الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر02–

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللّغة العربية وآدابها

النّص المسموع ودوره في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي

بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في تخصص تعليمية اللّغة العربية

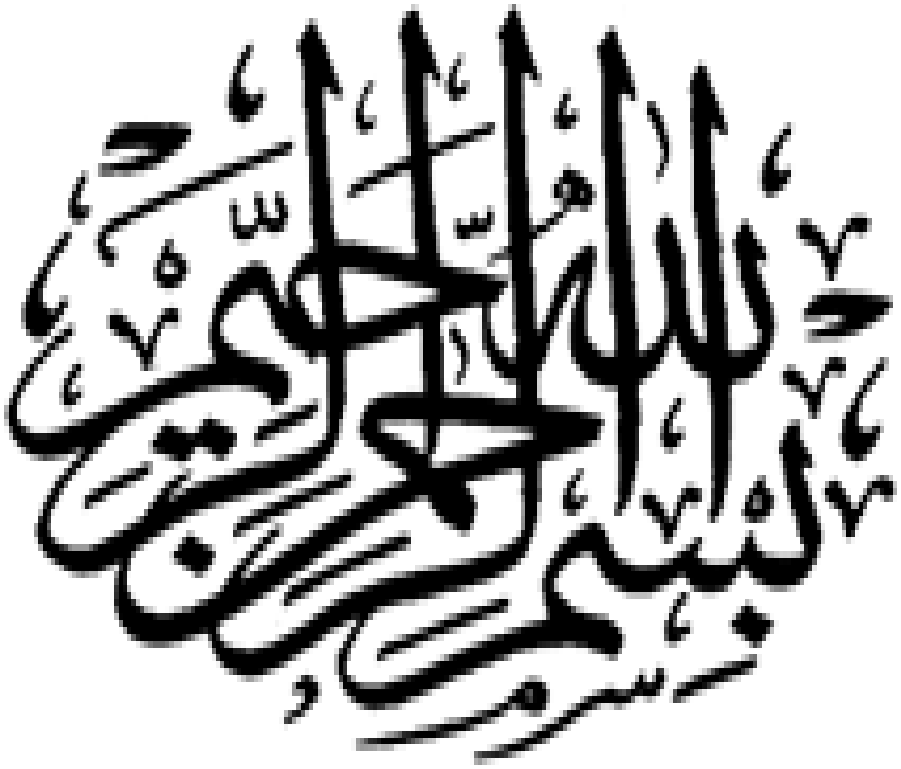
إعداد الطّالبة

مريم بويحية

إشراف الدّكتورة

حفيظة تزروتي

السّنة الجامعية: 2017/2016



إهداء

إلى التي جعل الله الجنّة تحت قدميها، إلى من علّمتني أوّل كلمة ثمّ رحلت ولم تر تتويجي، إلى روح أمّي سرّ وجودي رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه.

إلى يتمي الذي علّمني أنّ الوحدة ليست دوما ضعفا وإنّما قد تكون قوّة إن عرفت استغلالها.

إلى يتمي الذي قال لي يوما: خبّئي دموعك واحفظيها علّها تصبح مدادا لكتاب أو رسالة فتكون صدقة جارية.

إلى رفيق دربي عمادي، حفظه الله وأدامه سندي.

إلى عائلتي وأخصّ بالذّكر أخواتي الثّلاث اللّاتي أسمو بهنّ: مدينة، سومايا وسارة العربون الأخير.

إلى صديقاتي اللّواتي كنّ لي خير صحبة في بعدي عن بيتي: كريمة، زينب والغالية تيزيري.

إلى زملائي وزميلاتي رافعي الرّاية العربية مستقبلا من شاركوني في القاعة التّعليمية.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي منحنا الصّبر والثّبات، وزوّدنا بالحكمة والرّزانة، وزرع في قلوبنا الإصرار على النّجاح، ووفّقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع. وامتثالا لقوله صلّى الله عليه وسلّم:

﴿ من لم يشكر النّاس لم يشكر الله﴾

وعرفانا منّا بالجميل، نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى من نكنّ لها كلّ الاحترام والتّقدير على المجهودات التي بذلتها في النّصح والتّعليم والتّوجيه، ولم تبخل علينا بمعلوماتها القيّمة التي أنارت لنا الطّريق، الأستاذة المشرفة

"حفيظة تزروتي"

فجزاها الله عنّا خيرا.

كما نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أساتذتنا الكرام الذين كانوا لنا عونا طيلة المشوار الدّراسي على رأسهم الأستاذ **" سيدي محمّد دبّاغ بوعياد"** والأستاذة **" رشيدة آيت عبد السلام"** دون أن ننسى الأستاذة **"بلمان"**. وكذا مديري ومعلّمات المؤسّسات التّعليمية التي أنجزت فيها بحثي الميداني.

ولا يفوتنا كذلك أن نتقدّم بالشّكر إلى زميلنا الأستاذ **" لخضر شتّوف"** والأستاذة **" نصيرة ميمون "** اللّذان كانا لنا سندا طيلة اشتغالنا عل إتمام هذا البحث، وذلك من خلال نصائحها ومساعداتها التي بثّت فينا التّفاؤل والأمل والإصرار على الاجتهاد في العمل.

كما نشكر كلّ من مدّ لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيّبة لإتمام هذا الموضوع، إلى كلّ هؤلاء جزيل الشّكر ووافر الامتنان وخالص التّقدير والله يتولّاهم بالمثوبة والجزاء.

مقدّمة

يسعى تعليم اللّغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين المتعلّم من التّواصل اللّغوي، عن طريق تزويده بالمهارات اللّغوية المتمثّلة أساسا في: الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة التي تساعده مستقبلا على التّواصل مع أقرانه وحلّ المشكلات التي قد تواجهه داخل المدرسة أو خارجها.

ولا شكّ أنّ مهارة الاستماع تندرج ضمن أولويّات الكفاءات اللّغوية؛ إذ إنّ الاستماع شرط أساسي للنّمو اللّغوي عند الطّفل الذي يكتسب ثروته اللّغوية عن طريق الرّبط بين عدّة أمور كالصّوت والصّورة مثلا أو بين الصّوت والحركة، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النّطق وتطويره عند الطّفل إلى غاية دخوله المدرسة؛ حيث يأخذ المعلّم على عاتقه هذه المهمّة بتدريبه على النّطق السّليم لكلمات اللّغة الفصيحة وجملها.

وقد أولت المناهج الدّراسية الحديثة مكانة هامّة للمنطوق؛ حيث أوصت بضرورة جعل المتعلّم في وضعيات استماع تستهدف تنمية قدرته على فهم المنطوق ثمّ التّعبير الشّفهي ويكون ذلك منطلقا لبقية النّشاطات اللّغوية الأخرى.

والملاحظ أنّ وضعيات ممارسة نشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل تتنوّع حسب الحاجة أو الهدف المراد تحقيقه؛ إذ يوضع المتعلّم في وضعيات استماع لنصوص تدرج أغلبها تحت نشاط **"أشاهد وأستمع"** الذي تفتتح به كل وحدة تعليمية.

من هنا يبرز المبدأ التّربوي الهام القاضي بالتّدرج من السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، فمن المشاهدة والاستماع إلى التّعبير الشّفهي والتّواصل.

ويحظى الاستماع بأهمّية بالغة في تعليم اللّغة العربية لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، فمعظم أوقات الحصص داخل الأقسام تخصّص للممارسة كما ذكرنا، وذلك لكونه ضروريٌّ لضمان النّجاح في التّعلّم بصفة عامّة، كما أنّه يعدّ من الكفاءات الأساسية التي تلازم الإنسان طوال حياته، ولذلك وجب التّدريب عليه في مراحل تعليمية مبكّرة.

ويتجسّد الاستماع في هذا المستوى من خلال النّصوص المسموعة التي تفتتح بها أغلب حصص التّعبير الشّفهي؛ إذ إنّ هذه النّصوص تعتبر المنطلق الأساسي لهذا النّشاط، ولهذا وجب تقصّي دورها في تنميّة قدرة المتعلّمين على إدماج ما اكتسبوه منها في نصوصهم الشّفهية.

وبناء على ما تقدّم تبرز إشكالية هذا البحث المتمثّلة في:

ما مدى فاعليّة النّصِّ المسموع في تطوير كفاءة التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؟

ويتفرّع عن هذه الإشكالية التّساؤلات الآتية:

- ماذا نعني بنشاط الاستماع، وما مدى تجاوب المتعلّمين معه؟
- ما هي طرائق تدريس النّص المسموع؟
- ما العراقيل والصّعوبات التي تواجه كل من المعلّم والمتعلّم عندما يكون النّصّ المسموع محور الحصّة التّعليمية/ التّعلّمية؟
- ما علاقة النّصّ المسموع بكفاءة التّعبير الشّفهي؟
- وأيّ دور تلعبه نصوص الاستماع لتنمية كفاءة التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؟

و بهذا يكون هذا البحث قد انطلق من فرضيات تمثّلت على وجه الخصوص في:

– النّص المسموع له دور في تطوير كفاءة التّعبير الشّفهي؛ إذ يعتبر الاستماع أولى المهارات التي يكتسبها المتعلّم قبل دخوله المدرسة، ثمّ يقوم بتطويرها داخلها ابتداء من الفصل الدّراسي الأوّل؛ حيث تخصّص بعض الحصص لتدريس اللّغة الشّفهية على اعتبار أن المتعلّم لم يتمكّن بعد من القراءة والكتابة.

