعلية، ما يجعنا نعتقد أن المهارة وصف للأداء وليست مرادف له.



الشكل 02: الكفاءة وجملة المفاهيم المرتبطة بها.

2-1-2- أنواع الكفاءة

يجد الباحث في علوم التربية أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفاءات، وذلك راجع لأهميتها وتعدد أشكالها، وقد صنفت عند بعض الباحثين حسب ما تتطلبه حاجات المتعلمين الفردية والاجتماعية إلى أربعة أنواع، كما هو مبيّن في الشكل التالي:



الشكل 03: أنواع الكفاءة حسب حاجات المتعلمين الفردية والاجتماعية.

(1) محمّد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص317.

– **كفاءة المعرفة** (Compétence de connaissance): وهي المعلومات والمعارف والحقائق والقدرات التي يمتلكها الفرد ويمكنه توظيفها في مجال علمي معين، أو أداء وظيفة ما.

– **الكفاءة الأدائية** (Compétence de performance): وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك معين لمواجهة وضعيات مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

– **الكفاءة الوجدانية** (Compétencies Affective): تشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته، وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، تقبله لنفسه، وميوله إلى المادة...إلخ.

–**كفاءة الإنجاز** (Compétence des résulta): وتسمى أيضا بكفاءات النتائج، إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[1].

2–1–3– مستويات الكفاءة وفق مسار التعلم:

تنقسم الكفاءات في مجال التربية والتعليم إلى عدّة أنواع تؤطرها مسارات التعلم المختلفة، تبنى وتتطور تدريجيا عبر مستويات تصاعدية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، تبرز من خلال تعلمات المتعلمين عبر مراحل متوالية، حيث يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة، وبناء على ذلك تشكل الكفاءة مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكات ومهارات تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، فتندرج مستوياتها وفق ذلك كما يلي:

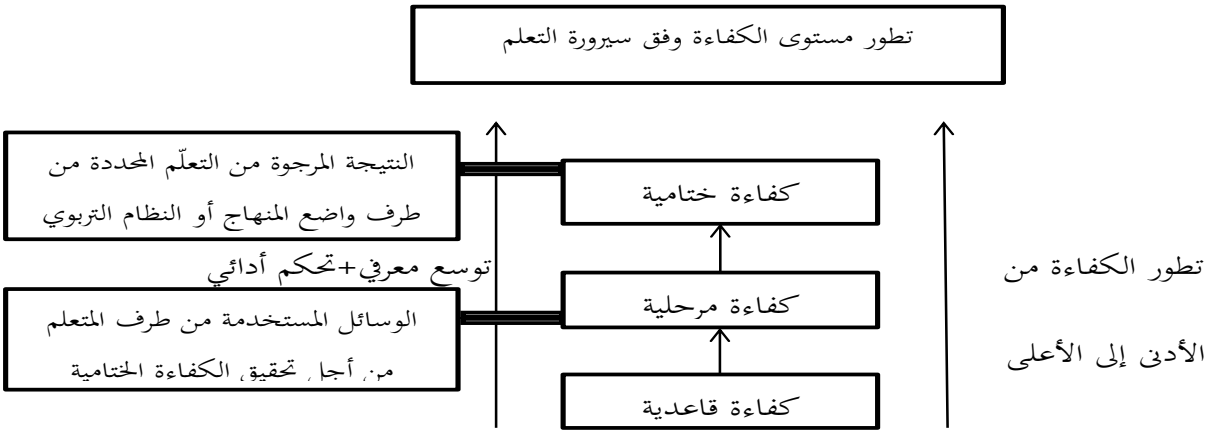
– **الكفاءة القاعدية** (La compétence de base): يعد هذا النوع من الكفاءات الأساس الذي تنبني عليه العملية التعليمية–التعلمية، تشمل مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلّم، وما سيكون قادرا على أدائه في ظروف معينة. فتمثل بذلك المستوى الإجرائي، وتعبر عن الكفاءة المقصودة في نهاية كل وحدة تعليمية، وتشمل أهدافا تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاءة[2]، كأن يقدم المتعلم: معلومات دقيقة حول نص مقروء.

(1) مُحَمَّد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص249 بتصرف.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

– **الكفاءة المرحلية** (La compétence de perfectionnement): هي كفاءة دالّة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها قابلة للتجسيد، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، مثلا آليات التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي، علاقات تواصلية مع الزملاء عن طريق الحوار...)

– **الكفاءة الختامية** (Macro – compétence): هي مجموعة من الكفاءات المرحلية المندمجة تبنى وتنمّى خلال سنة دراسية، أو طور من الأطوار التعليمية، أو مرحلة كاملة من التعليم، تمثل نواتج التعليم الأساسية[1]، مثل كتابة مقال بجلّ مقوماته حول العلم. وفيما يلي مخططا يوضح تصنيف الكفاءات حسب نموها وبنائها.



الشكل 04: يوضح تطور الكفاءة وفق سيرورة التعلم[2]

– **الكفاءة المستعرضة** (La Compétence transversale): ويقصد بها الكفاءات العامة المشتركة التي لا ترتبط بمجالات محددة أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات ومواد مختلفة، ولهذا السبب فإن هذا النوع من الكفاءات يتسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول[3]، أي بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي أنواع أربعة:– كفاءات ذات طابع علمي فكري "يستعمل المتعلم المعلومة ويمارس قدراته".

– كفاءات ذات طابع منهجي "يكتسب المتعلم منهجيات العمل الناجعة"

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، مارس 2016، ص8.

(2) ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص58.

(3) ينظر: محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص250.

- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي "يتخذ المتعلم مواقف ومبادرات"
- كفاءات ذات طابع تواصلي "يستغل المتعلم وسائل التعبير العلمي، الأدبي، الفنّي، الرمزي، استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال"[1]

2-1-4- خصائص الكفاءة:

للكفاءة المكتسبة مجموعة من الخصائص تنماز بها، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- **تعبئتها لموارد مختلفة:** تتطلب الكفاءة عموما تسخير جملة من الموارد تتمثل في مختلف المعارف العلمية والمهارات السلوكية والقدرات الفردية والتجارب الذاتية، بشكل يضمن لها تمفصلها وتناسقها[2].

- **الغائية:** لكل كفاءة ملمح نهائي يجب الوصول إليه، وهذا ما يجعلها تنماز بالطابع النهائي والوظيفية والنفعية، فتسخير الموارد من طرف المتعلم لا يتم عَرَضاً، والتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة على إعطاء معنى للمعرفة، وتفعيلها من خلال القيام بعمل أو إنجاز مهمة مركبة، أو حل مشكلة سواء في المحيط المدرسي أو خارجه[3].

- **خاصية الارتباط بشبكة من الوضعيات:** تحقيق الكفاءة لا يتم إلا من خلال جملة من الوضعيات، ومن أجل تنمية كفاءة ما، وتفعيلها عند المتعلم لا بد من رصد الوضعيات ذات المجال الواحد والتي تخدم الكفاءة المنشودة وتنميها[4].

- **تعلق الكفاءات بالمادة الدراسية:** في أغلب الأحيان توظّف الكفاءة معارف، ومهارات متعلقة بمادة معينة، وقد تتعلق بعدة مواد التي تغدو فيها التعلمات متعالقة بعضها ببعض[5]، مثل: كفاءة التعبير الشفوي فيتطلب التحكم في عدة مواد لاكتسابها، كالتحكم في القواعد النحوية والصرفية، والبلاغة، والمطالعة...

([1]) محفوظ كحوال، محمّد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص45.

([2]) ينظر: محمّد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص244.

([3]) ينظر: خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، ط1، الجزائر، 2005، ص61.

([4]) ينظر: المرجع نفسه، ص60.

([5]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

– **قابلية التقويم:** الكفاءة معطى ذهني مجرد لا يمكن ملاحظته وقياسه إلا من خلال الممارسة والأداء.خلافا للقدرات، وعليه يمكن القول بأن الكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها في إطار فئة من الوضعيات المشكلة، وبناء على إنتاج المتعلم، بالاستناد إلى معايير تقيس نوع الإنتاج، لأن صوغها يتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس[1]

– **قابلية التحويل:** كل كفاءة هي موارد قابلة للتحويل والاستثمار في الوضعيات المعقدة أو الطارئة[2].

– **الكفاءة مبنيّة وليست تكديسية استظهارية:** تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف المكتسبة، فمن وجهة نظر المقاربة بالكفاءات، التعلم هو بناء للمعارف، من أجل تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية ما ذات دلالة ومنفعة، وليس مجرد حفظ وتخزين واستظهار للمعارف كما كان معمولا في البيداغوجيات المنقضي أجلها.

2-2- الكفاءة في المنظور اللساني:

2-2-1-الكفاءة اللغوية في النظرية التوليدية التحويلية

يعود إدراج عبارة "الكفاءة اللغوية" في الدرس اللساني إلى الفيلسوف الأمريكي **نعوم تشومسكي**(Naom Chomsky)، ضمن مقالة حول اكتساب اللغة وتعلمها، والتي تعدّ نصا من النصوص المؤسِّسَة للثورة المعرفية في العلوم الإنسانية، وثورة على الدراسات اللغوية التي كانت تتبنى المنهج السلوكي وأطروحة اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة لثنائية مثير/استجابة، ومجردة من أية قدرة على الخلق أو الإبداع عند متكلميها[3]، ففي حين يؤكد السلوكيون على المظهر الآلي في اكتساب الأفراد للغة، عن طريق التكرار، ركز تشومسكي على الجانب الإبداعي لدى الأفراد والمتمثل في اكتسابهم لمقدرة تمكنهم من فهم وإصدار عدد لا متناه من الجمل لم يسبق لهم سماعها ولا صياغة مثلها. وظهر هذا البحث التشومسكي جليا في نظريته المسماة بالتوليدية التحويلية، وقد حافظ فيها على منهجية بلومفيد الوصفية البنائية في بادئ الأمر وبظهور كتابه(البنى التركيبية Syntactic)

(1) ينظر: مُحَمَّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 44-45.

(2) مُحَمَّد بوعلاق، وبن تونس الطاهر: مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 2014، ص63.

(3)ينظر: جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص29.

structures عام1957، وكتابه الثاني (أوجه النظرية التركيبية Aspects of the theory of syntax) عام 1965، فقد صقل في هذا الأخير أفكاره، وطور نظريته من خلال نقد أسس النظرية السلوكية لبلومفيد وسكينر،كما تجاوز أراء البنويين، التي تعوّل على الجانب الشكلي للغة، وتقتصر على الوصف في دراستها للظاهرة اللغوية، دون الخوض في تسويغها أو تفسيرها أو تأويلها، بينما يرى تشومسكي« أنه لا يجب الاكتفاء بالوصف الخارجي للغة لأنه لا يساعد على إدراك حقيقتها»[1]

ومن هذا التصور استطاعت النظرية التوليدية التحويلية « أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي، إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم–المستمع والسعي من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل»[2]، بحيث تقوم نظريته في التحليل اللغوي على أن النحو التوليدي نظرية في الكفاءة اللغوية، وحدد أهداف البحث في «اكتشاف مبادئ كلية تحكم بنية اللغة واستعمالها، وفي فهم الصفات النوعية للعقل البشري»[3]، كما «ميّز بين جانبين أساسيين في الدراسة اللسانية: معرفة المتكلم المستمع المثالي والأداء اللغوي الفعلي»[4] تحت اسم المصطلحين التاليين: الكفاءة والأداء.

–الكفاءة اللغوية (La compétence linguistique):

قدم تشومسكي مفهوم الكفاءة اللغوية للإشارة إلى المعرفة البديهية للقواعد النحوية الكامنة وراء الكلام الذي يجيده الفرد الأصلي المثالي بلغته والتي تجعله قادرًا على إنتاج الجمل الصحيحة والتعرف عليها[5]، حيث انطلق في تحديده لمعناها من مبدأ أن كل إنسان يولد باستعداد لغوي فطري وكوني، تدل عليه الكفاءة اللغوية؛ والمقصود هو «أنه يوجد داخل بنيات الدماغ الإنساني "جهاز ذهني" يمنح كل واحد، قدرة نموذجية وداخلية، على إنتاج وفهم كل لغة طبيعية»[6]، وهو ما يعني أن مصطلح الكفاءة اللغوية في نحو القواعد التحويلية التوليدية «نظام اللغة الكامن الذي يكتسبه أبناء اللغة ابتداء

(1) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2000، ص28.

(2) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغة، ص25.

(3) عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت ، لبنان، 2012، ص34.

(4) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015، ص210.

(5)voir: Jean Pierre CuQ: Dictionnaire de didactique du français-langue étrangére et seconde, p.48.

(6) جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، ص 30.

من طفولتهم»[1] أي الاستبطان الكامن أو المضمر عند الفرد والذي يمكن من خلاله توليد عدد لا متناه من الجمل؛ أي قدرة الفرد على تكوين جمل وفهمها، بما في ذلك الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظما، فمثلاً يتمكن المتكلم باللغة العربية من فهم وقبول جملة مثل:(جمع غفير حضر درس الأستاذ) باعتبارها جملة عربية سليمة، ولكنه لا يستطيع قبول عبارة مثل:(غفير حضر جمع الأستاذ درس) مع أن جميع كلماتها عربية[2]، وكثيرًا ما يشار إلى أن الكفاءة اللسانية هي تمكين المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة، فتشومسكي يرى أن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد–البنية العميقة– تمكنه من تنظيم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل الصحيحة، وهي شيء فطري غريزي لا يمكن ملاحظته، ولكنها تظهر عند أداء الفرد للغة في البنية السطحية.

– الأداء الكلامي أو الإنجاز (Performance):

وهو التجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام؛ أي «الانعكاس الحاصل في عملية التكلم، للكفاية اللغوية»[3]، فهو إذن الاستعمال الحقيقي للغة في الواقع، وفي الظروف المحسوسة، «بحيث يعود متكلم اللغة، بصورة طبيعية، إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف التكلم، فالكفاية اللغوية بالتالي، هي التي تقود عملية الأداء الكلامي»[4]، وقواعد اللغة ليست ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة الكامنة وراء هذا الإنتاج ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء في النصوص كما ذهب دي سوسير(De Saussure)؛ «بل لا بد من كشف القواعد الكامنة والمؤثرة والحاسمة»[5]، إذ إن «القواعد اللغوية عند تشومسكي طاقة مبدعة، وخلاقة تعكس الجانب الإبداعي في اللغة الإنسانية، وهي التي يجب أن تُوَلِّد جميع الجمل في هذه اللغة»[6]، وليست جردا تصنيفيا للعناصر اللغوية، أو نظاما من الأحكام التي يجب الامتثال إليها في صوغ الكلام وفهمه.

([1]) السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة لأزهرية للتراث، ط1، القاهرة، مصر ،2008، ص119.

([2])ينظر: عدار الزهرة: تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، ص174.

([3]) ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1986، ص33.

([4])المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

([5]) محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب، دط، مصر، دت، ص13.

([6]) السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسانية، ص118.

الكفاءة اللغوية	الأداء/الإنجاز الكلامي
– كامنة في البنية العميقة للفرد – تحيل على الكلام – لها خاصية فطرية افتراضية – ترجع إلى مجال فردي – ترتبط بالدلالات اللغوية(تفسر محتوى الدلالة)	– تجسيد للكفاءة في البنية السطحية – يحيل على اللغة – يندرج من وضعيات تواصلية حقيقية – يرجع إلى مجال اجتماعي – يرتبط بالعناصر الصوتية المتتالية
الكفاءة اللغوية قدرة فطرية كامنة وطاقة مبدعة لم تنشط بعد	الأداء تحيين للكفاءة داخل مقامات تواصلية حقيقية

الجدول 01: التمييز بين الكفاءة ولأداء.

ولعلّ من نافلة القول أن نذكر الصّلة بين تمييز دي سوسير بين مفهومي اللغة(Langue) والكلام (arole)، وتمييز تشومسكي بين مفهومي الكفاءة (compétence) والأداء (Performance) فقد رفض تشومسكي فكرة دي سوسير القائلة: « اللغة كتلة من المادة، أو قائمة من المفردات، التي ينتقي منها الشخص الكلام»[1]، وعدّ اللغة مكونا من مكونات العقل البشري، «تقوم على تنظيم منفتح وغير مغلق من العناصر، تتجلى فيه السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا»[2]، والكفاءة هي التمكن من اللغة المخزونة في أذهان متكلميها بوصفها «نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي، وعليه فإنه غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة»[3]، هذا وتبقى دراسة الرجلين للغة وأتباعهما–رغم اختلاف المفاهيم والإجراءات– دراسة لها خارج سياقها الاستعمالي، فراحت المقاربات البيداغوجية المنبنية عليها تقدم اللغة كأداة للتواصل اللساني مفصولة عن السياق الذي ترد فيه وما يحيط به، وتستهدف تمكين المتعلم من إنتاج جمل صحيحة نحويا[4]، بالتركيز المكثف على التمارين التركيبية، دون الأخذ بعين الاعتبار مجال استخدامها ولا سياق توظيفها، الأمر الذي استدركته مقاربات أخرى–اتخذت مرجعياتها نظريات لسانية تولي الاهتمام للجانب الوظيفي والتداولي للغة وتعمل على إكساب المتعلم قدرة توظيف اللغة في سياقات تواصلية حقيقية بالإضافة إلى كفاءته اللسانية.

([1]) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

([2]) ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص29.

([3]) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

([4]) ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفيقيا الشرق، دط، المغرب،2011، ص19-20.

2-2-2- الكفاءة التواصلية عند الوظيفين والتداوليين

لا شك أن مفهوم الكفاءة صال وجال في مختلف العلوم والتخصصات، كما تطور عبر انتقاله بين مختلف الدراسات، فلم يلبث أن انتقل من الدراسات المتبناة للتيار البنيوي المنصب في دراسته للغة على بنياتها إلى دراسات تبنت الاتجاه الوظيفي التواصلي الذي ركز على وظيفة اللغة المتمثلة في تحقيق التواصل، ومعلوم أن اللسانيات التطبيقية وحقل تعليمية اللغات أهم الحقول المعرفية المنبني عليها هذا التوجه، والتي أصبحت معه تهتم بقدرة الأفراد على التواصل؛ وتسعى في تعليم اللغات إلى تنميتها بالتركيز على الاستعمال اللغوي، مما أدى إلى استحداث مفهوم "الكفاءة التواصلية" تختلف عن الكفاءة اللغوية التشومسكية، فإذا كان تشومسكي يميز ضمن الكفاءة اللغوية بين قدرة نحوية صرف، وقدرة تدوالية، فإن الوظيفيين والتداوليين بوجه عام، يرون أن « الكفاءة اللغوية قدرة واحدة تجمع بين النحو والتدوال، ويسمونها **بالكفاءة التواصلية** Compétence communicative»[1] تُيسّر لمستعملي اللغة الطبيعية-متكلم/مخاطب-التواصل فيما بينهم بواسطة الإنتاجات اللغوية.

يعد مفهوم الكفاءة التواصلية من أهم المفاهيم التي طرحها وطورها اللغوي الاجتماعي **ديل هايمز**(Dell Hymes)*، حيث صاغ هذا المصطلح انطلاقا من الانتقادات التي وجهها لثنائية كفاءة-أداء كلامي التي طرحها تشومسكي، «وقد ركز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النظرية لم تهتم بملاءمة النص المنطوق مع السياقات المقامية، والسوسيوثقافية»[2] واعتبر أن الكفاءة اللغوية غير كافية، لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة بل لا بد «من الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية...ويشير المصطلح في رأي هايمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة

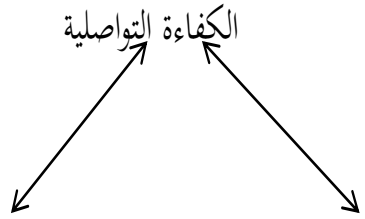
([1]) أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، دط، الرباط ، المغرب ، 1995، ص16.

*ديل هاثاواي هايمز (Dell Hathaway Hymes : أنثروبولوجي ولغوي أمريكي متخصص في اللسانيات الاجتماعية . ولد7يونيو 1927 ، وتوفي قي 13 نوفمبر2009 . ارتكزت أبحاثه على اللغات الأصلية للأمريكتين في إقليم الشمال الغربي الهادئ .كما قام بإعداد نموذج (SPEAKING). من بين مؤلفاته (مقالات في تاريخ الأنثربولوجيا اللغوية)، و(أسس في علم اللغويات الاجتماعية)، و(الإثنوغرافيا، اللغويات، عدم المساواة السردية: نحو فهم الصوت)

عن موقع: ديل هايمز https://ar.wikipedia.org/wiki/ ، بتاريخ: 30سبتمبر 2019، وتوقيت: 17.31

([2]) الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص29.

القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد»[1]، أي أن معرفة الفرد للنّسق اللغوي قاصرة على إحداث التواصل بشكل كامل ما لم يتوّج هذا الفرد بمعرفة كيفية استعمال اللغة، وتكييف عناصرها مع كل سياق تواصلي وتنويع أساليب كلامه وفق ما تقتضيه مختلف المواقف والوضعيات التواصلية في المجتمع.



الشكل05: المكونات المعرفية للكفاءة التواصلية عند هايمز.

إذن فالكفاءة التواصلية مظهر من مظاهر القدرة على التمكن من توصيل الرسائل وتأويلها، والتفاوض بين فردين من أجل المعاني داخل سياق معين، أي «المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها، بينما يمكن أن ينظر إلى الكفاءة اللغوية/اللسانية على أنها المعرفة المتطلبة لتركيب الجمل اللغوية الصحيحة الصياغة، أو فهمها، فإن الكفاءة التواصلية قد ينظر إليها على أنها المعرفة المتطلبة لتحديد ما تعنيه مثل هذه الجمل عندما يتكلم بها بطريقة ما، في سياق معين»[2]، وهذا ما يستدعي القول: إن الكفاءة التواصلية أعمّ وأشمل من الكفاءة اللغوية.

يتصور كل من **كنال وسواين** (Canal et Swain) أن الكفاءة التواصلية تحتوي على مكوّن معرفي ثالث بالإضافة إلى ما ذكره هايمز، ويتمثل في الكفاءة الاستراتيجية التي «تتضمن استراتيجيات التواصل اللفظية وغير اللفظية»[3]، وهي حسبهما عبارة عن جملة من الاستراتيجيات، يمكن أن تستدعى لتعويض المعرفة الناقضة أو العثرات الحاصلة بسبب متغيرات الإنجاز أثناء التواصل، أو بسبب قدرة غير كافية حتى يتمكن المتعلم من إجراء التصحيحات أو التعديلات للتغلب على المعرفة

([1]) ينظر: رشدي طعيمة: المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباته، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2004، ص172.

([2]) مُحَمَّد مُحَمَّد يونس علي: المعنى وظلال المعنى-أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، ط2، ليبيا، 2007، ص148-149.

([3]) عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي-مقاربة لسانية وظيفية، ص32.

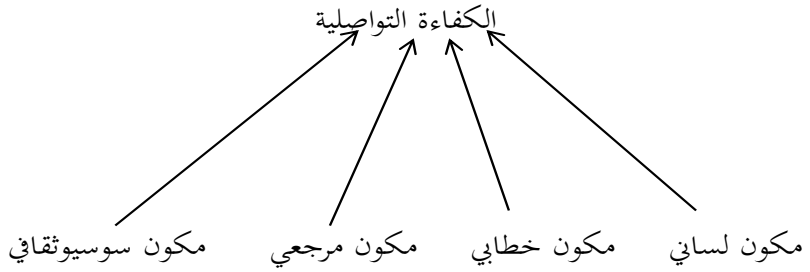
الناقصة وتعزيز التواصل من خلال إعادة صياغة الكلام، أو الإطناب أو التكرار، أو تغيير الأسلوب وتجنب التردد والتخمين؛ ولهذا يؤكدان على الحرص على تعلّم هذه الكفاءة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، بينما تؤكد **صوفي موارون** (Sophie Moirand) في تعريفها للكفاءة التواصلية على أربع مكونات[1] تتمثل في:

-المكون اللساني(La composante linguistique): وهو معرفة القواعد التركيبية والدلالية ومعرفة كيفية استعمالها (تداولية اللغة)؛ أي ما يعرف بسنن التواصل عند وندواسون(winddowson) الذي يرى بأنها القدرة على استعمال المعرفة اللغوية في ارتباطها بصور سياق استعمال اللغة لإنتاج معنى مفسرا[2]

-المكون الخطابي(La composante discursive): هو معرفة أشكال الخطابات وتنظيمها وتشكيلها وفق الوضعيات التواصلية التي تنتج فيها وتؤول.

-المكون المرجعي(La composante référentielle): معرفة مختلف مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها

-المكون السوسيو ثقافي(La composante socioculturelle): معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية، ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي، والحضاري والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية ومعرفة كيفية استعمالها.[3]



الشكل06: مكونات الكفاءة التواصلية عند صوفي موارون

([1]) ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص34-35.

([2])يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة-مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد الأردن، 2015، ص68.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص33-34.

فهذه المكونات تتضافر وتتكامل فيما بينها لتمكّن الفرد/المتعلم للغة ما–سواء كانت لغة المنشأ أم لغة أجنبية– أن ينتج خطابات ويؤديها في سياقات سوسيوثقافية من أجل إتمام عملية تواصلية ما، فالكفاءة التواصلية ليست مجرد المقدرة على استيعاب نظام اللغة، واستخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معا، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال، فالكفاءة التواصلية هنا تعبر عن قدرة الفرد على الاندماج في سياق تواصلي، لذلك تستدعي «كل ما من شأنه أن يعين المتخاطبين على استخدام الجمل اللغوية، وتأويلها تأويلا سليما يتوافق مع متطلبات المساق»[1].

ونجد الكفاءة التواصلية بهذا المفهوم تقترب إلى حد كبير مع ما يطلق عليه في التراث البلاغي (مطابقة الكلام لمقتضى الحال) حيث يراعي المتكلم حال المخاطب والظروف المحيطة بالموقف، ويعتبر المخاطَب شريكا في التصور العام من الناحية الإبداعية للرسالة، يقول الجاحظ: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[2]. وبذلك ربطوا بين الصياغة اللغوية والتشكيلات الكلامية وبين المخاطَب، وظروفه الاجتماعية والثقافية.

كذلك نجد لها أثرا في بعض جوانب نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني «بوصف النظم دليلا على الكفاءة الذهنية التي يعتمد عليها المرسل في إنجاز الخطاب، بناء على المواءمة بين الكفاءة اللغوية الكامنة في الذهن، وعناصر السياق الخارجي»[3]، أما **سافاجون**(Sandra Savajon) فتذهب إلى أن الكفاءة التواصلية مفهوم له خصائص تجملها في النقاط الآتية[4]:

– الكفاءة التواصلية مفهوم متحرك يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين، أكثر من أن تكون اتصالاً ذاتياً.

([1]) مُحَمَّد مُحَمَّد يونس علي: المعنى وظلال المعنى–أنظمة الدلالة في العربية، ص149.

([2]) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبين، مكتبة الخانجي، ط7، تح عبد السلام هارون، ج1، القاهرة، مصر، 1998، ص138-139.

([3]) عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب–مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بنغازي، ليبيا، 2004، ص7.

([4]) ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية–مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص172.

– الكفاءة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.
– الكفاءة التواصلية محدّدة بالسياق، تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.
– إن هناك فرقاً بين الكفاءة والأداء، الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعدّ الأداء التوضيح الظاهر لهذه القدرة، فالكفاءة هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدد الكفاءة وتنميتها وتقويمها.
– إن الكفاءة التواصلية نسبية وليست مطلقة؛ من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاءة التواصلية وليس عن درجة واحدة.

ويعرف **سيمون ديك**(Simon dik) الكفاءة التواصلية انطلاقا من اعتبار« اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي»[1]، بأنها ما يُمكّن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية، أي ما يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي بما في ذلك من معارف، وعقائد، وأفكار مسبقة وإحساسات والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة[2] ، وتتكون هذه الكفاءة حسبه من خمس ملكات على الأقل تشكل جهازا مستقلا من حيث طبيعته وموضوعه والمبادئ التي يعتمدها والقواعد التي يستخدمها لكنها تتكامل وتتفاعل جميعا أثناء إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، وتتمثل هذه الملكات في: الملكة اللغوية التي تمكّن مستعمل اللغة الطبيعية من الإنتاج والتأويل الصحيحين لعبارات لغوية في مواقف تواصلية متنوعة، وملكة منطقية تسعفه في اشتقاق معارف جديدة انطلاقا مما يمتلك من معارف، وتتمثل الملكة الثالثة في الملكة المعرفية التي يستطيع من خلالها تكوين وتخزين رصيد من المعارف المنظمة يستدعيها في أثناء تأويله للعبارات اللغوية، أما الملكة الرابعة فيدعوها سمون ديك بالملكة الإدراكية المنوطة بإدراك لمحيط واشتقاق معارف تستخدم في إنتاج وتأويل العبارات اللغوية، بينما تشمل الملكة الاجتماعية الملكة الخامسة والتي بدورها توفّر لمستعمل اللغة الطبيعية المعلومات التي تمكنه من استخدام العبارة المناسبة وهو يخاطب مخاطبا معينا في موقف تواصلي معين قصد تحقيق غرض تواصلي معين؛ ما يستلزم الحكم على نتيجة التواصل ومدى فعاليته.

(1) عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، ص36.
(2) ينظر: أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص16وما بعدها.

ومن جهة أخرى عالج الوظيفيون قضية التواصل وعلى رأسهم، **رومان جاكبسون** (R.Jakobson) الذي عمل على إبراز وظائف اللغة أثناء الخطاب، مركزا على عناصر التواصل ومؤكدا على أن وظائف اللغة تتفق مع عناصر التواصل، من مرسل إلى مستقبل ومرجعهما مرورا بالرسالة والقناة والسنن[1] كما يلي:

- وظيفة إحالية أو مرجعية(F.Dénotative ou cognitive): أي أن اللغة تصلح للإخبار عن وضعية وتصوّرها وتشرح معطياتها، سواء تعلق الأمر بالعالم الداخلي أم بالعالم الخارجي.

- وظيفة تعبيرية انفعالية(F.Émotive ou expressive): تهدف إلى التعبير عن موقف المرسل في مواجهته للوضعية أو السياق.

- وظيفة شعورية ندائية(F.Conative ou impressive): موجهة نحو المرسل إليه أي متلقي الرسالة وتكثر فيها أساليب النداء، المناجاة، الأمر...

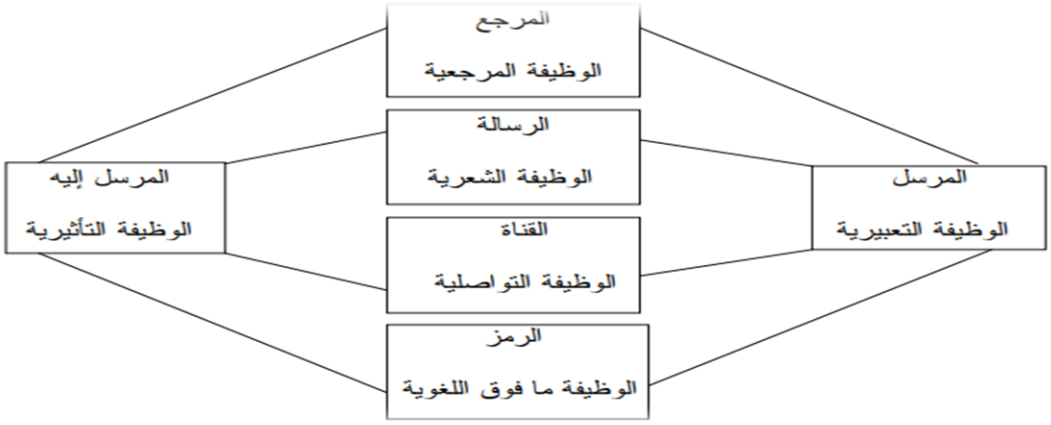
-وظيفة إقامة الاتصال(F. Phatique): تتمثل في الأساليب التي يستعملها المتكلم من أجل تحقيق عملية التواصل ويستمر بينه وبين المخاطَب حتى لا يفتر إصغاء المستمع ولا تقطع الأصوات الخارجية، وتسمى أيضا الوظيفة اللغوية كأن يتلفظ المتكلم بلفظة " ألو" في الهاتف أو " أليس كذلك ؟ ألا ترى؟ " هذه العبارات تتوسط الكلام، وتتمحور حول القناة أو وسيلة الاتصال.

-وظيفة ميتالغوية (F. Métalinguistique): تركز فيها الرسالة على الرمز أو الشفرة code وتشرح مظهرا من وظائفه. فإذا رجعنا إلى القواميس أو الاصطلاحات العلمية للنحو مثلا وللسانيات نجد بعض الكلمات المساعدة (اسم، فعل، مص أي مصدر...) وتتمحور حول السنن.

- الوظيفة الشعرية أو الفنية: تؤخذ كأداة للتأمل والتفكير عندما تصبح الرسالة إبداعا فنيا يكون الاستماع إليها أو قراءتها متعة فنية، شرط أن تتجاوز عصرها وتفرض نفسها، وتتمحور حول الرسالة[2].

([1]) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغوية تداولية، ص12-13.

([2]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.



الشكل07: مخطط عناصر التواصل ووظائف اللغة عند جاكبسون[1].

لقد استفادت التعليمية من دراسات التداوليين والوظيفين، واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المخاطبين والمخاطَبين، ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقا من رصيد المجتمع الثقافي[2]؛ من أجل جعل الفرد قادرا على التواصل داخل مجتمعه وقادرا على التواصل مع غيره في مجتمعات أخرى، وقادرا على استعمال اللغة في قالب اجتماعي يراعي فيه الأوضاع الاجتماعية كالمواقف والمعتقدات والمشاركة داخل المجتمع بصفته عضوا يتواصل ويتفاعل وينتج معرفة؛ لذا توجّه الفكر التربوي إلى إيجاد نظرية يكون منطلقها الأساس النشاط الخطابي للمتكلم لأن الملكة التواصلية تمثل كفاءات المتكلم في التواصل الفعال باللغة، والمقاربة بالكفاءات تهدف أساسا إلى إكساب وتنمية مهارة التواصل لدى المتعلم سواء داخل المدرسة أم خارج جدرانها. فالمقاربة بالكفاءات تتجه صوب المتعلم واهتماماته، وتجعل تعلّمه تحديا مستداما، بينما يكون المعلّم والمعرفة في خدمته، ويعني ذلك الحديث عن مقومات العملية التعليمية وعن مقاصدها وهدفها في تكوين إنسان الغد الذي يمتلك المهارات والقدرات لمواجهة تحديات الألفية الثالثة ويكون ذلك حسب منظمة اليونسكو بـ:

- التعلم واكتساب المعرفة والخبرات وذلك بالتركيز على أدوات التعلم ومصادره. - التعلم للعمل.

-التعلم للعيش والتعايش، بما يتطلب احترام الفرد لذاته وللآخرين بما يحملون من مقومات ومعتقدات

(1)محمّد أولحاج: ديداكتيك التعبير- تقنيات ومناهج، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص17.

(2)ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009/2008، ص75.

-التعلم لنكوّن إثبات الذات؛ ولا يتأتى ذلك إلا إذا تمركز التعليم حول المتعلم ومنح هذا الأخير الاستقلال الذاتي ليعبر عن رأيه ويدافع عنه وبإعطائه الحق في الكلام وحرية التعبير، ثم تشجيعه على المبادرة والإبداع بخوض حوارات أفقية وعمودية[1].

3- المقاربة بالكفاءات: رؤية إبستمولوجية

إن الانتقال من بيداغوجية التدريس بالأهداف السلوكية، التي تُعبّر عن اجتهاد يخصّ تحقيق سلوك ظاهر قابل للملاحظة لدى المتعلّم-بوصفها استراتيجية تُجزئ الأنشطة إلى مقاطع ووحدات جزئية في نقل المعرفة، وفق آلية المثير والاستجابة، العِبرة فيها بالنواتج المحصَّلة والمتغيرات التي تطرأ على السلوك، لا بما يرافقها من عمليات وتفاعلات داخل المواقف الخفية لدى الإنسان-، إلى التدريس بالكفاءات، التي قد تم تبنيها بديلا لبرمجة الأنشطة التعليمية وعقلنة التدريس، وجعله أكثر فاعلية، في إطار مواكبة الأنظمة التربوية العالمية، وذلك بالنظر إلى نشاط المتعلم ودوره الفعال في بناء معارفه وتكيّفه مع مختلف الصعوبات والمشكلات، التي قد تواجهه سواء داخل المدرسة أم خارجها، ومن خلال الاهتمام بكل مكونات شخصيته، العقلية والحركية والوجدانية؛ حيث تدخل تلك الحركية ضمن الإصلاحات التربوية التي تتم في إطار التفكير في إعادة بناء الفعل التعليمي-التعلمي، على أساس مبدأ ما هو أنفع بالنسبة للمتعلم، وأكثر اقتصادا للوقت والموارد، وأكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد فاعل إيجابي في المجتمع، والتي تعتمد أساليب تكوينية ذات أهداف بعيدة المدى[2].

ونظرا لما يشهده عالمنا اليوم من انفجار معرفي وعلمي وتكنولوجي، واستجابة لحاجات الفرد والمجتمع، بادرت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني بيداغوجيا الكفاءات كمدخل لتطويرها وتحسين مخرجاتها، كونها تستجيب لمتطلبات العصر وتحدياته، فاتُّخذت خيارا استراتيجيا ضمن سلسلة الإصلاحات التي مسّت المناهج التعليمية خلال الموسم الدراسي 2004/2003، بغية النهوض بالمدرسة الجزائرية وتحديث طرائق التعليم فيها، وتحسين العملية التعليمية-التعلمية وذلك «كردة فعل على المقاربة بالأهداف (Approche par objectifs) التي هيمنت على فن التعليم خلال

([1]) ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا ، ص 75.

([2]) ينظر: محمّد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2016، ص 276

النصف الثاني من القرن الماضي »[1]، والتي تقوم على تقسيم التعلّمات إلى أهداف إجرائية حول المعارف والمهارات التي يتعين تعليمها من قبل المعلّم، وحفظها واكتسابها من قبل المتعلّم، ثم تقييمها، للإجابة على السؤال: ماذا يجب على المتعلّم أن يعرف في نهاية كل نشاط تعليمي؟ « وهكذا يتعلم التلميذ أجزاء من المعرفة دون أن يفهم معناها، أو يربط بينها، ودون معرفة علاقة عنصر المعرفة المكتسب بالحياة اليومية، وكان على المقاربة بالكفاءات أن تجد حلولا أساسية لهذه القضايا»[2]، باعتبارها مقاربة تجنح إلى الطابع العلمي العملي «والاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية وتم تعليل صحة هذا الاختيار بكون التدريس بالكفايات –الذي يبنى على مبادئ مستقاة من البنائية والسوسيوبنائية، ويترجم من خلال تعلم متمركز حول المتعلم- هي مقاربة تحاول تقليص الهُوة بين المجتمع والمدرسة وتسعى إلى الإنصاف، وذلك بضمان تعليم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية».[3]؛ وبالتالي يتحول التعليم المتمركز حول المحتويات والمعارف، إلى تعليم يُمركِز المتعلم بالنظر إلى حاجاته وميوله وموارده وقدراته، من خلال تحديد الأعمال التي يتوجب عليه أن يكون قادرا على القيام بها بعد التعلّم، وبتسخير الآليات والوسائل الضرورية التي تمكنه من بناء كفاءته في إطار تعلم تكويني بمراعاة العمر والمستوى الدراسي، وكل ذلك في إطار تكوينه تكوينا متكامل النمو وتهيئته لأن يكون أكثر فاعلية ويواجه شتى أنواع صعوبات الحياة والمجتمع.

كما اعتُمِد هذا الاختيار بهدف تحديث مقاصد وغايات التعلّم، على اعتبار أن التدريس بواسطة الكفاءات مدخل «مناسب للتعلّم وتحقيق مستلزمات نمو شخصية المتعلم من قدرات وأداءات عقلية وعملية ضرورية»[4]، بغية تمكين المتعلم من أدوات فكرية قابلة للنقل والتحويل «وذلك عن طريق جعل المعارف النظرية روافد ماديّة تساعد المتعلّم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا، يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات، والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة»[5]. فهي بذلك:

([1]) عبد الرزاق عمار: العرفانية وبناء المعرفة، دار سحر للنشر، دط، تونس، نوفمبر2014، ص262.

([2]) عبد الرزاق عمار: العرفانية وبناء المعرفة، دار سحر للنشر، دط، تونس، نوفمبر2014، ص262.

([3]) وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء-المغرب، ص11.

([4]) مُحَمَّد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص29.

([5]) مُحَمَّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 12.

-تنمّي استقلالية المتعلم وتجعله فاعلا أساسيا في بناء تعلماته.
-توفّر للمتعلم جوا يسمح له بتوظيف قدراته وإمكاناته وتحفزه على التفاعل إيجابيا مع محيطه.
-تعطي دلالة للتعلّمات المكتسبة.
-تجعل الخطأ منطلقا إيجابيا، وأداة لكشف آليات التفكير عند المتعلم. وتستجيب لحاجات وميولات كل متعلم وتتكيف مع الفروقات الفردية بين المتعلمين.
-تضع التقويم أداة للتأكد من درجة اكتساب المتعلمين للكفاءات اللازمة، ووسيلة لكشف مدى تحقق الأهداف والغايات المنشودة انطلاقا من معايير ومؤشرات دالة، وتتيح بناء أنشطة داعمة لنتائج التقويم؛ ومنه يمكن القول: إن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم ما هو إلا نتيجة تحولات اجتماعية، وضرورة تغيير المقاربة التعليمية بما يتساوق مع ما تمور به المدرسة من تغيرات على مستوى العلاقة بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية، ونقصد هنا(المعلم-المتعلم والمعرفة) والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، حيث يتم التركيز على المتعلم وأولويته في إطار علاقته بالمعرفة وتفاعله معها، هذه المعرفة التي يتمكن المتعلم من بنائها من خلال الممارسة الذاتية بتكييفه لمعارف جديدة مع وضعيات جديدة.

فالمقاربة بالكفاءات -بوصفها مدخلا بيداغوجيا- لم تتأسس على ما تأسست عليه المقاربات السابقة؛ بل استقت ركائزها ومقولاتها من مرجعية نظرية تصبّ جل اهتمامها حول الفرد، قاصدة الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتعليم، بالاستناد إلى نظام متكامل من المعارف، والمهارات والسلوكات التي تمكّنه من القيام بأداءات ملائمة لحل وضعية مشكلة. ومن هذا المنطلق يبرز تساؤلا مفاده: ما هي الخلفية النظرية التي قامت عليها مقاربة التدريس بالكفاءات؟

قبل الحديث عن الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، لا بد من الإشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا للطريقة أو الطرائق، ما دامت المقاربة تصوّر للمنهاج الدراسي، تترجمه بكل مكوناته من الأهداف، والمحتويات، والوسائل، والطرائق التعليمية المتنوعة بالنظر إلى الفروقات الفردية بين المتعلمين، واختلاف توجّهاتهم وعاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية. ويرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدّنُو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيقال: «قَارَبَ فلان فلانا:حادثه محادثة حسنة، وداناه في الرأي، ويقال: قَارَبَ فلان في أموره:إذا اقتصد وترك المبالغة»[1]

([1]) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004، ص723.

وتعني كلمة مقاربة التي يقابلها المصطلح اللاتيني (Approche)، الدُّنوُ والاقتراب من الحقيقة المطلقة في مساءلة أمر ما، وهي أسلوب معين وممنهج في معالجة موضوع أو في حل مشكلة حسب قاموس لاروس (Larousse) الفرنسي، أما في ميدان التربية فهي «أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم والتقييم»[1]، فالمقاربة إذن: خطة عمل تتكون من مساعي وأساليب يتم استخدامها لتحقيق هدف ما، بالتحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية، بحيث ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب أساسية مرتبطة لا يمكن الاستغناء عن أيّ جانب منها وتتمثل في[2]:

-**الجانب الاستراتيجي**: يشير إلى التغييرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للمتعلم.

-**الجانب التكتيكي**: يعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف استراتيجية، والتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنه استراتيجية المقاربة المتبناة.

-**الجانب النظري**: يمثل العمليات المنطقية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وتقنياتها الممكنة.

-**الجانب التطبيقي**: يمثل انتقاء المادة المتلائمة مع العمليات التعلمية، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة.

إن التصور البيداغوجي للكفاءة جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين، وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات، حيث إن « تصورات علوم التربية للكفاءة تتوزع إلى مدرستين إحداهما أنجلو ساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءات، رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة »[3]، ومما ينبغي الإشارة إليه أن مفهوم الكفاءات ارتبط في بداية ظهوره بعالم المقاولات والشغل وتدبير الموارد البشرية، لمواجهة إشكالية الاحتراف المهني وإشكالية الرفع من جودة

(1) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص334.

(2) ينظر: الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2015، ص 2014.

(3) فليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية ، اطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء ،2005، ص 34-37.

العمل وفعاليته، ليرتحل إلى عالم التربية، كنموذج لتنظيم المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية، ذلك أن نفس المبررات التي تم اعتمادها في الدعوة إلى توظيف الكفايات في المجال المهني، هي ذاتها المعتمدة للدعوة إلى هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي اطار علم التدريس[1]

حيث تذهب غالبية الكتابات المتخصصة في التأريخ للأنساق البيداغوجية المعاصرة، إلى أن المقاربة بالكفاءات استمدت أصولها النظرية من العديد من التيارات التربوية والسيكولوجية الحديثة والطرق الفعالة والنشطة في التربية، ذلك وفق ما استحدثته من مبادئ وتصورات واستراتيجيات في التكوين، أثبتت التجارب العلمية فعاليتها. فقد تأثرت بالنظرية المعرفية الممثلة بالاتجاه النفعي لجون ديوي (Dewey)، والنظرية البنائية المعرفية التي يتزعمها جون بياجي(Piaget)، ومُحْدثي المعرفية بعده بيريت-كليمون (Perret-Clement)، دواز (Doise) وميوني(Mugny)، بالإضافة إلى نموذجي باندورا (Bandura)، وفيجوتسكي (Vygotsky) السوسوبنائي، ومن خلال الأسطر الموالية سنركز على أبرز التيارات(المعرفية، البنائية، والبنائية الاجتماعية) وآراء منظريها.

3-1-النظرية المعرفية:

يرجع انتماء هذه النظرية إلى المذهب البراغماتي (pragmatisme) الذي نشأ وترعرع في الولايات المتحدة الأمريكية، خلال النصف الأول من القرن العشرين، من قبل أقطابها الثلاثة شارلز سندرس بيرس(Charles s. Pierce) ووليام جيمس(W. James)، وجون ديوي(Jhon Dewey) الذي أعطى للتيار البراغماتي دفعا قويا بأفكاره، وفحوى هذا المذهب «أن صدق الأفكار أو حقيقة المعتقدات، إنما هو أمر يتوقف على نتائجها العملية في الحياة،...فالأفكار التي لا يترتب عليها فعل أو سلوك أو نتائج عملية هي أفكار بلا قيمة، طالما أنها ليست لها نتائج نفعية أو عملية تعيننا على النجاح في الحياة،....والخبرات ليست سوى محاولات لاستخدام الأفكار والمعتقدات باعتبارها ممارسات عملية، أي "أدوات" أو "ذرائع" تعيننا على النجاح في الحياة من خلال التوافق مع البيئة التي نحيا فيها»[2]، ويعتقد ديوي أن الأفكار ما هي إلى أدوات لأجل العمل وأن الخبرة والنشاط الذاتي هما المصدران الأساسيان للمعرفة الإنسانية، وفي نظره أن الإنسان لا يبدأ في التفكير إلا «حين يصطدم بصعوبات مادية يكون واجبا عليه التغلب عليها، وبالتالي فإن الأفكار

(1) ينظر: مُحَمَّد الدريج: التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص 283-285.

(2)ينظر: جون ديوي: الفن كخبرة، تر: زكريا ابراهيم، المركز القومي للترجمة، دط، القاهرة، 2011، ص د.

ليس لها قيمة "أداتية"، أو "وسائلية" وحسب، إنها ما هي إلا أداة معلقة على الخبرة النشطة وتنتجها تلك الخبرة وتستخدمها» [1]، كما أشار إلى أن الخبرة لا يمكن أن تتكون لدى الفرد الواحد منعزلا، بل هي تفاعل بينه وبين بيئته. وتلك هي الخبرات التي من تسلسلها تنشأ الحياة وتنمو، على أن الإنسان في كل "خبرة" جديدة يجد نفسه إزاء موقف يريد أن يحل ما فيه من إشكال، فتراه يسترشد بخبراته السابقة في الطريقة التي يعيد بها تشكيل المواد التي حوله تشكيلا يحقق له الحل المنشود ، ويحقق من خلاله خبرة جديدة[2]، بمعنى أن حصول التعلم عند الفرد واكتسابه لخبرة جديدة لا يمكن أن يكون إلا من خلال الجمع بين التجربة والمعرفة في المواقف التي يتعرض لها فيؤثر فيها ويتأثر بها.

ومن هذا المنطلق كان لأفكار ديوي أثرا قويا على مستوى التربية، واعتبر أن التربية عملية نمو، ومهمة المدرسة هي إعداد الفرد للمجتمع، وليست مجرد وسيلة لتقديم المعارف الأكاديمية «ولا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبة للحياة الاجتماعية، إلا متى كان النظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية»[3]، كما دعا إلى أن يكون «مدار التربية كلها هو شخص التلميذ نفسه، لا المادة المدروسة كما كانت الحال من قبل، فعلى نشاط التلميذ واهتماماته الطبيعية نقيم العملية التربوية، حتى لا يشعر المتعلم أن مواد الدراسة شيء لا شأن له به، وإنما أقحمت عليه إقحاما، وأرغم هو عليها إرغاما، وبهذا تنمو شخصية الناشئ من الداخل نمو الكائن الحي السليم»[4]، فهو يعيب على التربية التي تصب اهتمامها على الإعداد للمستقبل بوسائل قهرية وتسلطية؛ لأنها لا تراعي قدرات الأفراد وميولاتهم، ولا تهتم باستعداداتهم الفردية، بينما تركز على التوجيه فقط.

إن قوام الاتجاه المعرفي كان من الأفكار المسوقة أعلاه، إضافة إلى مجموعة من البحوث المنجزة في مجالات متعددة كفيزيولوجيا الجهاز العصبي، والاتصال..، حيث استطاعت نظريته أن تُهيمَن على مجال التعلّم خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وانصب الاهتمام في هذه النظرية على استراتيجيات معالجة الفرد للمعلومات الواردة إليه من المحيط، أي بكيفية تحليلها وهيكلتها وإدماجها في بنياته المعرفية، ثم

(1) إ.م، بوشنسكي: الفلسفة المعاصرة في أروبا، تر: عزت قرني، منشورات عالم المعرفة، ع165، الكويت، سبتمبر 1992، ص162.

(2) جون ديوي: الفن كخبرة، ص4.

(3)جون ديوي: المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، بيروت، لبنان، 1978، ص11.

([4])جون ديوي: الفن كخبرة، ص2.

استخدامها لحل مختلف المشكلات والمواقف الحياتية، والتعلم حسب هذه النظرية «عملية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدث على إثره هي تغيرات في البنيات المعرفية ومستواها»[1]

إن نظرة التوجه السلوكي للمتعلم على أنه آلة لا كائنا مبدعا، يرتبط تعلمه بالمثيرات الخارجية، وعدم الاعتداد بالسياق في عملية التعلم، ينمّ عن تعلّم آني عند المتعلّم وعدم نمو مهارات حلّ المشكلة لديه، مما دعا إلى توجه آخر تمثل في النظرية المعرفية التي استهدف روادها تغيير وتنويع بدائل المعرفة لتحسين فاعلية أسلوب حل المشكلة، حيث ترتكز على افتراضات أساسية[2] تمثل أبرزها في الآتي:

- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.
- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.
- بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.
- ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.
- يعطي المتعلم لتعلماته معنى، إذا ما قام بالانتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة الموجودة لديه، بهدف جعلها ذات معنى، وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها من خلال استخدام مساعدات التذكر ونقلها لمواقف جديدة.
- تتغير معرفة المتعلم عندما يصبح أكثر ألفة مع الموضوع الذي قدم له.
- التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على آنيته المعرفية من أجل دعم وتوجيه الروابط الذهنية.

3-2-النظرية البنائية:

تشير الدراسات إلى أن ثاني أساس نشأت عليه المقاربة الكفاءات هو الاتجاه البنائي بزعامة جان بياجيه* (Piaget) -الذي يرجع إليه فضل طرح نظرية البناء العقلي ومراحل النمو العقلي

([1]) عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط2، الرباط، المغرب، 2016، ص 45.

([2]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 133-132.

* جان بياجيه(1896-1980) زعيم مدرسة جونيف لعلم النفس الوراثي، اهتم بالبيولوجيا، والأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا، حيث أصدر أكثر من 20 مؤلفا حولها، وكان لذلك أثر في بناء نظريته حول نمو الذكاء، ثم اهتم بعد ذلك بعلم النفس، الأمر الذي ساعد على توجيه البحوث العلمية المتعلقة بالنظم والتعليم، كما بحث بياجيه في أصل المعرفة وفي آلية التعليم، وتمكن من بناء نظريته في المعرفة المعروفة بالنظرية البنائية.

وقد ظهرت كرد فعل-حسب منظريها-لفشل التربية المبنية بشكل سلوكي في تحقيق أهدافها، ذلك أنها تحصر عملية التعلم في القاعدة المشهورة "مثير-استجابة"، وانطلاقا من هذا الأخير جاءت بدائل البنائية لتوضيح محدودية النموذج باعتبار سببين هما [1]:

-وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية.

-أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم، «فلا معرفة بدون استعداد، ولا استعداد بدون تطور ونضج ملائم لذلك»[2]

يشتق هذا الاتجاه أفكاره من نظرية بياجيه البنائية للمعرفة، التي ركزت على البناء العقلي للمعرفة ودور العمليات العقلية في التعلّم، وكذا النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم، وهو الاتجاه القائل بأن بناء المعرفة عملية بحث عن الموائمة (fitness) بين المعرفة والواقع (reality) وليست بعملية مقابلة(matching)...فالبنائية تنظر للمعرفة على أنها وسيلة(instrumentalist) وهو المعنى نفسه الذي ذهب إليه البراجماتيون، والمعرفة تكون جيدة طالما تؤدي إلى تسيير أمور الفرد معرفيا عند تعامله مع عالمه المحسوس[3]، وأن التعلّم يحدث عندما يختلف الواقع وتوقعات الفرد فيكون لزاما عليه مواجهة هذا التعارض، تحت ما يسميه بياجيه بالتّصادم المعرفي، بينما يعرّفه ديوي بأنه: حالة من الحيرة؛ وبالتالي يكون انشغال البال والحيرة وعدم الاتزان دافعا أساسيا للتعلم.

يرى بياجيه أن« التعلم خصيصة تكيفية، إذ يهدف إلى مساعدة الفرد للتعامل بنجاح مع البيئة المحيطة،... بحيث يتم نوع من التطور لخصائصه الجسمية وطريقة عيشه بما يتناسب مع البيئة التي يعيش فيها»[4] والتعلم في نظره تغير في البُنى العقلية المعرفية للفرد، حينما يتعرض لخبرة جديدة تحدث حالة اضطراب أو حالة عدم التوازن الذهني فيسعى للحصول على التوازن عن طريق التعامل مع هذا الجديد إما تمثلا وتقبلا له؛ لأنه يتناسب وبناه المعرفية، وإما بالمواءمة وإعادة تنظيم البناء المعرفي، كي يتناسب مع الخبرة الجديدة، وبالتالي يحدث التكيف.

([1]) ينظر: مُحَمَّد الصالح خثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص13.

([2]) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2013، ص171.

([3]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 34-35.

([4]) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، دط، الرياض، 2011، ص16.

وعليه يمكننا القول: إن بياجيه يولي اهتماما لتطور التعلّم أكثر مما يوليه لتعلّم المفاهيم، إذ يرى أن التعلم ذاته يتخذ أشكالا مختلفة في مختلف مراحل تطوره، لأن الطفل خلال التعلّم يمرُّ بأربعة مراحل نمائية متتابعة ليصل إلى بناء هيكله المعرفي، تتمثل الأولى في المرحلة الحسحركية، يمضي فيها الطفل عمره حتى سن الثانية منشغلا ببناء هيكله المعرفي، يتعلم فيها من خلال العمل المباشر بالأشياء الموجودة في بيئته، والثانية ما قبل العمليات تمتد حتى سن السابعة، تنمو فيها لغته ويكتسب« طلاقة اكثر في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية، والأصوات الإنسانية، والكلمات مما يساعده على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الراهن المباشر ومع ذلك...لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة»[1]، بينما المرحلة الثالثة فتمتد ما بين السن السابعة والثانية عشرة، تشمل العمليات المادية، «فالأطفال يطورون قدراتهم على التفكير الاستدلالي، وهذا الاستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل»[2]، لتأتي المرحلة الأخيرة للعمليات المجردة وتبدأ من سن الثالثة عشرة، حيث يكون تفكير الأطفال «قد تسامى الآن فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير بل يستخدمون عمليات أو إجراءات كمحتوى لتفكيرهم »[3]

فالتعلم المعرفي عند بياجيه هو بالدرجة الأولى عملية تنظيم ذاتية لتراكيب معرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف باعتباره «الهدف النهائي لعملية الموازنة* ، ينطوي على التفاعل بعمليتين

([1]) مصطفى ناصف: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، تر: علي حجاج، عالم المعرفة، دط، ع70، الكويت، أكتوبر 1983، ص 287.

([2]) مصطفى ناصف: نظريات التعلم-دراسة مقارنة ، ص 287.

([3]) المرجع نفسه، ص288.

*مبدأ الموازنة: «تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض .وهي لا تنجم مما يراه الإنسان بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه» ويقصد به أن الطفل عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة به، فإنه يصادف مشكلة تتحدى فكره فيلجأ إلى استخدام مكتسباته القبلية من أجل حل تلك المشكلة، وفي حالة فشله يصبح في حالة اضطراب أو حالة عدم الاتزان على حد تعبير بياجيه.

التكيف: وهو مفهوم بيلوجي يستخدمه بياجيه ليدل على تكيف الطفل مع بيئته، قسم بياجيه هذه الوحدة المعرفية إلى عمليتين معرفيتين متكاملتين هما: عملية التمثل وعملية المواءمة

التمثيل: عملية عقلية يتم خلالها استقبال خبرات من البيئة المحيطة وتحويلها إلى خبرات مألوفة عنده

المواءمة: وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات أو مشكلات ، حيث أن هذين العنصرين يكملان بعضهما ونتيجتهما تصحيح البنيات المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم . للاطلاع أكثر ينظر: مصطفى ناصف وعطية محمود هنا: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، ص285.

فرعيتين هما التمثل والملاءمة. وهاتان العمليتان ليستا اكثر من شكلين آخرين من أشكال التنظيم»[1] بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي وتؤدي هذه الضغوط غالبا إلى حالة من الاضطرابات أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى الفرد ومن ثم يحاول الفرد من خلال عملية التنظيم الذاتي(الموازنة) بما تشمله من عمليتي التمثيل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي ومن ثم تحقيق التكيف مع هذه الإكراهات المعرفية (contraintes cognitives).

إن نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا لبناء المعرفة، حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أن نشاط المتعلم والمعرفة شيئا واحدا، والمعرفة هي نشاط المتعلم، ومن ثمة يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة(transmission knowledge) باعتبارها وسيلة لاكتسابها، وذهب إلى أن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها[2]. ويرى بياجيه أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه مع ذلك أكّد على اللغة، وبناء على ذلك اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مُهما لمعرفة نسبة الذكاء، وأن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء[3]، وقد توصّل بياجيه من خلال درايته بالنمو المعرفي للأطفال إلى أن «عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة مستمرة تتم من خلال تعديل المنظومات أو البيئات المعرفية للفرد، ومن خلال آليات عملية التنظيم الذاتي(التمثل والمواءمة)، التي تهدف إلى تكيف الكائن المعرفي مع الضغوط المعرفية البيئية» [4]، وما التعلم إلا تلك «الخبرة التي يطورها المتعلم للتفاعل مع الموقف والمواد التي تقدم له، وما يحققه نتاجا لهذا التفاعل خبرة وهذه الخبرة تسهم في تطور المعرفة، والأبنية المعرفية»[5]

ينظر أصحاب هذا النموذج إلى الخبرة (المدركات القبلية) على أنها «الأداة الوحيدة التي من شأنها أن تساعد على الحصول على المعرفة»[6]، ففي هذا السياق ينطلق المعلم من نقطة تثير حفيظة

حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 90- 91 . يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص 186.

([1]) مصطفى ناصف وعطية محمود هنا: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، ص285 .

([2]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص30-31.

([3]) خالد مُحَمَّد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2005، ص16.

([4]) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 106.

(5) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص224.

(6) y.bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، تر: مُحَمَّد بوعلاق، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب، 2007، ص85.

المتعلم ليعبّر عن مدركاته القبلية التي ترتبط بموضوع الدرس، وبعد ذلك وعن طريق العمل الجماعي، أو عن طريق الفصل كله، يقارن المعلم بين التصورات المختلفة وما ينتج من المناقشات بين المتعلمين، ويبرز لهم نقاط التقاطع ونقاط الابتعاد عما يحملون من أفكار، ليقومون بعد ذلك بمعالجة تلك الأفكار وتنظيمها إذا تطلب الأمر ذلك، فهي نظرية في التعلم تعارض التيار الكلاسيكي القائم على الممارسات التربوية التي تعتمد على الطرائق الإلقائية «لكونها تترك للتلميذ حرية العمل بكل إمكاناته في اتجاه المعارف التي يرى أنها تحمل دلالة منفعية بالنسبة له، وهكذا تعد مثل هذه البيداغوجيات التي تتجاوز كثيرا المنحى العلاجي ذات أهمية لأنها تتميز بالفعالية، خاصة في المراحل الأولية لتعليم الراشدين أو لتعليم الأطفال الصغار»[1]، فتعمل على تغذية حب الاطلاع، وتقوية الثقة بالنفس وتنمية التواصل، وتشجع المتعلم على اختيار عدد من الأهداف انطلاقا من مدركاته ليعمل على تحقيقها، حيث ترتكز البنائية على جملة من المبادئ الأساسية[2]، يتمثّل أهمها في:

-التعلم فعل نشيط يقوم به المتعلم وليس عملية جامدة تقتصر على تخزين المعارف في الذاكرة وإنما هو عملية نمائية وديناميةوتكييفية، تنبع من حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

-التعلم نشاط وظيفي لا يتم دون أن تكون هناك حاجة إليه من طرف المتعلم، للإجابة على سؤال محير أو حل مشكل أو فك لغز.

-بناء التعلمات يمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلّمات اللاحقة. والمتعلّم لا يحوّل المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي ببساطة إلى الذاكرة، بل يبني فهمه الخاص للعالم بالتفاعل معه.

-التعلّم عملية فاعلة باستمرار لتصحيح التمثلات وتعديل الاستراتيجيات.

3-3-النظرية البنائية الاجتماعية:

لا شك في أن جلّ نظريات التعلّم تعمل من خلال قواعدها على تفسير التعلّم وبإمكانية حدوثه، وتبحث في الشروط والظروف التي يحدث فيها هذا الفعل، وكل نظرية تأتي إلا وتحاول استدراك ما لم تقف عليه سابقتها؛ وهو الأمر الذي أدى إلى بروز السوسيوبنائية كنظرية في التّعلم، مستدركة-في نظر منظريها- قضية التفاعل الاجتماعي الذي أغفلته النظرية البنائية. حيث استبعد بياجيه في بنائيته أثر المجتمع وأغفل حقيقة مهمة وهي « أن الاستكشاف في الحقيقة لا يقوم به

(1) y.bertrand : النظريات التربوية المعاصرة، ص86.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

الطفل منعزلا عن مجتمعه المحيط به، ولا يمكن أن يتم دون تأثير من ذلك المجتمع»[1]، وهو الأمر الذي استدركته النظرية البنائية الاجتماعية، القائمة على مبدأ مفاده: « أن التربية ينبغي أن تتيح للفرد تعلم حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئية، وتتحدد المهمة الأساسية للتربية في إعداد التلاميذ لإيجاد الحلول لتلك المشكلات»[2]، والتي تميزت بتشديدها على دور الآخر والجانب الاجتماعي في عملية التعلم وبناء المعرفة.

تعود أصول البنائية الاجتماعية إلى الاجتماعي الروسي **فيجوتسكي*** (Lev.Vigotsky) الذي يرى أن «تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين منفصلتين، لكن يصبحان مترابطتين في سنوات ما قبل المدرسة، عندما يبدأ الأطفال في استخدام اللغة وسيلة للتفكير، وشيئا فشيئا يبدأ تعلم الطفل يتأثر باللغة، خاصة المعارف المرتبطة بالثقافة»[4]، وبمجرد احتكاك الطفل ببيئته وتفاعله من خلال التخاطب مع الآخرين ويتواصل معهم عن طريق اللغة، يحدث النمو الذهني للطفل وبالتالي يحدث التعلم.

يذهب فيجوتسكي في معارضته لبياجيه حول المراحل النمائية إلى أن «النمو يتأثر بتفاعل الطالب مع من حوله، أكثر من تأثره بالمرحلة التي هو فيها»[5]، ولا يمكن فهم عملية النمو دون العودة إلى السياق الاجتماعي الثقافي الذي يتم فيه ذلك النمو، ويرى فيجوسكي –الذي يرجع إليه الدور الهام في إبراز الدور الاجتماعي في التعلم والاتصال واللغة [6] – أن التعلم «عملية بناء يقوم بها

([1]) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص17.

([2]) y.Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، ص20.

* هو عالم نفس تعليمي روسي الأصل ولد سنة(1896) في بيلورسيا ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام (1917)، وعمل عام (1924) في معهد علم النفس بموسكو واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكل واسع وخاصة تعليم الأطفال الصم والبكم، وخلال حياته تعاون مع الإكسندر لوريا (Aleksandre Luuria) وآن ليونتيف (AN Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النفس وهي النظرية البنائية(الثقافية) الاجتماعية، ولم تعرف هذه النظرية في الغرب حتى عام (1958) ولم تنشر حتى عام (1962)، وتوفي فيجوتسكي سنة (1934) عن عمر يناهز 39 سنة.

زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونيو لتعليم التفكير، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2016، ص60-61.

([4]) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص17.

([5]) المرجع نفسه ، ص19.

([6]) ينظر: راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص 13.

المتعلم من خلال تفاعله مع بيئته [1]، وأن للفرد مستويين من النمو، يتفاعلان مع التعلم منذ ولادة الطفل، ومن خلال التفاعل(interaction) يتقدم الطفل، مما يسمى بالمستوى الفعلي للنمو، إلى ما يسمى بالمستوى المحتمل أو الممكن للتطور، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي والذي عرفه بالمسافة بين المستوى الفعلي للنمو كما يحدد بحل الفرد مشكلة ما مستقلا، والمستوى المحتمل للنمو، كما يحدد بحل هذه المشكلة بمساعدة وتوجيه شخص بالغ، وقد لا يصل لحلها[2]، أي يكون له استعداد للوصول إلى حلّها بمساعدة غيره، ومن ثم تصبح المراحل ثلاثة، أولا: مرحلة الأداء الفردي المستطاع، ثم مرحلة الأداء المستطاع بمساعدة الأخرين، لتأتي في الأخير مرحلة الأداء الذي لا يستطيعه لأنه لم يبلغ نموا يمكنه من ذلك، حيث تأتي منطقة النمو المحتمل بين ما يستطيعه بمفرده وما يستطيعه بمساعدة من هو متقدم عنه؛ فالتعلم عنده هو «عملية اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم يركز المعلم فيها على إبراز المهارات والقدرات»[3]

ومن الأمور التي أكد عليها فيجوتسكي في النظرية السوسيوبينائية هي أن «الوظائف العقلية وما يتبعها من آليات التفكير إنما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي واللغة التي هي وسيلة التواصل في هذا المحيط، فالمجتمع يؤثر في آليات تفكير وتصور الفرد»[4]، ويعتبر أن «المعارف تبنى اجتماعيا من لدن المتعلم ولفائدته، فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومتدرجة، من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام»[5]، ويرى أنصار هذه النظرية أن التعلم سيرورة تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

-البعد البنائي لسيرورة بناء المعرفة من قبل الذات العارفة.

-البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع المعرفة .

-البعد الاجتماعي للمعرفة، حيث تتم في سياق مدرسي تتفاعل فيه بنية اجتماعية معينة.[6]

([1]) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص9.

([2]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص136.

([3]) المرجع نفسه، ص9.

([4]) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص21.

([5]) عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص43.

([6])المرجع نفسه، ص ن.

فهي نظرية تخالف النظريات التقليدية في رؤيتها للتعلم، بحيث تؤكد على عملية بناء المعرفة والمعنى، التي يقوم بها المتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي واستخدام اللغة. كما أنها في مجال التطبيقات التدريسية ركزت على دور التفاعل الاجتماعي في عمليات التعلم، وعلى استثمار المواقف الحقيقية في التعلم، وإيجاد بيئة تعلم تعتمد على الحوار والتعلم التعاوني[1]، وتؤكد على دور المعلم في تشجيع المتعلمين على المناقشة الحوارية التفاوضية، من خلال طرح أسئلة مفتوحة وترك الفرصة للمتعلمين بطرح آرائهم وأفكارهم لتكون نقطة بداية تنير الضوء لفهم المعنى المقصود[2]؛ أي أن التّعلم عملية بناء داخل المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، يتولى المتعلم الدور الأكبر فيها.

وقد ذهب كل من "سالمون" و "بيركنز (perkins)" في الإجابة عما إذا كان التعلم يحدث عند الفرد داخليا في معزل عن الحدث الاجتماعي؟ إلى أن «تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدى، وأن تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية »[3]، فالمعارف تبنى من قبل المتعلم في إطار تفاعله مع من يحيط به(معلم، متعلم)، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاحتفاظ بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف بموارد أخرى فإنها تتيح للمتعلم إظهار كفاءة معينة في سلسلة من الوضعيات. التي ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، ومناسبة وملائمة للممارسة الاجتماعية؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل، وبعبارة أخرى فإن المضامين لم تعد حجر الأساس في بناء التعلمات، بل الوضعيات ذات الدلالة التي يستطيع المتعلم أن يوظف فيها خبرته ومخزونه المعرفي بوصفه موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاءة معينة في وضعية من الوضعيات.

4- الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس

لقد أفرزت الانتقادات الموجهة إلى المدرسة المرتكزة على نموذج الأهداف جملة من التغييرات التي تستجيب في مضمونها لتحديات العصر، من خلال إعادة النظر في المقاربة المنتهجة، وفي الطرائق المتبعة في المدارس، والانتقال من المنطق التربوي المحدود المرتكز على المعلم وأدائه، إلى منطق التكامل القائم على تفاعل المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وتمكينهم من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تخوّل لهم فرص الإبداع والابتكار، وحثّهم على التشبع بقيم التعايش واحترام التنوع والاختلاف، وهذه

(1) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص7.

(2) ينظر: زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص66.

(3) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 52.

هي الدوافع وراء اختيار الكفاءات منهجا بيداغوجيا للتدريس في المنظومة التربوية الجزائرية، هذا المنهج الذي استحدث طرائق تعليمية نشيطة تستجيب لمتطلبات العصر وحاجات المتعلمين واهتماماتهم، واستحدث أيضا وضعيات تعليمية يمارس المتعلم من خلالها ويبرز مهاراته وكفاءاته، ويوظف مكتسباته، كما تم إعادة النظر في التقويم وأساليبه وكيفيات تطبيقه، وفيما يلي نعرض الفلسفة الجديدة لبيداغوجيا الكفاءات وخصائصها.

	المؤشرات	الخصائص
بيداغوجيا الكفايات	المناهج الدراسية	بناء الكفايات وتطويرها عوض تراكم المعارف وتجميعها، تطوير المراقي العليا: التحليل والتركيب والتطبيق.
	التعلم المدرسي	تعلّم الكفايات عوض تكيس المعلومات وتحفظها، جعل المتعلم يتوجه نحو القضايا المعيشية قصد تحليلها وفهمها وتطويرها
	التقويم	التقويم التكويني، التقويم المعياري(المعايير)، والابتعاد تدريجيا عن التقويم الانطباعي
	المدرس	الانتقال من الالقاء السلبي إلى تعليم المتعلمين كيفية اكتساب كفايات جديدة
	المتعلم	بناء المعارف انطلاقا من وضعيات مشكلة، جعل المتعلم محور العملية التعليمية– التعلمية
	تدبير الفصل الدراسي	اعتماد البيداغوجيا الفارقية– بيداغوجيا حل المشكلات
	الانفتاح على المحيط الخارجي	ربط المتعلم بمحيطه المحلي انطلاقا من وحدة دراسية: الخرجات الدراسية، التواصل الاجتماعي، الانفتاح على الأندية التربوية، عقد شراكات تربوية..

الجدول 02: الفلسفة الجديدة لبيداغوجيا الكفاءات وخصائصها[1].

4-1-طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

تعد طرائق التدريس من أهم عناصر المنهاج وأبرزها تحقيقا لأهدافه، فهي الأساس الذي يُرَجِّح العلاقة بين طرفي العملية التعليمية، والمحرّك الفعّال لمعطيات البرامج التعليمية بين أقطاب المثلث التعليمي، كما تشكل منحى يُعين المتعلّم على تحسين مستواه التعليمي، وسبيلا يساعده على تخطّي مسالك العملية التعليمية، ومن هنا تبرز أهميتها في العملية التعليمية ودورها الجوهري في ترجمة البرامج التعليمية قصد تحقيق الأهداف، وقد صاحب التجديد في المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المناهج التعليمية، تجديدا في الطرائق التدريسية التي تُنَفّذ بها تلك المناهج، وذلك مسايرة لروح العصر ومتطلباته وكذا استجابة لحاجات المتعلمين واعتبارا لقدراتهم؛ فأصبحت الطرائق معاصرة وفعالة تشجع المتعلمين على بناء تعلّماتهم بالتفكير وتنظيم عملهم والبحث عن مصادر المعرفة المختلفة على خلاف

([1]) مولاي المصطفى البرجاوي: المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2017، ص104.

الطرائق التقليدية التي تجعلهم سلبيين ومجرد مستقبلين لما يقدمه لهم المعلم، فاعتمدت المقاربة مدار حديثنا عدة طرائق منها:

4-1-1-طريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حلّ المشكلات من النماذج التعليمية الحديثة المتجهة نحو التعلم البنائي، تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حلّ سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، تقوم على مبدأ أساسي هو أن المعلومات لا تقدم جاهزة للمتعلمين، بل عليهم البحث عنها بأنفسهم وبمساعدة المعلم الذي يعمد إلى افتعال مشكلة ذات علاقة بالدرس، تلائم مستواهم الفكري والعقلي وتثير فيهم شعور الحيرة والقلق وتجبرهم على تحريك عجلة التفكير بالنقاش والحوار ليصلوا إلى حل مناسب لها، فيتاح لهم بذلك «الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين»[1]،حيث تتلخص هذه الطريقة في «اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة. وذلك من خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها، ثم وضع المقترحات المناسبة لها ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما يؤدي إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية»[2]

تعدّ طريقة حل المشكلات هذه، من أهمّ الطرائق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين، وتساعدهم على التفكير البنّاء والبحث العلمي، وتبثّ فيهم روح العمل والنشاط وحبّ البحث، والاطلاع والقراءة، والتساؤل والتجريب. وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات، «هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف "المشكلة" والوصول إلى حلّها، فالمختصون مقتنعون بنجاح التلاميذ في معالجة القضايا والمشكلات، التي تصادفهم في حياتهم»[3]، إذ إن هذه الطريقة تثير لذة طبيعية في الدرس، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن المتعلم فعالا، فيقبل على تحليل النص مثلا بالكشف عن بعض معاني مفرداته في المعاجم فيتقوى بذلك معجمه اللغوي، ويبحث عن شروحات سابقة للنص ليقوي ملكته التحليلية، وعن طريق طرح أسئلة شفوية أو كتابية من قبل المعلم

(1) خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص160.

(2) محمّد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، ص226.

(3) عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة ، ط1، عمان، 2005، ص125.

ومناقشتها يصل المتعلم إلى استخلاص شرح للنص بأسلوب تعبيري(شفوي أو كتابي) خاص به، بمساعدة معلمه الذي يأخذ دور المرشد والموجه، والمصحح إن تطلب الأمر ذلك. كما تتصف طريقة حل المشكلات بمرونة عالية في تكيّفها بسهولة مع الوضعيات التعليمية، ويطلق عليها (الأسلوب العلمي في التفكير)، لمجاراة خطواتها المراحل العلمية في البحث والتفكير، حيث تستند حسب ما يراه المختصون على جملة من الخطوات وهي كما يلي: -تحديد المشكلة والإحاطة بها.

-جمع البيانات حول المشكلة من مصادر مختلفة، مما يؤدي إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة دقيقة.

-افتراض حلول ممكنة لحلها.

-دراسة الفرضيات وتحديد الاحتمال الأقرب والأمثل لحل المشكلة، ومن ثم اختباره.

4-1-2-طريقة المشروع:

تنطلق هذه الطريقة من أفكار **جون ديوي*** (John Dewey)الذي يعدّ مرجعية الفلسفة البراغماتية النفعية التي تنادي بضرورة ربط المدرسة بالحياة، ففكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة التدريس بالكفاءات، حيث «تقدم مشاريع (Projects) للمتعلمين، في صيغة وضعيات تعلمية-تعليمية، تدور حول مشكلة "أو مهمة" معينة واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراتهم وبتوجيه وإشراف من المدرس من خلال ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية التي يمكن أن تتداخل وتتكامل لإنجاز مجموعة من الأنشطة المتمحورة حول مشروع معين»[2]، فيتمثل دور المعلم في هذه الطريقة في التخطيط للمشروع

*ولد جون ديوي بمدينة (برلنجتون)في 20 أكتوبر 1859،درس اللغة اللاتينية واليونانية والهندسة التحليلية والفلسفة الإغريقية، و عمل في سلك التدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم حصل على الدكتوراه في الفلسفة وعمل مدرسا بجامعتي (مينسوتا) و(ميتشجن). كما تولى رئاسة قسم الفلسفة بجامعة (شيكاغو) ثم انتقل إلى جامعة (كولومبيا) عام 1904.

اشتهر ديوي كفيلسوف ومفكر ومصلح تربوي كبير لا في أمريكا وحدها، ولكن في جميع أنحاء العالم. ونظراً لهذه الشهرة الكبيرة استعانت به دول كثيرة لتطوير تعليمها ولإلقاء المحاضرات في جامعاتها، كاليابان، والصين ليحاضر في جامعاتها، وتركيا ليساعدها في إعادة تنظيم تعليمها. واستمر في نشاطه حتى توفي عام 1952، وخلّف ديوي العديد من المؤلفات أهمها: عقيدتي التربوية 1897، وعلم النفس والمنهج الفلسفي 1899، الديمقراطية والتربية 1916، والمدرسة والمجتمع 1900. ولقد أخذ ديوي على عاتقه منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى وفاته عام 1952م أن يكافح من أجل إرساء دعائم نظرية تربوية حديثة.

ينظر: مريم مُحَمَّد الشهري: قراءة في الفكر التربوي لجنون ديوي، https://www.new-educ.com/

([2]) حسين مُحَمَّد على ازروال: ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خدمة المدرس، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد-الأردن، 2016، ص55

وتنشيطه وتنظيم التعلّم، بينما يسعى المتعلم تبعا للعقد التعليمي[1]، إلى المشاركة والعمل على تحقيق مراحل المشروع من خلال التقصي والبحث والتصور مزاوجا بين المعرفة وأساليب العمل، ومستثمرا لمكتسباته القبلية من معارف، ومهارات، وقدرات، وسلوكات ضمن وضعيات جديدة. ويمر كل مشروع في إنجازه عبر مراحل، تبدأ بإعداده وتعيين المستفيدين منه، واختيار الموضوع والميدان، ثم هيكلة المشروع وتخطيط تنفيذه من خلال إنجازات الفريق، إلى عرض النتائج وتقويمها[2]، كما يخضع المشروع البيداغوجي الى جملة من الشروط منها:

-أن تكون للمشروع علاقات وارتباطات بمحيط المتعلم ومقرره الدراسي، كما يجب أن يتوافق وأعمار المتعلمين وقدراتهم الذهنية وحاجاتهم التعلّمية .

-أن يكون تحديا جماعيا ومقصدا لجميع المتعلمين، يتناسب والقيم الوطنية.

-أن يكون مسبوقا بمخطط عمل مبني على الحوار والتفاوض والمجابهة، والتضحية.

-أن تكون له أبعاد (تاريخية، ثقافية، وطنية، اجتماعية، سياسية، جمالية، فنية،...)

-أن يعتمد على المشاركة الجماعية، والتعاون، والاستباق، وتحمل المسؤولية.

-أن يكون فرصة للتفكير والتقويم والنقد[3].

4-1-3-طريقة العصف الذهني:

تعود أصول هذه الطريقة إلى ألكس أوزبورن* (Alex Osbourne) وهي «إحدى أساليب المناقشة الجماعية، التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة "من خمسة إلى اثنا عشر" فردا بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، ومن ثمة غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها، ويتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات تستغرق

([1]) العقد التعليمي: مجموعة من السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتقبة من المتعلم، ومجموعة من السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من قبل المعلم، ويتمثل في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة التعليمية التي تنظمها، فالعقد التعليمي مجموعة القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية التعليمية، وهذا العقد هو الذي يحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء وكذا المعرفة، وينظم مختلف أشكال التفاعلات... ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، ص27. عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص17.

([2]) ينظر: طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية "في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، دط، تيزي وزو، الجزائر، 2015، ص115-116.

([3]) محفوظ كحوال، محمّد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص50-51

الواحدة منها خمس عشرة إلى عشرون دقيقة»[1]، حيث يتم «توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد»[2]، في جو حواري تفاعلي ومشاركة فاعلة بين أفراد المجموعة، قصد الوصول إلى حل للمشكلة القائمة، عن طريق إعمال الفكر واستحضار الخبرات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة التي تم التوصل إليها؛ وبالتالي تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الفرد، وإطلاق الطاقات الكامنة لديه في جو من الحرية يسمح بإبداء أفكاره وتقبل أفكار غيره.

أما في مجال التعليم فتطبق هذه الطريقة بالاعتماد على التفكير الجماعي والمناقشة بين المتعلمين بإشراف المعلم، الذي يقوم باستثارة أفكارهم بجملة من الأسئلة، بحيث يكون مُطَّلِعا، وله خبرة واسعة، بينما يقوم المتعلمون بالمناقشة وبتوليد وطرح أكبر عدد من الأفكار التي يكون بعضا منها حلا للمشكلة المطروحة، وهي طريقة تستند على مجموعة من الأسس تتمثل في:

-تشجيع جميع أفراد المجموعة على الإسهام والمشاركة الفاعلة في توليد الأفكار.

-قبول كل الأفكار من غير نقد أو تقويم لها في البداية، لتشجيع المشتركين على المضِيّ في الاستقراء والاستنباط.

-تسجيل الأفكار، مما يساعد على معرفة تفكير كل فرد ومشاعره ومداركه، ويقنعه بأهمية إسهامه في تقديم الفكرة.

-تشجيع الإسهامات المتعددة.

-إرجاء الحكم إلى أن تنتهي المجموعة من وضع جل أفكارها، مع اعتماد طريقة نقدية لا تعوق المشاركة في المستقبل.

-مكافأة المشاركين بالاعتراف بأن الحل النهائي هو نتاج جهود كل أفراد المجموعة، وليس جهد صاحب الفكرة الصحيحة والمعتمدة كحل[3].

*أوزبون ألكس هو الذي عرف وطور طريقة العصف الذهني من خلال كتابه "التخيل التطبيقي"، هذا الكتاب الذي وضع فيه قواعد فعالة لاستضافة جلسات من العصف الذهني.

([1]) حسن حسين زيتون: مهارات التدريس-رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 2001، ص575.

([2]) بن يربح نذير: ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2010، ص61.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص61-62.

4-1-4-طريقة المهام والاستكشاف:

طريقة المهام والاستكشاف من الطرائق البيداغوجية المغايرة لطرق التدريس التقليدية، قوامها التعلم الذاتي، تهدف إلى «جعل الأطفال مكتفين ذاتيا بما لديهم، للبدء في إيجاد واختبار واكتشاف الأشياء، وذلك عن طريق الملاحظة، والعمل أكثر مما يكون عن طريق المحاضرة»[1]، حيث تهتم بالمتعلم ودوره الفعال في العملية التعليمية-التعلمية، ومدى مهارته في اكتشاف المعرفة وفهمه لها، وقدرته على توظيفها في مواقف مشابهة، فطريقة الاستكشاف نجحت في إبراز دور المتعلم، وجعلته يحتل الصدارة، فصار «الباحث المستكشف للمعرفة بدلا من المنصت، المشاهد الكاتب لما يقوله المعلم، ويمكن تعريفها بالطريقة التي يتم بواسطتها اعتماد المتعلمين على العمليات العقلية ومصادرهم المادية "الوسائل والأدوات" لاكتشاف المفاهيم والمعارف المستهدفة»[2]، بينما يقتصر دور المدرس في تقديم أسئلة حول مشكلات مثيرة لاهتمام المتعلمين، بدلا من شرح كيفية حلها، وأيضا التشجيع والتوجيه والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب عن النشاطات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة.

4-2-الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءات:

تشكل جملة الظروف السياقية التي تحيط بالمتعلم، وما تفرضه عليه من إقامة علاقات محددة ومضبوطة بينه وبين أترابه والبيئة اللتي يعيش فيها؛ وضعيات تعلم تتحدد وفقها مجموعة من المشكلات والعوائق والصعوبات التي تستوجب منه توظيف قدراته ومعارفه وكفاءاته لتجاوزها وإيجاد حلول تناسبها ومن ثمة الحكم على مدى صدق هذه القدرات والكفاءات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا، ويمكن أن نضع المتعلم أمام عدة وضعيات تختلف باختلاف المؤشرات السياقية المؤطرة لها، قصد إبراز طبيعة الكفاءة لدى المتعلم.

4-2-1-الوضعية التعليمية:

الوضعيات التعليمية حسب **روجرس**(Xavier Rogers)* هي « الوضعيات التي يعدّها المدرس لفائدة جماعة القسم، في سياق تعلّم جديد: معرفة أو معارف جديدة، مهارة أو مهارات

([1]) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص326.

([2]) محمّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص91.

* كزافييه روجرس مهندس ومعلم بلجيكي الجنسية، حاصل على الدكتوراه في علوم التربية، اشتغل رئيسا لمؤسسة BIEF في لوفان لانوف. وأستاذا في الجامعة الكاثوليكية فيها. من بين أهم مؤلفاته: كتاب منهجية جمع المعلومات: أسس طرق الملاحظة

عملية جديدة»[1]، فهي موقف يعمل على تهييئه المعلم لإثارة التعلّم، بحيث يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتسابات أخرى، وتعرف كذلك بأنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته، لأنها تستجيب للمبدأ القائل بأن المتعلم يقوى تملكه للمعارف والمهارات التي ساهم في إرسائها وتمكن من التفكير فيها وأنجز حولها بحثا[2]، بحيث تتضمن ثلاثة مكونات، وهي:

-السند/الدعامة: ويقصد به مجموع العناصر التي توضع أمام المتعلم في شكل نص مكتوب، أو صورة وضعت في سياق لتؤدي وظيفة محددة،...إلخ

-المهمة: وهي الناتج البيداغوجي الذي ينبني من وراء استغلال الوضعية والذي يتحدد من خلاله ناتج التعلم.

-التعليمة: وتبين ما يقوم به المتعلم من نشاط، مثل تحرير نص، إيجاد حل لمسألة، تقديم مقترحات...إلخ[3].

يفضل في بناء الوضعيات في تعليم اللغة أن تكون مستقاة من الحياة اليومية، بهدف تمكين المتعلم من التواصل بلغة سليمة من حيث البناء والتركيب والأساليب الجمالية، في وضعية مألوفة تنمّ عن شخصية مستقلة ومسؤولة في الحياة اليومية، كما يشترط في الوضعيات أن تستوفي السلامة اللغوية نحوا وتركيبا ودلالة، وأن تستهدف تحليل النصوص من أجل تذوقها.

4-2-2- الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية من أهم المفاهيم المستحدثة في ظل بيداغوجيا الكفاءات، تعرف أيضا بالوضعية الهدف وهي «جزء لا يتجزأ من التعلمات، أي أنها تأتي لتتويج مجموعة من التعلمات الجزئية المنفصلة»[4] بحيث تعدّ انعكاسا للكفاءة، وتشكل فرصة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده المكتسبة

والاستبيان والمقابلة ودراسة الوثائق، وكتاب تصميم وتقييم الكتب المدرسية، وكتاب ما الإصلاحات التربوية للتعليم العالي؟ وضع الكفاءة في خدمة الإنسانية، وكتاب الاشتغال بالكفايات-تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، وغيرها من المؤلفات المتعلقة بعلوم التربية.