– إخفاق النّص المسموع في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي، نتيجة فشل المعلّمين في تدريسه بالطّريقة الملائمة، وهذا يرجع إلى عدم استيعابهم لأهمية الاستماع كنشاط يساهم بشكل أو بآخر في تدريس نشاطات اللّغة العربية الأخرى.

– وجود علاقة قويّة بين الاستماع وكفاءة التّعبير الشّفهي؛ فكلّما كانت مهارة الاستماع عالية عند المتعلّم تطورت عنده كفاءة التّعبير الشّفهي.

ولعلّ من الأسباب التي حفّزتني لدراسة هذا الموضوع، قلّة الدّراسات التي اهتمّت به وبموضوع تعليم كفاءة التّعبير الشّفهي عامة على الرّغم من أهميته في اكتساب اللّغة، لاسيما في المرحلة الأولى من التّعليم، باعتبارها قاعدة بناء التّعلمات التي يجب الكشف عن صعوبات التّعلّم فيها، وزيادة على ذلك فإنّ موضوع كفاءة التّعبير الشّفهي من المواضيع التي يتجنّبها الباحثون عامّة نظرا لصعوبة رصدها، خصوصا إذا تعلّق الأمر بمتعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي وما يتطلّبه الأمر من دقّة في إعداد الأدوات والحرص على تنفيذها بشكل لا يخلّ بنتائج البحث ومصداقيتها، فجلّ المواضيع تستهدف كفاءة التّعبير الكتابي نظرا لسهولة تقييمها مقارنة بكفاءة التّعبير الشّفهي.

وبهذا فإنّ البحث يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تقصّي الموقع الذي يحتلّه النّصّ المسموع في العملية التّعليمية/ التّعلّمية.

– إبراز مدى مساهمته في تنمية وتطوير كفاءة التّعبير الشّفهي باعتبارها الكفاءة التي تساعد على التّعلّم.

– لفت انتباه المعلّمين إلى أهمية بناء كفاءة التّعبير الشّفهي لدى المتعلّمين باعتبارها أساس التّواصل.

وتكمن أهمية البحث في لفت الانتباه إلى مهارة الاستماع باعتبارها من أهمّ مهارات التّدريس وعامل أساسيٌّ في استيعاب وتحصيل المتعلّمين، فمن غير المعقول الحكم على المتعلّم بأنّه متأخّر بسبب قلّة الذّكاء، وإنّما يجب الأخذ في الاعتبار مسألة هامّة تتمثّل في كونه قد لا يفهم ولا يستوعب بوضوح؛ فهناك ارتباط وثيق بين عدم تطوّر مهارة الاستماع وبين نقص الكفاءة في التّعبير الشّفهي أو انعدامها؛ لأنّ الاستماع يلعب دور الخادم لكلِّ الكفاءات اللّغوية وهو الوسيلة إلى الفهم والتّواصل اللّغوي.

وقد اقتضت طبيعة هذا البحث، اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي القائم على الوصف والتّحليل والاستقراء، لملائمته أبعاد البحث وأهدافه؛ إذ سيستخدم هذا الأخير في جمع المعلومات والبيانات عن مهارة الاستماع لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي وتحليل طريقة تعليمها، وذلك قصد إبراز دورها في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي عند هؤلاء التّلاميذ من خلال الخطابات المنتجة.

ولعلّ هذا البحث واحد من بين البحوث القليلة التي تناولت الموضوع؛ إذ ناذرا ما نعثر على كتاب واحد يختصّ به، بل يتمّ التّطرّق إليه في معرض الحديث عن نشاطات اللّغة ولا يتمّ التّركيز عليه، وهذا ما جعل تناوله بالبحث ضئيلا، وما شكّل إحدى صعوبات الخوض فيه.

ومع ذلك فقد تمّ تجاوز هذه الصّعوبات وإنجاز هذا البحث الذي نعرضه في شكل خطّة افتتحناها بمدخل ورد بعنوان " **التّواصل اللّغوي ودوره في اكتساب اللّغة عند الطّفل** " اهتمّ بمراحل اكتساب اللّغة عند الطّفل والعوامل المؤثّرة في ذلك، وثلاثة فصول مذيّلة بخاتمة؛ أمّا الفصل الأوّل فاختصّ بـ" **تعليمية النّص المسموع**"؛ حيث اندرج تحته مبحثين كان الأوّل بعنوان **النّص والمعايير النّصية**، تناولنا فيه مفاهيم النّص ومعاييره بالإضافة إلى أنماط النّصوص وأنواعها، في حين جاء الثّاني بعنوان **الاستماع كمهارة استقبالية**؛ وتضمّن عناصر تصبّ في مجملها في التّعريف بهذه المهارة وأهمّيتها بالإضافة إلى طرائق تدريسها والهدف من تعليمها ومعوّقات ذلك.

وجاء الفصل الثّاني تحت عنوان " **بناء كفاءة التّعبير الشّفهي**" وضمّ ثلاث مباحث؛ اختصّ الأوّل منها بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها قاعدة بناء المناهج. واهتمّ الثّاني **بتعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائية** بصفة عامة، بينما المبحث الثّالث خصّصناه **لطرائق تعليم التّعبير الشّفهي في منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي وكتابها**.

خصّص الفصل الثّالث **للدّراسة الميدانية**؛ إذ تناول الإطار المنهجي للبحث و تحليلا لبعض صور الكتاب المدرسي التي رافقت النّصوص المسموعة والتي استعملت كسند في الاختبارات، كما جمع مجمل الاختبارات التي خضعت لها عيّنة الدّراسة ونتائجها.

وكانت **الخاتمة** آخر ما خلصنا إليه في البحث؛ إذ ضمّت النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال دراستنا كلّها.

لقد كان هذا البحث بذرة صغيرة تمثّلت في فكرة أصبحت ثمرة ناضجة صوّرت في مذكّرة، ولا شكّ أنّ هذه الدّراسة تمثّل جزءا لا يتجزّء من دراسات تعليمية سابقة، وتشكل أرضية لدراسات أخرى، خاصّة في مجال المهارات اللّغوية الاستقبالية –الاستماع والفهم– التي لاحظنا قلّتها.

مدخل: التّواصل اللّغوي ودوره في اكتساب اللّغة عند الطّفل

تعتبر اللّغة الملكة الإنسانية والوسيلة التي يتواصل بواسطتها كلّ فرد في المجتمع ويعبّر بها عن حاجاته ومشاعره. وتكتسب هذه اللّغة من قبل الطّفل دون معرفة قوانينها؛ أي بطريقة عفوية منذ الولادة حتّى سنّ السّادسة وذلك قبل دخوله المدرسة. فما هو الاكتساب؟ وما هي النّظريات المفسّرة له؟ وما علاقته بالتّواصل اللّغوي؟

عرّف عبد الكريم غريب الاكتساب بأنّه:« نشاط يشمل بناء التّمثّلات وتخزينها في الذّاكرة، ذلك أنّ المحطّات التي نلتقطها داخل محيطنا، توفّر إمكانية لصياغة تمثّل حول هذا المحيط. وبالتّالي نتوصّل إلى إقامة علاقة بين المعطيات وكذلك بين المعطيات الجديدة والمعطيات القديمة التي نمتلك في السّابق.»[1]

وقد ذهبت الباحثة حفيظة تزروتي إلى أنّ: « اكتساب اللّغة مرتبط ارتباطا وثيقا بالجوّ العاطفيّ الذي يتربّى الطّفل في أحضانه، فليس تعلّم الكلام بالنّسبة للطّفل تجربة معرفيّة فحسب ولكنّه تجربة انفعالية عميقة، ويتمّ مثل كلّ اكتساب معرفيّ انفعالي في مسار تشخيص لا شعوريّ.»[2] كما وضّحت أنّ « اكتساب اللّغة بوصفه متأثّرا بالجوّ الانفعاليّ يبدأ منذ ولادة الطّفل.»[3]؛ أي أنّ الاكتساب أمر فطري عند الإنسان يلازمه منذ بداية حياته دون الخضوع لأيّة قوانين. وهذا الأمر يجعلنا نميّز بين مرحلتين منه تتمثّلان أساسا في: المرحلة ما قبل اللّغوية والمرحلة اللّغوية.