([1])كزافييه روجرس: الاشتغال بالكفايات-تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص47.

([2])المرجع نفسه، ص33.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص 76 وما بعدها.

([4])المرجع نفسه، ص68.

خلال وضعيات التعلم، لحلّ وضعيّة مشكلة تماثل تلك التي يصادفها في حياته اليومية أو إنجاز مهمة مركبة، تختبر الكفاءة التي اكتسبها وأداة لتقويم مدى تحكمه فيها، أي «تجنيده مكتسبات-معارف ومهارات-وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد»[1]، تتميز الوضعية الإدماجية عن الوضعية التعليمية لكون هذه الأخيرة «تستهدف تنمية وتطوير التعلّمات المجزأة المفاهيم والمهارات بينما الوضعية الإدماجية هي وضعية مشكلة مركبة وليست تمرينا بسيطا»[2]، وتختلف عن الوضعية التقويمية، في كون هذه الأخيرة موجهة لتقويم مكتسبات المتعلم. فعملية الإدماج في المجال التعليمي التعلمي تتطلب من المتعلم ربط مكتسباته تعلّمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة، ومكتسبات حالية؛ قصد إزالة التمفصلات بينها، ودمجها وتوظيفها بهدف إنجاز مهمة معينة. لذا تتميز الوضعية الإدماجية بأنها:

- وضعية تكتسي طابع الجدّة، تجعل المتعلم يعبئ موارده المكتسبة وينظمها بشكل ملائم، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة.

-وضعية مركبة تستدعي التعبئة المندمجة لمجموعة من الموارد وقابلة للتقويم.

-مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم، وذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه.

-تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاءة المعنية.

- الإدماج عملية داخلية وشخصية تخص كل متعلم على حدى.

4-2-3- الوضعية المشكلة:

تعدّ الوضعية المشكلة عنصرا مركزيا في إطار المقاربة بالكفاءات، يعرّفها كزافييه روجرس (Xavier Roegierss) على أنها الوضعية التي تتسم بزعزعة بناءة، تحتل موقعا في سلسلة تعلمات مخططة، تشتمل على عدد من المعطيات المشوشة أقل مما تشتمل عليه وضعيات الحياة، تقدم للتلميذ حسب ترتيب يراعى فيه التدرج في الصعوبات المنتظر تخطيها[3]، « ووضعية تعلّميّة يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة

(1) محفوظ كحوال ومحمّد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص47.

(2) مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص6.

(3) ينظر: كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات –تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، ص16.

التي ينبغي حلها» [1]، بمعنى أن الوضعية المشكلة هي وضعية مقرونة بسياق، يدركها المعلم ويضعها كعقبة أمام المتعلمين تشعرهم بالحيرة والتساؤل، كما تحدث خلخلة في معارفهم لتخرجهم من حالة التوازن إلى حالة اللاتوازن وتتطلب منهم حينها تجنيد وتعبئة مواردهم، بغية إيجاد حلول مناسبة لتلك المشكلة، وبالتالي حدوث حالة توازن جديدة، من خلال اكتساب سلوكات ومهارات ومعارف جديدة تمكنهم من مواجهة مشكلات مماثلة، فهي «كوضعية تعليمية-تعلّميّة تتجاوز حدود المعالجة المباشرة للأنشطة التعليمية بواسطة التكرار، وتطبيق المعارف البسيطة، أو المهارات المكتسبة، بقدر ما تفرض عملية الاستيعاب المنطقي للعمل المقترح داخل الوضعية، ودفع المتعلمين إلى صياغة تساؤلات جديدة له»[2]؛ فالوضعية المشكلة يكون لها معنى في المقاربة بالكفاءات عندما تدفع المتعلم إلى تجنيد معارفه وخبراته، وتضعه أمام تحديات تجعله يعي ذلك، ويدرك بأنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد، كما تبين له حدود معارفه وتكشف له عن أهميتها، وتسمح له أيضا باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف، واكتشاف دور الموارد المختلفة فيحل المشكلات [3]

يتضح من خلال ما سِيقَ؛ أن الوضعية المشكلة إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع غير مألوف، يضعه أمام عائق جديد ومركب، هذا العائق يتم تصوره كمشكل يجب حلّه أو كمهمة يكلّف إنجازها في كل مرة جهدا أكبر، بحيث تكون الحاجة إلى الحل كحافز للتعلم، يتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد(عقلية، معرفية، وجدانية، حركية) أو معارف تمّ اكتسابها في السابق[4].

تعد الوضعية المشكلة « كمرحلة استراتيجية من مراحل بناء الوضعية الديداكتيكية، لأنها تتيح لنا الاطلاع على طبيعة المعارف السابقة الموجودة لدى المتعلمين نحو موضوع الوضعية، كما تمكننا من ضبط نوعية التصورات والتمثلات المكونة لديهم وأثرها على تعلماتهم الآنية والمستقبلية»[5]، فتستعمل بداية العملية التعليمية كمرحلة تحفيز للمتعلمين، كما تتخذ كأداة لبناء التعلمات واكتساب المعارف وهيكلتها، أو في نهاية العملية التعليمية كمرحلة تقويمية. أما عن أهمية الوضعية المشكلة فتتمثل[6] في:

([1]) محفوظ كحوال ومحمّد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص46.

([2]) محمّد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص37.

([3]) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ديوان للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص8.

([4]) ينظر: وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية: دليل المقاربة بالكفايات، ص 26.

([5]) محمّد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص38.

([6]) ينظر: مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص7.

– أنها تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي حين يوضعون في قلب مسار التعلم.

– تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فاعلين أكثر.

– تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، فهي تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

– تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء أفكار المتعلم .

4–3– دور العناصر التربوية في بيداغوجيا الكفاءات:

لا شك أن ظهور المقاربة بالكفاءات في مجال التربية أحدث العديد من التغييرات على مستوى مكونات وعناصر العملية التعليمية–التعلمية، بهدف « ضمان نوعيه حديثة من التعليم والتعلّم، وضمان التفوق الدراسي في جميع الأحوال ينطلق من داخل حجرة التدريس»[1]، فاعتمدت رهان التعلم وفق طرائق نشطة وفعالة، ولم يعد التعليم مجرد عملية تلقين أحادية القطب، تقوم على حنكة المعلم وحده، الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيس في تقديم المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النظرية ليس إلاّ، بل صار هندسة تعنى ببناء هذه المعارف بناءً متماسكا، وبتطوير ما يلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات، وتبرز أهمية الإصلاحات السّاريّة في منظوماتنا التربوية، كاستراتيجية قائمة على بيداغوجيا الكفاءات، باعتبارها منهجية جديدة، تسعى لتحقيق تحولات ثلاثة في عملية التعلّم هي[2]:

– المرور من التعليم الذي يركز على المعرفة إلى التعلم الذي يركز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلم.

–الانتقال من تعلّم، يركّز على مكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على إنجاز الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

– الانتقال كذلك من التركيز على تعلم المعارف إلى التركيز على تعلم حسن الفعل وحسن التفكير، أي تطبيق المعلومات التي سبق أن اكتسبها المتعلم، أو الاستنتاج وتحليل المعلومات ومعالجتها.

4–3–1–تصور التعلّم:

يعرف التعلّم عند السلوكيين بأنه عملية تكييف ميكانيكية ومستمرة للسلوك، ناتجة عن وضعية تمرينية متكررة فهو« تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل دائم ولكن يستدل عليه من

(1) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص106.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص107.

السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحي »[1]، أما في مجال التربية الحديثة القائمة على البنائية، فالتعلم سيرورة ذهنية تتيح للمتعلم استحضار معارف سابقة وإعادة تنظيمها لاكتساب تعلمات جديدة" مهارات معاف ومواقف....فهو سيرورة ديناميكية ومسعى ذاتي لامتلاك معارف، سلوكات، مهارات، مما يمكن من تطوير قدرات أو اكتساب كفاءات في أطر تعليمية وبيئية مناسبة، فهو «البناء الشخصي والحيوي للمعرفة، ومسار يقوم على سلسلة من العمليات أساسها الحاجة إلى توظيف مكتسبات قبلية لحل وضعية مشكلة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم»[2]، بحيث يركز التعلم وفق المقاربة بالكفايات على العلاقة التفاعلية بين المتعلمين في سياق تواصلي دال من أجل اكتساب آليات التعلم الذاتي، ويمكن التعبير عن حصول التعلم إذا تمكن المتعلم من بناء معارفة وحل مشاكل علمية قد تعترض تعلمه، وكذا تمكّنه من القيام بنشاط معرفي أو مهاري لم يكن بإمكانه القيام به من قبل.

4-3-2-تصور المتعلّم:

تجعل بيداغوجيا الكفاءات من المتعلم قطب الرّحى وسبب وجود الفعل التربوي، وتعمل على إشراكه في قيادة وتنفيذ عملية التعلم[3]، بحيث:

- يعتمد على قدراته فهو نشيط وفاعل أثناء تعلمه، ويوضع دائما في وضعية المشكل.
- يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه.
- يتعلم انطلاقا من أخطائه التي يشخصها المعلم ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيات الدعم والعلاج، وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء التلاميذ في تصوّر طرائق التكفل بها، عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

4-3-3-تصور المعلم:

تشترط المقاربة بالكفاءات أن يكون المعلم طرفا فيها وصاحب استراتيجية دقيقة لتنفيذها، لا تقتصر مهامه على التلقين وحشو ذهن المتعلم بالمعارف كما كان سابقا، بل أسندت إليه مهام أخرى

([1]) أنور مُحَمَّد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، المكتبة الانجلو مصرية، دط، مصر، 2012، ص11.

([2]) طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، ص14.

([3]) مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص8.

ليصبح وفقها (المدرس الاستراتجي) « مفكر – صاحب القرار – محفز على التعلم – نموذج – وسيط – مدرب »[1]. وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي:

المعلم مفكر: لا يأخذ المعلم بعين الاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية، وكيفية إدراكه للأشياء وحاجياته فحسب، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان أهداف البرنامج الدراسي، ومنهاج التدريس وشروط المهام المقترحة، والتوظيف الفعلي لاستراتيجيات التّعلم الهادفة والملائمة .

المعلم صاحب القرار: لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات والالتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية، بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التعلم وكيفية عرضه، كما يخمّن في الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم، ويعدد الأمثلة وينوعها، ويأتي بأخرى مضادة لإحداث مشكلات وأزمات التعلم، ويحاصره بها، اقتناعا منه أن الخطأ سبيل لتحقيق الكفاءات، وجزء من عملية البناء المعرفي وذلك للوصول بالمتعلم إلى الاستقلالية في الفعل والتفكير في فترة وجيزة .

المعلم محفز على التعلم: من مهام المعلم أيضا إقناع المتعلم بالنشاطات المقترحة عليه وإثبات فعاليتها وجدارتها في إحداث التعلم، فضلاً عن دورها الإجتماعي والمهني وعلاقتها بواقع الحياة.

المعلم نموذج: إن المعلم هو قدوة للمتعلمين، ابتداء من الحضانة إلى غاية الجامعة مروراً بالمتوسطة والثانوية، ومن الطبيعي جداً أن يكون المدرس النموذج الكفء الذي يجدر بالمتعلم أن يستلهم منه أو يقلده لتطوير كفاءاته.

المعلم وسيط: يقوم بمحاورة المتعلم ويناقشه في صعوبات المهام المقبل عليها، وفي خطوات نجاحه فيها، كما يذّكر بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفاً، ويساعده على التفكير في الصعوبات ووضع الخطط الملائمة لحلّها وتجاوزها.

المعلم مدرب: ينبغي على المعلم أن يدرب المتعلمين على الحياة، وهذا التدريب يتطلب وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معقدة وهادفة، شريطة أن تكون ممكنة الحلّ وأقربها إلى الواقع المعيش.

وبالتالي فموقع المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات يعد أساسيا وضروريا، ولا يمكن تعويضه أو الاستغناء عنه لأنه «يلعب دورا تدعيميا فهو ينظم وضعيات التعلم، والتلميذ هو الذي يتعلم انطلاقا

(1) بحث حول دور المعلم في بيداغوجيا الإدماج على الموقع-**http://ousrattalim.jeun.fr/montada-f7/topic-t525.htm#1089**، بتاريخ الجمعة 20 يونيو 2008، 13:03.

من بنيات فكره الشخصية، بل إنه هو المطالب لسبب أو لآخر- بالتواجد في وضعيه تلزمه بتغيير مدركاته، ولذلك فإن دور المدرس يعد هاما لأنه هو الذي يطرح ويعد البيئة الديداكتيكية الضرورية لإنشاء المعرفة وتفعيلها»[1] وعليه أن يضع في الحسبان سيرورة التعلم، ومعارف المتعلم، ويكشف عن مدركاته وتمثلاته، وأساليبه في التعامل مع المعلومات، واسراتيجياته في عملية التعلم، وأن يكون له معينا في إغنائها أو تطويرها أو تعديلها، ومرافقته خلال الانتقال عبر مراحل تعلمه المختلفة.

4-4-الوجه الجديد للتقويم في ظل بيداغوجيا الكفاءات:

يمثل التقويم أحد العناصر الأساسية في المنظومة التعليمية، وركن هام من أركان المنهاج التربوي يعرف إجرائيا بأنه « عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار، تعرف بخطوات التقويم»[2] فهو عملية معقدة تتضمن الكثير من الأنشطة، ويسير في عدة خطوات، يلعب من خلالها دورا فعالا في إنجاح المنظومة التعليمية، لما يحدثه من توازن وتكامل بين عناصرها، وما يحدثه فيها من تعديل وتكييف وتصويب بناء على ما يقدمه من بيانات، فيتحدد بذلك مدى تحقق الأهداف التعليمية «ولما كان الإصلاح التربوي المنظم لا بد وأن يدور حول ثلاث قضايا أساسية: ما الذي ينبغي أن يتعلمه الطلاب؟ وكيف يتعلمونه؟ ثم كيف يتم قياس التقدم الذي يحرزونه؟ فإنه يمكن القول ما لم يمتد التطوير إلى التقويم؛ فإن مجرد تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم، رؤية تتخطى حدود النظر إلى التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه وليتحدد في ضوء نتائجه ما إذا الطالب يستحق النجاح فيسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى أو أنه يعيد الدراسة»[3]

لقد ساد ولزمن غير بعيد مع المقاربات المنقضي أجلها "المحتويات والأهداف"، مثل هذا النموذج التقليدي للتقويم القائم على الامتحانات والاختبارات، بهدف «قياس الوحدات المعرفية، ذات الصبغة التذكرية»[4]، حيث يقوم المتعلم باسترجاع ما حفظه وحصَّله من معارف، ليصدر الحكم

([1]) y.Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، ص93.

([2]) مُحَمَّد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص361

([3]) مُحَمَّد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص369.

([4]) مُحَمَّد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص134.

في حقه إما منتقلا لمستوى أعلى، وإما معيدا لدورته التعليمية تلك. أما مع نموذج المقاربة بالكفاءات فقد «جاء التقويم كعملية بيداغوجية وتربوية ليحلّ محل الاختبارات في لباس جديد وأهداف جديدة»[1]، يتمثل «في مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة معينة، يتم دراستها "أي تلك البيانات" بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات المناسبة»[2]. فأصبح التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية-التعلّمية، يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها، ومعنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف ومدى تمكنه من المهارات وقدرتة على تحويل ما اكتسبه من معلومات، وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تعترضه. وللتقويم خصائص[3] متعددة أهمها:

الصدق: أن يطابق التقويم أهداف المنهاج وكفاءاته، وأن تقيس الوسائل والأدوات المستعملة بالفعل ما تدّعي قياسه. و**الشمولية**: أن يكون شاملا لمكونات الدرس أو الوحدة أو المنهاج، ولا يتعامل بكيفية انتقائية مع المحتويات والمهارات.

التنويع: لا ينبغي للتقويم أن يتخذ صيغة موحدة، كأن تكون الاختبارات في كل مرة على شكل مقال، بل يجب تنويعه تحاشيا للنمطية وبحثا عن الوسائل المتنوعة لجمع البيانات والمعلومات.

يختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، فلم يعد التقويم إجراء اختبار ختامي نهاية كل درس أو وحدة تعليمية، بل مدمجا داخل كل جزء من أجزاء الدرس، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أشكال من التقويم تتبع مراحل سيرورة التعلم، وهي:

4-4-1 -التقويم التشخيصي/التمهيدي:

يعد هذا النوع من التقويم مفتاح بيداغوجيا الكفاءات لأنه يتعلق بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق وأهدافها التي يتم تحديدها في بداية كل عملية تعليمية-تعلميّة، إذ يقوم المعلم بهذا الإجراء في بداية كل نشاط تعليمي، أو مجموعة من النشاطات التعلمية أو في بداية العام الدّراسي، أو بداية

([1]) المرجع نفسه، ص133.

([2]) طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"، ص77.

([3]) ينظر: أكرم صالح محمود الخوالدة: التقويم اللغوي الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، ص 32 وما بعدها.

المرحلة التعليمية من أجل الحصول على بيانات ومعلومات تخص المتعلمين وتكوين فكرة حول مكتسباتهم المعرفية القبلية ومواقفهم وقدراتهم ومدى استعدادهم لتعلّم المعارف الجديدة لتحقيق أهداف النشاط؛ فهو إجراء عملي يتطلع إلى المستقبل للتعرف على إمكانات المتعلمين والسعي إلى توجيههم حسب ما يمتلكون من قدرات، وخلق جو التحفيز على التعلم وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدرس بنية بناء موارد جديدة والتي تمكن من اتخاذ قرارات بشأن التعلمات اللاحقة.

4-4-2-التقويم التكويني أو البنائي:

تعتبر بيداغوجيا الكفاءات أن التقويم جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، فهو إجراء ملازم للعملية التعليمية-التعلّمية، حيث يتم التقويم التكويني أثناء التدريس وفي مرحلة بناء التعلمات، بغية التأكد من مدى تحكم المتعلمين في مركبات الكفاءة-معارف، مساعي، سلوكات- وضبط سيرورة التعلّم والوقوف على مدى مسايرة هذه العملية لما تم تخطيطه منهجيا من قبل المعلم ومتعلميه، «فيسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم ومعرفة الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة حتى يتم تداركها في شكل تغذية راجعة من قبل المعلم والمتعلم ذاته، كما يسمح بملاحظة آثار النسق التعليمي على المتعلم »[1]، فهو تقويم ينظر إلى راهن العملية التعلميّة، بالوقوف على حالة التقدم التعلم من جهة، وجملة الاختلالات والصعوبات التي تعترض المتعلم في بناء تعلماته من جهة أخرى، قصد معالجة تلك الاختلالات في حينها ومدّ المتعلم بحلول تمكنه من تجاوز تلك الصعوبات ليستمر في مساره التعلّمي.

4-4-3-التقويم الختامي أو التجميعي :

يأتي هذا النوع من التقويم في كل عملية تعليمية-تعلمية سواء أكانت نشاطا، وحدة، أو مقررا أو في نهاية السنة الدراسية، من أجل التأكد أن النتائج المرجوة من عملية التعليمية -التعلّمية قد تحققت فعلا، وهو تقويم «يستهدف نتاجا دون الاهتمام بالسيرورات التي تشكل أساسا له»[2]؛ فيركز على قدرة المتعلم على إنجاز وتحقيق المهمة المطلوبة منه وبالتالي يصب تركيزه على مدى تحقق الأهداف المرجوة من السيرورة التعليمية المتعلقة بوحدة دراسية أو مقرر، أو مرحلة دراسية معينة بغرض تتويج المتعلمين بدرجات أو شهادات تسمح لهم من مواصلة الدورة التعليمية أو التخرج، أي معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى، وذلك عن طريق الاختبارات والامتحانات "كتابية أو

([1]) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص245.بتصرف.

([2])كريستيان ديبوير وبيرناديت نويل: تقييم الكفايات السيرورات المعرفية-النماذج والممارسات والسياقات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، ص16.

شفوية"، من خلال وضع المتعلم أمام وضعية حقيقية أو مشابهة تتضمن مجموع عناصر الكفاءة الختامية كي يعالجها دون مساعدة، لمعرفة مدى تحكمه فيما تم اكتسابه من معارف ومهارات.

ومما ينبغي الإشارة إليه هو أن أهم ما يتميز به التقويم في المقاربة بالكفاءات هو الشمولية بحيث يتعدى تقويم المعارف إلى تقويم المعارف الفعلية(المهارات) والمعارف السلوكية القابلة للملاحظة، ويعمل على إنماء الكفاءة بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته وهذا ما يجب مراعاته عند بناء وضعية تقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مع العناية بتحديد المعايير المناسبة والمؤشرات الدالة عليها التي تعد حجر الزاوية في التقويم بالكفاءات، ذلك أن معيار التصحيح يجب أن يصاغ وفق مبدأ الجودة والمصداقية وأن يمتثل لاحترام منتوج المتعلمين. كما يعمل التقويم وفق الكفاءات على إشراك المتعلم في تقويم ذاته وتقويم زملائه، مع ضرورة استعمال مختلف الوسائل(شبكات الملاحظة، المقابلة، تحليل الإنتاجات) التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم.

خلاصة الفصل:

يعد هذا الفصل محاولة في سبيل التأصيل لموضوع الدراسة منهجيا ومن الناحية النظرية، فالقصد منه هو وضع مسألة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في إطارها المعرفي النظري، وعليه فإن من بين ما انتهى إليه من ملاحظات ما يلي:

1- تتأسس المقاربة بالكفاءات على النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية بناء المعارف، والنظرية المعرفية التي تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، وتنهض على النظرية البنوية الاجتماعية، التي تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات ذات دلالة، ومن خلال تفاعله مع الغير.

2- إن المساعي التي يرمي إليها التعليم وفق المقاربة بالكفاءات هي إكساب المتعلمين معارف ذات استمرارية من جهة، وذات دلالة ومنفعة من جهة أخرى، قصد ترسيخ وتنمية كفاءات تسمح لهم بمجابهة الواقع بفعالية ونجاعة اندماجا وتلاؤما، من خلال ربط المحتويات المعرفية بالممارسة، بعد أن تبيّن أن اكتساب المعارف التصريحية لا يؤدي بالضرورة إلى القدرة على توظيف هذه المعارف عند الحاجة؛ لذا تم تبني المقاربة بالكفاءات بوصفها سبيلا لتحويل المعارف وتجسيدها في خدمة كل من المتعلم والمجتمع على حد سواء.

3-إن تبني المقاربة بالكفاءات للطرائق البيداغوجية النشطة من مثل حل المشكلات والمشروع يجعل منها بيداغوجيا فعالة في التعليم والتعلم، حيث تُشْرك المتعلم في بناء تعلّماته وتجعل منه محورا للعملية

التعليمية–التعلمية، وتعمل على إقحامه في أنشطة ذات معنى بالنسبة له وبالتالي يحصل التعلّم لديه في أسمى صوره.

4–تجاوزت المقاربة بالكفاءات الخاصية التجزيئية التي وَسَمَت المقاربات السابقة، إلى خاصية التأليف بين العناصر المنفصلة من خلال الإدماج حتى تصبح وظيفية وذات دلالة؛ فهي بذلك خيار بيداغوجي استراتيجي يسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في القدرات والمهارات والمعارف.

5–المقاربة بالكفاءات تفضل منطق التعلم الذي يتمحور حول المتعلم، وردود أفعاله اتجاه وضعية مشكلة، على منطق التعليم القائم على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، في حين أنها لم تهمل المحتويات المعرفية؛ بل تتخذها موارد لمركبات الكفاءة وتعمل على تفعيلها في المدرسة والحياة، وبتبنيها للطرائق البيداغوجية النشطة، تخلق عامل التحفيز ودافعية العمل لدى كل المتعلمين دون استثناء، وفق الميول والاهتمامات والرغبات، وبالنظر إلى الفروقات الفردية، كما تعمل على تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، والميول والسلوكات الجديدة.

6– المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية حديثة تسمح بتحسين الممارسات البيداغوجية، وتعد بديلا نوعيا، وعنصرا مجددا في الميدان البيداغوجي، تقوم على مبدأ عملي لتنظيم التعليم والتعلم، حيث عملت على محورة المتعلم في العملية التعليمية–التعلمية بوصفه العنصر النشط والفعال في بناء تعلماته، في حين أسند إلى المعلم دور المنشط والموجه والمرشد لمتعلميه على تقويم ونقد وإبداء الرأي حول ما يقع على أسماعهم أو يقرأ من قبلهم أو يسجل بأقلامهم، فيبعدهم عن ثقافة تخزين المعلومات والحشو والإيداع ليلتحقوا بثقافة التفكير والابتكار الخلاق والإبداع.

الفصل الثاني

التواصل اللغوي والتعبير: الماهية

وحيثيات التدريس.

توطئة:

من المؤكد الذي لا مريّة فيه أن حاجة الإنسان للغة حاجة فطرية جُبِل عليها منذ أن خُلق، وحاجته للبيان والتعبير كحاجته للماء والغذاء والهواء؛ لذا ازداد طلبه لتعلُّمها قصد اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها في عدد لا متناه من السياقات، وبلوغه درجة من الاتقان لها بامتلاكه عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية، وربطه إياها بقوانين اللغة المضمرة في اللاوعي الإنساني، فيصبح بذلك قادرا على سماع اللغة والتعرّف على إطارها الصوتي الخاص، ومتحدثا بها بطريقة سليمة عند التعبير عن مقاصده، وقادرا على قراءة ما خُطّ بها وكتابة رموزها بشكل صحيح، وبالتالي يصبح قادرا على التواصل بها، ومن منطلق أن التعبير وسيلته المثلى في التواصل يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه، ويربط الماضي بالحاضر وبه ينقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل، وبه يتم الاطلاع على المجتمعات الأخرى؛ اتخذ هذا الفصل من البحث اللغة والتعبير والمهارات اللغوية موضوعا له.

1-اللغة والتواصل بين الشفهي والمكتوب

1-1-اللغة: المفهوم والخصائص

تعدّ اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، ووسيلة من وسائل التواصل والتفاهم الاجتماعي؛ بل أهمها على الاطلاق، فهي الأساس في نشوء العلاقات الاجتماعية، والوشيجة التي تربط أبناء المجتمع الواحد وتُوحّد كلمتهم، وتجمع بينهم فكرياً، وتحقق التواصل الفعال بينهم، بها يُعبَّر عن الانتماء الحضاري والثقافي والوطني، وفي ذلك إثبات لشخصيتها وضمان وجودها بين سائر الأمم الأخرى، كما أنها دليل النشاط الإنساني، ووعاء التجارب ومركب الحضارات والمستودع الذي يتراكم فيه تراث وخبرات الأجيال، فهي « مرآة تفكير الأمة، وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فضلا عمّا لها من دور في تنشئة الفرد كائنا اجتماعيا قادرا على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به؛ وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة»[1]، إنها مكون أساس للهوية وآصرة فكرية وثقافية، وجسر تَعْبُر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، لاحتوائها على نوافذ

([1]) سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2004، ص18.

المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر العصور.

أما عن تعريفها عرفها ابن جني « أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»؛ أي أنها الأصوات التي يُحْدِثها جهاز النطق الإنساني، وتدركها الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين. وهذا تعريف دقيق، يذكر كثيراً من الجوانب المميزة للغة، أكد فيه ابن جني أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضاً أنها تستخدم في المجتمع فلكل قوم لغتهم، ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للغة، وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر[1]، بينما يذهب ابن خلدون في تحديده لمفهوم اللغة إلى أنها: « عِبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتها»[2]؛ يعد هذا التوصيف للغة الذي قدمه صاحب المقدمة من أهم التعاريف وأشملها، جُمعت فيه عدة قضايا متعلقة باللغة باعتبارها أداة التعبير تختلف من أمة لأمة أخرى، وأنها ملكة لسانية يعبر بها الفرد عن مقاصده وليست فعلا غوغائيا، ووسيلة اجتماعية الغاية منها محددة وهي إفادة الكلام.

وعرّفت اللغة بأنها:« قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما»[3]، وهذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متفق عليه بين أفراد ما يطلق عليه بالجماعة اللغوية، يتكون من أنساق أخرى مرتبطة مع بعضها البعض، وتتمثل في:

-النسق الصوتي: وهو الذي يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات، وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

-النسق الدلالي: ويعني ترتيب الوحدات المعنوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة في اللغة.

-النسق الإعرابي أو النحوي: ويعني ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في أشكالها المقررة.

-النسق الصرفي: وهو النسق الذي تعالج فيه أو من خلاله بنيات الكلمات وأنواعها وتصريفها واشتقاقها.

([1]) ينظر: حجازي محمود فهمي: أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر ، دط، القاهرة، 2003، ص7.

([2]) عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج2، تح: عبد الله مُحَمَّد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004، ص367.

([3]) روي .سي .هجمان: اللغة والحياة الطبيعة البشرية، عن أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، دط، الكويت، ع212، أغسطس 1996، ص29.

-النسق المعجمي: ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة[1]

إذن؛ اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموعة من الأنساق بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعا، تتولد وتنمو في ذهن الإنسان سواء كان مُكتسِبا أم مُتعلِّما، ناطقا اللغة أم مستعملها، فهي ذات أهمية بالغة في حياة المجتمعات والأمم، وبها يحصل تطورها وتناميها وتواشجها، وبها تخلّد فكرها وثقافاتها، حيث تضطلع باستخدامات ووظائف عدة من إخبار وتواصل وتبليغ وإعلام...،كما «تستخدم في وظيفة هامة أخرى هي الوظيفة التربوية التعليمية، سواء أكانت رسمية في المدارس والكليات، أو عادية على ألسنة الأطفال الذين يسألون آلاف الأسئلة للوصول إلى معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه»[2]؛ فهي تقوم بدور فاصل في العلاقة التي يقيمها الإنسان بين نفسه وبين الحقيقة، وبالتالي فإن تعلم اللغة الأم...لا يعتبر اكتسابا بسيطا لوسيلة خارجية، ولكنه خلق واكتساب لقدرة داخلية، يساعد اتساعها وتكوينها الخاص على تحديد واكتساب التكوين الكامل للعالم.. ومن هذه الاعتبارات مباشرة نستنتج أهمية اكتساب اللغة عند الطفل وهي أهمية ستظهر شواهدها بطرق كثيرة أثناء الحياة بأسرها[3]؛ ولما كانت كذلك جعلتها الأمم المتطورة أهم محاور بحوثها العلمية في كيفية تعليمها وتعلّمها وحلّ المشكلات المتعلقة بها، فأمر العناية بها وبتعليمها يعدّ ضمن أولى الأولويات، خاصة في ظل التحديات التي تواجه اللغات على اختلافها، ولعل اللغة العربية إحدى هذه اللغات التي ما فتئت تواجه تحديات وصعوبات داخلية وخارجية، فما أبرزها؟

1-2-الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية:

لقد باتت اللغة العربية تواجه جملة من التحديات ترجع في مجملها إلى الرواسب والمؤثرات التاريخية والهجمات التي تعرضت لها وخُطِّط لها من قبل الأعداء، من مثل مزاحمة اللغات الأخرى، والزحف الفكري والثقافي المتسرب تحت غطاء العولمة، لتضعيفها لدى أبنائها، ومحاولة زحزحتها عن مكانتها الطبيعية، وفي مجتمعاتنا يرجع إلى أمور مجتمعة تخضع لها لغتنا في الوقت الحاضر، من مثل مزاحمة العامية وقوة نفوذها في المجتمع والمدرسة، ودعاوى التيسير والتسهيل-الصادرة عن فئة يَدّعون

(1) أحمد محمّد المعتوق: الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، ص 30.

(2) نايف خرما -حجاج علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة 126، الكويت ، يونيو 1988، ص41.

(3) سيرجيو سبيني: التربية اللغوية والطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص8.

حمايتها والعمل على تطويرها وفق مقتضيات العصر-لأنها باتت في نظرهم صعبة لأسباب، كتعدد صورة الحروف العربية بتعدد مواقعها من الكلمة، ووجود الحركات والتسكين على الحروف، وصعوبة قواعدها النحوية والإملائية والصرفية،...إلخ، والتوجه إلى تعليم اللغات الأجنبية، والتنافس فيها على المستويات الخاصة، والإقبال عليها والانبهار به، والعمل على نشر الثقافات الأجنبية وإيثارها وإيجاد الجو الاجتماعي والتعليمي لنشر تلك اللغات والثقافات، كل هذه الأمور مجتمعة قللت بلا شك من فرص الاتجاه لتعلم اللغة الأم، وقلل من ممارستها، ومن تداول ممارستها فقلّ رصيد هذه المفردات على ألسنة أبنائها[1]

كما ينبغي ألا نُغَيِّب الإعلام عبر مختلف قنواته المكتوبة والمسموعة والمرئية على حد سواء، لِما له من تأثير وسلطة في عصر تكنولوجيا الصورة والصوت، فنجد الأخطاء قد تفشت على ألسنة المتكلمين عبرها وفي كتاباتهم إن هم استعملوها فصيحة، وإلا جَرَتْ ألسنتهم وأقلامهم بلهجات عامية تمجّها الأسماع. بالإضافة إلى تلك الإعلانات-التي لا تمتّ بصلة للعربية-المبثوثة عبر مختلف القنوات الاتصالية وفي الشوارع واللافتات، هي غيض من فيض التّحديات التي تواجهها اللغة، فضلا عن تلك الدّعاوى-المباشرة وغير المباشرة- بهجر اللغة الفصيحة في التعليم واستبدالها بالعاميات، أو بالاعتماد على غيرها من اللغات الأجنبية في تدريس العلوم، وتحميلها مسؤولية التقهقر والتأخر عن التطور الحاصل في العالم، وكأن التطور لن يحصل إلا بالانسلاخ من لغتنا العربية!!؟!

إنّ المِضِيّ في النظر إلى اللغة العربية بهذه الطريقة، سوف يصيب عربيتنا الفصحى في مقتل، ويهوي بها إلى درك أسفل مما هي عليه اليوم؛ لذا لا بد من تظافر جهود حلقة المؤسسات التربوية والتعليمية والاجتماعية والإعلامية ..الخ، للنهوض باللغة العربية في شتى الجوانب، وتفعيل دورها الحضاري للأمة، وإعادة بعثها فصيحة بين أبنائها في حديثهم وكتاباتهم، «فتتبع الأمم في صعودها وهبوطها، وفي تطورها وتغيرها، إذ لا وجود للغة بغير المتكلمين بها، ولا تحيا إلا بحياة أبنائها، فكل تطور في حياة الأمة يترك أثرا قويا واضحا في لغتها»[2]

لقد بدا واضحا أن نجاح سياسة تجذير اللغة في صُلب رحم أهلها يبدأ من مؤسستين عتيقتين أولهما الأسرة والمجتمع، وثانيهما المدرسة. فمن البديهي أن تكون أولى حلقات الاهتمام باللغة،

(1) ينظر: خالد مُحَمَّد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، ص49.

(2) إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، ط5، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1984، ص 146.

الأسرة؛ باعتبارها النواة الأولى لتشكل المجتمع، ومنبت أفراده، فعن طريقها يمكن تشجيع الأطفال على المطالعة، وتكوين عادات القراءة والكتابة وتوسيع مداركهم منذ الصغر، ثم يأتي دور أهم مؤسسة عتيقة المنوط إليها تعليم وصَوْن اللسان العربي وهي المؤسسة التربوية والتعليمية، ليأتي دور المؤسسات الأخرى الإعلامية بكل أشكالها والاجتماعية الثقافية والدينية...

ولعل أهم معين على تجاوز الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية هو المدرسة، كونها جهازا إشرافيا تعليميا وتوجيهيا، يكتسب فيها الفرد رمز هويته التي يتعلّم بها ويتواصل، تلعب دورا مهما في تنمية اللغة وتطوير المهارات والتي تعتمد بشكل أساسي على طبيعة النظام المتبع في التدريس، وعلى نوعية المناهج المقررة ومدى ملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية، وتلبيتها لحاجاتهم العملية، وارتباطها بواقعهم، لذا عليها أن تعمل على جعل اللغة وسيلة وهدفا في الوقت نفسه، وتعليمها بما اصطلح عليه بالتعلم الوظيفي، انطلاقا من وظيفة اللغة الأساسية، وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين (المرسل والمستقبل)، والذي يستوجب اتقان مهارات اللغة الأربع الاستماع والقراءة والكلام والكتابة مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال وذلك هو عنصر التفكير[1]، إن تعليم اللغة العربية على هذا الأساس في ظل تظافر جهود واضعي مناهج اللغة الأساسية، ومن يتولى تعليمها؛ هو الذي يحقق القدرات اللغوية عند المتعلمين، بحيث يتمكنون من ممارستها في وظائفها الطبيعية، وهو الذي يرفع من شأنها على ألسنة مستعمليها وفي كتاباتهم، وهو الذي يعيد للغة العربية بريقها المفقود .

وتعقيبا على ما سلف ذكره يمكننا القول: إن ضمان نجاح الأمم لن يكون إلا باللغة، وضمان استمرارية اللغة لن يحصل إلا بالحفاظ عليها من قبل مستعمليها، واهتمام جميع الأطراف بتعليمها وتعلمها، فتعليم اللغة مطلب حيوي وجوهري تشترك فيه الأسرة والمجتمع، وعناصر التربية ومؤسسات التعليم بحيث يتحقق الإتقان للغة في صورتيها الرمزية الصوتية والخطية، وأي ضعف أو قصور يعتري هذين الجانبين، أو في المهارات المساعدة بهما، هو قصور في الاتصال الاجتماعي، وتعطيل لوظيفة اللغة، ونقص يعتري الأفراد، وخطر يهدد الأمة، وحيف يلحق تاريخها، ويشوه شخصيتها، ويساومها على ماضيها وحاضرها ومستقبلها[2]، والحديث عن تعليم اللغة العربية لأبنائها ما هو إلا حديث عن تعليم اللغة الأم الذي «لا يعتبر اكتسابا بسيطا لوسيلة خارجية، ولكنه خلق واكتساب لقدرة داخلية،

([1]) ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص22.

([2]) ينظر: خالد مُحَمَّد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، ص33.

يساعد اتساعها وتكوينها الخاص على تحديد واكتساب التكوين الكامل للعالم »[1] وبالتالي تزويد المتعلم بالقدرة على معالجة الأفكار وخصبها وعمقها بنوع من الاستيعاب للعناصر والأجزاء والإحاطة والشمول، وترتيب منطقي سليم، عن طريق ذكر الأسباب وتقديم العلل، ورصد النتائج التي تترتب عليها مع ضرب الأمثلة والشواهد وعرض الموازنات، وتوظيف المعلومات فضلا عن اكتساب المهارات اللغوية واتقانها، وكيفية توظيفها في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، ثم على استعمالها في إنتاج لغة سليمة من كلّ لحن وعُجْمة؛ وهذا كله يسوقنا إلى الحديث عن هذا الطفل الذي نَوَدُّ تعليمه اللغة، كما يسوقنا الحديث عنه كشف اللثام عن واقعه اللغوي- بوصفه الوسط الأول الذي يكتسب منه لغته.

1-3-الواقع اللغوي للطفل الجزائري

من الملائم عند حديثنا عن لغة الطفل أيا كان هذا الطفل، أن نستحضر البيئة اللغوية التي ينشأ ويترعرع في كنفها، ونظرا لكون اللغة ظاهرة اجتماعية، تستدعيها طبيعة المجتمع، وتنبعث عن الحياة الجماعيّة، ورابطا من أهم الروابط المعنوية التي تربط الفرد بغيره من الناس، لأنها أولا واسطة التفاهم بين الأفراد، ثم هي فضلا عن ذلك أداة التفكير، ووسيلة لنقل الأفكار والمكتسبات من الآباء إلى الأبناء، ومن الأجداد إلى الأحفاد، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، وفي ضوء ذلك؛ حتما ستكون عادات الطفل اللغوية من العادات اللغوية لمجتمعه الذي يعيش فيه، نتيجة تفاعله معها، وهو بذلك «يؤثر في اللغة التي يتكلمها أفراد المجتمعات الصغيرة والكبيرة التي ينتمي إليها، كما تؤثر اللغة السائدة في تلك المجتمعات في لغته أو لهجته الخاصة»[2]، كما «يتأثر تطور اللغة وتأدياتها المختلفة عند الطفل بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يتربى في كنفه، فقد لاحظ الباحثون أن هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي للتلاميذ ومسارهم الدراسي من إخفاقات أو نجاح»[3]، فأي واقع لغوي للطفل الجزائري؟

إن المتتبع للوضع اللغوي في الجزائر، والمتأمل في المشهد الثقافي السائد فيها، والبيئة الاجتماعية المتنوعة الأصول العرقية، واللغوية، يلحظ وضعا لغويا مُرَكّبا وخليطا-إن صح التعبير- يتسم

(1) سيرجيو سبيني: التربية اللغوية والطفل، ص8.

(2) نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، ع9، الكويت، 1978، ص184.

(3)حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص15.

بالتعدد[1]، وتصنعه الازدواجية والثنائية اللغوية[2]، ويشهد فيه تباينا في المستوى والاستعمال اللغويين، ما بين عربيٍ فصيح وعامّي متعدد اللهجات وأمازيغيٍ مختلف الأنماط، وأجنبيٍ يغلب عليه اللسان الفرنسي؛ هذا الوضع الذي رسم خريطة لسانية غير متجانسة لاستعمال اللغات في الجزائر، حيث «الدارجات الجزائرية تهيمن على السوق الشفوية، وتحقق تواصلا بين المجمعات اللغوية المختلفة، والعربية الفصيحة، واللغة الفرنسية لا تستعملها إلا أقليّة من المثقفين، والأمازيغية أمازيغيات وهي شتات لها مناطقها النافذة وتأدّياتها المختلفة»[3] ، وفيما يلي نأتي على شيء من التفصيل فيها:

أ–اللغة العربية: تعدّ اللغة العربية الفصيحة (اللّسان الأم) للأمة العربية، واللغة الرسمية الأولى في الجزائر حسب ما ورد في الدساتير والمواثيق، ولغة الكتابة الأساسية في الأدب والإنتاج الفكري، فهي لغة الثقافة، لا يتعلمها الطفل من محيطه الأول بل في المدرسة من خلال النظام التعليمي الرّسمي للبلاد، وتستخدم في جميع المواقف والمعاملات الرسمية المنطوق منها والمكتوب، كما تستعمل في التّعبد الشرعي والتثقيف الوطني، وفي المعاملات الرسمية الوطنية منها والدولية، في حين يكاد ينعدم استعمالها في التواصل اليومي بين الأفراد، ويرجع ذلك لأسباب متعددة، لعلّ أهمها الأثار التي خلّفها المستدمر الفرنسي في محاولته لطمس الهوية الوطنية، بمنع تدريسها، وهدم المساجد والكتاتيب وفرض اللغة

([1]) التعدد اللغوي: مجموعة لغات موجودة في مجتمع مختلف النظام والبنية، عاشت جنبا إلى جنب، واستعملتها مجموعة معينة، وكان أن حدث التعايش إما طبيعيا وإما بفضل احتكاك أو استعمال، أو جميع ما يؤدي إلى بروز أكثر في الاستخدام داخل المجتمع. أحمد عزوز، ومُحَمَّد خاين: العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي–بين شرعية المطلب ومخاوف التوظيف السياسوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، يناير 2014، ص43.

([2]) اختلفت آراء الدارسين حول مفهوم الازدواجية اللغوية "Deglossie" والثنائية اللغوية"Bilinguisme"، فيذهب بعضهم إلى أن «ثنائيو اللغة هم أناس يستخدمون لغتين(أو لهجتين) أو أكثر في حياتهم اليومية، وتجدر الإشارة إلى ثلاث نقاط بشأن هذا التعريف. أولا: يركز على الاستخدام المنتظم للغات وليس على الطلاقة اللغوية... ثانيا: يشمل اللهجات إلى جانب اللغات...ثالثا: يذكر التعريف لغتين أو أكثر، إذ يستخدم الأشخاص ثلاث أو أربع لغات، إن لم يكن أكثر»، بينما يحدد آخرون أمثال "شارل فيرغسون Charles A.ferguson" الازدواجية اللغوية بالوضع اللغوي في المجتمع الواحد يستعمل لغتين مختلفتين مثل: العربية والفرنسية في الجزائر، في حين تمثل الثنائية اللغوية وجود مستويين في اللغة الواحدة مثل: العربية الفصيحة والعامية. وخالفة في ذلك الكثير من الباحثين العرب منهم نهاد الموسى الذي يرى أن الازدواجية تكمن في استعمال لغتين من المستوى ذاته، والثنائية تكون في استعمال لغتين مختلفتين.

للاطلاع أكثر حول موضوع الثنائية والازدواجية اللغوية يمكن الرجوع إلى: فرانسوا جوروجون: ثنائيو اللغة، تر: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة، 2017. – د. هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1990.

([3]) صالح بلعيد: في قضايا التربية، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2009، ص182-183.

الفرنسية على الأهالي...إلخ؛ مما ساهم في بروز لغة تواصلية بين أفراد المجتمع أقل شأنا من اللغة الفصيحة وتشكل «شكلا محليا للكلام يستعمل في محيط واسع»[1] وهي اللهجات المختلفة باختلاف المناطق الجغرافية.

«تجمع الدراسات اللسانية الاجتماعية والجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري، على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية وحضارية معينة، عادة ما تستعمل أنماطا لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائد في المجتمع، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربية»[2]، حيث انبثقت هذه اللهجات العامية نتيجة تطور الفصحى المنطوق بها، وهي لسان التخاطب الأكثر انتشارا وتداولا في الحياة اليومية، وذلك لسهولة تعابيرها وعدم خضوعها للضوابط اللغوية، «هي نوع من الرطانة (jargon) التي تتسم بنبذها وبرفضها الفاضح للقواعد الرسمية المعروفة في الكلام»[3]، فتعمل على تكسير قواعد اللغة الأم، وتجاوز القواعد النحوية، والميل إلى الجمل القصيرة، إلا أنها تلتقي في غالبية أوجهها مع اللغة الأم، ولأن استعمالها سهل؛ جعل فئة المتكلمين بها يحجمون عن الكلام باللغة الفصيحة، ويعتقدون أن هذه الأخيرة لغة صعبة وليست في متناول الجميع.

يتبدّى من الواقع الاستعمالي للغة العربية في الجزائر أن بين العربية الفصيحة، والعاميات المنبثقة عنها، يتجاذب مستوى التخاطب عند أفراد المجتمع الجزائري ثلاثة مستويات لغوية: الأول تمثله الفصحى؛ وهو النموذج المتَعلَّم، لها مواقع استعمالاتها ووظائفها الرسمية والثقافية، والثاني تمثله اللهجات العامية، وهو النموذج المكتسب من الأسرة والمجتمع؛ وهو المستحوذ شفاهيا على الاستعمال اليومي، والآخر المستوى الاسترسالي[4] الذي تشكله العربية الوسطى الناتجة عن تلاقح الفصحى المتعلّمة، بالعامية المكتسبة، وهو المستوى المطلوب على رأي المرحوم عبد الرحمن الحاج صالح، لما تحويه هذه اللغة من اقتصاد وخفة وتقليل في الجهد العضلي والفكري، لأن«اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقتصر التلقين على صحة التعبير وجماله فقط(أو ما يبدو أنه كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ

([1]) ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، بيروت، 1998، ص69.

([2]) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص36.

([3]) برنار صبولسكي: علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2017، ص97.

([4]) ينظر: حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص43.

تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبر عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية»[1].

ب–اللغة الأمازيغية: تمثل الأمازيغية اللغة الوطنية الثانية في الجزائر إلى جانب اللغة العربية بموجب الدستور الجزائري، حيث تتشكل من لهجات عدة (القبائلية، الشلحة، الشاوية، المزابية، الترقية...وغيرها) تتّحد في القاعدة اللغوية المشتركة، وهي لهجات منتشرة في أسقاع المغرب العربي قبل الفتح الإسلامي، وواجهت وجابهت العديد من التحدّيات المهدّدة لكيانها، إلا أنها استطاعت أن تعارك عاديات الزمن العصيبة وتصمد مُبقِية على خواصها الشكلية والمعنوية، ولا زالت قائمة على ألسنة مستعمليها في بعض مناطق المغرب العربي إلى يوم الناس هذا. وهي لغة التواصل اليومي في العديد من مناطق الوطن، وبخاصة في مناطق القبائل، والشاوية والطوارق...إلخ، تقوم على نظام فونولوجي، وقواعد ومفردات غير التي تقوم عليها اللغة العربية، ومع هذا فقد عرفت الأمازيغية، ونتيجة حاجتها إلى تسمية المستحدثات نموا كبيرا، من خلال اقتراضها للعديد من المفردات من اللغات العربية والفرنسية، وأخضعتها لنظامها الصوتي والصرفي والتركيبي [2].

أدرجت اللغة الأمازيغية لغة وطنية إثر التعديل الدستوري الذي تم سنة 2002، لتصبح لغة وطنية رسمية سنة 2016، وذلك بعد العديد من الأحداث والاحتجاجات المطالبة بالاعتراف باللغة والهوية الأمازيغية، حيث كانت أولى الخطوات نحو الاعتراف؛ تأسيس المحافظة السامية للأمازيغية بتاريخ 28 ماي 1995، ودخول اللغة الأمازيغية إلى منظومة التعليم، منذ الموسم الدراسي 1996/1995 بحجم ساعي محدود، في بعض ولايات الوطن، وتم تعميمها على معظم الولايات في الموسم الدراسي الحالي. ومما ينبغي الإشارة إليه أن إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية يتجاوز تعليم لغة، إلى اعتبارها رافدا أساسيا من روافد الشخصية الجزائرية ومقوّما هوياتيا.«فالأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريين، وترتكز على العمق التاريخي الراسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككل»[3]. ورغم كل ما أُسدي للغة الأمازيغية من اهتمام من قبل الدولة الجزائرية إلا أنها ما فتئت تعاني أزمة تتمثل في مشكلة الكتابة، أي إشكالية الحرف الذي تكتب به، فمحدوديتها وانحصارها في الاستعمال التعبيري، يرجع لا محالة إلى افتقارها إلى الحرف الذي يبرزها ويضعها موضع

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، دط، ج1، الجزائر، 2012، ص68.

(2) حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص44.

(3) اللجنة الوطنية لإعداد المناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص38.

الانتشار والتداول الواسع تلفظا وكتابة مثل باقي اللغات الطبيعية، وقد تعالت بعض الأصوات مطالبة باعتماد الحرف اللاتيني وهو بلا شك« زيادة لتوسع الفرنسية في بلدنا لا غير، فهو لا يعمل على ترقية اللغة الأمازيغية بقدر ما يجرها إلى حضارة غربية وهي ليست منها، بل يعمل على إضعافها، كما أن العودة إلى التيفيناغ* هو العودة إلى الأصل»[2]

جـ–اللغات الأجنبية: إن من بين أهم المؤثرات على لغات الشعوب تلك الأحداث السياسية والتاريخية التي تمدّ يدها إلى المجتمع فتترك أثرا على قيّمه وثوابته، ولغته، والجزائر ليست بمعزل عن ذلك إذ توالت عليها العديد من الأحداث التاريخية تاركة بصمتها–بدرجات متفاوتة– على لغة المجتمع، فنجد في لغة الأفراد بعض الألفاظ التركية والإسبانية والإيطالية التي انتقلت بفعل الاحتكاك، والإنجليزية بفعل العولمة من جهة واتخاذها لغة أجنبية ثانية في المدرسة الجزائرية بمختلف مراحلها، كما نجد لغة أقل ما يقال عنها أنها تزاحم اللغة العربية في عقر دارها وتنافسها على ألسنة أبناءها وفي كتاباتهم ومعاملاتهم وحتى تعليمهم؛ ألا وهي اللغة الفرنسية، هذه اللغة التي رسخت أقدامها بفعل المستدمر الفرنسي الذي حارب العربية بكل ما أوتي من قوة إبان وجوده في الجزائر، فسعى إلى تجهيل الشعب الجزائري وطمس رموز هويته، وجعل اللغة الفرنسية تهيمن على كل مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهو الحال الذي أصبحت عليه الجزائر فَوْرَ استقلالها، لذلك سعت السلطات الوطنية إلى إدراج اللغة العربية في نظامها التعليمي بصفة تدريجية، واعتمدت سياسة التعريب في شتى الإدارات والمؤسسات التربوية والثقافية[3]. إلا أن اللغة الفرنسية لا زالت إلى يومنا هذا « اللغة المهيمنة في الوسط الاجتماعي» [4] فهي أداة العمل والتواصل اليومي لدى بعض الأسر والنخب، ولغة المعاملات في المؤسسات التجارية والاقتصادية وبعض الإدارات، بينما رسّمت لغة أجنبية أولى في المنظومة التربوية الجزائرية بداية من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ولغة التعليم لأغلب الشُّعب

* التيفيناغ أو الحرف الأمازيغي أبجدية استخدمها الأمازيغ بمنطقة شمال أفريقيا في عصور ما قبل الميلاد لكتابة لغتهم والتعبير عن طقوسهم وشعائرهم الدينية، واختفت لاحقا قرونا طويلة فانحسرَ وجودها إلى الفضاء الثقافي والعرقي لشعب الطوارق بالصحراء الكبرى، ثم أحياها مثقفون جزائريون بإنشائهم "الأكاديمية الأمازيغية" في باريس.1966 ، وفي ثمانينيات القرن العشرين اعتمِد حرف تيفيناغ لكتابة الأمازيغية في الجزائر، ثم في المغرب إثر تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية عام 2005.

([2]) صالح بلعيد: التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، ضمن كتاب: أهمية التخطيط اللغوي، اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص248.

([3]) ينظر: أحمد ناشف: تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، كنوز الحكمة، دط، الجزائر، 2011.

([4]) أحمد عزوز، ومُحَمَّد خاين: العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي–بين شرعية المطلب ومخاوف التوظيف السياسوي، ص73.

العلمية والتكنولوجية في الجامعة الجزائرية، -وكأنها لغة العلم التي ما أنزل الله بها من سلطان-وهو الأمر الذي خلق تناقضا واضحا، يضفي على الصراع اللغوي بعدا آخرا، يرجح كفة الفاعلين المفرنسين الزاعمين-في نظرهم- عجز اللغة العربية على التعامل مع هذه العلوم.

ولعلّ من أبرز الظواهر التي ما انفكت خلال العقود الأخيرة تزداد بروزا وتعمل عملها وتفعل فعلتها في حياة الناس، ذلك التهافت الشديد على تعليم الأبناء اللغات الأجنبية-وعلى رأسها اللغة الفرنسية- حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولا على وسيلة إضافية للتفاهم، وأداة للظفر بوظيفة ذات سُمعة عالية مثل الطب والعمل البنكي والتكنولوجيات...، إلى كونه قيمة اجتماعية يتفاضل الناس على أساسها، وبخاصة مع النخب؛ وهذا ما جعل (HAGEGE)* يُدَلِّل على أن للغة الفرنسية مكانة مرموقة في مستعمرات فرنسا السابقة بقوله: «على الرّغم من أن معظمهم قد حارب فرنسا المستعمِرة، بالأسلحة نفسها التي منحتها لهم المدارس الفرنسية، أي بلغتها وثقافتها، فإنه ولمجرد أن تفاوضت فرنسا التي لم تعد لها وسائل القوة الاستعمارية، مع هذه الدول على استقلالها، لم تصبح نخبها مغرمة بها (فرنسا) فحسب، بل صارت من المطالبين باللغة الفرنسية أيضا، لقد فهم الفرنسيون أنهم كانوا مؤتمنين على وديعة لا ملاكها»[2]، وعليه يمكننا القول: إن اللغة الفرنسية « حتى وإن ضعفت أهميتها، قد بقيت لغة المحظوظين»[3] تشكل المشهد اللغوي في الجزائر- وبقوة- حيث اكتسبت مكانتها في الساحة اللسانية الجزائرية، بسبب السياسات اللغوية التي انتهجتها الحكومات التي تعاقبت على السلطة منذ الاستقلال، فجسدت لغة النخبة المسيّرة للبلاد وأداة الارتقاء الاجتماعي، والتواصل في أغلب المؤسسات السياسية، الاقتصادية، التربوية والعلمية.

هذا هو الواقع اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل الجزائري، إذ نقرأ له بلغة، ونناغيه بلغة، ونكلّموه بلغة؛ فيتزود بنسق لغوي خليط-عربية دارجة هجينة بألفاظ أجنبية أو أمازيغية- يمثل لغة المنشأ على حد تعبير المرحوم عبد الرحمن الحاج صالح، ثم إذا انتقل إلى المدرسة وجد لغة التمدّرس العربية

* كلود هجاج(C.HAGEGE) لغوي فرنسي الأصل، من مواليد 1936بتونس، تخصص في علم اللغة، واهتم بالعديد من اللغات واتقن بعضها، منها اللغة العربية، كما خلف عدة مؤلفات منها كتاب(بُناة اللّغة: بحث في البصمة البشريّة في تكوين اللّغات البنيويّ) وكتاب (ضعوا حدا لانقراض اللّغات).

([2]) C.HAGEGE, Une autre manier de concevoir et de dire le monde

نقلا عن حفيظة تازروتي: اللغة الأم: لغة الأم أم لغة الوطن الرسمية؟ تحليل لوضع اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017، ص38.

([3]) لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، تر: مُحَمَّد يحياتين، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009، ص131.

الفصيحة، لغة جديدة عن لغته التي اكتسبها وألفها في مجتمعه، وربما يلجأ معلمه للعامية في تقديمه لدروسه، ليجد نفسه في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أمام لغة غريبة عن كل ما سبق؛ اللغة الفرنسية وهو في حالٍ لم يستوعب فيها العربية الفصيحة؛ وبذلك يواجِه هذا الطفل وهو على دروب اكتساب لغته تحديات متعددة ومتنوعة تتصدرها الازدواجية أو الثلاثية اللغوية؛ تجتمع في مجملها على حقيقة أن مهارته اللغوية واقعة تحت ضغط التداخل الدائم، مما قد يشكل له عقدة في نموه اللغوي والمعرفي والفكري، وربما يخلق له اضطرابات نفسية[1].

الأمر الذي يوجب الوقوف عند العديد من الإشكالات التي تزجّ بنا إلى إمعان النظر في طبيعة اللغة التي علينا تعليمها في المدارس، ومحدداتها الزمانية والمكانية، وعلاقتها باللغة المتداولة التي يتواصل بها الطفل في مجتمعه وقبل ولوجه المدرسة، ويدفعنا لطرح إشكال جوهري يقع على سنم هرم تلك الإشكالات، وهو هل نعلّم لغة الأم، لغة الأداء التعبيري المتداول التي ينشأ عليها الطفل في محيطه الاجتماعي ؟ أم نعلم اللغة العربية الفصيحة الحاملة للمعرفة؟ إذا أخذنا بقول عبد القادر الفاسي الفهري «العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية.. الخ...وإن كانت الملكة التي يكوّنها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة»[2]، وهل نعلّم لغة التراث القابعة في المتون والمدونات؟ أم اللغة العصرية المتداولة في الإعلام والصحافة؟ ثم ما الذي نودّ تحقيقه من تعليم اللغة؟ أ لغاية تجويد الكلام بها؟ أم إتقان الكتابة بنسقها؟ هل نعلمها لنجعلها لغة فكر وتذوق لفنونها؟ أم لغة لنقل المعارف وكفى؟ هي أسئلة لا بد أن يسألها–وطبعا محاولة الإجابة عنها– كل من واضعي السياسات اللغوية، ومصممي المناهج التعليمية، والعاملين على نقلها من مؤسسات تعليمية وإطارات تربوية وأساتذة ومعلمين.

1–4–العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة في اللغة العربية

لقد حظيت اللغة باهتمام كبير من قبل القدماء والمحدثين على حد سواء، واختلفت دراساتهم لها باختلاف وجهات النظر وأدوات الدراسة والبحث، والأهداف المراد بلوغها، وكذا باختلاف نوع اللغة المدروسة –من حيث الأداء–شفهية كانت أم مكتوبة، فانصبّت دراسات البعض على الجانب المنطوق، بينما كان اهتمام البعض الآخر اللغة المكتوبة ولِكِلا الفريقين مبرراته وأهدافه التي يطمح

(1) ينظر: صالح بلعيد: في قضايا التربية، ص183.

(2) عبد القادر الفاسي الفهري: المعجم العربي–نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص21.

تحقيقها، ولعلّه من المفيد إجمالا أن نبيّن في الأسطر التالية الفرق بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة ونوع العلاقة بينهما، إلا أننا لا نقصد من كل ذلك قدرة وفاء الصورة الكتابية بأصوات اللغة من عدمها، إنما وجهتنا الخصائص والأهمية التي يحظى بها كلا الشكلين اللغويين والعلاقة بينهما. فإذا علمنا أن اللغة المستعملة في حياة الناس اليومية، وما اعتادوا التعبير به عن أغراضهم وحاجاتهم، شامل لنوعين من الأداء اللغوي: أداء بلغة منطوقة(شفوية)وآخر باللغة المكتوبة، بالتالي وجود نظامين لغويين يقف على اختلافهما أقل الناس ثقافة، ولعل الفرق الأساسي بين اللغتين يكمن في طبيعة القنوات المستخدمة، ففي حين تتعدد الأقنية المستخدمة خلال اللغة المنطوقة وجها لوجه وتشمل الأمور اللفظية والصوتية المتلائمة مع الحركة الإيمائية، فإن اللغة المكتوبة تنصر فقط بالقناة اللغوية[1].

لا شك أن اللغة المنطوقة هي الأداة الأساسية والطبيعية للغات الإنسانية، والأكثر انتشارا واستعمالا، تمتد إلى جميع المجالات الإنسانية بدون استثناء أو تمييز، وتحظى بالأسبقية عن اللغة المكتوبة في حياة الإنسان، إذ ارتبط وجودها أي–اللغة الشفوية– بوجود الإنسان على وجه الأرض، فكانت وسيلته للتواصل مع بني جنسه، في حين تعد اللغة المكتوبة والكتابة بصفة عامة من الوسائل الحديثة في حياته، فالطفل أول ما يكتسبه من اللغة يكون منطوقا وبشكل عفوي من المجتمع الذي يعيش فيه قبل أن يتعلم الكتابة بشكل مقصود في التعليم النظامي وفق منهج مخطط بخلاف اكتسابه اللغة المنطوقة فهو اكتساب تلقائي عن طريق سماع الكلام ومحاكاة ما يسمعه؛ لذا بدا في نظر بعض الباحثين أهمية السماع والكلام مقارنة باللغة المكتوبة، انطلاقا من مبدأ الأسبقية في الوجود، لأن « تقاليد السماع في الكلام بحكم قدمها وحداثة تقاليد الكتابة جعلت الكلام المسموع يبدو أكبر أهمية من الكلام المنظور. ذلك لأنه أدخل في الحياة من الكتابة وأوغل في سلوك الفرد والمجتمع»[2].

كما أضافوا إلى ذلك فوارق أخرى لصالح اللغة الشفوية، إذ هي أصوات تنبض بالحياة وفي تطور وتغيّر دائمين تبعا للظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ولا تخضع لقيود المعيارية، في حين اللغة المكتوبة حروف يميزها الثبات والجمود والمراقبة المعيارية، ضف إلى ذلك قدرتها على التعبير على المعاني، إذ أن «وجود النبر والتنغيم في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني»[3]، كما أن اللغة المنطوقة تعتمد على أساسين أحدهما

(1) ينظر: مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989، ص79.

(2) تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص46.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

حركي(المخارج) والآخر سمعي (الصفات)، وهو التنوع الذي تتيح مقابلاته وقيَمِه الخلافية- بين المخرج والمخرج، وبين الشدة والرخاوة، وبين الجهر والهمس، والتفخيم والترقيق-إنشاء نظام صوتي لغوي، أما الحركات الكتابية فلا تتعدد فيها الأسس على هذا النحو[1]. أيضا من بين الأمور التي ترسم الفرق بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة الاختلاف في البناء القواعدي، فنلفي اللغة المنطوقة أقل تماسكا من اللغة المكتوبة من حيث الترابط النحوي، بيد أن للكتابة قواعد محددة في تنظيم المحتوى، مثل استخدام البدايات وبناء الفقرات والتسلسل وهذا ما يندر وجوده أثناء التعبير الشفوي.

هذا وإن كان للغة المنطوقة أهمية بالغة في حياة الفرد اليومية، بوصفها وسيلة التواصل والتعبير عن الحاجات والأغراض، فهي لغة متحولة سريعة التغيّر، لا تكاد تثبت على حال، فإن المكتوبة تقف في وجه التغيير الذي هو طبيعة اللغة المنطوقة، لما فيها من صواب قد ضبطته معيارية دقيقة، ولها فائدة في تحسين وسائل الاتصال وصبغ اللغة المنطوقة بصبغة أدبية مشتركة[2].كما إن للغة المكتوبة أهمية لا تقل عن تلك التي تحظى بها اللغة المنطوقة؛ إذ تتصل بوظيفة في غاية الأهمية وهي حمل وحفظ تراث الأمم ونقله عبر الأزمان، فكانت جسرا يربط الحاضر بالماضي، وهذا ما لم تف به اللغة المنطوقة في ظل تطور وتعقد المجتمعات وزيادة تراثها زيادة هائلة، بالإضافة إلى ضعف الحفظ والذاكرة البشرية، كما أن للغة المكتوبة وظيفة أخرى أهم من السابقة، تتمثل في قدرتها على التعبير عن الأفكار ونقلها من جيل إلى جيل، والمتمعن في حال البشرية وما بلغته من تقدم في الحضارات، يستجلي الدور الذي لعبته الكتابة في نقلها للفكر عبر القرون.

أما من الناحية التعليمية، فتعد اللغة الشفهية ركيزة قارة ووسيلة أساسية للتعليم عامة وفي السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص، لأن حياة المتعلم داخل الصف الدراسي وخارجه تعتمد اعتمادا كبيرا على التواصل الشفوي، والنجاح في تنمية اللغة الشفهية لديه ضمان لنجاح تعليمه المدرسي بل وتمكينه من تعليم نفسه في المواقف الحياتية المستقبلية، كما يؤكد اللسانيون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان، ومبرر ذلك أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به وأن الشكل المنطوق للغة هو حدث معيش للظاهرة اللغوية، ولذلك فوجوب فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب في تعليمية اللغة، ليس من محض الصدف ولا ضربا من العبث، بل هو نوع من

([1]) ينظر : تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، ص46

([2]) ينظر: ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ص 61-62

التدرج فرضته الفطرة الطبيعية وأقره المتخصصون، لتسهيل عملية الارتقاء لدى المتعلم، بداية بالتأكد من النطق السليم للغة لديه، والتعرف على نظامها الصوتي، ثم الانتقال إلى التعرف على نظام كتابتها الرمزي، «فحينما نبدأ بالمنطوق معنى ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة»[1]

ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب؛ إذ إن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا لا يمنع معلمي اللغات الحرص على تمكين المتعلمين من اكتساب كفاءات لغوية تكاملية على المستويين الشفهي القائم أساسا على الأداء المنطوق، والمستوى الكتابي القائم أساسا على تمثل العادات الكتابية للغة ما من جهة، ومن جهة أخرى محاولة الوقوف على مواطن القصور والاختلال في استيعاب أنظمة اللغة ولا سيما منها الجانب المكتوب وعلاقته التمثيلية بالجانب المنطوق، مع إمكانية معالجة تلك الاختلالات في مراحلها الأولى، قبل أن تصبح عاهة لغوية تصاحب المتعلم في حياته، تخلق له صعوبات في الفهم والتعبير، وقد تؤدي به إلى عجز حقيقي في توظيف اللغة(منطوقة أو مكتوبة) واستخداماتها، وبالتالي ضعف هذه الأخيرة في تأدية وظائفها وعلى رأسها التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، فما مفهوم التواصل؟ وهل هناك فرق بين التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة؟ وما خصائص كل منهما؟

1-5-التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة

إن ما يميز عصرنا الحالي أنه عصر حوار ومناقشة وتعبير عن الرأي، ومدّ جسور التواصل، بل أصبح التواصل مطلبا حقيقيا لكل إنسان، فالإنسان بفطرته اجتماعي لا يعيش وحيدا، والإنسان الآن لم يعد يَعي ذاته فحسب، فهو يستطيع أن يتمثل وعي الآخر، وتتطلب حياته الاجتماعية إحداث التفاهم ونسج العلاقات بين أفراد المجتمع عبر تبادل الأفكار والرغبات ومشاركة الأحاسيس والمشاعر بمختلف وسائل التواصل والتعبير، ولا شك في أن اللغة أهم وأرقى هذه الوسائل على الإطلاق، إذ تؤدي وظائف عدة في حياة الأفراد والمجتمعات فتبرز بذلك أهميتها. ولعلّ التعبير والتواصل وظيفتان أساسيتان تضطلع بهما اللغة، وهو اتفاق لا يختلف حوله اثنان باعتبار اللغة أداة للتعبير عن الرغبات والانفعالات والمشاعر، ووسيلة لإيصال الأفكار والتفاهم بين البشر، وإن كانوا

(1) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص131

يستخدمون غيرها من الوسائل كالإشارات والإيماءات والموسيقى والرقص...إلخ، واستنادا على هذا الأساس فإن اللغة ليست « إلا منظومة كسائر المنظومات التواصلية الأخرى، حتى وإن عُدّت أهمها على الإطلاق، باعتبارها أنها تسمو على المنظومات التواصلية الموازية لها من خلال تعبيرها على الفكر البشري بصورة يتعذر على الانماط التواصلية الأخرى السموق إليها»[1]، فهي بهذا الاعتبار وسيلة للتفاهم بين البشر وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في حياتهم، لكن في حقيقة الأمر اللغة أكثر من منظومة تواصلية، ووظيفتها في المجتمع تتعدى أن تكون أداة التعبير والتفاهم، وهي التي تحرك المشاعر، وتنقل الأخبار وتحفظ التراث وتعمل على تطور الأمم...، كما أكد على ذلك علماء اللغة على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم. وبما أن اللغة ظاهرة اجتماعية و«أداة للتفاعل الاجتماعي، وتتمثل وظيفتها الأولى في إقامة التواصل بين الكائنات البشرية، فهي "ظاهرة تداولية"، أو "أداة رمزية"، تستعمل لغايات تواصلية»[2]؛ بل إن اللغة تتكون نتيجة لوجود رغبة الإنسان كمخلوق اجتماعي في قضاء حاجاته للاتصال؛ أي إن اللغة لا توجد إلا بوجود التواصل، والتواصل الإنساني لا يمكن أن يكون كاملا إلا بوجود اللغة، فعملية اكتساب اللغة واكتسابها عملية تواصلية بالأساس؛ وبذلك تكون الوظيفة المركزية لكل اللغات هو إحداث التواصل باعتبارها نشاطا اجتماعيا يقيم الأفراد بمقتضاه تغيرات في معلوماتهم المتعلقة بالعالم وبتجارب الأفراد ومدركاتهم، وبالسياقات المستمدة من العبارات اللغوية[3]

ويعد التواصل مصطلحا من المصطلحات التي يكتنفها بعض الغموض بسبب غناء المعجم، ونظراً لدخوله في علاقات ترادف واشتراك مع مجموعة من المصطلحات التي تشاركه في الدلالة سواء من حيث الجذر أم من حيث الحقل الدلالي، من مثل: التواصل، الإيصال، الوصل، الإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور. ويذهب ابن منظور في هذا الباب إلى أن: «وصل الشيء بالشيء يصلهُ، والوصل ضد الهجران، والتواصل: ضد التصارم، وفي التنزيل العزيز: ﴿ وَلَقَدۡ وَصَّلۡنَا لَهُمُ ٱلۡقَوۡلَ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ﴾[4]، أي وصلنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها ببعض، لعلهم يعتبرون»[1]

([1]) عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل اقترابات لسانية للتواصليين الشفوي والكتابي، دار هومة، دط، الجزائر، دت، ص92.

([2]) عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، ص36.

([3]) ينظر: يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، 2014، ص93.

([4]) سورة القصص، الآية 51.

و«التواصل من تواصل على وزن تفاعل، وهو وزن يفيد المشاركة، بخلاف اتَّصل الذي لا يفيد المشاركة وإنما الفعل في اتجاه واحد فقط»[2] من الاقتران والاتصال والصلة والالتئام والجمع والإبلاغ والإعلام، وأصل كلمة التواصل في اللغة الأجنبية(Communication) التي تعني إقامة علاقة تراسل وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام.

أما في الاصطلاح ولكون اللغة خصوصية إنسانية، والإنسان اجتماعي بفطرته؛ فهو ميّال ومضطر للتواصل باللغة مع أفراد مجتمعه وفق خصوصيات ومعايير وعادات وتقاليد تحكم ذلك المجتمع، بغية تحقيق تماسكه وتجانسه وتطوره في جميع المجالات؛ وبذلك يكون التواصل أهم وظيفة للغة الإنسانية، يقوم على عناصر أساسية تتمثل في المتكلم(المرسل)، والمستمع(المرسل إليه) والرسالة التي تكون بلغة موحدة بين المتكلم والمرسل، وقد ورد في المعجم اللساني لجون ديبوا (J .Dubois) : «التواصل هو تبادل كلامي بين متكلم محدث لملفوظ موجه إلى متكلم آخر، وهذا المخاطب يلتمس الاستماع إليه، أو جوابا ظاهرا أو ضمنيا حسب نوع ملفوظه، لذلك كان التواصل بين شخصي، ومن جهة علم النفس اللغوي عملية التواصل هي ربط المتكلم الدلالة بالأصوات، ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها»[3]

وفي قاموس لونجمان لتدريس اللغة واللغويات التطبيقية « التواصل هو تبادل الأفكار والمعلومات وغير ذلك بين شخصين أو عدة أشخاص في عملية التواصل، فهناك على الأقل متكلم واحد ورسالة ومستقبل، ودراسة التواصل تعتمد على اللسانيات الاجتماعية والنفسية ونظرية المعلومات »[4] ، في حين عرفه (كولي cooley)، على أنه: الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن كذلك تعابير الوجه والحركات ونبرة الصوت والكلمات.. ويستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، ومن ثانية، تحقيق عمليتين اثنين: ترميز المعلومات وفك الرموز مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه

([1]) ينظر: ابن منظور: لسان العرب، المجلد 11، مادة (و ص ل)، ص 726وما بعدها.

([2]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص 154.

([3]) J.Dubois. et autres: Dictionnaire de linguistique larousse, 1994 pour la premier edition, canada, 1994, p.93.

([4]) Jack C. Richards and Richard Schmidt: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, pearson education, 3 ed Edition, London, 2002, p. 89.

التواصل[1]، يتضح من التعريفات السابقة أن التواصل اللفظي ما هو إلا تبادل لرسائل لغوية تتضمن الأفكار والمعلومات، وكل ما يصاحب عملية التواصل من حركات وصوت، وتعابير جسدية بين شخصين أو أكثر، عبر قنوات مختلفة باستعمال نسق من الأنساق بما يناسب الوضع التواصلي، ومراعاة السياق، والمقامات والظروف، والمقاصد بغية إحداث تأثير في العمليات الذهنية عند المستقبل، وباستجابته يتم التأثير في المرسل.

ويعد التواصل اللغوي أساس التفاعل الاجتماعي، وأحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان من دون غيره من الكائنات، وهو حسب سمون ديك(Simon Dik)«التفاعل* الذي يقوم بين المتكلم والمخاطب، ويتم بتغيير المعلومات التداولية بقصد تحقيق مقاصد معينة، إذ كلما تغيرت المعلومات التداولية عند أخذ الكلمة من أحد الطرفين إلا واكتسبت دورة الكلام التفاعل اللغوي، ولكي يتم التواصل اللغوي الناجح بين المتكلم والمخاطب، يتطلب الأمر إحداث تغيير بين المعلومات التداولية والمعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطب، لأن القاسم المشترك هو إحداث التواصل اللغوي»[3]

ومما ينبغي الإشارة إليه هنا: أن كل تواصل باللغة؛ يتأسس على أصوات وألفاظ تخضع لقواعد لغوية معينة من حيث النحو والصرف والتركيب للإحالة على مرجعيات ومعاني ومدلولات معينة؛ قصد تشكيل علاقة اجتماعية بين أفراد تحكمهم مجموعة من المعايير والعادات والرموز والقواعد اللغوية بهدف القيام بأنشطة مقصودة، فيتم نقل وتبادل المعرفة من شخص لآخر بغرض التفاهم عبر رسالة، يجب أن تستعمل فيها الكلمات والتراكيب والدلالات التي تمثل نفس المعاني والأفكار بينهما، «فلن يستطيع عقل إنسان أن يدرك فكر عقل إنسان آخر إلا إذا استعملت واسطة تواصل(لغة) موحّدة بين اثنين »[4]، حيث تتم عملية التواصل اللغوي بينهما من خلال العلاقة القائمة على «التفاعل

([1]) محمّد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 52.

* التفاعل بين المرسل والمستقبل حيث يتيح فرصا أفضل لكل منهما في الحصول على الاستجابات المطلوبة، ويشجع عملية التواصل، وتبادل الآراء والفكر والخبرات أو ما يسمى بالتغذية الراجعة، إذ يتمكن كل من المرسل والمستقبل توجيه الأسئلة لتوضيح المعاني، واستخدام الرموز والإشارات اللفظية وغير اللفظية لزيادة التوضيح، وطلب معلومات إضافية يتطلبها الفهم السليم للرسالة.

([3]) يوسف تغزاوي: تفسير ظاهرة النحو الوظيفي لأنماط التواصل اللغوي، منتدى تخاطب: ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء والمثقفين والفلاسفة، بتاريخ: الأحد 29 /1/ 2012 - 18:53 -http://takhatub.ahlamontada.com/t4621 .topic

([4]) ميساء أحمد أبوشنب: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015، ص13.

المتبادل بين المرسل والمستقبل والرسالة اللغوية المكتوبة أو المنطوقة التي تقوم بينهما، باستخدام قدر من الكفاية اللغوية لدى كل من المتحدث أو المستمع، أو الكاتب أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر»[1]

يشكل التواصل الشفوي أساس العلاقات الإنسانية وجوهرها في الثقافات عبر الأزمنة ومنذ القدم حيث كان يقتضي وجود المتخاطبين في المكان ذاته والاعتماد الكلي على حاسة السمع، والتعبير اللغوي الشفوي بصفته حاملا للرسالة التواصلية، وكل ما يتطلبه من تعبيرات جسدية أخرى مثل لغة الجسد وتعابير الوجه..، يستند إلى الخطاب المنطوق، فهو التواصل الذي يتوسل باللغة الطبيعية، وهو أرقى ضروب التواصل وأصل في كل تواصل، كائنا ما كان، حتى إن ما سواه من ضروب التواصل المعلومة، إن حركات ملحوظة أو إشارات مبثوثة أو رموز منظومة، تبدو لنا موضوعة على قانونه ومفهومة على مقتضاه[2]، يشترط لنجاحه شروطا منها حسن نطق الأصوات ووضوح العبارات، وأن يكون الكلام لائقا مناسبا، بالإضافة إلى معرفة المرسل(المتكلم) والمستقبل(السامع) للغة المستعملة في الخطاب إلى جانب معرفتهما بالجانب الثقافي والاجتماعي المشترك، وصلتهما بالموضوع الذي يدور حوله الحديث، بحيث لا يتحقق التواصل الشفوي إلا بوجود العوامل السياقية–التي حدد معالمها رومان ياكبسون في حلقته التواصلية–والمتمثلة في: المتكلم (المرسل)– السامع(المتلقي)– المرجع– الرسالة — القناة(وسيلة الاتصال)– الشفرة(اللغة المشتركة). وإذا كان التواصل الشفوي يقوم على العلاقة المباشرة بين المتكلم والسامع، فيرى كل منهما الآخر، ويتلقى ردود فعله، يفترض أن المتكلم يريد أن يعبر عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته ويريد تبادلها مع السامع، أو يريد أن يوظف الكلام المتصل بالسياق؛ بغرض الإفهام، وعلى السامع أن يؤول رسالة المتحدث تأويلا صحيحا، وهذا ما يفرض على المتحدث أن يمتلك كفاءة تواصلية تمكنه من إنتاج كلام يبلغ به قصده، مما ييسّر عملية التفاهم.؛ أقول إذا كان التواصل الشفوي كذلك؛ فإن التواصل اللغوي الكتابي يقوم على الخطاب المكتوب، ولا يحصل إلا بغياب القارئ لحظة الكتابة، ونقصد هنا الحضور الجسدي لا المعنوي، كما أن قضية التبليغ فيه تكون مؤجلة إلى حين التقاط القارئ للخطاب المكتوب، فالتواصل الكتابي إذن « نشاط اتصالي محمول من المرسل(الكاتب) إلى المستقبل(القارئ) على مجموعة من

(1) المرجع نفسه، ص 12

(2) طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص213 بتصرف

الأسس والمبادئ العامة التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللغة»[1]، ويشترط نجاحه أيضا «حسن الخط، والعناية بلوازم الكتابة من وضع علامات الترقيم وغيرها مما يجعل الكتابة مفهومة مؤدية لغرضها، أما المستقبل فينبغي أن يكون قادرا على حسن الاستقبال وحل الرموز وجودة الفهم، وأن يكون قادرا على القراءة ودلالة الرموز الخطية»[2].

كما يتطلب من الكاتب، أن يقوم بدور المرسل والمستقبل، لأنه متوجه بما يكتبه إلى قارئ مجهول الهوية، لا يملك عنه أية فكرة، ولا عن ردود فعله إن كانت إيجابية أو سلبية إزاء المكتوب، لذا عليه أن يخطط لمعرفة درجة تفاعله بما يكتب، وأن يتنبأ بردود فعل القارئ، وأن يستخدم من الكلمات والأدوات ما يساعد هذا القارئ على فهم الحد الأقصى مما يكتبه له، فهو بذلك ينهض بدورين: أحدهما دور منتج الكلام، والآخر دور متلقيه، بل يتجاوز هذا إلى دور المشاركين، جماعة أو أفرادا، ممن قد يطلعون على المادة المكتوبة. وهذا دونما ريْب، يزيد من صعوبة أداء الكاتب.

وعليه يمكننا القول: إن التواصل الإنساني لا يمكن حصره في الشق الشفوي فحسب، بل إن شقه الكتابي دعامة لا يمكن إغفالها أو التخلي عنها، وسواء تعلق الأمر بلغة الكلام أم بلغة الكتابة في الفعل التواصلي، فإن الأمر كله يتعلق بعمليات لغوية تعبيرية وتخمينية عُليا وجِدّ معقدة، إلا أن المفصل الفارق بين الشكلين التواصليين، يكمن في الوقت الذي يمكن أن نقضيه رفقة كل كلمة أو فكرة أو عبارة، فمن المعلوم أن الكاتب يستند في بنائه للخطاب إلى أسس الإعداد والتخطيط، التصميم، البناء، الصحة النحوية، التسلسل، التحليل والبحث، الإخراج والتنظيم، والأسبلة[3]، فيتمكن من إعادة النظر في مكتوبه، إلى أن تصل أفكاره حدّ النُضج، لتظل في النهاية كلماته وأفكاره تحت السيطرة، إلا أن التواصل بينه وبين المستقبل يفتقر للتغذية الراجعة، في حين خطاب المتكلم محكوم بالوقت ومتابعة المستقبِل، فلا مجال له للتفكير والبحث عن الأساليب المناسبة والألفاظ الدقيقة، إلا ما تمكن من استحضاره وتذكره، وما إن ينطق كلماته؛ تخرج عن سيطرته وتصبح في ملكية المستقبِل، الذي إن لم يبلغه الخطاب يطلب تغذية راجعة حتى يتحقق التواصل بشكل جيد.

(1) ابراهيم خليل وابتهال الصمادي: فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2009، ص15.

(2) عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص107.

(3) ينظر: ابراهيم خليل وابتهال الصمادي: فن الكتابة والتعبير، 15-16.

2-ماهية التعبير والمهارات اللغوية

إذا كانت الصفحات السابقة حاولت بالقدر المستطاع الوقوف على مفهوم اللغة وأشكال اللغة والتواصل، وهي تحاول أن تعطي كل جانب حقه من البيان والشرح، سواء ما تعلق باللغة أو بالتواصل، فلا ضَيْر في الصفحات الآتية أن نبسط القول في شأن التعبير، والمهارات اللغوية بوصف التعبير فنا لغويا، ونشاطا تعليميا، ووسيلة من أهم وسائل التواصل في حياة الإنسان المؤداة باللغة، والمهارات اللغوية لكونها أهم ما يسعى متعلم اللغة-أيا كانت تلك اللغة- إلى تنميته وتحقيقه.

2-1-في مفهوم التعبير وأهميته

لا رَيْب في أن لفظ التعبير لم يكن معروفا لدى العرب القدامى بالمفهوم الذي يقصد به اليوم في التعليم، وهو في اللغة حسب ما ورد في لسان العرب « عَبَرَ الرُؤيا يَعْبُرُها عَبْرا وعَبارةً وعبَّرها فسَّرها وأَخبر بما يؤول إليه أَمرُها، وفي القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ أَفْتُونِي فِي رُءْيَيَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴾[1]؛ أي إن كنتم تَعبرون الرؤيا، وعبَّر عمّا في نفسه: أَعرَبَ وبيَّنَ، وعبَّر عنه غيره، عيِيَ فأعربَ عنه، والاسم العِبرةُ والعِبَارةُ، وعبَّر عن فلان تكلّم عنه، واللسان يُعبّرُ عما في الضمير»[2]، وهو المعنى الذي لا يخرج عن الإبانة، والإفصاح، والإخبار عما في النفس وتبيان ما يختلجها وما يجول في الخاطر.

أما في الاصطلاح فقد أورد الدارسون للتعبير تعريفات عديدة تتفق في مجملها على أنه: مظهرا من مظاهر الحياة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التواصل البشري والتفاعل في سياق اجتماعي، وضرورة من ضرورات الحياة، به يعبر الفرد عن حاجاته اليومية ويفصح عن مشاعره، وعن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره ويبلّغ مقاصده إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان؛ لما له من وطأة في نواحي الحياة جمعاء، إذ عن طريقه يتم «الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة والكتابة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله»[3]، ولا شك إن من دلائل ثقافة الفرد ونجاحه؛ قدرته على التعبير عن أفكاره والإفصاح عنها بعبارات سليمة بليغة، تؤدي الغرض المراد في الاتصال بأفراد مجتمعه، وقضاء حاجاته وتقوية روابطه الفكرية والاجتماعية.

([1]) سورة يوسف، الآية 43.

([2]) ينظر: ابن منظور: لسان العرب، مادة (ع ب ر)، المجلد4، ص 529 وما بعدها.

([3]) مُحَمَّد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص215.

بينما في الأدبيات التربوية فقد عرّف التّعبير على أنه «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن»[1]؛ أي أنه النشاط المدرسي المنهجي الذي يمكّن المتعلم من الكلام أو الكتابة عن موضوع معين انطلاقا من وضعية معينة، بهدف تحقيق كفاءة محددة. والتعبير من المنظور التبليغي التواصلي ما هو إلا عملية إرسالية في موقف تواصلي تتحدد أركانها بمتكلم ومستمع، أو كاتب وقارئ وسياقات، وهي عملية فكرية إنتاجية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة، ينبغي على المرسل أن يلتزم فيها بالقواعد اللغوية، والقواعد الخطابية، والتداولية، والاجتماعية، والتأقلم مع مقتضى الحال ونقل المعنى المضمر في الخطاب.

كما يعدّ التعبير أهم فروع اللغة العربية المختلفة والغاية من تعلّمها جميعا، يقوم على ركنين أساسيين، يتمثل الأول في القدرة على معرفة المعاني اللازمة للموضوع، وتنسيق الأفكار المتعلقة به، أما الآخر فيشمل القدرة على اختيار الكلمات اللازمة، والأساليب الموافقة لكتابة الموضوع. وما الفروع اللغوية الأخرى إلا « وسائل مساعدة عليه، فإذا كانت المطالعة تزوّد القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصَوْن اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو تحقيق هذه الوسائل»[2]، فهو المصب والمعين الذي تتجمع فيه مهارات الفرد اللغوية ولأجله تدرس فنونها. وانطلاقا من هذه المكانة البارزة التي يحتلها التعبير بشقيه (الشفوي والكتابي)، وحاجاتنا المستمرة إليه في خطاباتنا اليومية الحياتية، وجب الاهتمام به، لا سيما بتعليميته بوصفها القاعدة الأساسية لتنمية مهاراته، وأن نعطيه حقّه في التعليم والتدريب لإكساب المتعلم الكفاءة اللازمة لامتلاكه، وأن نحرص على تزويد هذا الأخير بالنسق اللغوي السليم ومساعدته على استضماره، عن طريق إرساء البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية والمعجمية والدلالية، فتكون وسائل يلجأ إليها ليكون تعبيره صحيحا.