- المرحلة ما قبل اللّغوية

وتلعب الأمّ دورا كبيرا فيها كونها الأقرب من ابنها؛ فإذا كان المحيط العائلي للطّفل يتكوّن من الأبوين والإخوة الذين يستعملون اللّغة من حوله، فإنّ دورهم في عمليّة

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006، ج1، ص. 17.

[2] حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، 2003، ص.10.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

اكتسابه للّغة يختلف، فهناك من لا « يوفّر سوى قاعدة خلفية غير متميّزة لا قيمة تذكر لها في تركيب لغة الطّفل، ويمكن الاعتقاد بأنّ أفراد المحيط الفاعلين ليسوا فقط من يتكلّمون حول الطّفل ومعه أيضا [...] ومن يتمتّعون بمكانة في عالمه الخاصّ وبالتّحديد في تطوّره الانفعالي، وتحتّل الأمّ أو بديلها في هذا المجال مكانة مرموقة...»[1]

تتابع الأمّ طفلها بالحديث إليه سرّا وجهرا وهو في بطنها، والجنين يحسّ بذلك، ومن شأن هذا أن يحقّق له نموّا نفسيّا ولغويّا سليما بعد الولادة.[2]

ويستمرّ دور الأمّ في تحقيق النّمو اللّغوي عند الطّفل حتّى بعد الولادة، كونها تقوم بالحديث إليه وكأنّه كبير يفهم ما تقول، وتتجسّد قوّة العلاقة بين الأمّ وابنها من خلال التّصرّفات العاطفيّة التي تتمثّل في ضمّه إلى صدرها ومداعبته وكذا بالغناء له واللّعب معه، « فرغم أنّ القدرات العقليّة للطّفل في هذه المرحلة تكون محدودة إلى حدّ كبير، إلّا أنّ الإكثار من ترديد الأمّ لأغنيات المهد أمام طفلها يساعد على زيادة محصوله اللّغوي، ويثير فيه الإحساس بجمال الألفاظ والمعاني، كما ينمّي قدرته تدريجيّا على تذوّق ما تتضمّنه من معان وأفكار بالإضافة إلى تدريبه على أساليب التّدريب اللّغوي.»[3]

يكتسب الطّفل إذن أولى السّلوكات الاجتماعية وسط عائلته خصوصا مع أمّه، ابتداء من الصّراخ والمناغاة اللّذان يعتبران وسيلتان يلجأ إليهما من أجل تحقيق رغباته سواء عن طريق الأم أو أفراد الأسرة.

- المرحلة اللّغوية

عند وصول الطّفل إلى هذه المرحلة يكون قد اكتسب بعض السّلوكات الاجتماعية التي ذكرت في المرحلة السّابقة ومن بينها اللّغة، حيث يتقلّص دور الأمّ ليتوزّع على أفراد الأسرة ثمّ يصل إلى بعض الأقارب نتيجة توسيع دائرة اتصالاته.

---

[1] حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.11.

[2] شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، أطفالنا سلسلة سفير التربوية، العدد1، القاهرة، دت، ص.6.

[3] حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.12.

وهنا يخضع تطوّر اللّغة عند الطّفل إلى محادثات تتمّ من خلال متابعته لها أو المشاركة فيها؛ إذ يتابع ما ينطق به الكبار سواء في حديثهم أو الاستماع لما يقال له ويحاول ربطه بالواقع كأن يقال له: الطّعام جاهز، فيحاول ربط الدّال بالمدلول وتكوين صورة ذهنية، وفي هذا الشّأن يقول إيراجوردن (Ira Gorden): « تكلّموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كلّ الأشياء التي ترونها وتفعلونها، علّموهم أنّ كلّ نشاط وكلّ شيء له مسمّى، وإذا حاولتم أن تكلّموهم بتمهّل ووضوح، فإنّ الفائدة التي يحصل عليها الطّفل ستكون أكثر نفعا.»[1]

ومع مرور الوقت واشتغال الأمّ بأمور أخرى يلجأ الطّفل بطريقة غير مباشرة إلى التّواصل مع غيرها، ويمكن كذلك أن يخرج للشّارع للّعب، وبذلك يكون للمجتمع دور كبير في عملية التّواصل اللّغوي لديه، وفي اكتسابه سلوكات أخرى غير لغويّة تتمثّل في التّعاون والتّآزر. وهذا ما جعل الباحثين في مجال علم النّفس اللّغوي والتّعليمية يفسّرون هذا الاكتساب من وجهات مختلفة، تتجلّى معظمها في النّظريات المعروفة بـ: السّلوكية والعقلية والمعرفية والاجتماعية؛ فالنّظرية السّلوكية تعتبر إحدى أهمّ نظريات علم النّفس وقد اهتمَّت « في معالجتها للنّمو واكتساب اللّغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات وتشير إلى أنّ النّمو اللّغوي يخضع لمبادئ التّعلّم ومنها: النّمذجة والتّقليد والمحاكاة، حيث أكّد باندورا (Bandura) على دور التّعلّم من خلال الملاحظة، فهو يفترض أنّ الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتّراكيب اللّغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية.»[2]

---

[1] انظر، سيرجيو سبيني، التربية اللغوية عند الطّفل. نقلا عن: حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص13.

[2] محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، ط1، الأردن، 2011، ص.68.

ويدرج السّلوكيون – ومن بينهم سكينر (skinner)– « عملية اكتساب اللّغة ضمن إطار نظرية التّعلّم، فاللّغة من منظورهم شكل من أشكال السّلوك الإنساني، ولذلك فإنّهم لا يقرّون بوجود أيّ تباين بين مسار تعلّمها ومسار تعلّم أيّة مهارة سلوكية أخرى.» [1]

ومن هذا المنطلق يرى **سكينر** أنّ السّلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه– استجابة– تثبيت؛ حيث يقوم الطّفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشّكل الذي هي عليه أصوات اللّغة، وذلك عن طريق تعزيزها باتّجاه الأصوات اللّغوية عند الكبار« فالاستجابات اللّفظية تتولّد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتتعزّز خلال محاولة الطّفل التّلفّظ بها، ويتلقى الطّفل التّعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصّحيحة، وتتقدّم عمليّة اكتساب اللّغة بقدر ما تتوفّر الاستجابات الصّحيحة هذه وتعزّز.»[2]؛ ويكمن دور التّثبيت الذي يجعل «.. السّلوك اللّغوي للطّفل يتطوّر تحت حدث انتقاء إمكانات التّثبيت.. ويمكن للطّفل أن يتعلّم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبيت واحد..»[3]

من هنا يتّضح أن النّظرية السّلوكية تربط اكتساب اللّغة بمحيط الطّفل، وأنّها ترى أنّ عقل هذا الأخير صفحة بيضاء تستقبل كلّ الصّيغ والتّراكيب الواردة إليها، وأنّ اللّغة هي المنبع الذي يلجأ إليه الطّفل عند الضّرورة؛ أي إذا تلقّى مثيرات فستكون الاستجابات بالعودة إلى التّراكيب التي اكتسبها وقام بتخزينها في ذاكرته.

وأمّا أصحاب النّظرية العقلية فقد سلكوا منحى مخالفا لمنحى النّظرية السّلوكية؛ إذ رأوا «أنّ اللّغة ليست سلوكا يكتسب بالتّعلّم والتّدريب والممارسة فحسب، كما يرى السّلوكيون بل هناك حقائق عقلية، وراء كلّ فعل سلوك، أي أنّ اللّغة تعدّ تنظيما عقليا معقّدا لأنّها

---

[1] حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.53.

[2] المرجع نفسه ، ص. 54.

[3] المرجع نفسه، ص.53.

أداة تعبير وتفكير في آن واحد.»[1]

تؤكّد النّظرية العقلية لتشومسكي(Chomsky) أنّ الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للاكتساب اللّغوي، فهم يرثون التّركيب البيولوجي الذي يمكّنهم من استعمال السّمات اللّغوية العامّة، كما يركّز« على طبيعة النّمو العقلي عند الطّفل، وعلى الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته، وتجدر الإشارة إلى أنّ الطّفل لا يمتلك في الحقيقة قدرات فطرية تؤهّله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها، وإنّما بإمكانه اكتساب أيّة لغة إنسانية، انطلاقا من المعطيات اللّغوية التي توفّرها البيئة حتّى وإن كانت ناقصة....»[2]

يتّضح من خلال ما سبق أنّ الطّفل في منظور النّظرية العقلية يولد مزوّدا بقواعد عامّة لمختلف اللّغات الإنسانية، ولكونه يعيش ضمن بيئة معينة، فإنّه يستطيع عند اكتسابه للغة هذه البيئة اكتشاف قواعدها واستخراجها من ضمن القواعد المضمرة في ملكته الفطرية وهنا يبرز دور الأسرة في مساعدته على ذلك من خلال التّواصل معه« فالملكة اللّغوية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة.»[3]

يرى جان بياجيه (Jean PIAGET) صاحب النّظرية المعرفية أو البنائية، أنّ اللّغة تكتسب بطريقة مختلفة؛ إذ قدّم تفسيرات لنظرية الاكتساب اللّغوي تتنافى مع ما أقرّته النّظريتان السّابقتان، فقد اعتبر أنّ نموّ اللّغة يتمّ على أساس نموّ الفكر في المرحلة الحسيّة- الحركيّة وهي المرحلة الأولى في النّمو المعرفي، وقد حدّد النّمو اللغوي على أساس مراحل تسير وفقها عملية الاكتساب وهي:

المرحلة الحسّية-الحركية، المرحلة ما قبل الإجرائية، المرحلة الإجرائية المحسوسة، والمرحلة الإجرائية الشّكلية [4]

---

[1] محمد بن علي الطنطاوي، نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون و تشومسكي و بياجيه: تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثالا، في أعمال ملتقى الجامعة الماليزية، 2011، ص.139.

[2] حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.61.

[3] المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[4] انظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت- لبنان، 1993، ص ص 80- 82.

وتبيّن هذه المراحل أنّ أعمال بياجيه تمحورت حول البحث في طريقة بناء المعرفة دون الاهتمام بطريقة اكتساب اللّغة ذاتها، وقد ربط هذا العالم اللّغة بالفكر وعالجها على أساس أنّها انعكاس لفكر الطّفل.[1]

أمّا فجوتيسكي (Vigotsky) صاحب النّظرية الاجتماعية، فقد توصّل إلى أنّ النّمو اللّغوي يتمّ عبر مراحل أربع هي:

المرحلة البدائية، ومرحلة السّيكولوجية السّاذجة، ومرحلة اللّغة المتمركزة حول الذّات ومرحلة النّمو الدّاخلي.[2] وأنّ الاكتساب اللّغوي مرهون بالتّفاعل الاجتماعي، فلا يمكن للطّفل أن يبني كفاءة لغوية ما لم تتوافر له سبل التّواصل مع المحيطين به.

ويعدّ التّواصل اللّغوي « تبادل لغويّ بين فردين أو مجموعة من الأفراد، يكون هناك مرسل ينتج رسالة معيّنة ومستقبل مؤهّل لاستقبال هذه الرّسالة للإجابة عنها بطريقة ظاهرة أو مضمرة يتوقّف ذلك على المقولة المنتجة.»[3]

وقد عرّفه عبد الكريم غريب على أنّه: « نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة بحيث يستلزم ذلك النّقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقّق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات وفك التّرميز، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التّفاعلات التي تحدث أثناء عملية التّواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرّسالة والسّياق الذي يحدث فيه التّواصل.»[4]

ولكي تتمّ عملية الاتّصال يجب أن تتوفّر على عناصر أساسية لا يمكن النّجاح بدونها:

- **المرسل: Destinateur /المرسل إليه: Destinataire**
- **الرّسالة: Message/ القناة: Canal**

---

[1] انظر، حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.69.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.81، 82.

[3] محمّد حولة، الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصّوت، دار هومة، ط3، الجزائر، 2009، ص.20.

[4] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص.157.

- **الوضع (الشّفرة): Code / السّياق: Contexte** [1]

هذا وقد أوضحت دراسات أجريت على الطّفل ومحيطه وعلى الأمّ خاصّة أنّ هناك ثلاث نماذج متتابعة للتّواصل تتمثّل في:

- **الاتّصال الانفعالي العاطفي:** ويتمثّل في النّظر والإيماءات، ويلاحظ في حوالي الشّهر الثّالث عندما يبتسم الطفل في وجه الآخرين.

- **الاتّصال القصدي:** ويتحقّق عن طريق الإشارات ويظهر ما بين الشّهر الثّامن والثّاني عشر.

- **الاتّصال اللّغوي:** وهنا يظهر الشّكل الأوّل للكلمة الذي يدلّ على بدء الاتّصال اللّغوي ويكون مصحوبا بالإشارات، ثمّ تبدأ اللّغة الشّفهية في حوالي العامين؛ حيث يتمكّن الطّفل من تركيب كلمتين، ثمّ تليها العمليات الرّمزية المرتبطة باللّغة (بناء مواضيع الخطاب والقدرة على التّنبّؤ...) ثمّ العمليات الأكثر تعقيدا مثل: بناء السّرد، القيام بالمقارنة؛ حيث يظهر هذا الأخير في حوالي السّنة الثّانية والنّصف، وبهذا تقترب لغة الطّفل من خطاب الرّاشد وذلك باستعمال الضّمائر وأدوات الرّبط والأسماء والصّفات والأزمنة والأفعال... [2]

ويستمرّ اكتساب اللّغة عن طريق تواصل الطّفل مع أفراد المجتمع سواء أكان لغويّا أو غير لغويّ، ولكن بعد سنّ الثّالثة، حيث يكون الاتّصال اللّغوي هو الأكثر استعمالا بين الطّفل وغيره وذلك لتعويده على استعمال اللّغة بطريقة طبيعية، إلى حين دخوله المدرسة التي تتولّى فيما بعد مهمّة صقل لغته، وجعله ينتقل من لغة المنشأ إلى لغة المدرسة.

ويدخل الطّفل إلى المدرسة برصيد لغويّ ومكتسبات، واستعدادات وقدرات جسمية- حسّية وعقلية ووجدانية متفاوتة، حيث يكون واقعه على النّحو التّالي:

---

[1] انظر، محمد برّو، عبد الحميد معوش، "الاتصال والتواصل الأسري قديما وحديثا" ، في أعمال الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، أيام 10/09 أفريل 2013، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص.8- 10.

[2] انظر، محمّد حولة، الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصّوت، ص. 23.

– رصيد لغوي لا يزيد عن ثلاث آلاف (3000) مفردة، مرتبطة باللّغة المستعملة في محيطه، كما أنّ هذا المتعلّم يجهل القراءة والكتابة، وقد يعاني أيضا من صعوبات النّطق الصّحيح لبعض الأصوات.

– حسّي، أي لا يفهم إلّا عن طريق المحسوس وينفر من المجرّد، و كثير الحركة موفور النّشاط، ويعيش متمركزا حول ذاته، و لا يفكّر إلّا فيما يتّصل بميوله ودوافعه وحاجاته.

– لا يستطيع الانتباه إلى شيئين مختلفين السّبورة والكرّاس، أو يجمع بين الكتابة و فهم ما يسمع في آن واحد.[1]

لذا يجب على المعلّم معرفة واقع المتعلّم، وأن يسعى إلى توجيهه بأسلوب تربوي سليم من جهة، وإلى تذليل الصّعوبات والفروق الفردية من جهة ثانية، وأن يفهم الأهداف التّربوية ويعمل على تحقيقها في كل نشاط من أنشطة اللّغة العربية، لأنّ تحديد الأهداف لا يخضع للارتجال والصّدف، بل يرتكز على الجوانب الجسمية– الحسية والعقلية والوجدانية من جهة ويعتمد على العوامل البيئية واللّغوية والاجتماعية والاقتصادية من جهة ثانية. [2]

---

[1] انظر، علي أوحيدة، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشّهاب، الجزائر، 2007، ص.191.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.192.

الفصل الأوّل: تعليميّة النّص المسمـــــوع

1. النّص والمعايير النّصية

2. الاستماع كمهارة استقبالية

بعد تحوّل اهتمام الدّرس اللّغوي النّظري من الجملة –الموضوع الأساسي للدّراسات البنوية– إلى النّص مع لسانيات الخطاب، أصبحت النّصوص دعامة أساسية من دعائم تعليم اللّغات، باعتبارها المورد الأساسي الذي تدرّس من خلاله باقي النّشاطات اللّغوية. لذا سنقوم في هذا الفصل بمعالجة ما يتعلّق بالنّص من جميع الجوانب كونه القاعدة الأساسية التي يُنطلَق من خلالها لتدريس التّعبير الشّفهي.

1.النّصّ والمعايير النّصّية

عالج الباحثون مفهوم النّص من زوايا مختلفة، لعلّ أهمّها تحديده من المنظور البيداغوجي، بالإضافة إلى إبراز أنماطه وأنواعه.