كما إنه نشاط لغوي ممتدّ لا يقتصر على الحصّة المخصصة له، بل يحضر جميع أنشطة اللغة العربية وكذا المواد الدراسية الأخرى، داخل القسم أو خارجه، فبينما المعلم يسأل والمتعلم يجيب فهو يلجأ لا محالة إلى التعبير كي يجيب عن سؤال معلمه سواء كتابيا أم شفهيا، وهو يتواصل مع غيره

(1) علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004، ص 134.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص32.

داخل أو خارج المدرسة حتما سيستخدم التعبير، وبالتالي تصبح تلك الفروع اللغوية والمواد الدراسية والمواقف التواصلية مسرحا يمارس فيها المتعلم التعبير ويتمرن ويتدرب حتى يتقن مهاراته، وليس التعبير فقط مجموعة من المهارات اللغوية والتقنيات التعبيرية التي يستخدمها المتعلم في التعبير عن أفكاره ومشاعره، إنما هو كل ذلك بالإضافة إلى البعد المعرفي من تحصيل للمعلومات والمعارف والخبرات التي يستقيها المتعلم من القراءة المستمرة والمطالعة المفيدة في شتى المجالات المعرفية، شعرا ونثرا، فيكتسب بذلك الطلاقة اللغوية وتتكون لديه القدرة على تصوير أفكاره في فقرات مرتبة وعميقة وبأسلوب واضح ومتين، الأمر الذي يدعو المتعلمين إلى الاهتمام بالقراءة والرّبط بين ما يقرأونه، وما يُعبّرون عنه شفاهة وكتابة، إذ يتوقف على اختيار الكلمات اللازمة، والأساليب المناسبة لكتابة الموضوع، كما أن معرفة هذه أو تلك، تتوقف على معرفة المعاني اللازمة للموضوع، وتنسيق الأفكار المتعلقة به.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة تعريف إجرائي للتعبير مفاده: التعبير نشاط لغوي، من خلاله يتمكن المتعلم أن يترجم كل ما يحسه ويشاهده ويفكر فيه، إلى ألفاظ أو جمل أو تراكيب أو نصوص شفاهية أو مكتوبة، متحريا في ذلك الصحة التعبيرية والسلامة اللغوية، والدقة في الأداء، قصد التأثير في السامع والتفاعل معه.

2-1-1-منزلة التعبير في اللغة

يمثل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، من أهم النشاطات الضرورية في حياة أفراد المجتمع، فبه يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره وأحاسيسه، وحاجاته إلى الآخرين بلغة سليمة وأسلوب جميل، والاستغناء عنه ضرب من الاقصاء من المجتمع، ومن خلاله نستطيع أن نحكم على الأفراد، ومدى قدرتهم على التحكم في اللغة[1]؛ لأنه الصورة الحقيقة التي تكشف عن القدرة اللغوية، ومستوى الأداء اللغوي للفرد عند التواصل بهذه اللغة دون تعثر.

كما يعدّ أهم أهداف وغايات تدريس اللغة العربية، والمحصلة النهائية لتعلم فروعها المختلفة؛ فما تلك الفروع إلا وسيلته وروافد تزوّد المتعلم بثروة لغوية تسهم في تحسين قدرته على التعبير الرّصين، وامتلاك القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه للآخرين في قوالب لغوية مقنعة، منتقيا كلمات معبرة وألفاظ مناسبة تفي بالمعاني المقصودة وكتابتها كتابة سليمة خالية من مختلف الأخطاء

(1) ينظر: بليغ حمدي اسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية-أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011، ص127.

الإملائية والنحوية...فالتعبير أهم أغراض الدراسات اللغوية والأدبية واتقانه غاية في حدّ ذاته، فيه تتجلى وحدة كل فروع اللغة؛ لذا يتطلب التخطيط للبرنامج التعليمي اللغوي في شكل وحدة متكاملة في أية مرحلة تعليمية، بمراعاة المستوى اللغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي.

ونظرا لما يشهده العالم من تقدم علمي ومعرفي في شتّى المجالات، يستوجب على الفرد امتلاك القدرة التي تمكنه من التعامل مع هذا التقدم وخاصة في الجوانب الوظيفية والعملية التي تتطلب من المتخصصين والتربويين الاهتمام بالمتعلم وتنمية مهاراته التعبيرية، والاهتمام بتعليميّة هذا الفرع اللغوي، كي نصل بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة منه، ومما يجدر بنا الإشارة إليه أن «التعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها المتعلم، حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إن للتعبير بعدا آخر غير البعد اللغوي، وهو البعد المعرفي »[1] الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، عن طريق القراءة المتنوعة الواعية.

وللتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على السواء، حيث «يستمد أهميته من كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنفس الطالب بالتعبير عما تجيش به نفسه، ومن كونه يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي وترتيب الأفكار والاستعداد ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال»[2] بالإضافة إلى[3]:

-أنه غاية في دراسة اللغات في حين إن فروع اللغة الأخرى وسائل مساعدة تسهم في تمكين المتعلم على التعبير الواضح السليم الجميل.

-أنه طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الافراد والجماعات.

-هو أداة للتعلم والتعليم.

-يساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الأفكار ومناقشتها.

-للتعبير وظيفة تقويمية، من خلاله يختبر المتعلم مهاراته في استعمال النحو والخط والإملاء، وتسلسل الأفكار...إلخ

-الفشل في التعبير يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري.

-عدم الدقة في التعبير يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف.

([1]) جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، دط، 2011، ص233.

([2]) سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص78.

([3]) سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ط2، عمان، ص52.

-التعبير مصدر من المصادر التي تحقق الراحة النفسية، عن طريقه ينفس الإنسان عن انفعالاته، كما أنه وسيلة إسقاطية للكشف عن عوامل الشخصية للفرد كالحواجز والميول والاتجاهات والمطامح، وفيها تقاس القدرة على استخدام المعارف والمعلومات السابقة بذكاء وتنسيقها وربطها بعضها ببعض بحسب خطة موجهة تتطلب مقدرة على استعمال قواعد النحو، والخط الواضح، واللفظة المختارة، وجمال الصياغة، لذا يتم تدريسه كأهم فرع من فروع اللغة؛ بغية تحقيق جملة من الأهداف التي يجملها المربون في مايلي[1]:

-تقوية لغة المتعلمين وتمكينهم من التعبير عن حاجاتهم ومشاغلهم ومشاهداتهم بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

-اكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني، ربط وترتيب الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيا، بما يضفي عليها جمالا وقوة تؤثر في السامع والقارئ.

-تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم حديثا وكتابة.

-تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني وتغذية خيالهم بعناصر النمو والابتكار.

-اكساب المتعلمين مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات.

-تعويد المتعلمين الجهر بالرأي أمام الآخرين، وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء، وآداب الحديث.

-تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتهيئتهم لمواجهة المواقف الحياتية، التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

لقد اتضح-في خضم ما سيق أعلاه- أن للتعبير أهمية بالغة في حياة المتعلم تكمن في كونه غاية في حد ذاته، وفي كونه الصورة النهائية التي تظهر القدرة اللغوية للمتعلم، وتكشف عن مستوى أدائه اللغوي؛ لذا يتوجب على المعلمين تركيز عنايتهم بهذا الفن اللغوي وتوسيع فضائه من الحصص المخصصة له إلى جميع الحصص التعليمية، خصوصا إذا علمنا أن التعبير في أوسع معانيه يتحقق في كل درس وفي كل زمن، بل في كل مجال من مجالات الحياة، إذ يلجأ المتعلم إليه سواء معبرا عن نفسه أو عن غيره، داخل الصف الدراسي أو خارجه، فهو في مجمله-شفويا كان أم كتابيا-مقوم من مقومات الحياة.

([1]) ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، إربد، 2009، ص125. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص94.

2-1-2-أسس التعبير

إن للتعبير أسس مهمة يتطلب مراعاتها في تدريسه، فمنها النفسية تتعلق بميل الطالب للتعبير عما في نفسه، ومنها ما يتصل بالجانب التربوي، ومنها ما يتعلق بالعمل على إنماء المحصول اللغوي، يمكننا تفصيلها في الآتي:

أ-الأسس النفسية:

-يحتاج المتعلم إلى تحفيز عقله والتأثير في انفعالاته وحركاته للإفصاح عما في نفسه، كما يحتاج إلى دوافع للتعبير عما يحيط به؛ لذا على المعلم خلق مواقف تحفز وتدفع المتعلمين للتعبير وإبداء الرأي.

-إن ميل المتعلم للتعبير عما في نفسه وعن حاجاته الخاصة، والحديث إلى أقرانه للتنفيس عن انفعالاته والمشكلات التي تعترضه في الحياة، هي أمور يمكن للمعلم استغلالها من خلال اختيار موضوعات تمس انشغالاتهم وتعبر عما يميز مرحلتهم العمرية، ويتخذها أسلوبا علاجيا للذين يحجمون عن المشاركة في درس التعبير.

-تمر عملية التعبير في ذهن المتعلم بعمليتين معقدتين، متتاليين ومتكاملتين وهما "التحليل والتركيب" يقوم في الأولى عقل المتعلم بالبحث في معجمه اللغوي وتخيير الكلمات المناسبة لتأدية فكرته، لينتقل في المرحلة الثانية إلى تركيب وتأليف جمل مفيدة ومعبرة من تلك الكلمات[1] ، حيث تختلف سرعة إتمام العمليتين من متعلم إلى آخر؛ لذلك على المعلم مراعاة سن وعقل المتعلمين والفروقات الفردية بينهم عندما يكلّفهم بالتعبير عن موضوع أو موقف معين.

ب-الأسس التربوية:

-إفساح مجالات التعبير أمام المتعلمين، وإعطائهم الحرية في اختيار الموضوع، واختيار المفردات والتراكيب، والأساليب في أداء الأفكار لتنشط البواعث في نفوسهم. دون جبرهم على تقليد الغير، أو محاسبتهم على أفكارهم ما لم يخالف الآداب العامة، وعدم حصرهم في الموضوعات التقليدية المقيّدة التي دأب عليها بعض المعلمين.

([1]) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي: التعبير-فلسفته-واقعه-تدريسه وأساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005، ص45 ومابعدها، وينظر: علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، ص139 وما بعدها، وينظر أيضا : هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود السموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005، ص 239.

-التعبير نشاط لغوي لا يحدده زمن يقتصر على الحصة المخصصة له، بل هو ممتد لكل فروع اللغة وحتى المواد الدراسية الأخرى؛ لذا على المعلم أن يعمل على تدريب المتعلمين على التعبير في المواقف المختلفة، وأن يغتنم كل فرصة تصلح مجالا للتعبير.

-الخبرة السابقة للحديث ضرورية ومهمة إذ لا يستطيع المتعلم أن يتحدث أو يكتب عن شيء دون أن يكون له سابق معرفة به، لذا ينبغي تخيّر الموضوعات المتصلة بأذهان المتعلمين والتي لهم فيها خبرة، كي لا ينفروا منها[1].

-ينبغي أن يكون تقويم كتابات المتعلمين متجاوزا البنية السطحية للتعبير إلى تقويم سلوك المتعلمين؛ لأنه عملية يُصلح فيها المعلم سلوك المتعلّم عن طريق إصلاح مادة التعبير.

ج-الأسس اللغوية:

-التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي وأكثر استعمالا منه، وقدرة المتعلم على التحدث بطلاقة تقوي لديه القدرة على الكتابة السليمة، لذا على المعلم إدراك حاجة المتعلم إلى الشكلين الشفوي والكتابي، ويعمل على تدريبه على الكتابة الوظيفية والإبداعية على حد سواء، وينمي لديه الخيال وحسن اختيار الألفاظ القوية، والأساليب الجزلة، المؤدية للغرض.

-يعد شيوع العاميات في الحياة اليومية للفرد، ومزاحمة اللغات الأجنبية من أكبر العوائق التي تقف في وجه متعلمي اللغة العربية، فازدواجية اللغة في حياة المتعلمين لها أثر كبير، لذا على المعلم ألا يعُدم الوسيلة التي من شأنها أن تغري المتعلمين على استخدام اللغة السليمة[2]، وأن يكلمهم باللغة الفصيحة، ويخلق لهم مواقف تعبيرية في غير حصص التعبير، وتوجيههم إلى استعمالها داخل وخارج المدرسة.

-العمل على خلق فرص تثري معجم المتعلمين اللغوي، وتمدّهم بحصيلة لغوية معتبرة من مفردات وتراكيب، تفي بالأفكار والمعاني وأدائها على النحو المناسب، ودفعهم إلى إنمائها عن طريق القراءة والاستماع والمطالعة الحرة...إلخ

([1]) ينظر: المراجع نفسها، ص ن.

([2]) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي: التعبير-فلسفته-واقعه-تدريسه وأساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005، ص45 ومابعدها، وينظر: علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، ص139 وما بعدها، وينظر أيضا : هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود السموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005، ص 239.

2-1-3-أنواع التعبير ومجالاته

يقوم تقسيم المختصين للتعبير باعتبار أساسين اثنين هما(الشكل والمضمون) أي حسب الأداء أو الشكل الذي يخرج فيه، والمضمون أو الموضوع الذي يحمله. بينما تختلف مجالات التعبير الشفوي والكتابي باختلاف المراحل العمرية ومستويات النضج بالنسبة للمتعلمين فهي تتنوع وتتدرج من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات، ممّا يفرض مسايرة ذلك وإلا فقد التعبير فاعليته.

أ-أنواع التعبير من حيث المضمون:

-التعبير الوظيفي: إن حاجة الإنسان للتعبير عن حاجاته اليومية ومطالبه الوظيفية تقتضي منه الإفصاح عنها في قوالب لغوية وأساليب تقريرية سهلة تؤدي وظيفة خاصة وتفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، وهذا النوع من التعبير يمارس في الحياة اليومية كمطلب مهم لتنظيم العلاقة بين الفرد والمجتمع، يصطلح عليه بالتعبير الوظيفي وهو« الذي يقوم على الأسلوب التقريري الجاد الخالي من دفق العاطفة، وتوهج الخيال، والتدفق الموسيقي، إلا ما قد تستدعيه الضرورة ويضبط بقوانين معينة يلتزم بها ولا يحيد عنها» [1]، يتخذ هذا النوع للتعبير عن المواقف الاجتماعية التي تمر بالإنسان في حياته اليومية، ويتمظهر في مجالات عديدة كالمحادثة بين الناس، والرسائل الاجتماعية، والبرقيات، والسيّر، والتقارير، والمعاملات الرسمية، وعرض الكتب، والخطب،...إلخ. أما تعليميا فمجالاته متعددة من مثل تقديم النفس، الإخبار، مواقف المجاملة، ومواقف الاعتذار...هذه المهارات وأخرى ترتقي بالمتعلم حتى يتمكن من إلقاء الكلمات والخطب، وتدرّبه على التّحدث والمناقشة، وعلى سرد القصص والنوادر، والملخصات والتقارير...إلخ. والمعلم الناجح هو الذي يختار الفرص المناسبة لاستغلال المناسبات المختلفة الوطنية والدينية والسياسية وكل العادات المحلية التي تخدم الهوية الحضارية، وتقارير الرحلات المختلفة وقص الحكايات التي يميل إليها المتعلمون والمتعلمات في هذه المرحلة لتدريبهم على هذا النوع من التعبير.

ب-التعبير الإبداعي: لا شك أن الفرد -وهو يمارس حياته- بقدر ما يحتاج إلى التعبير عن حاجات ومتطلبات الحياة اليومية والاجتماعية، يحتاج في المقابل أن يفصح عن مكنوناته وأفكاره ومشاعره وانفعالاته لينقلها إلى الآخرين، وهذا النوع من التعبير يصطلح عليه بالتعبير الإبداعي، يكون «بأسلوب أدبيٍّ عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى

(1) راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص130.

مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار»[1]، فيتمكن الفرد من خلاله أن يبرز شخصيته ويعبر عن ذاته وخواطره النفسية وينقلها إلى الآخر بطريقة شائقة ومثيرة وبلغة بليغة، وأسلوب أدبي مصقول محبوك يشدّ انتباه المستمعين، ويجعلهم يشاركونه في الموضوع مشاركة وجدانية، من خلال العبارات الأدبية والألفاظ الموحية، والصور الفنية التي يوظفها في تعبيراته(النثرية والشعرية) في شكل خواطر أو قصيدة شعرية أو قصة، أو مذكرة شخصية أو رواية أو مسرحية...الخ، ومن هذا المنطلق تتضح لدينا أهمية هذا النوع من التعبير في حياة المتعلمين، لذا ينبغي على المدرس أن يوليه اهتماما في تدريسه مثله مثل التعبير الوظيفي.

ينماز التعبير الإبداعي عامة بعنصرين مهمين هما: الأصالة، والتعبير الشخصي الذي ينطلق من الوجدان، فهو بذلك يستند إلى مبادئ[2] أساسية يتمثل أهمها في:

-تهيئة جو مناسب يساعد المتعلمين على ممارسته ويحفزهم على ترجمة أفكارهم ومشاعرهم بحرية.

-الثناء على محاولات المتعلمين، ومساعدتهم في الانتقال من مرحلة النقل والمحاكاة إلى مرحلة التعبير الذاتي عن أحاسيسهم الشخصية.

-توظيف دروس القراءة، بما فيها من موضوعات مختلفة واستغلالها بالكشف عن الأساليب الفنية والتعبيرات الجميلة ومحاولة محاكاتها من قبل المتعلمين.

-على المعلم الإشراف على متعلميه أثناء قيامهم بالتعبير يوجههم، ويعتز بما ينتجونه على وفق مستوياتهم والمجالات التي يحبذونها.

ب- أنواع التعبير من حيث الأداء:

يقسّم المختصون التعبير من حيث الأداء أو الشكل إلى نوعين قارين، أحدهما يتم عن طريق التلفظ متوسلا بالمنطوق اللغوي وهو التعبير الشفوي، أما الآخر فيكون خطيا يتوسل بالكتابة يتمثل في التعبير الكتابي.

-التعبير الشفوي:

يندرج التعبير الشفوي ضمن أهم الأنشطة التواصلية في المجتمع، والأنشطة التعليمية في المدرسة، فهو التعبير الذي أَيْفَع عليه الإنسان وتعلّمه من محيطه الاجتماعي قبل أن يتعلم الكتابة، و يمثل أولى

(1) راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص130.

(2) ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة-المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 1999، ص292-293.

الخطوات التي يَدُبّها الإنسان في بداية استعماله للغة ضمن مجال التواصل، باعتباره وسيلة للإرسال والإفهام، يعكس التلقائية والطلاقة من غير تكلف، ويتخذه الفرد أداة لعرض أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته وطلب حاجاته، بلغة سليمة وأداء لفظي قويم، ويعرّف تربويا على أنه« العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع» [1]، فهو الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، والمنطلق الأول لكل عملية تعليم وتعلم، ونشاطا لتدريب المتعلمين على إدماج معارفهم اللغوية المكتسبة والحديث بلغة سليمة، يشمل عدة مجالات منها: إبداء الرأي، والرغبات والتعبير عن الحاجات والمحادثة والمناقشة وحكاية القصص والحوار المرتجل...إلخ، حيث يقوم كل متعلم بالحديث في الموضوع المختار بكل تلقائية وطلاقة، مبرزا رأيه فيه ومضيفا عليه من سماته الشخصية في عبارات صحيحة لغويا وصوتيا. ولا ريب في أن بلوغ المتعلم إلى درجة التعبير شفاهة ليس بالأمر السهل؛ لما يعترضه من صعوبة تتجلى في تلك العمليات المعقدة التي لا بد أن يتهيأ لها ذهنه، من تفسير للمعنى واختيار للألفاظ والعبارات الملائمة، وتركيب الجمل، وتسلسل الأفكار وترتيبها، وكل ذلك مما يتطلب عناية خاصة من قبل المعلم.

نظرا لكون التعبير الشفوي من الكفاءات الإنتاجية « ومهارة من مهارات اللغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء، والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء»[2]؛ أي يرتكز على ثلاثة أركان أساس تتمثل في: الأفكار والمعاني المراد نقلها إلى المستمع، والألفاظ والعبارات التي تصاغ فيها تلك الأفكار والمعاني، وترتيب للأفكار والمعاني وحسن تنسيقها، والتلفظ بها صوتيا. حيث يتطلب التحكم فيه امتلاك رصيد لغوي من المفردات والتراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار مع حسن انتقائها واستعمالها وفق النظام الذي يحكم اللغة نحوا وصرفا ودلالة، والقدرة على نطق أصوات اللغة نطقا صحيحا. كما يتطلب دقة الملاحظة والوصف والقدرة على عرض الأفكار والمشاركة في الحوار، وإبداء الرأي وحسن استخدام الحجج والبراهين للإقناع والإمتاع، وهذه هي أهم مهارات التعبير الشفوي التي ينبغي على كل متعلم امتلاكها. ومن منطلق أن التعبير الشفوي عملية فكرية متكاملة تتوسل باللغة أداة للتعبير والتأثير على

(1) عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص118.

(2) محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص204.

الآخرين لتتجسد في أحوال اجتماعية تواصلية[1]، يفترض نجاح هذه العملية امتلاك المتعلم جملة من الشروط تمثل كفاءته التعبيرية تتمثل في:

-تنظيم الخطاب الشفهي بالوقوف على المعنى العام والمعاني الجزئية المرافقة له، وكذا بتحديد ما يتطلب الابتداء به والانتهاء منه، واحترام قواعد الحديث في الإلقاء وفق متطلبات الوضعية التواصلية.

-الامتثال للمقتضيات السياقية(الموضوع، نوعية المتحدثين) باستعمال المعجم الملائم والمستويات اللغوية المناسبة للوضعية التواصلية، بالإضافة إلى الالتزام بالقواعد الصرفية والنحوية والتداولية ومدى المعرفة بتطبيقها عند الحاجة.

-تخطي المعنى السطحي للخطاب الشفهي إلى المعنى المضمر بالوقوف على دلالة الوقفات والحركات والسكتات والإشارات المصاحبة للخطاب.

وهو نوعان وظيفي وإبداعي، أما الوظيفي: فكل تعبير الغرض منه تلبية حاجة تقتضيها حياة المتكلم، سواء داخل المدرسة أم خارجها، مثل المحادثة والنقاش، ومواقف التعريف والاستقبال أو التهنئة والمواساة، وقص القصص والأخبار...، بينما الإبداعي فيحرس فيه الفرد- عن وعي أو غير وعي- على إظهار أحاسيسه ومشاعره بعبارات مختارة بدقة وعناية؛ يتوخى منها المعبّر إحداث أكبر الأثر في نفس السامع من خلال عذوبة الألفاظ وسلامتها، وحسن تركيبها وما تشتمل عليه من كثافة، وعمق الدلالة، وجزالة المعنى مما يؤدي إلى استثارة السامع، وتفاعله مع ما يسمع، فالتعبير الإبداعي« فيه صنعة وجمال وإثارة تطل على نفس السامع فتهيّجها، وتتفاعل معها، وتقاس جودته بمستوى ما يحققه من أثر في نفس السامع»[2]. وعليه نخلص إلى أن كلا النوعين من الأهمية بمكان؛ فالأول نظرا للدور الحيوي الذي يلعبه في حياة الأفراد فى تحقيق حاجاتهم، ومطالبهم المادية والاجتماعية، والآخر لما قد يحدثه من أثر في الحياة العامة فكريا ووجدانيا؛ لذا ينبغي تدريب المتعلمين على هذين النوعين من التعبير، وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب كل نوع منها.

من الأقوال التي لا مطعن فيها أن الطبيعة الصوتية للغة، تقتضي الاهتمام بالجانب الشفوي في تعليم اللغة وتعليمها-وعدم الاقتصار على القراءة والكتابة فقط-لا سيّما في المراحل التعليمية الأولى، كونها الأساس الذي تبنى عليه بقية المراحل التعليمية، وباعتبار اللغة الشفوية أسبق، وأكثر استعمالا في حياة الأفراد من اللغة المكتوبة، بل وتمثل دعامة قوية في بناء صرح اللغة، وسبيل يضمن

(1) ينظر: انطوان صياح وآخرون: تعلّميّة اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، ط2، بيروت-لبنان، 2009، ص49-50.

(2) أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية، ج1، ص206.

استمراريتها، ونحن نعلم أن اللغة تحيا بالاستعمال وتموت بالإهمال على حدّ تعبير الدكتور صالح بلعيد. ومن أجل ذلك أصبح من أوجب واجبات المعلمين أن يحرصوا حرصا شديدا على الأداء الشفهي للغة مع متعلميهم، مع الحرص على تعليمهم كيفية التفكير، والإمعان فيما سيقولونه أو يتكلمون فيه، وتعليمهم كيفية انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني المراد توصيلها، كما عليهم أن يُبَصّرونهم بأن البلاغة هي مراعاة مقتضى الحال، وأن لكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاه، ومن مقتضيات الأحوال معرفة المتكلم بنوع المستمعين، ليتكلم إليهم بما يناسبهم من أفكار، وأن ينتقي الألفاظ المناسبة المعبرة عن المعاني المراد تبليغهم إيّاها في قوالب لغوية سليمة، ثم على المعلم أن يحرص على تعليم متعلميه كيفية النطق بكل ما سبق، نطقا سليما وواضحا خاليا من الأخطاء، وسيجدون أمامهم فرصا واسعة لذلك ليس في الحصص المخصصة للتعبير الشفوي فحسب، بل في الحوار، والمناقشات، والمناظرات، وتكرار العبارات الصحيحة على أسماع المتعلمين في جميع حصص المواد الدراسة. وفي حملهم على الخطابة والارتجال؛ لفساحة مجال امتلاك ناصية التعبير، والإبانة عما في نفوسهم من حقائق الحياة، وخلق فرص تمثيلية للقصص والروايات والمسرحيات مما يزوّدهم بثروة لغوية في تقمص الشخصيات، ويجعلهم يتمثلون المعاني بأداءاتهم الكلامية والحركية.

-أهداف تعليمية التعبير الشفوي:

تتعدد أهداف تدريس التعبير الشفوي وتختلف حسب المرحلة التعليمية للمتعلم، وإن كانت المرحلة الابتدائية الأشد احتياجا لهذا النوع من التعبير مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، فهو بدون شك يعمل على «غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب»[1]، كما تتنوع الأهداف التي يرمي إليها التدريس بين معرفية ومهارية ووجدانية، يمكن إجمالها فيما يلي بغض النظر عن نوع المرحلة التعليمية[2]:

(1) طه علي حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، رام الله، المنارة، 2005، ص138.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص ن. وينظر: هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود السموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 240 وما بعدها.

-تجويد آداب المحادثة، وأداءات المتعلمين اللفظية، وتعويدهم على التعبير الصوتي الصحيح المعبّر عن المعنى باللغة الصحيحة نطقا، وكتابة، وصرفا ونحوا وبلاغة...، مع تنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهرية والتحدث شفاهة، بل قبل ذلك تعويدهم على الاستفادة من مهارة الاستماع، المهارة الضرورية لكل تعلم ولكل تعليم.

-تنمية سرعة التفكير والمهارات العقلية من خلال العمليات التي يتضمنها التعبير، ومن أهم تلك العمليات: التذكر، التخيل والاستقراء، الاستدلال والموازنة والربط والنقد وإبداء الرأي.

-تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين وتزويدهم بالكلمات والأساليب التي تناسب مستواهم، وتدريبهم على حسن استخدامها في سياقاتها المناسبة لإنتاج خطاب لغوي منظم وسليم، يحقق غاية التواصل.

-إتقان المتعلمين المواقف الخطابية والجرأة الأدبية، وتدريبهم على إلقاء الكلام والتفاعل مع الآخرين، ومناقشتهم واحترام آرائهم، وفق استراتيجيات لغوية وعقلية وتواصلية تستهدف التأثير والإقناع.

-تعويد المتعلمين على ترتيب أفكارهم، وتسلسلها وعرضها وفق ترتيب منطقي.

-توظيف مهارات التعبير في المواقف الحياتية الحقيقية، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الغير، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية-التعلمية برمتها السعي إلى إعداد المتعلم للاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا...إلخ

-التعبير الكتابي

يشكل التعبير الكتابي القسم الثاني من التعبير من حيث الأداء، وهو الفن اللغوي الذي يمثل مستوى الأداء الراقي لعملية الاتصال والتبليغ، يتم فيه الإفصاح عن المشاعر والأحاسيس، والآراء والحاجات، والمعاني والأفكار ونقل المعلومات بلغة مكتوبة كتابة صحيحة يراعي فيها قواعد الرسم الصحيح للحروف، والوضوح وتنظيم الأفكار وربطها في تركيب سليم، ويعرّف التعبير الكتابي تربويا بأنه « إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم، تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها وتسلسلها، وربطها»[1]، فهو من أهم الأنشطة اللغوية التي تعتمد الكتابة وسيلة لإيصال الأفكار والمعاني، وهو نوعان من حيث الوظيفة: تعبير وظيفي يستخدمه الفرد لقضاء حاجاته اليومية في مجالات متعددة؛ من مثل كتابة الرسائل ذات

(1) عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة-المرحلة الأساسية العليا، ص313.

الغرض المصلحي، كتابة البرقيات والدعوات، وتقارير العمل، ملء الاستمارات...إلخ« وهذ النوع من التعبير لا يستلزم التصنع والتزويق وما تقتضيه إثارة الوجدان، بل المطلوب الوصول إلى الغرض بأيسر الأساليب وأوضحها»[1]، والتعبير الإبداعي يتجسّد في تأليف القصص والروايات وكتابة الشعر والخواطر...إلخ؛ القصد من ورائه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة، وخلجات النفس بعبارات منتقاة تتسم بالجمال والسلاسة، وإثارة الشوق محدثة أبلغ الأثر في القارئ، ومثيرة الرغبة في تفاعله معها تفاعلا وجدانيا ...بالإضافة إلى ترتيب الفقرات وترابطها، والفصل بين فقرة وأخرى بالعلامات المطلوبة، واستخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة [2]

كما يعد التعبير الكتابي جسرا من جسور التواصل بين بني البشر على اختلاف أزمانهم وأمكنتهم الجغرافية يستمد أهميته من أهمية الكتابة التي تحفظ على الشعوب والحضارات إرثها الفكري والثقافي وتنقله عبر الأزمان. إنه المحصّلة النهائية من تعلم فروع اللغة العربية الأخرى، بينما تكون هي روافد تقيم أركانه وتدعم بنائه، يغترف منها المعبّر أدواته ومهاراته–التي تتكافل فيما بينها لتشكل عملا منسقا ومتكاملا– في محاولته لنقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره من عالم التجريد إلى العالم المحسوس عبر عمليات فكرية وأدائية معقدة، تبدأ قبل بدء الكتابة، وخلالها لتنتهي بعد إنتاج نص « بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده هذا الكاتب» [3].

وإذا كان التعبير الكتابي المحصلة والهدف من تدريس فروع اللغة، فهذا لا يعني أنه فقط مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه كتابة في يسر؛ بل إن له بعدا آخر وهو البعد المعرفي؛ وهو ما يرتبط بتحصيل المعلومات، والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق المطالعة المتنوعة الواعية، وبالتالي إكساب المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها، كما أنه ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات، إذ يدفع بالمتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالكفاءة المرسومة، كما أن موضوع التعبير الكتابي يصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية– مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة.

(1) محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص214.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص215.

(3) مُحَمَّد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية–أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 222.

-أهداف تدريس التعبير الكتابي:

لا شك في أن التعبير الكتابي وسلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات والحدود، ولتدريسه أهداف عدة، لعلّ أبرزها[1] يتمثل فيما يلي:

-تعويد المتعلمين على الكتابة السليمة الممتثلة إلى القواعد اللغوية الصحيحة نحوا وصرفا وتركيبا.

-تحقيق آداب الكتابة الصحيحة، من ترتيب للموضوع، واهتمام بالخط وعلامات الترقيم.

-تعميق الجانب الفكري لدى المتعلمين وتدريبهم على ممارسة النقد والمناقشة وحسن الاستشهاد وسَوْق الأفكار بطريقة منطقية ترتيبا وتنظيما والدفاع عنها، مع احترام أفكار الآخرين.

-تحقيق الاستقلال الفكري للمتعلمين من خلال اختيارهم للألفاظ والتراكيب الدالة على المعاني.

-تنمية القدرة على إبانة ما في النفس وترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس كتابيا، ونقل وجهات النظر إلى الغير بعبارات راقية وواضحة.

-إتقان الأشكال الكتابية المختلفة الوظيفية منها والإبداعية على حد سواء.

-مساعدة المتعلمين على التَّكَيُّف في المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب لونا تعبيريا خاصا، مثل السؤال والجواب، كتابة المذكرات والتقارير، تحرير المقالات وغيرها.

2-2-المهارات اللغوية

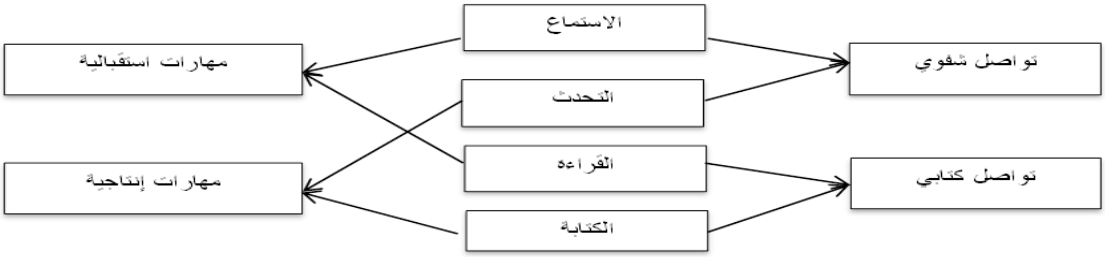
ما من شك أن تحقيق التواصل هو أهم وظيفة تؤديها اللغة المستعملة من قبل الأفراد في مختلف شؤون حياتهم، الأمر الذي يجعل الغرض من تعليمها وتعلّمها هو إكساب المتعلّم مهارات* اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) بشكل متكامل قصد تلبية حاجته لاستخدامها في مواقف التواصل، ولن يتحقق ذلك إلا باستحضار تلك المواقف في النشاط التعليمي، والعمل على تكييفها داخل الفصول الدراسية، وتوجيه العناية إليها، ليكتسب المتعلم من خلالها المهارات اللغوية والقدرة على استعمال اللغة والتعبير بها شفاهة وكتابة في المواقف التي قد تعرض له في الحياة.

([1]) ينظر: طه علي حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ،ص140.

وينظر: هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود السموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 240 وما بعدها.

* تتعدد مفاهيم المهارة بتعدد الحقل المعرفي المنتمية إليه، ففي علم النفس التربوي: سلوك يتصف بالتكرار ويتكون من سلسلة من الأعمال التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبيا، وعرفت بأنها الكفاءة في أداء مهمة ما، وفي اللغة: أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ينظر: زين كمال خويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 2016، ص12، ورشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية –مستوياتها، تدريسها وصعوباتها، ص28-29.

من الأمور التي أضحت موضع اتفاق المختصين من علماء اللغة، وعلم النفس التربوي، أن اللغة أداة اتصال وتواصل، والتحكم فيها يعني السيطرة على منظومة مهاراتها الأربع، والتي تتوزع على مستويين للأداء اللغوي هما: مستوى الاستقبال والفهم الذي يضم مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإنتاج الضّام لمهارتي التحدث والكتابة.



الشكل 08: خطاطة المهارات اللغوية وعلاقاتها بمستوى الأداء

هذه المهارات ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، وتعمل في كل عملية تعليمية-تعلمية مندمجة ومتفاعلة -ونادرا ما تُمارس مهارة منها بمعزل عن المهارات الأخرى-« فتكون منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الأداء اللغوي»[1]، فالصوت يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي الكتابة والقراءة، والاستماع يجمع بين الاستقبال والاستيعاب، ولا محالة تنمية أية مهارة منها، تؤثر في المهارات الأخرى،« فالتجزيء المعتمد ما هو إلا فصل منهجي وتقني منظم لأغراض بيداغوجية محضة»[2]، وعلى معلم اللغة أن يحرص على إكسابها في شكل متكامل، فالمتعلم لا يدرك الأصوات ولا يميز بين متشابهها إلا إذا استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، حتى إذا أدركها تمكن من التحدث من خلال تقليد نماذج اللغة التي استمع إليها، ولن يتمكن من قراءتها إلا إذا حصّل فهم المسموع منها، وأدرك الرموز التي ترسم بها، فإذا تمكن من كل ما سبق استطاع الكتابة بشكل صحيح موظفا حصيلته من المسموع ومستفيدا من الأساليب المستخدمة في المقروء.

2-2-1-المهارات الاستقبالية

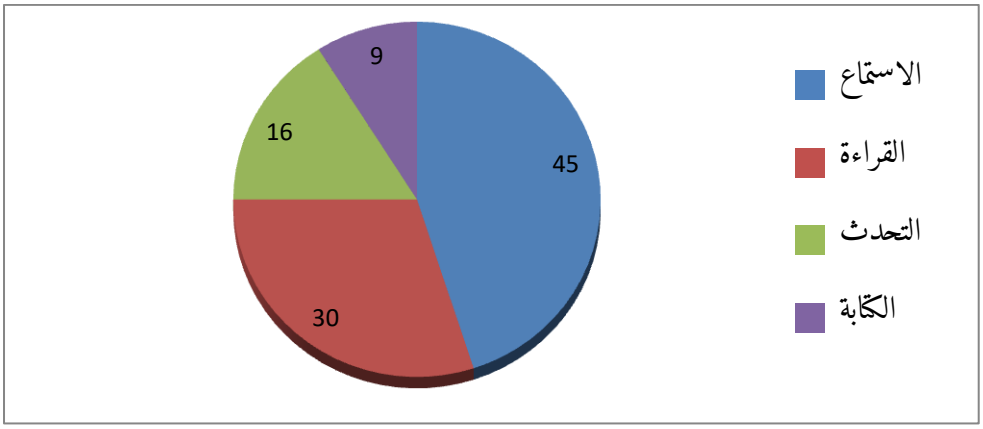
أ-الاستماع

يمثل الاستماع جزءا مهما في الحياة الطبيعية للإنسان، وبداية طريق اكتساب اللغة، ومفتاح المهارات اللغوية الأخرى، فاللغة استعملت مشافهة قبل استعمالها مكتوبة، فالطفل يسمع ليلتقط من

(1) عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص88.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

الكلام المفردات والتراكيب والأفكار ثم يتكلم بها، ثم ينتقل إلى القراءة كمرحلة ثالثة ويكتب في مرحلة تليها؛ وعلى هذا الأساس تعدّ مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية، وأكثرها استخداما في حياة الفرد، ولقد أكدت الدارسات على أن الأفراد يستهلكون (45 %) من وقتهم في الاستماع و(30 %) في القراءة وأخيرا(9 %) في الكتابة بينما يستهلكون (16 %) في التحدث، وبصرف النظر عن مدى القدرة على تعميم النسب السابقة، فإن الممارسة اليومية تؤكد أن مهارة الاستماع أكثر مهارات اللغة استخداما، يليها التحدث ثم القراءة ثم الكتابة[1]، كما يظهر في الشكل التالي:



الشكل 09: الدائرة النسبية لاستعمال المهارات اللغوية عند الفرد

فالاستماع مهارة اتصال أساسية يقوم عليها تحقيق المصالح اليومية للبشر، وهي « من أهم فنون اللغة إن لم نقل أهمها على الإطلاق؛ وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة»[2]، وقبل الانتقال إلى مفهوم الاستماع لا بد من التفريق بين ثلاثة مصطلحات تتقارب في المعنى وهي:(السماع، الاستماع والإنصات) وإن كانت كلها تدل على فعل السمع، إلا أن بينها فروق جوهرية نُبيّنها فيما يلي: أما **السّماع** «فعملية لا إرادية غير موجهة لهدف»[3]، تستقبل فيها الأذن ذبذبات صوتية من مصدر خارجي دون أن يستجيب لها السامع، أو يعيرها اهتمامه، ولا أن يُعْمِل فيها فكره. وأما **الاستماع** فهو « موجه بغية الفهم وتحقيق أهداف

(1) ينظر: محمّد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، الأردن، دار اليازوري، عمان، 2011، ص103.

(2) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 82.

(3) محمّد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، ص 101.

محددة»[1]، حيث تستقبل الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين، فيوليها السامع الاهتمام ويُعمل فكره فيما استقبله قصد الفهم. فهو« عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع»[2]، بيد أن **الإنصات** فيأتي في درجة أعلى من السمع والاستماع، «إذ إن نقد المسموع، وإصدار حكم على محتوى المسموع أو المتحدث بذكر ما له وما عليه يتطلب الإنصات والانتباه والتركيز،... فالإنصات يتجاوز المستوى الحرفي للمسموع»[3]، ويتجاوز درجة الاستماع، وبهذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[4]؛ فالإنصات يأتي بعد الاستماع وليس كل مستمع منصت، والعكس صحيح. ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن الاستماع عملية منظمة ومعقدة يتم خلالها تحويل الأصوات والرموز اللغوية المسموعة إلى وحدات معنوية عن طريق الفهم، قصد إدراك فحوى الرسالة التي تحملها هذه الرموز « عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع وقِيمه المعرفية لتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه»[5]

إن للاستماع دورا مهما في عملية الاتصال والتعلّم، ونحن نعلم ما لعبته هذه المهارة في حياة الإنسان العربي قبل اكتشاف الكتابة، فقد كان الاستماع حجرا أساسا عصر الاتصال بالكلمة المنطوقة ولنا في ما وصلنا من التراث العربي الإسلامي من شعر ونثر آية، كل ذلك عن طريق الرواية مشافهة واستماعا. هذا وتعتمد كل عملية تعليمية-تعلّميّة على مهارة الاستماع في جميع مراحل التعليم بتوجيه المتعلمين إلى موضوع مسموع والتفاعل معه، فيشكل الاستماع بذلك « جزءا حيويا في تحصيل الطلاب، ومعظم أوقات الطلاب داخل الحجرات الدراسية تخصص للعمل الشفهي، ومن ثم فإن تدريسه أمر ضروري. ويؤدي بروز أهمية الاستماع في الوقت الحاضر إلى ضرورة تدريب المتعلم

(1) مُحَمَّد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، ص 101.

(2) رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1،القاهرة، مصر، 2000، ص81.

(3) رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، ص 81.

(4) سورة الأعراف: الآية 204.

(5) علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2007، ص22.

على الاستماع، وتزويده بالقدرة على سماعه للخطب والمناقشات، واستقبال أعظم ما في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بفهم ونقد وتحليل»[1]، وليس المقصود بالاستماع هنا السّماع؛ «بل المقصود به هو الإنصات، وهذا أكثر دقة في وصف المهارة التي ينبغي أن نعلّمها للتلميذ، والتي ينبغي أن يهتم بها المعلم، وإذا كانت القراءة عملية تقوم بشكل كبير على النظر إلى الرمز المكتوب، أو التّعرّف عليه ثم تفسيره، فإن الاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها»[2]، فكلا من القراءة والاستماع يتضمن استقبال الأفكار من الآخرين سواء أكانوا متكلمين أم كاتبين، فتتطلب الأولى البصر والفهم، في حين يكون الاستماع في حاجة إلى السمع والفهم العميق الذي يحدث التغيير في السلوك اللغوي؛ لذا يستوجب توجيه المتعلم إلى الإنصات وتركيز متابعة المتحدث والانتباه للموضوع المدروس، وحثّه على التفاعل مع المواقف التعليمية التي يمر بها.

فالاستماع مهارة من الأهمية بمكان في اكتساب اللغة، حيث يبدأ الطفل في سن مبكرة من عمره بالتقاط الكلمات والعبارات عن طريق السمع، ليستخدمها في التعبير عن حاجاته بتعابير موجزة، قد يؤدي فيها اللفظ مفهوم جملة والعكس صحيح، ثم يبدأ محصوله اللغوي في النمو شيئا فشيئا باعتبار عامل السن والقدرات الفردية، فتنمو بذلك ألفاظه وقدراته التعبيرية، وتزداد تراكيبه طولا وتعقيدا، من خلال الاستماع والتحدث، اللذان يمثلان وجهان لعملة واحدة وهي الاتصال، «فالمستمع الجيد هو متكلم جيد ولا نستطيع الفصل بينهما وذلك أن العملية الاتصالية تقوم على مرسل، ومستقبل أي متكلم ومستمع، فالطفل يسمع فيردد ويقلد ثم بعد ذلك يبدع ويتكلم كلامًا لم يسمعه من قبل، وعن طريق الاستماع والكلام يستطيع الإنسان أن يتصل بأفراد جماعته، ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء ومشاعر ويشارك في توجيه نشاطهم»[3].

للاستماع فضل وأهمية كبيرين وفي ذلك قال قدماء العرب: «تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم»[4]، ويقول صاحب المقدمة

([1]) رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، ص82.

([2]) المرجع نفسه، ص ن.

([3]) عبد الرحمن الهاشمي وفائزة مُحَمَّد العزاوي: تدريس مهرة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص63.

([4]) محمود على السمان: التوجيه فى تدريس اللغة العربية، دار المعارف، 1983، القاهرة، ص132.

عن أهميته في تكوين الملكة اللغوية لدى الطفل: «المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال»[1]، أما لما غابت الملكة في مجتمع اليوم صارت مهارة الاستماع تكتسب تعلّما، وللمعلم في ذلك دور عظيم في تنميتها، باعتباره أكثر الناس قربا وتواصلا مع المتعلمين في الفصل والمدرسة، إذ يعايش اتصالاتهم ببعضهم البعض سمعيا وبصريا، ما يمكنه من معرفة حالات نقص الاستماع، التي ينبغي عليه الكشف عن أسبابها ومسبباتها، ويعمل على معالجتها بتنمية قدرتهم على التذكر والانتباه ومتابعة التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، وتجنب السرعة في التقويم وإصدار الأحكام على كلام المتحدث، وأن يكيّف مطالب التعلم وفق ما يتناسب وحاجات متعلميه، ويحرص على سلامة المسموع نطقا وإعرابا، كي يصل إلى آذان متعلميه مفهومة وصحيحة. وعلى أساس ما سبق ذكره يمكن استنتاج مايلي:

-أن للاستماع أهمية في تحقيق الأهداف المرجوة مثل: فهم النص المسموع، والتمييز بين الأصوات وتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمستمعين.

-الاستماع يقوم على فهم الأفكار وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإدراك المعاني التي تثيرها الرموز اللغوية.

-الاستماع عملية ذهنية لغوية نشطة تهدف إلى التفاعل مع الأفكار، والمضامين وإبداء الرأي فيها.

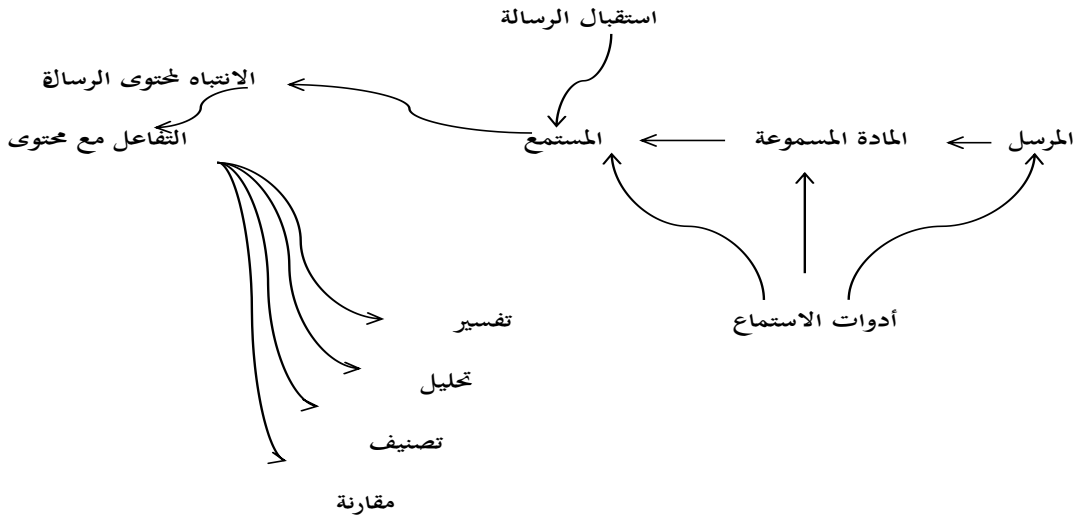
-الاستماع شرطا رئيسا للفهم والتفسير والتحليل والنقد والتقويم ليتحقق استيعاب مضمون الرسالة المسموعة[2].

يعدّ الاستماع عملية معقدة تتألف من أربعة عناصر رئيسة هي: المرسل والمرسل إليه، والمادة المسموعة وأدوات الاستماع، تتجاوز هذه العملية استقبال الصوت المسموع(المادة المسموعة) وإدراك وفهم واستيعاب مضمون الرسالة، إلى وجوب التوافق التام بين المتكلم(المرسل) والمستمع(المستقبل)،

(1) عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج2، ص378.

(2) ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، شركة المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، 2014، ص135.

ولن تتم هذه العملية بنجاح إلا إذا توفر كل عنصر على جملة من الشروط والصفات[1]، فالمتحدث أو المرسل له دور أساسي في عملية التواصل، من شروطه وضوح الصوت وتلوينه وفق متطلبات الموقف، وسلامة النطق وصحة القراءة بالقدر الذي يبعث على الانتباه الذي يمكّن من الاستماع بشكل جيد. أما المستمع فينبغي عليه الانتباه لمحتوى الرسالة والتفاعل معه عن طريق التفسير والتحليل والتصنيف والمقارنة، أما الرسالة فلا بد أن يكون محتوى المادة المسموعة خاليا من التعقيد اللفظي والمعنوي سهلا ومناسبا لمستوى المستمعين ولقدراتهم العقلية ومستواهم الفكري. كما يستوجب خلو توفر السلامة وعدم التشويش في أدوات الاستماع سواء الأذن أو القناة الباعثة، ويمكننا تمثيل عملية الاستماع في المخطط التالي:



الشكل 10: عناصر الاستماع وخطواته.

ب–مهارة القراءة:

تشكل القراءة جزءا مهما من المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها في كونها سبيل إلى المعرفة، وأداة لاكتساب الخبرات المختلفة، فهي أسلوب من أساليب النشاط الفكري، ومهارة استقبالية عملية إدراكية تتلخص في القدرة على المتابعة بواسطة البصر لتحويل نص مكتوب إلى خطاب قد يكون مسموعا أو غير مسموع لإدراك معناه أو محتواه، فهي« عملية عضوية نفسية ذهنية، يجري فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة(جهرية–صامتة)، يتضح أثر إدراكها في القارئ بالتفاعل مع ما يقرأ

(1) علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 135–136.

وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها»[1]، فبعد أن كان مفهومها محصور في حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها، صارت القراءة عملية عقلية فكرية قوامها فهم المكتوب « وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة»[2]، «فالقراءة عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرف إلى أصوات اللغة، إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص»[3] فهي مهارة تتطلب قدرا من الوعي الفونولوجي لفهم الرموز المكتوبة وفك شفراتها وترجمتها إلى أفكار والتفاعل مع المقروء وإدماجه في تعبير لغوي جديد لحل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية، «فالقراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة، هي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب »[4]، أي أن للقراءة جانبين متكاملين فيما بينهما، يتمثل الأول في الجانب الآلي المتمثل في التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تكوين كلمات منها، والآخر جانب إدراكي ذهني يُعنى بفهم المقروء.

قسمت القراءة من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية، أما **الصامتة** فتلك التي تتم بصريا بالنظر إلى المكتوب وفك رموزه والتعرف على الحروف المشكلة له، وإدراك المعاني التي تحملها تلك الرموز وفهمها، دون الجهر بنطقها، والأساس النفسي لهذه القراءة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية. يستخدم هذا النوع من القراءة في المجال المدرسي من أجل التحصيل، بداية حصص القراءة كتهيئة للقراءة الجهرية، بحيث يقرأ المتعلم الموضوع في صمت، ثم يعاود التفكير فيه؛ ليتبين مدى فهمه واستيعابه لمضمون ما قرأه، كما توظف في المكتبات وفي حصص المطالعة.، وإذا كانت القراءة الصامتة تتم بصريا مع إعمال الذهن في الفهم والاستيعاب وإدراك المعاني، **فالقراءة الجهرية** تتم بكل ذلك إضافة إلى استخدام الجهاز النطقي لتحويل المكتوب إلى صوت مسموع، ف« القراءة المجهورة هي أن يعطي القارئ النص المكتوب الذي أمام عينيه، أو الذي حفظه، صورة صوتية،

(1) مُحَمَّد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، ص134.

(2) داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1979، ص 15.

(3) أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية، ج1، ص66.

(4) عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، دت، ص57.

ويكون التواصل في غالب الأحيان جماعيا»[1]، هذا النوع من القراءة على عكس النوع الأول يهدف إلى إفهام الغير وإيصال المعاني في صورة صوتية واضحة، حيث تستدعي القراءة الجهرية الكثير من الثبات، والتمثيل للمعنى، وتفسير المقروء للمستمعين؛ لذا تكون أقل سرعة مقارنة بالقراءة الصامتة.

أصبح مفهوم القراءة في الدراسات الحديثة يمثل منظومة متكاملة، تشمل أبعادها عمليات ترجمة ما تقع عليه العينان والنطق به، والفهم والنقد والتحليل، وحل المشكلات، والاستماع والترويح عن النفس، وهكذا تصبح القراءة وسيلة اتصال الفرد بعقول الأخرين، وأداة تربطه بالعالم حاضره وماضيه يهدف تعليمها إلى تنمية الاستماع، وحسن الأداء المعبر عن المعنى، والقدرة على تحصيل المعاني، وسلامة النطق، وفهم المقروء وتذوقه، والقدرة على تحليله وتفسيره، ونقده وإعادة صياغته، وغيرها؛ وبالتالي تمكين المتعلم من السيطرة على لغته وإجادة استخدامها فهما وتعبيرا، كما هو الشأن في سائر الفروع اللغوية.

فالقراءة من الركائز الأساسية التي تقوم عليها الحضارات الإنسانية، وسبيل لإنماء المجتمعات من كل الجوانب العلمية والدينية والفلسفية والاقتصادية...باعتبارها نافذة يطل منها الفرد على أفكار ومعارف الآخر وأداة يزيح بها الحواجز الجغرافية والزمانية، ونشاط لغوي تختلف عن المطالعة الموجهة في كون المطالعة الموجهة نشاط تعليمي يوفر المدد الذي يعين المتعلم على القول والكتابة، وله دور كبير في اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة، وإثراء الحصيلة والثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين، وهي من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وتوسيع معارفهم وتنمية لغتهم وزيادة خبراتهم وقدراتهم وصقل أذواقهم، ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم، بينما القراءة مهارة استقبالية تتبلور وتتطور في المراحل التعليمية الأولى بداية بتهجي الحروف وصولا إلى القراءة الواعية، والارتقاء بها لدى المتعلمين يزيد من قدرة تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى، وأي ضعف يشوبها يؤدي حتما إلى ضعف التحصيل في المواد كافة. كما تبرز أهمية هذه المهارة من كونها أسلوبا من الأساليب التي تعمل على تفعيل النشاط العقلي في حل المشكلات وتكوين فرد يحمل فكرا ناقدا وقادرا على إبداء الرأي وإصدار الأحكام، كما أنها تعمل على تنمية مهارة التعبير والكتابة لدى المتعلم.

([1]) مصطفى حركات: القراءة والكتابة وقضايا الخط العربي، عن عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص125.

2-2-2-المهارات الإنتاجية

أ-مهارة الكلام:

يستخدم الناس الكلام والكتابة في ممارساتهم اللغوية، إلا أن استخدامهم للكلام يفوق استخدام الكتابة؛ ذلك لأن اللغة في الأصل منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، لذا يشكل الكلام أهم ألوان النشاط اللغوي والأكثر تداولا في حياة الأفراد، فهو الشكل الرئيس للتواصل اللغوي والإنجاز الفعلي للغة، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم؛ فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا العملية التواصلية، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات، ليتم عبره نقل الأفكار المعلومات والعواطف والآراء إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو بصمة شخصية يتطلب تحسينها الدقة في الأداء، لأن الكلام «وسيلة تشخيصية في المقام الأول، حيث إن الشخص يكشف عن نفسه سواء من خلال مضمون أحاديثه أو عن طريق أسلوبه ونبرة صوته وصمته عن الموضوعات التي تتم مناقشتها وعن طريق وقفاته وهفواته وتكراره لنفسه وأحيانا عن طريق تلعثمه»[1]، ومهارة الكلام من أهم الأنشطة اللغوية ودعامة أساسية لتحصيل الملكة اللغوية؛ لذا ينبغي العناية بها والتركيز عليها باعتبار أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر. وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع لإبانة ما في النفس من أفكار وعواطف إما باللفظ أو الرمز أو بتعبيرات الوجه أو بالحركة أو الرسم إلا أن للفظ خصوصية يكتسيها دون سواه.

كما يعد الكلام مهارة من المهارات الإنتاجية، إلى جانب مهارة الكتابة إلا أنها تختلف جدا عن فعل الكتابة، فاللغة المنطوقة تنجَزُ مباشرة، ويجب أن تنتج وتعالج على الفور، وقد حظيت في جانبيها النظري والتطبيقي باهتمام كبير، فحددت لها تعريفات كثيرة في الأدبيات العربية والأجنبية، ومن أهم ما جاء في الأدبيات العربية قولهم أن الكلام هو «المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه، أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رؤي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء»[2]، ويقصد بالكلام « ترجمة اللسان عما تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، كما أنه من العلامات المميزة للإنسان، فليس كل صوت كلاما، فالكلام هو اللفظ

(1) سيرجيو سبيني: التربية اللغوية والطفل، ص20.

(2) فراس السليتي: فنون اللغة- المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، 2008، ص39.

والإفادة، واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، والإفادة هي ما دلت على معنى من المعاني في ذهن المتكلم»[1] والكلام أيضا هو «قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير»[2]

وعليه فإن اختلفت التعريفات والآراء في مفهوم مهارة الكلام، فإنها تتفق جميعها في أنه نشاط أدائي وقدرة مركبة من عدة قدرات لغوية، تمكن المتعلم من إنتاج منطوق بهدف نقل معلومات والتعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف ما، مرفقا كل ذلك بإماءات وحركات وإشارات مناسبة للمواقف الكلامية، تسمح بتقريب المعنى إلى ذهن السامع، لأن اللغة « لا تقتصر على الرموز الصوتية المنطوقة فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل جميع الوسائل الأخرى؛ كالإشارات والإيماءات والحركات التعبيرية والجسدية. وبهذا المنظور، يمكن النظر إلى اللغة على أنها جميع الرموز المنطوقة وغير المنطوقة التي يستخدمها أفراد مجتمع ما كأداة من أدوات التخاطب للتعبير عن المشاعر والأحداث والآراء والأفكار والرغبات»[3].

بما أن الهدف الرئيس للغة هو التواصل بين البشر فإن الغرض من الكلام هو إحداث التأثير في السامع من خلال تخيّر الألفاظ والعبارات المؤدية للغرض، لذا فعملية إنتاج الكلام هي عملية معقدة تخضع لقيود متعلقة بالفهم والإدراك، تمر بخطوتين هامتين هما: التخطيط للموضوع والتنفيذ عن طريق النطق، «فبعد أن يتوفر دافع الكلام، ويفكر المتكلم بما سوف يتكلم، ويرتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب أيضا مع نوعية المستمعين وهذه كلها تحدث داخل الفرد ولا بد أن ينطق بها، فبالنطق تتم عملية الكلام والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، والمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر ومن هنا يجب أن يكون النطق سليما وواضحا وخاليا من الأخطاء»[4]؛ فمهارة الكلام ما هي إلا عملية إرسال منطوق من قبل المتكلم

(1) زين كامل خويسكي: المهارات اللغوية، ص61.

(2) على سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص153.

(3) رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، عمان الأردن، دت، ص 222.

(4) سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، إربد–الأردن، 2002، ص68.

واستقبال منطوق من قبل السامع، ويشترط أن يكون المنطوق في قالب لغوي يتفق والقواعد العامة لإنتاج الكلام ويجري على مقتضيات اللغة المشتركة بين طرفي العملية.

ليس هناك من داع للتأكيد على أهمية مهارة الكلام بالنسبة للمتعلم، فكل متعلم لأي لغة كانت، يهدف دون شك إلى استعمالها، والتحدث بها ليتواصل بها مع الآخرين، ويعبر بها عن أفكاره ومشاعره ومقاصده، لذا ينبغي على المعلم أن يحرص على تحقيق جملة من الأهداف في تعليمه لمهارة الكلام أهمها:

-أن ينطق المتعلم أصوات اللغة سليمة صحيحة، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.

-التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية والصيغ الصرفية المناسبة.

-اكتساب ثروة لفظية موافقة لمستوى نضجه وقدراته.

-القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التواصل مع الآخرين، في معانيها ووظائفها.

كما ينبغي على المعلم أن يدرب المتعلمين على التحدث، لأن الكلام غير التحدث، ففي هذا السياق يفرق **"ويدوسون"** بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام، هي:«الكلام (speaking) ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة(usage)، بينما يقصد بالتحدث (Talking) القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة، وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه لفظ القول(Saying)»[1].

وهذا ما يجعلنا نؤكد على المعلمين بأن يتجهوا إلى تعليم التعبير في الفصول الدراسية ليس لأجل الكلام والنطق السليم لأصوات اللغة فحسب وإنما إضافة إلى ذلك تمكين المتعلمين من صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي من خلال القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي في وضعيات تواصلية مختلفة مستقاة من واقع المتعلمين؛ بعرضهم لمواقف تدفعهم إلى التحدث، وهنا تبرز أهمية اختيار الموضوع مدار الكلام، والذي يفترض أن يكون له علاقة بحياة المتعلمين وواقعهم الذي يعيشون، ويستجيب لحاجاتهم العمرية العقلية والوجدانية والحسحركية، وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط الوظيفي مثل: المحادثة، المناقشة، حكاية القصص، وإلقاء الخطب والكلمات والأحاديث، وإدارة الاجتماعات المحاضرة والندوة والمناظرة والخطابة...إلخ

([1]) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، ص186.

ومما ينبغي الإشارة إليه أيضا أن مهارة الكلام غير مهارة المحادثة، فتعني هذه الأخيرة « تبادل الحديث بين المتخاطبين لا تكون لذاتها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللغوية، وإنما تكون المحادثة لتبادل المنفعة، وضمنها المعرفة المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين الأفراد»[1]، فهي طريقة لممارسة اللغة عن طريق الكلام ومناخ لتبادل الآراء ومناقشة القضايا من خلال توسيع الأفكار لدى المتعلمين لتطوير أفكارهم وتنمية معارفهم كي يصبحوا قادرين على إنجاز تواصل قيّم وفعّال، فمن خلالها يستمع المتعلم لعدد كبير من المفردات والأساليب اللغوية التي يثري بها لغته كما يتعرف على كيفية نطق الأصوات نطقا سليما ويدرك علاقة تلك الأصوات بالمعاني المعبرة عنها، لذا على المعلم أن يوفر وضعيات تعليمية طبيعية وسياقات كلامية تحفّز المتعلمين على الكلام والتعبير عن أنفسهم.

ب–مهارة الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة من حيث ترتيب المهارات اللغوية الكبرى، في المرتبة الرابعة بعد كل من الاستماع والكلام والقراءة، يتم تعليمها بالتدرج وفق مستويات ثلاثة، بداية بالرسم الهجائي، ثم الخط، وصولا إلى التعبير الكتابي، وهي مستويات تتوافق مع النمو العقلي والحسحركي عند الطفل، إذ يحرص المعلمون على تدريب المتعلمين مهارات تسبق الكتابة نظرا لضرورتها وأهميتها في دفع المتعلم للكتابة دون أية عوائق، من مثل مهارات حمل القلم ووضعية اليد أثناء الكتابة، ومهارة الانتباه والتركيز وتنسيق اليد مع العين، ومهارة إدراك الحروف وطريقة تنسيقها باختلاف مواقعها...إلخ، ثم ينتقل المتعلم في مرحلة أعلى إلى تكوين المفردات وتنسيقها وهكذا إلى أن يمتلك المتعلم مهارة تكوين نص متناسق ومتماسك، فالمقصود إذن بتكوين مهارة الكتابة في هذا الموضع هو « حصر مجموع العمليات التربوية اللازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين المركبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك يتدرج الباقي»[2]

تعرّف الكتابة بأنها « قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو. متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في

([1]) مُحَمَّد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، ط1، الرباط المغرب، 2010، ص 174-175.

([2]) مُحَمَّد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص242.

وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير»[1]، وهي «عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدوّنة كتابيا حسب نظام لغة معيّنة في ما يسمى نصا»[2]، ومهارة تكتسب عن طريق التعليم، تعرّف بأنها تصوير اللفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام لتسجيل الكلام وهي بتعريف آخر بمثابة تلفظ خطي[3]؛ وعلى هذا الأساس فإن الكتابة نظام من العلامات الخطية ليس في حقيقته إلا تمثيلا لنظام اللغة الشفوية، وظيفتها الأساسية هي الربط بين رموز منطوقة وأخرى مكتوبة مع ضرورة الحفاظ على استقلالية الواحدة منها عن الأخرى، وهي عملية عقلية معقدة، علاوة على كونها منتجا نهائيا، فالكاتب لكي يكتب لا بد له أن يمرّ بمراحل وعمليات فكرية أساسية هي: التفكير، عملية التخطيط للكتابة، وعملية تنظيم الأفكار، وعملية إنتاج النص في مستواه السطحي، وأخيرا عملية المراجعة[4]

أما من الناحية الوظيفية فالكتابة « ما هي إلا علامات ترمز إلى دلالات أو معان مقصودة ومحددة» [5] و«أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه»[6] فهي مهارة يدوية لغوية تواصلية، تكتسب بالتدريب والمراس، شأنها شأن مهارة الكلام التي يحتاج اكتسابها ترويض جهاز النطق، ذلك أن «جهاز النطق كجارحة اليد باعتبارهما ينتجان علامات قابلة للتأليف المتدرّج وتبليغ المقاصد، مع فارق علامات النطق مسموعة وهي السابقة، بينما علامات اليد مرئية وهي تابعة للموجود أولا»[7]، وهي أداة مهمة في التواصل ونقل المعلومات وإعطاء التعليمات وهي عملية تتطلب وجود عدة مكونات منها: المرسل والمستقبل ورسالة بينهما، فالكاتب يتواصل بأفكاره

([1]) حسن عبد الباري عصر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإسكندرية للكتاب، دط، 1997/1996، ص255.

([2]) أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية، ج1، ص165.

([3]) ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات-المهارات-الأنشطة والتقويم، دار المسيرة، ط1، عمان، 2010، ص25.

([4]) ينظر: المرجع السابق، ص30، ويوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة-مقاربة لسانية تطبيقية، ص107-108.

([5]) ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات-المهارات-الأنشطة والتقويم، ص32.

([6]) زين كمال خويسكي: المهارات اللغوي، ص 150.

([7]) مُحَمَّد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص242.

من خلال شكل كتابي يستخلص منه القارئ أفكار ومعاني الكاتب، لذا على الكاتب أن يأخذ بعين الاعتبار هذا القارئ وخلفياته المعرفية، فيبدع نصوصا له صحيحة كتابيا وتتصف بالاتساق والانسجام.

كما أنها نشاط تعليمي يقوم على مستويين متكاملين فيما بينهما: مستوى يدوي أو حركي يتعامل مع الصور الخطية للكلمات وعلاقتها فيما بينها، تمثله اليد من خلال المهارات الحركية الخاصة برسم الحروف وأشكالها وحركاتها، وقضايا الإملاء وبعلامات الترقيم وكيفية توظيفها...الخ. ومستوى فكري يتمثل في البعد العقلي من خلال ما يقوم به العقل من عمليات تركيب وتحليل، ومعرفة بقواعد النحو والصرف، وبالمفردات والتراكيب والأساليب اللغوية المتنوعة، وكيفية توظيف وربط كل ذلك في بناء متّسق ومنسجم، ولتحقيق كفاءة كتابية لدى المتعلمين؛ ينبغي على المعلم أن يبصّر متعلميه بالإجراءات السابقة للكتابة ولاحقة بها، مما يعينهم على تنظيم الأفكار والتركيز على موضوع الكتابة والتخطيط له، وينمي لديهم الإحساس بقيمة الكتابة ودورها الفعال في حياتهم، مركزا على تنمية القدرات المصاحبة للكتابة من رسم الحروف رسما صحيحا، وكتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء الصحيح، وتنمية قدرتهم على ترجمة أفكارهم وعواطفهم إلى جمل وعبارات وفقرات في تعبير كتابي جيد مؤهل للقراءة.

تشترك القراءة مع مهارة القراءة في خصائص النص المكتوب، فالمتعلم عندما يقرأ يقوم بتحديد معنى المقروء من خلال بناء علاقات بين أجزاء النص وبين ما لديه من خبرات سابقة، وفي حالة الكتابة نجده يحاول استدعاء المعاني التي يقوم بتنظيمها في ضوء العلاقات القائمة بينهما وكتابتها في جمل وفقرات مستعينا في ذلك بما لديه من خبرات لغوية سابقة[1]، وتتفق الكتابة مع مهارة التحدث أو الكلام في عملية الإنتاج، «فإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى خطاب مطبوع»[2] وبذلك تكون القراءة مصدرا للأفكار والمعاني ومصدرا لتكوين ثروة لغوية، والكلام أرضية ممهدة للكتابة؛ فالمتعلم وهو يكتب يحاول الإمساك بأطراف الحدث الكلامي من جهة، وبالخبرات والمعارف التي يتعرض لها إدراكه باستمرار من جهة ثانية المثبت عن طريق الرموز

(1) ينظر: مُحَمَّد سليمان فياض وآخرون: استراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، دار صفاء للطباعة والنشر،ط1، الأردن، 2011، ص311.

(2) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، ص189.

الكتابية المتواضع عليها، والمنتقى من مادة التعبير الشفوي الذي هو المادة الخام والمعين اللغوي الدافق الذي يغني آلية الكتابة على تعقّد مراحلها[1]، وبالتالي يرتقي المتعلم مَراقي الحديث بارتقاء ما استمع إليه، وترتقي مَراقي الكتابة بارتقاء ما يقرأه؛ وهذا ما يبرر ارتباط المهارات اللغوية مع بعضها البعض في شكل متكامل ومتشابك حتى إذا أنجز المتعلم مهمة اتصالية معينة يجعلها تبدو ممارسة طبيعية لتحقيق أهداف ذات معنى في حياته.

3- تدريس التعبير الشفوي

3-1-تصورات تعليمية للتعبير الشفوي

يعد التعبير أهم وأبرز نشاطات التعليم اللغوي، والأكثر استعمالا داخل الفصول الدراسية وخارجها، فالمتعلم يستمع ويتحدث أكثر مما يكتب ويقرأ، لذلك التعبير الشفوي يعتبر مدخلا من المداخل المنطقية لتعليم وتعلّم اللغة لفظا ومعنى، وفكرا وهو أساس النمو اللغوي في المدرسة، فهو حاضر في المناهج التعليمية منذ القدم خصوصا في المراحل التعليمية الأولى، إلا أن تعليميته بوصفه نشاطا لغويا تختلف باختلاف رؤى المناهج والمعلمين، وباختلاف الأهداف المرجوة من تعليميته؛ لذا سنأتي على ذكر أهم التصورات في تناول هذا النشاط اللغوي المهم.

3-1-1-التعبير الشفوي قناة بناء المعارف داخل الفصل الدراسي

لا شك أن اللغة الشفوية هي الأكثر حضورا أثناء تبليغ المعارف الدراسية، بوصفها أداة حاملة للمعرفة، وكفاءة مستعرضة تخدم باقي المكونات والمواد الدراسية؛ لذا رسخ في نظر البعض أن التعبير الشفوي ما هو إلا أداة أو قناة لتمرير المعارف داخل الفصل-وليس نشاطا قائما بذاته له خصوصياته التعليمية- فانصب اهتمامهم على دراسة التفاعلات الكلامية القائمة بين المعلم والمتعلم من زاوية معرفية، وكذا التركيز على اللغة التي يجب أن يتواصل بها المعلم مع متعلميه، وأساليب التعبير والاستراتيجيات المعتمدة لنقل المعرفة. ومن هذا المنطلق يُستدعى التعبير الشفوي في مواد دراسية وأنشطة لغوية مختلفة، مثل القراءة والنصوص...من دون تحديد واضح لخصوصياته التعليمية، فقد يجعل المعلم جلّ اهتمامه جعل المتعلم قادرا على تلخيص نص مكتوب، أو تحليله، أو مناقشته، دون اعتبار التعبير الشفوي غاية في حد ذاته[2]

([1]) ينظر: أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية، ج1، ص47 بتصرف.

([2]) ينظر: لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، دط، أفريقيا الشرق، دط، المغرب، 2012، ص 119.

3-1-2-التعبير الشفوي وسيلة تواصل

يذهب أنصار هذا التصور إلى ربط ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة، بما سوف يقابله في حياته اليومية الاجتماعية والعملية، مما يستدعي وضع المتعلم في قلب وضعيات تعلّمية تواصلية ذات دلالة متنوعة الأنماط الخطابية ونابعة من واقعه، بحيث تتصل نصوص التعبير بمجالات لها ارتباط وثيق بحياة المتعلم ومحيطه، كما يستوجب ترتيب هذه المجالات انطلاقا من الوسط القريب ثم تتوسع تدريجيا، ومرجع ذلك وجهة نظر جون ديوي القائل: « لا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبة للحياة الاجتماعية إلا متى كان النظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية...وإذا قلنا أن الطالب يستطيع أن يكوّن عادات اجتماعية بغير الاشتغال بأعمال اجتماعية فإن مثلنا يكون كمثل من يعلم الطفل العوم والسباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدة من نهر أو بحيرة أو بحر»[1]، واللغة شيء اجتماعي ووسيلة ننقل بها خبرتنا إلى الآخرين ونأخذ منهم خبرتهم مقابل ذلك، وإذا أثيرت غريزة اللغة أو جذبت بطريقة اجتماعية حصل اتصال مستمر بالواقع وتكون النتيجة أن للطفل دائما شيئا ما ليقوله، أي أن له فكرة خاصة به ليعبر عنها، لذا ينبغي في درس التعبير الشفوي أن نعمل على جعل المتعلمين قادرين على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يحتاج إليها المجتمع(نقاش، مناضرة، قص قصة، مقابلة عمل،....) للتعبير عما يتطلبه منهم، ولعل أهم ما تمنحه الحياة للمتعلم في المجتمع هي فرص التعبير الشفوي؛ وبالتالي ينتج خطابا مفيدا لمعنى ومحققا لغرض التواصل، ولن تتحقق الطلاقة به إلا إذا واضب المتعلم على التعلم والتدريب وكثرة المراس والمران في وضعيات تواصلية تلامس واقعه، بالإضافة إلى المطالعة وكثرة القراءة مما يملّكه رصيدا لغويا يساعده على التعبير والتواصل بسهولة ويسر وبلغة عربية فصيحة.

3-1-3-التعبير الشفوي أداة لاكتساب التعبير الكتابي

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن دور التعبير الشفوي محصور في كونه أداة مساعدة لاكتساب مهارات التعبير الكتابي، وينطلقون من أسبقية المشافهة عن الكتابة، فيجعلون حصة الشفوي ممهِدة لحصة الكتابي، ويطلب من المتعلمين الكتابة في الموضوع مستثمرين ما تم مناقشته شفويا في كتاباتهم، ومما ينبغي التنبّه إليه في هذا المضمار خصوصية كل نشاط منهما، فالتعبير الكتابي يتطلب جهدا أكبر من التعبير الشفوي، ومهارات أرحب وأكثر، إذ يمكن في المشافهة تعديل طريقة عرض الموضوع

(1) جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ص11.

وتحويلها من اتجاه إلى اتجاه آخر ومراجعة المتحدث نفسه طبقا لردود الفعل عند السامعين، وتوضيح الفكرة بالصوت والاشارة وتعبيرات الوجه، بيد أن الأمر مختلف في التعبير الكتابي، لأن الكلمات والجمل والفقرات تتكفل وحدها بالكشف عن الفهم للمدركات وعلاقاتها، وباختلال ذلك يضطرب القارئ، ولا يتمثل مقصود الكاتب[1]؛ وعلى هذا الأساس يكون التعبير الشفوي منطلقا في تحديد المعالم الأولى لموضوع التعبير الكتابي، وأداة مساعدة في اكتساب بعض من مهارته، فقبل البدء بالكتابة لا بد من تحديد الموضوع وبسط عناصره ومناقشتها شفويا، دون الإفراط في ذلك حتى لا يسحب بساط وقت التعبير الكتابي الذي يتوسل بالرموز المكتوبة في ترتيب معين يفصح عن معان مقصودة، وهي مهارة تحتاج إلى تمرس ومران «ولا نعتقد أن من استطاع المشافهة استطاع تبعا لذلك الكتابة، وهو ما يدفع كثيرا من المدرسين إلى الاسترخاء بعد حصة التعبير الشفهي مطمئنين إلى أن الطلبة قد تهيأوا للكتابة وتزودوا بكل ما يحتاجونه في بسط المعاني وصياغتها وتوضيح أفكارهم، وترتيبها، ثم يفاجأون عند تصحيحهم بما يفسد عليهم هذا الاسترخاء ويحيل اطمئنانهم إلى انزعاج»[2]

وفي مقابل هذه التصورات؛ نرى أن تعليمية التعبير الشفوي لا بد أن تجمع بين كل تلك التصورات، باعتبار التعبير الشفوي وسيلة تواصلية، فهو أداة وكفاءة ممتدة تخدم باقي فروع اللغة الأخرى وكذا المواد الدراسية المدرسة باللغة العربية، يحمل مفهوم التفاعل والتشارك يتسم بالطابع الجماعي والوظيفي، فهو في اعتقادنا (أسلوب في الخطاب ينقل المتعلم من خلاله أفكاره، وأحاسيسه في وضعية تواصلية حية بشكل منطوق، متوخيا في ذلك النطق السليم للأصوات والألفاظ وحسن اختيار الأساليب والمفردات، ومحترما لقواعد الخطاب مع امتثاله للقواعد اللغوية والتداولية المشتركة) ففي سبيل تحقيق ذلك لدى المتعلم؛ ينبغي على المعلم أن يغتنم كل الوضعيات التواصلية ذات السياق الطبيعي، سواء في الحصة المخصصة للنشاط أم في غيرها، ويعمل على اختيار الموضوعات التي تستثير حفيظة المتعلمين للتعبير عنها.

3-2-الأنواع النصية/الخطابية في نصوص الكفاءات الشفوية

دأبت المناهج التعليمية المنبنية على المقاربة بالكفاءات، تحديد نصوص الكفاءات المرجو تحقيقها عند المتعلمين في نهاية كل سنة أو طور أو مرحلة تعليمية، حيث استندت في تحديدها على

([1]) ينظر: فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2000، ص52.

([2]) المرجع نفسه، ص53.

جملة من المحددات اختلفت حسب نوع النشاط والمستوى التعليميين، واتفقت في مجملها على تصنيفات النصوص والخطابات أي الأنواع النصية أو الخطابية. لأن تصنيف النصوص وتنميطها من الموضوعات الواجب تدقيق النظر فيها خصوصا إذا تعلق الأمر بالحاجة البيداغوجية لتعليميتها، إذ يدرب المتعلمون على نمط معين لضرورته في مجال التواصل الانساني ويدربون على نمط آخر لاعتباره مقاما فنيا يؤشر على مدى قدرة المتعلم على التحكم في اللغة وفنونها، ومهما كان القصد من تعليم أنماط النصوص فإن الغاية لغوية بالدرجة الأولى، لذا يستوجب حصر احتياجات المتعلمين في هذا المجال والحرص على توجيههم إلى النمط الموافق لحاجاتهم.

وإذا ما عدنا إلى نصوص كفاءة اللغة العربية الخاصة بالمستويات التعليمية الأربعة، في مرحلة التعليم متوسط، التي حددتها المناهج المعاد كتابتها؛ أي مناهج إصلاح (2016)[1]، نجدها كما هو مبين في الجدول التالي:

المستوى التعليمي	نص الكفاءة الشاملة
السنة الأولى من التعليم متوسط	يتواصل المتعلم بلغة سليمة، يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط(وصفية، سردية) لا تقل عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة
السنة الثانية من التعليم المتوسط	يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط(حوارية، توجيهية)، لا تقل عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.
السنة الثالثة من التعليم متوسط	يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلة واعية نصوصا مختلفة الأنماط(تفسيرية، حجاجية)، لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة موظفا رصيده اللغوي، مستعينا بمختلف الوسائل في وضعيات تواصلية دالة.
السنة الرابعة من التعليم متوسط	في نهاية التعليم المتوسط يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط(كل الأنماط المدروسة) لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة.

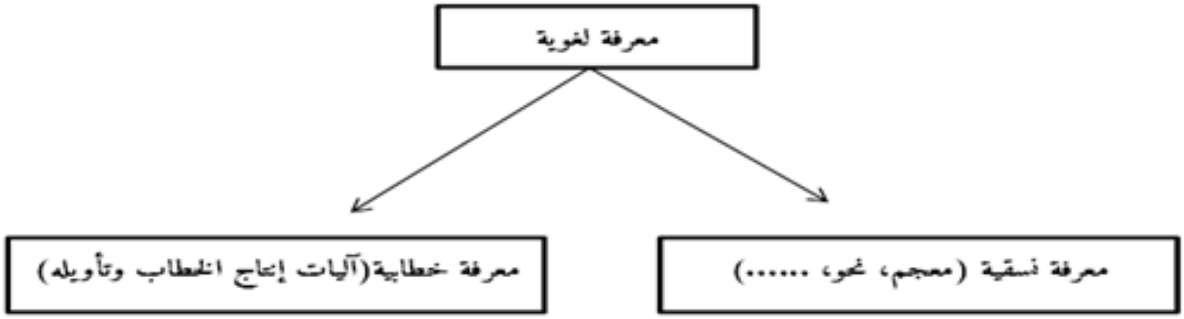
الجدول 03: نصوص الكفاءة الشاملة للغة العربية في مناهج إصلاح(2016).

إن الناظر في هذه النصوص، يلحظ أنها ترتكز في بنائها على النظريات اللسانية النصية، التي تصنف النصوص والخطابات* ، وتحدد أنواعها، بناء على معايير لسانية مضبوطة، تستجيب

([1]) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص32 وما بعدها.

*يطلق مصطلح النص « على الإنتاج اللغوي الذي يتعدى الجملة باعتباره سلسلة من الجمل يضبطها مبدآن: مبد الوحدة ومبدأ الاتساق، وقد استعمل هذا المصطلح في الأدبيات اللسانية تارة مرادفا للخطاب باعتبار الخطاب نصا وظروف إنتاج وتارة أخرى باعتبار النص سلسلة جملية مجردة معزولة عن ظروف إنتاجها شأنه في التجرد والصورية شأن الجملة» ويعد الخطاب «كل

لخصوصية كل نوع. وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أن مناهج اللغة العربية المستندة في بناءها على المقاربة بالكفاءات قد وجهت عنايتها بالأنماط النصية؛ وذلك في إطار تبني المقاربة النصية بوصفها مقاربة تعليمة في تدريس فروع اللغة العربية انطلاقا من النص، لغاية تزويد المتعلم معرفة بالنسق اللغوي(نحو، معجم، صرف،...إلخ) من جهة، والسعي إلى إكسابه معرفة بأنواع النصوص والخطابات وآليات إنتاجها وتأويلها من جهة أخرى.



الشكل11: ترسيمة مكونات المعرفة اللغوية

إن من بين أهداف تطبيق المقاربة النصية في درس اللغة العربية هو تزويد المتعلم بعدة تعليمية تسعفه في التعرف على أنواع النصوص/الخطابات، وعلى بنياتها التنظيمية، والموارد المعرفية التي تقتضيها، والمؤشرات التي تدل على كل نوع نمط، ومن ثم تدريبه على إنتاج نصوص على شاكلتها وحسب الاعتبارات النوعية. فهي تقوم أساسا على الربط بين التلقي والإنتاج، إذ يتلقى المتعلم جملة من النصوص المختلفة والمتنوعة الأنماط ليقوم بالنسج على منوالها في مرحلة الإنتاج سواء أكان هذا الإنتاج شفويا أم كتابيا.

ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات» مما يعني أن الخطاب عبارة عن إنجاز أو تحقق لغوي يقوم به شخص معيّن، ومنتج غير محدد بحجم معيّن ولا يخضع للاعتبار الكمي، فقد يكون جملة أو شبه جملة أو فقرة أو نصا من آلاف الجمل، الهدف منه تحقيق التواصل؛ وعليه يمكننا القول بأن كلا من النص والخطاب فعالية لغوية، بينما يكون الخطاب تواصلا لسانيا منظورا إليه كإجراء يتم بين المتكلم والمخاطب، وكفعالية تواصلية يتحدد شكلها بواسطة غاية اجتماعية. فالنص ينظر إليه باعتباره تواصلا لسانيا كمرسلة مشفرة عبر وسيطها المكتوب أو الشفوي، وتبعا لهذا التمييز يتصل الخطاب بالجانب التركيبي والنص بالجانب الكرافي في خطيته كما يتجلى لنا على الورق.

ينظر: أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية-دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010، ص22-24. وسعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي(الزمن-السرد-التبئير)، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء-المغرب، 1989، ص 44.

ولأهمية ذلك حدد المنهاج أنماطا نصية معينة لكل مستوى تعليمي، بغية تمثلها وإنتاج نصوص على شاكلتها، وتكمن أهمية معرفة المتعلم بمختلف الأنماط النصية في أنها تعينه على فهم المواد الدراسية، كما تمكنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل المواد، وتكسبه معرفة بأساليب بناء الخطابات التي يسمعها أو يقرأها في المدرسة أو خارجها كما تعزز فيه الوعي بدلالاتها المختلفة وأهدافها، ومن ثم إكسابه القدرة على إنتاج خطابه الخاص في وضعيات تواصلية دالة، ذلك أن «الخطاب مرتبط بشكل نسقي مع الفعل التواصلي، ولما كان هذا هكذا فإن المكون التداولي لن يحدد فقط شروط المناسبة بالنسبة للجمل، بل سيحدد أيضا شروط المناسبة بالنسبة لأنواع الخطاب، أي مناسبة الجمل والخطابات للسياقات التواصلية التي تنجز فيها»[1].

فالخطاب ليس شكلا واحدا، إنما يتخذ مظاهر شتى تعكس التنوع الحاصل في الإنتاج المعرفي والأدبي داخل ثقافة معيّنة(خطاب ديني/الخطاب الشعري/الخطاب النقدي/الخطاب التفسيري /الخطاب التربوي...) والصفة الملصقة بالخطاب هي التي تبين المجال الذي يصنف داخله خطاب من الخطابات بناء على موضوعه غالبا، ثم على مواصفاته الشكلية المعتمدة من قبل أهل الاختصاص في كل ميدان، وهي صفات لا حصر لها
حسب استعمال المستعملين ووصف الواصفين [2].

فالنصوص تنقسم وفق مضامينها في الأساس، وإن اعتبر الشكل في ذلك فهو من درجة ثانية؛ فنجد منها الأدبية والسياسية والقانونية...إلخ، وتقبل الواحدة منها القسمة إلى أصناف فرعية باعتبار الشكل وحده أو الشكل والمضمون معا ..هذا التعدد يعود إلى تداخل بين معايير علوم مختلفة تلتقي في موضوع واحد هو النص وكل منها يرصد فيه شيئا ويغيّب أشياء أخرى[3]، كما تتعدد الخطابات بتعدد أغراضها المتعلقة بالاحتياجات التواصلية الاجتماعية؛ « إذ يمكن أن نجرد لائحة طويلة جدا من الأنماط الخطابية، ومنشأ ذلك أنها ترتبط بالمقاصد الإنجازية والمقامات التواصلية»[1] فإذا ما أحسن

([1]) محمّد خطابي: لسانيات النص-مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1991، ص29.

([2]) ينظر: جلال الدين محمّد بازي: صناعة الخطاب-البنى العميقة للتأويلية العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015، ص27.

([3]) ينظر: الأزهر الزناد: نسيج النص، ط1، المركز الثقافي العربية، بيروت، 1993.

([1]) لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، ص126.

الفرد بوجود فتور في التواصل في أي من حاجاته أو مجالات حياته أوجد نوعا من الخطابات لتفعيل ذلك الفتور.