1.1. المفهوم اللّغوي للنّص

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة نصص «النَّصُ: رَفْعُكَ الشَّيْءَ. نَصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصًّا: رَفَعَهُ. وَكُلُّ مَا أَظْهَرَ، فَقَدْ نَصَّ. وَقَالَ عَمْرُو بْنُ دِينَار: مَا رَأَيْتُ رَجُلًا أَنَصَّ لِلْحَدِيثِ مِنَ الزَّهْرِي، أَيْ أَرْفَعَ لَهُ وَأَسْنَدَ. يُقَالُ: نَصَّ الحَدِيثَ إِلَى فُلَانٍ أَيْ رَفَعَهُ وَكَذَلِكَ نَصَصْتُهُ إِلَيْهِ، وَنَصَّت الظَبْيَةُ جِيدَهَا أَيْ رَفَعَتْهُ، وَأَصْلُ النَّصّ أَقْصَى الشَّيْءِ وَغَايَتُهُ، ثُمَّ سُمِّيَ بِهِ ضَرْبٌ مِنَ السَّيْرِ سَرِيعٌ. »[1]

أمّا ابْنُ الأَعْرَابِيّ فقد ذهب إلى أنّ: «النَّصُّ الإِسْنَادُ إِلَى الرَّئِيسِ الأَكْبرِ، وَالنَّصُّ: التَّوْقِيفُ وَالنَّصُّ التَّعْيِينُ عَلَى شَيْءٍ مَا.»[2]

كما ورد في القاموس المحيط للفيروزآبادي أنّه:

« نَصَّ الحَدِيثَ إِلَيْهِ: رَفَعَهُ، وَنَصَّ نَاقَتَهُ: اسْتَخْرَجَ أَقْصَى مَاعَتَهَا مِنَ السَّيْرِ، وَنَصَّ الشَّيْءَ: حَرَّكَهُ، وَمِنْهُ فُلَانٌ يَنُصُّ أَنْفَهُ غَضَبًا وَهُوَ نَصَّاصُ الأَنْفِ، وَنَصَّ المَتَاعَ جَعَلَ بَعْضَهُ فَوْقَ بَعْضٍ، وَنَصَّ فُلَانًا: اسْتَقْصَى مَسْأَلَتَهُ عَنْ الشَّيءِ وَنَصَّ العَرُوسَ: أَقْعَدَهَا

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التّراث العربي، ط3، لبنان، دت، الجزء 14، مادة (نص ص).

[2] المرجع نفسه، مادّة (ن ص ص).

عَلَـى المِنَصَّـةِ. نَصَصَ عَزِيمَتَهُ وَنَاصَّهُ: اسْتَقْصَى عَلَيْهِ وَنَاقَشَهُ وَانْتَصَّ: انْقَبَضَ وَانْتَصَبَ وَارْتَفَعَ.»[1]

وبناء عليه فإن مفهوم النّصفي المعاجم اللّغوية العربية يتّسع لهذه المعاني: الرّفع والإظهار والوضوح والاستقصاء والتّركيب والتّرتيب والاقتصاد، التّي تحقّق له سمة الثّبات.

2.1.المفهوم الاصطلاحي للنّص

اختلفت تعريفات الباحثين واللّسانين للنّص؛ إذ إنّ العرب لم يتّفقوا على تعريف واحد لهذا المصطلح، بيد أنّ الغرب قاموا بتعريفه من جوانب مختلفة، فنجد النّص في مفهوم اللّسانيات الحديثة؛ مجموع الملفوظات اللّغوية التي يمكن إخضاعها للتّحليل، فهو إذًا عيّنة من السّلوك اللّغوي الذي يكون مكتوبا أو منطوقا.

وتعرّف رقية حسن(Rokia HASSEN) وهاليداي(HALIDAY) النّص في كتابهما "الانسجام في الانجليزيّة" بقولهما:« إنّ كلمة نص (texte) تستخدم في علم اللّغويات لتشير إلى أيّ فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة»[2]

وتذهب جوليا كريستيفيا (Joulia KRISTIVIA) إلى أنّ: «النّص جهاز شبه لساني (paralinguistique) يعيد توزيع نظام اللّسان(langue) عن طريق رابطة الكلام (parole) التّواصلي راميّا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السّابقة والمعاصرة»[3]

والنّصّ أيضا«... وحدة كلاميّة تامّة مستقلّة نسبيّا يحقّقها المتكلّم بهدف معيّن وفي إطار ظروف زمنيّة ومكانيّة محدّدة ويفرّق بينها مجرّد توال لأيّ عدد من الجمل.»[4]

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط3، لبنان، 1993، مادة (ن صّ).

[2] انظر، رقيّة حسن وهاليداي، الانسجام في اللغة الانجليزية. نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية منشورات الاختلاف، مصر، 2008، ص. 20،21.

[3] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن ،2007، ص. 86.

[4] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.219.

أمّا النّصّ من المنظور التّداولي فهو:« فعل لغوي معقّد يحاول فيه المتكلّم أو الكاتب أن ينشئ به للنّصّ علاقة تواصليّة معيّنة مع السّامع أو القارئ»[1]

يتبيّن ممّا سبق أنّ النّصّ فعل اتّصالي ويتّضح ذلك من خلال العلاقة التّرابطيّة بين أجزائه اللّغويّة وسياقه الاجتماعي، وأجزاء غير لغويّة في موقف تواصليّ بين المرسل والمرسل إليه؛ أي أنّ النّصّ في تعريفه الشّامل كما حدّدته جوليا كريستيفيا كإنتاج هو: «مفهوم يعني مجموعة العمليات التي تنتج عبرها الدّلالات أو تنقل من هذا النّص أو غيره.»[2]

فهي إذن تحدّد الإنتاج على أنّه علاقة النّص بالمتلقّي، القائمة على الهدم والتّفكيك ثمّ إعادة البناء والتّوزيع ويكون مؤدّاها إنتاج نصّ جديد.

3.1. المعنى البيداغوجي للنّص

يعرّف النّصّ من وجهة نظر بيداغوجيّة على أنّه:« وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليميّة/ التّعلّمية.»[3]

كما يحدّد في ميدان التّعليميّة بأنّه:« إنتاج وضعيّة خطابيّة يعبّر فيها المتكلّم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفيّ أو سرديّ أو حجاجيّ باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب.»[4]

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.222.

[2] انظر،

R.GALISSON et D.COSTE , Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition,1979, p. 562.

[3] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص129.

[4] حبيبة بودلعة العماري، صليحة مكي، كريمة أوشيش حماس، " إشكالية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية" في مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد5، ص.09.

ولا شكّ أنّ للنّصوص التّعليميّة مكانة في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّمية؛ بحيث إنّها تزوّد المتعلّم بالأمثلة التي تتوفّر على الظّواهر اللّغويّة النّحوية أو الصّرفية المراد تدريسها وبفضلها يتمّ التّوصّل إلى إدراك هذه الظّواهر واستنباط القوانين التي تنبني عليها، كما تساهم في عمليّة اكتساب اللّغة اكتسابا وظيفيّا يمكّن المتعلّمين من التّواصل مشافهة وكتابة والتّعبير عن مختلف الحاجات اليومية.[1]

فالنّصّ من المنظور التّعليمي إذن هو المحور الذي تدور حوله جميع فروع اللّغة؛ فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها؛ إذ يمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات النّحويّة والصّرفيّة والدّلاليّة، وهو بذلك بؤرة العمليّة التّعليميّة/التّعلّمية بكلّ أبعادها.

4.1.أنماط النّصوص وأنواعها

إنّ النّصوص وحدات تواصليّة تتحقّق لغويّا، وهي« أنظمة دينامية؛ أي عمليّات لغويّة يتوقّف نشدانها للهدف على كليّة النصّوص الجزئيّة وتضافر مكوّنات النّص، وتحدّد وظائف مختلفة نشوء مسارات نصّية مختلفة.»[2] وهكذا يبرز للنّصوص أنماطا متباينة من المسارات النّصّية.

تتعدّد أنماط النّصوص وأنواعها على حسب الغاية التي يسعى مؤلّفوها الوصول إليها ولهذا سنحاول إبراز كلّ من أنماطها ثم أنواعها باختصار فيما يلي:

1.4.1. أنماط النّصوص

تتنوّع أنماط النّصوص المدرجة في كتب القراءة العربية لمختلف الأطوار الدّراسية من التّعليم الابتدائي بين الحوارية والسّردية، الوصفية والإخبارية، الحجاجية والتفسيرية

---

[1] انظر، حبيبة بودلعة العماري، صليحة مكي، كريمة أوشيش حماس، " إشكالية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية"، ص.10.

[2] زيتيسيسلاف وأورزينياك، مدخل إلى علم النّص مشكلات بناء النّص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختارط1،القاهرة، 2003، ص.74.

الإيعازية والتّوجيهية، والتي يتمّ توزيعها على المستويات الدّراسية. ولنا وقفة مع كل نمط فيما يأتي:

1.1.4.1. النّمط الحواري

الحوار هو اللّغة المعترضة التي تقع وسط المناجاة واللّغة السّردية، ويجري بين شخصيتين أو أكثر، وهو « جزء هام من الأسلوب التّعبيري في القصّة؛ إذ يساعد على إحياء الشّخصيات، وتمثيل حركتها والتّواصل بينهم تمثيلا حيّا، كما أنّه شكل من أشكال التّواصل المعتمد على الكلام بين شخصين أو أكثر، يتعاقبون على الإرسال والتّلقي اعتمادا على الجمل الاستجوابية(سؤال/جواب). ويشكّل وسيلة أساسية في التّعبير والأداء لكثير من مهارات التّعبير والفنون السّردية.»[1]

وهو أيضا النّص الذي يعتمد تحريره على أسلوب السّؤال والجواب، فأثناء السّؤال يكون الاعتماد على أدوات الاستفهام، أمّا أثناء الجواب فيكون الاعتماد على حروف الجواب.

ولهذا اعتمد كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي على النّصوص الحوارية وذلك في التّعبير الشّفهي، وتحديدا من خلال نشاط " أشاهد وأستمع" الذي يجعل المتعلّمين «...يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللّاحقة.»[2]؛ ويتفاعلون بواسطة الحوار والمناقشة التي تلي قراءة النّصّ من طرف المعلّمة.

2.1.4.1. النّمط السّردي

يعتبر السّرد عرض لحدث أو متوالية من الأحداث، حقيقية أو خيالية، بواسطة اللّغة المكتوبة أو الشّفهية بشكل يجسّد تتابعها وواقعيّتها أو بعدها التّخييلي، وهذه الأحداث تحكمها علاقات كثيرة ومتنوّعة وتحقّقها شخصية أو أكثر.[3]

---

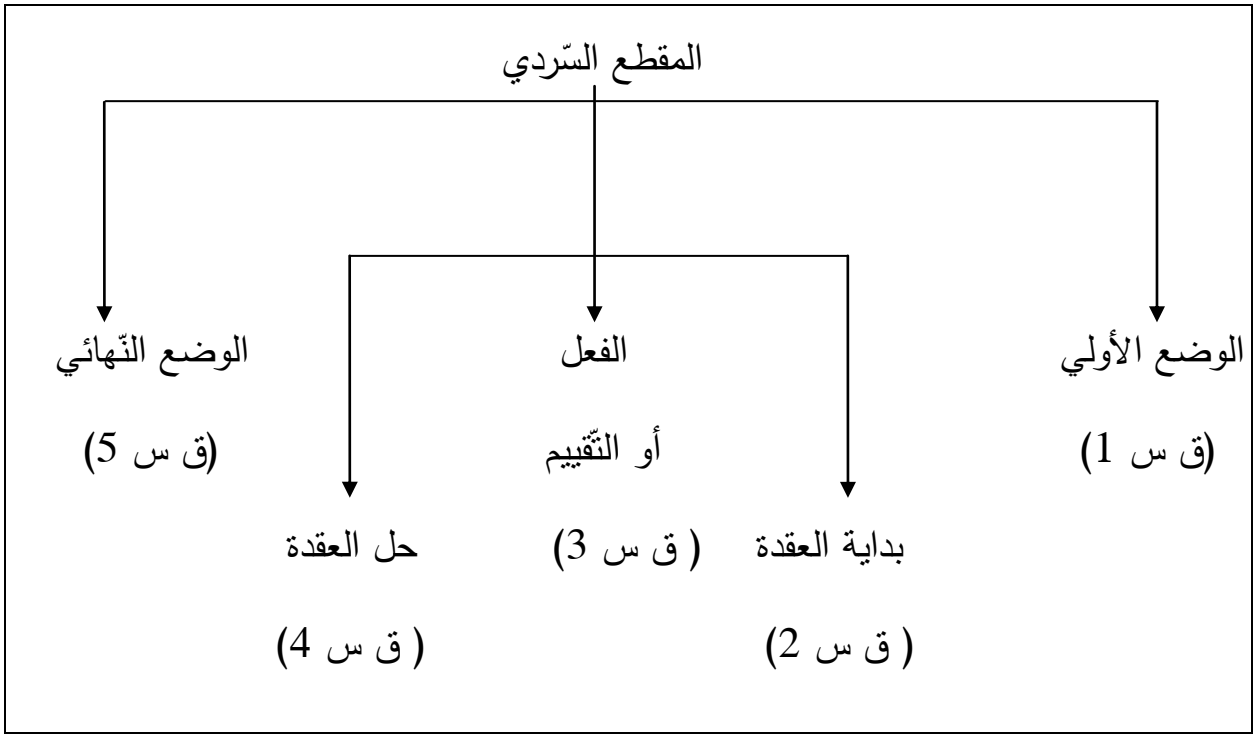
[1] محمد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدّار البيضاء 2005، ص. 117،118.

[2] اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011، ص.17.

[3] انظر، محمّد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، ص.21.

وقد يكون النّصّ السّرديّ قصّة تتوالى فيها الأحداث ضمن مسار قصصيّ، بدايته هادئة سرعان ما تضطرب وتتحوّل إلى أزمة ليعود الاستقرار في نهايته.[1]

وفيما يلي مسار الحكاية السّردية حسب جون ميشال أدام(Jean- Michal Adam):[2]



مخطّط رقم (01): خطاطة النّص السّردي

3.1.4.1. النّمط الوصفي

يعدّ الوصف شكل من أشكال الخطاب، ينقل صورة العالم الدّاخلي والخارجي للإنسان بهدف إشراك المتلقّي فيما يحسّ به الواصف ويشعر به. ويتّخذ الوصف طبيعته من خلال نموذج التّصوير المعتمد في رسم الأشخاص أو الأشياء، ويمكن الحديث في هذا المجال، –مجال التّصوير والصّور– عمّا يسمّى بشجرة الصّور التي اقترحها ميتشيل

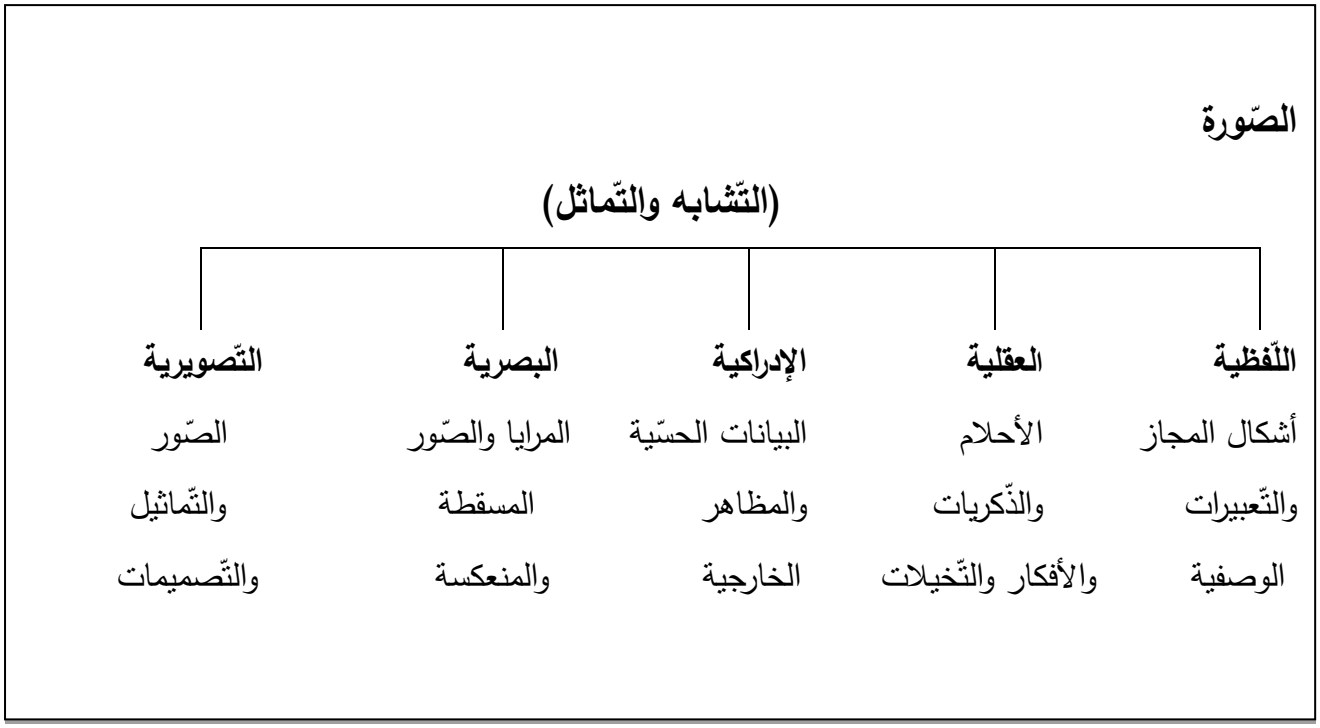
---

[1] انظر، بسمة لعرابي، إشكالية المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية للمرحلة المتوسّطة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011/2010، ص.55.

[2] انظر،

Jean-Michel Adam, les textes: les types, et prototypes(Récit, description, argumentation, explication et dialogue) , Nathan, France, 1992, p.54.

(MITCHELL)على الشّكل الآتي:[1]



مخطّط رقم (02): نموذج التّصوير المعتمد في الرّسم

يتيح الوصف رؤية خصائص شخص أو شيء أو مكان كما يرسم له صورة متموضعة داخل مكان ما، ولكن في انفصال عن الزّمن تبرز فيه الصّور البيانيّة[2]. والوصف نوعان:

خارجي (ظاهري):وهو وصف الشّيء كما هو، دون تدخّل فيه أو إضفاء سمة الخيال عليه، فهو وصف واقعيّ خارجيّ يعطي الأشياء قيمتها الظّاهرية والحقيقية دون إسهاب.