حاولت بعض النظريات التداولية، خصوصا نظرية أفعال الكلام، تحديد قائمة من الأصناف الخطابية، مبرزة أن تعدد الأنواع الخطابية يتعدد بتعدد المقاصد، فقد يستهدف الخطاب الوعد، أو الوعيد، أو الأمر، أو الالتماس...إلخ. وهي أطروحة تُسعِف في فهم تعدد تحققات النص بحسب الوضعيات، في حين أن الحديث عن البنيات الداخلية للمكتوب، من غير استحضار للاعتبارات المقامية يجرنا إلى النص...فإذا كانت القاعدة العامة تقضي بأننا نحقق فعلا حجاجيا، توسلا بنص حجاجي، فقد يحصل أن يتحقق الفعل نفسه، ونحن نركب مطى نص سردي أو وصفي[1]، غير أن السؤال المطروح بإلحاح، هو إذا كان التعبير والتواصل الشفويين يستحضر الأنواع والأجناس الخطابية في علاقتها بالممارسات الاجتماعية فعلى أي أساس تختار الأنواع النصية أو الخطابية في مجال التعبير الشفوي؟ يذهب في هذا الصدد شنولي (Schneuwly) إلى أن يقترح نموذجا تعليميا يتطلب مراعاة تقاطع أربعة مصادر من المعطيات[2] تتلخص في:

-الممارسات الاجتماعية المرجعية، أي مجموع الوضعيات الاجتماعية، سواء كانت حقيقية أم متخيلة، أو معروفة، التي يمكن، أن يحال عليها المتعلم لكي يمنح تعلماته دلالة، ويحيل عليها المربي لتعليم مضامين معينة.

-الاستناد إلى الأدبيات العلمية لكونها مصدرا لتعليمية التعبير الشفوي، ولكون موضوع التعلم لا يمكن فصله عن المعرفة المتخصصة، كاللجوء إلى الأعمال النظرية الخاصة بالأنواع الخطابية(حجاج، مناظرة، تفسير...)

-اعتبار الخبرات المتوفرة ذات الصلة بموضوع التعلم.

-يتحدد التصور الرابع في التدليل على مدى ملائمة النموذج.

ولتوضيح كيفية الاهتداء بالمصادر السالفة الذكر في بناء نموذج تعليمي خاص بالتعبير الشفوي، يمكننا التمثل بأحد الأنواع التي كثيرا ما تقترن باللغة الشفوية، وهو المناظرة باعتبارها «ممارسة حوارية

([1]) المرجع نفسه، ص ن.

([2])Voir: Schneuwly: la didactique de L'oral: savoir ou compétences? Dans Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences? Presse universitaires du Septentrion. Paris.p78-80.

قائمة على التفاعل بين المتخاطبين، يشتركان في صنع المعرفة عبر مسار حجاجي»[1]، فكيف نعد نموذجا لهذا النوع ونجعله قابلا للتدريس؟

يتعين علينا قبل رسم حدود النموذج وخطواته، تحديد هوية هذ الجنس، وفهم الروابط التي تنتظمه مع الأنواع القريبة منه (المناظرة الدينية، المناظرة السياسية، المناظرة في الفصل الدراسي، المناظرة في المجال القضائي...)، كالوقوف على متغير الفضاء، وموضوع المناظرة، وغيرها من السمات التي تجمع بينها، والخصائص التي تميز كل منها. ثم يتم نقلها إلى السياق المدرسي حسب ما يتطلبه الهاجس التربوي المراد غرسه في المتعلم(احترام الآخر، احترام قواعد أخذ الكلمة، حسن اختيار وتوظيف الحجج، القدرة على ترتيب الحجج والنطق بها لإقناع الآخر...)كما يتوجب علينا عقد مناظرة نموذجية مفصلة لكيفية التخاطب داخل الفصل الدراسي، وتسجيلها بغية عرضها أمام المتعلمين، وفي ضوء ذلك يهيأ نموذج تعليمي لهذا الجنس[2].

3-3-تنمية الكفاءة في التعبير الشفوي

تشغل اللغة الشفهية المستعملة في الفصول الدراسية الحيز الأكبر من الاستعمال اللغوي اليومي، فبها تشرح الدروس، وتوجه الملاحظات، وتكشف المسارات التعليمية التي يسير عليها المتعلمون والصعوبات التي يعانون منها، إلا أن الضعف اللغوي بات واضحا في حياتنا الراهنة ولا يخفى على كل من له صلة باللغة وتعليمها، هذا الضعف المتجلي على ألسنة متعلمينا في ألفاظهم المغلوطة، وكلماتهم الجوفاء، وعباراتهم الملتوية، وتراكيبهم الأعجمية، وأساليبهم الركيكة، فضلا عن كلامهم المميّع لا هو عربي فصيح ولا عربي عامي، وكذلك تعبيراتهم الشفوية داخل الفصول الدراسية، لذا أصبح من واجب المعلمين شدّ الإزار من أجل النهوض بتعليمية التعبير الشفوي، وتحقيق كفاءته على ألسنة المتعلمين ولعله من الواجب أن نستحدث حلولا تفي بالغرض فكانت في بعض من المبادئ والطرائق النشطة كما هو أت في الأسطر التالية

3-3-1-المبادئ العامة الموجهة

أ-ينفتح درس التعبير الشفوي على كل الميادين اللغوية، يستمد منها جزءا هاما من مادة اشتغاله، ويحوّلها إلى سلوكات تواصلية، ومن منطلق أن اللغة معطا اجتماعيا لا يمكن فصله عن حياة العامة للجماعة اللغوية، وما تزخر به من عادات وتقاليد، ومعتقدات، وأنماط للسلوك والتفكير، هي أنظمة

(1) عبد اللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2013، ص131.

(2) Voir: Schneuwly: la didactique de L'oral: savoir ou compétences? p.78-80.

قيمية لا بد من التفاعل معها والانفتاح عليها[1]، وبالتالي الاهتمام بالجوانب المرتبطة بالكفاءة التواصلية(كفاءة لغوية، وكفاءة خطابية، وكفاءة اجتماعية، وكفاية استراتيجية) بما يفرض وضع المتعلم في وضعيات تواصلية نابعة من محيطه، لتوليد الحاجة لديه إلى الكلام والتواصل في وضعيات حقيقية.

ب-تحديد وظائف الخطاب التواصلي: إن التعبير الشفوي ليس مجرد لعبة لغوية تتخذ اللغة وسيلة وهدفا في الوقت نفسه، ولكنه طريقة لمدّ جسور التواصل في أبعاده وتمظهراته اللفظية وغير اللفظية بين المتخاطبين[2]؛ لذا لا بد من تحديد مجموعة من الوظائف الخطابية التواصلية المرتبطة بالحاجة إلى التواصل عند المتعلم، كأن يقدم اعتراضا، أو يصف رحلة، أو يرتجل خطبة، أو يناقش...موظفا رصيده اللغوي وغير اللغوي كالإشارات والحركات...وبالتالي إكسابه كفاءات تواصلية تمكنه من استعمال اللغة أداة للتواصل داخل الصف الدراسي وخارجه.

ج-مبدأ التدرج: يقتضي هذا المبدأ المعرفة بطبيعة وخصوصية المرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم لتحديد حاجياته اللغوية والتواصلية[3] وفقا لقدراته، مع تحديد وظائف الخطاب التواصلي تبعا لمستواه، فمتعلم الطور الأول ابتدائي يقدم نفسه بتعابير بسيطة، في حين متعلم في طور أعلى منه يمكنه أنه يضيف تقديم أفراد العائلة وهوايته المفضلة، أما متعلم في مرحلة التعليم المتوسط يتمكن من إقامة حوار، أو ارتجال خطبة، أو مسرحة نص...إلخ.

د- مبدأ التدريب: ويقتضي هذا المبدأ تدريب المتعلمين على تقنيات إنتاج خطابات ونصوص تحمل خصائص الأنماط النصية المبرمجة في كل مرحلة تعليمية وحسب كل طور تعليمي.

هـ-مبدأ التكامل: يرمي هذا المبدأ إلى جعل التعبير الشفوي نشاطا مستمرا ومرتبطا بجميع الميادين اللغوية الأخرى من فهم للمنطوق، وفهم للمكتوب والتعبير الكتابي، وبكل ما ينضوي تحتها من أنشطة لغوية (إملاء، صرف، قواعد...)، ويفترض بالمعلم تعويد متعلميه على التعبير بلغة سليمة في مواقف تواصلية حقيقية داخل الصف، مع توخيه لاستغلال المناسبات والأحداث كوضعيات تولّد الحاجة لدى المتعلمين على التعبير والتواصل.

و-تنويع الوسائل التعليمية والانفتاح على التكنولوجيات منها، مسايرة لروح العصر ومراعاة للفروق الفردية، بهدف تيسير المعنى وربطه بالصورة والصوت.

([1]) ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص99-100.

([2]) ينظر: المرجع نفسه، ص103.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص105.

ز-كيفما كانت العناية التي نوليها لعملية تعليمية التعبير الشفوي، وتجاوز التحديات التي تقف أمامها، وتقديم الوسائل المساعدة على تجاوزها، فإنه لا يمكن تحقيق نتائج مرضية إذا لم يمتلك المعلم خلفية معرفية نظرية متينة ودقيقة-حول العلوم التي من شأنها الاهتمام بهذا النوع من الأنشطة التعليمية- تعصمه من الإسقاط، وأخص بالذكر هنا اللسانيات وتعليمية اللغات، «بما أنها تساعده على إرساء دعائم لديداكتيك الشفهي، وتحديد خصوصية هذا النمط من التواصل، وما يميزه من الأنظمة التواصلية، واقتراح كيفية تدريسه»[1] هذا من جهة، ومن جهة أخرى إذا لم نُتح للمتعلم ما يثير رغبته الحيّة والشخصية لاختيار الموضوع الذي يوافق نموّه العقلي والوجداني ويساير حاجاته واهتماماته، وإذا لم نهيئ له الوضعيات الطبيعية التي تحفزه على التعبير عن أفكاره الأصيلة التي يحتاجها في مواقف التواصل الحقيقي والوظيفي مع الآخرين.

3-3-2-تقنيات الطرائق النشطة في التعبير الشفوي

تعد الطرائق التعليمية إحدى لبنات المنهاج التعليمي، وأهم المسالك التي يتوخى عَبرها المعلّم تحقيق الأهداف والغايات التعليمية والتربوية المتضمنة في المنهاج، فيتخذها-المعلم- وسيلة في تبليغ المادة المعرفية(المحتوى) لمتعلميه في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، كما تنتظم وفقها سلسلة الفعاليات الصفية، ويتحدد خلالها دور كل من المعلّم والمتعلّم، ونظرا لأهميتها في العملية التعليمية-التعلّمية، يفترض من المعلم أن يتجنب الرتابة باختيار الطريقة المناسبة والفعالة في تدريس التعبير الشفوي، التي تتوفر على عامل إثارة اهتمام المتعلم وخياله وإعمال الفكر والإحساس بالتسلية لديه، قصد إكسابه كفاءة تواصلية، شريطة أن تكون هذه الطرائق مرنة تتساير ونوع المادة المعرفية المعلّمة وتراعى فيها قدرات وميولات وحاجات المتعلمين.

كما ينبغي الاعتماد على الوسائل التعليمية والتربوية المتجددة من مثل الوسائل التقنية السمعية-البصرية والتكنولوجيات الحديثة مع ضرورة تدريب المتعلمين على توظيفها في تقديم عروضهم وبحوثهم قصد تنمية قدراتهم التواصلية، وأهم ما يجب توخّيه في إنجاح الطريقة التعليمية هو ربط المادة اللغوية بالحياة اليومية للمتعلمين، واعتماد تقنيات تدريسية مشوّقة ترتكز على عناصر التواصل ووظائف الكلام، مستثمرة مفهوم التفاعل والدينامية التواصلية والاستخدام اللغوي في وضعيات تواصلية حيّة يُدمج فيها التعبير اللفظي والجسدي بمختلف تجلياته، و« ليس هناك طريقة لبعث الحياة

(1) لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، ص7.

أو الحيوية والنشاط في العناصر اللغوية المكتسبة خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه الممكنة، واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانات الفردية الخاصة وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة، فالكلام هو المادة التي تتكون منها اللغة، وهو الوسيلة التي تحيا بها اللغة ويتأصل ويستمر وجودها»[1]، وإعطاء فرص الكلام والتحدث للمتعلم في أثناء العملية التعليمية- التعلميّة سيعمل على تحيين وتفعيل ما تلقاه من معارف ومعلومات وبالتالي تجود قريحته التعبيرية «فالطالب يزداد قدرة على التعبير كلما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من القواعد ويسمعه ويتلقّنه من الصيغ والتراكيب والأساليب اللغوية علميا»[2]، فمن الضروري فتق لسانه بالمحاورة والممارسة الفعلية للغة حتى يتمكن من اكتساب كفاءة تعبيرية شفوية تسعفه في كل ما يَعرض له من مواقف حياتية.

من المفترض أن يدرك المتعلم «إدراكا تاما أن الكلمات والتراكيب التي يتعلمها تعد وسائل مهمة للتعبير عن المواقف والمشاعر والمعارف والعلوم التي يتلقاها، وأنه لا جدوى من تعلّمها ما لم توظف لذلك، لهذا ينبغي أن يشارك كتابة ونطقا في الحديث عما تعلمه وعما سيتعلمه على نحو متواصل ليتمكن منها ويحرز المهارة في استخدامها»[3]، ولعل من بين أهم التقنيات النشطة المستعملة في إطار تعليمية التعبير الشفوي ما يلي:

أ-تقنية الأسئلة والأجوبة: تعد هذه التقنية من بين التقنيات الأكثر تداولا، يتم فيها مناقشة مواقف متنوعة حيث تعتمد أسئلة مرتبطة وهادفة تصل بأذهان وعقول المتعلمين إلى أفكار ومعلومات جديدة فهي تحقق في مجملها هدفا أو أهدافا عامة، حيث يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المركب ومن الكل إلى الجزء، ويمكن تنويع أشكال الأسئلة مغلقة، مفتوحة تتيح للمتعلم التعبير عن أحاسيس أو مواقف ...كما يمكن تنويع المتدخلين :معلم/متعلم، متعلم/متعلم، مجموعة متعلمين /مجموعة متعلمين. ومن بين مزايا هذه الطريقة نذكر:

- ترسيخ وتثبيت المعارف في أذهان المتعلمين.
- تعويد المتعلمين إعمال الفكر بفاعلية وتعويدهم الاعتماد على النفس في كشف الحقائق.
-خلق جو من التفاعل بين المعلم ومتعلميه وبين المتعلمين أنفسهم.

([1]) معتوق أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، ص226.

([2]) المرجع نفسه، ص165.

([3]) المرجع نفسه ، ص164.

-تساعد على إطلاق الحرية في الحديث مع مراعاة الفروق الفردية[1].

ب-التشخيص أو مسرحة الأحداث: تقنية تعتمد على تمثيل المتعلم لنص لغوي وبثّ الحياة فيه، عن طريق الصوت واستخدام الحركة المناسبة والمعبرة عن الصوت، بحيث تتم بوجود حوارات ونصوص معدة سلفا من قبل المتعلمين وتحت إشراف معلمهم[2]. وتكمن أهمية هذه التقنية في تكوين ثروة لغوية للمتعلمين، وتقوية ثقتهم بأنفسهم واكتساب أساليب المحاورة وأخذ الكلمة.

ج-**المناقشة الجماعية:** من منطلق أن الحياة اليومية تقتضي في أغلب مواقفها الحوار والمناقشة والإقناع عند الكبار والصغار على حد سواء، وداخل أسوار المدرسة وخارجها، الأمر الذي يجعل من المناقشة تقنية تواصلية ذات فعالية في تكوين كفاءة المتعلم الشفوية، لذا يفترض بالمعلم أن يتخذها وفق قواعد وأهداف محددة لخلق وتهييئ الفرص، والظروف الطبيعية، والمواقف العملية التي تفسح للمتعلمين فرص ممارسة الحوار والمناقشة، بهدف تدريبهم على الإصغاء والتحدث والمناقشة، والاعتماد على النفس عبر التفكير والتحليل والإجابة والنقد البناء، كما تتيح هذه التقنية للمتعلمين حرية التعبير عن الذات والمواقف والأحاسيس في وضعيات وظروف مختلفة، فهي وسيلة لتغيير الاتجاهات والأفكار الخاطئة، وصنع واتخاذ القرار، اكتساب السلوك الديموقراطي، واكتساب المهارات الاجتماعية[3]، واحترام الاختلاف والآخر والإصغاء إليه...ويمكن تحديد إجراءات هذه الطريقة، على النحو الآتي:

-تجلس مجموعة من المتعلمين على شكل حلقة لمناقشة موضوع التعبير.

-يحدد قائد الجماعة؛ المعلم أو أحد المتعلمين، أبعاد الموضوع وحدوده.

-يوجه القائد المناقشة؛ ليتيح أكبر قدر من المناقشة الفاعلة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، دون الخروج عن موضوع المناقشة.

-يحدد في النهاية القائد بالاشتراك مع أعضاء مجموعته الفِكَر المهمة التي توصلوا إليها[1].

د-الارتجال: تعبير تلقائي وإنجاز عفوي دون سابق إعداد أو تحضير، دون تصميم أو سيناريو معد، حيث يعبر المتعلم بكل عفوية في وضعية غير منتظرة ولا متوقعة فمهارة الارتجال تهيئه لاكتساب سرعة البديهة وتمكنه من التعبير التلقائي في مواقف الحياة المختلفة.

([1]) ينظر: عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص112-113.

([2]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

([1]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن..

هـ–المحاكاة ولعب الأدوار: هي تقنية من تقنيات التعبير الشفوي تقوم هذه التقنية على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات. المجموعة الأولى: متقمصين لأدوار انطلاقا من تخيل مجتمع صغير يشبه الوضعية المستهدفة، من حيث عدد عناصرها والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، فتشخص الشخصيات وتحاكي تصرفاتها وأفكارها، والانفعال والتفاعل معه. والمجموعة الثانية: ملاحظين معلقين ومناقشين لتحليل التصرفات والأفكار[1].

و–التعبير في مواقف حقيقية: وهو شكل من أشكال التعبير الحر عن موقف واقعي مر به المتعلم في حياته، من أجل ترسيخ قيم أو لتعرف على عادات وتقاليد منطقة معينة والمقارنة بينها في المناسبات المختلفة الدينية منها أو الوطنية أو الاجتماعية، أو يعبر عن رحلات وأسفار...

د–تدوين رؤوس الأقلام: تعدّ هذه التقنية من أهم التقنيات التعليمية في الطرائق النشطة، لأنها تؤثر مباشر في طريقة معالجة المعلومات، وتساعد المتعلم على تركيز الانتباه والإصغاء الواعي، وتجمع بين مهارات متعددة، ويمكن الإفادة منها لأهداف تعليمية وتربوية مختلفة، منها الإصغاء، والتعبير الشفوي، والإجابة عن الأسئلة وإعادة تلخيص الأفكار .. بحيث يتزود المتعلم بالقدرة على التقاط الأفكار والتركيز عليها وتسجيلها واختصارها وتخزينها في الذاكرة لإعادة توظيفها كموارد ضرورية في وضعيات جديدة[2]؛ فهي تقنية تعبير عصرية تمثل عملية مركبة، تتضمن تركيز الانتباه على نص مسموع، أو مكتوب، من أجل فهم معناه العام، وملاحظة تصميمه، ومفاصله من فقرات ووحدات بحسب تدرج أفكاره، وتحديد أبرز ما في محتواه، ثم تدوينه باختصار وترتيب، والاحتفاظ به، ثم إعادة صياغته لاستخدامه لاحقا، في استعادة أمينة لمضمون النص الأصلي.

3–4–صعوبات تدريس التعبير الشفوي

لقد ركزت النماذج التعليمية التقليدية على الشق المكتوب من اللغة باعتبارها المعيار الذي يرجع إليه فكان تعليمها المنطلق والهدف، بينما اتجهت عناية النماذج الحديثة إلى المنطوق اللغوي مهتدية بنتائج الدراسات اللسانية المقرة بأن المنطوق هو الأصل في اللغة وهو الأكثر استعمالا والأسبق مقارنة باللغة المكتوبة، لذا عملت المناهج الحديثة على صياغة نماذج تعليمية تركز فيها على تدريس التعبير

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

(2) ينظر: أنطون صياح وآخرون: تعلمية اللغة العربية، ص161-162. و علي آيت أوشان: ديداكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، دط، الرباط–المغرب، دت.

الشفوي بغية تحقيق كفاءة تواصلية عند المتعلمين، إلا أن الضعف اللغوي الذي بات واضحا على ألسنة المتعلمين يجعلنا نتساءل عن الأسباب والبواعث وراء ذلك؟ لعل مرجع الضعف اللغة الشفوية عند المتعلمين؛ تلك التحديات والصعوبات المتعددة المصدر والمرجع التي تعترض عملية تدريس التعبير الشفوي، فمنها ما يعزا للمعلم ومنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما مصدره المنهج التعليمي، هذه الصعوبات التي باتت تشكل عقبة كبرى وبؤرة توتر هامة يعانيها كل من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، مما يجعلها تحول دون السير الحسن للعملية التعليمية-التعلمية الخاصة بهذا النشاط اللغوي؛ وبالتالي ضعف النتائج المرجوة من تعليميته، وفيما يلي إحصاء لتلك الصعوبات حسب مصدرها:

3-4-1صعوبات متعلقة بالمعلم

-شبه انعدام تكوينات المعلمين في تعليمية التعبير الشفوي، وعدم رقي ما وجد منها إلى مستوى تطوير الكفاءات التعبيرية عند المتعلمين.

-عدم امتلاك المعلمين لمؤهلات عملية التدريس، واكتفائهم باتباع الأساليب التقليدية في تعليمية نشاط التعبير الشفوي والتي تجعلهم يستأثرون بالحديث على حساب مشاركة المتعلمين فيه الأمر الذي يضعف قدراتهم التعبيرية.

-حالات المعلم النفسية، قد يكون مريضا أو لديه عاهة أو عيبا جسديا أو خلقيا أو اجتماعيا، والتي قد تقلل من قدرة استيعابه لمتعلميه في عملية التدريس.

-المواقف السلبية اتجاه قدرات المتعلمين التعبيرية ؛ مما يزج بهم إلى الانطواء والخجل، والشعور بالفشل وعدم القدرة على الكلام أمام الزملاء، ويقتل فيهم روح المشاركة والتعبير عما يجول في خواطرهم.

-غياب الفكر التطوري عند المعلمين لانعدم مسايرتهم للتطورات الحديثة في التعليم، والبحوث العلمية خصوصا اللسانية منها، وعدم اطلاعهم على الأهداف الخاصة بتعليمية التعبير الشفوي.

-كثافة البرامج الدراسية، بالإضافة إلى تعدد الأنشطة اللغوية اللذان يتطلبان من المعلم وقتا أطول مما هو مخصص؛ لذا يلجأ إلى استغلال الوقت المخصص للتعبير الشفوي لصالح الفروع اللغوية الأخرى.

3-4-2-صعوبات متعلقة بالمتعلم

-إن مصاحبة الشفوي لمظاهر من شخصية المتكلم من مثل الحركات، وتعابير الوجه، وتغيرات الصوت؛ إحدى العقبات التي تُصعب من تعليمية التعبير الشفوي.

-عدم امتلاك المتعلم للمؤهلات التي تجعله يستطيع أن يعبر فيها، وذلك بسبب وقوعه في الأخطاء التصريفية أو التركيبية أو النحوية...إلخ.

– الحالة السيكولوجية للمتعلم، فقد يكون مصابا بمرض من أمراض الكلام أو عاهة نطقية مثل: التلعثم والتأتأة...، مما قد يشكل له عقدة نفسية، وهذا ما يصعّب عملية تعليمه وتعلمه للشفوي.

–ضعف الملكة اللغوية عند المتعلم مما يجعله غير قادر على الربط ومتابعة التعبير.

–خصوصية القدرة المعرفية عند المتعلمين: إذ لكل متعلم استراتيجية معينة في التعلم، منها ما هو كلي يشترك فيه الجميع يَسْهُل تقويمه، ومنها خاص يجري في أعماق المتعلم ليس من السهل التوصّل إليه.

–قلة امتلاك المتعلم للمهارات اللغوية من استماع وحديث وقراءة، مما لا يتيح له الفرصة لتعلم عدد أكبر من الألفاظ التي تساعده على التعبير؛ وبالتالي ضعف الثروة الفكرية اللغوية لديه.

3–4–3–صعوبات متعلقة بالمنهج

–عدم تقديم مفهوم دقيق للتعبير الشفوي، وأهداف واضحة من تدريسه، كما في الأنشطة اللغوية الأخرى القراءة والكتابة...، مما يدفع بالمعلمين إلى بذل جل جهودهم فيها دون التعبير الشفوي.

–ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفوي، مع تقليل الزمن الأسبوعي المحدد له.

– غياب تصور دقيق حول علاقة اللغة الشفوية باللغة المكتوبة.

– التوجه الى اعتبار نشاط التعبير الشفوي منعزلا عن باقي الفروع اللغوية، مما يعدم استثمار ما في دروس اللغة من أنماط راقية لتدريب المتعلمين على استعمالها في مواقف حياتية طبيعية.

– عدم التحديد الدقيق لمستلزمات تنمية مهارات التعبير الشفوي، وغياب توجه حقيقي في تنمية المهارات التعبيرية في جميع مناحي فروع اللغة العربية.

– الاعتماد على طرائق وأساليب تعليمية تقليدية، وعدم مواكبة التطور الحاصل فيها.

– انعدام الوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية اللاصفية(الإذاعة، المسرح،...)الملائمة لممارسة التعبير الشفوي.

–غياب نماذج تعليمية دقيقة خاصة بالشفوي، والتي تعمل على إنماء الكفاءة في التعبير الشفوي، بسبب فقر البحث العلمي في المجال.

–انعدام المعايير العلمية التي يقوم عليها تقويم التعبير الشفوي.

3–4–4–صعوبة تقويم كفاءة التعبير الشفوي

لا نفتأ نؤكد– عطفا على ما ألمحنا إليه– أن التعبير الشفوي نشاط ممتد ومستمر إلى باقي الفروع اللغوية والمواد الدراسية، وأن تدريسه تعترضه تحديات شتى، وأن كفاءته يشوبها نقص ويعتريها غموض وتعترضها صعوبات منها ما يعود للمعلم، ومنها ما مصدره المتعلم، ومنها ما يرجع إلى المنهاج

التعليمي. إلا أن كل هذه الأمور تولّد صعوبات تقف عقبة في تقويم الكفاءة في التعبير الشفوي، حيث تعود صعوبة تقويم التعبير الشفوي إلى أمور عدة مجتمعة ومنفصلة في الآن ذاته، ولعلّ أول العوامل ما يتخلل تعبيرات المتعلمين الشفوية الموجهة، من سلوكات لغوية تصدر عنهم بشكل عفوي، قد تصدر في حصة التعبير الشفوي كما يمكن أن تكون في أثناء نشاطات لغوية أخرى، لذا يستعصي على المعلم تقويم كفاءة متعلميه التعبيرية الشفوية، هل يقوم تقويمه على كل تلك التعبيرات أم يصبّها على التعبيرات الموجهة فحسب؟ وقد تنجم الصعوبات بسبب ما تلقاه المتعلم وما تعلمه من عينات لغوية مختارة، ضف إلى ذلك عدم تحديد الموضوعات التعبيرية بدقة، وعدم التحكم في الإطارين الزماني والمكاني المخصصان للتعبير الشفوي، مع الضبابية التي تكتسي مكونات كفاءته وعناصر تقويمها.

كما ترجع الصعوبة في غالب الأحيان إلى غياب المعيار الموضوعي والنموذج الذي يمكن القياس عليه أداءات المتعلمين في التعبير الشفوي، مثلما هو الحال في التعبير الكتابي، فلكي يُصدر المقوّم حكما موضوعيا على إنجاز كل متعلم أو كفايته الشفهية، فهو مطالب بالتقاط ورصد الكثير من التفاصيل التي لها صلة بمستويات عديدة(صوتية، تركيبية، حركات..)تجري في فترة وجيزة جدا، خلافا للتعبير الكتابي الذي يترك أثرا ماديا يتيح للمقوّم الرجوع إليه باستمرار خصوصا في ضوء غياب–إن لم نقل انعدام– الوسائل التعليمية المساعدة مثل الموارد التكنولوجية الحديثة التي تعمل على تسجيل الأصوات[1]، وغياب الوسائل والأدوات الحديثة التي من شأنها تقييم التعبير الشفوي بدقة وموضوعية، خصوصا في ظل اكتظاظ الفصول الدراسية ممّا يُصعّب من تحديد الوضعيات التعليمية الشفوية ويولّد صعوبات على مستوى تقويمها.

خلاصة الفصل:

إذا كان لا بد من خلاصة لكل فصل، باعتبار المنهج الذي ارتضيناه للدراسة، فإننا نجد هذا الفصل بطبيعته الوصفية، يقوم على ثلاثة عناصر أساسية هي اللغة والتواصل، والتعبير، والمهارات اللغوية، وكان الهدف منه أن نتقصى ماهية اللغة، والعلاقة بين المنطوق والمكتوب، وإشكالية التواصل، فضلا عن الواقع اللغوي للطفل الجزائري ثم عرّجنا على التعبير والمهارات اللغوية، لنصل إلى توصيف خاص بتدريس التعبير الشفوي، وعليه نخلص إلى أن:

([1]) ينظر: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، ص208.

1- ضمان نجاح الأمم لن يكون إلا باللغة، وضمان استمرارية اللغة لن يحصل إلا بالحفاظ عليها من قبل مستعمليها، واهتمام جميع الأطراف بتعليمها وتعلمها، فتعليم اللغة مطلب حيوي وجوهري تشترك فيه الأسرة والمجتمع، وعناصر التربية ومؤسسات التعليم بحيث يتحقق الإتقان للغة في صورتيها الرمزية الصوتية والخطية.

2- تبيّن من خلال الواقع اللغوي أن الطفل يواجه في دروب اكتساب اللغة العربية تحديات متعددة ومتنوعة تتصدرها الازدواجية والتعددية اللغوية؛ تجتمع في مجملها على حقيقة أن مهارته اللغوية واقعة تحت ضغط التداخل الدائم، مما قد يصعب عليه نموه اللغوي والمعرفي والفكري، الأمر الذي يجعلنا نقف عند العديد من الإشكالات التي تدفعنا إلى إمعان النظر في طبيعة اللغة التي علينا تعليمها في المدارس، ومحدداتها الزمانية والمكانية، وعلاقتها باللغة المتداولة التي يتواصل بها الطفل في مجتمعه.

3- التواصل اللغوي أساس التفاعل الاجتماعي، وأحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان من دون غيره من الكائنات، وهو يختلف حسب طبيعة اللغة التي يتوسل بها شفوية أو كتابية.

4-اللغة أداة اتصال وتواصل والتحكم فيها ما هو إلا سيطرة على منظومة مهاراتها الأربع والتي تتوزع على مستويين للأداء اللغوي هما: الاستقبال والفهم يضم الاستماع والقراءة ومستوى الإنتاج الضّام لمهارتي التحدث والكتابة.

5-التعبير الشفوي من أهم الوسائل التي يتوسل بها الفرد في عملية التواصل والتفاهم مع غيره، ويستعين بها في قضاء حاجاته النفسية والاجتماعية والتربوية، يستمد أهميته من كونه كلام سابق للكتابة.

الفصل الثالث

تعليمية التعبير الشفوي في مناهج الإصلاح وسنداتها التربوية لمرحلة التعليم المتوسط.

توطئة:

يمثل الوقوف عند هذا الفصل محطة هامة في مسعانا هذا الذي أردناه مرصدا يقارن بين تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح 2003 وتعليميته في مناهج إصلاح 2016، فمن خلال الاطلاع على ما تضمنته المناهج* في مضمار تعليمية التعبير الشفوي، نكتشف حقيقة هذا النشاط المهم في حياة المتعلم المدرسية، لكون اللغة الشفوية الطاغية على ما سواها في الممارسات اللغوية في مادة اللغة العربية وجميع المواد المدرسة باللغة العربية، وأهميته في حياة المتعلم الاجتماعية عامة باعتبار اللغة أداة التواصل اليومي، والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر، ووسيلة لقضاء الحاجات والمقاصد.

1-تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط

تمثل اللغة العربية اللغة الوطنية الرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس، ووسيلة للتواصل اليومي، كما أنها

*يعدّ مصطلح "منهاج" من المفاهيم الفكرية التربوية التي شغلت الفكر الإنساني منذ القدم ولازالت، ولأن الأشياء تعرف بالعودة إلى أصولها؛ وجب علينا استكناه المعنى اللغوي للكلمة، وبالرجوع إلى لسان العرب نجد: النهْج: طريقٌ بينٌ وَاضِحٌ...ومَنْهج الطَّرِيق: وَضَّحه، والمِنْهَاج: كالمِنْهَجِ...وأَنْهَجَ الطَّرِيق: وَضحَ وَاسْتَبَان وصار نَهْجا وَاضِحا بَيِّنا..، أما في الاصطلاح؛ فيعرّف المنهاج التعليمي على أنه بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم، ويعتمد بناء المنهاج على احترام المبادئ الآتية:-الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.-الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج. -قابلية الانجاز: أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.-الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية؛ وبناء على ما تقدم يتضح أن المدلول اللغوي للمنهاج لا يبعد كثيرا عن المدلول الاصطلاحي، حيث نجد بين المدلولين خيطا ناظما رفيعا. فالمنهاج التعليمي الحقيقي هو بمثابة طريق يُسْلَك للتعلم، وأهم صفة في هذا الطريق الوضوح والمادة الدراسية لا تتضح ولا يستقيم مدلولها إلا ضمن منهاج مخطط واضح وبيّن. فالمنهاج هو كل ما يشمله نظام تعليمي من غايات وأهداف ومحتويات دراسية ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة، من أجل تحقيق مقاصد كبرى، مثل تعريف المتعلم بعناصر هويته وتعزيز التشبث بها، وبناء شخصية مواطنة مسلحة بقيم الصدق والأمانة والاجتهاد والابتكار، قادرا على الاندماج في الحياة ومتغيراتها، ويمكن تلخيص عناصر المنهاج في ستة أسئلة دالة: لماذا نعلّم/نتعلّم؟ من يتعلّم/ يعلِّم؟ ماذا نتعلّم/نعلّم ؟ متى نعلّم؟ كيف نعلّم/نتعلّم؟ وأينَ نتعلّم/نعلّم؟

ينظر: ابن منظور: لسان العرب، المجلد 2، مادة "ن هـ ج"، ص383. ووزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص3.

الحسن اللحية: دليل المدرس التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2008.

دوجلاس براونَ: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، دط، بيروت ،1994.

«الأداة الأولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم، وتشكل مع اللغة الأمازيغية إسمنت الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصرا جوهريا لوعيه الوطني»[1]، أما في مرحلة التعليم المتوسط فتعدّ اللغة العربية الوسيلة الأساسية في عملية التعليم والتعلم فهي «العامل المشترك لإجراء التعلم في جميع المواد المقررة وأداة فاعلة في إرساء التعلمات وإكساب الموارد الضرورية»[2]، كما يعتبر التحكم في فيها كفاءة عرضية «تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلمات، ومن ثم إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد، والكفاءات العرضية والقيم والمواقف، فهي وسيلة للتعبير والتواصل والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها، وكذا لامتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، وأداة لهيكلة الفكر»[3].

فاللغة العربية الأساس الأول في بناء المتعلم فكريا ونفسيا واجتماعيا، فهي ليست مادة دراسية فحسب، إنما هي الوعاء الذي يستوعب الحقائق والخبرات الإنسانية تفكيرا وتعبيرا، وجسرا لتلقي المعارف ووسيلة لتعلم المواد الدراسية الأخرى وبناء تعلمات جديدة، يشكّل التحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التعلّمات، وتعلمها يستهدف بالدرجة الأولى تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي[4]، وليس الاقتصار على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل استثمارا سليما ووظيفيا، يبلغ بهم أعلى مستويات الفهم والإدراك ويجعلهم متمكنين من استعمالها كلغة في جميع المجالات، وقادرين على التواصل اللغوي الإيجابي، وفهم أنواع الخطاب ونقله والتفاعل معه تفاعلا يعبر عن واقعه المعيش وعن البيئة المحيطة به؛ لأن التحكم فيها يضمن للمتعلم النجاح في الحياة الشخصية والاجتماعية والنجاح في مساره الدراسي، ولا يستطيع أي متعلم في أحد أطوارها أن ينتقل إلى الطور الذي يليه قبل أن يتحكم في كفاءات ميادين اللغة العربية: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة. لذا؛ كان لزاما على وزارة التربية أن توليها اهتماما بالغا للسعي في جعلها « لغة التواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع، وتحريرها من

([1]) وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، الجزائر، فيفري2008، ص12.

([2]) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، جويلية 2015.

([3]) اللجنة الوطنية للمناهج-المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص4.

([4]) ينظر: المرجع نفسه، ص3.

القيود التي كبّلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مكرّسة كلغة "المدرسة" فقط، بعيدة عن ميدان التواصل اليومي الذي هو دور كلّ لغة بشرية»[1]، وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تطوير تعليم اللغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري، وفي تغذية البعد الثقافي للمتعلمين، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعليها أن تعيد للمتعلمين الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم-دون عقدة- على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

1-1-التعريف بالمرحلة وخصائصها

تقع مرحلة التعليم المتوسط بين مرحلة التعليم الابتدائي التي تمثل بداية سلم التعليم ومرحلة التعليم الثانوي التي تمثل نهايته، فهي تمثل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي* ، الذي يهدف إلى جعل كل متعلم يتحكم في جملة من الكفاءات القاعدية التربوية منها والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية[3].حيث يلتحق بها المتعلم بعد اجتيازه امتحان شهادة التعليم الابتدائي. وتحدد مدة الدراسة في هذه المرحلة بأربع سنوات، يعقد في نهاية السنة الرابعة منها امتحان عام، فيحصل الناجح فيه على شهادة التعليم المتوسط والتي تؤهله للانتقال الى مرحلة التعليم الثانوي، بينما يوجه الراسبون والذين أتموا السن القانوني للتعليم الإلزامي إلى الحياة المهنية والعملية.

تكمن أهمية هذه المرحلة التعليمية في كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق المتعلم انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات ومهارات واستعدادات المتعلمين بما يعدّهم لمواصلة المسار الدراسي أو للانخراط في المجال المهني، خصوصا إذا علمنا أن المتعلم في هذه المرحلة «يأتي وهو يمتلك رصيدا لغويا، ومعارف وكفاءات تمكنه من فهم المحيط

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج التعليم المتوسط، الجزائر، مارس 2016، ص30.

*يشمل التعليم الإلزامي الأساسي مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط، يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، سيمكنهم من اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي، أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنين، أو المشاركة في حياة المجتمع وزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، ص10.

(3) ينظر: وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، ص 77.

الاجتماعي الذي يعيش فيه، وسلوكات تمكنه من المساهمة في الحياة الاجتماعية، ومواقف تحدد معالم شخصيته ومقوّماتها، لذا ينبغي التعامل معه على هذا الأساس لتوسيع مجاله المعرفي وتعميق فكره النقدي، وتوجيه ميوله الإبداعية، إلى جانب إكسابه مهارات جديدة وسلوكات فاضلة ومواقف مسؤولة»[1]، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تدرج مختلف المواد التعليمية في هذه المرحلة في إطار مجالات تمكّن المعارف الخاصة من التعاون فيما بينهما تعاونا مثمرا. وبهذه الطريقة الأكثر انسجاما ووجاهة يمكن لهذه المعارف أن تتحول في أذهان التلاميذ إلى ثقافة عامة أدبية وفنية، علمية وتكنولوجية[2]، وفق محاور رئيسية حددتها وزارة التربية الوطنية للتعليم المتوسط[3]. هذا وتُهيكل مرحلة التعليم المتوسط إلى أطوار ثلاثة كما هو مبين في الجدول التالي:

الطور	الطور الأول (سنة واحدة) 1 متوسط	الطور الثاني(سنتان) 3/2 متوسط	الطور الثالث(سنة واحدة) 4 متوسط
أهدافه	التجانس والتكيّف والاكتشاف	التعزيز والتعميق	التعميق والتوجيه

الجدول 04: الأطوار التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط وأهدافها

يُشكّل الطور الأوّل من التعليم المتوسّط فترة التجانس والتكيّف والاكتشاف؛ إذ إنّ الانتقال من الابتدائي إلى المتوسّط يشكّل تغييرا جذريا للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في موادّ مستقلّة، وتعدّد الأساتذة، وتغيير طرائق العمل، وإدراج للغة الأجنبية الثانية، ويمكّن الطور الثاني من تعزيز وتعميق التعلّمات خلال سنتين، كما يشكّل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادّة

(1) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط–اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص7.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، مارس 2016، ص13.

(3) يتعلق الأمر ب: –تجانس وتكييف معارف وكفاءات التلاميذ (مكتسبات الابتدائي) وإدراج لغة أجنبية ثانية.

– تعزيز كفاءات المتعلمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

– تعميق تعلمات التلاميذ وتنميتها، وإعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شُعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية.

– استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال قصد التعلم وتنمية الذوق الفني والحس الإبداعي، وتنمية القدرات النفس–حركية والبدنية والرياضية. ينظر: المرجع السابق، ص ن.

والكفاءات العرضية* . أما الطور النهائي للتعليم الإلزامي فيمكّن من توجيه المتعلم إلى ما بعد التعليم الإلزامي، إضافة إلى تعميق التعلّمات وتنميتها، وفحص مكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسّط[2] قصد إعدادهم للتوجيه مستقبلا إما لمواصلة التعليم في المراحل الموالية، أو للتخصص في التعليم والتكوين المهنيين، وإما توجيها للحياة العملية.

1-2-المقاربات اللغوية في تدريس اللغة العربية

شهد ميدان تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة بروز عدد من المقاربات اللغوية، تمخض عنها ظهور طرائق وأساليب تعليمية تنسجم وتلك المقاربات، اتخذتها المناهج التعليمية سبيلا في تعليم اللغات، ولعل أبرزها في العصر الحديث المقاربة البنيوية والمقاربة التواصلية، واللتان أثرتا بشكل كبير في مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر.

1-2-1-المقاربة البنيوية

لقد كان للسانيات البنيوية منذ ظهور كتاب دي سوسير، وهيمنتها على ساحة الدراسات النظرية والتطبيقية الأثر الكبير في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، حيث تمكن هذا الحقل المعرفي من تجاوز النظرة التقليدية لتعليم اللغة وابتكر مقاربة ذات مرجعية لسانية بنيوية قائمة على اتخاذ الجملة وحدة التحليل الأساسية، ومُلِحّة على دراسة اللغة مفصولة عن سياقها الاجتماعي، بالتركيز على النسق واستبعاد كل ما هو خارجه، قصد التحكم في التراكيب اللغوية والسيطرة عليها، وتثبيت السلوكات اللغوية؛ من أجل تحقيق الطلاقة، «عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعددة»[1]، حيث انطلقت المناهج التعليمية في صوغ عدة مبادئ

*هي كفاءات ذات طابع تواصلي تفترض المناهج في نهاية مرحلة التعليم المتوسط أن يكون في مقدور المتعلم وفق مستواه وسنه أن: -يتواصل بشكل سليم في مختلف وضعيات التواصل. -يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل الأدبية، الفنية والبدنية. -يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها. -يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء. وكفاءات تشمل ميدان المعارف:

-التواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية كتعبير عن الثقافة الوطنية بكل أشكالها(اللساني، الفني، والثقافي العلمي) وعن التمسك الراسخ بأصوله التاريخية. -استخدام اللغة العربية كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب والفن والثقافة. -معرفة من خلال النصوص أسماء الكتاب والأدباء والجزائريين والمغاربيين والعرب، وأدباء ذوي شهرة عالمية

ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص15.

([2]) اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2009، ص11.

([1]) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

لتعليم اللغة وتعلمها استنادا على مبادئ اللسانيات البنيوية، من بينها:

-إقصاء النصوص القديمة وتقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المنطوقة في آنيتها دون الانشغال بتطورها. مما أدى إلى بروز الطريقة المباشرة التي تعتمد على الاتصال المباشر باللغة تلقيا وبثا في وضعيات ملموسة. يعمل من خلالها المعلم على تدريب المتعلمين على الاستماع والفهم قبل الكلام، ثم يعلمهم مهارات القراءة والكتابة.

-توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، انطلاقا من مبدأ اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول، والاهتمام بالدليل غير اللغوي، وظهرت نتيجة لذلك طرائق تعليمية جديدة من أبرزها الطريقة السمعية البصرية. التي تعتمد على وسائل سمعية بصرية في إنجاز درس اللغة.

-توجه الاهتمام إلى الجملة أساسا لتعليم وتعلم اللغة. وانطلاقا من تحليل اللغات المدروسة تم تحديد العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة، والوظائف التي يضطلع بها كل عنصر؛ ومن ثم العمل على تعليم الطفل مختلف القواعد المتحكمة فيها.

-استثمار مفهوم البنية(structure) في تعليمية اللغات، لأن البنية لا تكمن في عناصر الجملة ذاتها؛ إنما في التنظيم الداخلي لوحدات النسق اللغوي، وفق ما يبرز من سماتها المميزة لمكوناتها صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، واستنادا إلى النسق، وتمثل استثمار ذلك في التمارين البنيوية التي تعتمد مفاهيم التقابل والتشابه في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها[1].وفق مبادئ التدرج والترتيب ودرجة التركيب والتعقيد.

-تعلم اللغة يكون وفق مبدأي المثيرة والاستجابة متأثرين في ذلك بالنظرية السلوكية القائلة إن اللغة سلوك مثل كل أنواع السلوك، وتعلم اللغة ما هو إلا اكتساب للعادات وتدريب على السلوكيات المشروطة، وبالتالي التأكيد على دور التكرار والمحاكاة والمران والحفظ في اكتساب اللغة، والمحادثة والحوار عبارة عن سلسلة من هذه الانعكاسات المشروطة والتمارين تهدف إلى وضع المتعلم في موقف رد الفعل الآلي والصحيح[1]

وفي سياق الحديث عن هذه المقاربة التعليمية للغة لا بد من الإشارة إلى أنه انبثقت عنها طرائق تعليمية تُجيز الممارسة اللغوية خارج السياق، وتهدف من تعليم اللغة وتعلمها تأهيل المتعلم قصد التعرّف على الجمل وإنتاجها، والامتثال في بنائها إلى قواعد اللغة نحوا ومعجما وصوتا، إذ إن «البنية

([1]) ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، دط، المغرب، دت، ص21.

([1]) ينظر: برتيل مالبرج: مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القوي للترجمة، ط1، القاهرة، 2010، ص 319.

هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساسا من التدريب الشفوي على بنياتها اللغوية، تلك البنيات التي يفترض أن تقدم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة»[1]؛ حيث تقوم طرائق التدريس وفقها على المحاكاة والتقليد وحفظ الأنماط اللغوية، والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة، والشواهد والنصوص، وذلك باعتماد التدريب والتكرار على استظهارها في محاولة لامتلاك ناصية البنية اللغوية ومن ثم استدعاؤها في مواقف مشابهة بطريقة آلية، لذا نالت هذه المقاربة قدرا من الرّضا والقبول نظرا لما تصبو إلى تحقيقه من الأهداف والمتمثلة في[2]: إكساب المتعلم القدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا، وإكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين. إضافة إلى إكسابه مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد. وقدرة ذهنية تمتلك أهلية واستيعاب وتخزين البنى اللغوية وإعادة إنتاجها في سياقات مشابهة.

إلا أنها لم تخل هي الأخرى من السلبيات والمآخذ، والانتقادات بدعوى الإفراط في التطبيق الشفهي الذي يعد الغاية القصوى من تعليم اللغة وتعلمها، في المقابل إهمال الجانب الكتابي، إضافة إلى أن تمارينها تنطلق من جمل معزولة عن ظروف إنتاج الخطاب الطبيعي، وعن التأثيرات الاجتماعية والثقافية، «ولقد مرت أجيال من المتعلمين تمرنوا على الجمل في اللغة الهدف وظلوا غير قادرين على سَلْكِ تلك الجمل في أجزاء مفيدة من الخطاب»[3].

كذلك من بين الأمور التي انتقصت من فعالية هذه المقاربة؛ تغييبها لمعنى الرسالة في مقابل التركيز على شكلها، حيث تدرّس وفقها التراكيب اللغوية الجاهزة والتي يفترض تثبيتها وترسيخها في ذهن المتعلم عن طريق التكرار والممارسة والمران في حدود سؤال المعلم الذي يعدّ محور العملية التعليمية والمالك الوحيد للمعرفة، وجواب المتعلم المكتفي بالإنصات والاستقبال، دون أن يبذل أدنى قدرة لتطوير قدراته الذهنية والتعبيرية التواصلية؛ الأمر الذي يشعره بالملل أمام تلك النصوص والجمل المجتزأة من مقاماتها، ويجعله عاجزا عن استعمال ما اكتسبه من بنى لغوية بما يقتضيه أحوال الحديث، فينتج نصوصا هزيلة غير مستجيبة لمقتضيات الموقف التواصلي؛ وبالتالي يحدث له ضمور في كفاءتيه التعبيرية

(1) عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص86.

(2) ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

(3) وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثامن عشر، ربيع الآخر1438- يناير2017، ص360.

الشفوية والكتابية معا، وفي قدرته التواصلية مع الآخرين. ومن أكثر الانتقادات التي وجهت إلى التعليم التقليدي للغات إصراره على الصواب وقواعد النحو، ومحدودية أهدافه، وتغييبه البعد الاجتماعي للغة[1]، كل هذه الأمور مجتمعة فرضت إعادة النظر في المقاربة المنتهجة، وفي الطرائق المتبعة في تعليم اللغات، والانتقال من منطق يركز على المعلم وأدائه، إلى منطق يركز على المتعلمين وتفاعلهم، وتنمية قدراتهم الذاتية، وتمكينهم من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تخوّل لهم فرص الإبداع والابتكار؛ وللغرض ذاته برزت مقاربة جديدة تستند في مرجعيتها النظرية على تيار لساني عني بدراسة الاستخدام اللغوي، والضوابط التي تحكمه، ودور السياق في التواصل اللغوي، ومن ثمة وجهت هذه المقاربة اهتمامها بكل من المتكلم والمستمع والعلاقة بينهما، وبكل ما يحيط بعملية إنتاج اللغة[2]؛ وهي المقاربة التواصلية، فما معالم هذه المقاربة؟

1-2-2-المقاربة التواصلية

إذا كان الإنسان يستخدم اللغة للاتصال سعيا إلى تحقيق غرض تواصلي معين أوضح من أن يناقش هنا فهو أيضا يتخذها أداة لنقل المعاني والأفكار وتلقيها عن طريق التحدث والكتابة إرسالًا، والاستماع والقراءة استقبالًا، قصد تحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين من بني جنسه، وهذه الطبيعة الاتصالية للغة؛ أفضت إلى بروز مدخل تعليمي يفترض تعليم اللغة وفق المقاربة التواصلية (Approche communicative)، الغاية منه تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلمين، تمكنهم من التواصل بهذه اللغة في مختلف المواقف الحياتية.

وهي المقاربة التي بدا أنها تقوّض المناهج التعليمية البنوية: المناهج السمعية البصرية والسمعية الشفوية التي كانت تهتم بتعليم البُنى اللغوية دون إعطاء أهمية للاستعمال، إضافة إلى ما أثبتته من عجز نتيجة مبالغتها في اهتمامها بالمادة اللغوية (اختيارها وتدريجها وتخطيطها)، وحصرها لمحتوى الدرس في مختلف مستوياته اللغوية(الإفرادية* والتركيبية والدلالية) على نمط واحد لجميع فئات المتعلمين مغيّبة حاجات المتعلمين وغير مراعية للاختلافات القائمة بين فئاتهم.[2]

([1]) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المجلد الرابع، ج1، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية، ص75.

([2]) ينظر: محمود أحمد النحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر، 2002، ص58.

*الإفرادي: هو تعبير عربي قديم، نظيره بالإنجليزية: Lexical، وترجم بعض المعاصرين هذه العبارة بكلمة: معجمي

([2]) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، دط، ج1، الجزائر، 2012، ص198.

لقد اعتُمِدَت التطبيقات اللغوية للمقاربة التواصلية في مجال تعليم اللغة في بداية سبعينيات القرن الماضي متأثرة بعلم النفس المعرفي الذي يرى أن للغة وظيفة معرفية تتمثل في نقل الأفكار والمفاهيم، وبالدراسات اللسانية المتجهة إلى دراسة اللغة بوصفها معطى اجتماعيا، وتطورت هذه المقاربة خاصة من قبل اللسانيين التطبيقيين البريطانيين في ثمانينات القرن الماضي، كرد فعل ضد المقاربات القائمة على القواعد النحوية[1]، ودعت إلى «التركيز على التبليغ اللغوي وشروطه»[2]، بالتأكيد « على ضرورة التمييز بين اللغة كسجل من الأدلة ونظام تتركب فيه هذه الأدلة واللغة كنشاط يتحقق من خلال وقائع الخطاب»[3] من جهة، والاهتمام من جهة أخرى بملكة التبليغ (competence cimmunicationnelle)؛ أي القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، بعد تجاوزهم للملكة اللغوية المتعلقة بالقدرة على التركيب السليم.

وهو الأمر الذي جعل القائمين على تعليم اللغات يدركون عدم كفاية مهارة إنتاج الجمل النحوية، والقدرة على نطقها وكتابتها وقراءتها بشكل صحيح، بل لا بد –بالإضافة إلى ذلك– من معرفة كيفية استعمالها بشكل صحيح لأغراض تواصلية في مقامات متنوعة[4]، ودعا إلى تجاوز السلامة اللغوية وصولا إلى النجاعة التبليغية، والتركيز على المتعلم للغة في فعل التواصل لا على المادة اللغوية ذاتها، أي مراعاة الاحتياجات الحقيقية التي تختلف فيها فئات من المتعلمين، بالاعتماد على حوارات ونصوص حقيقية تستخرج من الواقع المعيش[1]؛ وبالتالي إبراز أهمية الخصائص التواصلية لاستعمال اللغة، فاختلاق سياقات مناسبة للتفاعل، وبيان تبادلات المستمع/المتكلم والقارئ/ الكاتب، وإتاحة الفرصة للمتعلم لمعالجة اللغة في مواقف متنوعة، كلُّها عوامل تُسهم في توفير تلك البيئة التعليمية المنشودة، وفي ذلك مجال لاكتساب اللغة وتطورها في سياق تواصلي[2].

فالمقاربة التواصلية هي مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، وتتمثل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية وطرائق

([1]) Jack C. Richards and Richard Schmidt: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, p.90.

([2]) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص198.

([3]) خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص 159.

([4]) ينظر: حسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص39.

([1]) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص198-199.

([2]) ينظر: وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، ص359.

ودروس التواصل، هي على العموم تنظم لتحقيق أهداف التواصل من خلال الوظائف(أفعال الكلام) والمفاهيم (أصناف دلالية نحوية مثل الزمن، المكان،..)[1] والجديد الذي رافق ظهورها في تعليم اللغات هو« التغير الاستراتيجي-إذا جاز التعبير- في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نَصِفُها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلّم والتعليم ثالثا»[2]، فنجدها تصف اللغة انطلاقا من وظيفتها التواصلية، وتعليمها وتعلمها يكون بالنظر إلى بعديها الاجتماعي والثقافي، وتعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتضح ذلك في الإصرار على تقديم اللغة في مواقف، واستخدام المعينات السمعية والبصرية، وفي التأكيد على الأمثلة اللغوية الطبيعية وليس المصطنعة[3]؛ أي أن الاكتساب الطبيعي للغة يحدث في سياق موقف تواصلي هادف وذي معنى، انطلاقا من وجود حاجة تدعو إلى استخدام اللغة، وأسبقية المعاني على الصيغ، وتفاعل المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة) وتكاملها، فلا يُمارس أي منها غالبًا بمعزل عن المهارات الأخرى.

لا يمكن أن تحصل للمتعلم قدرة التحدث إلا بعد اكتسابه القدرة على إدراك المسموع وفهمه، وتمكنه من الكتابة يحصل بالاستفادة من الأساليب التي قرأها وهكذا دواليك؛ فالمهارات اللغوية في ضوء المقاربة التواصلية تتكامل بين بعضها البعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو التكامل الحقيقي بالالتحام والتضام، والتشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي لتحقيق أهداف ذات معنى في حياة المتعلم.

كما نجد طرائق التدريس وفق المقاربة التواصلية على عكس ما كانت عليه الطرائق السابقة لها -من مثل الطريقة الطبيعية أو الطريقة السمعية الشفهية، التي يرى أصحابها أن تدريس اللغة يتطلب التدرج في تقديم المهارات اللغوية وذلك بتدريس الاستماع فالتعبير الشفوي فالقراءة ثم الكتابة-؛ ينفي روادها وجود ترتيب مطلق ثابت في تعليم المهارات اللغوية، يجب الالتزام به أيا كانت ظروف الدارسين، أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها ترتيب المهارات، بل يعتمد تدريس اللغة على

([1]) Voir: Jean Pierre Cuq: Dictionnaire de didactique du français-langue étrangères et seconde, p.24.

([2]) نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص184.

([3]) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، ص75.

طبيعة المواقف التواصلية التي يتدرب المتعلم عليها[1]، فمن خلالها يسمح للمعلم والمتعلم بالتموضع إزاء المعرفة، فعوضا من أن يكون المتعلم مستقبلا سلبيا في كل حالته كما في المقاربات السابقة؛ يمكن أن يكون مرسلا والمعلم مستقبلا كما يمكن أن يكون المرسل والمستقبل في الآن ذاته، حيث يتبادل الأدوار مع زملائه في جو تواصلي يقوده المعلم ويسوده التفاعل، بغرض تحقيق مضمون الرسالة وهو الهدف من تعليم اللغة وتعلّمها.

أما بخصوص طرائق تعليم اللغة العربية، وفق المقاربة التواصلية وباعتبارها من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، فهي عديدة، تتعدد وتختلف حسب الأنشطة المدرسة والكفاءات المرسومة لتعلمها، وحسب اختلاف فئات المتعلمين من حيث العمر والنمو الفكري والنضج العقلي والمستوى التعليمي، فتعليم المتعلم طريقة طرح الأسئلة والإجابة عنها تختلف عن تعليمه مهارات الحوار، وتعليمها لمتعلم في المرحلة الابتدائية يختلف أيضا عن تعليمها لمتعلم في مراحل أعلى؛

هذا ما يدفع بالمعلم إلى البحث والتنقيب عن أيسر الأساليب وأنجعها والتي تتلاءم مع مستوى المتعلمين والنشاط المدروس والكفاءات المراد تحقيقها منه، مركزا على تزويد المتعلم بآليات تسعفه في البحث عن المعارف وتعينه في بناءها بنفسه، حيث يقتصر دور المعلم على توجيهه وإرشاده لا على تلقينه، ومن بين الطرائق التي اتخذتها المقاربة التواصلية لتعليم اللغات وتعلمها؛ طريقة المحادثة والحوار، إما بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم، من خلال خلق جو يتسم بحرية التعبير عن الأفكار ومناقشتها، وهي طريقة مستوحاة من السلوك اللغوي الاجتماعي، الذي يغلب عليه أسلوب الحوار في العلاقات بين الأفراد، الغاية منها ليس التفاعل وتبادل الحديث بين المتخاطبين فحسب؛ بل « تكون المحادثة لتبادل المنفعة، وضمنها المعرفة المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين الأفراد»[1].

إضافة إلى إكساب المتعلم آداب الحوار وأخذ الكلمة، وحسن اختيار الألفاظ والحجج وتوظيفها في خطاباته، مما يسهم في تقوية ثقتة في نفسه أثناء تحاوره مع الغير، ويعزز إقباله على الحديث والتواصل، ويعينه على امتلاك الملكة الحجاجية باعتبار الحوار تقنية فعالة لتبادل الحجج والبراهين، لذا يصبح من واجب المعلم التعرف على حاجات المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم من أجل

(1) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، دط، المملكة المغربية، 2006، ص57.

(1) مُحَمَّد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص242 ص 174-175.

اختيار موضوعات تعبيرية هادفة تلبيها، مع ضرورة تنويع أنماطها الخطابية بين الوصف الوسرد والتفسير والحجاج...إلخ، حتى لا يبقى المتعلم حبيس نمط خطابي معين لا يتجاوزه في كلامه، وإقران تعليم الحوار بملكات أخرى من شأنها تطور القدرة على الكلام، والتخاطب بلغة سليمة وبطلاقة واسترسال.

وعليه يمكننا القول: إن المقاربة التواصلية هي مقاربة تستهدف إكساب المتعلمين كفاءة تواصلية، تمكنهم من استخدام قواعد اللغة واختيار وانتقاء البدائل اللغوية المناسبة(ألفاظ وتراكيب، أساليب..) بشكل عفوي وفق المعنى المراد نقله في مواقف طبيعية فردية وجماعية تواصلية مباشرة، لتحقيق وظائف تواصلية معينة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثم تدريبهم على باقي مهارات اللغة في شكل تكاملي، فالمتعلم يتعرف على النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة، وليس العكس.

2-جديد منهجية تعليم اللغة العربية في مناهج المقاربة بالكفاءات:

2-1-اعتبار النص وحدة تعلّم(المقاربة النصية)

دأب المدرسون-في مناهج ما قبل الكفاءات- على تعليم اللغة العربية بصورة نمطية مملّة، قوامها التجريد، وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية، ووحدة القياس والتحليل فيها الجملة، طبعا حسب المرجعية اللسانية النظرية القائم عليها بناء تلك المناهج، وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له، إلا ما كان اجتهادا فرديا وقتيا. لذا راهن حقل التعليمية- مثل بقية المعارف والمناهج- اليوم على دور النصوص في إبراز المسكوت عنه في العملية التعليمية [1]؛ استنادا إلى مرجعية لسانية معاصرة ترى أن النص ليس مجرد صورة مكونة من الوحدات الصرفية أو الرموز، بل إنه تجلّ لعمل إنساني ينوي به شخص أن ينتج نصا ويوجه السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة، وهكذا يبدو التوجيه مسببا لأعمال إجرائية، والنصوص تراقب المواقف وتوجهها وتغيّرها على عكس الجمل، فليست عملا ولهذا كانت ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية لأنها تستعمل لتعريف الناس كيفية بناء العلاقات النحوية فحسب[2]، كذلك لأن الأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل، والجملة من حيث الصياغة الذهنية

([1]) بشار ابراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، جوان 2010.

([2]) ينظر: روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998، ص 92.

شكل استكشافي بجانب أمور أخرى تعين على الغايات الشاسعة للاتصال، كالتعبير وتذكر المعلومات أو السعي إلى غاية ما، أما حدود الجملة فيتم تعيينها فيما بعد أثناء إنتاج النص، ثم يستغنى عنها في المراحل الأولى للفهم[1]؛ لذا صار لزاما تجاوز تحليل النشاط الكلامي البشري حدود الجملة التي كان يعتقد جل اللغويين البنيويين أنها الوحدة القاعدية للنظام اللغوي، واعتبار النص هو الوحدة القاعدية للخطاب اللغوي خاصة إذا علمنا أن السلوك الإنساني في المجال الرمزي خصوصا منه الرمزي اللغوي يطبع بطابع النصية... والنص هو وحدة التبليغ والتبادل. يكتسب انسجامه وحصافته من خلال هذا التبادل والتفاعل، ينبغي إذن أن نتجاوز إطار الجملة لنهتم بأنواع النسيج النصي التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارستهم الكلامية[2]

وقد راهنت معه المنظومة التربوية الجزائرية في إطار اعتماد المقاربة بالكفاءات مدخلا بيداغوجيا في التعليم على تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعليمها، بوصفها خيارا لسانيا وخطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النّصي، باعتبار النص دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا وجه المربون واللغويون عنايتهم إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص قصد مساهمتها في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي، حيث يتناول النص في المناهج التعليمية الحالية في ضوء المقاربة بالكفاءات بوصفه وحدة تعليمية وبنية كبرى مترابطة تعكس مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية. لتعيش في رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتتنامى فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسعَ نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان[1]

فالمقاربة النصية مقاربة لغوية وطريقة تربوية تسعى إلى إرساء علاقة حميمية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمعرفة، وتزود المتعلم بالآليات التي تجعل منه فردا إيجابيا ومنتجا قادرا على التكيّف بشكل إيجابي مع مشكلات الحياة، بوضع المتعلم موضع المتفاعل في درس اللغة، مستثمرا مكتسباته

(1) روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص93.

(2) ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص167- 168.

(1) ينظر: لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008، ص1.

القبلية، لشعوره بأنه يعيش وضعيات حقيقية ذات دلالة كفيلة بتسهيل اندماجه في العملية التعليمية-التّعلمية وحسن ترشيده وتوجيهه إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير[1].

وتكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تربط الفعل التعليمي-التعلمي بالنصوص الأدبية، وتيسّر في الوقت ذاته الجمع بينهما، حيث تنطلق من دراسة النص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته والقواعد التي تتحكم في بنائه وفي تعالق البنيات النصية، ليقوم المتعلم بعد ذلك بربط العلائق وإعادة بناء النص وتمثّل معناه حسب رؤيته، فتحصل عنده القدرة على نسج وإنتاج نص شفوي أو كتابي على شاكلته، من منطلق أن «النصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل، ويعتمد معلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي، أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها»[2].

والجدير بالذكر أن اللغة العربية في المنظومة التعليمية هي وسيلة التعليم وأداة التواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تُولي عنايتها لهذه الأداة وتجعلها طيّعة على ألسنة المتعلمين وسليقة فيهم، لتصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة لتعبيرهم، كما أن مناهج اللغة العربية المنبنية على المقاربة بالكفاءات اعتمدت على الرّبط بين الكفاءات التّعليمية، مع توخّي التّوازن فيما بينها، وهو الأمر الذي كان غائبا في المناهج السّابقة، وذلك حتّى يجعل منها في صورة من الإدماج اللغوي الصحيح والمرتبط بمواقف حياتية تلامس واقع المتعلم، وهذا يعنى أن نقطة انطلاق تدريس كل الأنشطة اللغوية هو النّص بمختلف أشكاله ويعتمد كمنطلق أساسي إلى جميع فروع اللغة من نحو وصرف وتعبير شفهي وكتابي وبلاغة وعروض...، وهذا ما يحقق النظرة الشّاملة والكلّية للأشياء والواقع عند المتعلم، وعليه فالمقاربة النّصية تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة، من أجل التحكم في كفاءات القراءة والكتابة والتواصل مثل:

- تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع.
- التعليق مشافهة أو كتابة على ما يقرأ ويسمع.

([1]) ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دت، ص20.

([2]) روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، ص94.

- العمل على وصف ما يشاهد، أو ما يحيط به من أشياء.
- التدرب على إبداء الرأي والنقد والمناقشة وأخذ الكلمة.

إذن؛ فالمقاربة النصية اختيار بيداغوجي يسمح تبنيه باحتكاك المتعلم بمختلف أنواع التعبير تبعا لأنواع النصوص، ويمكنه من ممارستها بكفاءة، كما يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويُجسّد النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، فيتخذ من النص(المنطوق-المكتوب) محورا للعملية التعليمية-التعلمية، ومنطلقا أساسيا في الفهم والإفهام والتعبير ومصدرا لدراسة الظواهر اللغوية، باعتباره يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية لتدور في فلكه جميع فروع اللغة[1].

فهي مقاربة تضع المتعلم أمام المشكلة التي يراد منه حلّها، مما يقوده إلى الحلّ الذي يجعله قادراً على الحكم على قدرته وكفاءاته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النّص، وهنا نجد المتعلم يتعامل مع المفردة اللغوية داخل سياقها الطّبيعي، فيكتشف معانيها ومدلولاتها الصّحيحة، كما يتمكن أيضا من دراسة الظّاهرة اللغوية الموجودة بين طيّات النّص والمقررة من النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض والأساليب الأدبية والجمالية، وهي في بيئتها الحقيقية، فيتمكن منها ويوظّفها في نصوصه الشّفهية والكتابيّة.«وانطلاقا من النص الذي يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة »[1] ومن خلاله تنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويوجّه المتعلم إلى اكتشاف القيّم والأفكار التي يتوافر عليها ويطلب منه التعامل معها. حيث يتم تناول النص وفق المقاربة النصية على مستويين:

-المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار احكام على وظيفة المركبات النصية(المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

-المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات[2].

([1]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص5.

([1]) المرجع نفسه، ص ن.

([2]) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

2-2-تدريس فروع اللغة على أنها روافد تخدم الإنتاج:

إن جعل النص المنطلق والمآب في تدريس جميع الأنشطة اللغوية من قراءة وتعبير، وإملاء وقواعد وتدريب لغوي...يعد وثبة نوعية اتخذتها مناهج الإصلاح لتعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، نظرا لفاعلية ذلك على تعليم وتعلم اللغة، وبالنظر لاعتبارات عدة منها الاعتبارات النفسية كتجديد نشاط المتعلمين وتشويقهم دفعا للملل والسأم عنهم، وذلك لتنوع العمل وتلونه، ومسايرة للذهن وطبيعة إدراكه للأشياء والمعلومات، حيث يعد العقل وحدة متماسكة وليس مكونا من ملكات متعددة، كذلك بالنظر لاعتبارات تربوية التي تعد العملية التعلمية وحدة متكاملة، يتم الربط فيها بين أنواع الدراسات اللغوية للتفاعل فيما بينها تحقيقا لهدف موحد، مفاده أن يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب من النمو اللغوي، كذلك من بين الاعتبارات التي دعت إلى محورة النص مسايرة الاستعمال الحقيقي للغة فحينما نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي، فإنها تصدر عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة وكلا متكاملا(صوتا وصرفا ونحوا وبلاغة...)[1]

ولا شك في أن هذه النظرة التكاملية للغة ليست حديثة العهد، « وإن كان هذا التكامل يمارس في المناهج السابقة بشكل محتشم وعرضي، أصبح في ظل المقاربة بالكفاءات فعالا وواعيا، لأنه قرين الإدماج ورديف التوظيف الفعلي للمهارات والمكتسبات في وضعيات مختلفة»[1] حيث ربط جميع فروع اللغة بالنص بوصفه أساس بناء الكفاءات القرائية والتعبيرية والقواعدية، وبنية كبرى تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية(صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية)، ومن خلاله يروّج رصيدا لغويا وظيفيا وصيغا وتراكيب تمثل موارد يجندها المتعلم لتحقيق الهدف الوظيفي من إتقان اللغة وهو القدرة على التواصل والتبليغ بشكل سليم ومنضبط، كما يمكنه من اكتشاف بنية الأنماط النصية، ومن إدراك العلاقات التي تربط النص؛ مما يكوّن لديه قدرتين، قدرة التلقي تمكنه من فهم الموضوعات، وإدراك الترابط بين البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكلية، فضلا عن التمييز بين النصوص، وقدرة على الإنتاج

(1) ينظر: سعيد محمّد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص23.

(1) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص16.

تسمح له بابتكار موضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، ليتوصل إلى بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية[1].

وعليه يمكننا القول: إن المعارف الخاصة بفروع اللغة من نحو وصرف وقراءة... روافد تصب في الإنتاجين الشفوي والكتابي، ومعين ينهل منه المتعلم ما يجيد به تعبيره، فإذا كانت غاية معرفة قواعد النحو هي ضبط أواخر الكلم، والهدف من معرفة القواعد البلاغية هو معرفة معاني الكلم ودلالاته، والقصد من معرفة قواعد الإملاء حسن رسم الحرف والكلمة؛ فإن عملية الاتصال اللغوي بين المرسل والمتلقي تخضع إلى سلامة تلك القواعد، فهي هنا « موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلّم وقلمه، فتصبح القواعد وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليمًا، وفهمها فهما صحيحا، وأداة فاعلة تساعد المتعلّم على كشف معاني النصّ وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير عن أفكاره مشافهة أو كتابة، وتصبح في النهاية ملكة لديه، يستعملها في مختلف المواقف والوضعيات التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها»[2].

كما صارت المحتويات والمعارف التي ترد ضمن محاور البرنامج الدراسي يخدم كل عنصر فيها نشاطي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، كون المتعلم يجند فيها مختلف المحتويات وكذا الوضعيات التي تندرج فيها، وبهذا قضت مناهج اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات على مشكلة التجزئة التي طالما ميزت مناهج ما قبل الكفاءات، التي يركز التعلم فيها بشكل أساس على الكم والتراكم المعرفي، دون معرفة المتعلم لعلاقة تربط بين تلك المعلومات التي تم جمعها ورصفها في ذاكرته، ولا عجب إذا أجمع المربون على أن تدريس المتعلمين محتويات مفصولة عن بعضها البعض، لن يمنحهم القدرة على التصرف والتفاعل مع وضعيات جديدة، ولن يتمكنوا من أداء المهمات المسندة إليهم، «فالواجب دفعهم إلى توظيفها في وضعيات إدماجية دالة، ففي هذه الأخيرة وحدها نستطيع أن نعرف إن كان المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعال وإجرائي»[1].

([1]) ينظر: حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم، دار هومة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2014، ص134-135.

([2]) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط-اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص11.

([1])Xavier ROGIERS, Jean-Marie DEKETELE, Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement، نقلا عن حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم، 137-138.

ووفق هذا المنظور، لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب؛ بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، وتزويده بكفاءات يمكنه استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي[1]، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا تحققت لديه إمكانية الربط بين ما اكتسب من معارف في مختلف فروع اللغة، وقدرة التصرف في هذه الأخيرة انطلاقا من خبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه، ومن خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال ضمن مواقف الحياة اليومية.

2-3-تدريس مختلف الأنماط النصية:

لقد راهنت مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات على تطوير درس اللغة العربية تلقيا وإنتاجا، بالنظر إلى اللغة نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا وفضاء تدور في فلكه جميع فروع اللغة، كما اتجهت إلى اعتماد ما يعرف بالأنماط النصية باعتبارها سبيل يمكننا من «بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا»[2]، ووسيلة تساعد المتعلم على فهم النصوص، كما يكسبه التعرض إلى نصوص عديدة من صنف واحد والتمرن المستمر على تحليلها، كفاية نصية عالية (competence textuelle) على المستويين: القرائي والإنتاجي معا[1]، وبذلك تتوسع ملكته اللغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منه متكلما فاعلا، وهي بالطبع تشمل الملكة النصية العامة التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك، والملكة النصية الخاصة التي تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجية .. وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها[2]، لأن المتعلم سيكون « عرضة في حياته اليومية لوضعيات مختلفة، يكون فيها بحاجة إلى الحوار تارة، وإلى السرد أو الوصف أو الإخبار...تارة أخرى، ومن هنا تبرز أهمية تدريس كل الأنماط النصية»[3]، ولذلك دعت مناهج الإصلاح إلى الاهتمام بالنمطين الوصفي والسردي والتعريف بتقنياتهما في السنة الأولى من التعليم

([1]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج-المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص3. ومديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط-اللغة العربية ، ص8.

([2]) محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، دط، الجزائر، دت، ص105.

([1]) المرجع نفسه، ص121.

([2]) خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص169.

([3]) حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص139.

المتوسط؛ لأنها تمثل طور التجانس والتكيف والاكتشاف، وإلى تقديم النمطين التوجيهي والحواري والتعريف بالمؤشرات الدالة على كل منهما في السنة الثانية، وإلى التركيز على النمطين الحجاجي والتفسيري وما يناسبهما من نصوص في السنة الثالثة، لينتهي الأمر في السنة الرابعة متوسط إلى الجمع بين كل الأنماط المقررة خلال المرحلة المتوسطة، قصد تمكين المتعلم من التعرف على خصوصية كل نمط، وكشف نقاط التقاطع والافتراق بين الأنواع كلها، ولذلك بنيت الكفاءات الختامية في مناهج إصلاح (2003)، والكفاءات الشاملة في مناهج إصلاح (2016) لكل سنة من مرحلة التعليم المتوسط على أساس التحكم قراءة ومناقشة وإنتاجا، مشافهة وكتابة في الأنماط المخصصة لها، بل وذهبت مناهج الأخيرة إلى أبعد من ذلك بتحديدها لحجم النصوص المفترض قراءتها وإنتاجها من قبل متعلم كل سنة، وبذلك صارت النصوص تشرح في ظل هذه المقومات، وأصبح التدريب على التعبيرين الشفوي والكتابي واضح المعالم والمحتوى، وأضحى لكليهما شبكة تقويم أكثر دقة وموضوعية، مما ينبئ بأن المتعلمين صاروا أكثر وعيا بإنتاج النصوص مشافهة وكتابة.

2-4-اعتماد الوضعيات التعليمية:

تمركزت أكثر الانتقادات الموجهة للتعليم التقليدي على تغييبه البعد الاجتماعي للغة، واحتفائه المبالغ فيه بالبعد القواعدي، في حين أن من المزايا الكبرى لتعليم اللغات في العصر الحديث أنه يتناول اللغة تناولا اجتماعيا، يُعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتضح ذلك في الإصرار على تقديم اللغة في مواقف ووضعيات فعلية، وفي التأكيد على الأمثلة اللغوية الطبيعية وليس المصطنعة[1]، ولا شك أن مناهج تعليم اللغة العربية في المنظومة الجزائرية امتثلت لما استجد في تعليم اللغات في العصر الحديث، حينما اتجهت إلى اعتماد الوضعيات التعلمية في تدريس اللغة العربية- كما سبق وأن أشرنا في الفصل الأول من هذه الدراسة إلى أن من بين المستجدات التي أتت بها المقاربة بالكفاءات هو التدريس بالوضعيات- لتكون منطلقا لبناء الكفاءات، باعتبارها «عملية تربوية يهيأ بواسطتها المتعلم، ويوضع من خلالها في جو تعلمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملا مناسبا، ويتفاعل معه تفاعلا حقيقيا، وقد تكون الوضعيات حقيقية معيشة، مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم، أو واقعية ممكنة الحدوث»[2]، كي يتمكن المتعلم من حل لغز لا يمكن حله إلا

([1]) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ص75.

([2]) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، جوان 2013، ص 4.

باستعمال تصور محدد بدقة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها من خلال تعبئة تعلماته السابقة ودمج مكتسباته المختلفة في حل تلك الوضعيات، التي من المفترض أن ترتبط « كل منها بطبقة (Palier) من طبقات الكفاية...حيث تحتوي كل طبقة الطبقة التي تسبقها احتواء تاما»[1]

لقد نصت مناهج تعليم اللغة العربية على أن من بين الوضعيات التي ينبغي أن ينشط فيها المتعلم الوضعيات المشكلة، التي تستدعي كثيرا من البحث والتأمل والتفكير ولا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا، من أجل تجاوز الصعوبات والوصول إلى حل المشكلة المطروحة في العمل المطلوب إنجازه، فيتدرب المتعلم بذلك على حسن التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول...) ويكتسب أساليب التفكير المنهجي، وتنمى قدرته على رسم خطط للتغلب على الصعوبات فضلا عن دعم ثقته بنفسه؛ وبالتالي تنمية شخصية المتعلم في شموليتها[2]، لأن التعلم عملية تقتضي بناء الكفاءات « ولا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، واكتساب أفكار نحوية وإملائية وصرفية، ثم بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لا تكفي لمعرفة النص»[3].

هذا ما جعل مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط تؤكد على ضرورة بناء الدرس بناء على بيداغوجيا حل المشكلات لأنها من «أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة العربية، ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام مشكلة تتمثل في وجود مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق، وفي نشاط التعبير الكتابي، يجد نفسه أمام وضعيات مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والاستقصاء»[1]

([1]) كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات، ص168.

([2]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص8، ومديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص39.

([3]) الحسن اللحية: الوضعية المشكلة–من الانطلاق إلى التقويم. عن حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص140.

([1]) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط–اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص9.

3-تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات انطلاقا من مناهج إصلاح (2003)

نروم في هذه المرحلة من البحث أن نكاشف كيفية تدريس نشاط التعبير الشفوي انطلاقا من مناهج إصلاح (2003)، قصد الاطلاع على الكفاءات المستهدفة والمحتويات المبرمجة والطرائق المتبعة وأساليب التقييم المقترحة لذلك، ومما نود الإشارة إليه هنا، أننا اعتمدنا بشكلي كلي على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط وباقي السندات التربوية طبعة (2013).

3-1-وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط

يأتي المنهاج الذي نحن بصدد وصفه بعد خضوع مناهج التعليم المتوسط للمراجعة والتخفيف استجابة لعملية تعديل الزمن الدراسي في المرحلة التي نص عليها القرار الوزاري رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013، القاضي بمطابقة محتويات ونشاطات التعلم المقررة في المنهاج مع التنظيم الجديد للزمن المدرسي، والمقرر اعتماد المناهج التعليمية طبعة (2013) لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط بما فيها مادة اللغة العربية، وتطبيقها مع بداية الموسم الدراسي 2014/2013[1]، وبموجبه تم استحداث حصة الأعمال الموجهة في مادة اللغة العربية التي خصص لها حصة واحدة لمدة ساعة واحدة مرة في الأسبوعين، وإعادة توزيع الحجم الزمني على الأنشطة المقررة.

يرمي تعليم اللغة العربية في هذه السنة من مرحلة التعليم المتوسط إلى تمكين المتعلمين من شبكة المعارف اللغوية وتنمية القدرة على التواصل الفعال مشافهة وكتابة، وترسيخ الكفاءة ودعمها، بإكسابهم مهارات وظيفية-مرسلين ومستقبلين- تساعدهم على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية، ويتضمن منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط المحاور التالية:

- **تقديم المادة:** يتضمن هذا العنصر من المنهاج عرضا لخصوصية تعليم اللغة العربية في هذه السنة، مراعيا لخصوصية المتعلم في هذا السن، ويؤكد فيه على وجوب حرص الأستاذ على اختيار الطرائق المناسبة لسن المتعلم المراهق، سعيا إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالمادة والمتمثلة في:

-الاسترسال في القراءة الجهرية، مع احترام علامات الوقف وتمثيل المعنى وحسن الأداء.

-نثر النص الشعري وإبداء الرأي في مضمونه. -تلخيص النص مشافهة وكتابة.

-إصدار أحكام حول النص و إبداء الرأي في مضمونه. -توظيف المعاجم اللغوية في شرح النصوص.

([1]) ينظر: وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561، جوان 2013، ص27. و مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، ص أ.

-استثمار النصوص في تثبيت المكتسبات اللغوية وفي الإبداع الأدبي والفكري.
-تحليل النص إلى وحداته الفكرية. -القدرة على ممارسة تقنيات التعبير.
-إثراء لغة المتعلم بالألفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب.
-تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من نصوص نثرية.

يبدو من خلال أهداف المادة التي حددها المنهاج أن من بينها ما يتحقق من خلال نشاط التعبير الشفوي، ويتعلق الأمر بتلخيص النص مشافهة، ممارسة تقنيات التعبير، إصدار الأحكام على النص وإبداء الرأي في مضمونه.

- **ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط*** : يعكس ملمح المتعلم جملة المعارف المهارية والسلوكية والفعلية المفترض اكتسابها من قبل المتعلم في نهاية هذه السنة وتكون في شكل قدرات، حيث يكون المتعلم وفقها قادرا[2] على:-القراءة الجهرية مقرونة بسلامة النطق وحسن الأداء وضبط الحركات وتمثيل للمعنى.-فهم المعاني المتعددة للكلمات. -مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.-صحة النطق والكتابة والقراءة.-اكتساب ثروة لغوية مناسبة. -إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.-التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنص. -الكتابة يتسلسل وتناسق. -شرح معاني النص شرحا أدبيا مترابطا.-تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم. -تحرير التقارير والمذكرات والتهاني. -توظيف علامات الترقيم واستخدامها استخداما سليما.

الملاحظ على هذا الملمح أنه لم يبرز مؤشرات واضحة لكفاءة التعبير الشفوي، ولم يحدد معالمها، واكتفى بذكر بعض مؤشراتها ضمن مستويات الكفاءات اللغوية الأخرى، من مثل: مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية، إصدار الأحكام على النصوص المقروءة، تلخيص المقروء. وهذا يدلّ على أن مناهج إصلاح (2003) لم تول اهتمامها للتعبير الشفوي، بل جعلت منه نشاطا عرضيا يخضع لاجتهادات الأساتذة.

*نعرّف ملامح التخرّج وفق ما ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج بأنها« الترجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) للخصائص التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات مسندة للمدرسة ومهامّ عليها أن تنصّبها لدى جزائرّي الغد. »؛ أي أن ملمح التخرج هو ترجمة بيداغوجية لغايات المدرسة التي حددها القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23يناير2008، وتكمن أهميته في أنه يساعد على جعل غايات المدرسة أكثر عملية، فضلا عن ضمان الانسجام العمودي للمناهج عبر المسار الدراسي. اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص24 وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، ص21.

([2]) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، ص10.

- **تقديم الأنشطة التعلمية:** تضمن هذه المحور جملة الأنشطة التعلمية التي يتناولها المتعلم في مادة اللغة العربية، وهي: نشاط القراءة المشروحة، نشاط قواعد اللغة، نشاط النص الأدبي، نشاط المطالعة الموجهة، نشاط التعبير الكتابي، حيث تم عرض أهمية كل نشاط والأهداف المتوخاة من تدريسه، من أجل تحقيق أهداف المنهاج والوصول بالمتعلمين إلى امتلاك الكفاءات اللغوية المستهدفة في هذا المستوى، في حين لم يدرج التعبير الشفوي كنشاط مستقل، يمارس ضمن الأنشطة التعلمية في الأسبوع، ولم تخصص له حصة زمنية منفردة، واكتفى واضعوا المنهاج بالإشارة إليه ضمن التوقيت الأسبوعي المنظم للأنشطة في خانة المطالعة الموجهة، كما تمت الإشارة إليه أيضا في محور تنظيم الوحدات التعلمية مرفقا ضمن محور المطالعة الموجهة «تتم المطالعة الموجهة خارج القسم، وتخصص لها الساعة الأخيرة من وحدة التعلم لتنظيم حصة التعبير الشفوي للإخبار عن مطالعتها، ومناقشتها والتعليق عليها»[1]، أما عن الأهداف فقد جاءت بشكل ضمني في أهداف نشاط المطالعة الموجهة.
- **الحجم الساعي للأنشطة وتنظيم الوحدات التعلمية:** يشمل الحجم الساعي الأسبوعي لأنشطة اللغة العربية والمقدر ب خمس ساعات ونصف(5ساعة 30دقيقة)، والحجم المخصص لكل نشاط تعليمي خلال الأسبوع كما هو موضح في الجدول.

النشاط	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة	1 ساعة
الظواهر اللغوية	1ساعة
دراسة النص	1 ساعة
مطالعة موجهة(تعبير شفوي)	1 ساعة
تعبير كتابي	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

الجدول 05: التوقيت الأسبوعي للنشاطات اللغوية في السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط منهاج إصلاح (2003)

ومما تجدر الإشارة إليه هنا فيما يخص تنظيم الوحدات التعلمية فقد منح المنهاج حرية التّصرف للأستاذ في ترتيب المحاور والوحدات التعلمية وفق ما يراه مناسبا عند إعداد الخطة الدراسية، شريطة

(1) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، ص10.

أن يحضر كل الأنشطة التعلمية المرتبطة بها مع تحديد الكفاءة القاعدية مسبقا انطلاقا من الهدف الختامي للفصل[1]

- **المحاور والمجالات الثقافية المقترحة:** يعرض المنهاج المحتويات المعرفية المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، في ثمانية محاور[2] تنتمي نصوصها إلى مختلف المجالات الاجتماعية، والثقافية، والعلمية والتاريخية، حيث يتضمن كل محور ثلاثة نصوص تستقى منها القواعد اللغوية المقررة لهذه السنة من المرحلة، والمبادئ العروضية والبلاغية، والأشكال التعبيرية ومختلف الفنون الأدبية، وفق ما تقتضيه المقاربة النصية، ولقد حدد أنماطا نصية لذلك تمثلت في الحوار والوصف والسرد، كما وضع المنهاج جملة الكفاءات المستعرضة التي يمكن للمتعلم اكتسابها من مختلف المواد الدراسية فضلا عن اللغة العربية. أما فيما يتعلق بأشكال التعبير الشفوي المفترض تناولها في هذه السنة فنصّت المناهج على: الخلاصة، الخطبة، الإشهار والإعلان، يتم تناولها من خلال نصوص المطالعة الموجهة المبرمجة لهذا المستوى، هذه الأخيرة التي كان مصدر أغلبها الأنترنت، وهذا أهم ما سجل عليها من المآخذ.
- **الاختيارات المنهجية:** يدرج المنهاج في هذه العنصر تعريف بالمقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المنهاج، والمقاربة النصية بوصفها مقاربة تعليمية لأنشطة اللغة العربية، كما أشار إلى دواعي اعتمادهما وأهمية ذلك بالنسبة للمتعلم، ثم عرّج المنهاج على **وضعيات التعلم** والتي من المفترض أن تكون حقيقية مستقاة من حياة المتعلم، أو واقعية ممكنة الحدوث حتى يتسنى للمتعلم بناء تعلماته في جو طبيعي، ونبّه المنهاج على مبدأ التدرج في بناء المكتسبات الذي بدوره يمكن المتعلم من الاستيعاب الجيد والمساهمة الفعالة في بناء معارفه بنفسه، أما فيما يخص **الوسائل** فيستدعي تجسيد المنهاج توافر وسيلتين هامتين تتمثلا في الكتاب المدرسي بوصفه وسيلة فردية خاصة بالمتعلم، والوثيقة المرافقة كأداة تكوينية توجيهية ووسيلة مرجعية بالنسبة للأستاذ، وقد أوضح المنهاج أهميتهما مع جملة الخصائص التي ينبغي توفرها في الكتاب المدرسي وفي النصوص المبرمجة فيه. ليخلص في الأخير إلى توجيهات الأستاذ فيما يخص **التقييم**، فيؤكد على ضرورة اعتماد الأنواع الثلاثة للتقييم (التشخيصي، والتكويني والتحصيلي) وفق مستويات التعلمات الثلاث (التحكم في الأهداف التعلميّة، والتحكم في المهارات، والتحكم في الكفاءة).