داخلي(حسّي):يعبّر عن الموصوف سواء أكان إنسانا أو حيوانا أو جمادا، وذلك من خلال امتزاج العواطف وانفعال الأحاسيس اتجاه الموصوف لتتطبع صورا حيّة.[3]

---

[1] ورد هذا المخطّط في كتاب، عبد الحميد شاكر، عصر الصورة، عالم المعرفة، العدد 311، الكويت، يناير 2005 ص، 201.

[2] انظر، الشريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ص. 15.

[3] انظر، بسمة لعرابي، إشكالية المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة ص.55.

4.1.4.1.النّمط الإخباري

يعدّ الإخبار« شكل من أشكال الكتابة الوظيفية، فيه قدر من الحقائق والمعلومات في موضوع معيّن أو حال معيّنة، بناء على طلب محدّد، أو وفقا لغرض مقصود.»[1] والنّمط الإخباري هو النّمط الذي يعرض الكاتب من خلاله المعلومات والأخبار التي ترمي إلى إعلام المتلقّي وتزويده بما يحتاج إليه من معلومات، كأن يخبرنا عن حادث مرور أو عن سبب تأخّر أو حول مستجدّ ما.

وتهدف موضوعات الإخبار إلى نقل الأحداث بأمانة إلى القارئ، وذلك بكيفيّة تجعله وكأنّه شاهد على الحدث، وتتطلّب هذه الموضوعات زادا لغويّا كبيرا حول الموضوع فغالبا ما يستعمل هذا النّمط في النّصوص الإعلاميّة التي تمكّن القارئ من الفهم الإجمالي للأحداث الجاريّة.[2]

وفيما يلي البطاقة البيانية للإخبار: [3]

الكاتب/ المتلفّظ	– حيادي، متجرّد، كفء، دقيق...
المرسلإليه/المتلقّي	– من المفروض أن يكون جاهلا بالمعلومات التي يعالجها التّقرير.
العرض	– تاريخي في أغلب الأحيان. – مقالي إذا تعلّق الأمر بالشّهادة.
المحتوى	– وصف نص، أو حدث، أو عرض حول مكان، أو زيادة...
النّوع	– نص إخباري.
اللّغة والتّركيب	– لغة واضحة، نص مصحوب بعناوين –الاقتباسات منصوص عليها بخطّ بارز.
الدّعامات	– يمكن للنّص التّقريري أن يكون مصحوبا بمقتطفات، صور بيانات...

جدول رقم (01): البطاقة البيانية للنّص الإخباري

---

[1] محمّد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، ص.143.

[2] انظر، بسمة لعرابي، إشكالية المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة ص.54.

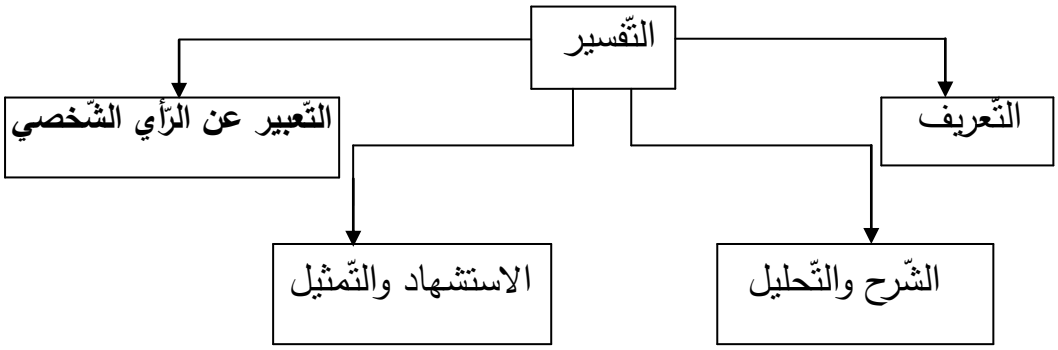
[3] محمّد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، ص.144.

5.1.4.1.النّمط التّفسيري

هو نوع من أنواع الخطاب تتحكّم في تأليفه وإنشائه مجموعة من الفروض والمسلّمات النّظرية التي يمكن استقاؤها من شكل الخطاب نفسه، بطريقة صريحة أو ضمنية. ويقوم على التّقيّد بالواقع، ونقل ما هو موجود حقيقة وجودا مادّيا حسّيا، يصفه ويميّزه وينظر إلى تقاسيمه وأجزائه. ويهدف التفسير إلى تقديم المعلومات والإفهام للإجابة عن سؤال مطروح أو ضمني، والتّفسير الجيّد ينبغي أن يكون واضحا ومنطقيا.

ويستعمل النّمط التّفسيري في سندات متعدّدة: المجلّات، الكتب المدرسيّة... حيث يقدّم معلومات غير معروفة من لدن القارئ ويقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها.

وفي ما يلي مكوّنات التّفسير وروافده: [1]



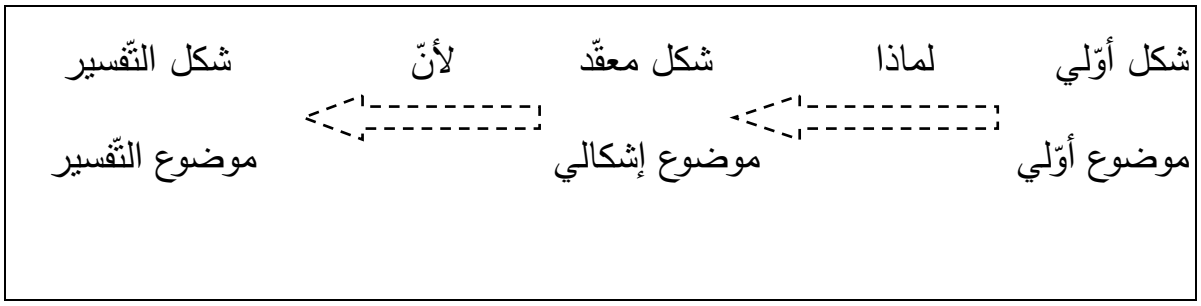
مخطّط رقم (03): مكونات التّفسير وروافده

ونجد النّصّ أحيانا يشتمل على النّمط التّفسيري بغرض الإقناع، ومن هنا يتّضح أنّ النّمط التّفسيريّ يستعمل لغرضين اثنين وهما: التّفسير الخالص والتّفسير الإقناعي، يقول أحد الباحثين في هذا الصّدد: « إنّ تفسير ظاهرة ما أو مفهوم ما حين يقود المتلقّي إلى معرفة الموضوع المعالج، وإدراك أسبابه ونتائجه، فإن الوظيفة المهيمنة حينها هي وظيفة التّفسير الخالص، لكن حين يقود النّصّ التّفسيري المتلقّي إلى اتخاذ موقف مؤيّد أو معارض للظّاهرة أو للموضوع المعالج، فإنّ الوظيفة التي يضطلع بها النّصّ التّفسيري المتلقّي

[1] انظر، محمّد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء ص.101.

تكون وظيفة إقناعية.»[1]

ويعرض لنا جون ميشال أدام الخطاطة التّفسيرية على النّحو الآتي:[2]



مخطّط رقم (04): الخطاطة التّفسيرية (المقطع التّفسيري)

6.1.4.1. النّمط الإيعازي أو التوجيهي

يهدف النّص الإيعازي أو التوجيهي إلى دفع شخص ما إلى إنجاز فعل أو القيام بتصرّف معيّن لبلوغ نتيجة ملموسة، ويستعمل في كثير من النّصوص المرتبطة بالحياة الاجتماعيّة: طرائق الاستعمال، النّصوص التّنظيميّة، تعليمات الكتب المدرسيّة...[3]

7.1.4.1. النّمط الحجاجي

يعرّف الحجاج على أنّه: « الدّفاع بواسطة الكلام أو الكتابة عن فكرة أو عن شخص أو موقف أو عقيدة، والرّفع من قيمة الشّيء المدافع عنه، والعمل على التّأثير في شخص أو مجموعة أشخاص لكي يتبنّوا فكرة، أو إقناعهم بعدم تبنّيها، وتشكّل هذه الفكرة نوعا من مهارات الحجاج المتعدّدة.»[4]

ويرمي الحجاج إلى إقناع شخص ما باعتناق فكرة معيّنة، ويتمّ ذلك باستعمال الحجج والأدلّة بحسب الشّخص المراد إقناعه، لذلك فهو يهدف إلى تحويل قناعات القارئ، فيدفع باعتقاداتــه حتّى يغيّر من رأيه، وتمرّ هذه التّعديلات فــي الآراء عبر إعادة المعارف

---

[1] محمّد حمّود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النّصوص، الدّار العالمية للكتاب، الدّار البيضاء،ط1، المغرب2005 ص.115.