([1]) ينظر: المرجع نفسه، ص17.

([2]) ينظر: الملحق رقم(01)

يبدو من خلال العرض الوصفي الذي قدّمناه لمنهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، أنه يبتعد في إطاره المنهجي عن الأسس النظرية والبيداغوجية التي تم تصورها والتخطيط لها في مرحلة التعليم المتوسط، وكأنه وضع على عجل!!؛ حيث سجلت عليه جملة من المآخذ من بينها: عدم إدراج طرائق التدريس رغم أهميتها في تنفيذ محتويات المنهاج، ثم إنه لم يعيّن الكفاءة الختامية لهذه السنة، وبقي يُضَمِّن بعض مركباتها هنا وهناك في العناصر التي أدرجها، كما غيّب أيضا الكفاءات القاعدية الخاصة بكل نشاط تعليمي، والتي لا يمكن تحقق الكفاءة الختامية من خلالها، واكتفى بذكر ما تتفرع إليه من أهداف تعلميّة توخى تحقيقها من كل نشاط. والمأخذ الذي يهمنا أكثر في هذه الدراسة هو تغييب شبه تام لنشاط التعبير الشفوي.

3-2-تعليم التعبير الشفوي من منظور منهاج إصلاح (2003) وسنداته التربوية

يعد التعبير الشفوي من أهم الوسائل التي يتوسل بها الفرد في عملية التبليغ، والتواصل مع غيره ويستعين بها في قضاء مختلف حاجاته الاجتماعية والوجدانية والتربوية والنفسية، حيث يستمد أهميته من كونه « كلاما سبق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب، ومن ثم يعدّ التعبير الشفهي مقدمة للتعبير الكتابي وخادما له»[1]؛ ونظرا لما يؤديه-التعبير الشفوي- من وظائف نفسية واجتماعية ولما يحققه من فوائد جمة تسهم في تكوين المتعلم في جوانب لغوية وتربوية- خاصة وأنه يوظف اللغة الشفهية مع أغلب المواد التي يدرسها والنشاطات التي يمارسها- ورغم هذه الأهمية التي يضطلع بها التعبير الشفوي.

إلا أن المناهج الدراسية في السنة الأولى من التعليم المتوسط أدرجته ضمن النشاطات اللغوية- على غرار باقي سنوات المرحلة- جزءا من حصة المطالعة الموجهة، وذلك بتخصيص ساعة واحدة أسبوعيا وهي الحصة الرابعة من التوقيت الأسبوعي لحصص اللغة العربية، ضمن حصة المطالعة الموجهة، أين يمارس المتعلم انطلاقا من نصوص المطالعة الموجهة[1] عدة جوانب من التعبير الشفوي، من مثل: تحليل النص إلى وحداته الفكرية، وتلخيصه مشافهة وكتابة. وإصدار أحكام حوله مع إبداء الرأي في مضمونه؛ فيستوحي بذلك التعبير الشفوي مادته من نشاط القراءة ومحاوره من موضوعات نصوص المطالعة الموجهة، حيث يتم تناول التعبير الشفوي لموضوعات المطالعة وفق طرائق شتى، فهو

([1]) هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دت، ص85.

([1]) ينظر: ملحق (02) قائمة عناوين نصوص المطالعة الموجهة المبرمجة للسنة الأولى المتوسطة في منهاج إصلاح 2003.

وفق الطريقة التي يقترحها المنهاج يجري خلال مرحلتين، الأولى تكون بإعداده في البيت، من قبل المتعلمين، وبناء على أهداف وتعليمات محددة يسديها إليهم الأستاذ، والمرحلة الأخرى تكون داخل القسم يمارس فيها المتعلم التعبير الشفوي عندما « يشرع الأستاذ في مراقبة الفهم وهذا عن طريق أسئلة مختارة هادفة يتمكن، بعد إجابات التلاميذ عليها، من معرفة مدى استيعابهم لما جاء في المقتطف المقروء. ومما لا شك فيه أن هذه المرحلة تمكنه من معرفة الصعوبات اللغوية والتعبيرية التي تواجههم أثناء المطالعة، فيعمد إلى معالجتها»[1] ويمارسه كذلك من خلال التحدث مثلا عن شخصية من شخصيات النص، أو بتلخيص المقتطف.

كما أننا في حصة التعبير الشفوي نلفي المتعلم إما متحدثا وإما مستمعا، ففي الحالة الأولى عليه أن يتحلى بآداب الحديث كأخذ الكلمة وعدم الاستحواذ على الحديث، وأن يحضر نفسه بشكل جيد، من حيث الاستعمال السليم للغة وعرضه للأفكار وحسن الإلقاء، ومن حيث قدرته على البرهنة والإقناع. وفي حالة كونه مستمعا فعليه الالتزام بآداب الاستماع كعدم مقاطعة المتحدّث والاستماع إليه باهتمام، وتدوين رؤوس أقلام استعدادا للمناقشة وإثراء الحصة بلغة شفوية سليمة، مُبديا رأيه حول ما يعرضه الزملاء، معقبا أو مضيفا عليهم ومراعيا شروط نجاح التعبير الشفوي من سلامة اللغة وانتقاء المناسب من الألفاظ وترتيب للأفكار ...إلخ في حين يقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقويم ألسنة المتعلمين.

ولتنمية كفاءة التعبير الشّفوي في هذ السنة، صاغت الوثيقة المرافقة* لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط لممارسته مجموعة من الأهداف(الكفاءات المستهدفة) ينبغي تحقيقها، كما أدرج لكل

(1) ينظر: مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص21.

*الوثيقة المرافقة هي وثيقة تربوية ترافق المنهاج التربوي وتعد أداة لتسهيل مقروئيته، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي قامت عليها المناهج والمقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها، فهي وسيلة مرجعية حقيقية بعد المنهاج يسترشد بها المعلم بما تقدمه من توضيحات حول: منهجية وضع برامج اللغة العربية قيد التنفيذ، وبعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بأمثلة عملية عن القدرات والكفاءات والأهداف التعلمية وعن المضامين المعرفية، كما تقترح نماذج عن وضعيات تعلمية وبعض المعالم التي تساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بتناول المناهج وتطبيقها، وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم والشروح وفق الحجم الساعي وعدد أسابيع السنة الدراسية، بالإضافة إلى اقتراح بعض المعالم التي تساعد على إعداد خطة العمل وتصميمه بناء على قراءته المتأنية للمنهاج، وتزويده بالأدوات التي تساعد على تقييم المتعلمين وبصورة منتظمة. تتضمن منهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ وتقدم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية كما تقترح مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين المهيكلة للمادة وتحيل القارئ إلى مراجع

كفاءة جملة من المؤشرات تدل بشكل واضح على مدى تحققها، أما الكفاءات المستهدفة فحددت بـ: توظيف المكتسبات اللغوية بشكل سليم، وامتلاك الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس، والقدرة على التواصل الأفقي والعمودي (مع الأقران والراشدين). يفترض أنها متفرعة عن كفاءات قاعدية والتي يجب أن تكون موافقة للكفاءة الختامية، إلا أن الملاحظ عليها هو غياب الكثير من الأهداف التي تتساوق وطريقة تناول النشاط، والتي تراعي سن المتعلم وحاجاته في هذا المستوى، من مثل: القدرة على الفهم الصحيح لما يقرأ ويسمع من خطابات، القدرة على المناقشة والمشاركة الإيجابية، القدرة على التحليل والتركيب والتعليل...كما يلاحظ أنها ابتعدت في هدف القدرة على الإقناع عما هو متاح من أنماط نصية، فكيف للمتعلم أن يبدي رأيه ويقنع المستمع به في ظل غياب النمط الحجاجي من النصوص؟.

ولأجل تحقيق تلك الأهداف توجّه الوثيقة المرافقة الأستاذ إلى ضرورة تحديد الأهداف التي ينوي تحقيقها من خلال الحصّة بكل دقة، وأن يضع برنامجا لآليات القراءة يوزعه على حصص السنة الدراسية كلها، فضلا عن حثّ متعلميه على التحدّث خلال الحصة بلغة عربية سليمة. كما يمكنه أن يستعين في حصّة التعبير الشفوي ب:

-اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة؛

-إبداء الرأي في مضامين النصوص والتعليق عليها بالحجّة والبرهان؛

-اكتشاف معطيات جديدة فيها؛

-التوسع في الحديث عن الشخصيات المحورية في النصوص إن وجدت.

-تلخيص النصوص أو تقليصها، أو إكمال الناقص منها[1].

معنى هذا أن ممارسة المتعلم للتعبير الشفوي في السنة الأولى من التعليم المتوسط -إن سار وفق ما خطط له في المنهاج والوثيقة المرافقة-تؤهله لاستخدام اللغة العربية استخداما جيدا يتخلّص خلالها

مسهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج، اعتمد في إعدادها على الغايات المحددة في الدليل المرجعي لبناء المناهج .كما تجسد الوثيقة رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللغة العربة جزءا أساسيا وحيّا وجميلا في حياتنا، وأن تكون عنصرا مهما من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي، وأن تقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به، وقد روعي في بنائها معايير ومؤشرات لتحقيق الانسجام المنهجي، وتوحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية. اللجنة الوطنية للمناهج-المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط، ص3.

([1])مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص30.

من الآفات النطقية التي حمل معه من مرحلة التعليم الابتدائي، وتهذب كلامه وترفع من مستواه الكلامي وإبداء الرأي لديه، ليتحول من مجرد مستهلك للغة إلى مستثمر لما اكتسبه من تعلمات وموظف ذلك في إنتاجه الشفوي، حسب ما يقتضيه الموقف والسياق، قادرا على نقد الآراء المختلفة معللا أقواله بالحجج والبراهين المقنعة، ولن يتأتى له كل ذلك إلا من خلال التدريب الواعي والمنظم والمستمر داخل القسم وخارجه، فاللغة العربية التي يستخدمها المتعلمون وما يطغى عليها من « تلكؤ وتلعثم وفوضى في أثناء الكلام لدى الكثير منا، مرده في الأغلب إغفالنا التدريب الواعي المنظم على مهارات المحادثة، كما أن ما نلاحظه من انفعال ومقاطعة المتكلم، أثناء حديثه سببه أننا لم نمرن على مهارات الاستماع والإصغاء»[1]، وهذا ما يجعل المتعلمين لا يتقنون أساسيات اللغة نظرا إلى قلة التدريبات والتمارين الملائمة والتي تعزز مهارتي الاستماع والحديث، لذا يستحسن البحث واتباع أنجع السبل سواء داخل الفصل الدراسي أم خارجه، والتي تمكن المتعلمين من التعبير بطريقة سليمة، وبالتالي تحقيق القدرة على تبليغ وإيصال أفكارهم للغير بصورة واضحة دونما الاستعانة بالعامية.

3-3-تقويم التعبير الشفوي:

تنص الوثيقة المرافقة في شأن التقييم على الأستاذ أن يقيّم إنتاجات المتعلّمين في ظل المقاربة بالكفاءات باستعمال شبكة تقويمية تضم معايير ومؤشرات[1]، إلا أنها لم توضح بالقدر الكافي كيفية استعمال هذه الشبكة عند تقييم الإنتاج الشفوي، واكتفت بالإشارة إلى أدوات التقييم التي يمكن اعتمادها في ذلك لمسايرتها طبيعة نشاط التعبير الشفوي، وهي: **الملاحظة** المباشرة التي يمكن للأستاذ أن يقف من خلالها على العلاقات السائدة بين المتعلمين، وعلى ما يبديه كل متعلم من تعليق وقدرته على تصنيف المعلومات، وإسهامه في المناقشة داخل القسم، والطرائق المختلفة التي يتّبعها في معالجة المشكلات، والاختبارات الشفوية التي تتيح للأستاذ فرصة قياس بعض جواب شخصيته (الثقة بالنفس، النطق، الجرأة...) ومعرفة مواقف الممتحَن وتصرّفاته. والاختبار الشفوي بوصفه وسيلة من وسائل التقييم، له ثلاث وظائف: وظيفة علاجية، تتمثل في تصحيح إجابات المتعلمين الشفوية في

([1]) محمود السيد أحمد: الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، ط1، بيروت، 1980، ص51.

([1])يعدّ المعيار حجر الزاوية في تقويم الكفاءات وهو الصفة النوعية التي يجب على منتوج التلميذ احترامها: الدقّة، الانسجام، الأصالة، الخ... فالمعيار إذن هو رأي نعتمده في تقدير منتوج معيّن. بينما يكون المؤشّر علامة واضحة، ودليل ملموس يجعلنا نقرّر أنّ تلميذا يتحكّم في معيار من المعايير. والمؤشّر علامة قابلة للملاحظة والقياس في الوضعية، يضفي صفة الإجرائية على المعيار، وله قيمة موجبة أو سالبة، ويوضّح معيارا من المعايير ويمكّننا من جعله عمليا. ينظر: الدليل المنهجي لإعداد المناهج: ص73/72.

حينها؛ ووظيفة نقدية تمثل الحكم على مدى فهم المتعلم للحقائق، وقدرته على استخلاص النتائج؛ ووظيفة نفسية تتمثل في دفع المتعلمين وتحفيزهم على التعلم، وكسر جدار الخجل[1]. هذا ويبقى-في اعتقادنا- تقويم الإنتاج الشفوي في ظل مناهج (2003) مغيبا بشكل كبير، إن لم نقل بشكل كلي على الرغم من سنّ أنواع جديدة من التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

3-4-تنمية المهارات اللغوية من خلال مجالات التعبير الشفوي:

لا شك أن تعليم أية لغة أو تعلّمها يهدف إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية، من استماع وقراءة وتحدث وكتابة، وتعمل كل الأنشطة اللغوية على تنميتها؛ ليصبح المتعلم قادرا على سماع اللغة والتعرف على أصواتها، ويمتلك القدرة على التمييز بين الأصوات الخاصة بها ومخارجها، ومؤهلا للحديث بتلك اللغة خالية من الأخطاء، عند التعبير عن أحاسيسه وأفكاره، ومقاصده، والتواصل مع الأفراد، ومتمكنا من القراءة بصورة جيدة قائمة على فهم معاني الأفكار ودلالتها النقدية، ويكتب بشكل صحيح وبأساليب متنوعة. وبالرجوع إلى نشاط التعبير الشفوي وتعليمية مجالاته المختلفة نجده من أهم المجالات الحيوية التي تنمّي مهارات المتعلم اللغوية، وأكثر المهارات المستفيدة من هذا المجال مهارتي الاستماع والحديث، خاصة إذا كان هذا المتعلم يمارس حريته ويعبّر عن موضوعات تستجيب لميوله ورغباته، كما تنمى مهارة الكتابة من خلال تدوينه لرؤوس الأقلام وملخصات نصوص المطالعة ومن ثم التدريب على إلقائها شفاهة أمام الأستاذ والزملاء، وفيما يخص مهارة القراءة فتتنمّى من خلاله قراءته للنصوص، وكذا من خلال قراءة التعليمات الخاصة بالنشاط وقراءة ملخصاته المنجزة من أجل حفظها ومن ثم عرضها.

بعد هذا العرض الشبه مفصل لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى المتوسطة من جهة، ولتدريس التعبير الشفوي من خلاله؛ رست لدينا جملة من الملاحظات حول هذا النشاط، والتي ساقتنا إلى طرح جملة من التساؤلات لعلّها تختصر واقع التعبير الشفوي في المدرسة الجزائرية، في ظل المقاربة بالكفاءات الخاصة بإصلاحات (2003)، فنقول: إذا كان التعبير الشفوي واحدا من قسمي الأداء التعبيري المطلوب من المتعلمين كافة، وإذا كان في السنة الثانية من التعليم المتوسط« نشاطا هاما يستدعي من الأساتذة درجة عالية من الاهتمام والجدية»[1]، فما باله لمستوى السنة الأولى؟ ثم إذا كان بالأهمية

([1]) الوثيقة المرافقة مناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص28.

([1]) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص16.

ذاتها؛ أين الوقت المخصص لنشاط التعبير الشفوي في البرنامج التعلمي؟ وأي منهج يتبع لتعليم هذه المهارة؟ ثم أين نص الكفاءة المنتظر تحقيقها لدى المتعلم في نهاية السنة؟ وما الأهداف المتوخاة من تعليمه؟ وأي محتوى يُدرّب من خلاله المتعلم على الحديث؟ وبأي الطرائق والتقنيات والأساليب ندّرس وننمي مهارة التعبير الشفوي لدى المتعلم؟ وأين تدريب المتعلمين على مواقف الحياة اليومية من اعتذار، واستقبال، وتوديع وعزاء، وقص القصص، وإلقاء الكلمة، وإدارة الحوار، والاشتراك في مناقشة، أو عرض وجهة نظر وبث وفكرة...إلخ؟ وكيف نقيّم ونقوّم كفاءة المتعلمّ الشفوية؟

4-تعليمية نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات انطلاقا من مناهج إصلاح (2016)

من المسلّم به أن الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي الحاصل في العالم، أهم أسباب مراجعة نظامنا التربويّ بكل مكوناته، بهدف تثمين الإيجابيات وإصلاح السلبيات، بشكل يخدم قضايا المجتمع، وحاجاته، ومشكلاته بشتى صورها، وبما يلائم قدرات المتعلمين واستعداداتهم. وفي هذا السياق وإدراكا منها لأهمية التربية في بناء الإنسان، بادرت وزارة التربية– ممثلة في اللجنة الوطنية للمناهج– في إصلاح المناهج الدراسية باعتبارها العمود الفقري الذي تنبني عليه كل العملية التعليمية-التعلّمية؛ ففيها تخطّط الأهداف التعليمية وتقرّر البرامج، وتحدّد النشاطات التعليمية واستراتيجية تقديمها للمتعلم، والكفاءات التي ترمي إلى تحقيقها، وكيفية تقويمها بشكل يساعد المعلم والمتعلم على التعليم والتعلم الفاعل، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن هذا المنطلق واعتبارا لموقع المحطة الراهنة من سيرورة الإصلاح، سيلامس هذا العنصر الخاص بتعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المعاد كتابتها، جملة من المفاهيم والمنهجيات والممارسات البيداغوجية لهذا النشاط اللغوي، بعد عرضنا لمبررات الإصلاح، وإعادة كتابة المناهج وكذا وصف منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط.

4-1-مبررات إعادة كتابة مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

إن من الأهمية بمكان أن تُولي وزارة التربية اهتمامها بالمناهج التعليمية، وتسهر على تحيينها لكونها وثيقة بيداغوجية رسمية تصدرها وزارة التربية الوطنية، قصد تحديد الإطار الإجباري لتعليم وتعلّم مادة دراسية ما. ففي إطار ذلك بادرت الوزارة ممثلة في اللجنة الوطنية للمناهج بإصدار مرجعين هامين يشكلان مصدرين بالغي الأهمية بالنسبة إلى بناء المناهج. وهما: "الإطار المرجعي لإعادة كتابة

المناهج " و"الدليل المنهجي لإعداد المناهج ". وضحت الوزارة من خلالهما مبررات إعادة بناء المناهج التعليمية، وأرجعت ضرورة الإصلاح إلى التغيير الشامل إما استجابة لمتطلّبات اجتماعية جديدة في مجال التربية، أو لإعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي، وهذا ما يبدو جليا في المستوى اللغوي المتدني للمتعلمين حتى أصبح خريج الجامعة غير قادر على كتابة طلب خطي أو مخاطبة غيره بلغة سليمة خالية من اللغط. كما بينت الأسباب الداعية لذلك والمتمثلة في:

- التجدد والتوسع في المعارف نتيجة التطورين العلمي والتكنولوجي.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي[1]

كل هذه المبررات والدواعي دفعت بالوزارة الوصية إلى اعتماد مناهج جديدة بداية من الموسم الدراسي 2017/2016، ترنو إلى أن يكون المعلّم والمتعلّم طرفين فاعلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، إذ يقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، وعلى هندسة أنشطة التّعلّم، بينما يعمل المتعلّم على تكوين نفسه بصفته باحثا عن المعرفة، ومساهما في بنائها من خلال توفير فرص ممارسة استقلاليته في كلّ مراحل العملية البيداغوجية، بما في ذلك تقييم نتائجه، وتكون المناقشة والنّقد والتحليل والاستنتاج جزءا أساسيّا في تكوينه العلمي والمعرفي. ولن يتأتى ذلك إلا بتأهيل الأطر التربوية، ورسكلة فئة المعلمين، وتكوينهم نظريا على المفاهيم والمساعي الجديدة في التفكير، وتكثيف تدريباتهم على كيفية تطبيق المنهاج، وتغيير ممارساتهم الصّفية وفق التجديد المطروح، لأن الجانب النّظري لا يكتمل، ولا يؤتي أكله إلا إذا كلّل بالممارسة التّطبيقيّة للمعلّم. كما يستدعي ذلك الانتقال من التّفكير القائم على التجزيء إلى تفكير شامل وكلي، مع العمل على تحديث أساليب التّقويم باعتباره قائد الممارسات التّعليميّة داخل الصّف الدراسي.

قدّمت الدراسات التشخيصية لواقع المنظومة التربوية عوامل ومبررات أخرى لإعادة النظر في المناهج، تمثلت في ثلاث نقاط رئيسة نأتي على ذكرها كما يلي:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في البرامج الحالية(برامج إصلاح 2003) والواردة في عمليات الاستشارة* حول المنهاج (2013).

([1]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص2.

([1]) كان من أهم توصياتها: -المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى. -وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.-عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

إن الإقرار بوجود ثغرات وجوانب قصور في المناهج السابقة، نظرا لإعدادها في ظروف استعجالية دون التّمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها؛ لهو اعتراف ضمني بالوقوع في الخطأ! وهل يعقل ارتكاب الأخطاء في مجال إعداد الأجيال؟ وإن سلّمنا بذلك؛ فهل يعالج الخطأ بخطأ؟ وقد تعالت الأصوات بصعوبة تطبيق المناهج المعاد كتابتها، نظرا لاستعجالية إعدادها ووجود ثغرات، واختلالات وهفوات كما سمتها الوزارة من قبيل تدويل إسرائيل على الخريطة، ونسب نص لغير صاحبه، وحذف البسملة وهلم جرا. إن مثل هذه الهفوات هي أخطاء تتناول مواضيع حساسة، لارتباطها بمقومات الأمة وثوابتها، وعناصر الهوية الوطنية وهو أمر غير لائق؛ لما يترتب عليه من أضرار على الفرد والمجتمع والأمة العربية المسلمة.

– إعداد المناهج تم قبل صدور القانون التوجيهي للتربية والتعليم. بالإضافة إلى صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأوّلية عليها[1]؛ أي أن تصميم مناهج إصلاح (2003) كان في غياب الإطار المرجعي؛ حيث تم صدور المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 في مارس 2009، وكذلك الدليل المنهجي لإعداد المناهج في 2009؛ أي بعد مرور كذا من سنة من الشروع في تنفيذها، والسؤال الذي يبقى مطروحا: هل فعلا المناهج الحالية امتثلت في بنائها وتصميمها وتطبيقها لما نصّت عليه الوثائق المذكورة سلفا؟ وهل أخضعت للتجريب قبل تعميم تطبيقها؟!! وهي المناهج التي جاءت بقصد معالجة نقائص تلك التي أعدّت في ظروف استعجالية دون التّمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها.

– تعزيز المقاربة بالكفاءات منهجا لإعداد البرامج، وهي المقاربة البيداغوجية الحديثة القائمة على بناء المتعلم لمعارفه لا على تلقيها وتكديسها، بالإضافة إلى تنظيم التَّعلُمات حيث كان إعداد «مناهج الموادّ يتمّ في الغالب سنة بعد سنة، ممّا أضعف الانسجام العمودي للكفاءات المراد تنصيبها، ولو أنّ توازيع المضامين الموروثة عن البرامج القديمة قد احتُفظ بها»[2]. لذا ألحّت الوزارة في بناء المناهج المعاد

–صعوبة إنجاز بعض النشاطات. –الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي. –تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.–التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص6.

([1]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص4.

([2]) المرجع نفسه، ص5.

كتابتها على تكامل موضوع أو مفهومم من المفاهيمم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم[1] بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي، بيد أن بالرجوع إلى المقاربة السابقة-أي المقاربة بالأهداف- نجد تداول هذه المفاهيم من تكاملية المواد وتشاركها الأفقي في حين يلحّ عليها واضعوا المناهج كأنها اكتشاف جديد!

4-2-مفاهيم ومصطلحات مناهج إصلاح 2016(المعاد كتابتها)

يتعيّن علينا قبل المرور إلى مناقشة موضوع نشاط التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016)، أن نحدد المصطلحات والمفاهيم الواردة فيها، كمسعى تأسيسي يحدد إطار الموضوع ويُسهم في تبديد ما غَمُض منها، خصوصا وأنها ما تزال تشكل حجر عثرة عند بعض المعلمين في ممارساتهم البيداغوجية، ولعلّ أهم تلك المصطلحات والمفاهيم ما نأتي على ذكره، بدءا باعتمادنا تسمية مناهج إصلاح (2016) بالمعاد كتابتها[1] بدلا من تسميتها بمناهج الجيل الثاني على الرغم من ورود هذه الأخيرة في الصفحة السابعة من الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وفي مقدمة الكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية للسنة أولى متوسط[2]) وتداول الإعلام لها وشيوعها بين الناس، فإذا سلّمنا بتسميتها كذلك فأين يكمن المنهاج الأول؟

يرمي تدريس أنشطة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وفق مناهج إصلاح(2016) إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة، ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي، بشكل سليم وفق ما تقتضيه الوضعيات التواصلية والمواقف من جهة، وتلقّي المعارف واستيعاب مختلف النشاطات من جهة أخرى. إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه، هل المقاربة الجديدة التي تقترحها هذه المناهج في تدريس نشاط اللغة العربية ترتقي باللغة العربية الفصحى على ألسنة متعلمينا؟

تهدف الأنشطة اللغوية المقررة في مختلف المراحل التعليمية إلى تنمية المهارات اللغوية بأنواعها لدى المتعلم وهي: مهارات الاستماع والفهم والقراءة والكتابة؛ أي أن المدرسة تسعى إلى تنمية مهارة

([1]) ينظر: وزارة التربية الوطني: الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، ص16

([1]) ينظر: مقدمة الأطروحة.

([2]) ينظر: محفوظ كحوال، و محمّد بومشاط: كتابي في اللغة العربية –السنة أولى متوسط، موفم للنشر، السداسي الأول، الجزائر 2016.

التعبير بشقيه؛ لأنه يثري الفكر وينمي فعالية القدرة على توليد الأفكار، ويعمل على تنظيمها وعرضها في ثقة وثبات، ويدرّب المتعلمين على الحرية في مناقشة الأفكار، والقضايا التي تُعرض عليهم وكذا التعبير عن آرائهم؛ وبذلك يتمكنون من التواصل مع غيرهم.

- **الكفاءة الشاملة:** الكفاءة الشاملة من المفاهيم الواردة في المناهج الجديدة، وأشير إليها على أنها:«هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية الطور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة. وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.»[1]
- **الكفاءة الختامية:** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة وتعبّر بصيغة التصرّف «التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة»[1]، فهي الكفاءة التي تكتسب من خلال المادة، وتتحقق من خلال المسعى التّدرُجي للعملية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التّخرج من المرحلة والطور. تتسم في صياغتها بالعموم والاندماج، من شروطها وجوب صياغتها وصياغة مركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم[2] حيث تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركبات قصد إبراز أهداف التعلم القابلة للتحقيق.
- **الميدان:** يعدّ الميدان المجال التعلّمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية فهو« جزء مُهيكِل ومُنظم للمادة قصد التعلّم»[3]، بحيث يحدد عدد الميادين في المادة عدد الكفاءات الختامية التي تدرج في ملمح التخرج، مما يضمن التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج. فميدان تعلم اللغة يقتصر على ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث"، وميدان فهم المكتوب الذي تستهدف كفاءته الختامية "قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها"، وميدان الإنتاج الكتابي المستهدف لكفاءة تعلم تقنية من تقنيات التعبير وإنتاج نص وفقها.

([1]) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

([1]) المرجع نفسه، ص ن.

([2]) ينظر: وزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، ص 7.

([3]) المرجع نفسه، ص8.

- **المقطع التعلمي**: يعتبر المقطع التعلّمي العمود الرئيس في أجرأة التعلّم وجودة أدائه، «فهو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمَّات»[1]، يتم تناوله خلال فترة زمنية تقدّر بأربعة أسابيع، على أن يخصص الأسبوع الأخير منها للإدماج، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية ما. ويبنى المقطع حسب الخطوات الآتية:

-تحليل قبلي للكفاءات المستهدفة (الكفاءات العرضية وكفاءات المادة، القيم والمواقف....)

-ضبط المركبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات. -ضبط الموارد المستهدفة

-ضبط وضعيات التعلم انطلاقا من الوضعية المشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها متبوعة بوضعيات مشكلة جزئية لممارسة الفعل التعلمي، وأخرى لتعلم الإدماج وتقويمه، وصولا إلى حل الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم) ثم الوضعية التقويمية النهائية التي تضارع الوضعية الأم شكلا، وتختلف معها مضمونا.

- **مخطط التعلّمات السنوي**: هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، حيث تحدد فيه الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية. ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج انطلاقا من العناصر المبيّنة في الجدول الآتي:

الميدان	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أنماط الوضعيات التعلمية	معايير التقويم ومؤشراته	الزمن

الجدول 06: جدول تمثيل السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج

4-3-وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط

تعدّ المناهج التربوية الوسيلة الأساسية والرسمية للعمل التربوي، والمرجع القاعدي الذي يستند إليه المعلم في أداء مهامه، وقد تمّت إعادة صياغتها وهيكلتها ضمن إصلاحات (2016)، وفق محاور نسقية وقيمية، وبيداغوجية، ومعرفية تساير التطورات الحاصلة في العالم عامة، والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص، وفي هذا الإطار لا يختلف منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في أسسه النظرية والبيداغوجية عمّا تم تصوره والتخطيط له ضمن هذه الإصلاحات، وعمّا ورد في وثيقتي

(1) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، والدليل المنهجي لإعداد المناهج[1]، الصادرتين عن وزارة التربية الوطنية، إذ إنّ المبدأ العام الذي تقوم عليه هذه المناهج هو «تركيز التعلّم أساسا على نشاط التلميذ من خلال مساعي البنيوية الاجتماعية»[2]، كما لا يختلف الإطار المنهجي لتعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة في أسسه النظرية، والبيداغوجية عمّا تم تصوره والتخطيط له في الطورين الآخرين من ذات المرحلة، ومع ذلك لا بد من الإشارة إلى ما يختص به هذا الطور، الذي يخص السنة الأولى، والذي يُشكّل فترة التجانس والتكيّف والاكتشاف؛ إذ إنّ الانتقال من الابتدائي إلى المتوسّط يشكّل تغييرا جذريا للتلميذ، من خلال تنظيم التعليم في موادّ مستقلّة، وتعدّد الأساتذة، وتغيير طرائق العمل، وإدراج اللغة الأجنبية الثانية.

وما يلاحظ على مِنوال المناهج المعاد كتابتها أنها خرجت من العموميات لتصبّ في التفصيل والتنظيم. فنجدها تبدأ **بتقديم المادة** وغاياتها في هذه المقدمة بالنسبة إلى منهاج اللغة العربية، كما نجد منهاج السنة الأولى المتوسطة يحدد **الكفاءة الشاملة** بهذا النص: « يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط لا تقل عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة»[1]، يبدو من خلال هذا النص أن المناهج المعاد كتابتها تستهدف الكفاءات اللغوية الأربع (الاستماع، والحديث والقراءة والكتابة)

كما أنها اعتمدت على المقاربة النصية اختيارا لسانيا في تدريس مواد اللغة العربية، شأنها شأن مناهج إصلاح (2003)، ولذلك صيغت الكفاءات الختامية الخاصة بالسنة الأولى-على غرار السنوات الثلاث الأخرى من المرحلة- على أساس التحكم في نمط من الأنماط النصية، حيث أنيط لهذه السنة النمطين السردي والوصفي، فجاءت الكفاءة الشاملة تفترض في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط: أن يكون المتعلم قادرا على قراءة وإنتاج نصوص مختلفة الأنماط، كما يركز نص الكفاءة الشاملة في صياغته على البعد التواصلي، ويشترط في الوضعية التواصلية أن تكون حاملة

(1)«الدليل المنهجي مبنيّ بوجه خاص على نصوص أساسية ثلاثة: القانون التوجيهي الصادر في 23 يناير 2008، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008. فالقانون التوجيهي يحدّد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس، أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافّة برامج المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة »

اللجنة الوطنية لإعداد المناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص6.

(2) المرجع نفسه، ص67.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص39.

لدلالات ذات معنى فعلي وحقيقي لا اصطناعي لدى المتعلم؛ تثير مشاعره وتحفزه على التفاعل مع محيطه، وحياته اليومية، وتمكّنه في نهاية الطور من إنتاج نصوص شفوية ومكتوبة بلغة سليمة، وبطلاقة واسترسال.

ولتحقيق هذا المسعى ينصّ المنهاج على ضرورة تحكّم المتعلّم في كفاءات **الميادين المهيكلة للمادة**: فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، وإنتاج المكتوب؛ أي أن يكون قادرا على الاستيعاب من خلال امتلاكه القدرة على فهم المنطوق من جهة، والقدرة على فهم المكتوب واكتساب ما يتصل به من موارد لغوية (رصيد لغوي، وقواعد نحوية وصرفية، وأساليب بلاغية) من جهة أخرى. وقد حدد المنهاج حجما زمنيا لذلك قدر بـ خمس ساعات ونصف، موزعة على ميادين اللغة الثلاثة كما هو موضح في الجدول التالي:

النشاط	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ظواهر لغوية)	1ساعة + 1ساعة
فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة
الأعمال الموجهة	30 دقيقة

الجدول 07: التوقيت الأسبوعي للنشاطات اللغوية في السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط

ثم يأتي في المنوال الحديث عن **إسهام المادة** في تحقيق الملمح الشامل، فتذكر مناهج اللغة العربية بأن الملمح الشامل يقوم – جملة – على غرس روح الاعتزاز في نفوس المتعلمين بلغتهم، ليقفوا على أن اللغة العربية هي لغة إبداع فكري وأدبي، وإنتاج علمي، وإنجاز حضاري، وكذا على تنمية الملكة اللغوية لديهم، بإثراء زادهم اللغوي والفكري، وتمكينهم من أساليب العربية وتراكيبها وصيغها كتابة ومشافهة، وتحقيق نموهم الشامل في المجالين: مجال بناء الشخصية ومجال المعارف. كما ضمّت المقدمة إلى عناصرها الإشارة إلى طبيعة **الموارد** المجندة فيذكر المنهاج أن المتعلم يستقي موارده من التعلمات التي يتلقاها في المدرسة بصفة منتظمة بمساعدة المدرس ضمن منطق التعلم[1] . أما عن عنصر **إسهام المادة** في التحكم في المواد الأخرى، فيرى المنهاج أن اللغة العربية من حيث هي لغة التدريس تمثل

([1]) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة المتوسط، ص9 وما بعدها.

ملتقى المواد المدرسة الأخرى، والقاسم المشترك بينها. ومن هذا المنطلق اللغة العربية تنمي كفاءات ضرورية تستفيدها جميع هذه المواد. ثم ينتقل المنهاج إلى عنصر مهم وهو ملمح التخرّج.

إنّ الحديث عن **ملمح التخرج** في الحقل البيداغوجي هو الحديث عن مجموع المكونات المنسجمة داخل برنامج أو مادة، من قيم وكفاءات عرضية، وكفاءات ختامية ومعارف. وإنّ العناية بتحديد الملمح تسمح بتنظيم التعلمات وهيكلتها وفق المرحلة والطور والسنة، ويعمل على تحديد المعايير والمؤشرات المتعلقة بالتقويم النهائي. مع العلم أن الكفاءة الشاملة تستخرج من ملمح الخروج، والكفاءات الختامية تستنبط من الكفاءة الشاملة.

وبعد تحديد ملمح التخرّج الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، يتعرض منوال المنهاج إلى جدول أو **مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات**. التي يعدّ إدراجها من المستجدات الواردة في المناهج المعاد كتابتها، حيث تتحدد فيها مجمل المعارف التي تجنّد لاكتساب الكفاءات المستهدفة؛ أي أنها المحتويات المعرفية التي تهيكل مختلف المفاهيم اللغوية لمادة اللغة العربية من نحو وصرف، وإملاء، ونصوص شعرية ونثرية، وغيرها من نشاط التعبير والمحاور المعرفية والفكرية. وهذه المصفوفة تنجز بدلالة المرحلة التعلمية، والطور بالشكل الذي يسمح بإقامة علاقة بين المعارف المصدرية، والكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم، بحيث تظهر المفاهيم الأساسية والمهيكلة للمادة وهي مفاهيم تشكل مواضيع التعلمات في المنهاج[1]. وضمن مسعى إقرار جداول المصفوفة المفاهيمية، يثبت المنوال مخططات تتضمن تصورا شاملا لها بالمجالات والمحاور والمفاهيم المهيكلة للمناهج، والتي تسمح بإثبات تدرّجات منسجمة لتعلّمات المادة، الأمر الذي يضمن اتساقا أفقيا في الأطوار. وبهذا تقدم مصفوفة الكفاءات المستهدفة في الطور وخلال المرحلة التعليمية.

وتجدر بنا الإشارة إلى أن من بين المستجدات الواردة في المناهج المعاد كتابتها؛ العناية **بالكفاءات العرضية** (ذات طابع فكري، ومنهجي تواصلي وشخصي اجتماعي) التي غالبا ما تظهر في نشاطات المتعلم المختلفة، وتعينه على التحكم في الكفاءة الشاملة المرصودة للسنة الدراسية. وكذا القيم (الهوية، والضمير الوطني، والمواطنة، والتفتح على العالم) التي نصّ عليها المنهاج، والتي ينبغي أن تظهر في المادة التعليمية للمتعلم، وفي الكتاب المدرسي. ليصل منوال المنهاج إلى إقرار جدول البرنامج السنوي لبناء الكفاءات ونموها، وفيها توضيح مُفصّل للبرنامج حسب الطور الأول. مع العلم أن

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة المتوسط ، ص39.

المحتويات مستخرجة من المصفوفة المفاهيمية بمراعاة المكتسبات القبلية للمتعلمين والحجم الساعي المقرر. كما يقدم أيضا-أي المنهاج- جملة من التوصيات التي تتعلق بتطبيق المنهاج* .

وفي الأخير يستعرض المنهاج **توجيهات عامة** تنص على ضرورة إنماء كفاءات المتعلمين، بعدما قدم جملة من التوجيهات المتعلقة بالتقويم للمعلم، حاثّا إياه فيها على تقويم الكفاءات والمعارف، لكون التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، مُنهيا عناصره بجملة من التوصيات العامة.

هذه باختصار مراحل منوال المناهج المعاد كتابتها وهي مراحل يفترض أنها تستجيب لمعايير نمو المتعلم، وحاجاته في كل مرحلة من مراحل تمدرسه بما في ذلك مركبات الشخصية الجزائرية الأصيلة. وهي-أي المناهج- تظهر مجموعة منسجمة ومهيكلة لعمليات مخططة تسعى إلى بناء الكفاءات المستهدفة من تعليم وتعلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط. وتحقيق الأهداف** التي سطرتها اللجنة الوطنية للمناهج والتي من المنتظر تحقيقها من مناهج مادة اللغة العربية.

4-4-مستجدات فهم المنطوق وإنتاجه

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو« الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي، ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي»[2]، حيث يتم في ميدان فهم المنطوق

* من بين هذه التوصيات:- ضرورة اقتصار دور المعلم في التوجيه والإرشاد والمساعدة، فيما يبني المتعلم تعلماته بنفسه وبالتالي يتمكن من حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته.-ضرورة تكامل وانسجام نشاطات اللغة العربية، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل.

-محورية النص باعتباره الأساس الذي تدور في فلكه كلّ الأنشطة الأخرى للمادّة، والتشديد على بناء الكفاءة التواصلية التي طالما غيّبت في درس اللغة.

-ضرورة اختيار الوضعيات التعلميّة التي تحمل دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم والمستقاة من موضوعات الحياة اليومية، لتثير الرغبة لديه وتحفزه على التعلم ليتوصل إلى حل المشكلة المعروضة عليه.

ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة المتوسط، ص52 ومابعدها

** أما الأهداف التي سطرتها اللجنة الوطنية للمناهج والتي من المنتظر تحقيقها من منهاج مادة اللغة العربية، فكانت:

- الاسترسال في القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف وتمثل المعنى وحسن الأداء. - تحليل النص إلى وحداته الفكرية.
- استثمار النصوص في تثبيت المكتسبات اللغوية وفي الإبداع الأدبي والفكري. - تلخيص النص مشافهة وكتابة.
- إصدار أحكام حول النص مع إبداء الرأي في مضمونه. - القدرة على ممارسة تقنيات التعبير.
- إثراء لغة المتعلم بثروة الألفاظ والعبارات والتراكيب. - تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من النصوص النثرية
-نثر النص الشعري وإبداء الرأي في مضمونه. - توظيف المعاجم اللغوية في شرح النصوص.

وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة أولى متوسط، جوان 2016.

([2]) أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص42.

إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به من قبل المعلّم، مصاحبا إياه بإشارات باليد وتعابير على الوجه أو بغيرهما، لإثارة المتعلمين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوفر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تُنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض المطلوب[1]، ويبقى الهدف من هذا الميدان هو أن يتمكن المتعلم من التواصل مشافهة بلغة سليمة، ويتمكن من فهم معاني المسموع، مبديا تفاعله إيزاء ذلك، وأن يكون قادرا على إنتاج خطابات شفهية في مواقف مختلفة، وأن يحسن التّصرف باتجاه ذلك.

4-4-1- إعادة ترتيب أنشطة اللغة العربية(أسبقية المنطوق على المكتوب)

إن أهم إجراء تم اعتماده في تعليم اللغة العربية وتعلّمها من قبل مُعدِّي المناهج المعاد كتابتها هو هيكلة المادة في شكل ميادين ومقاطع تعلمية، وإعادة ترتيب أنشطة اللغة العربية بشكل يختلف عما كانت عليه في مناهج الإصلاح السابقة لها، وأصبح بذلك نشاط التعبير الشفهي في المناهج المعاد كتابتها يتصدّر ترتيب الأنشطة اللغوية بعدما كان يتذيّلها في المناهج السابقة لها، وفق الترتيب الآتي:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه(التعبير الشفهي)
- ميدان فهم المكتوب(قراءة مشروحة+ظواهر لغوية)، فهم المكتوب(دراسة النص)
- ميدان إنتاج المكتوب(التعبير الكتابي)

أصبح اهتمام المناهج الأخيرة متوجها نحو الجانب المنطوق من اللغة، وأصبح الاهتمام أكثر بتعليمية التعبير الشفوي لما تمليه الكثير من الاعتبارات، وتأتي على رأسها ضمور الكفاءة التواصلية الشفهية لدى المتعلمين، على نحو يؤذن بوجود عاهة لغوية حسب ما أثبتته الدراسات العلمية، والواقع يزكي حقيقة ذلك، وفي حقيقة الأمر «المنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع عليه. واللغة التي يكثر استعمالها كتابة بل ربما انحصر في التحرير فهذه اللغة قد حرمها أصحابها من المساهمة في أهم مظهر من مظاهر النشاط الإنساني: هذا الذي يتصف بالحياة النابضة وهي الحياة اليومية»[1]، ولعلّ ملمح التّخرج على مستوى اللّغات الذي ركز على الكفاءة الشفهية، اقتضى إعادة النظر في التعامل مع نشاط التعبير الشفهي على مستوى المنهاج، وعلى المستوى التعليمي

(1) ينظر: http://berber.ahlamontada.com/t42979-topic

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 81.

والبيداغوجي وكذا المستوى التقييمي، فالتعبير الشفوي لم يعد نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا بل بذلت جهود جمة من أجل جعله في صلب اهتمام البيداغوجيا والتعليمية بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها اللسانيات النظرية والتطبيقية، والأدب وعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع .. من أجل تحويل التعبير من مجرد كلام يصدر المتعلم معبرا عن حاجاته وأغراضه، إلى رحابة تخيير الألفاظ والتراكيب المفصحة عن المعاني والأفكار التي تجول في ذهن المتعلم، وفق الاستراتيجيات التعبيرية ووضعيات تواصلية دالة، انطلاقا من فعالية المتعلم وكفاءاته وقدراته، ومن هنا أولت مناهج (2016) جل اهتمامها باللغة المنطوقة والتعبير الشفوي، وجعلته أول ميدان يتناوله المتعلم خلال الأسبوع.

4-4-2-إعادة الاعتبار لمهارة الاستماع

يظهر من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المناهج المعاد كتابتها تضمنه لمهارتين هامتين من مهارات اللغة العربية، وهما: الاستماع التي يَقصُدها (فهم المنطوق)، والحديث أو التعبير الشفوي التي يَقصُدها (إنتاج المنطوق)، ولعلّ هذا المستجد في المناهج المعاد كتابتها لم يأتِ من فراغ؛ وإنما أملته الفطرة الإنسانية في تعلم اللغة، والدراسات التربوية واللسانية الحديثة التي تقر بأن اللغة المنطوقة هي الأصل، ولغة التحرير فرع عليها، ومن ثمّ المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان، وخصوصا الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية، ثم المسموع من اللغة هو بالنسبة إلى جميع الناس أكثر مما يُحصى ولا يمكن أن يقاس عليه المقروء....الدراسة العلمية والعملية للغة يجب أن تنطلق من اللغة المنطوقة بها بالفعل وبالنسبة للعربية فيجب أن تجعل التأدية العفوية للغة الفصحى في مستوى الأصوات ومستوى البنى الإفرادية والتركيبية هو المبدأ والمنتهى[1].

الملاحظ أيضا على التقسيم والترتيب الذي أفضت إليه المناهج المعاد كتابتها هو إعادة النظر في ترتيب المهارات اللغوية وفقا للتدرج الطبيعي في استعمالها ونموها لدى الطفل، فوُجّه الاهتمام إلى مهارة الاستماع بعد تغييبها التام في المناهج السابقة، وأصبحت أولى المهارات تعلما، مما يفرض على الأستاذ أن يتمثل القراءة الصحيحة السليمة والمتميزة من حيث تحكمه في مخارج الحروف، وتمثله للمعاني عبر درجات الصوت، ولعل القراءة المعبرّة أفضل السُّبل لاستمالة المتعلم للغته، إذ يكون للصوت تأثيره القوي، لذا نعتقد أن استراتيجية تعليم اللغة والتواصل بالاعتماد على مهارة الاستماع

([1]) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر: دط، الجزائر، 2012، ص186.

من بين الاستراتيجيات الفعالة، فالصوت يعد ميزة أدائية يرتهن بها مصير المعنى ووجاهته وحصافته، وبها يرتهن مصير المستوى التعليمي ونجاعته.

4-4-3-ربط مهارة الاستماع بمهارة التحدث

لا شك في أن تعليم اللغة العربية بمنهج الفروع لم يأت بطائل، سوى تجزئة اللغة وإفراغها من وظيفتها التواصلية، مما أدى إلى ضعف متعلمينا في الأداء اللغوي والتواصلي؛ لذا باشرت المنظومة التعليمية في الإصلاح الأخير آخذة ذلك في الحسبان، والمطّلع على المنهاج يتبدّى له استدراك المنهاج هذه النقائص أين تم الجمع بين نشاطين يستهدف كل منهما كفاءة التواصل الشفوي ومهارتين متلازمتين وهما الاستماع (فهم المنطوق) والتحدث (التعبير الشفهي) في حصة واحدة خلافا لما كانت عليه المناهج السابقة، وهو إجراء من شأنه الإسهام في معالجة الكثير من الثغرات التي اعترت تعليم التعبير الشفهي وتعلّمه من قبل، حيث يتمكن من خلاله المتعلم الانطلاق من فهم المسموع وتحليله ومناقشته، ليكون مرتكزا مباشرا في بناء كفاءة التعبير الشفوي، ومن هذا المنطلق يمكننا القول: إن فهم المنطوق وإنتاجه نشاطان مرتبطان ومتكاملان، فلا يمر المتعلم للتعبير شفويا عن موضوع ما إلا إذا حصل عنده الاستماع، والفهم لما يسمع، وهذا ما يؤكد رأي عبد الرحمن الحاج صالح « لا يمكن أن تحصل مهارة التعبير إلا بعد اكتساب المتعلم القدرة على إدراك المسموع وفهمه على ما هو عيله»[1]

4-5-طرائق تنفيذ التعلمات المتعلقة بنشاط فهم المنطوق وإنتاجه

لقد قدّم دليل الأستاذ وكذا الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية عرضا موجزا حول طرائق تنفيذ التعلّمات الخاصة بكل نشاط من الأنشطة اللغوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث تم البدء بتوضيح الكفاءة الختامية ومركباتها المفصّلة لها والخاصة بكل ميدان، لتعقّب بطريقة تنفيذ التعلمات بشكل موجز في نقاط رئيسة-كما سيأتي معنا في الخطوات التالية- على أن يفصّل فيها المعلّم(الأستاذ) وفق ما تتطلبه الحاجة والسياق.

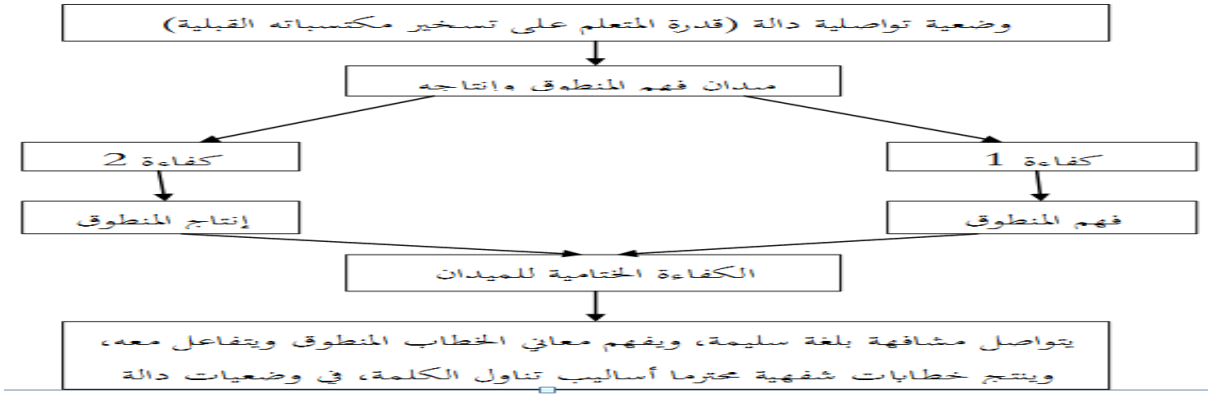
أ-الكفاءة الختامية المستهدفة في منهاج اللغة العربية:

يُقرّ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى المتوسطة بأن الكفاءة الختامية المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، هي أنّ المتعلم في نهاية السنة «يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص231.

المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات دالة»[1]، يبرز نص الكفاءة الختامية الوارد معنا اهتمام المنهاج بالبعد التواصلي، فكل إنتاج للمتعلم لا يتم إلا في وضعية تواصلية يشترط فيها أن تحمل دلالة عند المتعلم، إما أن تكون مستوحاة من واقعه المعيش وإما أن تكون واقعية يمكن حدوثها، كما ركزت على سلامة اللغة والفهم والتفاعل مع الخطابات المنطوقة، على أن ينتج خطابات شفهية يشترط فيها احترام أساليب تناول الكلمة والتي من شأنها احترام المستمع إما إنصاتا له محاولا فهم خطابه، وإما متحدثا ضابطا لنفسه وآخذا في الحسبان المستمع لكلامه. ولا شك أن احترام المتعلم لآداب الحوار والمناقشة يتوقف على مدى حرص المعلم على التعامل المنضبط بينه وبين متعلميه وبين المتعلمين أنفسهم، وعلى مدى تمكنه من التحكم في نظام الفصل، وتوفير تنظيم فعال فعدم احترام المتعلمين أساليب تناول الكلمة وعدم إنصات المستمعين منهم للحديث سيخلق نوعا من الفوضى ويضعف التفاعل الصفي ويفقد القدرة على الحديث ومن ثم تضعف القدرة التواصلية لدى المتعلمين.

ومما يتبدى لنا من خلال نص الكفاءة الشاملة الذي صاغه منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط هو أن لكل ميدان كفاءته الختامية، وتأتي هذه الكفاءات الختامية مجتمعة لتحقيق كفاءة شاملة للمادة يفترض تحققها عند نهاية السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط، وأن الكفاءة التواصلية هي الهدف الأسمى والغاية القصوى التي يسعى إلى تحقيقها منهاج إصلاح (2016)، ولا تتحقق هذه الكفاءة إلا بتلقي نصوص مختلفة الأنماط ثم إنتاجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية ذات دلالة عند المتعلم، كما يظهر لنا أن لميدان فهم المنطوق وإنتاجه كفاءتين اثنتين تتعاضدان معا لتشكل الكفاءة الختامية للميدان كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل 12: ترسيمة تمثل كفاءات فهم المنطوق وإنتاجه

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص39.

ومن أجل إنماء الكفاءة الشفوية لدى المتعلم وإكسابه إياها، ينبغي له مجموعة من الموارد المنهجية والموارد المعرفية التي تهيكل مختلف المفاهيم اللغوية والأدبية، من نحو وصرف وإملاء ونصوص نثرية وشعرية، وقد حددها المنهاج في مخطط الموارد وبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد) كما هو موضح في الملحق(08)، يمكن للمتعلم تجنيدها واستثمارها في تحقيق الكفاءة المستهدفة، وتتمثل الموارد المعرفية الخاصة بميدان فهم المنطوق في تلقي «خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية واليومية العامة، وقواعد الخطاب الشفوي»[1]، أما الموارد المنهجية فلخصها المنهاج في: «مراعاة حديث الآخر، تناول الكلمة بلباقة، ضبط النفس أثناء التواصل، التعبير بنظام، مراعاة مقام المخاطب، تصنيف الأفكار وترتيبها ونقدها»[1].

ب–نصوص فهم المنطوق وأنماطها:

إن من بين الإجراءات المستحدثة في مناهج إصلاح (2016) كما سبق وأن أشرنا هو توزيعها لأنشطة اللغة العربية في شكل ميادين، وهي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب، ويتكون كل ميدان منها من ثمانية مقاطع تعلمية تتوزع على مجالات مختلفة، حيث يحتوي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على ثمانية مقاطع تنتمي إلى المجالات التالية: الحياة العائلية–حب الوطن–عظماء الإنسانية–الأخلاق والمجتمع–العلم والاكتشافات العلمية–الأعياد–الطبيعة–الصحة والرياضة. وهي مقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش، توحي بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية، أما فيما يخص نصوص فهم المنطوق فقد تم إدراجها في دليل الأستاذ ويقدر عددها باثنتين وثلاثين نصا[2]، الملاحظ عنها أنها كلها أصيلة معلومة المصدر، حيث أدرج كاتب النص إلى جنب اللون الأدبي المنتمي إليه، فجاءت مختلفة الأنماط ومتعددة الموضوعات، تلائم ما يجري في محيط المتعلمين الاجتماعي والثقافي، وتستجيب لتطلعاتهم واهتماماتهم، كما تعمل على توسيع خيالهم وتنمية الذوق الجمالي لديهم.

ج–بناء تعلمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- **الكفاءة الختامية:**

يتواصل مشافهةً بلغة سليمة.يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.

([1]) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص37.

([1]) المرجع نفسه، ص ن.

([2]) ينظر: قائمة النصوص المنطوقة في الملحق (04).

ينتج خطابات شفهية، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة.

•مركّبات الكفاءة:

يستمع إلى خطابات وصفية وسردية
- -الوقوف على الموضوع وفهمه.
- -التّعبير عن الفهم والتّفاعل والتّفاعل مع الموضوع.
- -توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.
- -استنتاج القيّم والمواقف.

• طريقة تنفيذ التعلّمات:

يحدد دليل الأستاذ للسنة الأولى المتوسطة ضمن خياراته طريقة تناول وتنفيذ التعلمات، وكذا الزمن المخصص لكل ميدان من الميادين المؤطرة لمادة اللغة العربية، وهو إجراء من شأنه التسهيل على الأستاذ عملية تناول الأنشطة اللغوية، وقد حددت لميدان فهم المنطوق وإنتاجه ساعة واحدة من الحجم الساعي الأسبوعي يفتتح بها الأسبوع التعلمي، وفق الخطوات التالية[1]:

1- تحديد الأهداف التّعلميّة: من بين أهم الأهداف التعلمية التي يركز عليها الأستاذ ويسعى إلى تحقيقها مايلي:

-يحسن المتعلم الاستماع. -يفهم المسموع ويستوعب أفكاره انطلاقا من وضعية الاستماع.

-يسجل أهم الأمور كرؤوس أقلام، استعدادا لمرحلة التعبير الشفوي.

-يستخرج أفكار المسموع. وينتجها شفهيا بلغة سليمة ويعرضها على زملائه، يتحاور بلغة سليمة ويدلي برأيه، ويناقش بشجاعة وإقناع.

2- الانطلاق من وضعية تعلمية: يحدد دليل الأستاذ في طريقة تناول كل الميادين وضعيات تعلميّة ينطلق منها في تنفيذ الدرس، وهي وضعية تعلميّه يعدّها المعلم(الأستاذ) بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل. يفترض أن يكون لها سياق (معطيات أولية) وواقعية ذات دلالة(من واقع المتعلم ولها هدف)، ومركبة (تستدعي تجنيد عدة موارد) تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل، واستعمالها المبني على النشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو المشكلة التي ينبغي حلها[2]، يتم **تقديم الوضعية المشكلة التعلمية الانطلاقية** (الوضعية الأم)

([1]) محفوظ كحوال وآخرون: دليل الأستاذ -مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص30-31.

([2]) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص7.

للمتعلمين من قبل المعلم بطريقة مشوّقة يشدّ بها انتباههم إلى موضوع الدرس، وإجراء مناقشة عامة حولها مما يساهم في التواصل بطريقة فعالة، حيث يتم خلال هذا الإجراء تحديد الكفاءات المستهدفة المراد تحقيقها لدى المتعلم وبيان أهميتها في حياته، مع ترك حلّها معلّقا إلى مرحلة لاحقة من تناول الوضعيات المشكلة الجزئية والنشاطات التعلميّة المطلوبة.

3- مرحلة إسماع النص: «يتم فيها إسماع النص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من قبل كل المتعلمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبر، كما يمكنه أن يحكي النص مشافهة إذا كان قصة أو حكاية.»[1]، تأتي هذه المرحلة بعد تعريف المتعلمين بالوضعية الانطلاقية في نشاط التعبير الشفوي **تسميع النص المنطوق** من قبل الأستاذ، ويكون ذلك إما مباشرة بقراءته، وإما عن طريق تسجيل له أو لغيره، شريطة أن تكون قراءة النص قراءة صحيحة، متوخى فيها السلامة اللغوية ومخارج الحروف وتمثيل المعاني، ويكون ذلك مرفقا بتعليمات يقدمها الأستاذ لمتعلميه قصد التشويق وشدّ الانتباه على النحو التالي: نتناول اليوم نصّا من نصوص (الأخلاق والمجتمع) في إطار فهم المنطوق بعنوان (روان والقلم)[2] للكاتبة (نبيهة الحلبي)، اسمعه بتأنٍّ، وأصغِ جيّدا لـ:

- تفهم فكرته العامّة، تتفاعل معها، تجيد مناقشتها.
- تقف على قيمه وأبعاده.
- تجيد التّواصل مشافهةً بلغة سليمة منسجمة، وتنتج نصوصا محاكيةً تتشابه معه نمطًا ومضمونًا.

4- مناقشة المسموع: وتسمي هذه المرحلة **بمرحلة التحليل والتفاعل**، ويكون تعلم الموارد فيها من خلال عرض المحتوى ومناقشته «بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلّمين الذين يجنَحُون للكسل، والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء، وقصد تنمية الجرأة الأدبيّة. يتداول المتعلّمون على أخذ الكلمة بلغة عربيّة سليمة، لإبراز شخصياتهم، يناقشون أفكار المسموع وأهمّ المعطيات ويعبّرون عن مواقفهم، وآرائهم مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.»[3]، كما يفترض أن تُنَشّط هذه المرحلة بأسئلة يطرحها الأستاذ تحت عنوان: **أفهم النص المنطوق**. ومن خلال **أعودُ إلى قاموسي**، و**أفهمُ كلماتي**. يقف المتعلمون على الألفاظ الصعبة، ويتم البحث عن معانيها ومختلف استعمالاتها السياقية في المعجم، ثم تحدد

(1) محفوظ كحوال وآخرون: دليل الأستاذ –مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص16.

(2) ينظر: الملحق (05).

(3) محفوظ كحوال وآخرون: دليل الأستاذ –مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص16.

الفكرة العامة للنص التي تختصر جميع معانيه. وفي الأخير تأتي مرحلة إثراء النقاش بين المتعلمين بهدف استخراج ما يدل على النمط الغالب على النص وفق ما هو مبرمج في كل مقطع تعلمي من جهة، واستنباط أبرز القيم التي تضمنها النص من جهة أخرى.

5- إنتاج النص شفويا بلغة سليمة: وتسمى هذه الخطوة بالإدماج الجزئي للمركبات[1]، عن طريق وضعية مشكلة تستهدف إدماج مكونات المركبة الواحدة التي تم تناولها في الخطوة السابقة في أكثر من وضعية مشكلة جزئية واحدة، وبعد الانتهاء من إرساء الموارد** بهدف التأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج التعلمات المجزأة، حيث يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج المسموع شفويا بلغة سليمة، وبيان مواطن التأثر والتأثير فيه، مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام، مع إبراز قيمته الحضارية بلغة سليمة يغلب عليها النمطين المبرمجين خلال السنة وهما الوصفي والسردي.

يفترض بالأستاذ في هذه المرحلة الإلمام، والوعي بجملة من المستلزمات التي تخص المتعلمين خلال التعبير الشفوي، منها الحرص على التحدث من قبل المتعلمين بكل حرية وبلغة صحيحة، وبصوت واضح، ومسموع حول حيثيات موضوع الدرس، كذلك لا بد له أن يحرص على طلاقة المتعلم، حيث يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر، مستخدما مفردات وعبارات جديدة، ويعبر أيضا عن المشاهد والسندات التي بين يديه. أما ما يتوجب على الأستاذ فعله من أجل تحقيق كل ذلك هو خلق وضعيات تعلمية مناسبة تساعد على التحدث، والطلاقة والحوار والمناقشة، إتاحة فرضة التعبير لكل متعلم والاستماع لمختلف التمثلات وتشجيعها.

6- مناقشة الإنتاجات: في هذه الخطوة، تناقش الإنتاجات الشفوية، بإبداء الرأي وإصدار الأحكام المنطقية «فتُعرض الإنتاجات شفويا وتدور مناقشة بين المتعلمين حولها بلغة عربية سليمة، فيدلي

([1]) الجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ، ص9.

*مركبات الكفاءة هي العناصر المكونة لها والتي تبرز الأهداف التعلمية من تحكم في المعارف، واستخدامها وتنمية سلوك يتماشى مع القيم والكفاءات العرضية

**تتمثل الموارد في كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوّله، من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، من موارد معرفية، ومهارات واستراتيجيات، مواقف وسلوكات، كما تشمل المعطيات التي توفرها الوثائق، والأدوات، والوسائل التي يكون المتعلم في حاجة إليها عند ممارسة الكفاءة لحل مشكلة ما، أما تعلّمها فهو تعلّم منهجي يُنجز عن طريق وضعيات مشكلة جزئية يتم من خلالها تناول مركبات الكفاءة كل على حدى (معرفية، ومنهجية، وسلوكية) وفق تعليمات وأداءات محددة (النشاطات التعلمية) مع العلم بأن المركبة الواحدة قد تتطلب أكثر من وضعية مشكلة جزئية، قصد إرسائها كمورد بعد الحلّ في إطار نشاط المتعلمين(عمل فردي، وثنائي، وفوجي، وعمل جماعي). ينظر: المرجع نفسه، ص ن، ص8.

السامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم، ويرد العارضون بجرأة على الملاحظات، مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إن اقتنعوا بضعفها وفسادها.» [1] ويفترض في هذه المرحلة أن يدرب متعلميه على تقمص الأدوار، والمناقشة والحوار وإبداء الرأي والدفاع عنه، ومشاركته للمناقشة وتبادل الأفكار، وأن تنمى فيهم ملكة النقد في التحليل والاستقلالية في التعلم والتقييم. كما يفترض من الأستاذ مراقبة متعلميه بالوقوف على جملة من النقاط التي تتعلق بالتعبير والتواصل الشفويين، من مثل طريقة الحديث وتمثيل المعاني المعبر عنها صوتيا(النبر والتنغيم..) وحركيا (تعابير الوجه وحركات اليدين والرأس...)، ومدى الامتثال إلى مبادئ وآداب الحوار، ومدى تطبيقه للتقنية المراد تعليمها من خلال النص، كما يتوجب عليه التركيز أيضا على مختلف جوانب الكفاءة اللغوية عند كل متكلم لما لها من أثر في التواصل، فيعالج بعض الظواهر النحوية والصرفية والصوتية والدلالية البادية على لسان المتعلم.

7- أخيرًا يُعقِّب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوّبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجية. وتدعى هذه الخطوة بمرحلة **التقويم**.

يشكل تقويم التعلّمات أهم دعامات المنهاج التعليمي، و يعرّف بصفة عامّة، «على أنّه مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتّخاذ قرارات»[1]، فهو عملية مهمّة في المنظومة التربوية، إذ يهدف إلى تشخيص وعلاج الثغرات التي قد تشوب العمليات التربوية المختلفة، وباعتباره أهم وسيلة تمكّن المعلّم من الحكم على تعلّمات المتعلم من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها، باستخدام أدوات متنوعة أقرتها الوزارة الوصية، انطلاقا من أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية، يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات تحدد مستوى أداء المتعلم وكفاءته بما يتماشى والإصلاحات البيداغوجية والتربوية الجديدة المقرّة بارتباط التقويم بكل أنواعه-(التشخيصي، والتكويني، والإشهادي)-بالعملية التعليمية-التعلّمية عبر كل مراحلها. ولكي يتماشى التقويم مع هذه الرؤية تقترح الوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم المتوسط تصورا بثلاثة أبعاد:

-البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، يتماشى مع سيرورة التعلم وفق بيداغوجيا الإدماج.

(1) محفوظ كحوال وآخرون: دليل الأستاذ -مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص17.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص52.

-البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.
-البعد الثالث: تقويم القيّم والكفاءات العرضية[1].

وبهذا أصبح التقويم في مناهج إصلاح(2016)، القائمة على البيداغوجيات الحديثة جزءا لا يتجزأ من العملية التعلّمية، ويتجلى دوره في تقويم أداء المتعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية-التعلمية. بحيث تقيّم الكفاءات إلى جانب المعارف على عكس ما كانت عليه البيداغوجيات التقليدية المقتصرة على تقويم المعارف وفقط، وعلى الأستاذ أن يبني شبكة للتقويم*، تعتمد على معايير ومؤشّرات تمكّنه من تحديد درجة اكتساب المتعلّم للموارد المعرفية، ومستوى الكفاءة المكتسبة. من خلال: شبكة تحتوي على معايير التصحيح، شبكات ملاحظة ومتابعة: التلميذ، القسم، وبيانات تتعلّق بالفترة الانتقالية. وفي هذا السياق، فإنّ عملية التقويم تحقّق ثلاث وظائف هامة تتمثل في تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلّم قصد العلاج. وتحديد مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات. واتّخاذ القرار بالنجاح من عدمه[1].

يقتضي التقويم وفق هذه المناهج تقويم المعارف والمساعي والتصرفات، ويأخذ أشكالا أخرى من التقويم الصفّي(تشخيصي، تكويني) بحيث يرتكز أساسا على تعلّم المتعلم وتقدّمه، ولا ينبغي أن يقتصر على التقويم الإشهادي التحصيلي؛ بل يجب أن يكون مسارا مدمجا لضبط التعليم، ومسارا لمعالجة التعلّمات الفردية للمتعلمين. إذ أن المقاربة بالكفاءات تعتبر التقويم – لا سيما التكويني – «جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة التربوية. وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلّم متنوّعة، تأخذ في الحسبان تنوّع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة،

(1) ينظر: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط.

*شبكة التقويم أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعلّمية معينة لتحقيق أغراض تقويمية، ويستوجب عند بنائها مراعاة جوانب ثلاثة، تتمثل في تحديد المهمة أو النشاط الملحوظ والقابل للقياس، تحديد المعايير التي يُعتمد عليها في تقويم هذه المهمة بالإضافة إلى جملة المؤشرات الدالة عليها، وفي الأخير لا بد من مراعاة وضع سلالم تقديرية بغرض الإفادة منها في الوقوف على مدى التحكم في المعيار اعتمادا على المؤشرات للاطلاع أكثر ينظر: مُحَمَّد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، 2016، الصفحة 98 ومابعدها

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، السنة الأولى، الجزائر، 2015، ص45.

لأنّ الغاية الأساسية لوجود التقويم الصفّي هي إرشاد وتيسير تقدّم كلّ تلميذ في تعلّماته»[1] ويكون عن طريق وضعية مشكلة شاملة للميدان (الكفاءة الختامية المستهدفة) القصد منه التأكد من درجة تحكم المتعلم في الموارد وقدرته على تجنيدها وتحويلها، تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لديه.

-**شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمعتلّم**: يرتبط بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب المتعلم وتحكمه في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف التقويم المستمر، أما فيما يخص تقويم موارد الجانب الشفوي فيمكن للأستاذ الوقوف على مايلي: -مراعاة حجم ونسبة المشاركة الشفوية للمتعلم في الصف.

-احترام الآخرين أثناء المشاركة التواصلية الشفوية معهم، من مثل احترام قواعد أخذ الكلمة، القدرة على الإنصات للآخرين وأخذ تدخلاتهم بعين الاعتبار، حالات المشاركة السلبية.

-جودة التعبير الشفهي سواء من خلال تقديم الإجابات أو طرح الأسئلة أو قراءة النصوص.

-نجاعة ودقة التدخلات من حيث الأهمية والتبريرات المقدمة.

-مستوى التقدم المحقق في المشاركة التواصلية الشفوية حسب العناصر السابقة واعتبار المجهودات الشخصية المبذولة والإرادة المعبر عنها للارتقاء بالكفاية التواصلية/اللغوية .

المعايير	المؤشرات
الوجاهة	**-الكتابة في الموضوع -احترام عناصر التعليمية -المعجم اللغوي المناسب**
الاستعمال السليم لأدوات المادة	**-يستخدم القرائن اللغوية المناسبة -يوظف المعجم اللغوي المناسب** **-يستخدم الأوصاف الملائمة للموضوع والقيم المستهدفة**
الانسجام	**-التسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها** **-الهيكلة السليمة للنص -يعبر عن موقفه الشخصي إزاء الموصوف**
الجودة أو الاتقان	**-جمال العرض -اقتراحات شخصية**

الجدول 08: مخطط شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلّم.

ملاحظة: صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى، كما حددت مناهج إصلاح

(1) الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص53.

(2016) نموذجا لشبكة الملاحظة والمتابعة[1] لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي(الخاصة بالمتعلم) مفصلة لجملة من المؤشرات الدالة على كل معيار من معايير التقويم الخاصة بهذا الميدان، يمكن تطبيقها على جميع ميادين اللغة العربية، مع مراعاة خصوصية كل ميدان وكل نشاط من الأنشطة اللغوية.

يمكن القول: إن التقويم بآلياته وأشكاله في جميع مستوياته كما ورد في منهاج إصلاح (2016) كفيل بتحقيق الكفاءات المستهدفة التي حددت، ليصبح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط قادرا على التواصل مشافهة، وقادرا على إنتاج خطابات متنوعة الأنماط النصية، ومن ثمة تحقيق الكفاءة الختامية للميدان والمساهمة في تحقيق الكفاءة الشاملة في شقها الشفوي.

5- مقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في منهاجي الإصلاح

لا شك في أن التقابل شديد بين منهاج إصلاح (2003) ومنهاج إصلاح(2016)، وإن عقدنا مقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في كل منها من خلال الكفاءات وطرائق التدريس وأساليب التقويم ستتضح لنا الكثير من الأمور التي نأتي على ذكرها كما يلي.

5-1-من حيث الكفاءات والأهداف: لقد سبق وأن أشرنا إلى أن منهاج إصلاح (2003) لم يحدد نصا لكفاءة التعبير الشفوي، بل ولم يحدد نص الكفاءة الختامية لمادة اللغة العربية، واكتفى بتقديم بعض من المؤشرات الدالة على الكفاءة، في حين استدركت مناهج إصلاح (2016) هذا المثلب الذي وقعت فيه سابقتها، بتحديد نص كفاءة لكل ميدان تعلمي في اللغة العربية والمشكّلة- أي الكفاءات الختامية عند اجتماعها- لنص الكفاءة الشاملة لمادة اللغة العربية. وقد ورد نص كفاءة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه- الذي يقابل نشاط التعبير الشفوي في المناهج السابقة-مركزا على قضية التواصل الشفوي وفهم معاني الخطاب المنطوق، بالإضافة إلى إنتاج خطابات شفهية، يتحرى فيها المتعلم احترام أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية ذات معنى ودلالة، ومستوحاة من واقع المتعلم المعيش. ومما يسجل كنقطة إيجابية لمنهاج اللغة العربية الخاص بإصلاح (2016)، هو محاولة إعطاء معنى ومغزى للتعلّمات في مادة اللغة العربية، من حيث دفع المتعلمين إلى إنتاج خطابات بالاستناد إلى الموارد المعرفية، والمنهجية، والتواصلية المدرجة في مصفوفة بناء التعلمات.

([1]) ينظر: ملحق (09): نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي(الخاصة بالمتعلم).

5-2-من حيث طرائق التدريس: يبدو أن عدم اهتمام منهاج إصلاح (2003) بشكل كاف بنشاط التعبير الشفوي من حيث تحديد الكفاءة الختامية والكفاءات القاعدية والأهداف، تعداه إلى تغييب كامل لطرائق التدريس وكذا المحتويات المعرفية التي حدد لها مصدرا واحدا وهو نصوص المطالعة الموجهة، كما أنه لم يفرد للنشاط حصة مستقلة بل أردفه نشاط المطالعة الموجهة، في حصة زمنية واحدة، هذا الذي صيّر حصة التعبير الشفوي إلى حصة راحة للمعلم، ولذلك تأتي غالبا في ذيل الجدول المدرسي، فالمتعلم منهك القوى، والمعلم استنفذ مجهوده وليس لديه قدرة على عطاء جيد وتأتي حصته في هذه الحال فرصة للطرفين، يستغلها المعلم في أعمال غير التعبير الشفوي، والمتعلم تسمح له بإنجاز ما عليه من واجبات[1].

في حين وقف منهاج إصلاح (2016) وقفة متأنية عند كل ذلك وإن لم يكن بشكل دقيق، حيث أصبح النشاط متصدرا الأنشطة اللغوية، وهو ما أعاد للغة المنطوقة مكانتها، وفق ما تدعو اليه الدراسات والبحوث اللسانية والتعليمية الحديثة، فطريقة تناول فهم المنطوق وإنتاجه في ظل الإصلاحات الأخيرة؛ حملت في طياتها إجراءات جديدة، نعتقد أنها كفيلة بتحسين مخرجات الميدان، خصوصا إن ظفر المنهاج بمحتوى مناسب وطرائق تلائم نقله، ومعلم كفء يجسدها على أرض الواقع. مع العلم أن كل طريقة تعليمية لا بد أن تتصف بأدنى شيء من الجدية[2] باعتبار: الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية، وهي الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليها من معان في الوضع والاستعمال، والتخطيط الدقيق لهذه العناصر بتوزيعها حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس، ثم ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر. بالإضافة إلى اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها وتبليغها إياه في أحسن الأحوال، بكيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

5-3-من حيث التقويم: من خلال اطلاعنا على ما جاء في مناهج إصلاح(2003) للغة العربية، طالعنا في مجال تقويم نشاط التعبير الشفوي غياب نص الكفاءة، وتغييب المحتويات وطريقة التناول؛ وبالتالي انعدام تام لطريقة تقويم التعبير الشفوي، بيد أن الاصلاحات الجديدة تشدد على استعمال

([1]) ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعلمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، الحراش-الجزائر، ص88-89.

([2]) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص224-225.

طرائق وأساليب التقويم الحديثة، باستعمال شبكات التقويم التي تنص عليها الوثيقة المرافقة، ويبقى الأمر بيد الاستاذ في تطبيق ذلك، وإن كنا نعتقد أنها صائبة إلا أننا نرى ضيق الوقت وكثافة المقرر الدراسي، واكتظاظ الفصول الدراسية بالمتعلمين، بلا شك يحول دون تطبيقها والعمل بها.

إن من أكثر الصعوبات التي تواجهها المقاربة بالكفاءات في مناهجها هو عدم التمييز بين التعبير الشفوي والتواصل الشفوي، وبين التعبير الكتابي والتواصل الكتابي، كما يتّضح أيضا على مستوى الممارسة البيداغوجية أن الشفوي لا يحظى بالأهمية نفسها التي يحظى بها المكتوب مع غياب تصور دقيق للمنهاج والفاعلين التربويين للعلاقة بين الشفوي والمكتوب. والمعرفة المتداولة بشأن الشفوي أضحت متقادمة صَدئة، لا تتلاءم مع ما جد في المجال المذكور، ولا تساعد الأستاذ على تنمية وتطوير كفاءات المتعلمين، فرغم الإصلاحات المتكررة نفتقد إلى معرفة بكيفية إرساء تعلمات التعبير الشفوي على نحو صحيح ومضبوط، ونحتاج إلى معرفة بكيفية اختيار وضعية شفوية وكيفية تقديمها؛ وعلى العموم فإن الهدف المتوخى من اللغة يظل هدفا تنقصه المهارات الجادة في مجال القراءة الجهرية، والتعبير الجهري، والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار والخطابة والمحاضرة، وهذا ما تعكسه مواقف الطلبة حتى في المرحلة الجامعية، إذ هم يجرؤون على التعبير الكتابي أكثر من جرأتهم على التعبير بالفصحى التي يفرون منها إلى التعبير باللهجات المحلية[1]

خلاصة الفصل:

يمكن القول بدون موارية إن درس التعبير في المدرسة الجزائرية يعاني من الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المعلم والمتعلم، والمنهاج، والكتاب المدرسي، والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق تعليمية التعبير الشفوي والتواصل، وتنظم صيغ التقويم لهذا الفرع اللغوي الأساس، وتحدد بالتالي شكل التعبير، وجراء مناقشتنا لموضوع التعبير الشفوي في منهاجي الإصلاح توصلنا إلى جملة من الملاحظات والنتائج نجملها فيما يلي:

1-لا بد من إفساح المجال لاستعمال اللغة العربية الفصيحة في حصص أنشطة اللغة العربية وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية حتى تتاح للمتعلم فرصا كافية للتمرس على استبطان النسق الفصيح للغة العربية، واكتساب ملكة التعبير والحديث بسلاسة ويسر، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة.

([1]) ينظر: اسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، ص 39.

2-يبتدئ اكتساب اللغة في السياق الطبيعي من الاستعمال الشفهي، مما يقتضي إيلاء الأهمية اللازمة للتعبير والتواصل الشفوي، باعتبارهما مدخلين أساسيين في تعلم اللغة، لذا يتطلب الاهتمام بالتعبير الشفوي باعتباره هدفا في حد ذاته ونشاطا مستقلا على مستوى الحصص والموضوعات المدروسة وطرائق تدريسه، كما يستوجب الاهتمام به أيضا لكونه أداة لغوية تخدم تعليم وتعلم مختلف فروع اللغة العربية، وكفاءة مستعرضة تستثمر في تعليم وتعلم أغلب المواد الدراسية الأخرى، فمن خلاله يتم التواصل بين المعلم ومتعلميه، وفيما بينهم أيضا لاكتساب معارف ومهارات ومفاهيم مختلفة في تلك المواد والتي تساهم هي الأخرى في بناء الكفاءة الشفوية لدى المتعلم.

3- إن تدريس مهارات فهم المنطوق وإنتاجه، بمفهوم المناهج المعاد كتابتها ستسهم في تحقيق أهداف المدرسة الجزائرية وتلبية طموحاتها وطموحات المجتمع ولن يتأتى هذا إلا بتأهيل الوسط التربوي بمختلف مكوناته، وتحديث أساليب وطرائق التقويم.

4-لا بد من تدريب المتعلمين على تقنيات واستراتيجيات التعبير الشفوي المختلفة من فهم للوضعية الشفوية إلى تغيير أشكال، وأصناف الخطاب، واستثمار كل المواقف التواصلية الشفوية، وإكساب المتعلم الحرية والاستقلالية في التعامل مع المواقف والوضعيات الشفوية.

5-تدريب المتعلم على إنتاج نصوص شفوية مختلفة الأنماط سردية ووصفية وحوارية...وفق شروط ومواصفات كل نمط.

6-تدريب المتعلم على التقويم الذاتي لإنتاجاته الشفوية ولإنتاجات غيره من المتعلمين بنقدها وتصويب ما لم يوافق المواصفات والشروط المطلوبة.

7-تدريب المتعلم على منهجيات تطوير إنتاجه الشفوي انطلاقا من نتائج التقويم والتشخيص الذاتي والتبادلي.

8-التعبير الشفوي كفاءة مستعرضة في مختلف المواد المدرسة باللغة العربية فالغرض من تحقيق المتعلم للكفاءة الشفوية في المواد التعليمية الأخرى هو بناء مواقف وسلوكات تساعده على تنمية شخصيته في المدرسة وفي المجتمع، ولتحقيق ذلك يتوجب على المعلم أن يركز أثناء التعلمات في المواد الدراسية الأخرى على: استعمال المتعلم للغة بشكل سليم خال من الأخطاء، وتعويده على تقبل الرأي والرأي الآخر، مع قدرة تعليله لكل الأفكار المقترحة، واحترام قواعد التخاطب والحوار كالإصغاء، والاستئذان وعدم مقاطعة المتكلم، والتحكم في انفعالاته.

9-التعبير الشفوي لم يعد في ظل إصلاح (2016) نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا بل بذلت جهود جمة من أجل جعله في صُلب اهتمام البيداغوجيا، والتعليمية بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها اللسانيات النظرية والتطبيقية، والأدب وعلوم النفس والتربية والاجتماع .. من أجل تحويل التعبير من مجرد كلام يصدر عن المتعلم معبرا عن حاجاته وأغراضه، إلى رحابة تخيير الألفاظ والتراكيب المعبرة عن المعاني والأفكار التي تجول في ذهن المتعلم، وفق الاستراتيجيات التعبيرية، وضمن وضعيات تواصلية دالة، انطلاقا من فعالية المتعلم وكفاءاته وقدراته، ومن هنا أولت المناهج المعاد كتابتها جل اهتمامها للغة المنطوقة والتعبير الشفوي.

10-إن درس اللغة العربية في مناهج (2003) -وضمنه درس التعبير-متروك-داخل الفضاءات المنغلقة على نفسها التي هي الفصول الدراسية-للارتجال، منذور للفشل والإخفاق ومحاط بالصمت. وذلك لأسباب متعددة، منها هشاشة التكوين في مرحلة التعليم الابتدائي، واختلال معايير انتقاء المعلمين، في ضوء ضحالة الزاد المعرفي، والمهاري وعقم التكوين، وعدم ملاءمته، وانفصاله عن العلمي والعملي، وكذا غياب التكوين المستمر، يضاف إلى ذلك كله الارتجال الذي يطبع إعداد البرامج والمناهج بسبب قصور المعرفة المنهجية والتعليمية.

11-سبقت الإشارة إلى أن التعبير الشفوي لا ينحصر في تخصص دراسي محدد؛ بل يخترق كل التخصصات الدراسية انطلاقا من كون اللغة المنطوقة الأكثر استعمالا داخل الصفوف التعليمية وهي الوسيلة التي تروج مختلف المعارف التي تتداول في المحيط المدرسي. فقبل أن يتولى المتعلم إنجاز نشاط تعليمي معين هو مطالب باستخدام اللغة المنطوقة في طرح الأسئلة على معلمه، وفي التفاعل والإجابة عما يوجهه المعلم من استفسارات وتساؤلات حول النشاط أو إعادة السؤال خصوصا إذا كان ينطوي على صعوبات خاصة) بهدف فهمه ومعالجته بعد ذلك. هذا الأمر يرتبط ارتباطا ظاهرا بمفهوم الكفاءة الذي يرتبط بدوره بفكرة حل المشكلات. فالكفاءة هي في معناها العام قدرة الفرد (المتعلم هنا) على أن ينتقي من مخزونه المعرفي والمهاري، والمهارات الملائمة والضرورية لحل مشكلة معقدة أو عدد من المشاكل التي ينبغي أن تتميز بكونها مشاكل غير مهيكلة، وغير مرتبطة بتخصص معين واحد. إن كفاءات تنزع في الجوهر، إلى أن تكون أفقية أو ممتدة، وبخصوص التعبير الشفوي ينبغي أن تهدف المدرسة إلى تنمية كفاءات متعددة منها:

-كفاءة اختيار الألفاظ والتراكيب وحسن توظيفها في التعبير عن المعاني.

-تطبيق عدد من السيرورات الفكرية: التحليل، التركيب، التقويم...)

-استعمال استراتيجيات ملائمة للسياق التواصلي في إنتاج الكلام وفي تلقيه.

-فك سنن مختلف الخطابات اللغوية وغير اللغوية(صورة، ملصق، فيلم، لوحة تشكيلية..)، والتعبير عنها بصورة ملائمة.

12-إن المتعلم محكوم عليه داخل السياق البيداغوجي، أن يجد نفسه باستمرار إزاء استعمال اللغة المنطوقة، سواء في حصص التعبير الشفوي أو في حصص مختلف فروع اللغة أو المواد الدراسية الأخرى، لذا عليه أن يتسلح بمعجم لغوي متعدد ثري وتعبئة الاستراتيجيات التعبيرية الملائمة، بالنظر إلى الوضعية التواصلية، وبالنظر إلى موضوع التعبير.

13-إن أغلب الصعوبات التي تعترض المتعلمين في التعبير الشفوي، مردها ضعف الحصيلة اللغوية والافتقار للاستراتيجيات التعبيرية، إضافة إلى العيوب الفيزيولوجية والسيكولوجية، كل هذا يتطلب من المتعلم حيازة ثروة لغوية وأساليب تركيبية يتمكن من خلالها التعبير عن حاجاته وأفكاره والمعاني التي تختزن في ذهنه.

14-لم يتحدث منهاج اللغة العربية في ظل إصلاحات (2003) عن التعبير الشفوي، وانما أشار إليه إشارات شديدة الاقتضاب وهو يتحدث عن نشاط المطالعة الموجهة؛ لأن نص المطالعة هو المنطلق في تدريس التعبير الشفوي، فكان تطرّق المنهاج لهذا النشاط في أسطر قليلة بل تكاد تنعدم، والظاهر أن واضعي المنهاج ينطلقون من فكرة أن التعبير الشفوي ما هو إلا نشاط عرضي، لا يحتاج إلى توجيهات في تدريسه ولا في تقويمه، كما أنه ليس هناك مذكرات رسمية تحدد المقصود بتعليم التعبير الشفوي. إن الكل يتحدث عنه وكأنه شيء محسوم في أمره علما بأن الأمر ليس كذلك إطلاقا.

15-إن ممارسة التعبير الواقعية التي تحصل داخل الفصول الدراسية –غالبا-لا علاقة لها بالتعبير.

16-إن التعبير الشفوي باعتباره نشاطا يمنح الامتياز لتداخل التخصصات، تتطلب العمل الجماعي داخل المؤسسة التعليمية وتبادل الخبرات بين مدرسي مختلف المواد، إلا أن هذا الأمر يبدو صعب المنال في المدرسة الجزائرية نظرا لاعتبارات ذاتية وموضوعية حيث تبين المعاينة اليومية للممارسة البيداغوجية أن الفردية والارتجال هما السمتان البارزتان في هذا المجال. وهو الأمر الذي يستدعي التدخّل العاجل لإيجاد حلول لهذا المشكل المتنامي في بيئتنا البيداغوجية.

17-يعتبر التعبير منتهى الأنشطة اللغوية ومقصدها، إذ يفسح المجال أمام المتعلم للتعبير عن أفكاره واستثمار مكتسباته، وإظهار قدراته اللغوية والفكرية والمنهجية، لذلك فهو مجال لاكتساب المهارات اللغوية وبالتالي فهو مكون أساسي لتحقيق التنشئة الكتابية لدى المتعلم.

18-تسعى المناهج التعليمية وفق إصلاح (2016)، إلى تعليم التعبير -باعتباره منتهى الأنشطة التعليمية والتعليمية، والمجال الذي يترجم مستويات اكتساب المتعلمين للكفاءات المحددة وقدرتهم على استثمارها في وضعيات إنتاجية متنوعة- تعليميا وظيفيا بالتركز على وضعيات تواصلية تساعد المتعلم على التفاعل في الحياة،

19-يبقى نشاط التعبير الشفهي من الأنشطة المهمة في المنظومة التربوية والتي يجب أن يعطي لها القيمة الكبيرة، فمثلما للتعبير الكتابي أهميته، كذلك للتعبير الشفهي أهمية كبرى لأنه أساس التواصل في المدرسة والأسرة في الحياة، وحينما يصل التعبير الشفهي إلى الانسداد تحدث مضاعفات سلبية قد تؤثر على المجتمع، والمطلوب هو الإسراع للنهوض بهذا النشاط إلى مكانه الصحيح في المنظومة التربوية.

20-يستمد نشاط التعبير الشفوي أهميته من أهمية المهارات في حد ذاته؛ ذلك أن إتقان المتعلم للمهارات اللغوية المختلفة يمكنه من إتقان اللغة العربية الفصحى ويمكنه من التعبير بشكل سليم ويحقق له التواصل مع الآخرين، ثم إن نجاح العملية التعليمية عامة والتعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص يتوقف على تحقيق الكفاءة في المهارات اللغوية مجتمعة، وأي عوز يشوب إحداها يؤثر سلبا على العملية التعليمية ويؤدي إلى إخفاقها في تحقيق ما تصبو إليه، حيث يتشكل عنها عوائق أمام عملية التعلّم، خاصة في فهم الدروس التي يقوم تدريسها باللغة العربية في مختلف المواد التعليمية، وهنا تكمن أهمية ودور التعبير الشفوي، باعتبار اللغة الشفوية هي الأساس الذي يقوم عليه تقديم المقررات والدروس داخل الصف التعليمي، ويتم بها التواصل بين المعلم ومتعلميه وبين المتعلمين أنفسهم.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

توطئة:

بعد الانتهاء من الجانب النظري بفصليه، والجانب التطبيقي في المناهج والسندات التربوية عرّجنا على الجانب الميداني بغية إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، وتتيح لها اختبار الفرضيات، وإثبات صحتها أو نفيها، ويشتمل هذا الجانب على مرحلتين أساسيتين، أولاهما أجرت فيه الباحثة دراسة استطلاعية تجريبية بغية ضبط مجتمع وعينة البحث وأدوات جمع البيانات، وثانيها هي الدراسة الأساسية والنهائية التي عرّفت فيها بمنهج الدارسة وخصائص العينة، وحدود الدراسة المكانية والزمانية، كذا الإجراءات المتبعة للتأكد من مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في الدارسة، وقد تم الاسترشاد في ذلك بأفكار، وآراء الأساتذة المحكمين، والمفتشين، وأساتذة التعليم المتوسط، وفي الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدارسة الأساسية، وسيتم تفصيل ذلك في الصفحات الآتية.

1-مجال الدراسة الميدانية واجراءاتها

1-1-وصف منهج الدراسة

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدارسة هي التي تحدد نوع المنهج العام المتبع من بين مناهج البحث المختلفة والذي يتماشى وطبيعة الموضوع الذي تتناوله، كون المنهج هو السبيل المؤدي للكشف عن الحقيقة عن طريق مجموعة من القواعد التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتائج معلومة، وبما أن هذه الدارسة تعتمد على التقصي والمقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2003) ومناهج إصلاح (2016)، وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط؛ فإن المنهج الأنسب لمتغيرات البحث هو المنهج الوصفي المعتمد على تقنية المقارنة، فضلا عن أداة الإحصاء التي تعمل على تحديد عدد التكرارات والنسب المئوية المقابلة لها، حيث يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أنه يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث...مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها[1]؛ أي أنه يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث بطريقة كمية أو نوعية في فترة معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة، من حيث المحتوى

([1]) ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمّد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي-النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2000، ص42

والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، أما تقنية المقارنة فهي التي نتعرف من خلالها كيف ولماذا تحدث الظواهر، بمقارنتها مع بعضها البعض، من حيث أوجه الشبه والاختلاف، وذلك من أجل التعرف على العوامل المسببة لحادث أو ظاهرة معيّنة، والظروف المصاحبة لذلك، والكشف عن الروابط والعلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر. وهذا ما يصبو إليه بحثنا من خلال عقد المقارنة بين منهاجي الإصلاح ذي الصلة بتعليمية التعبير الشفوي.

حيث يتم تطبيق هذا المنهج وفق مراحل، بداية بتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، وجمع البيانات والمعلومات، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، ومقارنتها للوصول إلى النتائج والتوصيات.

1-2-مجتمع البحث الأصلي

إن من بين الأمور التي يكاد يجمع عليها المتخصصون في مجال مناهج البحث العلمي هو أن المنهج الوصفي أو كما يسميه (موريس أنجرس) منهج البحث الميداني[1]، يطبّق في حالة وجود مجموعة واسعة من الأفراد، كدراسة الظواهر السكانية، وهو الأمر الذي يشق على الباحث إجراء دراسته بالنظر إلى محدودية الإطار الزمني للدراسة والظروف المادية الخاصة بالباحث، وقد تمّ صبّ دراستنا هذه على مجتمع بحثي يتمثل في أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تسمسيلت والتي يقدر عدد مؤسساتها لهذه المرحلة التعليمية ب(67) متوسطة، وليس من اليسير على الباحثة تطبيق دراستها على جميع أفراد مجتمع البحث، لذا لجأنا إلى أسلوب المعاينة (تحديد عينة للبحث)، بانتقاء جزء من مجتمع البحث الأصلي.

1-3-عيّنة البحث

يتعين علينا قبل تحديد عيّنة البحث، معرفة عدد أفراد مجتمع البحث الأصلي وهو المقدر في دراستنا بأكثر من 317 أستاذة وأستاذ موزعين على متوسطات ولاية تسمسيلت، وقد حددنا بناء على متطلبات الدراسة أساتذة الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط ويعود سبب اختيار هذه الفئة من الأساتذة للأسباب التالية:

- ✓ وقع الاختيار على أساتذة الطور الأول المتوسط، نظرا لكونه الطور المطبقة فيه مناهج إصلاح (2016) موسمين دراسيين متتاليين، الأمر الذي يضفي نوعا من التبيُّن والوضوح على المناهج الجديدة لدى الأساتذة، بينما طبقت في الطور الثاني المشتمل على السنتين الثانية والثالثة متوسط

(1) ينظر: موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات علمية، تر: بوزيد صحراوي وآخران، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص 56.

موسم دراسي واحد، في حين لم تصل مناهج الإصلاح إلى الطور الثالث المشتمل على السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

✓ نذكر بأننا نريد اختبار الفرضية العامة –عبر مجموعة من الفرضيات الفرعية– والتي مفادها عقد مقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2003)، وتعليميته في مناهج إصلاح (2016)، ومدى تأثير تعليمية هذا النشاط على تنمية المهارات اللغوية عند متعلمي الطور الأول متوسط، وارتأينا أن يكون المصدر الذي بإمكانه تزويدنا بالمعلومات الحقيقية عن ذلك هم أساتذة الطور، الذين درّسوا بمناهج (2003)، وسايروا تطبيق مناهج (2016) على الطور ذاته.

✓ تم تخصيص الاستبانة لفئة الأساتذة وتفادي تخصيص أخرى لفئة المتعلمين، نظرا لانتقالهم من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط، وقد يحتاج فيها المتعلمون إلى وقت للاندماج والتكيّف مع المرحلة الجديدة.

لقد تم اختار عينة الأساتذة بطريقة عشوائية بسيطة دون إرجاع، حيث تستخدم هذه العينة في حالة تجانس أفراد المجتمع الأصلي بأكمله، وهو النوع الأساسي في العينات الاحتمالية، هذا وقد تم تحديد 31% بالمائة كنسبة لأفراد العينة إلى المجتمع الأصلي، انطلاقا من عدد أساتذة اللغة العربية في الولاية، وانتهينا إلى تحديد أفراد العينة بعد تعديل العدد وتقريبه بـ 100 أستاذ وأستاذة، يمثلون العينة التي سيجري عليها البحث.

1-4-الإطار الزماني:

فيما يخص الإطار الزماني الذي تم توزيع الاستبانة فيه، فقد تم إمضاء رخصة[1] زيارة المؤسسات التعليمية من قبل مديرية التربية لولاية تسمسيلت، بتاريخ 20 سبتمبر2017 على أن يكون تاريخ انتهاء صلاحية الرخصة نهاية الموسم الدراسي 2018/2017. إلاّ أننا أَجرينا الدراسة الاستطلاعية التجريبية خلال شهر ديسمبر، في حين أَرجأنا بداية توزيع الاستبانة النهائية والمعتمدة في الدراسة إلى نهاية الموسم الدراسي، أي خلال شهري أفريل وماي 2018، والهدف من ذلك هو استكمال التدريس بمناهج إصلاح 2016 موسمين دراسيين كاملين كما سبق وأن ذكرنا ضمن أسباب اختيار الطور الأول متوسط دون غيره من الأطوار.

([1]) ينظر: ملحق ملحق(11) وملحق رقم (12).

2-أدوات البحث

قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، لذا قررنا اختيار الاستبانة أداة للبحث تتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة المتنوعة(مغلقة، مغلقة مفتوحة، ومفتوحة) تتطلب من المبحوث الإجابة عنها بطريقة معينة وحسب أغراض البحث، حيث تم الاختيار بالنظر إلى:

- ✓ طبيعة البحث ومدى ملاءمة الأداة في جمع المعلومات ومعالجتها.
- ✓ طبيعة مجتمع البحث وعينة البحث.
- ✓ الظروف الزمانية والمكانية للباحثة.

وقد توصلنا إلى رسم مخطط الاستبانة النهائي بعد المرور بالخطوات التالية:

- ✓ تحديد موضوع الدراسة بشكل عام، والمحاور الفرعية المنبثقة عنه.
- ✓ تم صياغة مجموعة من الأسئلة الضرورية حول كل محور فرعي، تنوعت بين أسئلة مغلقة، ومغلقة مفتوحة، وأخرى مفتوحة، وقد استعنّا في بنائها وفي تحليل نتائجها ببعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع بحثنا منها دراسة الباحثة فاطمة زايدي، ودراسة مصطفى بن عطية[1] وغيرهما.
- ✓ تجريب الاستبانة لنتمكن من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل الموضوع، وذلك من خلال عرضها على عيّنة صغيرة من فئة أساتذة التعليم المتوسط ممن درّسوا بمناهج إصلاح (2003) ومناهج إصلاح (2016). والذين كان عددهم 10 أساتذة للتعرف على درجة استجابة المبحوثين للاستبانة من حيث صعوبة الأسئلة ووضوحها ومدى استيفائها لجوانب البحث، كذلك من حيث مدى ملائمة الأداة البحثية لتحقيق أهداف البحث، مع الأخذ بمقترحاتهم التي أغنت الاستبانة وأثرت مادته، وقد روعي في اختيار أفراد العينة عاملا السن والجنس، وعامل المستوى الذي يدرسونه ليس كمتغير إنما للحصول على معلومات كافية حول مناهج إصلاح (2016) من قبل الأساتذة الذين درسوا بها.

(1) فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009/2008. مصطفى بن عطية: الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة لسانية ميدانية، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف الجزائر، 2016/2015.

✓ بعد مرحلة التجريب قمنا بتعديل الاستبانة وفق المقترحات السابقة ثم عرض الشكل النهائي على المشرف وذوي الخبرة[1] بين متخصص في مناهج البحث وإعداد الاستبانات ومتخصصين في مجال التعليمية، قصد تحكيمها من حيث سلامة اللغة وتسلسل المحاور، ودلالة الأسئلة، وجودة العرض...

✓ إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

✓ توزيع الاستبانة عن طريق الاتصال المباشر بالمبحوثين بالانتقال إلى المؤسسات التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط بولاية تسمسيلت.

✓ جمع الاستبانة: لقد تم توزيع (100) استبانة كما سبق وأن أشرنا، وعند جمعها تمكنا من الحصول على اثنتين وتسعين (92) استبانة، ولم نسترجع الثمانية الباقية للأسباب التالية: امتنع أحد المبحوثين عن الإجابة، وتحجج مبحوثان بضياعها منهما، أما الخمسة الأخرى فلم نتمكن من لقاء أصحابها خصوصا وأن فترة الجمع تزامنت مع فترة الامتحانات. أما فيما يخص ما استرجعناه بعدما تم فرزها، فقد تبين لنا عدم استيفاء الشروط في خمسة منها؛ وعليه تبقى دراستنا مستندة على(87) استبانة من مجموع ما وزع.

2-1- عرض الاستبانة

تتضمن استمارة الاستبانة[2] الخاصة بهذا البحث قسمين رئيسيين، شمل القسم الأول منهما البيانات العامة المتعلقة بالمبحوث: **الجنس، صفة المبحوث** (مستخلف، متربص، مرسم)، **مؤسسة التخرج**(المعهد التكنولوجي، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة)، **سنوات الخبرة، ثم التخصص الأكاديمي**.

أما عن القسم الثاني فتضمن البيانات المعرفية، وتشكّل هو الآخر من جزئين اثنين، تضمن كل جزء عدد من الأسئلة وجهت لأساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط قصد الإجابة عن الإشكالية الآتية: هل تتباين تعليمية التعبير الشفوي بين منهاجي إصلاح المقاربة بالكفاءات (2003، 2016) وما أثر ذلك على المهارات اللغوية لدى المتعلم؟ إذا كان هدف الإصلاحات التربوية الأخيرة من طرق أبواب النظريات اللسانية الحديثة؛ هو تطوير تعليمية اللّغة العربية وعلومها فما حظّ التعبير الشفوي من هذا؟ ما السبل الكفيلة بتحسين تعليمية التعبير الشفوي في مرحلة

(1) للاطلاع على قائمة أسماء المحكمين ينظر: ملحق رقم (10).

(2) ينظر: ملحق رقم (13).

التعليم المتوسط؟ ما هي الأسباب الثاوية وراء الضّعف اللغوي الذي يعتري ألسنة المتعلمين؟ وكيف يمكن لمتعلم الطور الأول المتوسط أن ينتج نصا شفويا يجسد أفكاره ومقاصده ويحقق به الغايات التواصلية؟

لقد فرضت علينا هذه الإشكالية تنويع الأسئلة فجاءت مختلفة من حيث الشكل والمضمون، فمن حيث الشكل تعمدنا أن تكون الأسئلة الموجهة متنوعة، تارة مفتوحة تحتمل آراء متعددة وتحتاج إلى إبداء الرأي الخاص فيها، وتارة طرح أسئلة يمكن أن تحتمل أكثر من إجابة من بين الأجوبة التي جعلت احتمالات، يختار الأستاذ من بينها ما يلائم رأيه وتجربته وخبرته في مجال تخصصه، في حين جعلنا من الأسئلة ما يشمل الشكلين الأولين؛ قد تحتمل الإجابة فيها عن السؤال المرور إلى سؤال يتطلب الترتيب أو الاختيار أو إبداء الرأي الخاص حول مدار السؤال. أما من حيث المضمون فسنفصل فيها كما يلي:

الجزء الأول: ضمّ هذا الجزء 15 سؤالا، متنوعا من حيث الشكل والمضمون قصد التعرف على نشاط التعبير في ظل مناهج المقاربة بالكفاءات بصفة عامة، وأثر هذه الأخيرة في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط.

الجزء الثاني: تضمن هذا الجزء من الاستبانة جملة من الأسئلة المتنوعة، الهدف منها التعرف على جديد مناهج إصلاح (2016) للغة العربية، مقارنة بمناهج اللغة العربية الخاصة بإصلاح (2003)، ووجهت عنايتها بشكل دقيق إلى تعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016) وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، لتسهيل عقد المقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في ظل المنهاجين. وقد وزعنا أسئلة هذا الجزء من الاستبانة على خمسة محاور، كل محور حمل موضوعا للأسئلة التي اشتمل عليها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

	موضوع أسئلة المحور	عدد الأسئلة
المحور الأول	أسئلة تتعلق بالمناهج	07
المحور الثاني	أسئلة تتعلق بنشاط التعبير الشفوي في المناهج	05
المحور الثالث	أسئلة تتعلق بطريقة تدريس التعبير الشفوي	04
المحور الرابع	أسئلة تتعلق بالمتعلم والمهارات اللغوي	04
المحور الخامس	أسئلة تتعلق باتقويم التعبير الشفوي	06
	العدد الكلي للأسئلة	26

2-2-عرض نتائج الاستبانة وتحليلها

إن الطريقة التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي، لأن الدراسة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها؛ وبالتالي فإن الكيفية التي يتم بها عرض البيانات الميدانية وكيفية استغلالها كميا وكيفيا يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة، وواضحة لدى المتلقي.

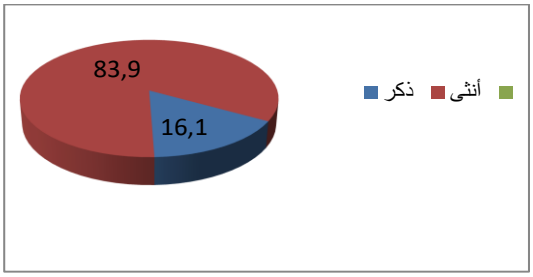
وبعد تطبيق الاستبانة، تجمّعت لدينا بيانات ميّزها الاختلاف والتشعب، فمنها ما هو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة عن الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كيفي هو محصلة الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته «ومن المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية»[1] ، أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطا لكون الأسئلة كانت مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين عدّة متغيرات، كما عمدنا إلى تقنية غلق بعض الأسئلة، كي نستطيع جدولة إجاباتها لتسهيل عملية قراءتها وتحليلها. وحاولنا تمثيل كل نتائج الجداول في دوائر نسبية، وبذلك جاءت النتائج ممثلة في جدول إلى جانب دائرة نسبية تمثلها.

2-2-1-عرض وتحليل نتائج البيانات العامة

1- جنس المبحوثين:

انطلاقا من مبدأ أن المدرّس هو محرك المدرسة الأول والفاعل الرئيس في تحويل غاياتها ومراميها وأهدافها-المترجمة في المناهج التعليمية في شكل مواد دراسية- ونقلها من مجرد تصورات إلى سلوكات ومهارات وكفاءات تظهر في الواقع لدى المتعلم؛ وجهنا مجموعة من الأسئلة لفئة الأساتذة قصد التعرّف على بياناتهم الخاصة، فبدأنا بتحديد نوع الجنس وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	14	%16.1
أنثى	73	%83.9
المجموع	87	%100

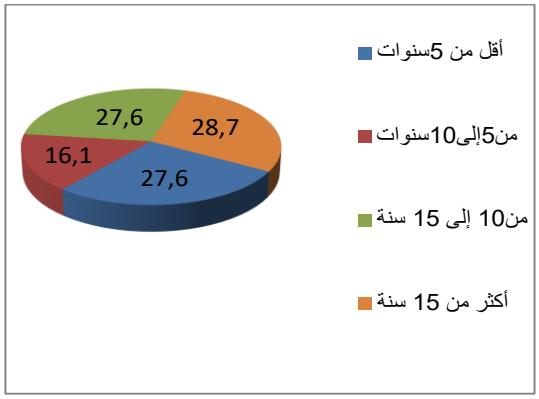


(1) موسى النبهان: أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005، ص 45.

يوضح الجدول أعلاه جنس المبحوثين الذي أجابوا على الاستبانة، حيث بلغ عدد الإناث 73 أستاذة بنسبة 83.9 %، فيما كان عدد الذكور 14 أستاذا بنسبة16.1 %، وهو ما يبرز تفاوتا كبيرا فيما يخص الجنس، لصالح الإناث وربما يرجع ذلك لوعي المجتمع بضرورة تعليم المرأة وهو ما يفسره ارتفاع نسبة تمدّرس الإناث خلال السنوات الأخيرة، وتوجههم نحو تخصصات تسمح لهم بدخول معترك التوظيف في المؤسسات التربوية، وهو ما يدل عليه واقع أقسام اللغة العربية وآدابها إذ لا نكاد نرى بضعة ذكور في الدفعة، والدفعتين المتخرجة في مقابل أعداد هائلة من جنس الإناث هذا من جهة، ومن جهة أخرى نفور جنس الذكور من المهنة وتوجههم نحو تخصصات علمية تتيح لهم التوظيف في مجالات غير التعليم من مثل الإدارات، والمؤسسات الاقتصادية والعسكرية وغيرها، ضف إلى ذلك قلة فرص التوظيف لصالح الفئة الأخيرة بسبب اشتراط وثيقة تثبت إنهاء الخدمة الوطنية أو الإعفاء منها. كما يرجع السبب في رأينا إلى ميل الإناث لمهنة التدريس تمليها عليهن مهمّة التربية التي أوكلها الله إلى المرأة، وقد أثبتت بالفعل على مرّ السنين جدارتها بهذه المناصب وساهمت أيّما مساهمة في تعليم الأجيال وتهذيب سلوكياتهم وأخلاقهم.

2- سنوات خبرة المبحوثين:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من 5سنوات	24	%27.6
من5 إلى 10 سنوات	14	%16.1
من10 إلى 15 سنة	24	% 27.6
أكثر من 15 سنة	25	% 28.7
المجموع	87	%100

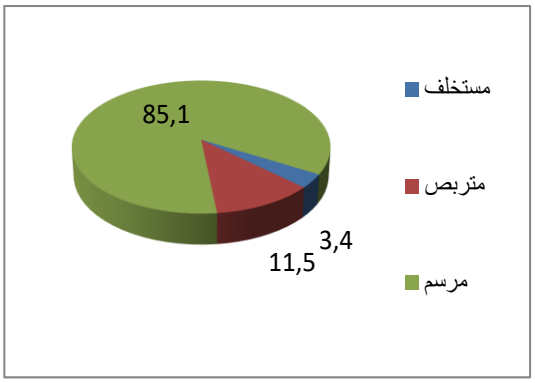


يوضح الجدول السابق نسب المبحوثين وفق متغير الخبرة المهنية، فنلاحظ عدم تفاوت نسب المبحوثين كثيرا من حيث الخبرة في مجال التعليم، إذ سجلت النتائج تقاربا بين نسبة الخبرة التي تقل عن خمس سنوات ونسبة من تتجاوز خبرتهم العشر سنوات، إذ سجلت نسبة في حدود 27% و28%، في حين سجلت أقل نسبة لفئة ما بين 10 إلى 15 سنة، وهذا دلالة على أن عينة المبحوثين متنوعة ولا تمثل صنفا واحدا، مما قد يخلق تكاملا في فئة الأستاذة، ويحقق توازنا في الأداء المهني، وذلك بتناقل الخبرة في إطار التكوين والتنسيق بين الأساتذة، ويفيدنا في الدراسة الحالية بآراء

الأساتذة الذين يفترض أنهم خَبَروا مناهج إصلاح (2003)، وتكونت لديهم صورة بشأن مناهج إصلاح (2016)، ويجعل من نتائج الاستبانة أكثر شمولا ومصداقية.

3- صفة المبحوثين:

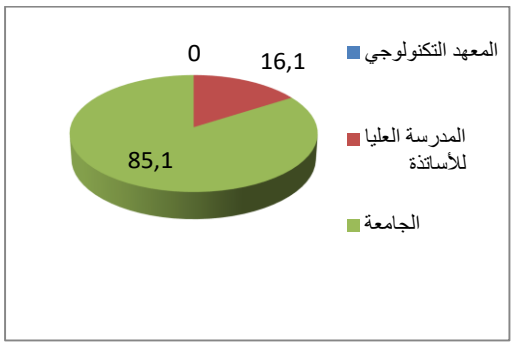
صفة المبحوثين	التكرار	النسبة %
مستخلف	3	% 3.4
متربص	1	%11.5
مرسم	74	% 85.1
المجموع	87	%100



نلاحظ من خلال الجدول السابق أن غالبية المبحوثين كانوا من فئة مرسم حيث بلغت نسبتهم 85.1%، وهذا أيضا مؤشر إيجابي في الاستبانة إلى جانب خبرة المبحوثين. بيد أن فئة قليلة جدا تزاول تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بصفة مستخلف وقدرت نسبتها ب3.4%، أما ما تبقى من عدد المبحوثين، فمثّل فئة الأساتذة المتربصين الذين توظفوا بناء على آخر مسابقة توظيف بنسبة 11.5% وهي نسبة قليلة مقارنة بمن يزاولون التعليم بشكل رسمي ودائم.

4- مؤسسة التخرج:

مؤسسة التخرج	التكرار	النسبة %
المعهد التكنولوجي	0	% 00
المدرسة العليا للأساتذة	14	%16.1
الجامعة	73	% 83.9
المجموع	87	%100

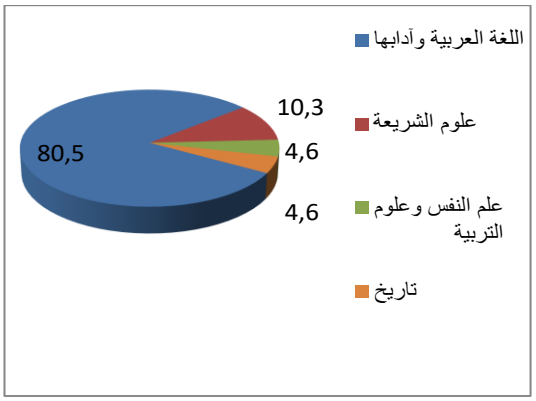


أما بالنسبة لطبيعة التكوين ومؤسسات التخرج، فنلاحظ انعدام نسبة خريجي المعاهد التكنولوجية ولعل السبب في ذلك يرجع إلى توجه هذه الفئة إلى مناصب أخرى أو إحالتها على التقاعد، أما نسبة خريجي المدارس العليا فقدرت ب16.1% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة خريجي الجامعة والتي بلغت 83.9%، ونعتقد أن سبب ارتفاع هذه النسبة هو العدد الهائل لخريجي الجامعات

كل سنة مقارنة بخريجي المعاهد والمدارس العليا، وكذا شغور المناصب واستحداث أخرى مما يتطلب توظيف هذه الفئة، إلا أننا نرى انعكاس ذلك سلبا على التعليم ومردوديته بسبب ضعف التكوين النوعي المتخصص في الجامعات من جهة، وغياب المعايير النوعية لتوظيف الأساتذة من جهة أخرى، خصوصا إذا علمنا أن التخصص الأكاديمي لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط لم يكن يقتصر على خريجي أقسام اللغة العربية وآدابها فقط، كما يوضحه الجدول التالي الخاص بالسؤال الخامس.

5- التخصص الأكاديمي

التخصص	التكرار	النسبة %
اللغة العربية وآدابها	70	%80.5
علوم الشريعة	9	%10.3
علم النفس وعلوم التربية	4	% 4.6
تاريخ	4	% 4.6
المجموع	87	%100



لقد تبين لنا من خلال إجابات المبحوثين أن غالية المبحوثين هم من خريجي أقسام اللغة العربية سواء في الجامعات أم في المدارس العليا للأساتذة، وقد كانت نسبتهم أكثر من 80 %، كما توضح النتائج أن من بين الأساتذة من تخصصه الأكاديمي في علوم الشريعة وكان ذلك بنسبة 10.3%، ونسبة 4.6 % لكل من تخصصي علم النفس وعلوم التربية وتخصص التاريخ، ممن مثلوا فئة المدمجين بشكل مباشر في مناصبهم دون المرور على أي مسابقة توظيف. وهذا طبعا سيؤثر سلبا على تعليم اللغة العربية كما سبق وأن أشرنا من قبل خصوصا في غياب التكوين الجيد في الجامعة الجزائرية بشكل عام وتسجيل بعض الضعف في تكوين خريجي أقسام اللغة العربية، وإن كان نجاح مهنة التدريس في الكثير من الأحيان يتطلب الاستعداد والرغبة والتفاني بالإضافة إلى دعم التكوين النوعي وسلامة الإشراف التربوي.

2-2-2-عرض وتحليل نتائج البيانات المعرفية

الجزء الأول من البيانات المعرفية:

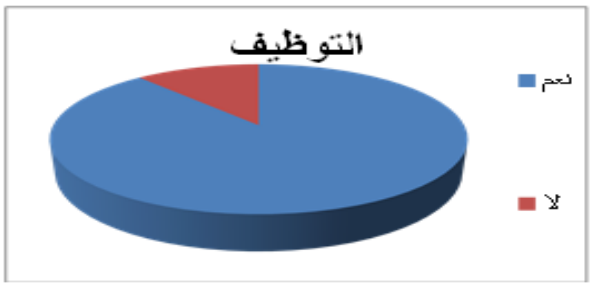
1- هل نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات يتيح للمتعلمين اكتساب المهارات اللغوية؟

2- هل نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات يتيح للمتعلمين توظيف المهارات اللغوية؟

يقودنا الحديث عن موضوع المقاربة بالكفاءات، ومدى إسهامها في مَنهجة الأنشطة اللغوية إلى الاستفسار عن مدى إسهام نشاط التعبير الشفوي في اكتساب المهارات اللغوية، ومدى توظيفها، وقد أسفر الجدول الأول عن نتائج الاكتساب، في حين مثل الثاني نتائج التوظيف للمهارات اللغوية من قبل المتعلمين، وهي نسب متقاربة حد التطابق سواء فيمن رأوا جدواها، أم فيمن رأوا غير ذلك كما هو مبين في الجدولين التاليين:

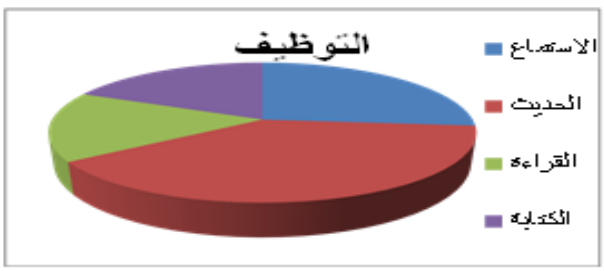
الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	72	%82.8
لا	15	%17.2
المجموع	87	%100

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	77	%88.5
لا	10	%11.5
المجموع	87	%100



كما اضطرنا الشق الفرعي من السؤالين إلى مطالبة المبحوثين بترتيب الكفاءات اللغوية، حسب درجة اكتسابها وتوظيفها، وأفرغنا نتائج السؤالين في جدول موّحد حتى يتسنى لنا المقارنة بينهما كما سيأتي معنا:

الإجابة		الاستماع	الحديث	القراءة	الكتابة	المجموع
الاكتساب	التكرار	20	25	25	17	87
	النسبة %	% 23	%28.7	%28.7	%19.6	%100
التوظيف	التكرار	23	34	14	16	87
	النسبة %	%26.4	% 39.1	%16.1	%18.4	%100



يرتب الاستماع في المرتبة الأولى لترتيب المهارات اللغوية، ذلك أن أول حاسة يستخدمها الإنسان قبل ولادته وبعدها هي حاسة السمع، بناء على ما أثبتته الدراسات العلمية، لذلك لا بد من الاهتمام بهذه المهارة في التعليم عامة، وفي تعليم وتعلم اللغات خاصة؛ كونها المدخل اللغوي الطبيعي لذلك، والطريق الصحيح لاكتساب اللغة فهما ومن ثمة إنتاجا، ويمكن الاعتماد عليها واتخاذها وسيلة لتلقي المعارف اللغوية بأسلوب سليم وفهم صحيح، وتفكير منطقي، إذ ترتبط عمليات الفهم والاستيعاب وعمليات الإدراك من خلال حاستي السمع والبصر بدرجة كبيرة من التركيز أثناء عمليات الاتصال.

وقد رتب علماء التربية المهارات اللغوية بحسب الأولوية، فجاء الاستماع أولا ثم الحديث فالقراءة وأخيرا الكتابة. إلا أن عملية الاكتساب ليست كعملية التوظيف لهذه المهارة. والجدول أعلاه يبين أن عدد المبحوثين الذين رأوا أن تدريس نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات يساعد المتعلمين على اكتساب هذه المهارة بنسبة قدرها 90.5% وهي نسبة عالية جدا وتنمّ عن مدى فاعلية المقاربة بالكفاءات في تحسين دور التعبير الشفوي في اكتساب المهارات اللغوية، جاءت مهارة الحديث ومهارة القراءة في المرتبة الأولى بنسبة 28.7 % تليهما مهارة الاستماع بنسبة 23.0 % وتأتي مهارة الكتابة في المرتبة الأخيرة بنسبة 19.6% وهو ترتيب منطقي حتى أن اكتساب مهارة القراءة لا يأتي في المرحلة المتوسطة، بل يكتسبها المتعلم قبل ولوجه هذه المرحلة، وإلا كيف له أن ينتقل دون قراءة.

وبالنظر إلى هذه النسب نجد أن التعبير الشفوي يكسب المتعلم مهارة الحديث بالدرجة الأولى، وتتجلى هذه المهارة في الحوار، والمناقشة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، وبالتالي يتعود على الحديث ويكتسب الطلاقة في الكلام، ولا غرابة أن تأتي بعد مهارتي الحديث القراءة، لأن نشاط التعبير الشفوي في ظل مناهج (2003) كان يأتي بعد حصة المطالعة الموجهة وتابعا لها، إذ يمارس المتعلم قراءة النص الخاص بها في البيت، ويحضره؛ ليأتي في حصة المطالعة الموجهة يناقش النص مع الأستاذ والزملاء، ويقدم ملخصا لما قرأ شفاهة، حيث يتخلل كل ذلك مناقشات وحوارات بين الأستاذ والمتعلمين، حول فهم النص وتحديد شخصياته إن وجدت، وطلب التوسع فيها، وربما أتيح للمتعلم فرصة التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وعواطفه وخلجات نفسه شفاهة، وهو ما يعطي للتعبير الإبداعي والوظيفي أهمية في حياة الفرد.

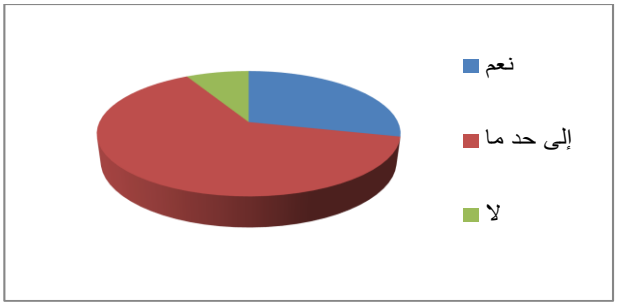
أما اكتساب مهارة الاستماع فتأتي في المرتبة الثانية كما وضحته النسبة في الجدول، فالمتعلم كي يحسن الحوار والنقاش، ويجيب عن ما يوجه إليه من أسئلة واستفسارات، عليه أن ينتبه جيدا لما يسمع كي يفهم السؤال، وأن يصغي إلى ما يدور حوله من حديث، سواء من قبل أستاذه أم رفاقه في الصف. في حين أن اكتساب مهارة الكتابة تأتي في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة 19.6%، ونعتقد أنها نسبة معقولة، وذلك لأن الكتابة-في الواقع- يكتسبها المتعلم متأخرة في المرحلة السابقة لمرحلة التعليم المتوسط.

وأما عن توظيف هذه المهارات فقد بينت نتائج الاستبيان أن ما نسبته 26.4 % مبحوثا يلحظ توظيف مهارة الاستماع من قبل المتعلمين خلال نشاط التعبير الشفوي، إذ ينصتون حتى يتسنى لهم الفهم والإدراك، ويشاركون في الحوارات التي قد تجري في أثناء الدرس من خلال تحويل المفردات الخاملة في أذهانهم إلى مفردات ناشطة إذا ما أرادوا الحديث، ويحسنون توظيف المكتسبات القبلية وربطها بالتعلّمات الجديدة، كما يتيح لهم توظيفها تذوّق المسموع من اللغة. كما يرى ما نسبته 39.1 % مبحوثا توظيف مهارة الحديث، وهو أمر طبيعي في نشاط يقوم في الأصل على الكلام، والحوار، والمناقشة وإبداء الرأي؛ فالذي يكتسب مهارة الحديث كثيرا ما يوظفها وتكون له عونا في المناقشة والحوار. فإذا نظرنا إلى مهارة القراءة وجدنا أن توظيف هذه المهارة قد انخفض إلى 16.1% مقارنة مع نسبة اكتسابها، حيث تُقْرأ موضوعات التعبير الشفوي-والتي هي نفسها موضوعات المطالعة الموجهة خارج المدرسة-.

بلغ عدد المبحوثين الذين يرون توظيف مهارة الكتابة 18.4 %؛ وهي النسبة التي تتقارب مع النسبة المعبّر عنها في مهارة الاكتساب، حيث نلاحظ أن نسبة التوظيف قد تساوت مع نسبة الاكتساب، لأن المتعلم مطالب بأن يُسجّل كتابة رؤوس أقلام حول الموضوع محل التعبير سواء أكان إبداعيا أم وظيفيا، وأن يكتب ملخصا له ثم يلقيه مشافهة، بينما الذين صرّحوا بأن تدريس التعبير الشفوي في ظل مناهج المقاربة بالكفاءات لا يسمح باكتساب وتوظيف مهارة الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة فكانت نسبتهم ضعيفة، ونعتقد أن هذه النسبة تمثل فئة الأساتذة الذين لم يفهموا السؤالين، أو أولئك الذين لم يتمرّسوا على تدريس النشاط في ظل المقاربة بالكفاءات، ممن شهدوا المقاربة بالأهداف وعملوا بمناهجها.

3- هل تطبيق المقاربة النصية كفيل بالقضاء على العجز والضعف في التعبير الشفوي ؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	25	%28.7
إلى حد ما	55	%63.3
لا	7	% 8.0
المجموع	87	%100



يوضح الجدول السابق مدى إيجابية المقاربة النصية ومساعدة تطبيقها في القضاء على العجز والضعف اللغويين، وقد أفاد الأساتذة المبحوثين بما نسبته 28.7 % بفاعلية المقاربة في الحدّ من الضعف اللغوي، كما أجاب ما نسبته 63.3% من مجموع المبحوثين بفاعليتها لكن ليس دائما، بينما أجاب باقي المبحوثين والمتمثلة نسبتهم في 8% بعدم جدوى المقاربة النصية في تحسين مستوى المتعلمين في التعبير الشفوي. وتعقيبا على هذه النتائج، يبدو لنا أن من الأمور التي تكاد تصبح موضع اتفاق بين المختصين في بناء مناهج اللغة وتعليمها، أن تقديم مكونات اللغة لمتعلميها كوحدة كاملة متماسكة ومترابطة غير معزولة عن سياقها الاجتماعي والوظيفي، باعتماد النص محورا لتدريس جميع فروع اللغة من (قراءة وتعبير وبلاغة ونحو وإملاء...)، وهي فكرة تتوافق وطبيعة لغتنا العربية، حيث تعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية، وتدريس نصوصها الأدبية، على أسس لغوية وتربوية، ونفسية. فمن الناحية اللغوية، هذه الطريقة مسايرة للاستعمال اللغوي فالمتعلم يجد في وحدة النص عناصر لغوية مترابطة لا فكاك لها وعبارات وألفاظ تختزل ثقافتنا اللغوية كوحدة عضوية متناسقة ومنسجمة، ومن الناحية التربوية، فإن ربط فروع اللغة يضمن نموا لغويا متعادلا.

أما من الناحية النفسية، فالتكامل يجدد نشاط المتعلمين ويثبت معارفهم بالتكرار، وينمي قدرة الاستيعاب على أساس أن النص وحدة لغوية متسلسلة [1]، وبالتالي تحقيق ثروة لغوية متماسكة في أذهان المتعلمين إذا ما استظهروها في استعمالاتهم اللغوية ووظفوها في سياقات مختلفة حققت الكفاءة الشفوية عندهم. هذا ويبقى في نظرنا مدى فاعلية المقاربة يعود إلى جودة تطبيقها من قبل المعلمين،

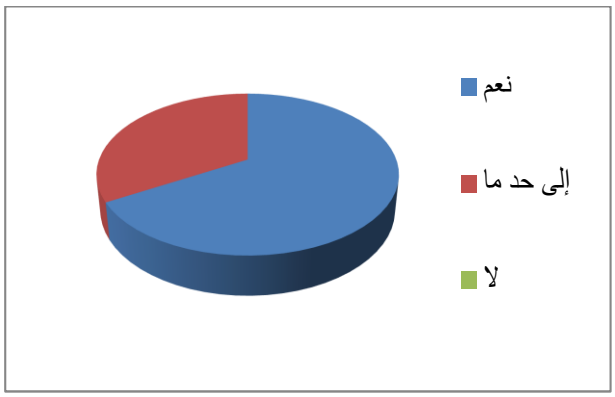
(1) ينظر: سعيد محمّد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص23-24.

ومدى إدراكهم لأهمية محورة النص الذي تنطلق منه جميع الفعاليات اللغوية، خصوصا وأن النظريات اللسانية الحديثة أقرّت بأن اللغة وحدة متكاملة لا تقبل التجزيء واكتسابها وتعليمها إنما يكون بشكل متكامل دون التجزيء.

4- هل التدريس بالوضعيات التعليمية يسهم في تحسين مخرجات التعبير الشفوي؟

يعطينا الجدول الموالي نسب المبحوثين الذي أجابوا على السؤال فيما إذا التدريس بالوضعيات يحسّن من نتائج ومخرجات التعبير الشفوي؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	58	%66.7
إلى حد ما	29	%33.3
لا	0	% 0.0
المجموع	87	%100



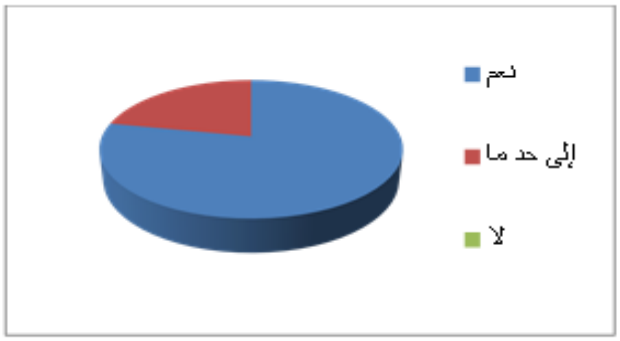
وقد كانت النتائج على النحو الآتي: أجاب ما نسبته 66.7 % من المبحوثين بفاعلية الإجراء في تحسين مخرجات التعبير الشفوي، فيما أجاب باقي المبحوثين الممثلين لنسبة 33.3% بفاعليتها إلى حد ما، ومَردّ ذلك أن البيداغوجيات الحديثة تركّز على مَنح الفرص الكاملة للمتعلم على التعلم الذاتي بناء على إمكاناته وقدراته، وبناء مختلف الأنشطة المبرمجة على المهارة التي يمتلكها في شكل وضعيات، الأمر الذي يحقّق الكفايات التعلّمية المرصودة. فالمتعلم لا يبني المعرفة إلاّ بوضعه أمام وضعية مشكلة تناسب مستواه، وتستدعي اهتمامه، وهي مشكلة يجد نفسه مجبرا على البحث عن حل لها، من خلال تجنيد معارفه ومهاراته. فالتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات نشاط بنائي أساسه المتعلم نفسه، مرتبط بالميول والخبرات والمهارات والكفاءات، والمعلم مدعو إلى توفير البيئة التعليمية التعلّمية –وضعيات تعلمية ووسائل–الملائمة للمتعلمين، التي تهيئ لهم المجال لاستثمار مختلف قدراتهم ومكتسباتهم ومعارفهم، من خلال أنشطة مؤسّسة على وضعيات إدماجية.

ولعلّ أهم إجراء لإثارة الرغبة في التعلم، هو تحويل المعرفة إلى مشكلة؛ إذ أنّ مهمّة المعلم تتمثّل

في إيقاظ هذه الرغبة عن طريق أشكلة المعرفة[1]؛ أي القدرة على تصوّر وبناء وضعيات تعليمية ذات دلالة تلامس واقع المتعلمين وحاجاتهم، وحسن توظيفها في مواقف وسياقات تواصلية، وفي هذا الصدد حاولنا إبراز أهمية اعتماد الوضعيات التعليمية في التدريس، وإبراز دورها بوصفها أداة فعالة في تحفيز المتعلمين على ممارسة اللغة واستثارة رغبتهم في التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، لجدارتها في وصل المتعلم بواقعه ومحيطه المدرسي والاجتماعي، ومؤازرته بوسائل التعلم الذاتي، من خلال توظيف مهاراته ومعارفه اللغوية في حياته المدرسية والاجتماعية.

5- هل ترى أن الأنشطة اللغوية تستغل في تنمية قدرات المتعلم على التعبير الشفوي؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	68	%78.2
إلى حد ما	19	%21.8
لا	0	% 0.0
المجموع	87	%100



جاءت نتائج السؤال الوارد أعلاه لتوّضح أن غالبية المبحوثين والذين قدرت نسبتهم بـ 78.2% صرّحوا باستغلال المتعلمين للأنشطة اللغوية الأخرى في تنمية كفاءاتهم اللغوية، وصرّح باقي المبحوثين أنها لا تستغل بالقدر الكافي حيث كانت نسبتهم 21.8%. في حين لم تسجل أي إجابة في خانة عدم استغلال المتعلمين للأنشطة اللغوية في تنمية قدراتهم التعبيرية الشفوية، ولا شك أن السبب في إجماع المبحوثين على أن استغلال المتعلمين للأنشطة اللغوية في أداءاتهم الشفوية، يعود إلى الإدراك الواعي بتعدد مجالات التعبير الشفوي الذي لا يقتصر على حصصه، وإنما يشمل جميع مكونات اللغة العربية، إذ يحضر في نشاط القراءة من خلال مناقشة معطيات النص، والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالفهم، وتلخيص النص وتقويمه، وفي درس القواعد بتحليل الوضعية التعليمية ومناقشة معطياتها لاستنتاج الظاهرة اللغوية، وفي التعبير الكتابي من خلال مناقشة الوضعية وفهمها والإعداد للكتابة وتقويم المنتوج؛ وهذا ما يبرره اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، بوصفها خيارا تعليميا مرجعه النظرة التكاملية للغة، الذي يفضي إلى ترابط جميع فروع اللغة في النص الواحد، وجعل

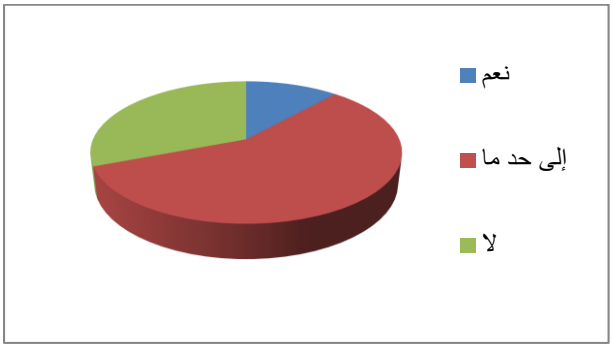
(1) ينظر: مسعودة مريزقي: الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع30، سبتمبر 2017، ص 184.

هذا الأخير المنطلق والمآب في تعلم مختلف قواعد النظام اللغوي، واكتساب مهارة التصرّف فيها، لأن ملكة اللغة: «لا يمكن أن تكتسب باستظهار القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء بحفظ النصوص لأنها هي قبل كل شيئ مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية وقدرة على التصرّف في الكلام بكيفية غير شعورية، وهذه القدرة تكتسب كجميع المهارات بالممارسة الممتدة المنتظمة في جو ملائم لها»[1]، وأن اللغة بعناصرها الصوتية، والنحوية، والدلالية، تتكامل مع الأداء اللغوي بفنونه الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومن الطبيعي أن تقدم اللغة العربية للمتعلمين من خلال وحدة متكاملة للوحدة الدراسية تبرز ذلك التكامل بين عناصرها وبين فنون الأداء اللغوي، وتساعد المتعلمين على إدراك العلاقات بينهما وتوظيفها في ممارستهم للغة[2].

6- هل تتقيد بموضوعات التعبير الشفوي المقررة في المنهاج؟

ترتبط كل التعلمات في ظل المقاربة بالكفاءات باهتمامات المتعلم وبواقعه، ويبقى الهدف من هذه المقاربة هو تكوين شامل للمتعلم، يؤهله لأن يكون قادرا على توظيف المعارف التي يتلقاها في الميادين العملية، لذلك لم يعد التعبير الشفوي في ظلها مجرد نشاط يدرس، لغاية جعل المتعلم يعبر عن موضوع معين مستوفيا شروط التعبير الصحيح وفقط؛ إنما توظيف ذلك واستثماره في مواقف تواصله اليومي، وبالتالي ربط مكتسباته القبلية والجديدة بالواقع، وبما يعيشه، ومن المفترض أن تكون الموضوعات المقترحة تلامس واقعه، واهتماماته وتقترب من حاجاته؛ وبناء على ذلك تم طرح سؤال على المبحوثين فيما إذا كانوا يتقيدون بما هو مقترح للتعبير الشفوي في المنهاج التعليمي أم لا، وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	10	%11.5
إلى حد ما	50	%57.5
لا	27	% 31.0
المجموع	87	%100



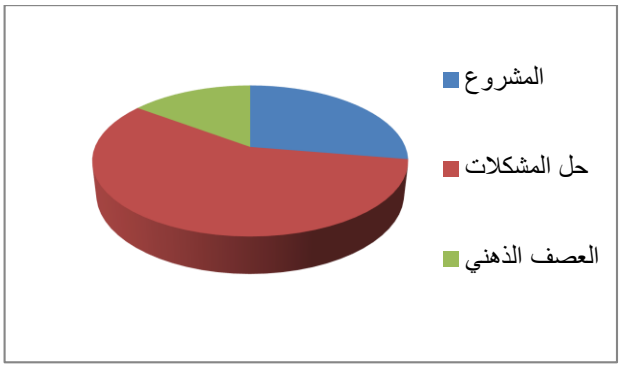
(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص67.

(2)ينظر: صالح غيلوس: إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، دار التعليم الجامعي، دط، الإسكندرية، مصر، 2019، ص15.

تقدر نسبة من يتقيدون بما هو مقرر من موضوعات ب 11.5%، ونعتقد أن السبب في ذلك يعود لاقتناعهم بسلامة اختيار واضعي المناهج، وأنهم في غنى عن البحث والتجديد، أما نسبة من لا يتقيدون ويتقيدون إلى حد ما فكانت على التوالي 31.0%، و57.5%، وهما نسبتان كبيرتان تنمّان عن اقتناع المبحوثين بعدم جدوى اختيار المناهج لموضوعات تعبيرية بما يتوافق ومستوى المتعلمين، فكثيرا ما نجدها تفوق سنهم، وقدراتهم ووعيهم، وقد أكدت الدراسات النفسية والتربوية على أهمية توافق المواد الدراسية، ومحتوياتها مع سن المتعلمين، وكذا حاجاتهم ورغباتهم والتي غالبا ما تساير عمر المتعلم، بالإضافة إلى التطور الحاصل في العالم؛ لذا رأت هذه الفئة من المبحوثين أنه من الواجب عليهم اختيار موضوعات للتعبير تكون مشوّقة، وتولد رغبة مشاركة المتعلمين، وتستجيب لحاجاتهم وتلامس رغباتهم وميولاتهم، وهواياتهم، وتتلاءم مع واقعهم كي تفتح لهم باب الحديث والإبداع بطلاقة ودون قيود.

7- أي الاستراتيجيات التدريسية تعتمدون في تقديم نشاط التعبير الشفوي؟

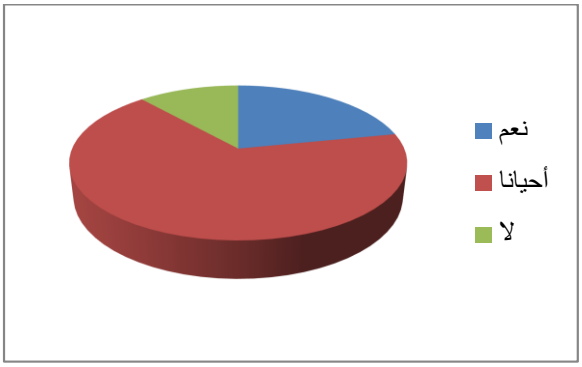
الإجابة	التكرار	النسبة%
المشروع	24	%27.6
جل المشكلات	50	%57.5
العصف الذهني	13	% 14.9
المجموع	87	%100



يتبدى لنا من خلال الجدول أن غالبية المبحوثين يعتمدون استراتيجية حل المشكلات في تدريس التعبير الشفوي، وهو ما مثلته نسبة 57.5%، في حين يعتمد ما نسبته 27.6 % من المبحوثين طريقة المشروع، أما طريقة العصف الذهني فلا يعتمدها إلا ما نسبته 14.9% من المبحوثين، ونعتقد أن كل هذه الطرائق نشطة، وتأتي أكلها في تدريس نشاط التعبير الشفوي، إن أُحسِن توظيفها من قبل الأستاذ. إلا أنه لا يستحسن السّير على طريقة واحدة دون غيرها، بل لا بد للمعلم أن يدرك الظروف المحيطة، فيختار من بين الطرائق أنسبها لتلك الظروف، ويحاول اتباع الطريقة الأنسب لكل موضوع تعبيري، فما يصلح للموضوعات الإبداعية قد لا يتماشى والموضوعات الوظيفية وهلم جرا، كما عليه أن يكون مدركا لميزات كل طريقة وعيوبها، ومن ثمة يقرر أي الطرائق تسعف في تحقيق النتائج المرجوة.

8- هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط التعبير الشفوي؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	19	%21.8
أحيانا	58	%66.7
لا	10	% 11.5
المجموع	87	%100



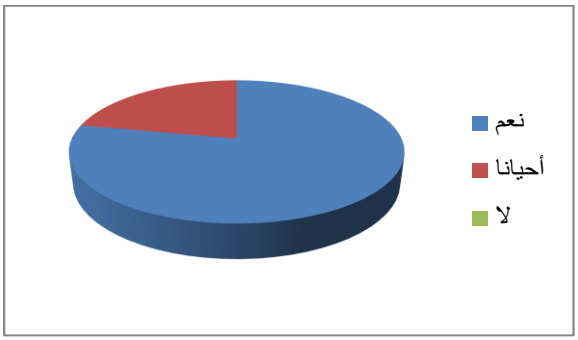
يعرض الجدول السابق نتائج إجابات المبحوثين فيما يتعلق بوجود صعوبات أثناء تدريس التعبير الشفوي، ولقد بينت نتائج الإجابة عن السؤال أن نسبة المبحوثين، الذين لا يجدون عائقا أو صعوبة في تدريس التعبير الشفوي تقدر ب 11.5%، وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بمن يجدون صعوبات والتي مثّلها ما قدره 21.8% أجابوا بنعم، وما قدره 66.7 % أجابوا بأحيانا، وقد أردفنا السؤال بآخر جزئي بغية تفسير أسباب وجود تلك الصعوبات فكانت كما نبينه في الآتي:

- نقص الموارد اللغوية عند المتعلمين نظرا لعزوفهم عن المطالعة، وعدم اهتمام الأولياء بذلك؛ مما انجرّ عنه انعدام الطلاقة عند البعض ونقص في القدرة على التواصل باللغة العربية.
- تردد وعزوف المتعلمين عن تناول الكلمة في أثناء الدرس، ونقص تفاعلهم في مناقشة موضوعه فمنهم من يشرد ويغيب بشكل تام، ومنهم من لا يستجيب لأسئلة الموضوع بسبب انعدام عامل التذوق من جهة وجفاف الموضوعات، وعدم تناسقها وترابطها من جهة أخرى.
- نقص الإمكانات اللغوية عند بعض المتعلمين وعدم قدرتهم على توظيف ما اكتسبوه من خلال الأنشطة اللغوية، مع سوء استعمال أدوات الربط والمفردات وقواعد اللغة، وكثرة الأخطاء التي يرتكبونها مما يصعب مهمة سير الدرس.
- نقص التكوين الجامعي للمعلمين ونقص التكوينات المستمرة فيما يتعلق بنشاط التعبير.
- الزمن المخصص غير كاف لتقديم درس التعبير الشفوي، وتقويم إنتاجات المتعلمين.
- عدم استيعاب النسق اللغوي الفصيح من قبل المتعلمين الذي يعد وسيلة أساسية في تقديم درس التعبير الشفوي، وابتعاد الموضوعات عن اهتماماتهم، مما يولّد فتورا وكسلا في أثناء شرح ومناقشة التقنية المراد تقديمها، أو يجدون صعوبة في فهمها والنسج على منوالها.

هي أسباب كثيرة والأمر جلل إذا ما تعلق باللغة العربية الفصيحة، وعدم تمكّن المعلمين من تقديم الدروس بشكل يليق بصاحب تخصص، ونرى أن مصادر تلك الصعوبات متعددة منها ما يرجع للمعلم ومنها ما سببه قلة الوقت، ومنها ما يرجع للضعف اللغوي الذي بات باديا على متعلمينا، فكلها أسباب يشترك فيها الأولياء والمدرسون، وعوامل أخرى ذكرناها في مقام آخر، ومنها ما مصدره الموضوع في حد ذاته بسبب جفافه وبعده عن اهتمامات المتعلم، وإما لكون التقنية المراد تعليمها انطلاقا منه صعبة، وتفوق قدرات المتعلمين، وكلها حواجز وعوائق تستدعي تظافر الجهود لتفادي تدنّي المستوى اللغوي للتعليم والمتعلم.

9- هل تكتفي في تدريس التعبير الشفوي بالخطوات المقررة في السندات التربوية؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	68	% 78.2
أحيانا	19	%21.8
لا	0	% 00
المجموع	87	%100

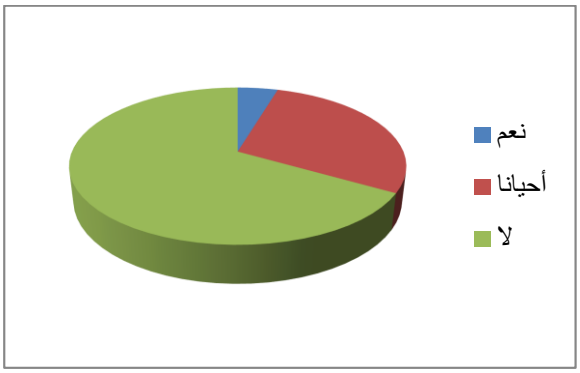


إن ما يمكن استخلاصه من معطيات الجدول أعلاه، بخصوص خطوات تقديم نشاط التعبير الشفوي هو أن جل المبحوثين؛ أي ما تمثله نسبة 78.2 % اتفق على اكتفائهم وتقيّدهم بما هو مقترح في المنهاج من خطوات، في حين أن باقي المبحوثين ما يمثل نسبة 21.8 % لا يكتفون بها دائما، وربما يرجع ذلك لعدم اقتناعهم بكل الخطوات المقترحة، أو لعدم جدوى بعضها فيضطرون لتجاوزها. وما يفسر رأي من يكتفون بها، هو في اعتقادنا أن المنهاج قدّم خطوات مدروسة بدقة تخدم النشاط كما تخدم المعلم والمتعلم معا، في حدود الوقت المخصص للنشاط، وباعتبار الموضوعات المتناولة خلاله، ويبقى الاختلاف حسب رأينا في طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي التي نراها من غير الممكن أن تكون موحدة لدى جميع المعلمين، والذي يمكن تفسيره بعدم تلقي تكوينات فيما يخص النشاط، كما يفسر أيضا التباين في اختلاف طريقة تقديم الدرس، طبيعة الموضوع والتقنية المراد تحقيقها في كفاءة المتعلم، وهو الأمر الذي يصعب إيجاد طريقة موحدة وكفيلة باستيعاب جميع الموضوعات، والتقنيات المبرمجة ضمن هذا النشاط التعليمي، ويبقى تحقيق الكفاءة في التعبير الشفوي رهين مهارة وحذق المعلم في طرح الأسئلة ومناقشة الموضوع محل الدرس، وكذا قدرته على تفعيل دور المتعلم أثناء الدرس بإتاحة فرص الحديث له بكل حرية وطلاقة.

10-هل تستعين بالعامية في التدريس؟

يمثل الجدول الذي بين أيدينا نتائج السؤال القاضي باستعمال العامية أو الاستعانة بها، من قبل المبحوثين في تدريس اللغة العربية، وهو في الحقيقة سؤال أملاه علينا الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري الذي أضحى عائقا أمام تعليم اللغة العربية وتعلمها.

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	4	% 4.6
أحيانا	25	%28.7
لا	58	% 66.7
المجموع	87	%100



وقد وردت إجابات المبحوثين ممن لا يستعينون بها ما تمثله نسبة 66.7% من مجموع المبحوثين وهي نسبة بقدر علوّها تبقى تحتاج إلى دعم أكثر، كيف لا ونحن نتحدث عن معلم اللغة العربية؟؟ إذ إن الالتزام بالحديث باللغة العربية الفصيحة من قبل المعلمين، يساعد المتعلمين على المشافهة والنطق السليم لمفردات وعبارات اللغة، ويشجعهم على التواصل باللغة الفصيحة عند المناقشة، والحوار والكشف عن خبايا النصوص، وهو ما يحقق مقولة اللغة تثبّت بالممارسة، لكن يبقى المشكل في ضعف المتعلمين اللغوي وما يصيب بعضهم من الأمراض النفسية كالخجل والانطواء، والعضوية كأمراض الكلام من تلعثم وتأتأة وفأفأة وغيرها كثير، وكذا استعمال العاميات في تدريس المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى ضياع جهد أستاذ اللغة، وضياع الحصيلة اللغوية عند المتعلم.

أما نسبة من يستعينون بالعامية عند الحاجة وأحيانا فكانت في حدود 28.7%، قصد تقريب المفاهيم، وتذليل الصعوبات للمتعلمين. لكن السؤال الذي يبقى مطروحا أيعقل تعليم لسان فصيح بلسان دارج؟ والدراسات أثبتت أن تعليم اللغة لا يكون إلا باللغة ذاتها. أما ما تبقّى من مجموع المبحوثين فهو فئة مثلته نسبة 4.6%، ممن أقروا باستعمالهم للعاميات في أثناء تدريس اللغة العربية، وهي نسبة وإن كانت قليلة مقارنة بسابقتيها تبقى تشكل خطرا على اللغة العربية، بوصف مبحوثيها حصن اللغة في ظل مناخ فيه الكثير من مُدرسي المواد الأخرى لا يلتزمون باللغة العربية الفصيحة في تقديم دروسهم، ولا شك أن حضور العامية بشكل كبير في التدريس؛ يؤثر سلبا على درس اللغة العربية، إذ يجد المتعلم نفسه مجبرا على الحديث والحوار، والمناقشة، والتفاعل باللغة العربية الفصيحة،

فيعجز عن ذلك بسبب الازدواج اللغوي الذي يعيشه في المواد الأخرى، وخارج المدرسة؛ فيضعف تعبيره الشفوي الفصيح.

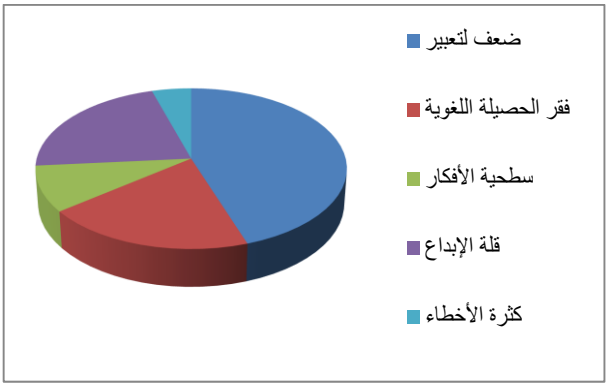
11-إلامَ يؤدي عزوف التلاميذ عن المطالعة؟

إن عدم القدرة على الاسترسال في الحديث باللغة الفصحى يجبر المتعلم في الكثير من الأحيان على الاستنجاد بالعامية لسدّ النّقص، ومجابهة المواقف التواصلية، التي يجد نفسه منغمسا فيها، إضافة إلى تبني حالة هجين لغوي، ولعلّ من أهم الأسباب في ذلك ضعف الزاد اللغوي، مما يجعل المتعلم متحجرا لا يحسن التعبير، ولا يقدر على استخدام مخزونه اللغوي خارج السياقات التي ألف استعماله فيها، والمطالعة من أهم النشاطات التعليمية التي تفسح المجال أمام المتعلمين وتمنحهم الفرص لتوظيف مختلف المكتسبات والموارد اللغوية، والألفاظ والتراكيب، والأساليب أثناء المناقشات، والحوارات التي توجدها المواقف التعليمية، وفي المواقف اليومية التي توجدها حاجاتهم التواصلية، فتجعلهم يدركون استعمالاتها المختلفة.

كما تعمل على تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية، وتكسبهم أساليب الحوار والمناقشة والمحاججة والإقناع، وتوطّد علاقتهم بالكتاب واستعمال المراجع واستغلال المكتبة، وقلّة المقروئية عند المتعلمين سيؤدي حتما إلى فقر الحصيلة اللغوية وعوز في التحصيل المعرفي وضعف في التواصل اللغوي وفتور في الإبداع، مما يستلزم تأخرا في نموهم الذهني والتعليمي والثقافي، وهذا ما يضعف قدرتهم التعبيرية والتواصلية، فالمطالعة من أهم وسائل النهوض باللغة نطقا وكتابة، بالإضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي وتطوير القدرات التعبيرية. وهي الجسر الذي يتخطى به الفرد حدود الزمان والمكان، والسلم الذي يرتقي به أعلى المراتب، وهنا تحضرني مقولة الفيلسوف اليوناني أرسطو طاليس(384ق.م – 322 ق.م) لما سُئل: كيف تحكم على إنسان؟ فأجاب: أسأله كم كتابا يقرأ وماذا يقرأ؟

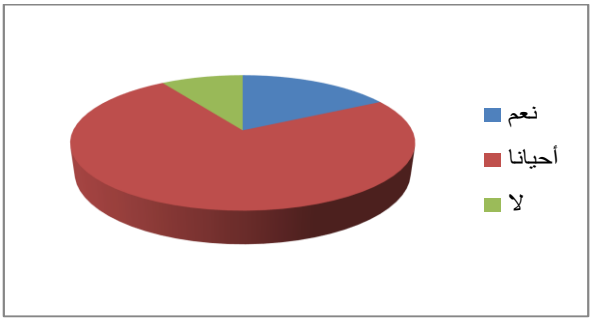
وبغية إثبات ما قدّمناه سلفا عن أهمية المطالعة ضمّنا الاستبانة سؤالا حول نتيجة عزوف المتعلمين عن المطالعة، وجاءت إجابات المبحوثين مدرجة في جدول، حيث إن جلّ المبحوثين بما نسبته 44.8% رأوا أن قلة المطالعة تؤدي إلى ضعف في التعبير اللغوي للمتعلمين، وهي نتيجة تعزز ما سقناه من قبل حول أهمية المطالعة في تحسين التعبير، في حين يرى بعضهم الآخر بنسبة 19.6%، و21.8% أن قلة المطالعة تؤدي إلى ضعف الحصيلة اللغوية وقلة الإبداع عند المتعلمين على الترتيب، كما يوضحه الجدول الآتي.

الإجابة	التكرار	النسبة %
ضعف التعبير	39	% 44.8
فقر الحصيلة اللغوية	17	%19.6
سطحية الأفكار	8	% 9.2
قلة الإبداع	19	% 21.8
كثرة الأخطاء	4	% 4.6
المجموع	87	%100



12-هل يلتزم المتعلمون باللغة الفصيحة في تواصلهم البيداغوجي ؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	15	%17.2
أحيانا	64	%73.6
لا	8	% 9.2
المجموع	87	%100



لقد بات واضحا غزو العاميات في كل المجالات والميادين، ولعل ما حواه السؤال العاشر خير دليل على أنه حتى المدارس، بل الفصول التعليمية لم تسلم من هذا الغزو، فإذا كان معلم اللغة في حد ذاته يتوسل بالعامية في تقديم الدرس ومناقشته؛ فما بال المتعلمين؟

ومن باب التأكد من مدى التزام المتعلمين باللغة الفصيحة أو عدم التزامهم، ضمّنا الاستبانة هذا السؤال، وقد وردت إجابات المبحوثين كما هو مبيّن في الجدول أعلاه، حيث كانت نسبة من لا يلتزم متعلموهم بالفصحى في تواصلهم البيداغوجي 9.2%، أما من قالوا أن متعلميهم يلتزمون بشكل كلي باللغة العربية في تواصلهم البيداغوجي فنسبتهم لا تتعدى 17.2%، في حين صرّح ما تبقي من المبحوثين نسبية التزام متعلميهم بالفصحى، وقدرت نسبتهم بـ 73.6%، فكثيرا ما يتخلل تواصلهم اللغوي عبارات وألفاظ عامية أو لهجية أو بلغة غير العربية، ويرجعون أسباب ذلك إلى:

- عدم صرامة معلمي المرحلة الابتدائية في التواصل باللغة العربية مع عدم حرصهم على البناء القاعدي للمتعلم الذي يكون أحيانا هشا وضحالة الحصيلة اللغوية لديه، وضعف المهارات اللغوية.
- تأثير المواد الدراسية الأخرى التي يستعمل معلموها الدارجة(العامية) في شرح وتقديم الدروس.

– صعوبة التحدث باللسان الفصيح عند بعض المتعلمين وصعوبة في فهم اللغة الفصيحة نظرا لانزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي[1] وعدم تعودهم عليها خصوصا في المرحلة الابتدائية.

– عدم إدراك المتعلمين لقيمة وأهمية اللغة وابتعادهم عن قراءة القرآن الكريم وحفظه باعتباره أهم مصدر للفصاحة.

– هناك من الأسباب ما يعود إلى العوامل الصحية النفسية، والعضوية للمتعلم.

–فرض اللغات الأجنبية في المنهاج حتى صارت تنافس اللغة العربية في الأوقات المخصصة لها.

– غياب البيئة الحاضنة مما أدى إلى تعوّد المتعلمين على سماع واستعمال العاميات في المحيط الأسري وفي وسائل الإعلام وحتى داخل أسوار المدارس، بل في الفصول من قبل أساتذة المواد الأخرى خاصة.

– غزو وسائل التواصل الاجتماعي، التي لا رقيب عليها ولا حسيب من حيث استعمال اللغة، فنجد العامية والفرنسية والانجليزية وخليط لا يمت بصلة لا إلى هذه ولا إلى تلك، مما قوّض من مكانة اللغة العربية، وضيّق مجال استعمالها.

سجل الأساتذة الكثير من الأسباب التي تحول دون تواصل المتعلمين باللغة الفصيحة، وميلهم الشديد إلى العاميات لكونها لغة منشأ، ويبقى التواصل بين الفصحى والعامية أمرا مطلوبا ومرغوبا فيه ولا ينبغي أن يُعادى على حدّ تعبير اسماعيل عمايرة[2]، ولا نملك أن ننفر منه، وهو ما حدث على مرّ العصور، فإن غاية ما نطمح إليه الأخذ بالأسباب للارتقاء باللغة العربية كي تستعيد مكانتها التي استقلتها على مر العصور، وأن نعمل تدريجيا على ردم الهوة بين الفصحى والعاميات ليكون ذلك لصالح الفصحى ورجحان كفتها. وإذا سلّمنا برأي الباحث وجدنا أنفسنا أمام عامية فرضت نفسها باتساع دائرة استعمالها على حساب دائرة استعمال الفصحى، وبهذا المنظور تتطور اللغة العربية وتتجدد في احتكاكها مع العاميات «لأن اللغات –كالهويات الثقافية – تعيش صراع البقاء وتتزاحم تزاحما عجيبا، فكم من لغة كانت محلية كالإنجليزية والفرنسية ثم أصبحت عالمية بوسائل العصر الحديث وبمتغيرات أخرى في معادلة القوة والضعف الحضاريين»[3]، وإن كان ولا بد من عدم تجاهل الواقع اللغوي للمتعلم وما يتطلبه الخطاب اليومي فإن رأينا من رأي الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص161.

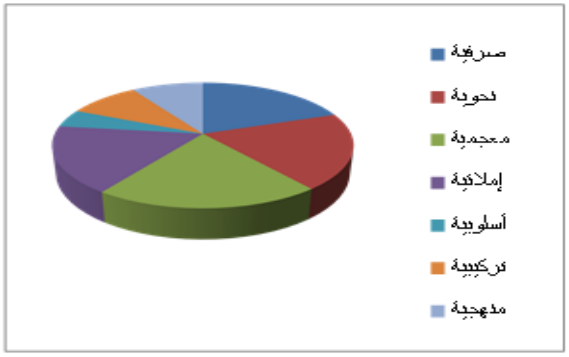
(2) إسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر، دط، عمان، الأردن، 2001، ص 45.

(3) إسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، ص 55.

حول اكتساب اللغة وتوسيع مجال استعمالها في قوله: «إن اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقتصر التلقين على صحة التعبير وجماله فقط(أو ما يبدو أنه كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبر عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية»[1]، وعليه يتوجب علينا «أن نرجع للعربية الفصحى التي نعلّمها صبياننا مستويَيْها الطبيعيين* حتى تستطيع أن تغالب العامية، واللغات الأجنبية وتحلّ محلها في أكثر المناسبات، إذ بوجود المستوى المستخف-والفصيح-يستطيع الطفل أن يستغني عن العامية بما يحتاج إليه من خفة وألفاظ غير جزلة وغريبة»[3]

13-رتب تصاعديا الأخطاء التي ترتكب بشكل كبير في تعبيرات المتعلمين؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
صرفية	17	%19.6
نحوية	17	%19.6
معجمية	18	%20.6
إملائية	15	% 17.2
أسلوبية	4	% 4.6
تركيبية	8	% 9.2
منهجية	8	% 9.2
المجموع	87	%100



يظهر الجدول الذي بين أيدينا نسبة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تعبيراتهم بناء على ما أدلى به معلموهم ممن قدمت لهم استبانة البحث، والناظر في الجدول يلحظ تقارب نسب ارتكاب الأخطاء الصرفية والنحوية والمعجمية والإملائية والتي كانت تتراوح ما بين 17.2% و 20.6%، في حين كانت نسب الأخطاء في الأسلوب والتراكيب ومنهجية التعبير تتراوح بين 4.6%و9.2% وهي نسب قليلة مقارنة بالأولى، ويرجع ذلك في رأينا إلى انزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي على حدّ تعبير الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، وإلى التكوين القاعدي الهش للمتعلم لأن هذه القواعد والضوابط اللغوية يفترض بالمتعلم تلقيها في المرحلة الابتدائية،

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص68.

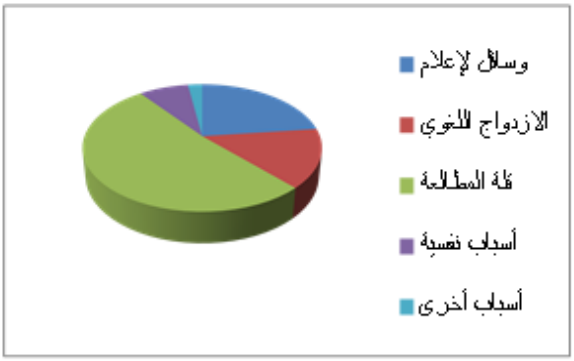
* المستوى الإجلالي: هو حالة انقباض المتكلم وشدة عنايته بما يتفوه به من ألفاظ وما يحدثه من صياغة وهذا تقتضيه حرمة المقام.
المستوى الاسترسالي: حالة تبذل واسترسال وعفوية في التعبير، وهذا يحصل في مواضع الأنس والاسترخاء.

(3) المرجع نفسه، ص70.

ويفترض به أن يوظفها في حديثه وتواصله اليومي، ويحسن بها التصرف في الكلام، هذا الذي لا يمكن أن يقتصر على الجانب القواعدي فقط، بل لا يمكن أن يحصل أي إحكام بالنسبة لهذا الجانب إن لم يجر التمرّس في إطار التعبير العادي الشفاهي والكتابي، والتخاطب الحقيقي، وبعبارة أخرى في حالة الاتصال وتبليغ الأغراض وبالتالي الامتثال لمقتضى الحال، وحال الخطاب، هو من أقوى العوامل على ترسيخ الأبنية إفرادا وتركيبا في أذهان المتعلمين؛ لأن تعلم اللغة ما هو إلاّ تحصيل لمهارة معينة وهي القدرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية، وليس تحصيل ثروة لغوية ومعرفة لقواعد تلك اللغة. وهو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ، وبما أن هذا التبليغ يتم بأداة مخصوصة ذات نظام وبنية فإن التمرّس لتحصيل هذا النظام لا يمكن أن ينفصل عن الأحوال الحقيقية التي يجري فيها الخطاب، وما تقتضيه هذه الأحوال من الألفاظ، والتراكيب المناسبة لها فالمهارة في التصرف في الكلام هي أيضا مهارة في الاستجابة لما يقتضيه أحوال الخطاب[1].

14-في رأيك ما هي أسباب ضعف بعض المتعلمين في التعبير الشفوي؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
وسائل لإعلام	20	%23.1
الازدواج اللغوي	13	%14.9
قلة المطالعة	45	%51.7
أسباب نفسية	7	% 8.0
أسباب أخرى	2	% 2.3
المجموع	87	%100



لقد جاء السؤال رقم 14 من حيث الشكل مفتوحا، مما أسفر عن إجابات عديدة، وبعد تفريغ نتائجه، واستخدام تقنية غلق السؤال التي تتيحها مناهج البحث مع أداة الاستبانة؛ سبيلا إلى تجميع الإجابات حسب تكراراتها مع كل المبحوثين، حيث يلحظ الناظر في تلك الإجابات مدى إدراك الأساتذة حجم المشكلة ،ووعيهم بأسبابها التي تعددت واتخذت أبعادا شتّى، من وجهة نظرهم فتراوحت أغلب إجاباتهم بين قلّة المطالعة، ومشكل الازدواج اللغوي في المحيط الاجتماعي، الذي تطغى عليه العامية واللغة الفرنسية، وقلة الوعي الاجتماعي، والأسري بأهمية ممارسة اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية؛ مما يقلل من حظوظ المتعلم في سماع اللغة الفصحى واستعمالها، وكذا أسباب تعود إلى وسائل الإعلام، وأسباب نفسية تعود للمتعلم في حد ذاته، وأسباب أخرى منها: ما

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص168 بتصرّف.

يعود للمنهاج التعليمي، وأخرى سببها كثافة المقررات الدراسة الخاصة بالمادة اللغوية، وكذا المواد الأخرى، وتساهل أساتذة التعليم الابتدائي في استخدام اللغة الفصحى، وعدم حثهم المتعلمين على الحديث بها وكانت نسبة هذه الأسباب تقدر بـ 2.3%، أما أكبر نسبة حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه فتعود في رأي المبحوثين إلى قلة المطالعة، وقد قدرت بـ 51.7%، ثم تليها نسبة 23.1% أسباب تعود إلى وسائل الإعلام، ليأتي مشكل الازدواج اللغوي وطغيان توظيف العامية في شتى مجالات الحياة بنسبة 14.9%، في حين أعاد بعض المبحوثين سبب عجز المتعلم وضعفه في التعبير الشفوي إلى أسباب تتعلق بنفسية المتعلم مثل الخجل، وما تسببه بعض أمراض الكلام كالتأتأة والفأفأة والتلعثم من عدم القدرة على التعبير حيث جاءت نسبة هذه الأمور مقدرة ب 8%.

ولعل أكثر ما توحي به هذه النسب هو أن أسباب الضعف متعددة، تشترك فيها المدرسة والبيئة الاجتماعية، وما تقدمه وسائل الإعلام من برامج، والتي في أغلب الأحيان تكون بالعامية وإلا بلغة عربية تمجّها الأسماع من كثرة الأخطاء التي ترتكب على ألسنة المقدمين والإعلاميين، أضف إلى ذلك الواقع اللغوي الذي أقل ما يقال عنه خليط لغوي من العاميات، والأمازيغيات، واللغات الأجنبية المتداولة في البيئة العائلية والمحيط الاجتماعي، ينشأ فيه المتعلم، فتتكون لديه ثروة لغوية في أغلب الأحيان لا تمت بصلة للغة العربية الفصيحة، وكل ذلك في ظل قلة المطالعة وعدم الاهتمام بها، وانعدام التوعية والتوجيه، سواء من قبل المعلمين أم من قبل المحيط الأسري، والاجتماعي للمتعلم، وقلة المكتبات العامة. وبناء على ما تقدم نعتقد أن أداء المتعلم اللغوي في بلادنا بحاجة إلى دعم حقيقي وإلى إعادة النظر في المناهج التعليمية، والعمل على تسخير كل الإمكانات والظروف التي من شأنها أن ترفع مستوى المتعلم اللغوي، وتحدّ من ضعفه.

15-اقترح حلولا للقضاء على ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي

يأتي هذا السؤال كسابقه من حيث الشكل مفتوحا، وتابعا له بغية استجلاء آراء المبحوثين واقتراحاتهم بشأن التصدي لظاهرة الضعف اللغوي الذي اعترى ألسنة متعلمينا، وتمظهر في كتاباتهم بشكل ينبئ عن وضع كارثي، وقد أسفرت جلّ استبانات المبحوثين عن دور المطالعة الموجهة، وغير الموجهة في القضاء على هذه الظاهرة، كون المطالعة سبيلا لإثراء الرصيدين المعرفي، واللغوي للمتعلمين، ومصدر غذاء المواهب فضلا عن دورها في تصحيح التوجهات، وتحسين الأداء اللغوي الكتابي والشفوي، وفيما يلي رصد لأغلب الاقتراحات التي سُجّلت في الاستبانات والتي نعتقد أنها كفيلة برفع المستوى اللغوي لدى متعلمينا.

1- تعويد المتعلمين على استعمال اللغة العربية الفصيحة من خلال إتاحة الفرص للحوار ومناقشة أفكار بعضهم البعض، وزرع روح المنافسة بينهم، وحثهم على الالتزام بها في جميع المواد الدراسية المدرسة بها، مع تأكيد حرص أساتذة المواد الأخرى على التدريس بها.

2- تحفيز المتعلمين على حفظ النصوص الشرعية (القرآن الكريم، والأحاديث النبوية) والنصوص النثرية والشعرية الجميلة مما يسهم في اشتداد عودهم اللغوي.

3- اقتراح موضوعات تعبيرية مشوقة مستقاة من واقع المتعلم تلامس محيطه الاجتماعي وتناسب سنّه وقدراته العقلية، وتخدمه في حياته اليومية، بهدف تحريك رغبته في التعبير، مع الحرص على تنويع النصوص المتميزة بجمال الأساليب، والثراء اللغوي.

4- الاعتماد على الطرائق القديمة في تعليم التعبير الشفوي كالمحادثة والحوار خصوصا في المراحل التعليمية الأولى للمتعلم، مع الحرص على تطبيق الطرائق النشطة والتنويع فيها كالمشاريع وحل المشكلات لما لها من دور فعال في تنشيط دور المتعلم .

5- مراعاة المشاكل اللغوية لدى المتعلمين والحرص على معالجتها، مع الاهتمام بالجانب النفسي ومحاولة علاج العوائق النفسية(الانطواء، والخجل...) التي تحول دون مشاركة المتعلم خاصة في الجانب الشفوي من اللغة.

6- حث المتعلمين على التحضير الجيد للدروس، ومراجعة ما يدرسونه، وتلخيص ما يقرأونه مما يكسبهم مهارة التلخيص لتفعيل حصص التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ويخدم جميع المواد الدراسية من حيث المراجعة.

7- ترغيب المتعلمين في نشاط التعبير؛ وذلك بتذليل الصعوبات التي قد تعترض مسارهم، بتبسيط الموضوع المراد التعبير فيه، وتعريفهم بالمراحل التي يتبعونها، وإعطائهم الوقت الكافي دون تقييدهم بموضوعات معينة، وتقديم التغذية الراجعة (**Feedback**) وقت الحاجة، من خلال تدخلات الأستاذ الفورية اللفظية، والإشارية(تعبيرات الوجه، وحركة الجسم،...إلخ) وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي، بتوجيه عبارات تشجيعية مما يعزز الثقة في النفس ويقوي شخصية المتعلمين، ويحفزهم على مواصلة الكلام، وينمي روح الإبداع لديهم، وحسن اختيار الألفاظ والعبارات الملائمة للمعاني المعبّر عنها، وكذا الحرص على تصحيح التعابير بمعيّة المتعلمين في كل مرة، والوقوف على مختلف الأخطاء المرتكبة مع استثمار حصص المعالجة لتصحيح المسار.

8- تخصيص حجم ساعي أكبر لنشاط التعبير الشفوي، لكونه المحصلة النهائية لتدريس جميع فروع اللغة، وتكثيف حل الوضعيات الإدماجية، وتجنيد موارد واستغلال قدرات ومهارات متعددة من أجل بلوغ الهدف المنشود بأسلوب منهجي موجه نحو الحياة.

9- توفير مكتبات مدرسية متنوعة المصادر والمراجع خاصة تلك المتعلقة بكيفية تدريس التعبير.

10- إدراج النشاطات اللاصفية ضمن المخطط التعليمي، نظرا لأهميتها الكبيرة، بالنظر إلى الدرور الذي تؤديه في تحقيق التنمية اللغوية لدى المتعلمين، من خلال قدرتها على إتاحة الفرص، وفسح المجال أما المتعلمين لممارسة اللغة الفصحى، وتوظيفها في جو تسوده الحرية والتلقائية، وإسهامها في تحسين الأداء اللغوي وتطويره.

11- التكوين الجيد للمعلمين الذي من شأنه رفع مستوى التعليم عموما، والذي يفترض فيه مرافقة الأستاذ الجديد وتحفيزه ودعمه ماديا ومعنويا.

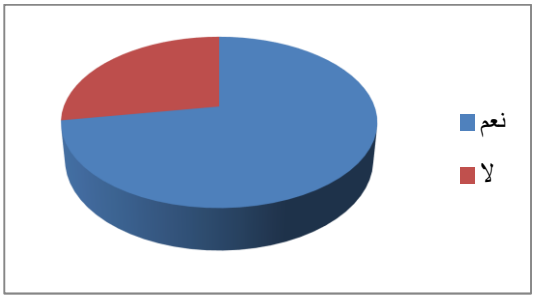
12- استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة بهدف كسر النمطية في تدريس التعبير، مما يحفز المتعلم ويفتح له بابا آخر من التشويق ويكسبه حب التعلم، والاطلاع أكثر من خلال العروض والصور، والأشرطة السمعية، والسمعية البصرية المتضمنة للموضوع المتاح للتعبير.

بيانات للتعرف على جديد مناهج إصلاح (2016)مقارنة بمناهج إصلاح (2003)

المحور الأول: أسئلة تتعلق بالمناهج

1- هل استفدت من ندوات ودورات تكوينية تعرّف بمناهج (2016)؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	63	%72.4
لا	24	%27.6
المجموع	87	%100

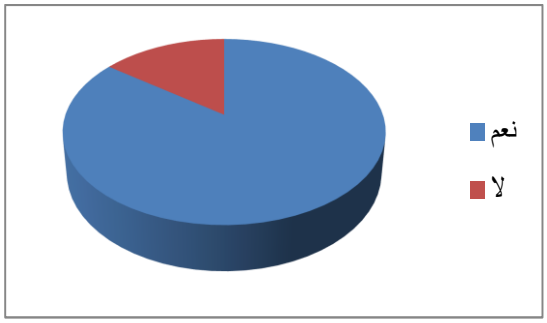


شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات لمناهجها التعليمية بغاية تحسين نواتج التعليم، فكان آخرها المناهج التي تم اعتمادها الموسم الدراسي 2017/2016 ، على الرغم من مباشرتها لإصلاحات ليست بالبعيدة زمنيا، والتي تعود للموسم الدراسي2003 /2004، ورغم المحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أن الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في مخرجات التعليم والتعلم، حيث لم ترق

المناهج المدرسية تلك إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية بين الطريقة الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات والطرق السابقة لها[1]، لذا كان من الضروري البدء في التخطيط لإصلاحات تُبقي على الكفاءات مقاربة منهجية، محاولة استدراك النقائص وسدّ الثغرات التي وردت فيما سبق من مناهج. لكن يبقى نجاح المناهج رهين تنفيذه من قبل الفاعلين التربويين. وقبل ذلك لا بد لهم من تعريف بها، وبسط لمبادئها والأهداف المتوخاة منها، وهو إجراء ضروري وحتمي مع كل ما يستجدّ، ومن خلال الاستبانة التي بين أيدينا استجوبنا المبحوثين فيما إذا تلقوا تكوينا أم لا، فجاءت إجابات أغلبيتهم بتلقي تكوين حول المناهج الجديدة، وقدرت نسبة المستفيدين منها ب72.4%، وهو في رأينا عدد لا بأس به، وخطوة نحو الصواب تكمّل ما خطط له في إنجاح الإصلاحات، أما بقية المبحوثين ما تمثله نسبة 27.6% فلم يستفيدوا من التكوين وهو ما يعاب على المؤسسة المسؤولة عن ذلك، فكيف يريدون تحسين نواتج التعلم، وتحسين مخرجاته والفاعل الأول في تنفيذ المناهج يجهل أسس الإصلاح ومبادئ المناهج؟

2- هل يوجد فرق بين منهاج (2016)ومنهاج (2003) ؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	74	%85.1
لا	13	%14.9
المجموع	87	%100



كما هو مبين في الجدول السابق فإن أغلبية المبحوثين المقدرة نسبتهم ب 85.1% أدركوا وجود فرق واضح بين منهاجي الإصلاح في ظل المقاربة بالكفاءات، بينما اتفق ما نسبته 14.9% من المبحوثين على عدم الاختلاف بين المنهاجين، وما يبرر ذلك في اعتقادنا هو عدم الاطلاع على المناهج بالشكل الكافي، أما من تيقنوا بوجود فرق بين المنهاجين، فقد حاولنا استجلاء الفروقات في نظرهم من خلال سؤال فرعي، أردفناه في حال ما إذا كانت الإجابة بنعم، وكانت نقاط الاختلاف التي سجلها المبحوثون في الاستبانات المقدمة إليهم كما سيأتي في الأسطر الموالية:

(1) الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، الجزائر، أفريل 2013.

– إعادة ترتيب الأنشطة اللغوية فبعدما كان نشاط التعبير الشفوي يتذيل الأنشطة في مناهج (2003)، أصبح الآن يتصدّرها في بداية الأسبوع التعليمي. وهو ما ينمّ عن الاهتمام بالجانب المنطوق من اللغة وبالتعبير الشفوي.

– إدراج الكفاءات بشكل موحد.

– توحيد الأنشطة اللغوية وإدراجها في شكل ميادين تتمحور حول المهارات اللغوية الأربع الاستماع والحديث أو التواصل الشفوي، القراءة والكتابة أي التواصل الكتابي.

– توحيد المقاطع الدراسية التي تبدو منسقة ومنسجمة وأكثر انفتاحا، وانطلاقها من ذات المتعلم في محيطه الاجتماعي والبيئي لتتسع بالتدرج إلى أن تبلغ محيط أوسع ومجالات أرحب.

– التركيز على تحقيق الأهداف من خلال العمل على تنمية القدرة التواصلية.

– اعتماد مبدأ التدرج في توزيع الخطابات بالانطلاق من البسيطة والأكثر تداولا في محيط المتعلم إلى المركبة في وضعيات تواصلية ذات دلالة.

– من أبرز رهانات المدرسة الجزائرية في ظل إصلاح (2016)هو إخراج اللغة من محيطها المدرسي الضيق إلى محيط أوسع وهو توظيفها في الحياة اليومية، وذلك من خلال الاهتمام بالتعبير الشفوي والجانب المنطوق من اللغة.

– إعادة ترتيب الأنشطة مع أسبقية المنطوق فهما وإنتاجا، على عكس ما كانت عليه المناهج السابقة التي ركزت على المكتوب من اللغة قراءة وإنتاجا.

– تميز مضمونها بنصوص ذات طبيعة هادفة ومتنوعة، فضلا عن الاهتمام بالنص الشعري أكثر من النصوص النثرية، وإدراجها بشكل متدرج من البسيط إلى المركب.

– تغيير في طرائق تناول التعبير الشفوي، مع عدم إدراج نصوص تدريس الشفوي في كتاب المتعلم عكس ما كانت عليه مناهج إصلاح (2003).

–الاهتمام بمهارة الاستماع وجعلها السبيل الذي يعين المتعلم على تعلم اللغة، ويساعده على استعمالها شفاهة من خلال توظيف المسموع من الألفاظ والتراكيب، فالاستماع أبو الملكات على حد تعبير ابن خلدون، و«المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك

يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال»[1]

- إدراج مجموعة معتبرة من أسماء الشعراء والأدباء مما ينمي الجانب الثقافي للمتعلم.

- اعتماد مبدأ التوجيه والإرشاد في مناهج (2016)والطرائق النشطة، في حين كانت تميل المناهج السابقة إلى الطرائق الإلقائية والاعتماد على المعلم في تسيير الدروس.

- مناهج إصلاح (2016)تركز على بناء القيم الوطنية والدينية والاجتماعية من خلال النصوص.

- منهاج (2003) يفتقد إلى توجيه المعلم على عكس الجديد الذي يقدم توجيهات وأمثلة لكيفية التدريس، عموما يساعد المعلم والمتعلم في بناء التعلمات وتسيير الدروس وحل المشكلات.

- منهاج (2003) مكثف ولا يناسب مستوى المتعلم، أما مناهج (2016) رغم كثافة محتوياتها إلا أنها تخدم المتعلم وتناسب مستواه وقدراته.

- تفعيل منهجية حلّ المشكلات بشكل مُلفت للانتباه من خلال إدماج المعارف.

- تقسيم كفاءة التعبير الشفوي إلى كفاءة في فهم المسموع وكفاءة في انتاجه.

بعد اطلاعنا على مختلف آراء المبحوثين المقرين بوجود فرق بين المنهاجين، نخلص إلى أن مناهج إصلاح (2016) تختلف إلى حد بعيد عن مناهج إصلاح (2003)، ويصب ذلك الاختلاف في الجانب الإيجابي الذي ميز منهاج (2016)في إعادة الاعتبار لأهم مهارة لغوية تمكن المتعلم من تعلم اللغة وفق الطبيعة الإنسانية، وفي إعادة ترتيب الأنشطة اللغوية وفق الترتيب الطبيعي للمهارات اللغوية(استماع، حديث، قراءة، ثم الكتابة)، وهذا ما نخاله يسير في الطريق الصحيح من الإصلاحات.

3- ما موقفك من منهاج (2016):

لا شك أن الغرض من الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية هو النهوض بالتعليم من خلال تحسين المدخلات والعمليات من جهة، والعمل على تحسين المخرجات من جهة أخرى، وذلك لمواكبة التطورات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي، وتماشيا مع خصوصيات المجتمع الجزائري، ولعلّ أهم التعديلات والإصلاحات لتحسين المدخلات والعمليات تنصب على المنهاج التعليمي، الذي يعد الحامل البيداغوجي لغايات المدرسة وأهدافها، في شكل أنشطة تعليمية، ومصادر

(1) عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج2، ص378.

للمعارف والمعلومات وطرائق لنقلها من حيز التصور إلى حيز التطبيق، والعمل على تقييم مدى بلوغ الأهداف عن طريق التقويم بأساليبه وآلياته، ولذا ارتأينا استجواب فئة الأساتذة حول: الأنشطة، مصادر التعلم، طرائق التدريس وأساليب التقويم التي احتوى عليها منهاج إصلاح (2016)، وقد كانت آراؤهم مختلفة ومتباينة في نقاط كثيرة وربما يعود السبب في ذلك لعدم اطلاعهم على مكونات المنهاج بشكل معمق، خصوصا أن تطبيق المناهج لم يمرّ عليه أكثر من موسمين دراسيين، وفي ظل غياب التكوينات الكافية حولها، وقد جاءت الآراء على النحو الآتي:

الأنشطة: أقرّ عدد كبير من المبحوثين بمناسبة الأنشطة لمستوى المتعلمين واتسامها بالتنوع والترابط والتكامل، ونجاعتها في خدمة الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية وهو تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وبناء كفاءة تواصلية تمكنهم من التواصل داخل المدرسة وخارجها، أما القلة القليلة من المبحوثين فاكتفوا بتعليقات من مثل: عادية، ملائمة إلى حد ما، غير واضحة.....

مصادر التعلم: إن أهم التعليقات التي وردت في الاستبانات المقدمة، بشأن مصادر التعلم، جاءت تصبّ في مقبوليتها إلى حد ما، وأنها غير كافية بالنظر إلى سنّ المتعلم المراهق، الذي يتطلع دائما لما هو أفضل، وقد أبانوا على أهم خطوة تبنتها المناهج الجديدة؛ وهي تنويع النصوص بين الشعر والنثر، وبين المسموعة والمقروءة، مع تسليط الضوء على فئة الكُتّاب والشعراء وهذا ما كان مغيبا في المناهج السابقة.

طرائق التدريس: تعد طرائق التدريس أهم مكون في المنهاج التعليمي، ويُقصد بها كل العمليات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل والسبل التي ينتهجها، وما يستخدمه من وسائل ووضعيات ومواقف تعليمية مبنية على تخطيط مُحكم بمراعاة مستوى المتعلمين وقدراتهم من أجل إكسابهم المعارف والمهارات والمعلومات التي تحقق الأهداف أي الكفاءات المقصود بلوغها في نهاية الدرس، بناء على أهميتها هذه وجّهنا سؤالا حول الطرائق التي تبنتها مناهج إصلاح(2016)، وقد تعددت الآراء حولها هي الأخرى، وجاءت كالآتي:

- مناسبة ومفيدة تسعى إلى تفعيل الفعل التعليمي-التعلمي عن طريق إبراز دور المتعلم، وإشراكه في بناء تعلماته.
- متنوعة ومشوقة تستدعي البحث من قبل المعلم والمتعلم، وصارت أفضل من السابق لكن تتطلب تكوينا بيداغوجيا مكثفا في الجانبين النظري للتعريف بها، والتطبيقي للتمرس على كيفية ممارستها.
- متنوعة وتخضع لتصرّف المتعلم، كما تعتمد على وسائل تعلمية أكثر وهذا مفيد بالنسبة له.

أساليب التقويم: يعتبر التقويم عملية أساسية ومهمة في المنظومة التربوية، لما له من دور كبير في تشخيص وعلاج النقائص التي قد تعتري المنظومة التربوية عامة، فلا ينحصر دوره في قياس المردود والتحصيل العلمي للمتعلم، بل يشمل تقويم سيرورة التعلم من كل جوانبها، لذا حرص الإصلاح الأخير على أن يجدد في أساليب التقويم، وهو الأمر الذي استدعى مساءلة المبحوثين بشأنه، وقد لخصنا ما ورد في إجاباتهم في الأسطر التالية:

– أساليب التقويم جيدة من حيث إنها تركز على تقويم جوانب مهمة من إنتاجات المتعلمين والتي طالما أغفلتها المناهج السابقة.

– إدراج تقويم الزملاء، والتقويم الذاتي خيار جيد، من شأنه تقوية ملكة النقد عند المتعلم، وينمي كفاءاته المختلفة.

– متنوعة وجيدة لكنها تتطلب وقتا أكثر مما خصص لها، خصوصا ما يتعلق بدفتر المتابعة والمشروع البيداغوجي.

– مهمة وجيدة لأنها تعتمد على تنويع وضعيات التعلم وتجعل المتعلم على وعي دائم باستراتيجيات التعلم وتمكنه من تبني المواقف ومدى ملاءمتها وفعاليتاها.

– تختلف باختلاف الأنشطة والميادين وهذه ميزة من شأنها تحسّن من العملية التعليمية–التعلمية.

– إعادة الاعتبار للخطأ باستغلاله واستثمار المحاولات التي يقوم بها المتعلمون في تحديد وتنمية العمليات المعرفية وما وراء المعرفة، فضلا عن دور الخطأ في تغيير التمثلات السلبية بالفهم الإيجابي لدى المتعلمين.

4– هل ترى عدد الندوات والدورات التكوينية التي تناولتم فيها نشاط التعبير الشفوي في مناهج(2016) كافية؟

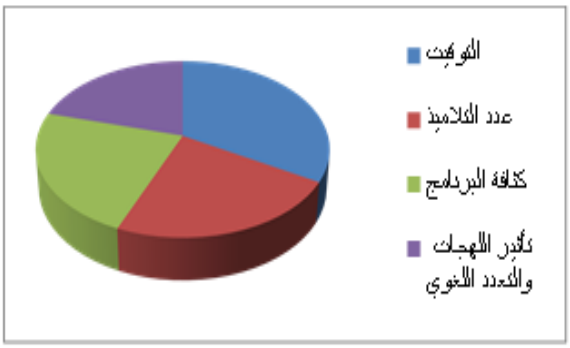
لعلّه من المناسب ونحن نعالج قضية تعليمية التعبير الشفوي، في مناهج إصلاح جديدة والتي يتطلب تنفيذها على الوجه الصحيح تكوين منفذيها من فئة الأساتذة، أن نسأل فيم إذا تلقوا تكوينا يخص هذا النشاط اللغوي؟ وهو السؤال المجموعة نتائجه في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة%
كافيا	18	%20,7
غير كاف	45	%51,7
منعدم تماما	24	%27,6
المجموع	87	%100

تظهر النتائج المدونة في الجدول أن نسبة 27.6 % من المبحوثين لم يتلقوا أي تكوين فيما يخص نشاط التعبير الشفوي وهي نسبة لا يستهان بها في ظل توجه مناهج إصلاح (2016) إلى المنطوق اللغوي، كما أسفرت نتائج إجابات المبحوثين ممن تلقوا ندوات ودورات تكوينية حول النشاط ما نسبته20.7 % معتبرين ذلك كافيا، في حين اعتبر ما نسبته من المبحوثين 51.7% أن التكوينات والدورات والندوات التي قدمت لهم بشأن التعريف بجديد المناهج الخاص بنشاط التعبير الشفوي غير كاف، ولا شك أن هذه النسب تؤثر سلبا على تعليمية التعبير الشفوي في ظل الإصلاح الأخير كما تؤثر سلبا على مخرجاته وتقلل من النتائج المرجوة منه، ذلك أن الأستاذ إذا لم يتلق تكوينا كافيا يعينه على التعامل مع المفاهيم والمصطلحات الجديدة، سيتعثر حتما في نقل ما تلقاه نظريا إلى مجال التطبيق.

5- ما هي المعيقات التي ترى أنها قد تَحُول دون التطبيق الناجع لمناهج (2016)؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
التوقيت	29	%33,3
عدد التلاميذ	20	%23,0
كثافة البرنامج	20	%23,0
تأثير اللهجات والتعدد اللغوي	18	%20,7
المجموع	87	%100

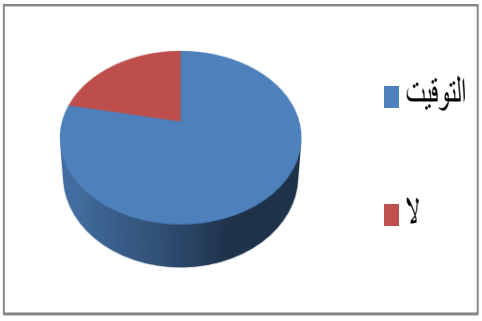


إن ما يبرزه الجدول السابق هو نتائج سؤال احتوته الاستبانة مفاده ما هي المعيقات التي ترى أنها تحول دون التطبيق الناجع لمناهج إصلاح (2016)، وقد تم اقتراح جملة من الأسباب-من وجهة نظرنا- وجودها يؤثر سلبا على تطبيق المناهج، حيث أسفرت النتائج على أن أهم مُعيق يحول دون التطبيق الناجع للمناهج هو التوقيت وقدرت نسبة المبحوثين ممن رأوا صحة ذلك ب 33.3 %، خصوصا في ظل كثافة البرنامج والعدد الكبير الذي يكاد يفجر الأقسام من المتعلمين وقد حصد

هذان المعيقان ما نسبته 23.0%، في حين أرجع بعض المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب 20.7% تأثير اللهجات والتعدد اللغوي بالسّلب على تنفيذ المناهج، وهي نسبة تتقارب مع المعيقين السابقين، وبناء على ما ورد من نتائج؛ نرى ضرورة إعادة النظر في التوازيع الزمنية المخصصة للأنشطة التعلمية، والنظر في البرامج، وتعديل ما يحتاج منها إلى تعديل، بما يتوافق مع الوقت المخصص لكل نشاط دون إخلال بتدرج محتوياتها، أما فيما يخص العدد الكبير للمتعلمين، فنرى أنه من شروط تطبيق المقاربة بالكفاءات هو عدم تجاوز عدد المتعلمين في الفصل 25 متعلما، فكلما قلّ عددهم، كان تحكم الأستاذ في الفصل أفضل، وكان الاهتمام بهم أكبر، وحتما يكون التحصيل أحسن، وأما مشكل اللهجات والتعدد اللغوي فقد بات خطرا محدقا باللغة العربية بين أبنائها، فلا نكاد نسمع الفصيح من اللغة إلا من قبل فئة قليلة في المجتمع، وداخل أسوار المدارس، وبعض من المؤسسات الدينية والعسكرية، وهذا أمر يستدعي تكاتف الجهود من قبل المجتمع والمؤسسات التعليمية من خلال فرض الحديث باللغة الفصيحة على المتعلمين داخل المدارس وحثهم على استخدامها في حياتهم اليومية.

6- هل اطلعت على الوثائق والسندات البيداغوجية لإصلاح(2016)؟

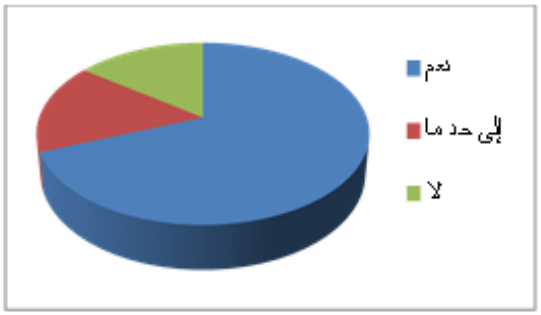
الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	68	%78.2
لا	19	%21.8
المجموع	87	%100



تبرز نتائج الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين اطلعوا على السندات التربوية التي أصبحت هي الأخرى بإصلاح المناهج باعتبارها أدوات ووسائل تعرّف الأستاذ بما هو جديد وتعينه في أداء مهمته، ولعل نسبة 78.2% من المبحوثين المطلعين على السندات التربوية لهي دلالة على وعي الأستاذ بالإصلاح وبمدى أهمية السندات التربوية.

وقد أردفنا سؤالنا هذا بآخر فحواه مدى استفادة المبحوثين **من هذه الوثائق والسندات في تسيير نشاط التعبير الشفوي**، وباتباع تقنية غلق الأسئلة وجمعها في جدول كمي يحمل نسبة الإفادة تحصلنا على النتائج التالية:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	60	%69,0
إلى حد ما	14	%16,1
لا	13	%14,9
المجموع	87	%100



لا شك أن الاطلاع على السندات التربوية هو لحاجة في نفس يعقوب وبغية الإفادة منها، وتتمثل حاجة الأستاذ في أن يتعرف على جديد المناهج، من حيث المرجعيات والمبادئ والطرائق والوسائل والتقويم... وفي الجدول السابق أجاب الأساتذة عن سؤال يرتبط في فحواه بالسؤال السابق له، وقد وردت نتائجه كما يلي: أن ما نسبته 69.0% أجابوا بأن اطلاعهم على السندات التربوية أفادهم، بينما أجابت فئة قليلة بنسبة 14.9% بعدم استفادتهم من تلك السندات، في حين بقي ما نسبته 16.1% ممن لم يستفيدوا بدرجة كبيرة من تلك السندات، ويمكننا تفسير النتائج العالية بأن واضعي مناهج إصلاح(2016) وسنداتها التربوية قد أبلوا بلاء حسنا في كتابة تلك السندات وقد أحاطوا بما يجب أن تحمله من فائدة بالنسبة للأستاذ.

7- ما هي الخلفية اللّسانية التي ارتكز عليها درس اللغة العربية في مناهج إصلاح (2016)؟

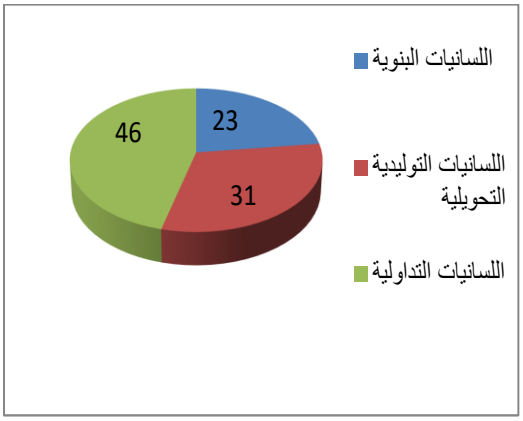
لقد ظلّت مناهج تعليم اللغات وتعليمها إلى عهد غير بعيد تستقي نماذجها التعليمية من اللسانيات البنوية التي اقتصر اهتمامها على النسق اللغوي وعلى الوظيفة التمثيلية للغة، ثم النظرية اللّسانية التوليدية التحويلية الهادفة إلى إكساب المتعلم كفاءة لغوية ذات قدرة معجميّة؛ قوامها إنتاج قائمة من المفردات، وقدرة تركيبية؛ تهتم بتآلف الكلمات أو العناصر لتشكيل عدد لا متناه من الجمل، وقدرة دلالية تمكنه من تبليغ الرسالة اللغوية، إلا أن امتلاك الفرد للكفاءة اللغوية[1]؛«لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي، فهذا الإنسان يمتلك بالفعل هذه القدرة القائمة على التمكن من قواعد لغته الأصلية، ولكن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة. إذ لا بد للفرد، لكي يقال إنه يتقن لغته حق الإتقان، من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل »[2]، وهذا ما تداركته

(1) ينظر: عدار الزهرة: تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المعاد كتابتها لمرحلة التعليم المتوسط-السنة الثانية نموذجا-(مقاربة تواصلية)، مجلة اللغة العربية، ع44، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، جوان 2019، ص259.

(2) نايف خرما-حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمه، ص71.

المناهج الحديثة في اعتمادها على مدرسة اللسانيات التداولية– التي تجاوزت دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها إلى دراستها كنظام للتواصل الفعال – كمرجعية نظرية في تعليم اللغة وتعلمها؛ لأنها –أي التداولية– تهتم بدور المتكلم في التمكن من اللغة واستخداماتها، وتركز على كيفية استخدام اللغة في التواصل والتفاعل بين المتخاطبين، كما تؤكد على أن المعنى لا يكمن في الكلمات أو الجمل، بل في قصد المتخاطبين، فالحديث أو الكلام سواء في ذلك تأكيد النشاط أو السؤال أو الترتيب أو الوعد أو التحية، لا يرتكز على بناء الجمل أو تبليغ المعنى؛ بل إلى جانب ذلك، يرتكز على التأثير في المخاطب[1].لذا فالرهان المطروح حاليا لا يقف عند حدود شحن ذاكرة المتعلم بالموارد اللغوية، بقدر ما ينصب على تدريبه على كيفية التصرف في تلك الموارد وفق متطلبات المواقف والحاجات التواصلية. وفي هذا الإطار ارتأينا استجلاء آراء المبحوثين فيم إذا أدركوا تغيّر المرجعية اللسانية لمناهج تعليم اللغة العربية أم لا؟ مع تحديد مرجعية مناهج إصلاح (2016)، ثم أردفنا السؤال بآخر عن مدى نجاعتها في تسيير نشاط التعبير الشفوي وفي تحسين مخرجاته؟ وقد أثبتنا النتائج في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
اللسانيات البنوية	20	% 23.0
اللسانيات التوليدية التحويلية	27	% 31.0
اللسانيات التداولية	40	% 46.0
المجموع	87	% 100



أثبت النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن أقل من نصف المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 46% أجابوا بانبناء مناهج إصلاح (2016) على مرجعية لسانية تداولية، ونعتقد أن هذه الفئة من المبحوثين هم من ذوي الاهتمام بمستجدات المناهج التعليمية والنظريات اللسانية، أو ممن اطّلعوا على السندات التربوية من منهاج ووثيقة مرافقة ودليل، وخبروا محتوياتها خصوصا ما ارتبط بالمرجعية اللسانية للمناهج، أما نسبة المبحوثين الذين أجابوا بالمرجعية اللسانية البنوية فقدرت بـ 23%، وأشار باقي المبحوثين على انبناء مناهج الإصلاح الأخير على لسانيات تشومسكي وكانت نسبتهم 31%، وهما

(1) ينظر: علال بن العزمة، فاطمة الخلوفي: ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية، منشورات عالم التربية، دط، الدار البيضاء–المغرب، 2016، ص15 و ص22.

نسبتان لا يستهان بهما، فكيف لأستاذ لا يملك خلفية عن مرجعية المناهج أن يحسن تطبيقها تدريسا وتقويما؟؟! ولا شك أن غياب هذا الوعي يؤدي إلى استمرار نهج الطرائق التقليدية في تدريس اللغة العربية، وهو مرتبط أيضا بنظام التقويم غير المواكب للتجديد البيداغوجي.

أما عن السؤال الذي أدرجناه حول حظ نشاط التعبير الشفوي من هذا التجديد ومدى نجاعة ذلك في تسيير حصصه وتحسين مخرجاته، فقد تعددت إجابات المبحوثين واختلفت حسب درجة اطلاع كل مبحوث، كما جاءت جل الإجابات تؤكد استفادة نشاط التعبير الشفوي من هذه المرجعية اللسانية التداولية للمناهج التي نصت على «عدم التركيز على المحتويات اللغوية لوحدها، بل وأيضا التركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب، وإعطاء الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك المهارات اللغوية الأخرى»[1].

كما بينت الهدف من النشاط والذي يتلخص في« إثراء الرّصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية–التعلمية برُمّتها يسعى إلى إعداد المتعلم للاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا...تنمية الحس اللغوي عند المتعلم؛ أي حسّه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب، وثراء الصّوَر الخيالية، واكتساب القيم واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق»[2]، وذلك عبر طرائق نشطة تضع اللغة ضمن أنشطة صوتية مثل: التنغيم والنبر والمدود والتقطيعات الصوتية ...إلخ التي تساعد على تصوّر محتوى اللغة، وكذلك على تمثّل المعنى، وعلى تعليم اللغة، ومن ثم الإيماءات الصوتية، ومن هذا النوع أن تصاحب بالرموز والرسوم، والصّور، والأشكال، والألوان المختلفة لترميز اللغة والوسائط التقنيّة كنص مسجّل أو فيديو..، ويفترض من خلال هذه الطرائق التي من شروطها مراعاة المستوى العقلي للمتعلم وقدرتها على إيصال المحتوى المعرفي، أن تزوّد المتعلم بلائحة من المواد أو المفردات المعجمية وكذا الأساليب اللغوية التي يُوظفها في إنتاجاته الشفوية. ولتحقيق ذلك لا بد لهذا المتعلم أن يلتزم بـ:

(1) أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية–السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص25.

(2)بن صيد بوربي سراب وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللغة العربية–السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017–2018، ص 6.

-الاستماع للنص المنطوق ليتعرّف على موضوع النّص ويحدّده إجمالا وتفصيلا، مع تسجيل رؤوس أقلام لأهم ما ورد فيه.

-الوقوف على الموضوع وفهمه حيث يقفُ على مواطن التّأثير والتأثّر فيه.

-التعبير عن الفهم والتّفاعل مع الموضوع بخطابات شفوية تراعي وتستجيب للوضعيات المطلوبة.

-توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.

-استنتاج القيّم والمواقف بحيث يبرز قيمه العائلية، الأسرية، التربوية الاجتماعية... [1]

فتعليمية التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016) وفق الطرائق التي مرجعيتها اللسانيات التداولية- خصوصا المقاربة التواصلية وطريقتها الإجرائية الهادفة إلى ربط المدرسة بالمجتمع، وإلى جعل المتعلم قادرا على التعبير على ما يريد قوله والتواصل باللغة ومتمكنا من المعارف والمهارات المطلوبة لاشتغال اللغة وبعدها الاجتماعي[2] - من شأنها أن تساعد على الحدّ من صعوبة هذا النشاط عند المعلمين وتقلل من حجم فجوة نفور المتعلمين منه، كما تعمل على تحسين مخرجاته التعليمية خاصة وأن هذه المناهج راهنت على الإصلاح بالتركيز على تعليم لغة التواصل الشفهية، وليس ذلك بالمهمة السهلة، ولكنها مع ذلك، لم تعد العدّة المنهجية الضرورية[3]، لذا لا بد من الإفادة مما توصلت إليه أحدث البحوث التي عرفت تطورا كبيرا سواء فيما يخصّ الخلفية المرجعية التي صارت متنوّعة، ودقيقة نتيجة ازدهار الدراسات اللسانية خاصّة التداولية منها، ونتيجة تطوير الديداكتكيين لنماذج استوْحَوها منها وأثبتت نجاعتها في التعليم، بالنظر إلى وظيفة اللغة في التواصل على اختلاف أغراض المتكلمين وتنوع أساليبهم في التعبير عنها، كما يستوجب اطّلاع المعلمين على المناهج اللغوية الحديثة والنظريات النفسية من أجل التعرف على الخلفية اللسانية، والنفسية لتلك الطرائق، ومدى نجاعتها في تعليم اللغات، والعمل على اكساب المتعلم الكفاءة التواصلية بالعودة إلى أساليب التعبير اليومي ومفهوم الخطاب العادي بكل ثقافاته المجتمعية، وتصحيح نظرته إلى اللغة في ضوء حقيقته، حيث

([1])ينظر: محفوظ كحوال، مُحَمَّد بومشاط: دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى متوسط، ص30-31.

([2]) ينظر: علال بن العزيمة، فاطمة الخلوفي: ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية، ص71.

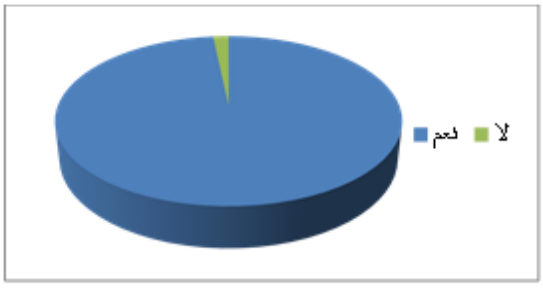
([3]) ينظر: تزروتي حفيظة :تعليمية التعبير الشفهي في مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام، أعمال الملتقى الوطني: تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية، مجلة لغة-كلام المركز الجامعي بغليزان، المجلد3، ع 1، مارس 2017، ص71.

تتصف اللغة بالخفة والاقتصاد في التعبير[1].

المحور الثاني: أسئلة تتعلق بنشاط التعبير الشفوي

8- هل ترى أن هناك فرقا بين نشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح(2016) ومنهاج إصلاح (2003)؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	74	%85,1
لا	13	%14,9
المجموع	87	%100



إن موضوع الدراسة الذي اقتضى المقارنة بين منهاجي الإصلاح فيما يتعلق بنشاط التعبير الشفوي، أفضى إلى توجيه سؤال للمبحوثين فيما إذا كان يوجد فرق بينهما، وقد سجلت نتائج السؤال في الجدول أعلاه، حيث بيّنت الأغلبية من الأساتذة ما تفوق نسبته 85 % ترى أن هناك فرقا بين المنهاجين خاصة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وحددوا جملة من الفروقات تمثلت في الآتي:

- طريقة تدريس النشاط في مناهج (2016) تختلف عن طريقة تناولها في مناهج (2003).
- تختلف عنها من حيث التحضير والتقديم ودور المتعلم.
- كون المتعلم لا يطلع على النص عكس ما كان عليه سابقا.
- يركز منهاج (2016) كثيرا على ترسيخ قيم الهوية الوطنية في المتعلم.
- الموضوعات المبرمجة في مناهج (2016) مستمدة من واقع المتعلم المعيش أو الممكن معيشته وهذا يحبب المتعلم في المناقشة وإبداء الرأي.
- منهاج (2003) لا يبرز قدرات المتعلم ويحدّ من إبداعه على عكس منهاج (2016).
- في منهاج (2016) كل خطوات نشاط التعبير الشفوي بداية من النص المنطوق والوضعيات حتى التقويم يتم بمرافقة الأستاذ، أما في مناهج (2003) فيطلع المتعلم على النص في البيت ويحضره قبل مباشرة النشاط في القسم.

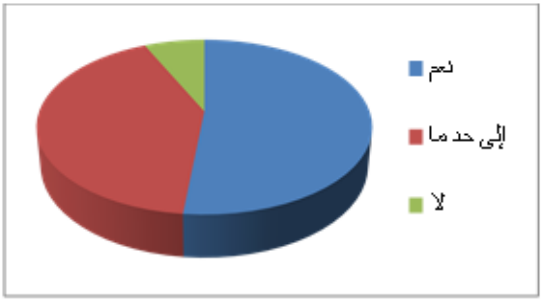
(1) ينظر: عدار الزهرة: تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المعاد كتابتها لمرحلة التعليم المتوسط-السنة الثانية نموذجا- (مقاربة تواصلية)، ص277.

لعل ما أورده الأساتذة من فروقات بين المنهاجين من حيث نشاط التعبير هو من صميم إدراكهم للفرق بين المنهاجين من جهة، ورضاهم عن المنهاج من جهة أخرى كون كل الفروقات كانت إيجابية لصالح منهاج (2016).

9- هل ترى أن المنهاج الجديد يمنح عناية خاصة لنشاط التعبير الشفوي؟

إن الناظر إلى الجدول التالي يرى أن فئة الأساتذة ممن تسلموا استبانة البحث قد أدركوا جديد منهاج إصلاح (2016)، خاصة ما تعلق بالتعبير الشفوي. لذلك جاءت إجاباتهم بنسبة 51.7% توافق على عناية المنهاج الجديد بالتعبير الشفوي، في حين ما نسبته 41.4% رأوا أن العناية ليست بشكل كامل، أما الذين لم يروا أي عناية فقد كانت نسبتهم 6.9% .

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	45	%51.7
إلى حد ما	36	%41.4
لا	6	%6.9
المجموع	87	%100



وفي الشق الثاني من السؤال كان مكمن العناية بالنشاط، وكانت الإجابات كالتالي:

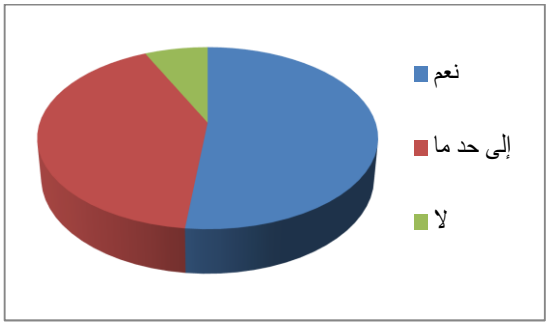
- تخصيص ثلاث حصص للنشاط وحصة للإدماج دليل العناية الكاملة بالتعبير الشفوي.
- تقديم نشاط التعبير الشفوي ضمن ميدان فهم المنطوق في بداية الأسبوع نظرا لكونه ينمي مهارة الاستماع التي تعد ضرورية لاكتساب باقي المهارات.
- تجديد في طريقة التناول مما يدفع المتعلم للتواصل الشفوي أكثر مما كان عليه في المنهاج السابق.
- ربط مهارة الاستماع بمهارة الكلام والفهم.
- تخصيص نصوص منطوقة جيدة تتوافق وطبيعة النشاط وتستجيب لحاجات المتعلمين على عكس المنهاج السابق.
- تنويع وتعدد الوضعيات يشجع المتعلم على التواصل في وضعيات مختلفة.
- توظيف التعبير في مختلف الميادين اللغوية، مع تدريب المتعلم على حسن الاستماع، وتوظيف ما اكتسبه من الميادين الأخرى في إنتاجه الشفوي.
- الاهتمام باكتساب المهارات اللغوية من خلال فهم المنطوق والنشاطات التقويمية.
- إعطائه الأولوية ودمجه ضمن التوقيت الأسبوع وضمن كل الأنشطة اللغوية.

- وضوح الخطة يتيح للمتعلم القدرة على ربط الأفكار، وتكوين فقرات بكل مكوناتها.
- التدرب على وضعيات مختلفة لتجويد إنتاجات المتعلمين.

10-هل الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح (2016) كاف؟

يعطينا الجدول التالي نتائج بخصوص الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح (2016)، وقد تراوحت إجابات المبحوثين بين من رأى كفاية الوقت وسعته بنسبة 50.6%، وبين من يراه كافيا إلى حد ما بنسبة 40.2% كما رأى البقية ما نسبته 9.2% عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط.

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	44	%50.6
إلى حد ما	35	%40.2
لا	8	%9.2
المجموع	87	%100

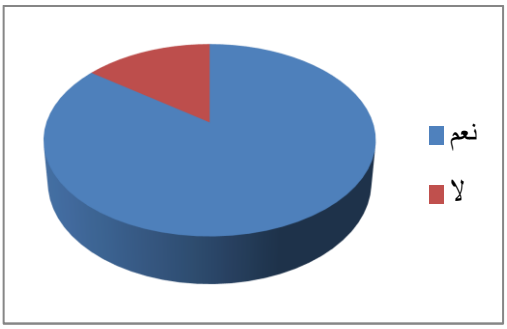


ومن خلال إجابات المبحوثين يمكننا القول: إن مناهج إصلاح (2016) قد وفقت إلى حد ما في تخصيص الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفوي، وهو ما يبرر توجهها نحو المنطوق من اللغة.

11-هل يعد ميدان فهم المنطوق وإنتاجه مرادفا لنشاط التعبير الشفوي؟

جاءت إجابات الأساتذة فيما يخص توافق النشاط في منهاجي الإصلاح كالتالي: 85.1% رأوا أن النشاط هو نفسه في المنهاجين ولا فرق بينهما لأن كل منهما يستهدف كفاءة الإنتاج الشفوي، في حين يرى ما نسبته 14.9% أن هناك فرقا في النشاط بين المنهاجين، ولعلّ مرجع ذلك التغير في الطريقة والتسمية ....إلخ

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	74	%85.1
لا	13	%14.9
المجموع	87	%100



لقد تم طرح هذا السؤال ضمن أسئلة الاستبانة بغية التأكد من مدى إدراك الأساتذة للفروقات الكامنة بين نشاط التعبير الشفوي في منهاج (2003)، وميدان فهم المنطوق وإنتاجه في منهاج (2016) التي أوردوها في إجابات سابقة، ولقد أسفرت نتائج السؤال كما هو مبين في الجدول أعلاه أن نسبة 85.1% من مجموع المبحوثين أجاب بنعم؛ أي بأنهما مترادفين وهذا يدل على عدم فهم السؤال من قبل المبحوثين، أو عدم إدراكهم بعد للفرق بين النشاطين. أما من أجابوا بوجود الاختلاف فكانت نسبتهم لا تتجاوز 15%، وقد قدموا أبرز الفروقات في النقاط الآتية:

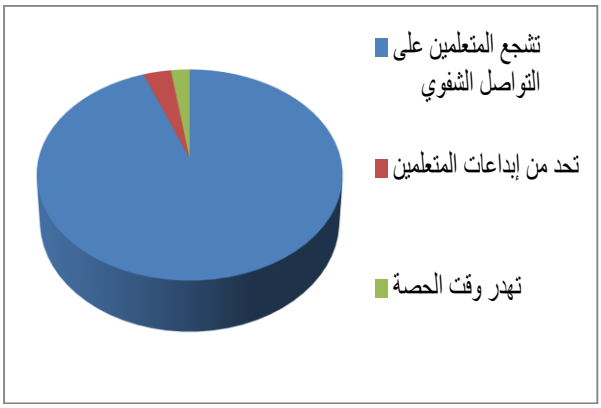
- مناهج (2016) تعتمد على النصوص المنطوقة التي تمنح المتعلم فرصة إدماج مكتسباته، والتفاعل مع الموضوع، وتتيح له توظيف الرصيد اللغوي واستنتاج القيم والمواقف.

- مناهج (2003) تعتمد أكثر على المتعلم، الذي يكون مجبرا على قراءة النص، وفهمه، وتلخيصه خارج الفصل الدراسي، ثم يعرض محتواه ويناقشه شفهيا في الفصل. أما في المنهاج الأخير الأستاذ هو من يقدّم النص سماعا إما بقراءته مباشرة، أو بتقديمه مسجلا صوتيا، ثم يُناقش بمرافقة الأستاذ.

-تميّزت مناهج (2016) باعتمادها على مهارة الاستماع أكثر مما كانت عليه سابقتها، وربطها بمهارة التحدث، وهو ما دلّت عليه عبارة(أنصت وأتحدث).

12-هل تعتقد أن نص فهم المنطوق وإنتاجه وسيلة؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
تشجع المتعلمين على التواصل الشفوي	82	%94.3
تحد من إبداعات المتعلمين	3	% 3.4
تهدر وقت الحصة	2	% 2.3
المجموع	87	%100



يوضح الجدول أعلاه دور نص فهم المنطوق الذي استحدث مع مناهج (2016)، حيث أبانت النتائج ما يلي: تكاد تنعدم نسبة من رأوا أن النص المنطوق يحدّ من إبداعات المتعلمين ويهدر وقت الحصة، في حين وردت إجابات المبحوثين بشكل متوافق إلى حد أغلبية العينة ترى بأن النص المنطوق وسيلة لتشجيع المتعلمين على التواصل الشفوي، وهو ما مثلته نسبة 94.3%، ذلك أن نص فهم المنطوق يعد وسيلة تمكّن المتعلم من الانتباه، والمتابعة فتتهيأ به حواسه لاستقبال المثيرات

وتقوية تركيزه لمحاولة فهم ما يسمع، وتمكنه من التفاعل وتمثل موضوع النص من خلال الاستجابة للتعليمات المقدمة لفهم الموضوع وأسئلة الحوار والمناقشة، ليصبح بذلك قادرا على تمثّل المعنى الصحيح للنص المسموع بتوظيف مكتسباته اللغوية من ألفاظ وأساليب وتراكيب، فتتقوى حصيلته اللغوية ويشتد عوده في التعبير والتواصل الشفوي، لذا فمن الأحرى بالأستاذ أن يعمل على إثارة وتشويق المتعلم من خلال تقمص النص وتمثيل معانيه أداء صوتيا وحركيا، وأن يتجنب مشتتات الانتباه أثناء قراءته للنص، وأن يشرك المتعلم في طرح أسئلة حوارية هادفة يراعي فيها الفروق الفردية ومستوى المتعلمين. وبناء على ذلك نعتقد أن اختيار المنهاج للنصوص المنطوقة كان اختيارا صائبا يعمل على تحسين كفاءات المتعلمين في التواصل الشفوي الذي طالما غُيّب مع المناهج السابقة.

المحور الثالث: طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي

13-هل تعتقد أن منهاج إصلاح (2016) غيّر في طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي؟

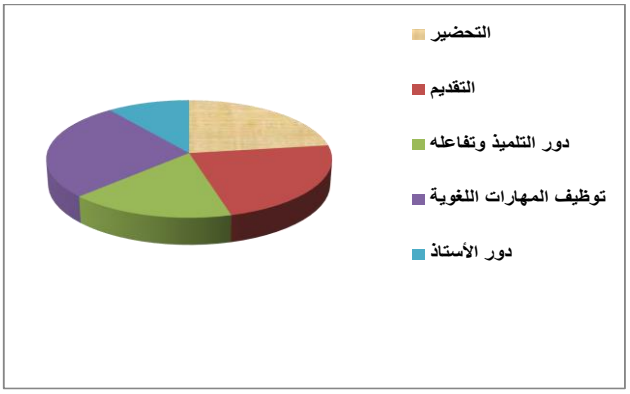
سبق وأن أشرنا إلى أن الطريقة التعليمية أهم مكون من مكونات المنهاج التعليمي، فمن خلالها يبلّغ المعلّم مختلف المهارات والمعارف، والمعلومات إلى المتعلم، قصد تمكينه من التفكير وحل المشكلات، بل ويتعدى ذلك إلى تنمية ملكة النقد والإبداع لديه، إذ إنها تحيل التعلّمات إلى سيرورة من العمليات الذهنية تقوم فيها الذات بدور أساسي في بناء المعرفة. وبغية معرفة ما إذا كان منهاج إصلاح (2016) غيّر في طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي أم أستمر على ما كان عليه المنهاج السابق، ضمّنا الاستبانة بهذا السؤال، وقد بوّبت نتائجه في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	73	% 83.9
إلى حد ما	12	% 13.8
لا	2	% 2.3
المجموع	87	% 100

تثبت المعطيات الواردة في الجدول أعلاه أن ما نسبته 83.9 % من مجموع المبحوثين وافقوا على تغيير المنهاج الجديد لطريقة تناول التعبير الشفوي، فيما أجاب ما نسبته 13.8% منهم بأن التغيير لم يكن كليا، أما من أقروا بانعدام التغيير فقدرت نسبتهم بـ 2.3% وهي نسبة ضعيفة نعتقد

أنها بدرت ممن لم يمارسوا تدريس النشاط وفق منهاج إصلاح (2016)، بيد أن البقية فنخالهم مارسوا تدريس النشاط وأدركوا التغييرات التي طرأت في المنهاج عامة وفي طريقة تناول التعبير الشفوي خاصة، وهؤلاء وجهنا لهم سؤالا فرعيا لتوضيح مستوى التغيير فكانت إجاباتهم ممثلة في الجدول التالي:

مستوى التغيير	التكرار	النسبة %
التحضير	20	% 23.5
التقديم	20	% 23.5
دور التلميذ وتفاعله	15	% 17.6
توظيف المهارات اللغوية	21	%24.7
دور الأستاذ	9	%10.6
المجموع	85	% 100



وقد أوضح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح[1] أن لكل طريقة تعليمية مواصفات لا بد أن تتصف بأدنى شيء من الجدية انطلاقا من:

- الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية وهي الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليها من معان في الوضع والاستعمال.
- التخطيط الدقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس.
- ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.
- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها وتبليغها إياه في أحسن الأحوال.
- اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

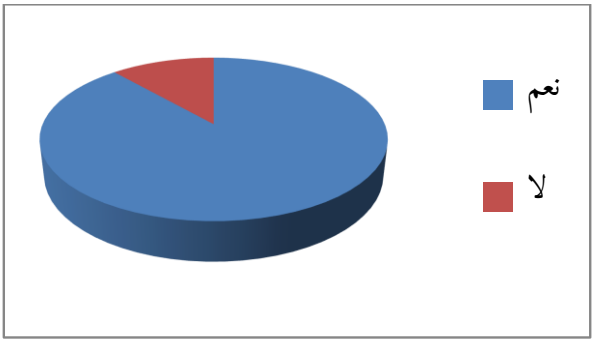
14-هل أتت مناهج (2016) بجديد فيما يخص نشاط التعبير الشفوي؟

من المؤكد الذي لا مرية فيه أن تجديد المناهج، وتحيينها لا يقتصر على مكون واحد من مكوناتها القارة، بل قد يمس الأهداف، والطرائق، والمحتويات، وغيرها، كما أنه قد يمس نشاطا تعليميا دون آخر، ومن هذا المنطلق سقنا في الاستبانة سؤالا تكون من شقين، أما الأول فاستفسرنا به عن وجود جديد فيما يتعلق بنشاط التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016)، أما الشق الآخر فكان

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص224-225.

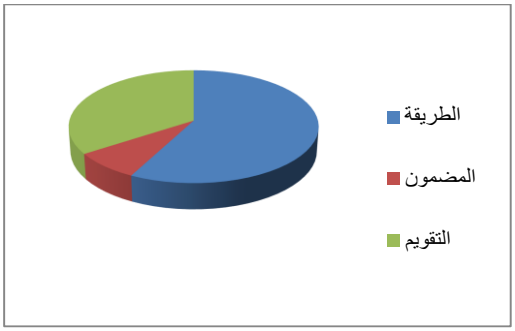
حول مستوى التجديد، وقد وردت نتائج الشق الأول من السؤال في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	77	% 88.5
لا	10	% 11.5
المجموع	87	% 100



تبيّن المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أن أغلبية عيّنة المبحوثين أقرّت بوجود جديد في نشاط التعبير الشفوي، وكانت نسبة هؤلاء 88.5%، ونعتقد أنهم يمثلون الفئة التي استفادت من تكوين يعرّف بالمناهج وبفلسفتها والجديد الذي أتت به. في حين أجاب البقية بعدم وجود جديد. أما أجوبة الشق الآخر من السؤال فقد بوّبت نتائجه في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
الطريقة	50	%57.5
المضمون	7	%8.0
التقويم	30	% 34.5
المجموع	87	%100



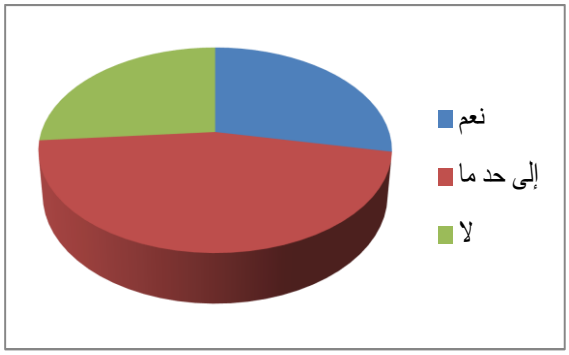
يبدو من خلال الجدول الذي بين أيدينا أن مناهج إصلاح (2016) أحدثت تغييرات على مستوى نشاط التعبير الشفوي على غرار باقي الأنشطة اللغوية، وقد جاءت نتائج إجابات المبحوثين مؤكدة ذلك، حيث أجاب نسبة 57.5% من المبحوثين بأن المناهج الجديدة أتت بالجديد فيما يخص طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي، أما ما نسبته 34.5 % من المبحوثين فقد تلمسوا جديد المناهج في التقويم، فيما أفاد بقية العينة بالجديد في المضامين والمحتويات وعليه يمكننا القول: إن منهاج إصلاح (2016) أَولى عناية خاصّة للتعبير الشفوي، كونه الوسيلة الأولى للتواصل البشري، والطاغي في الممارسات اللغوية اليومية سواء داخل المؤسسات التربوية أم خارجها، كما يمارس كمقدمة للتعبير الكتابي من خلال أسئلة المحاورة والمناقشة حول موضوع التعبير الكتابي، ولكونه أيضا حقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة، إدارة الاجتماعات، إلقاء كلمة، إجراء مقابلة، المحاورة...). والتواصل

الشفوي الذي يفترض فيه نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس وتبليغها للآخر عن طريق خطاب ينتجه المتعلم على شاكلة نصوص يكون قد سمعها أو قرأها، فقدر لها أن تبني كفاءته الإنتاجية بحيث يسمح له التعبير عن أفكاره، وإبداء آرائه، وأن يختار من اللغة ما يناسب مكتسباته فيسعى إلى استعمال دلالات الاقتصاد اللغوي والإيجاز والحذف والتكرار، ويوظف الكمّ اللفظي الضروري، وهذا لا يقتصر على المبنى اللغوي فقط بل يتعداه إلى المضمون والفكر والقيم والمعتقدات السّائدة، فيجعل خطابه أكثر حركية، بأن يحفل بالتجارب الإنسانية واضعاً في الحسبان أنه لا بد أن يعرف ماذا يقول، وكيف يقول، ومتى يقول، ولمن يقول؟

15-هل تتقيد في طريقة تنفيذك لتعلّمات ميدان إنتاج المنطوق بما ورد في دليل الأستاذ؟

إن من بين أهم الإجراءات التي اتخذتها مناهج إصلاح (2016) هو وضع دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية، ومن بين إيجابيات هذا الإجراء وضع خطة واضحة وبينة المعالم في تنفيذ التعلمات، لذا جاء هذا السؤال قصد تبين فيم إذا يتقيد الأستاذ بالخطوات التي اقترحها المنهاج أم لا؟

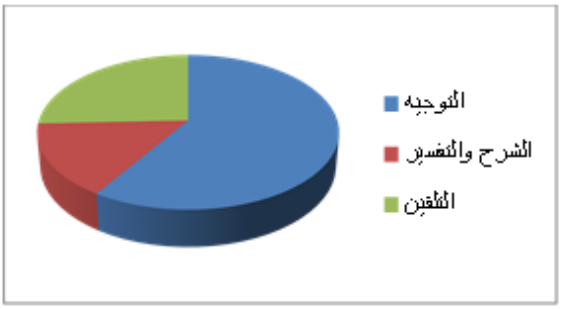
الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	32	%36.8
إلى حد ما	52	%59.8
لا	3	%3.4
المجموع	87	%100



لقد ورد في نتائج الإجابات أن 36.8% من المبحوثين أقروا بالتزامهم بما هو وارد في دليل الأستاذ، وكان ما نسبته 59.8% من مجموع المبحوثين يلتزم إلى حد ما ويتقيد بما هو مدرج فيه، في حين نفى ما نسبته 3.4% من العينة التزامهم الكامل، وبناء على النتائج التي بين أيدينا نعتقد أن ما جاء في الدليل من خطوات لتنفيذ التعلّمات كان واضحا وبينا وكافيا لذا أقر أكثرية المبحوثين بتقيدهم وإن كانوا يضيفون إليها ويتخطون ما يرونه غير مجدٍ.

16-ما هو دورك أثناء تقديم نشاط التعبير الشفوي؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
التوجيه	69	%79.3
الشرح والتفسير	18	%20.7
التلقين	0	% 0
المجموع	87	%100



تبين النتائج المدونة في الجدول السابق أن 79.3% من المبحوثين يكتفون بدور المرشد والموجه، بينما أقر باقي العينة ما نسبته 20.7% بأن دورهم يتمثل في الشرح والتفسير، في حين جاءت نتائج الإجابة باتباع أسلوب التلقين منعدمة، وهذا يؤكد في اعتقادنا أن جل الأساتذة مدرك لسلبية هذا الأسلوب الذي «يركز على الذاكرة كوعاء لحفظ المعلومات بشكل آلي. فالمتعلم في هذه الحالة يردد معارف مثل الببغاء دون إعمال الفكر فيها وأن الكثير من الطلبة يضيعون الكثير من أوقاتهم في المدرسة وعلى كراسي التعليم وملازمة الأساتذة-سكونا لا ينطقون ولا يفاوضون-وعنايتهم الحفظ، فعسر عليهم حصول ملكة الحذق في العلوم وهذا الأسلوب عَورهُ هو تكريس آلية الحفظ والجمود»[1]، ويبعث على الخمول في صفوف المتعلمين ويحدّ من ثقتهم في أنفسهم ومن فرص الفهم والتساؤل والتفكير والنقد...إلخ، وبالتالي تخريج جيل مقلّد لا مبدع؛ لذا كان لا بد على المقاربات البيداغوجية الحديثة تغيير نظرتها إلى كل من المعلم والمتعلم، باستحداث طرائق تعليمية تعترف بخبرات المتعلم وتفعل دوره في العملية التعليمية التعليمية-دون تغييب لدور المعلم-وتجعل منه شخصية مستقلة تفكر وتنقد، وتناقش آراء الآخرين، وتدافع عن آرائها وتبني معارفها، شخصية قادرة على التفاعل مع مختلف المواقف مستثمرة معارفها، ومهاراتها بشكل إيجابي لمواجهة المشكلات التي قد تواجهها.

كما اعترفت بتعدد مصادر المعرفة وعدم اقتصارها على المعلم وعدّته أحد المصادر وليس المصدر الوحيد لها كما عهدناه في المقاربات التقليدية، ليصبح دوره-أي المعلم- مقتصرا على الإرشاد والتوجيه، حيث يوفر للمتعلم المناخ النفسي الذي يدفعه للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه بكل حرية ويمكنه من مناقشة الأفكار وطرح التساؤلات والتدليل على رأيه الشخصي، ويساعده على تحويل معارفه اللغوية والمهارية إلى موارد يحسن استخدامها بفعالية في تعبيراته الشفوية والكتابية على حد

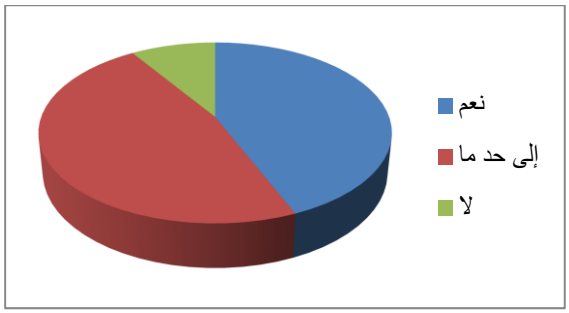
(1) بكوش فاطمة الزهراء: تأملات في الآراء التربوية لابن خلون، مجلة الباحث، ع5، جامعة عمار الثليجي- الأغواط، الجزائر، 2010، ص435.

سواء. وبناء على نتائج المبحوثين يبدو لنا أن جل المبحوثين قد فهم المقاربة بالكفاءات وفهم الدور الذي يجب أن يكون عليه فيما يكون دور المتعلم الباني والباحث والمفتش عن المعلومات والحقائق.

المحور الرابع: أسئلة تتعلق بالمتعلم والمهارات اللغوية

17-هل ترى أن دور المتعلم(أثناء حصة التعبير الشفوي)في منهاج إصلاح (2016) أكثر فاعلية من دوره في منهاج إصلاح (2003)؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	38	%43.7
إلى حد ما	41	%47.1
لا	8	% 9.2
المجموع	87	%100



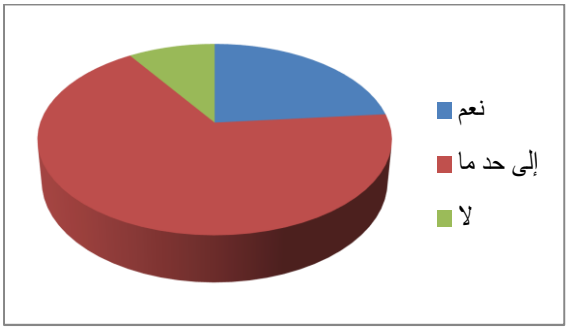
لا شك في أن تبني المنظومة التربوي الجزائرية للمقاربة بالكفاءات مقاربة منهاجية في بناء المناهج التعليمية غيّر من مبدأ الكم الذي كانت قائمة عليه إلى مبدأ الكيف، كما غيّر وظيفتها مقارنة بما كانت عليه المناهج السابقة لها من مضامين وأهداف، حيث انتقلت بهذا التوجّه الجديد من وظيفة حشو ذهن المتعلم بتلقينه المعارف والمعلومات، التي كانت على عهد المقاربة بالمحتويات، ووظيفة استثارة المتعلم كي يحصل التعلم، وإن غاب المثير غابت معه الاستجابة وغاب والتحصيل، وإن صادفته مشكلة عجز عن حلّها كما هو الأمر في بيداغوجية الأهداف. في حين صبّت المقاربة بالكفاءات جل اهتمامها بأساليب التربية التفاعلية، التي تجعل المتعلم عنصرا فاعلا ومتفاعلا ومشاركا في العملية التعليمية-التعلمية، وليس مجرد متلق سلبي للمعارف والمعلومات. وعملية التفاعل هذه تكون بين الأستاذ، والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية، حيث تتَّحدد أهداف وغايات الفرد مع مثيلاتها عند زملائه، وسعيه لتحقيق أهدافه يسهل على أفراد الجماعة تحقيق أهدافهم. وتتيح عملية المناقشة والحوار فرصا لبسط المعلومات وإيجاد تفسيرات منطقية وبالتالي تساعد على التحصيل.

والجدول أعلاه يوضح مدى مشاركة المتعلمين في تنشيط درس التعبير، حيث صرح ما نسبته 43.7% من مجموع أفراد العينة بأن المتعلمين يشاركون بشكل فعال في تنشيط حصة التعبير الشفوي، في حين 47.1 % من المبحوثين أكدوا بأن مشاركة متعلميهم في حصص التعبير الشفوي لم تتحسن كثيرا مقارنة بالمنهاج السابق، أما الذين صرحوا بأن دور المتعلم لم يتحسن ولم يلحظوا له

تفاعلا، فقد كانت نسبتهم قليلة مقدرة ب 9.2 % ومن جهتنا نرى أن عدم تفاعل المتعلم يرجع إلى عدم حبه لمادة التعبير الشفوي، أو من يعانون من الأمراض النفسية كالخجل والانطواء، ومنهم من يمنعه ضعف حصيلته اللغوية من الحوار ومناقشة الأفكار.

18-هل تلمس لدى المتعلمين رغبة واهتماما بنشاط التعبير الشفوي في منهاج(2016) مقارنة بالمنهاج السابق؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	20	%23.0
إلى حد ما	57	%65.5
لا	10	% 11.5
المجموع	87	%100

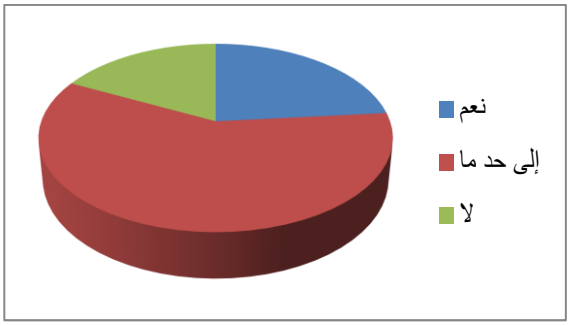


لقد أفادت نتائج بعض الأسئلة السابقة بأن مناهج إصلاح (2016) اتجهت نحو المنطوق من اللغة وأولت اهتمامها بنشاط التعبير الشفوي بوصفه المجال المستهلك للمنطوق اللغوي أكثر منه للمكتوب، ومن منطلق اهتمام الإصلاحات خِلنا مقابلته بالاهتمام من قبل المتعلمين فحاولنا جس النبض من خلال الأساتذة المبحوثين فيما إذا تلمسوا ذلك في متعلميهم، وقد بينت النتائج المودعة في الجدول السابق أن ما نسبته 11.5% لم يروا أي رغبة أو اهتمام نحو نشاط التعبير الشفوي من قبل متعلميهم، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بمن رأوا تحسنا نسبيا في الإقبال على النشاط والاهتمام به، وقد قدرت نسبة هؤلاء بـ 65.5%، في حين كان ما نسبته 23.0% من المبحوثين قد استشعروا وبدا لهم اهتمام ورغبة المتعلمين في النشاط الشفوي من اللغة، وهذا يدل على أن أهداف مناهج إصلاح (2016) قابلة للتحقيق إذا ما تُسخّر لها الإمكانات وسهر المعلمون على تنفيذها وفق ما خطط له.

19-هل تلمس تحسنا في مستوى المتعلمين في التعبير الشفوي في ضوء منهاج(2016) مقارنة بمنهاج (2003)؟

يأتي هذا السؤال متمما للسؤال السابق ومفسرا له، ومن الطبيعي إذا اهتم المتعلمون وبدت رغبتهم في نشاط معين سيكون تحصيلهم فيه أفضل من تحصيلهم في نشاطات غير مرغوبة، وهذا ما يمثله الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	22	%25.3
إلى حد ما	50	%57.5
لا	15	% 17.2
المجموع	87	%100

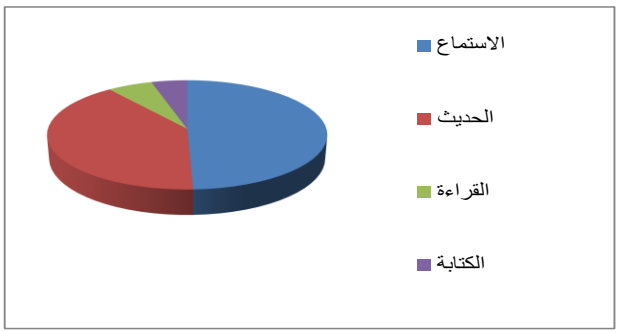


لقد فسرت نتائج السؤال المبينة في الجدول أعلاه، نتائج الجدول السابق له، وذلك باعتبار تقارب النسب بين من رأوا وجود رغبة واهتمام عند المتعلمين ومن تلمسوا نتائج تلك الرغبة في تحسن مستوى المتعلمين في الجانب الشفوي من اللغة وقد جاءت النسبة 25.3%، كما نرى تفاوتا طفيفا بين نسبة من رأوا وجود رغبة إلى حد ما مع نسبة نتائج التحسن وهو ما مثله 57.5% من مجمل المبحوثين، وبين من لم يروا أي رغبة وبالتالي لن يتحسن المستوى ما لم تتوفر الرغبة وما لم يُعنهم على ذلك المعلم، وقد تحددت نسبتهم ب 17.2%، وقد تعود أسباب ذلك إلى: ضعف قدرات المتعلمين اللغوية والتعبيرية، عزوف المتعلم عن المشاركة في حصص نشاط التعبير الشفوي، سواء لعدم فهمه أم بسبب الإرهاق لكثرة البرامج والساعات الدراسية طوال اليوم، والمشاكل النفسية مثل الخجل أو أمراض اللغوية التي تصيبهم فيخجلون في التحدث أمام زملائهم خاصة.

-تمسك العديد من المعلمين بالطرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين، ومن ثم احتكار المعلم للحديث دون إشراك المتعلم، كثافة البرامج.

20-هل تعتقد أن نشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح (2016) يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم مقارنة بمنهاج إصلاح (2003) ؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
الاستماع	43	% 49.4
الحديث	35	% 40.2
القراءة	5	% 5.8
الكتابة	4	% 4.6
المجموع	87	% 100



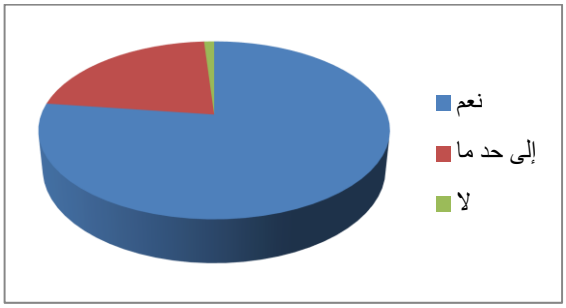
يعالج الجدول أعلاه نتائج سؤال فيما إذا يسهم نشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح (2016) في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وقد جاءت أجوبة المبحوثين متفاوتة ما بين تنمية

مهارتي الاستماع والحديث، وما بين تنمية مهارتي القراءة والكتابة، وقد أوردنا سؤالا في الجزء الأول من الاستبانة مفاده: هل يتيح نشاط التعبير الشفوي في اكتساب وتوظيف المهارات، وكانت الإجابات متقاربة، ويرجع ذلك كما سبق وأن أشرنا إلى أن التعبير الشفوي في مناهج (2003) لم يكن واضح المعالم؛ لذا كان يتقاسم المطالعة الموجهة في الموضوع والزمن، وكان منطلق التعبير الكتابي ومؤزره، في حين جاءت مناهج (2016) لتضع لهذا النشاط معالم خاصة به، من نص منطوق وفهم وإنتاج له، فتغيرت بذلك المهارات التي يمكن أن تنمى من خلاله، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول التي نرى فيها تطابقا شبه تام فيمن أجابوا بأن النشاط ينمي مهارة الاستماع، ومن رأوا أنه ينمي مهارة الحديث، وذلك بنسبة تتراوح بين 40% و 49%، وبين من رأوا أنه ينمي مهارة القراءة، ومهارة الكتابة بنسبة قليلة لم تتعد 5%، وهي في رأينا نسب معقولة.

المحور الخامس: أسئلة تتعلق بتقويم التعبير الشفوي.

21-هل أتت مناهج إصلاح (2016) بجديد فيما يخص تقويم التعبير الشفوي مقارنة بمناهج إصلاح(2003)؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	67	%77.0
إلى حد ما	19	%21.8
لا	1	% 1.1
المجموع	87	%100



إن الناظر في نتائج الجدول وبناء على اطلاع الأساتذة على السندات التربوية المرفقة بمنهاج إصلاح (2016)، يلاحظ أن مناهج إصلاح (2016) اهتمت بمحور التقويم وهذا ما تثبته نتائج الأساتذة من المبحوثين الذين أقروا بوجود جديد يخص تقويم التعبير الشفوي في المنهاج وكانت نسبة هؤلاء 77%. أما من أقروا بوجود جديد لكن ليس بدرجة كبيرة، فقد كانت نسبتهم21.8%، فيما تكاد تنعدم نسبة من رأوا أن المناهج لم تأت بجديد فيما يتعلق بالتقويم.

كما حاولنا استطلاع رأي المؤكدون على اهتمام المناهج الأخيرة بمحور التقويم عن مكمن الاهتمام، وقد وردت أهم إجاباتهم كما سيأتي:

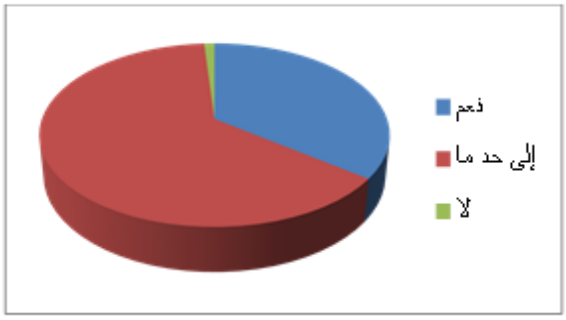
-تقديم شبكة تقويم جماعية، وفردية خاصة بالإنتاج الشفوي، تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين.

-التأكيد على ممارسة أنواع التقويم الثلاثة(التشخيصي، والتكويني، والتحصيلي) في نشاط التعبير الشفوي، على غرار باقي الأنشطة اللغوية. وإدراج أسئلة تقويمية موافقة لمبدأ الإدماج الذي تنادي به المقاربة بالكفاءات.

22-هل تتقيّد في تقويمك لإنتاجات المتعلمين الشفوية على مؤشرات شبكة التقويم الواردة في المنهاج والوثيقة المرافقة فقط ؟

يتيح لنا الجدول الموالي درجة تقيد الأساتذة بمؤشرات شبكة التقويم الواردة في الوثيقة المرافقة في تقويم إنتاجات المتعلمين، وقد أسفرت النتائج عن تقيد بعض من المبحوثين بذلك وهو ما مثلته نسبة 34.5%، فيما صرح ما نسبته 62.1% من مجل المبحوثين بالتزامهم بتلك المؤشرات لكن ليس دائما، أما باقي المبحوثين وعددهم ثلاثة أجابوا بعدم تقيدهم تماما، ولعل السبب في التقيد ولو بشكل غير تام: هو أن المؤشرات التي أدرجت في الوثيقة المرافقة تستجيب إلى حد ما لمتطلبات تقويم إنتاجات المتعلمين الشفوية.

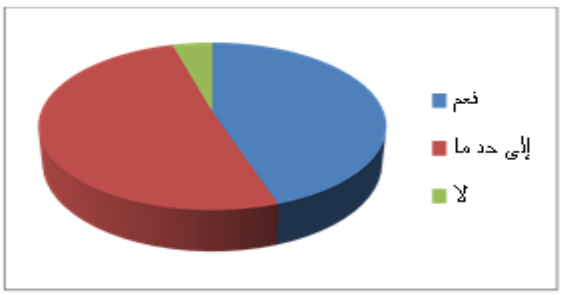
الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	30	%34.5
إلى حد ما	54	%62.1
لا	3	% 3.4
المجموع	87	%100



وعليه يمكن القول: إن التقويم بآلياته وأشكاله في جميع مستوياته كما ورد في منهاج إصلاح (2016) كفيل بتحقيق الكفاءات المستهدفة التي حددت، ليكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط قادرا على التواصل مشافهة، وقادرا على إنتاج خطابات متنوعة الأنماط النصية ومن ثمة تحقيق الكفاءة الختامية للميدان والمساهمة في تحقيق الكفاءة الشاملة في شقها الشفوي.

23-هل ترى أن للوضعية الإدماجية دورا في تحسين تعبيرات المتعلمين الشفوية؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	50	%57.5
إلى حد ما	34	%39.1
لا	3	% 3.4
المجموع	87	%100



تثبت النتائج المدونة في الجدول أن 57.5% من عينة المبحوثين ترى أو الوضعية الإدماجية لها دور في تحسين تعبيرات المتعلمين، ورأت نسبة 39.1% من المبحوثين أنها ليست كفيلة بشكل كامل، في حين جاءت نسبة من رفضوا الفكرة بنسبة 3.4% من مجموع المبحوثين، ولعل ترجيح الأساتذة لدور الوضعية الإدماجية في تحسين تعبيرات المتعلمين، راجع إلى طبيعة الوضعيات الإدماجية المصاغة لهم، والتي من المفترض ملاءمتها للمستوى الفكري، واللغوي لدى المتعلمين، وملاءمتها للأهداف البيداغوجية وتؤدي إلى نتاج وتكون ذات دلالة عند المتعلمين، وتكتسي طابع الجدة في نظرهم، وتتيح التحقق من أن بمقدورهم إدماج مكتسباتهم بشكل ملائم، وإلا فالأمر لا يعدو كونه مجرد إعادة إنتاج لوضعية سبق حلها[1].

ويرجع أيضا للموضوعات المطروقة في كل نشاط لغوي ومدى ملاءمتها للمستويين الفكري واللغوي لدى المتعلم، وكفاءة الأستاذ في بناء الوضعيات الإدماجية التي تعطي الامتياز للجانب التواصلي في اللغة، إذا ما استمدّها من حياة المتعلمين اليومية ومسّت الجوانب النفسية لهم، والوجدانية والاجتماعية؛ تجعلهم في علاقة مع الكفاءة المستهدفة. ومدى كفاءته في طرح الأسئلة ومناقشتها، واستقطاب المتعلمين للمشاركة في الدرس؛ مشاركة فعالة تقوم على الحوار وتبادل الآراء، ليحقق في الأخير المواصفات المنشودة فيهم من استقلالية في الفهم والتحليل، والتركيب بشكل يمكنهم من التعبير الشفوي السليم، والتواصل الفعال تبعا لحاجاتهم.

24-هل يجند المتعلمون معارفهم ويدمجون مكتسباتهم في بناء تعبيراتهم الشفوية؟

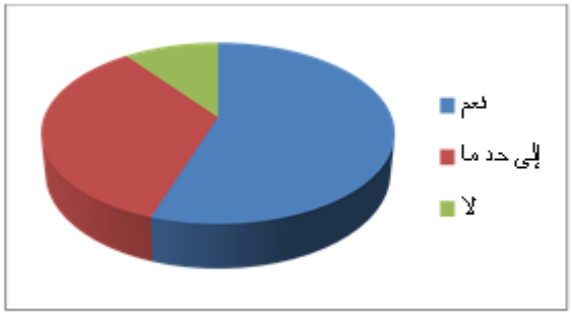
يعد التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات من أنجع وأنسب الطرائق في اكساب المعارف وإعطائها دلالات لدى المتعلم، لأن من بين شروط وضع المحتويات بما تتضمنه من معارف ومعلومات وحقائق، حملها لدلالات تكون ذات علاقة بواقع المتعلم من جهة، ولأن المعارف لا تقدم للمتعلم جاهزة بل يعمل على بنائها بنفسه، فإنه من الضروري استحضار مكتسباته في شتى المجالات والعمل على دمجها في بناء تعلماته، وهو الأمر الذي يسهل عليه توظيفها في حل المشكلات التي قد تواجهه في الواقع، ويبقى التعبير الشفوي المجال الأرحب لإدماج مكتسبات المتعلم القبلية والجديدة لأن المعارف اللغوية تُكمل بعضها البعض لبناء صرح لغوي متين.

(1) ينظر: عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج-نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، 2011، ص199 وما بعدها.

وهذا ما أكدته نتائج السؤال بشأن توظيف المتعلمين، إذ أجمع ما يقارب نصف العينة المبحوثه المقدرة بنسبة 46 % على تجنيد المتعلمين لمعارفهم وإدماج مكتسباتهم ضمن إنتاجاتهم الشفوية، في حين أجاب باقي المبحوثين ما تعادل نسبتهم 54 % بعدم تجنيد المتعلمين لمكتسباتهم ومعارفهم بشكل كامل ودائم، ويرجع ذلك في اعتقادنا لعدم استيعابهم للوضعية المراد التعبير عنها، وعدم وضوح المهمات المطلوبة منهم، وفي ظل ذلك نخلص إلى أن المتعلمين مهما كان وضعهم لا يستغنون في بناء تعلماتهم عما اكتسبوه من معارف ومعلومات وعما يمتلكونه من مهارات وكفاءات، وتبقى مسؤولية الأستاذ الأخذ بأيديهم بشرح الوضعيات وتوضيح المطلوب منهم.

25-هل ترى أن التقويم الذاتي وتقويم الأقران كفيل بتحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية مقارنة بتقويمك أنت ؟

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	48	% 55.2
إلى حد ما	30	%34.5
لا	9	% 10.3
المجموع	87	%100



يعد إشراك المتعلم في العملية التقويمية من بين مستجدات المقاربة بالكفاءات، وهو يأخذ عدة أشكال ويتعلق الأمر« بأشكال للضبط الناتجة عن تفاعلات التلميذ مع المدرس ومع زملائه وكذلك مع الأدوات الديداكتيكية...ففي إطار الضبط التفاعلي بين المكوّن والمتعلم...تصور يعطي مكانة هامة لتصرفات المتعلم وترددات وأسئلته ومقترحاته التي تؤثر في سيرورة التفاعل...أما التفاعلات ما بين الزملاء والاكتساب التفاعلي للأدوات الديداكتيكية فهي تفرز للمتعلم حيزا من الاستقلالية ومجالا للضبط الذاتي يتسمان باتساعهما»[1]، لذلك فإن لهذه الأشكال من التقويم مزايا تصب في الجانب الإيجابي وهي قدرة المتعلم على مراقبة نفسه بنفسه وتقويم إنجازاته وتعديل أعماله خلال سيرورة التعليم والتعلم[2]، وتنمية الاستقلالية في التعبير عن الرأي والتفاعل والحوار مع الآخر مما يسهم في تغذية قدرة المتعلم على ولوج وضعيات تواصلية جديدة؛ ومن هذا المنطلق جاء سؤالنا هذا فيم إذا كانت هذه الأشكال من التقويم كفيلة بتحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية مقارنة بتقويم الأساتذة؟ وقد ثبتنا

(1) عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج-نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، ص250.

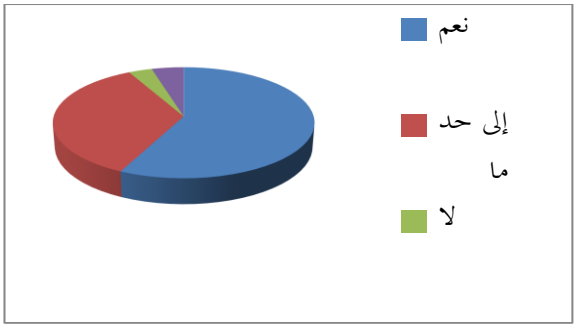
(2) ينظر: محمد بوعلاق، والطاهر بن يونس: مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص143.

نتائج المبحوثين في الجدول أعلاه مسفرة على أن 55.2% من المبحوثين أتفقوا على إيجابية هذه الأشكال في تحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية، فيما أتفق ما نسبته 34.5% منهم على إيجابيتها إلى حد ما، أما باقي المبحوثين فرأوا عدم جدواها.

نعتقد أن رؤية الأساتذة هذه ناتجة عن سوء فهم هذه الأشكال من التقويم أو عن سوء تطبيقها، فيما نرى فعاليتها بالنظر إلى تلك الحرية والاستقلالية في الرأي التي يتحرى بها المتعلم في أثناء تقويمه لغيره، وبالنظر إلى الثقة التي يكتسبها من خلال محاوراته ومناقشاته وهو يستقصي الصواب من عدمه في إنتاجات غيره ويبحث عن الأدلة والحجج التي تدعم ذلك. في حين يمكن أن يكتشف بنفسه كيف سمعه الآخرون وكيف فهموه، إذ يتلقى تغذية راجعة تمكنه من إعادة النظر في صياغته اللغوية، وتفتق لسانه بتعبيرات أخرى تحقق الغاية والهدف المنشودان.

26- هل ترى أن النشاطات اللاصفية استراتيجية ناجعة في تحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية وتقويمها؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	52	% 59.8
إلى حد ما	32	% 36.8
لا	3	% 3.4
المجموع	87	% 100



تظهر نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 59.8 % من المبحوثين يرون أن النشاطات اللاصفية من الاستراتيجيات الناجعة في تحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية وكذا تقويمها، في حين أجاب 36.8% من مجموع المبحوثين ب(إلى حد ما)، أما النسبة المتبقية من المبحوثين فقد أجابوا بعدم جدوى هذه الاستراتيجيات في تحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية، ولعل مبرر ذلك عدم تجريبهم لمثل هذه النشاطات. وفي حقيقة الأمر النشاطات اللاصفية هي حصص تربوية ذات ارتباط بالمواد الدراسية تكمل ما يمارس من أنشطة داخل الصف، وتعززها لتحقيق الأهداف المدرسية المسطرة، كما يمكن اعتبارها وضعيات إدماجية يمارسها المتعلمون بإرادتهم، وبتوجيه من مدرسيهم في فضاءات متنوعة توفرها المؤسسات التربوية لهذا الغرض، كقاعة المكتبة، فضاء الأنترنت، قاعة محاضرات، ...إلخ، كما يمكن إجراؤها خارج المؤسسة التعليمية مثل: دار الثقافة، فضاءات المسرح، الإذاعة والتلفزيون...

وهذه الأنشطة ليست حصصا ترفيهية، وإنما هي حصص مخططة ومقصودة، تمثل الجانب التطبيقي للحصص الدراسية النظرية التي تجرى داخل الفصل، تساهم في تنمية معارف المتعلمين وخبراتهم، وتنحو بها إلى الطابع الوظيفي، كما تهيئهم لمواجهة المواقف الحياتية، وحل المشكلات بأسلوب عملي وتنمي القيم والاتجاهات الإيجابية، كحب الانتماء للوطن، وتقدير العمل التعاوني، والتسامح وتقبل الآخر والنقد البناء، وتحمل المسؤولية...إلخ

ولكي تكون النشاطات غير الصفية مثمرة، وامتدادا طبيعيا للنشاطات الصفية، لا بد أن تدرج في برامج محددة ضمن مشروع المؤسسة، وأن يهيئ لها الجو المناسب، ويخصص الوقت الكافي لإنجازها، وأن يشارك كل متعلم في نشاط أو أكثر من هذه الأنشطة، سواء أكانت ثقافيه أم أدبية، أم علمية، أم دينية أم رياضية...ومن أهم الأنشطة اللاصفية التي تخدم فهم المنطوق وتناول الكلمة: المجموعات الصوتية، والإذاعة المدرسية، حيث يتدرب المتعلم على مهارة البحث عن المعلومة، والتنظيم والتلخيص والجرأة على الإلقاء، وإدماج مختلف الموارد، وجودة النطق، وتنمية مهارة الاستماع.**والمسرح المدرسي** الذي يعد من الوسائل التربوية التي تساعد على نمو شخصية المتعلم في مختلف جوانبها فالنشاط المسرح المدرسي يمدّ المتعلم بمختلف المعلومات، ويدربه على جودة التعبير وتلون الصوت تبعا لما يقتضيه المقام، وينمي لديه مهارة الاستماع والمواقف الإيجابية.

كذلك من النشاطات التي تعمل على تنمية كفاءة المتعلم في التعبير الشفوي وتحسن من إنتاجاته بشكل غير مباشر؛ **نشاط المطالعة الموجهة** الذي من شأنه تحبيب القراءة إلى المتعلم، وتوسيع مداركه، وتدريبه على مهارة القراءة بمختلف أشكالها مع الإلمام بالمقروء، ويثري رصيده اللغوي بمختلف المفردات والأساليب...و**الصحافة المدرسية:** حيث يهيئ هذا النشاط فرص العمل التعاوني، ويدفع المتعلمين إلى القراءة الموسعة بحثا عن المادة الصحفية، وتنظيمها ونقدها، وطريقة عرضها وأساليب التعبير عن محتوياتها، إضافة إلى تزويدهم بالمعارف اللغوية، وتنمية كفاءة التواصل لديهم من خلال تعليقاتهم، وموضوعاتهم التوجيهية والنقدية والأدبية والإعلامية، وتحاليلهم المتنوعة. وثمة نشاطات غير صفية أخرى تخدم مختلف ميادين اللغة العربية كالنوادي العلمية والأدبية، والرحلات الاستكشافية، والجمعيات الثقافية...إلخ [1]

([1]) ينظر: ليلى بن ميسية: تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي-دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس-سطيف، 2009-2010، ص70 وما بعدها.

تعدّ النشاطات غير الصفية مجالا ملائما لإدماج المكتسبات اللغوية، وتطوير ميادينها وأداة تبعث الحياة في العناصر اللغوية، التي تم اكتسابها لدى المتعلمين؛ حيث تتاح لهم الفرص لممارسة اللغة من خلال التمثيل، ومسرحة النصوص، والإلقاء ...إلخ مما يوفر فضاء مناسبا للتدرب على النطق السليم، ومراعاة التنغيم المناسب للمواقف التعبيرية، كما يساعد على تطوير قدرة الاستماع الجيد المؤدي إلى فهم معاني النصوص، والتفاعل معها واتخاذ المواقف في شأنها، وتتقوى الثقة في النفس والقدرة على الارتجال في الحديث، فتنمى قدراتهم التعبيرية، وتنمو لغتهم كما يكتسبون من خلالها أساليب الإقناع والتأثير في الآخرين، وتحسن قدراتهم الاتصالية فيتمكن من اختيار الألفاظ والعبارات الدقيقة المستجيبة لطبيعة الموقف، وحتى تكون الأنشطة غير الصفية امتدادا حقيقيا لجميع الأنشطة، لا بد من أن تأخذ المكانة الملائمة لها في إطار الحجم الساعي الأسبوعي، ويستغل توقيتها من خلال تخطيط هادف يحقق التكاملية بين جميع المواد، وذلك عن طريق المشاريع الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلمين ونشاطاتهم.

ونخلص مما تقدم إلى أن النشاطات اللاصفية وسيلة عملية لممارسة اللغة، واكتساب مهاراتها ويكون ذلك باستخدامها في مناحي الحياة المختلفة، لذا لا بد أن تحظى بالعناية ضمن مشروع المؤسسة، وأن توفر لها الفضاءات المناسبة والوسائل المساعدة، وتتعاون الأطر التربوية على إنجازها.

3-نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت هذه الدراسة الميدانية التي قدمها البحث عن مجموعة من النتائج حول التعبير، والمقاربة بالكفاءات عامة، وعن مقارنة تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات بين منهاجي الإصلاح (2003) و(2016)، ومدى تأثير ذلك على تنمية مهارات المتعلمين اللغوية في الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، وهي نتائج تجيب عن التساؤلات المطروحة في البحث، واختبرت صدق الفرضيات من كذبها، ومن أهم النتائج المتوصّل إليها ما يلي:

1- تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات تنمي المهارات اللغوي لدى المتعلمين، وأن ما يعيق تحقيق نتائج طيبة في هذا المجال هو اكتظاظ الفصول الدراسية بالعدد الكبير للمتعلمين من جهة، وانعدام تكوين المعلمين حول هذه المقاربة، وترجمة ما تحمله من مستجدات نظرية في ميدان التطبيق من جهة أخرى.

2- العاميات شبح يهدد تعليم اللغة العربية الفصيحة، ووجود المتعلمين بين لغة يتعلمون بها وأخرى يتداولونها في حياتهم اليومية، قد يشوه لغتهم الفصحى وينعكس سلبا على تنمية الملكة اللغوية وتوظيفها في إنتاجاتهم الشفوية.

3- إن من بين أسباب الضعف اللغوي لدى المتعلمين هو قرع العامية لآذانهم بشكل مفرط، وحضورها في قاعات التدريس؛ مما يؤثر سلبا على درس اللغة العربية، إذ يجد المتعلم نفسه مجبرا على الحديث والحوار والمناقشة والتفاعل بالفصحى فيعجز عن ذلك بسبب الازدواج اللغوي الذي يعيشه في المواد الأخرى وخارج المدرسة، فيضعف تعبيره الشفوي.

4- يعد التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات من أجدر وأنسب الطرائق في إكساب المعارف، وإعطائها دلالات لدى المتعلم، ذلك أن تحديد المحتويات في المناهج المنبنية على الكفاءات، وما تتضمنه من حقائق ومعارف، ومعلومات مشروط بحملها لدلالات تكون ذات علاقة بواقع المتعلم من جهة، ولأن تلك المعارف، والمعلومات، والحقائق لا تقدم للمتعلم جاهزة؛ بل ينقّب عنها ويعمل على بنائها بنفسه فيحسن بذلك توظيفه لها في مواجهة المشكلات التي قد تعترضه في المدرسة وخارج أسوارها.

5- اختيار المناهج للمقاربة بالكفاءات مقاربة منهجية، وللمقاربة النصية مقاربة تعليمية في تدريس فروع اللغة العربية، باعتماد الوضعيات التعلمية؛ اختيار صائب وله الأثر الإيجابي في تحسين مخرجات التعبير الشفوي. فالنحو والقراءة والبلاغة وغيرها من الأنشطة اللغوية تسهم في اكساب المتعلم لكفاءة التعبير، من خلال تمكينه حسن التصرف في الوضعيات التي يتطلب فيها توظيف وإدماج تلك المعارف، والمكتسبات اللغوية في إنتاج نص شفوي يحقق به غايات التواصل.

6- أفضل الطرائق التدريسية للتعبير الشفوي تلك التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية ومهندس بناء تعلماته ولعل أفضلها طريقة حل المشكلات وإن كان التنويع مرغوبا فيه حسب طبيعة الموضوع، والظروف المحيطة، والتقنية المراد تدريب المتعلم عليها، فضلا عن اعتبار مناسبتها قدرات المتعلمين النفسية والعقلية والحسحركية.

7- إن من بين العوامل التي أثرت بشكل كبير على لغة المتعلمين، وأهدرت الجهود المبذولة من قبل معلمي اللغة العربية، هي مختلف وسائل التواصل الاجتماعي وما يبثه الإعلام المرئي والمسموع، مما أدى إلى هجنة في لغة المتعلمين، جامعة بين اللغة الفصحى والعاميات واللغات الأجنبية.

8- عزوف المتعلمين عن المطالعة يؤثر سلبا على رصيدهم المعرفي واللغوي، وهذا بدوره يعرقل السير الحسن لنشاطات اللغة العربية عامة ونشاط التعبير الشفوي بخاصة، كما ويؤثر على تواصلهم اللغوي.

9- التعبير الشفوي في مناهج (2003) لم يكن واضح المعالم، وكان يتقاسم المطالعة الموجهة في الموضوع والزمن، وكان منطلقا للتعبير الكتابي ومؤازرا له، في حين جاءت مناهج (2016) لتضع لهذا النشاط معالم خاصة به من نص منطوق وفهم للمنطوق وإنتاج له فتغيرت بذلك المهارات التي يمكن أن تنمى من خلاله، وهما مهارتي الاستماع الحديث.

10- ما زالت معالم نشاط التعبير الشفوي في ظل منهاج(2016) لم تتضح بعد عند بعض الأساتذة وهو الأمر الذي يستدعي تخصيص قدر كاف من المحاضرات، والندوات تتناول النشاط ضمن مقياس التكوين المستمر.

11- مناهج إصلاح (2016) تختلف إلى حد بعيد عن مناهج إصلاح (2003)، ويصب ذلك الاختلاف في الجانب الإيجابي الذي ميز منهاج (2016) في إعادة الاعتبار لأهم مهارة لغوية تمكن المتعلم من تعلم اللغة وفق الطبيعة الإنسانية، وفي إعادة ترتيب الأنشطة اللغوية وفق الترتيب الطبيعي للمهارات اللغوية، وهذا ما نخاله السير في الطريق الصحيح من الاصلاحات.

12- تبدو الكفاءات المستهدفة في مناهج إصلاح (2003) مجرد محتويات ومضامين جاهزة يراد التعبير عنها شفهيا، وليست وضعيات تواصلية كما يجب أن تكون، على عكس مناهج (2016) فالكفاءات المستهدفة وظيفية وتخدم المتعلم في حياته اليومية.

13- اختيار منهاج (2016) للنصوص المنطوقة كان اختيارا صائبا؛ مما قد يعمل على تحسين كفاءات المتعلمين في التواصل الشفوي وينمي مهارة الاستماع لديهم التي طالما غيّبت عن المناهج السابقة.

14- الأنشطة اللغوية في منهاج (2016) مناسبة لمستوى المتعلمين، إذ إنها تتسم بالتنوع والترابط والتكامل، وهو ما يجعلها ناجعة في خدمة الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية، وهي تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وبناء كفاءة تواصلية تمكنهم من التواصل داخل المدرسة وخارجها.

15- غالبية الأساتذة استشعروا وبدا لهم اهتمام ورغبة المتعلمين في النشاط التعبير الشفوي من اللغة، وهذا يدل على أن أهداف مناهج إصلاح (2016) قابلة للتحقيق إذا ما تسخّر لها الإمكانات وسهر المعلمون على تنفيذها وفق ما خطط له.

16-إن طرق باب النظريات اللسانية المعاصرة في بناء مناهج اللغة العربية كفيل بتطوير تدريسها بأنجع الطرائق والسبل وقمين بها أن تساعد على الحدّ من صعوبة نشاط التعبير الشفوي عند المعلمين وتقلل من حجم هوّة نفور المتعلمين منه، كما تعمل على تحسين مخرجاته التعليمية خاصة وأن هذه المناهج (إصلاح 2016) راهنت على الإصلاح بالتركيز على تعليم لغة التواصل الشفهية.

17- وفقت مناهج إصلاح (2016) إلى حد ما في تخصيص الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفوي، وهو ما يبرر توجهها نحو المنطوق من اللغة، على عكس مناهج إصلاح (2003) ذات التوجه نحو المكتوب في حين غيبت نشاط التعبير الشفوي بوصفه نشاطا مستقلا، وجعلته تابعا لنشاط المطالعة الموجهة وممهدا لنشاط التعبير الكتابي.

18- أهم خطوة تبنتها مناهج (2016) هي تنويع النصوص بين الشعر والنثر، وبين المسموعة والمقروءة مع تسليط الضوء على فئة الكتاب والشعراء، وهذا ما كان مغيبا في المناهج السابقة.

19- طرائق تدريس التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2016) مناسبة ومفيدة تسعى إلى تفعيل الفعل التعليمي-التعلمي عن طريق إبراز دور المتعلم، وإشراكه في بناء تعلماته.

20- يستقي نشاط التعبير الشفوي في مناهج إصلاح (2003) موضوعه من نص المطالعة الموجهة مما أفقده استقلاليته وقيمته، رغم أهمية التعبير الشفوي في عملية التواصل والاتصال، بينما خصصت مناهج إصلاح (2016) نصوصا منطوقة تتوافق وطبيعة النشاط وهذه ميزة محسوبة للمناهج الأخيرة.

21- اهتمام مناهج الإصلاح الأخير بالكفاءة الشفوية، وما يؤكد هذا الاهتمام الخاص بها هو إيرادها للموارد الخاصة بكفاءتي المنطوق والتعبير الشفوي، التي أصبح نشاط التعبير الشفوي يحتل فيها موقعا قارا ضمن التوقيت الأسبوعي، ومستقلا عن الأنشطة الأخرى، على عكس ما كان عليه في المناهج السابقة تابعا للمطالعة الموجهة وممهدا للتعبير الكتابي، وصار يعلّم لذاته، ومحدد المحتويات.

22- افتقار مناهج (2003) لأهداف تعلمية واضحة خاصة بالدرس أو بالحصة، وإن وجدت فهي تتغي بناء أساليب لغوية (أن يتعرف على مكونات الأسلوب، وأن يستعمل الأسلوب المحدد في مواقف)، بينما في مناهج (2016) فالأهداف واضحة، والهدف الأسمى منها هو بناء كفاءة تواصلية شفوية لدى المتعلم، وغرس قيمة الإبداع الفكري لديه.

23- التقويم بآلياته وأشكاله في جميع مستوياته كما ورد في منهاج إصلاح (2016) كفيل بتحقيق الكفاءات المستهدفة التي حددت، ليكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط قادرا على

التواصل مشافهة، وقادرا على إنتاج خطابات متنوعة الأنماط النصية؛ ومن ثمة تحقيق الكفاءة الختامية للميدان والمساهمة في تحقيق الكفاءة الشاملة في شقها الشفوي.

24- النشاطات اللاصفية وسيلة عملية لممارسة اللغة واكتساب مهاراتها، وذلك لاستخدامها في مناحي الحياة المختلفة، ولا بد أن تتموقع ضمن مشروع المؤسسة، وأن تتعاون الأطر التربوية على إنجازها.

خـــاتمـة

خـاتمـــــة

حاولنا من خلال هذا البحث الوقوف على أهم التحولات المنهجية والمعرفية في منهاجي اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط، وذلك بتفحص ما يرمي إليه المنهاج الخاص بالمادة في ظل الإصلاحين وعقد مقارنة تمركزت حول نشاط التعبير الشفوي، وذلك بغية توضيح المقاربة بالكفاءات، وأسسها، وأهمية اللغة العربية، والتواصل بها، وأهمية المهارات اللغوية، كما حاولنا في البحث التطبيقي الوقوف على طريقة تناول نشاط التعبير الشفوي في السنة الأولى من التعليم المتوسط، ولم يقتصر الإنجاز على الجانب النظري المتعلق بمفهوم المقاربة الجديدة، وما تقتضيه من تصورات واستراتيجيات جديدة، غير مألوفة، بل إننا عملنا على استجلاء الفروقات الجوهرية بين المنهاجين فيما يخص التعبير الشفوي من خلال الدراسة الميدانية وتوصلنا في الأخير إلى الآتي:

1-إن إصلاح المنظومة التربوية برمتها والمناهج التعليمية على وجه الخصوص ضرورة حتميّة تُمليها العديد من الاعتبارات، أهمها مواكبة المستجدات في مختلف الميادين، والمنظومة التربوية الجزائرية لم تشذ عن هذا المنطق، إذ مس الإصلاح مناهجها التعليمية الخاصة بالطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2017/2016 وفق المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي تبدو في أسسها ومرجعياتها ملائمة لروح التيار الحداثي، من خلال جنوحها إلى الطابع العملي والأدائي، واستجابتها لمتطلبات رجل الغد، المؤهل للاندماج والتكيّف، والقادر على مواجهة ما يعترضه من مشكلات، إذ تجعل من المعارف النظرية روافد مادية تدمج وتجنّد في وضعيات متنوعة.

2- التعبير الشفوي لم يعد في ظل إصلاح (2016) نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا؛ بل بذلت جهود جمّة من أجل جعله في صُلب اهتمام البيداغوجيا والتعليمية بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها اللسانيات النظرية والتطبيقية، والأدب وعلوم النفس والتربية والاجتماع .. من أجل تحويل التعبير من مجرد كلام يصدر عن المتعلم معبرا عن حاجاته وأغراضه، إلى رحابة تخيير الألفاظ والتراكيب المفصحة عن المعاني والأفكار التي تجول في ذهنه، وفق الاستراتيجيات التعبيرية النشطة، وضمن وضعيات تواصلية دالة، انطلاقا من فعالية المتعلم وكفاءاته وقدراته، ومن هنا أولت المناهج المعاد كتابتها جلّ اهتمامها للغة المنطوقة والتعبير الشفوي.

3- إن التعبير الشفوي باعتباره نشاطا يمنح الامتياز لتداخل التخصصات، يتطلب تضافر الجهود داخل المؤسسة التعليمية وتبادل الخبرات بين معلمي مختلف المواد، إلا أن هذا الأمر يبدو صعب المنال في المدرسة الجزائرية نظرا لاعتبارات ذاتية وموضوعية حيث تبين المعاينة اليومية للممارسة البيداغوجية

أن الفردية والارتجال هما السمتان البارزتان في هذا المجال. وهو الأمر الذي يستدعي الاهتمام أكثر والتحرك العاجل؛ لإيجاد حلول لهذا المشكل المتنامي، والنهوض بنشاط التعبير الشفوي في بعده الممارساتي والبيداغوجي.

4- إنه من الخطأ الاعتقاد أنّ تغيير مصطلح واستبداله بآخر جديد، كاف لتغيير واقع الممارسات البيداغوجية، فترويج مصطلح " فهم المنطوق وإنتاجه"، دون إلمام بمرجعياته النظرية وآليات اشتغاله وعوائقه، ليس بمقدوره تجاوز الصعوبات التي تعترض درس التعبير الشفوي، ولا بإمكانه وضع تصور وممارسة جديدين، ما لم يتم إمعان النظر في أمر الشروط اللازمة لتدريس اللغة العربية، ويحسم في المشاكل الكبرى للتعبير بشقيه وهي تكوين الأساتذة المستمر وإعادة النظر في طبيعة البرامج المعتمدة لتكوين المعلمين، وفي طبيعة الكتاب المدرسي، والدور المنوط به في العملية التعليمية، والاسترفاد بما استجد في مجال تعليمية اللغات الحية، ولكن مع اتخاذ القرارات اللازمة ومراعاة الخصوصيات الاجتماعية واللغوية، والحرص على الاستعانة بذوي الاختصاص على المستويين المعرفي والبيداغوجي، وإنجاز حصائل تشخيصية وتقويمية للتعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط.

التعبير الشفوي يجب أن يمارس عمليا منذ المراحل الأولى من التعليم ..وهذا الوضع المزري لواقع التعبير الشفوي لا ينفي سعي المنظومة التربوية في تحسينه، ولا ينكر نية بنائها لمناهج تعليمية وكتب مدرسية جديدة، ليس لغاية التجديد من أجل التجديد أو الحشو المعرفي المبالغ، الذي أثقل كاهل المعلم والمتعلم معا، خاصة إذا لم تتوفر الأرضية المناسبة لحمله من قبل هذا الأخير، الذي ينتقل-في بعض الأحيان- إلى مرحلة التعليم المتوسط بضعف في المهارات الأساسية للغة مما يتطلب إجراء دراسات متخصصة في مرحلة التعليم الابتدائي لمعرفة أسبابه، والسهر على علاجها قبل أن تصبح عاهة مستديمة ترافق المتعلم في كل مراحل تعليمه العليا. كما أنها تصبح عائقا أمام المعلم في المرحلة اللاحقة الذي يتشتت بين إصلاح وضع المتعلم وبين تقديم ما لديه من برامج المضبوطة بزمن محدد، لذا لا بد من إعادة النظر في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأنها أساس البناء كله.

5- إن بناء المناهج على أحدث النظريات، واعتمادها على أنجع التقنيات غير كاف لتوجيه التعليم نحو نظام الكيف، ما لم تكن الأطر التربوية على قدر من الوعي برؤية هذه المناهج وفلسفتها، وليس هناك من أفق للنهوض باللغة العربية، إلا بزرع الوعي بين أفراد المجتمع بخصوص أهمية اللغة العربية وجعلها لغة التواصل، ترتبط بالحاجات اليومية، وبحرص وسائل الإعلام على بث برامجها باللغة العربية الفصيحة، وبتظافر جهود المؤسسات التربوية في الحرص على تعليمها بالشكل الذي يليق بجلالها

وقدرها من خلال الاعتماد على معلمين قادرين على ممارسة الأداء اللغوي السليم منذ المراحل التعليمية الابتدائية الأولى؛ فذلك هو المدخل الطبيعي لإنشاء المؤانسة الدائمة بين ملكة السمع بالتلقي عند الطفل ثم ملكة إعادة إنتاج المسموع بالتصرف التدريجي المتنامي وهكذا تنزع في نفس الطفل أحاسيس لغوية ونفسية تساعده على تحويل مهارة الاكتساب إلى ما يشبه السجية بالطبع الأول[1].

6- إن الحل الجذري لضمور كفاءة التعبير الشفوي لدى المتعلمين، يكمن بالدرجة الأولى في تغيير النظرة إلى اللغة وقواعدها، واستعمالاتها، وتحويلها وفق التصور المهيمن، من هدف في حد ذاته إلى وسيلة لتعلم التواصل، واكساب قدرات استعمالها ومهارات توظيفها في المواقف المناسبة، فضلا عن تجديد التصور البيداغوجي والتعليمي لدرس التعبير الشفوي.

7- ضرورة توظيف الأفعال الكلامية التي من شأنها إكساب المتعلم القدرات اللغوية والتداولية، وتمهره على توظيف الأدلة اللغوية في التخاطب، بدلا من استعمال أساليب أمرية تنفّره من النشاط الكلامي، مع ضرورة تنويع الأنماط النصية المقررة لهذه السنة، وتنويع الأساليب المستخدمة في تدريس الشفوي بين المناقشة والحوار والعصف الذهني...التي تجعل من مشاركة المتعلمين إيجابية وفعالة، وتزيد اهتمامهم ودافعيتهم لممارسة نشاط التعبير.

8- تخصيص منهجية تدريسية وآليات وطرائق تعليمية خاصة بالنشاط تميزه عن منهجيات تعليمية الفروع اللغوية الأخرى بناء على نتائج الدراسات العلمية واللسانية والتعليمية الحديثة، مع إسناد اختيار النصوص وموضوعاتها لفئة الأساتذة، بإشراك المتعلمين لأن أهل مكة أدرى بشعابها من جهة، ولتجنب التكرار والشكلية في الموضوعات المطروحة على المعلمين من جهة اخرى.

9- ومن أجل تحسين تعليمية التعبير الشفوي وتحسين مخرجاته لا بد من تخطيط لحصصه، مع العلم أنه غير مرتهن بحصصه المحددة في المنهاج، بل يتعداها إلى كل اللحظات التواصلية في الممارسات الصفية، فهو كفاءة عرضية تشمل جميع فروع اللغة العربية وكل المواد الدراسية الأخرى التي تتوسل بها.

10- ضرورة اجتهاد المعلمين بإقناع متعلميهم بأهمية التعبير الشفوي في الحياة المدرسية وفي الحياة العملية على حد سواء، لا سيما أنه يعادل النشاط الكلامي الممارس للتعبير عن الحاجات وتبليغ المقاصد، فممارستهم له وإتقانهم إياه سيقوي الثقة في النفس ويزيد من فرص تحقيق الذات.

([1]) عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، قطر، 2014.

11- العمل على وضع منهجية واضحة لتدريس التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط باعتبار خصوصية المرحلة العمرية للمتعلمين؛ والعمل على برمجة حصص له، بحيث لا تقل عن حصة واحدة أسبوعيا لإتاحة الفرصة للمتعلم لاكتساب الخبرات المتنوعة، والارتقاء بأدائه التعبيري، مع إسناد اختيار النصوص وموضوعاتها لفئة الأساتذة بإشراك المتعلمين.

12- ضرورة الإفادة من السندات التربوية التي أعدتها الوزارة تزامنا مع إعداد المناهج المعاد كتابتها أثناء الخدمة، خاصة دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة لما يحملانه من شروحات وتوضيحات تسعف في فهم مسعى المناهج وفي تطبيقها.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي يمكننا تقديم بعض التوصيات، تكون نواة دراسات مستقبلية في مجال التعبير الشفوي، واستراتيجيات تدريسه، وتتخذ من هذا البحث منطلقا لبلوغ آفاق واسعة في هذا المجال، نبدأ أولا بالتوصيات وهي كالآتي:

1- ضرورة الوعي بالأزمة التربوية، والتشخيص الدقيق لها، مع إشراك جميع الشركاء والفاعلين في متابعة وتقويم الإصلاحات والانتقال من نظام الكم إلى نظام الكيف والجودة.

2- الحرص على التكوين النوعي النظريّ لمعلمي اللغة العربية على المفاهيم والمساعي الجديدة في التفكير، مع تكثيف التكوين التطبيقي على المناهج الجديدة، قصد تأهيلهم، وبناء كفاءاتهم المهنية والبيداغوجية حتى يتمكنوا من التكفّل بالتجديد البيداغوجي، الذي يرافق المقاربة بالكفاءات.

3- إنّ وضع المناهج حيّز التنفيذ مرهون بعدّة عوامل، أهمها:المعلّم، وهو الفاعل الرئيس في كلّ عملية تربوية، والذي ينبغي أن يكون واعيا بالدور الجديد المسند إليه كمشرف وموجه لا ملقنا، وأن يكون مستوعبا للتغييرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه(المنهجية، والبيداغوجية، والاستراتيجية)

4- إعادة النظر في معايير توظيف الأطر التربوية (أساتذة اللغة العربية)، وفي هندسة تكوينهم أثناء الخدمة، باعتبارهم حلقة حساسة في الإصلاح.

5- العمل على سدّ الثغرات وتصحيح المسارات التعليمية في تطبيق المناهج، بخلق أجهزة متابعة تقترح الحلول المجدية، وتسهر على تمثّلها تمثلا ناجعا.

وعليه فإن ما تقدّم يدفعنا إلى لفت النظر إلى الإشكاليات المطروحة أسفله لتكون محلّ دراسات قادمة في مجال تعليمية التعبير:

- تعليمية التعبير الشفوي في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة.
- أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط.

- منهج مقترح لتدريس التعبير الشفوي في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير التربوية الحديثة.
- تقويم التعبير الشفوي بين المعايير الذاتية والضوابط المعيارية.
- تحصيل الكفاءة التواصلية بين فهم المنطوق وإنتاجه.

والله أسأل أن يكون هذا العمل إضافة نوعية في دعمه تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وإسهاما في ترقية طرائق تقديمها للناشئة.

الملاحق

الملحق(01): مجموع المحاور والمجالات المبرمجة للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في منهاج إصلاح (2003).

المحور	المجالات
محور العلم والاكتشافات العلمية	طلب العلم
	الأقمار الصناعية
	أثر العلم في حياة الإنسان
محور الحياة العائلية	الأمومة
	العلاقات بين الأسر
	واجب الأبناء نحو الآباء
محور حب الوطن	المواطنة
	التضامن
	التضحية
محور عظماء الإنسانية	من عظماء وطني
	من عظماء الإسلام
	من عظماء العالم
محور الأخلاق والمجتمع	العفو والتسامح
	الإيثار
	النظام
محور الأعياد	الأعياد الدينية
	الأعياد الوطنية
	الأعياد العالمية
محور الطبيعة	عالم الحيوانات
	الغابة
	الحياة في الريف
محور الصحة والرياضة	نظافة المحيط
	جسم الإنسان والتغذية
	ممارسة الرياضة

الملحق(02): قائمة عناوين نصوص المطالعة الموجهة المبرمجة للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في كتاب اللغة العربية ضمن منهاج إصلاح(2003)

1. الإخلاص في طلب العلم /أحمد بن مُحَمَّد الخليلي 16
2. قمر في مهمة فضائية /عن الأنترنت.....26
3. الأجهزة التعليمية /عن الأنترنت 36
4. ميلاد طفل /محمّد طه الحاجري 49
5. الأخت الكبرى/جرجس الماريني.....60
6. واجبات الأبناء نحو آبائهم/ عن الأنترنت.....71
7. الوطنية/ عبد الحميد بن باديس.....86
8. الحمامة المطوّقة/ ابن المقفع.....96
9. مثال في التضحية/ مجلة العربي الصغير.....108
10. يوغرطة/ أحمد توفيق المدني.....123
11. هارون الرّشيد/ المطالعة العربية.....134
12. مخترع الديناميت/ مجلة المعرفة.....145
13. النسران والنعجة/ جبران خليل جبران.....159
14. الغلام والكلب/عاطف عبد الرشيد(عن الأنترنت).....168
15. قدوتي العلمية/ مجلة العربي الصغير.....179
16. الخروف الهارب/عبد التواب يوسف(مجلة العربي الصغير).....193
17. يوم الاستقلال/ كتاب التربية الإسلامة السنة السابعة أسسي.....204
18. أمهات مثاليات في عالم الحيوان/ مجلة المعرفة.....213
19. الأيائل/ مجلة المعرفة.....227
20. الغابة الاستوائية/ مجلة المعرفة.....238
21. صحراؤنا/ أبو القاسم خمار.....249
22. إلى زعماء العالم/ عن الأنترنت.....262
23. الرضاعة الطبيعية/ خالد المحمد(عن الأنترنت.....272
24. الرياضة والشباب/ عن الأنترنت.....281
25. قصّة الألعاب الرّيّاضية /أحمد قصّاب.....151

الملحق(03): مذكرة نموذجية لنشاط التعبير الشفوي للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في مناهج إصلاح 2013.

المذكرة رقم 01 في نشاط التعبير الشفهي

الوحدة: طلب العلم. المستوى : الأولى المتوسطة.

النشاط : التعبير الشفهي. الأستاذ:.....

الموضوع : الإخلاص في طلب العلم. المرجع: الكتاب المدرسي.

⊙الكفاية المستهدفة القدرة على التعامل مع النصوص-بعث الميل إلى المطالعة وترسيخه - تنمية استقلالية المتعلم في المناقشة.

⊙مؤشرات الكفاية - إدراك ضرورة الارتباط بين العلم وحسن الخلق .- وفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله تعالى، وتكوينا للنفس.

⊙الوسائل: كتاب اللغة العربية ص16 ـ السبورة .

الوضعيات	أنشطة التعلم
	⊙ الهدف الوسيطي : يثبت التلميذ مكتسباته الأولية في فهم النص ويدعمها. ♦ التقويم المبدئي: مراقبة مطالعة التلاميذ للنص ص16 و تقويمها من خلال التلاخيص .
بناء التعلمات	⊙ الهدف الوسيطي: يحلل ويناقش ويسرد وقائع محددة بلسان عربي فصيح ما أمكن . / التعبير الشفهي: • تترك الحرية للتلاميذ لتقديم عروضهم . • يقدم التلاميذ عروضهم المنجزة مع مراعاة : ❶•الوقفة السليمة ، الهدوء ، استعمال اللغة الفصحى , ترتيب الأفكار , المحافظة على مضمون النص , توظيف المكتسبات اللغوية والمعرفية❷• يتناول التلاميذ الكلمة لإبداء آرائهم من حيث المنهجية والأفكار واللغة بتصحيح فكرة أو إثرائها أو نفيها وإثبات غيرها ...❸• يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب : لتوجيه التلاميذ إلى تصحيح أخطائهم وحثهم على الالتزام بالهدوء وتشجيعهم على المشاركة في الحوار ومساعدتهم على صياغة أفكارهم . بطاقة قراءة للنص : لنرجع إلى النص ونحدد : مرجعه : المصدر الذي أخذ منه (كتاب , جريدة ....) . نوعه : نثر(مقالة, أقصوصة...) أوشعر(شعر عمودي أو حر ,قصيدة أومقطوعة) .. موضوعه : مضمون النص في سطرين أو ثلاثة ..محتواه : الأفكار التي اشتمل عليها أو الأحداث .. أهميته : المغزى الذي يرمي إليه.. ❶العنوان: الإخلاص في طلب العلم❷المرجع: الشيخ أحمد بن محمد الخليلي❸نوع النص: مقالة موضوع النص: يتحدث النص قيمة طلب العلم في الإسلام وضرورة ربطه بحسن الخلق لكي ينفع الفرد والمجتمع . ❹ ـ الأفكار الرئيسية ➢ الْعَاقِلُ يَحْرِصُ عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ لِيُوَفِّرَ الْخَيْرَ لِنَفْسِهِ وَلِأُمَّتِهِ. ➢ الْمُسْلِمُ يَحْرِصُ عَلَى تَحْصِيلِ شَتَّى الْعُلُومِ الَّتِي تَخْدُمُ دِينَهُ. ➢ الْمُسْلِمُ يَطْلُبُ الْعُلُومَ الشَّرْعِيَّةَ الْمُنْقِذَةَ مِنَ الرَّدَى. ➢ الْعُلُومُ الدُّنْيَوِيَّةُ تُقَوِّي الْفَرْدَ وَالْأُمَّةَ وَتُعِزُّهُمَا. أهمية النص (المغزى): على المسلم أن يطلب العلم النافع ويتحلى بحسن الخلق لكي ينفع نفسه وغيره.
التقويم البنائي	⊙ الهدف الوسيطي: يتدرب على التلخيص بالاعتماد على الأفكار المستخرجة. التلخيص الجماعي:-* يَحْرِصُ الإِنْسَانُ الْعَاقِلُ عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ لِمَا يُوَفِّرُهُ مِنْ خَيْرٍ لَهُ وَلأُمَّتِهِ. وَالْمُسْلِمُ مُطَالَبٌ فِي دِينِهِ بِطَلَبِ الْعُلُومِ جَمِيعِهَا خِدْمَةً لِعَقِيدَتِهِ وَشَرِيعَتِهِ. فَهُوَ يَطْلُبُ الْعُلُومَ الشَّرْعِيَّةَ الْمُبَصِّرَةَ مِنَ الْعَمَى وَالْمُنْقِذَةَ مِنَ الرَّدَى، وَالْعُلُومَ الدُّنْيَوِيَّةَ الَّتِي فِيهَا تَقَدُّمٌ لِلْمُجْتَمَعِ وَالأُمَّةِ.
الختامية	⊙ الهدف الوسيطي : يتدرب التلميذ دوما على آليات القراءة المسترسلة المعبرة . ♦ قراءات فردية للنص للتدريب على آليات القراءة المعبرة المسترسلة .

الملحق(04): قائمة عناوين ومؤلفي نصوص فهم المنطوق المبرمجة للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في دليل أستاذ اللغة العربية ضمن منهاج إصلاح (2016)

1. أمّ السّعد /أبو العيد دود 89
2. في انتظار أمين /توفيق يوسف عوّاد.....91
3. وداع /عبد الحميد بن جلول 93
4. زوج أبي /محمّد حسين هيكل 95
5. سطر أحمر من الأمس (رواية :طيور في الظّهيرة) مرزاق بقطاش.....97
6. ليلة للوطن (المجموعة القصصية :صواميات) عبد الرّحمن عزوق.....99
7. الشّاعر المضطهد /مالك حدّاد.....101
8. حدث ذات ليلة (المجموعة القصصية الكاملة) جميلة زنّير.....103
9. البشير الإبراهيمي /د .عمر بن قينة.....105
10. تين هينان :الملكة الأمازيغية /مريم سيدي علي مبارك.....107
11. الإدريسي /هيثم خوري.....109
12. الإسكندر الأكبر /محمّد كامل حسن المحامي.....111
13. رُوَان والقلم /نبيهة الحلبي.....113
14. الواجب والتضحية /العربي التبسي.....115
15. الحلّ الأخير /يوسف شاوش.....117
16. معاناة جون فالجان (قصّة البؤساء) فكتور هيجو(حافظ إبراهيم).....119
17. التّجريب على الحيوان والأخلاق /عبد الرّحمن عبد اللّطيف النّم.....121
18. زراعة الفضاء بالنّباتات /د .منى فوزي.....123
19. البراكين :ثورات باطن الأرض /محسن حافظ.....125
20. ازدياد حرارة الأرض والأخطار الكارثية /د .عبد الله بدران.....127
21. عيد الفطر المبارك(تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)عبد الحميد بن باديس.....129
22. اجتلاء العيد /مصطفى صادق الرّافعي.....131
23. الاحتفال بالمولد النّبوي الشّيف /محمود شلتو.....133
24. المولد النّبوي الشّيف عند الأزهريّين /د .طه حسين.....135
25. الطّبيعة والإنسان /أحمد رضا حوحو.....137
26. الشّمس /أحمد أمين.....139
27. الإوز في بحيرة ليمان /محمود تيمور.....141
28. مدينة الجسور (من رواية الزلزال) الطّاهر وطّار.....143
29. مرض زينب /د .بديع حقّي.....145
30. السّباحة /أحمد عبد الله سلامة.....147
31. السّلّ الرّئوي /د .أمين رويحة.....149
32. قصّة الألعاب الرّيّاضية /أحمد قصّاب.....151

ملحق(05): مذكرة نموذجية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في مناهج إصلاح (2016).

المقطع التّعلّمي 04 : الأخلاق والمجتمع .		الفئة المستهدفة : س 1 م
الميدان : فهم المنطوق .	الأسبوع الأول	مدّة الإنجاز: 01 ساعة
المحتوى المعرفي : روان والقلم		الأستاذ :

الموارد المستهدفة :

. يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه .

. يستخرج ما انطوى عليه النّص من قيم وأبعاد.

. يعيد إنتاجه شفهيّا بأسلوبه الخاصّ.

. يوظّف السّرد و الوصف أثناء عرضه الشّفهي.

الوسائل: دليل الأستاذ ص 113 . السّبّورة . المنجد.

رُوَان والقَلَم

تتناول اليوم نصّا من نصوص (الأخلاق والمجتمع) في إطار فهم المنطوق بعنوان «روان والقلم » للكاتبة « نبيهة الحلبي» اسمعه بتأنٍّ ، وأصغِ جيّدا ل:

- تفهم فكرته العامّة ، تتفاعل معها ، تجيد مناقشتها .
- تقف على قيمه وأبعاده.
- تجيد التّواصل مشافهةً بلغة سليمة منسجمة، وتنتج نصوصا محاكيةً تتشابه معه نمطًا ومضمونًا.

السند: قال نَابْلِيون: «عمادُ القُوّة في الدّنيَا اثنَانِ: السَّيف والقلمُ . فأمّا السَّيفُ فإلى حينٍ، وأمَّا القلمُ فإلى كلِّ حينٍ. والسّيفُ معَ الأيّامِ مكروُهٌ ومغلُوبٌ، والقَلَمُ غَالِبٌ ومَحْبُوبٌ »

«روان » فتاةٌ موهُوبةٌ جدًّا حَبَاهَا اللهُ مُنْذُ حَدَاثتِهَا الشَّغْفَ بالكتابَةِ والتَّأليف، فكانت بخلاف أترَابِها تَقضي النَّهارَ كلَّه خلفَ طاوِلَتها بينَ الأوراقِ والأرقامِ، غارِقةً في أفكارِها وقِصَصِهَا. حتّى أنّها كانتْ لَا تَتَوَانَى عنْ إكمالِ كِتَابَاتِها في المسَاءِ ، وَهيَ مُسْتَوِيَةٌ فِي سَرِيرَهَا.

ذَاتَ لَيْلَةٍ تَقَدَّمَ المنبّه «من روان » وَقَال:

– مَاذَا تَكْتُبِينَ يَا «روان » بَدَلَ أَنْ تَنَامِي الآنَ ؟

– أَكْتُبُ قِصَّةً بِعُنْوَانِ «فَضَائِلُ الْقَلَمِ » قَالتْ «روان » : وَلَنْ يَغْمضَ لِي جَفْنٌ مَا لَمْ أُكْمِلْهَا يَا صَدِيقِي المُنَبِّهُ .

– وَهَل لِلْقَلَمِ فَضَائِل ؟! لَمْ أَسْمَعْ بِهذَا قَبْلاً يَا «روان » !

– طَبْعًا.. وَأَنَا تعلَّمْتُ مِنهَا الكثيرَ .

تَعجّبَ المنبّهُ وَسَألَهَا :

– مَاذَا تَعَلَّمْتِ يَا «روان » ؟

أَمْسَكَتِ القَلَمَ «روان » عَالِيًا وَقَالتْ : بَين وَقْتٍ وَآخَرَ، عَليَّ أَنْ أَشْحذَ القَلَمَ كَمَا تَعْلمُ يَا مُنَبِّهي. وهذَا العَمَلُ يُسَبِّبُ لِقَلَمِي ألماً فظيعًا، ولكِنَّه بَعْدَهَا يَنْصَقِلُ وَيَتَجَدَّدُ ويُصْبِحُ أَكْثرَ صَلابَةً وَحِدَّةً. وهَذَا علَّمَنِي أَنْ أَتَحَمَّلَ الآلام والمِصَائِبَ إنْ أَتَتْ، وَلَا تَنْسَ يَا مُنَبِّهِي كَمْ أُحْطِئُ أَثْنَاءَ الكِتَابَةِ – أَضَافَتْ «روان » .

– صَحِيحٌ ! مَنْ مِنَّا لَا يُخْطِئُ ؟ – قال المنبّهُ .

– أنا عندَما أُخْطِئُ . قَالتْ رُوَانُ . أستعملُ مباشَرةً المِمْحَاةَ التي تَعْلُو رَأْسَ القَلَمِ .

وهذا علَّمَنِي أَنَّ ارتِكَابَ الخَطَإِ لَيْسَ عِيبًا ، وإنَّما الإبقاءُ عَلَيْهِ! وقَرَّبَتْ «رُوَان » القَلَمَ مِنَ المنَبِّهِ وسَألَتْهُ: هَلْ تَعْرِفُ يا صَدِيقِي أَيْنَ تَكْمُنُ قيمةُ هَذَا القَلَمِ الفِعْلِيّة ؟

– طَبْعًا في جَمَالِهِ ، انظُرِي إلى خَشَبِهِ اللَّمَاعِ الملَوَّنِ !

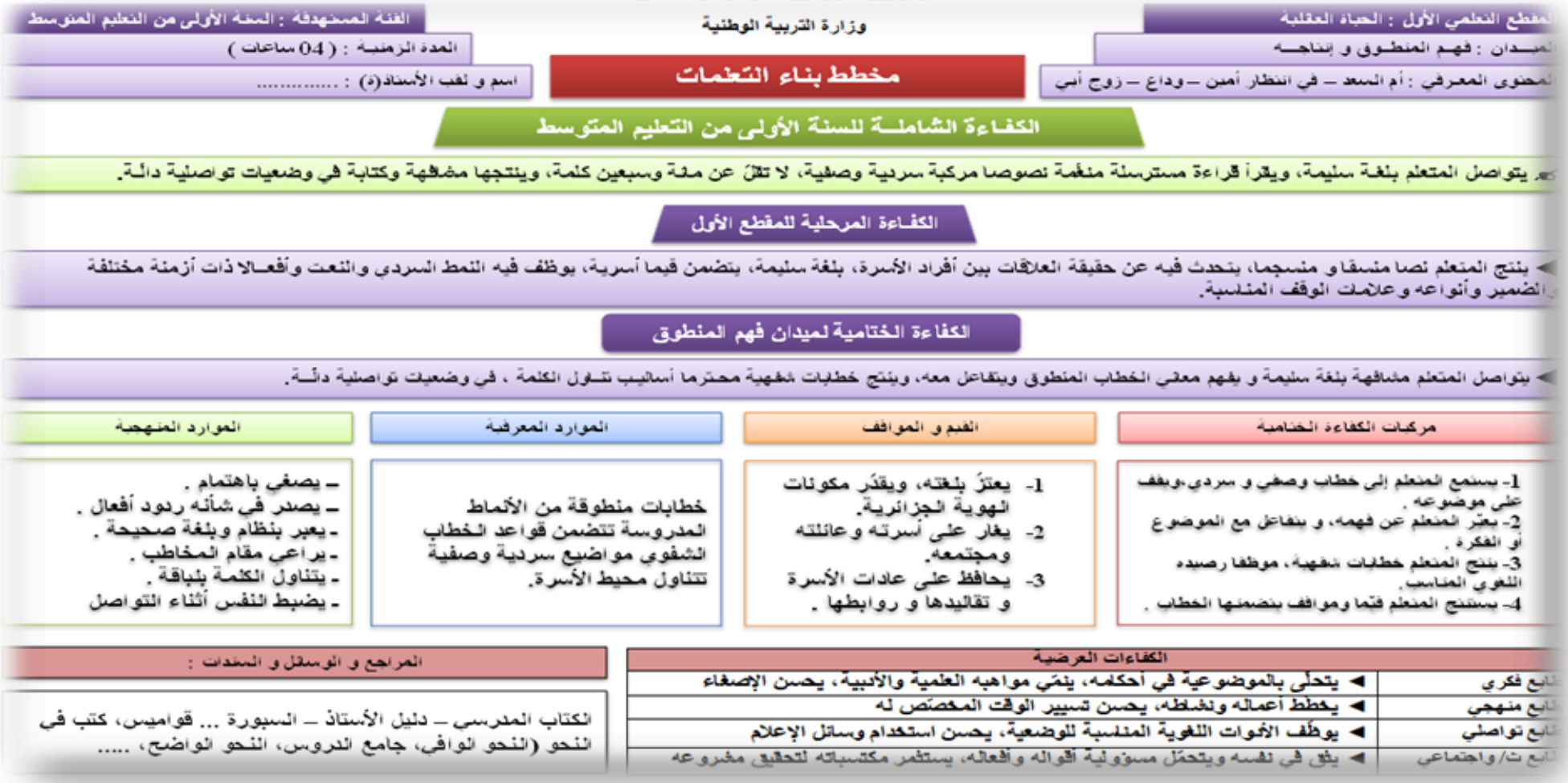
– خَطَأٌ! إنَّ قِيمَتَهُ لَا تَكْمُنُ فِي لِبَاسِهِ الخَشَبِيِّ الملَوَّنِ بَل فِي رَصَاصِهِ مِنَ الدَّاخِلِ وَمَا يَسِيلُ مِنْهُ على الوَرَقِ، مِنْ كَلِماتٍ فَاضِلَةٍ وَأَحْرُفٍ وَرْدِيَّةٍ . وَهَذَا عَلَّمَنِي أَنَّ الجَوْهَرَ هُوَ القِيمةُ الحقيقيةُ لكلِّ إنسانٍ لا شَكْلُهُ ولِبَاسُهُ.

نبيهة الحلبي – العربي الصّغير العدد 210 مارس 2010

دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 113

الوضعيّات	صيرورة التّعلّمـــــــــــــات:	التّقويم:	الزمن
وضعية الانطلاق	التّقديم للمقطع: إذا أردنا أن نبني مجتمعا مزدهرا فعلينا أن نزرع بين أفراده القيم الخلقية السّامية ، فإن غابت حلّت مكانها الهمجيّة وطغى قانون الغاب وأضحى الإنسان بلا قيمة. الوضعيّة الإشكالية : هو النّاطق بالحروف على الورق في العلم عن صاحبه لا يهون زاده الله تشريفا في آي قــرآنه : " نون والقلم ومـا يسطرون" إذا كنت ترى القلم مجرّد وسيلة للكتابة فهناك من يراه أكبر من ذلك ، إذ يراه معلّما وملهما تعلّم من كلّ جزء منه ألف معنى ، إنّها رُوان مع قلمها . أنصتوا جيّدا	التّشخيصي: يتهيّأ ذهنيّا للمعرفة والاستماع.	05د
بناء التّعلّمات .	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: إسماع النّص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع لكل المتعلّمين مع احترام مخارج الحروف والأداء المعبّر. مناقشة الموضوع لاستخراج الفكرة العامة: أفهم النّصّ: س: لم اعتبر نابليون أفضل من السّيف؟ج: لأنّ استعماله دائم وهو عكس السّيف غالب س: ماذا أحبّت روان منذ صغرها؟ ج: الكتابة والتّأليف. س: بم امتازت عن أترابها؟ ج: بقضاء النّهار خلف طاولتها بين الأوراق والأرقام غارقة في أفكارها وقصصها ، وتستمر في ذلك إلى المساء. س: من تقدّم إليها؟ ج: المنبّه. س: وماذا سألها؟ ج: عما تكتبه بدل النّوم.	التّكويني: يستمع بتمعن لقراءة الأستاذ و يسجّل رؤوس أقلام.	05د 10د
وضعيّة بناء التّعلّمات	س : ما العنوان الذي اختارته لقصّتها؟ ج: " فضائل القلم ". س : ماذا تعلّمت روان من شحذها للقلم؟ ج: تحمّل الآلام والمصائب. س : وماذا استفادت من محاته؟ ج: ارتكاب الأخطاء ليس عيبا بل العيب في إبقائه. س : ما قيمة القلم في رأي المنبّه؟ ج: في جماله وخشبه اللّماع. س : أين تكمن قيمته الفعليّة؟ ج: في رصاصه من الدّاخل وما يسيل منه على الورق من كلمات فاضلة وأحرف ورديّة. س : ما العبرة التي استفادتها روان؟ ج: قيمة الإنسان جوهره لا مظهره. ـ أعود إلى قاموسي: أفهم كلماتي: حباها: أعطاها / الشغف: الولع الشّديد / أشحذ: أَحُدُّ / لا تتوانى: لا تتأخر فظيع: شنيع / الجوهر: جوهر الشّيء حقيقته وذاته. ـ الفكرة العامّة: النّص كما سمعتم حوار بين رواه و منبّها حول فضائل وقيمة القلم. فما الفكرة التي تختصر بها هذه المعاني؟ ـ حوار بين روان و المنبّه حول القلم. ـ القلم ملهم روان و منهل دروسها وعبرها.	يناقش النص ويجيب عن الأسئلة. حسب فهمه يثري قاموسه اللّغوي يصوغ فكرة عامّة مناسبة.	05د

وضعيّة بناء التّعلّمات.	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية: نقد النّص: نوع النّص: أقصوصة. نمطه: حواري مع بعض الفواصل الإخباريّة. نتعلّم من كل نصّ نقرأه مجموعة من الفضائل والقيم ، يهدف من خلالها صاحبه إلى بعث رسالة للقارئ، فما القيم المستفادة من النّص الذي بين أيدينا؟ ـ القيم المستفادة: ـ الحوار البنّاء من أرقى وسائل التّعلّم. ـ المظهر يجذبنا مبدئيا، لكنّ الجوهر يحدّد الاستمرارية. ـ الإنسان مطبوع على الخطأ ولكن الأغبياء مطبوعون على التّمسّك به.	يتعلّم نقد النّص. يستنتج القيم التّربويّة	05د 02د 04د
الوضعية الختاميّة	الوضعيّة الجزئية الثالثة: الحياة مدرسة نتعلّم من عناصرها الدّروس والعبر، كن كروان وقصّ ما علّمتك عناصرها من قيم خلقيّة موظّفا ما استفدته من النّص [معلومات ـ مفردات ـ جمل ـ أفكار ...] ـ تعرض إنتاجات المتعلّمين بطريقة فرديّة، وتناقش من قبل البقيّة، يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب لتصحيح معلومة أو إتمام فكرة أوتسديد وجهة نظر ... ثمّ تقوّم الأعمال.	ختامي: يقدم المتعلّم عرضه محترما شروط الأداء يكسب مهارة تعبيريّة	10د
أشرح كلماتي: استعن بالقاموس لشرح: حداثتها ـ ينصقل.			
حكمة: ثقافة المرء هي التي تحدّد سلوكه.			



الملحق(06): مخطط بناء التعلمات لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط في مناهج إصلاح 2016

الكفاءة الختامية للميدان	الوضعية المشكلة الانطلاقية(الأم)	مركبات الكفاءة	الوضعيات الجزئية	وضعيات تعلم الإدماج الجزئي	وضعية تعلم إدماج المركبات	حل الوضعية المشكلة	وضعية مشكلة تقويمية	معالجة بيداغوجية
يفهم خطابات مسموعة يغلب عليها النمطان الوصفي والسردي، وينتجها مشافهة في وضعيات تواصلية دالة.	بمناسبة اليوم العالمي لإحياء المعالم التاريخية في الثامن عشر أفريل ، نظمت متوسطتك ندوة ثقافية حول الفن المعماري الإسلامي في الجزائر ، وطلب منك أستاذ التربية التشكيلية أن تلقي كلمة عن أحد المعالم الحضارية في الجزائر . اعتمادا على نص شعري من التراث القديم . المهمات : -يتعرف على موضوع النص- يحدّده إجمالا وتفصيلا-يبين مواطن التأثير والتأثر فيه- يبرز القيمة الحضارية للنص شكلا ومضمونا السند: نص شعري لابن حمديس الصقلي	-يستمع إلى منطوق وصفي باهتمام -يفهم المنطوق ويتفاعل معه -يعبر مشافهة بلغة سليمة مناسبة للمقام -يبرز الملامح المادية والمعنوية للموصوف	**الوضعية الجزئية الأولى :** انطلاقا من النص الشعري المسموع ، نظم الخطاب الذي ستلقيه في الندوة الثقافية منفذا التعليمات الآتية -حدد المعلم التاريخي الذي يتغنى به الشاعر (عين الموصوف) -اذكر حجمه وموقعه -بين ماذا يحيط به - اذكر جماله بجملة من الأوصاف **الوضعية الجزئية الثانية :** تفاعلت مع النص المسموع كثيرا ونقلت تفاعلك إلى زملائك لإبداء الرأي -اذكر الأثر الذي تركه في نفسك وصف القصر -اذكر سبب إعجابك بالقصر، بين العبارات الدالة على ذلك -عبر عن إعجابك بالقصر بجمل تامة **الوضعية الجزئية الثالثة :** حدّثت أحد أصدقائك عن جمال قصر بني حماد، فطلب منك أن تذكر له بعض أوصافه الجميلة وأن تعرفه بمشيد القصر، وعما له .انطلاقا من النص المسموع -عرّف صاحب القصر واذكر صفاته (اعتمادا على سندات مناسبة) -لماذا مدحه الشاعر ؟ وبم مدحه -بماذا يشهد هذا القصر للعمال الذين بنوه، والرسامين الذين زينوه -ما المواد التي استعملت لبناء القصر **الوضعية الجزئية الرابعة :** بعد تحضيرك للكلمة التي ستلقيها في الندوة، أدركت القيمة الحضارية للأثر الموصوف، وفضل اللغة العربية في حفظه من الضياع السند : النص الشعري المسموع . -بين القيمة الحضارية للموصوف -فضل اللغة العربية في حفظه من الضياع .-دورها في ربط حاضر أمتنا بماضيها المجيد -قدرتها على التصوير والتعبير عن مختلف الأفكار والمشاعر.	-قدرة المتعلم الاستماع الجيد للنص وتحديد المعلم التاريخي الذي يتغنى به الشاعر (عين الموصوف)،وذكر حجمه وموقعه، ووصف جماله -قدرة المتعلم على إبداء الرأي ونقل درجة تفاعله وإعجابه -قدرة المتعلم على وصف جمال القصر بلغة سليمة -قدرة المتعلم على إظهار القيمة الحضارية للموصوف ودور اللغة العربية في الحفاظ عليه عبر الأزمان	زرت معلما حضاريا، ولمّا عدت إلى البيت، طلبت منك أمّك أن تصف لها ما شاهدته وتصوير مشاعرك نحوه. السند: صور ملائمة، تسجيل بالصورة والصوت التعليمات: -اذكر المناسبة التي جعلتك تزور المعلم (رحلة مدرسية.) -تحدث عن موقعه وما يحيط به -صف حجمه ولونه -اذكر قيمته، وتأثرك به -تحدث بعبارة عن فضل اللغة العربية في الحفاظ على تراثنا الحضاري	التعبير شفاهة عن النص المسموع وبيان مواطن التأثير والتأثر فيه، مع إبراز قيمته الحضارية بلغة سليمة يغلب عليها النمطين الوصفي والسردي	في يوم من أيام العطلة زرت احد الأماكن الأثرية، ووقع بصرك على بعض المظاهر السلبية فحزّ ذلك كثيرا في نفسك ،وعزمت على التحسيس بضرورة القضاء على هذه المظاهر السلبية. التعليمات: -حدد المكان الأثري الذي زرته وبين قيمته -صفه وصفا ماديا ، من قريب ومن بعيد -صفه وصفا معنويا -اذكر المظاهر السلبية التي شاهدتها -اقترح كيفية للقضاء على هذه المظاهر السلبية	معاينة منتوج التلاميذ من حيث توافقه مع معايير ومؤشرات التقويم وإعداد خطة لمعالجة الاختلالات والثغرات المسجلة

الملحق (07): نموذج مخطط وضعيات التعلم لميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطور الأوّل	فهم المنطوق وإنتاجه	**ك خ1:** يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.	- خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية واليومية العامة. - قواعد الخطاب الشفوي	- مراعاة حديث الآخر. - تناول الكلمة بلباقة . - ضبط النفس أثناء التواصل . - التعبير بنظام - مراعاة مقام المخاطب - تصنيف الأفكار و ترتيبها و نقدها.
	فهم المكتوب (القراءة)	**ك خ 2 :** يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط. تتكوّن من مائة وستين إلى مائتيّ كلمة مشكولة جزئيا، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، في وضعيات تواصلية دالّة.	- نصوص وصفية نثرية وشعرية - نصوص سردية نثرية وشعرية **نحو النص:-** خطاطة النصّ الوصفي - خطاطة النصّ السردي - علامات الوقف - الرصيد اللغوي **نحو الجملة:** - أزمنة الفعل - المنصوبات - المرفوعات - التوابع **الإملاء:** الرسم الإملائي	- القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع - القراءة المسترسلة - احترام علامات الوقف - استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات - نقد المقروء - تصنيف النصوص وتحديد خطاطات أنماطها - البناء السليم للجمل - التوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء.
	إنتاج الكتابي (التعبير)	**ك خ 3 :** ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفيّ، لا تقلّ عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالّة.		

الملحق(08): مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد)

	السلم التقديري:	الاسم واللقب											
	0=متعثر 1=نام 2=متميز	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12.....
نوع المعيار	المؤشرات												
الوجاهة	الاستهلال												
	سلامة وضعية الجسم												
	مستوى الصوت												
	الاستجابة لطبيعة الموضوع												
	احترام زمن العرض												
	الثقة بالنفس												
البناء اللغوي	عرض الفكرة												
	استخدام جمل تامة المعنى												
	توظيف الأفعال حسب أزمنتها												
	توظيف التراكيب والصيغ												
	توظيف الأساليب المناسبة												
	التمثل الصحيح للمعنى												
	احترام علامات الإعراب												
	احترام الجانب المنهجي												
	عدم التناقض												
	استغلال السندات التوضيحية												
انسجام المنتوج	طرح الرأي وتعليله												
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع												
	إدراج قيمته												
الإبداع والتميّز	اقتراح حل أو إبداء رأي												
	شدّ الانتباه وقوة التأثير												

ملحق (09): نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي(الخاصة بالمتعلم)

اللقب والاسم	مؤسسة الانتماء
د. خاين محمد	معهد اللغات والآداب -المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان
أ.د قلّي عبد الله	كلية التربية -المدرسة للعليا للأساتذة بوزريعة
أ.د تزروتي حفيظة	جامعة الجزائر
د. بوقفحة محمد	معهد اللغات والآداب -المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان
د.حمداني محمد	معهد اللغات والآداب -المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان
د. بن مستاري عبد الله	معهد العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان
أ. حمودة عبد الحميد	كلية العلوم الاجتماعية- جامعة أدرار

ملحق(10): خاص بقائمة أسماء محكمي الاستبانة.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان-

الى السيد مدير التربية لولاية تسمسيلت

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

السيد رئيس قسم اللغة العربية

الموضوع : طلب ترخيص

نحن رئيس قسم اللغة العربية و أدابها نرجوا من سيادتكم المحترمة السماح للطالبة **عدار الزهرة** المسجلة في السنة الثانية دكتوراه تخصص تعليمية اللغة بإجراء زيارات ميدانية في المؤسسات التعليمية المتوسطة بولاية تسمسيلت قصد إجراء دراسات ميدانية

و في انتظار قبولكم تقبلوا مني سيدي فائق الاحترام والتقدير

رئيس قسم اللغة العربية

الملحق(11): طلب ترخيص بزيارة المؤسسات التعليمية المتوسطة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنيـــة

مديرية التربيـة لولايـة تيسمسيلت
مصلحة المستخدمين و التفتيـش
مكتـب التكويـن و التفتيـــش
الرقم:/ 293 /م.م.ت/م.ت.ت/2017

مديـــرة التربيـــة
إلـــــــى
السادة: مديري التعليم المتوس
لولاية تيسمسيلت

الموضـــوع: ب/خ تمكين الطلبة من إجراء تربص تكويني بالمؤسسات التربوية

المرجـــــع: إرسال جامعة : أحمد زبانة لولاية غليزان
- قسم :اللغة العربية

عطفا على الإرسال المشار إليه أعلاه، المتضمن تمكين طلبة جامعة:أحمد زبانة لولاية غليزان..... معهد: الآداب و اللغات قسم :اللغة العربية من إجراء تربص تكويني بمؤسستكم تخصص: اللغة العربية

يشـرفـني أن أدعوكم إلى قبول الطلبـــة: ☐ السنة الثالثة ليسانس
☐ ماستـــــــــــــر
☒ دكـــتـــوراه ل.م.د

- عـــدار الزهرة
- .....
- .....

- .....
- .....
- .....

المسجلين في السنة الثانية دكتوراه تخصص تعليمية اللغة بإجراء زيارات ميدانية في المؤسسات التعليمية المتوسطة قصد إجراء دراسات ميدانية و الاستبيان على الأساتذة ابتداء من :2017.09.24 الى غاية :نهاية شهر ماي 2018.

تيسمسيلت في: 2017.09.20
مديـرة التربيـــة

مديـــرة التربيـــة
ستـــــوتـــي

الملحق(12): رخصة إجراء زيارات ميدانية للمؤسسات التعليمية المتوسطة.

الجمهـوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليــم العـالي والبحث العلمــي

المركز الجامعـي–أحمد زبانة–غليزان

معهـد الآداب واللغـات **قسم اللغة العربية**

استمارة استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.

أساتذتي الأفاضل، سلام الله عليكم وبعد؛

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في تعليمية اللغة بعنوان: **تعليمية التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور المتوسط**، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة بهدف استطلاع رأيكم في بعض الجوانب المتعلقة بتعليمية نشاط التعبير الشفوي في الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط.

لذا نأمل ونرجو الاطلاع على بنود هذه الاستبانة والإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية، علما أن إنجاز البحث يتوقف على مدى مساهماتكم، كما نحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لأغراض علمية محضة.

ملاحظة: نرجو وضع علامة(×) في الإطار المقابل للإجابة التي تختارون، والترتيب رقميا في المواضع التي تحوي ترتيبا، والإدلاء بآرائكم في الإجابات التي تتطلب ذلك. مع الإشارة إلى أنه لا توجد إجابات صائبة وأخرى خاطئة؛ وإنما لكل أستاذ (ة) حكمه (ها) الخاص به (ها).

الإشكالية: هل تتباين تعليمية التعبير الشفوي بين منهاجي إصلاح المقاربة بالكفاءات(2003، 2016) وما أثر ذلك على المهارات اللغوية لدى المتعلم؟ إذا كان هدف الإصلاحات التربوية الأخيرة من طرق أبواب النظريات اللسانية الحديثة؛ هو تطوير تعليمية اللّغة العربية وعلومها فما حظّ التعبير الشفوي من هذا؟ ما السبل الكفيلة بتحسين تعليمية التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط؟ ما هي الأسباب الثاوية وراء الضّعف اللغوي الذي يعتري ألسنة المتعلمين؟ وكيف يمكن لمتعلم الطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط أن ينتج نصا شفويا يجسد أفكاره ومقاصده ويحقق به الغايات التواصلية؟

البيانات العامة:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من5 إلى10سنوات ☐ من10 إلى 15سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

3-الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مرسم ☐

4-خريج: المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐

5-التخصص الأكاديمي :.....

البيانات المعرفية:

بيانات للتعرف على نشاط التعبير في ظل مناهج المقاربة بالكفاءات

1-هل نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات يتيح للمتعلمين اكتساب المهارات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان جوابك بغير لا، رتب هذه المهارات بحسب درجة اكتسابها

-اكتساب مهارة الاستماع: ☐ -اكتساب مهارة الحديث: ☐

-اكتساب مهارة القراءة: ☐ -اكتساب مهارة الكتابة: ☐

2-هل نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات يتيح للمتعلمين توظيف المهارات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان جوابك بنعم رتب هذه المهارات الوظيفية حسب الأولوية:

-توظيف مهارة الاستماع: ☐ -توظيف مهارة الحديث: ☐

-توظيف مهارة القراءة: ☐ -توظيف مهارة الكتابة: ☐

3-هل تطبيق المقاربة النصية كفيل بالقضاء على العجز والضعف في التعبير الشفوي ؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

4-هل التدريس بالوضعيات التعليمية يسهم في تحسين مخرجات التعبير الشفوي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

5-هل ترى أن الأنشطة اللغوية(قراءة، قواعد...)تستغل في تنمية قدرات المتعلم على التعبير الشفوي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

6-هل تتقيد بموضوعات التعبير الشفوي المقررة في المنهاج؟ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

7-أي الاستراتيجيات التدريسية تعتمدون في تقديم نشاط التعبير الشفوي؟

المشروع ☐ حل المشكلات ☐ العصف الذهني ☐

8-هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط التعبير الشفوي؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بغير لا، أذكر أهم هذه الصعوبات ؟.....

9- هل تكتفي في تدريس التعبير الشفوي بالخطوات المقررة في السندات التربوية؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐ إذا كان جوابك ب لا فما هي أهم الإضافات:.....

10-هل تستعين بالعامية في التدريس؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

11-هل عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤدي إلى: (اختر إجابة واحدة أو أكثر)

ضعف التعبير ☐ فقر الحصيلة اللغوية ☐ سطحية الأفكار ☐ قلة الإبداع ☐ كثرة الأخطاء ☐

12-هل يلتزم المتعلمون باللغة الفصيحة في تواصلهم البيداغوجي ؟ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بغير نعم: عدد الأسباب:..... .....

13-رتب تصاعديا الأخطاء التي ترتكب بشكل كبير في تعبيرات المتعلمين؟

صرفية ☐ نحوية ☐ معجمية ☐ إملائية ☐ أسلوبية ☐ تركيبية ☐ منهجية ☐

14- في رأيك ما هي أسباب ضعف بعض المتعلمين في التعبير الشفوي؟.....

15-اقترح حلولا للقضاء على ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي:.....

بيانات للتعرف على جديد مناهج إصلاح 2016 مقارنة بمناهج إصلاح 2003

المحور الأول: أسئلة تتعلق بالمناهج

1-هل استفدت من ندوات ودورات تكوينية تعرّف بمناهج (2016) ؟ نعم ☐ لا ☐

2-هل يوجد فرق بين منهاج (2016) ومنهاج (2003) ؟ نعم☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم: عدد أهم هذه الفروق: ....

3-ما موقفك من منهاج (2016) من حيث:

الأنشطة:.....

أساليب التقويم:.....

مصادر التعلم:.....

طرائق التدريس:.....

4-هل ترى أن عدد الندوات والدورات التكوينية التي تناولتم فيها نشاط التعبير الشفوي في مناهج(2016)

كافيا ☐ غير كاف ☐ منعدم تماما ☐

5-ما هي المعيقات التي ترى أنها قد تَحُول دون التطبيق الناجع لمناهج(2016)؟(اختر إجابة واحدة أو أكثر)التوقيت☐ عدد التلاميذ☐ كثافة البرنامج ☐ تأثير اللهجات والتعدد اللغوي☐

6- هل اطلعت على الوثائق والسندات البيداغوجية لإصلاح(2016)(منهاج، وثيقة مرافقة، دليل الأستاذ...)

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا☐ إذا كان جوابك بغير لا، هل استفدت منها في تسير نشاط التعبير الشفوي ؟ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

7- ما هي الخلفية اللّسانية التي ارتكز عليها درس اللغة العربية في مناهج إصلاح(2016) ؟

اللسانيات البنوية ☐ اللسانيات النصية ☐ اللسانيات التداولية☐

المحور الثاني: أسئلة تتعلق بنشاط التعبير الشفوي

8-هل ترى أن هناك فرقا بين نشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح 2016 ومنهاج إصلاح 2003؟

نعم☐ لا ☐ إذا كانت إجابتك بنعم، فيم تتمثل هذه الفروقات؟.....

9-هل ترى أن المنهاج الجديد يمنح عناية خاصة لنشاط التعبير الشفوي؟

نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐ إذا كانت إجابتك بنعم، فيم تتمثل هذه العناية؟.....

10-هل الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح 2016 كاف؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

11-هل يعد ميدان فهم المنطوق وإنتاجه مرادفا لنشاط التعبير الشفوي؟ نعم☐ لا☐

إذا كانت إجابتك ب لا، ففيم يكمن التباين بينهما؟.....

12-هل تعتقد أن نص فهم المنطوق وإنتاجه وسيلة:

تشجّع المتعلمين على التواصل الشفوي☐ تحد من ابداعات المتعلمين☐ تُهدر وقت الحصة☐

المحور الثالث: طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي

13-هل تعتقد أن منهاج إصلاح 2016 غيّر في طريقة تدريس نشاط التعبير الشفوي؟

نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐

إذا كانت إجابتك بنعم، فعلى أي مستوى كان التغيير؟

التحضير☐ التقديم ☐ دور التلميذ وتفاعله☐توظيف المهارات اللغوية☐دور الأستاذ ☐

14-هل أتت مناهج (2016) بجديد فيما يخص نشاط التعبير الشفوي؟ نعم☐ لا☐

إذا كانت إجابتك بنعم، فعلى أي مستوى؟ الطريقة ☐ المضمون☐ التقويم ☐

15-هل تتقيد في طريقة تنفيذك لتعلّمات ميدان إنتاج المنطوق بما ورد في دليل الأستاذ؟

نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐

16-ما هو دورك أثناء تقديم نشاط التعبير الشفوي؟ التوجيه ☐ الشرح والتفسير ☐ التلقين ☐

المحور الرابع: أسئلة تتعلق بالمتعلم والمهارات اللغوية

17-هل ترى أن دور المتعلم(أثناء حصة التعبير الشفوي)في منهاج إصلاح(2016) أكثر فاعلية من دوره في منهاج إصلاح (2003)؟ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا☐

18-هل تلمس لدى المتعلمين رغبة واهتماما بنشاط التعبير الشفوي في منهاج(2016) مقارنة بالمنهاج السابق؟

نعم☐ إلى حد ما ☐ لا☐

19-هل تلمس تحسنا في مستوى المتعلمين في التعبير الشفوي في ضوء منهاج(2016) مقارنة بمنهاج(2003)؟

نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐

20-هل تعتقد أن نشاط التعبير الشفوي في منهاج إصلاح (2016)يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم مقارنة بمنهاج إصلاح (2003)؟ نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐

إذا كانت إجابتك بنعم، رتب المهارات تصاعديا حسب درجة التأثر:

- مهارة الاستماع:☐ -اكتساب الحديث: ☐
- مهارة القراءة : ☐ -اكتساب الكتابة: ☐

المحور الخامس: أسئلة تتعلق بتقويم التعبير الشفوي

21-هل أتت مناهج إصلاح 2016 بجديد فيما يخص تقويم التعبير الشفوي مقارنة بمناهج إصلاح(2003)؟
نعم☐ إلى حد ما☐ لا☐ إذا كانت إجابتك بغير لا؛ اذكر هذا الجديد.....
.....

22-هل تتقيّد في تقويمك لإنتاجات المتعلمين الشفوية على مؤشرات شبكة التقويم الواردة في المنهاج والوثيقة المرافقة فقط ؟ نعم☐ إلى حد ما☐ لا ☐

23-هل ترى أن للوضعية الإدماجية التقويمية دورا في تحسين تعبيرات المتعلمين الشفوية؟
نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

24- هل يجند المتعلمون معارفهم ويدمجون مكتسباتهم في بناء تعبيراتهم الشفوية؟
نعم☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

25-هل ترى أن التقويم الذاتي وتقويم الأقران كفيل بتحسين إنتاجات المتعلمين الشفوية مقارنة بتقويمك أنت؟ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

26- هل ترى أن النشاطات اللاصفية استراتيجية ناجعة في تحسين انتاجات المتعلمين الشفوية وتقويمها؟
نعم☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب نعم، اذكر بعضا من هذه النشاطات.... .....

نشكر لكم حسن التعاون معنا.

الملحق (13): استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

فهرس المصادر

والمراجع

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المعاجم:

1.أحمد عبد الفتاح الزكي وفاروق عبده الفيله: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، الإسكندرية، مصر، 2004.

2.أحمد عمر مختار: معجم الصواب اللغوي-دليل المثقف العربي، عالم الكتب، ط1، المجلد1، القاهرة، 2008.

3.بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، دط ، الجزائر، 2010.

4.عبد القادر الفاسي الفهري: المعجم العربي-نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 1999.

5.مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004.

6.مُحَمَّد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط ، 2011.

7.ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم: لسان العرب، مادة "ك ف أ"، المجلد 1، دار صادر، دط، بيروت، دت.

8.ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم: لسان العرب، مادة "ن ه ج"، المجلد 2، دار صادر، دط، بيروت، دت.

9.ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم: لسان العرب، مادة "ع ب ر"، المجلد 4، دار صادر، دط، بيروت، دت.

10. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم: لسان العرب، مادة "و ص ل"، المجلد 11، دار صادر، دط، بيروت، دت.

المراجع باللغة العربية:

11. إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، ط5، مصر، 1984.

12. إبراهيم خليل وابتهال الصمادي: فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2009.

13. الأزهر الزناد: نسيج النص، المركز الثقافي العربية، ط1، بيروت، 1993.

14. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، دط، الرباط، المغرب، 1995.

15. أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية–دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010.

16. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2014.

17. أحمد عزوز، ومُحَمَّد خاين: العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي–بين شرعية المطلب ومخاوف التوظيف السياسوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، يناير 2014.

18. أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، دط، الكويت، ع212، أغسطس 1996.

19. أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015.

20. أحمد ناشف: تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، كنوز الحكمة، دط، الجزائر، 2011.

21. إسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر، دط، عمان، الأردن، 2001.

22. أكرم صالح محمود الخوالدة: التقويم اللغوي الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

23. أنطوان صياح وآخرون: تعلّميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط2، ج1، بيروت–لبنان، 2009.

24. أنور مُحَمَّد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، المكتبة الأنجلو مصرية، دط، مصر، 2012.

25. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، ط1، إربد ، الأردن، 2007.

26. بليغ حمدي اسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية–أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011.

27. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

28. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبين، مكتبة الخانجي، ط7، تح عبد السلام هارون، ج1، القاهرة، مصر، 1998.

29. جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، دط، 2011.

30. جلال الدين مُحَمَّد بازي: صناعة الخطاب–البنى العميقة للتأويلية العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015.

31. الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2015.

32. حجازي محمود فهمي: أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، دط، القاهرة، 2003.

33. الحسن اللحية: دليل المدرس التكويني و المهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2008.

34. الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، أفريقيا الشرق، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

35. الحسن اللحية: الوضعية المشكلة–من الانطلاق إلى التقويم، دار نشر المعرفة، الرباط المغرب، 2010.

36. حسن حسين زيتون: مهارات التدريس–رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 2001.

37. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، 2003.

38. حسن عبد الباري عصر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإسكندرية للكتاب، دط، 1997/1996.

39. الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، دط، المغرب،2011.

40. حسين مُحَمَّد على ازروال: ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خدمة المدرس، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد الاردن، 2016.

41. حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

42. حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم، دار هومة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2014.

43. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، دط، الجزائر، 2004.

44. خالد مُحَمَّد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2005.

45. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006.

46. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، ط1، الجزائر، 2005.

47. داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1979.

48. راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، إربد، 2009.

49. راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، دط، الرياض، 2011.

50. رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، عمان الأردن، دت.

51. ربحي مصطفى عليان وعثمان مُحَمَّد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي-النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2000.

52. رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2000.

53. رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، دط، المملكة المغربية، 2000.

54. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباته، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004.

55. زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونيو لتعليم التفكير، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2016.

56. زين كمال خويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، مصر، 2016.

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

58. السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة لأزهرية للتراث، ط1، القاهرة، مصر ،2008.

59. سعيد مُحَمَّد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، إربد-الأردن، 2002

60. سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي(الزمن-السرد-التبئير)، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء-المغرب،1989.

61. سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2، عمان،2007.

62. سهيلة كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2003.

63. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2000.

64. صالح بلعيد: في قضايا التربية، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2009.

65. صالح غيلوس: إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، دار التعليم الجامعي، دط، الإسكندرية، مصر، 2019.

66. طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1998.

67. طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، رام الله، المنارة، 2005.

68. طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط"، دار الأمل، دط، تيزي وزو، الجزائر، 2015.

69. عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، دار هومة، دط، الجزائر، دت.

70. عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط2، الرباط، المغرب، 2016.

71. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، دط، ج1، الجزائر، 2012.

72. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر: دط، الجزائر، 2012.

73. عبد الرحمن الهاشمي وفائزة مُحَمَّد العزاوي: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005.

74. عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج2، تح: عبد الله مُحَمَّد الدرويش، دار البلخي، ط1، دمشق، 2004.

75. عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.

76. عبد الرحمن عبد الهاشمي: التعبير-فلسفته-واقعه-تدريسه وأساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005.

77. عبد الرزاق عمار: العرفانية وبناء المعرفة، دار سحر للنشر، دط، تونس، نوفمبر2014.

78. عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، قطر، 2014.

79. عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، دت.

80. عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة-المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 1999.

81. عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية-الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2014.

82. عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج-نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، 2011.

83. عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005.

84. عبد اللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2013

85. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011.

86. عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بنغازي، ليبيا، 2004.

87. عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية-نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، لبنان، 2012.

88. علال بن العزيمة، فاطمة الخلوفي: ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية، منشورات عالم التربية، دط، الدار البيضاء-المغرب، 2016.

89. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 2006.

90. علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2007.

91. علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

92. علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية–المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، دط، المغرب، دت.

93. علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2005.

94. علي آيت أوشان: ديداكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، دط، الرباط–المغرب، دت.

95. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، 2014

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

97. فراس السليتي: فنون اللغة- المفهوم–الأهمية–المعوقات–البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، 2008.

98. لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008.

99. مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، سوريا، دمشق، 1989.

100. ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات–المهارات–الأنشطة والتقويم، دار المسيرة، ط1، عمان، 2010.

101. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

102. مُحَمَّد أولحاج: ديداكتيك التعبير–تقنيات ومناهج، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

103. مُحَمَّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، دط، الجزائر، دت، ص105.

104. مُحَمَّد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، ط1، الرباط المغرب، 2010.

105. مُحَمَّد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2016.

106. مُحَمَّد الدريج: المنهاج المندمج، اطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2015.

107. مُحَمَّد بوعلاق، وبن تونس الطاهر: مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، دط، وحدة الرغاية، الجزائر، 2014.

108. مُحَمَّد خطابي: لسانيات النص–مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1991.

109. مُحَمَّد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص361.

110. مُحَمَّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2002.

111. مُحَمَّد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، دط، الجزائر، 2006.

112. مُحَمَّد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2016.

113. مُحَمَّد سليمان فياض وآخرون: استراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، دار صفاء للطباعة والنشر،ط1، الأردن، 2011.

114. مُحَمَّد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2010.

115. مُحَمَّد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية–أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 2000.

116. مُحَمَّد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، دار اليازوري، عمان، 2011.

117. مُحَمَّد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة–مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

118. مُحَمَّد مُحَمَّد يونس علي: المعنى وظلال المعنى–أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، ط2، ليبيا، 2007.

119. مُحَمَّد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للدراسات والنشر، دط، الجزائر، 2014.

120. محمود أحمد النحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر، 2002.

121. محمود السيد أحمد: الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، ط1، بيروت، 1980.

122. محمود على السمان: التوجيه فى تدريس اللغة العربية، دار المعارف، ط1، القاهرة، 1983.

123. محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب، دط، مصر، دت.

124. مصطفى ناصف وعطية محمود هنا: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، تر: علي حجاج، عالم المعرفة، ع70، الكويت، أكتوبر 1983.

125. موسى النبهان: أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، 2005.

126. ميساء أحمد أبوشنب: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015.

127. ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1986.

128. نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، ع9، الكويت، سبتمبر 1978.

129. نايف خرما وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، ع126، الكويت، يونيو 1988.

130. نذير بن يربح: ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2010.

131. مولاي المصطفى البرجاوي: المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2017.

132. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود السموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005.

133. يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة-مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد الأردن، 2015.

134. يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، 2014.

135. يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2013.

المراجع المترجمة:

136. y.bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، تر: مُحَمَّد بوعلاق، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب، 2007.

137. إ.م، بوشنسكي: الفلسفة المعاصرة في أروبا، تر: عزت قرني، منشورات عالم المعرفة، ع165، الكويت، سبتمبر 1992.

138. برتيل مالبرج: مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القوي للترجمة، ط1، القاهرة، 2010.

139. برنار صبولسكي: علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2017 .

140. جوكيم دولز- إدمي أولاني- فليب بيرنو وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية،ط1، الدار البيضاء، 2005.

141. جون ديوي: الفن كخبرة، تر: زكريا ابراهيم، المركز القومي للترجمة، دط، القاهرة، 2011.

142. جون ديوي: المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، بيروت، لبنان، 1978.

143. د. هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1990.

144. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دط، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

145. روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998.

146. سيرجيو سبيني: التربية اللغوية والطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

147. فرانسوا جوروجون: ثنائيو اللغة، تر: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة، 2017.

148. فليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية، اطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005.

149. كريستيان ديبوير وبيرناديت نويل: تقييم الكفايات السيرورات المعرفية-النماذج والممارسات والسياقات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء.

150. كزافييه روجرس: الاشتغال بالكفايات-تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

151. لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، تر: مُحَمَّد يحياتين، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009.

152. ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، بيروت، 1998.

153. موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات علمية، تر: بوزيد صحراوي وآخران، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006.

المراجع الأجنبية:

154. Dubois. et autres: Dictionnaire de linguistique Larousse, 1994 pour la premier Edition, canada, 1994.

155. Jack C. Richards and Richard Schmidt: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic, Pearson education, 3Ed Edition, London, 2002.

156. Jean Pierre Cuq: Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde, Asdifle, Paris, 2003.

157. Schneuwly: la didactique de L'oral: savoir ou compétences? Dans Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences? Presse universitaires du Septentrion. Paris.

158. Xavier ROGIERS, Jean-Marie DEKETELE, Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck université, Bruxelles ,2000.

الرسائل والأطروحات:

159. فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009/2008.

160. ليلى بن ميسية: تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي-دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس-سطيف، 2009-2010.

161. مصطفى بن عطية: الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية–دراسة لسانية ميدانية، أطروحة دكتوراه، جامعة مُحَمَّد لمين دباغين، سطيف الجزائر، 2016/2015.

الدوريات:

162. بشار ابراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة، جوان 2010.

163. بكوش فاطمة الزهراء: تأملات في الآراء التربوية لابن خلون، مجلة الباحث، ع5، جامعة عمار الثليجي– الأغواط، الجزائر، 2010.

164. تزروتي حفيظة: اللغة الأم: لغة الأم أم لغة الوطن الرسمية؟ تحليل لوضع اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017.

165. تزروتي حفيظة :تعليمية التعبير الشفهي في مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام، أعمال الملتقى الوطني: تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية، مجلة لغة–كلام المركز الجامعي بغليزان، المج3، ع 1، مارس 2017.

166. س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المجلد الرابع، ج1، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية.

167. صالح بلعيد: التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، ضمن كتاب: أهمية التخطيط اللغوي، اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.

168. عدار الزهرة: تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة كلام، ع4، أعمال الملتقى الوطني: تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي أحمد زبانة–غليزان، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، مارس 2017.

169. عدار الزهرة: تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المعاد كتابتها لمرحلة التعليم المتوسط–السنة الثانية نموذجا–(مقاربة تواصلية)، مجلة اللغة العربية، ع44، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، جوان 2019.

170. مسعودة مريزقي: الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع30، سبتمبر 2017.

171. وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثامن عشر، ربيع الآخر1438–يناير2017.

الوثائق والسندات التربوية والتكوينية:

172. أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية–السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دت.

173. بن صيد بوربي سراب وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللغة العربية–السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017–2018.

174. عباد المسعود، بن يحي مُحَمَّد زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

175. عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش الجزائر، 2009.

176. الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، الجزائر، أفريل 2013.

177. الكتاب السنوي: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

178. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، مارس 2016.

179. اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009

180. اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2009.

181. اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

182. اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

183. اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، الجزائر، 2015.

184. اللجنة الوطنية للمناهج: مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015.

185. محفوظ كحوال، مُحَمَّد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر.

186. محفوظ كحوال، ومُحَمَّد بومشاط: كتابي في اللغة العربية –السنة أولى متوسط، موفم للنشر، السداسي الأول، الجزائر، 2016.

187. مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

188. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط–اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

189. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

190. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003.

191. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، جوان 2013.

192. مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

193. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

194. مُحَمَّد بن يحي زكرياء وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.

195. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دت.

196. وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء–المغرب.

197. وزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

198. وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08–04 المؤرخ في 23جانفي 2008، الجزائر.

199. وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561، جوان 2013.

200. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2015.

201. وزارة التربية الوطنية: مديرية التكوين، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، جويلية 1999.

المواقع الإلكترونية:

202. https://ar.wikipedia.org/wiki/ بتاريخ 30سبتمبر 2019، وتوقيت: 17.21 ديل هايمز.

203. https://www.new-educ.com/ مريم مُحَّد الشهري: قراءة في الفكر التربوي لجنون ديوي

204. http://ousrattalim.jeun.fr/montada-f7/topic-t525.htm#108 ، بحث حول دور المعلم في بيداغوجيا الإدماج بتاريخ: الجمعة 20 يونيو 2008، وتوقيت: 13:03.

205. http://berber.ahlamontada.com/t42979-topic

206. http://takhatub.ahlamontada.com/t4621-topic يوسف تغزاوي: تفسير ظاهرة النحو الوظيفي لأنماط التواصل اللغوي، منتدى تخاطب: ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء والمثقفين والفلاسفة، بتاريخ: الأحد 29 يناير 2012 – 18:53.

فهرس

الموضوعات

الموضوع	الصفحة
البسملة	1
الإهداء	2
كلمة شكر	3
مقدمة	أ
الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات: المفاهيم والمرجعيات	
توطئة	15
1-التعليمية والبيداغوجيا: ضبط مصطلحي ومفاهيمي	15
1-1-التعليمية (la didactique)	15
1-2-بين التعليمية والبيداغوجيا	19
2- الكفاءات: أسس ومفاهيم.	21
2-1-الكفاءة في المنظور التَّعلِيمي	21
2-1-1- التأثيث الإبستمولوجي لمنظومة المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	25
2-1-2- أنواع الكفاءة	27
2-1-3- مستويات الكفاءة وفق المسار التعلمي	28
2-1-4- خصائص الكفاءة	30
2-2-الكفاءة في المنظور اللساني	31
2-2-1- الكفاءة اللغوية في النظرية التوليدية التحويلية	31
2-2-2- الكفاءة التواصلية عند الوظيفين والتداوليين	35
3- المقاربة بالكفاءات: رؤية إبستمولوجية	42
3-1-النظرية المعرفية	46
3-2-النظرية البنائية	48
3-3-النظرية البنائية الاجتماعية	52
4- الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس	55
4-1-طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	56

4-2- الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءات	61
4-3- دور العناصر التربوية في بيداغوجيا الكفاءات	65
4-4- الوجه الجديد للتقويم في ظل بيداغوجيا الكفاءات	68
خلاصة الفصل	71
الفصل الثاني: التواصل اللغوي والتعبير: الماهية وحيثيات التدريس.	
توطئة	74
1-اللغة والتواصل بين الشفهي والمكتوب	74
1-1-اللغة المفهوم والخصائص	74
1-2-الصعوبات التي تواجهها اللغة	76
1-3-الواقع اللغوي للطفل الجزائري	79
1-4-العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة في اللغة العربية	86
1-5-التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة	89
2-ماهية التعبير والمهارات اللغوية	94
2-1-في مفهوم التعبير وأهميته	94
2-1-1-منزلة التعبير من اللغة	97
2-1-2-أسس التعبير	99
2-1-3-أنواع التعبير ومجالاته	101
2-2-المهارات اللغوية	109
2-2-1-المهارات الاستقبالية	110
2-2-2-المهارات الإنتاجية	117
3- تدريس التعبير الشفوي	123
3-1-تصورات تعليمية للتعبير الشفوي	123
3-2-الأنواع النصية/الخطابية في نصوص الكفاءات الشفوية	126
3-3-تنمية الكفاءة في التعبير الشفوي	130
3-3-1-المبادئ الموجهة	131

3-3-2-تقنيات الطرائق النشطة في التعبير الشفوي	132
3-4-صعوبات تدرس التعبير الشفوي	136
خلاصة الفصل	139
الفصل الثالث: تعليمية التعبير في مناهج الإصلاح وسنداتها التربوية لمرحلة التعليم المتوسط	
توطئة	141
1-تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم المتوسط	141
1-1-التعريف بالمرحلة وخصائصها	143
1-2-المقاربات اللغوية في تدريس اللغة العربية	145
1-2-1-المقاربة البنيوية	145
1-2-2-المقاربة التواصلية	148
2-جديد منهجية تعليم اللغة العربية في مناهج المقاربة بالكفاءات	152
2-1-اعتبار النص وحدة تعلم(المقاربة النصية)	152
2-2-تدريس فروع اللغة على أنها روافد تخدم الإنتاج	155
2-3-تدريس مختلف الأنماط النصية	158
2-4-اعتماد الوضعيات التعليمية	159
3-تعليمية التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات انطلاقا من مناهج إصلاح (2003)	160
3-1-وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط	161
3-2-تعليم التعبير الشفوي من منظور منهاج إصلاح (2003) وسنداته التربوية	165
3-3-تقويم التعبير الشفوي	168
3-4-تنمية المهارات اللغوية من خلال مجالات التعبير الشفوي	169
4-تعليمية نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة بالكفاءات انطلاقا من مناهج إصلاح (2016) المعاد كتابتها	170
4-1-مبررات إعادة كتابة مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	170
4-2-مفاهيم ومصطلحات مناهج إصلاح (2016) المعاد كتابتها	173

4-3-وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط	175
4-4-مستجدات فهم المنطوق وإنتاجه	179
4-4-1- إعادة ترتيب أنشطة اللغة العربية(أسبقية المنطوق على المكتوب)	180
4-4-2-إعادة الاعتبار لمهارة الاستماع	181
4-4-3-ربط مهارة الاستماع بمهارة التحدث	182
4-5-طرائق تنفيذ التعلمات المتعلقة بنشاط فهم المنطوق وإنتاجه	182
5- مقارنة بين تعليمية التعبير الشفوي في الإصلاحين	191
5-1-من حيث الكفاءات والأهداف	191
5-2-من حيث طرائق التنفيذ	192
5-3-من حيث التقويم	192
خلاصة الفصل	193
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	
توطئة	199
1-مجال الدراسة الميدانية واجراءاتها	199
1-1-وصف منهج الدراسة	199
1-2-مجتمع البحث الأصلي	200
1-3-عيّنة البحث	200
1-4-الإطار الزماني	201
2-أدوات البحث	202
2-1- عرض الاستبانة	203
2-2-عرض نتائج الاستبانة وتحليلها	205
2-2-1-عرض وتحليل نتائج البيانات العامة	205
2-2-2-عرض وتحليل نتائج البيانات المعرفية	208
3-نتائج الدراسة الميدانية	257
خاتمة البحث	262

الملاحق	268
فهرس المصادر والمراجع	288
فهرس الموضوعات	304
ملخّص الأطروحة	310

ملخّص الأطروحة

ملخص الأطروحة

تسعى المقاربات التعليمية الحديثة إلى مُواكبة مستجدات الدرس اللساني واستثماره في بناء الفعل التعليمي على أرقى الأسس بربط مختلف مكونات المادة اللغوية، وجمعها في نسق إجرائي تطبيقي وفي مواقف ووضعيات تواصلية حقيقية، هادفة إلى تنمية وتطوير المهارات اللغوية عند المتعلم، كونها تمثل جسرا بينه وبين مكونات المادة اللغوية حتى تتحقق الأهداف المتوخاة، ولعلّ أهم هذه الأهداف تجاوز إتقان المهارة اللغوية كهدف في حدّ ذاته إلى استعمال اللغة وممارستها عن طريق الاستثمار والمشاركة والتفاعل؛ وبالتالي تحقيق كفاءة تواصلية عند المتعلم تقدره على استخدام قواعد اللغة واختيار وانتقاء البدائل اللغوية المناسبة بشكل عفوي وفق المعنى المراد نقله في مواقف طبيعية فردية وجماعية تواصلية مباشرة، تتعدى المحيط المدرسي إلى الحياة الاجتماعية والمهنية، وفي خضم ذلك تأتي هذه الدراسة "تعليمية التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي الطور المتوسط"، مُتّخِذة من التعبير الشفوي محورا بحثيا والطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط عينة لها، في محاولة لعقد مقارنة بين تعليمية هذا النشاط اللغوي في ظل الإصلاحين(2003)و(2016)، والوقوف على أهمّ التّحولات المنهجية والمعرفية الخاصة بهذا النشاط في المنهاجين، قصد تأسيس رؤية منهجية لتعليميته تُسْعِفُ في تحسين مُخرجاته.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات؛ اللغة، التعبير؛ التواصل الشفوي؛ مناهج الإصلاح.

Summary:

Modern educational approaches seek to keep abreast of the development of the language lesson and invest in building the educational act on the finest foundations by linking the various components of the linguistic material and combining them in an operational procedural format and in real situations of communication aiming to develop the linguistic skills of the learner, being a bridge between the learner and the components of the language to achieve the desired objectives. Perhaps the most important of these goals, to go beyond mastering the language as a goal in itself, is to use the language and practice it through investment, participation and interaction and thus achieve a communicative efficiency enabling the learner to use the grammar and select the appropriate linguistic alternatives spontaneously according to the meaning to be transmitted in individual natural situations or mass communication, beyond the school environment to social and professional life as well. In this context, this study comes under the title "Teaching Oral Expression Under The CBA and Its Impact on The Development of the Linguistic Competence of Middle School Learners", taking from oral expression a research topic and key-stage one of intermediate education as a sample in an attempt to compare the reforms of (2003)and(2016)in relation to this activity in order to identify the most important methodological and cognitive shifts in teaching oral expression in both curricula so that to establish a methodological vision that contributes effectively to improve its outputs.

Sommaire:

Les approches pédagogiques modernes cherchent à se tenir au courant de l'évolution du cours de langue et investissent dans la construction de l'acte éducatif sur les meilleures bases en reliant les différentes composantes du matériel linguistique et en les combinant dans un format de procédure opérationnelle et dans des situations de communication réelles visant à: développer les compétences linguistiques de l'apprenant, en faisant un pont entre l'apprenant et les composants de la langue pour atteindre les objectifs souhaités. Le plus important de ces objectifs, peut-être, pour aller au-delà de la maîtrise de la langue, consiste à utiliser la langue et à la pratiquer par le biais d'investissements, de la participation et de l'interaction, afin de parvenir à une efficacité de communication permettant à l'apprenant d'utiliser la grammaire et de sélectionner des alternatives linguistiques appropriées, spontanément, en fonction du sens à transmettre dans des situations naturelles ou des communications de masse individuelles, au-delà du cadre scolaire et de la vie sociale et professionnelle. Dans ce contexte, la présente étude s'intitule "Enseigner l'expression orale dans le cadre de l'ABC et son impact sur le développement de la compétence linguistique des apprenants des niveaux intermédiaires", passant de l'expression orale à un sujet de recherche et à la première étape de l'enseignement intermédiaire échantillonnez dans le but de comparer les réformes de (2003) et (2016) par rapport à cette activité afin d'identifier les changements méthodologiques et cognitifs les plus importants dans l'enseignement de l'expression orale dans les deux programmes afin d'établir une vision méthodologique qui contribue efficacement à améliorer ses résultats.