[2] انظر.Jean-Michel Adam, Les textes : types et prototypes, p.132

[3] انظر، الشريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.15.

[4] محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص.75.

وبالدّفاع عن موضوع قد يكون واضحا أو غير واضح.[1]

وفي المجال المدرسي «يكون النّصّ الحجاجيّ أكثر تداولا في التّعبير عن مهارات متعدّدة منها: الدّفاع عن رأي، أو موقف، أو تصوّر، وإصدار الأحكام وإيجاد الحلول للمشاكل. ويتّسم الحجاج في هذا المجال بسهولة العبارة، ووضوح المعنى، لأنّ فهم المعاني أساس الإقناع والاستمالة.»[2]، وتتركّب بنية الحجاج من منظور بيداغوجي وفق العناصر الآتية:[3]

الأطروحة أو القضية	أطراف الحجاج	الحجج	أساليب الإقناع
– عرض الآراء محور الحجاج – تقديم الأطروحة والأطروحة المضادّة	– المتحاورون في قضية معيّنة – الدّفاع عن وجهة نظر	– الأدلّة: المنطقية العقلية التّاريخية...	– الاستقراء – الاستنباط – الأساليب التّعبيرية: التّوكيد النّفي، الاستفهام...

جدول رقم (02): بنية الحجاج

[1] انظر، بسمة لعرابي، إشكالية المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة، ص.56.

[2] محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص.75.

[3] المرجع نفسه، ص.76.

2.4.1. أنواع النّصوص

يقترح بشير إبرير التّصنيف الآتي لأنواع النّصوص:

1.2.4.1.النّصّ الأدبيّ

ويشمل الأنواع المتعارف عليها من رواية وسرد وقصّة وأوصاف، ويتميّز بلغته الخالقة المبدعة التي ترحل بين الدّلالات المختلفة، ولذلك تتعدّد قراءاته ويتّسع لوجوه التّأويل.[1] ويتميّز النّصّ الأدبيّ بكونه نتاجا فرديّا، يعكس لغة كاتبه وأسلوبه وبيئته.

2.2.4.1. النّصّ العلميّ

يتميّز النّصّ العلميّ بتقديمه حقيقة شاملة متعارف عليها عند الجميع؛ لأنّ نتائجها تخضع لاختبارات بوسائل ماديّة محسوسة.

إنّ أهمّ ما يميّز النّصّ العلمي هو معجمه الخالي من الإيحاء والاشتراك اللّفظي والتّرادف ودلالته المحدّدة والبعيدة عن المجاز؛ لأنّ الكتابة العلميّة هي الجيّدة التّقديم والمختصّة والمركّزة على معرفة معلومة متعلّقة بموضوع علميّ.[2]

3.2.4.1. النّصّ الإعلاميّ

يقصد بالنّصّ الإعلامي «جميع أنواع النّصوص التي تقدّم في المجال الصّحفي: الجرائد والمجلات والدّوريات؛ أي ما ينشر في الصّحف والمجلّات من مقالات وتقارير وتحاليل واستطلاعات وأخبار متنوّعة، العالمية والمحلّية أو اليومية العادية أو العابرة أو الإعلانات.»[3]ويتميّز بلغته البسيطة المختارة للتّأثير على السّامع وإقناعه، لذلك فهو يستند علـى مؤشّرات مرئيّة مثل: العناوين في كتاباتها ومضامينها وأنواع الطّباعة ويتوجّه النّصّ الإعلامي لأغلب الجماهير لتمكينها من الفهم الإجماليّ للأحداث الجاريّة.[4]

---

[1] انظر، بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص.107.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.115.

[3] محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 130.

[4] انظر، بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق ، ص.115.

5.1. معايير النّصية (مقوّمات النّص)

ممّا لا شكّ فيه أنّ النّصّ وحدة كلامية مرتبطة الأجزاء موحّدة الدّلالات، ولكي يكون باستطاعتنا الحكم على نسيج كلاميّ معيّن بأنّه نصّ وجب علينا إخضاعه لدراسة شاملة تنطلق أساسا من البحث في معاييره النّصيّة. وقد حدّد سعد مصلوح هذه المعايير في المصنّف الآتي:

«– ما يتصل بالنّص في حدّ ذاته: السّبك(Cohésion) والحبك (Cohérence).

– ما يتّصل بمستعملي النّص، منتجا ومتلقّيا وهما معياري القصديّة (Intentionnalité) والتّقبّليّة (Acceptabilité)

– ما يتّصل بالسّياق المحيط بالنّصّ: وهي المعايير الثّلاثة المتبقيّة: الإعلاميّة (Informativité)، المقاميّة (Situastionalité)، والتّناص (Intertextualité).»[1]

1.5.1. السّبك أو الاتّساق (Cohésion)

يقصد به التّرابط الرّصفي للعناصر اللّغويّة على سطح النّص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدّي السّابق منها إلى اللّاحق بعدّة وسائل تتوزّع على المستوى المعجمي والنّحوي والدّلالي.[2]

وقد عرّف أيضا بكونه: «ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ ما، ويهتمّ أيضا بالوسائل اللّغويّة (الشّكليّة) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من النّص أو النّص برمّته.»[3]

---

[1] انظر، سعد مصلوح، نحو أجرومية النّص الشّعري.

نقلا عن: شاهين عبد الخالق فرحان، أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي البلاغي عند العرب، رسالة ماجستير جامعة الكوفة، 2012، ص.52.

[2] انظر، روبرث دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسّان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1989 ص.103.

[3] انظر، بشرى حمدي البستاني، المختار حسن عبد الغني، في مفهوم النص و معايير نصية القرآن الكريم – دراسة نظرية–، في مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلّد 11، العدد1، 2011، ص.182.

وقد أشار روبرت دي بوجراند (Robert DE BEAUGRANDE)إلى أهميّة وسائل الاتّساق في تنمية الكفاءة النّصيّة للمتعلّم من خلال التغيّرات التي تطرأ على البنية السّطحيّة « كحذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التّميّز أو الهويّة في النّص والتّوازن المناسب بين التّكرار والاختلاف في البنية السّطحيّة.»[1] وكلّ ذلك يكسب المتعلّم قدرة استنباطيّة عاليّة من خلال استقراء أنماط الاستبدال التي تحدث للوحدات اللّغويّة على سطح النّصّ؛ عن طريق التّكرار والحذف والإحالة والرّبط والتّعريف وغيرها من أدوات الاتّساق النّصّي.[2]

وتتجلّى أهميّة هذه الوسائل في أنّها تتعلّق بمستويات اللّغة المختلفة، المنظور إليها من جانب البنية الكلّية للنّص، فالمتعلّم عند تحليله لاتّساق نصّ معيّن لا يتوقّف اكتسابه على قاعدة نحويّة فحسب، بل يتعدّى إلى أكثر من ذلك؛ لأنّه يتمثّل البنيات كاملة في ترابط وتماسك بينها على الرّغم من أنّ مستويات اللّغة تتمايز في البنية السّطحيّة للنّصّ وتترابط عند الأداء ترابطا داخليّا؛ أي على مستوى البنية العميقة.

وإذا قام المتعلّم باكتسابها حصلت له بفضلها كفاءة لغويّة تمكّنه من التّواصل اللّغوي في مظاهره الوظيفيّة المختلفة من استماع، وقراءة بنوعيها وتعبير بشقّيه.[3]

2.5.1.الحبك أو الانسجام(cohérence)

ورد في معجم "المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النّص وتحليل الخطاب "أنّ الانسجام:« يتضمّن حكما عن طريق الحدس والبديهة وعلى درجة من المزاجيّة حول الكيفيّة التي يشتغل بها النّص، فإذا حكم قارئ على نصّ بأنّه منسجم فلأنّه عثر على تأويل يتقارب مع نظرته للعالم؛ لأنّ الانسجام غير موجود في النّص فقط، ولكنّه نتيجة

---

[1] انظر، روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء. ص.302.

[2] انظر، بشّار إبراهيم، "مقدّمة نظرية في تعليمية اللّغة بالنّصوص"، في مجلّة كلّية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمّد خيضر، بسكرة، العدد7، جوان 2010، ص.7.

[3] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

ذلك التّفاعل مع مستقبل محتمل.»[1]

يعدّ الحبك أو الانسجام من أهمّ معايير النّصية التي اشترطها اللّغويون لوصف النّصّ بالتّرابط والتّماسك، وهو يختصّ كما حدّده سعد مصلوح «بالاستمرارية المتحقّقة في عالم النّص، ونعني بها الاستمرارية الدّلالية التي تتجلّى في منظومة من المفاهيم والعلاقات الرّابطة بين هذه المفاهيم.»[2]

ويقوم هذا المعيار عند روبرت دي بوجراند على التّرابط المفهومي الذي تحقّقه البنية العميقة للخطاب، وتظهر هنا عناصر منطقية مثل: السّببية والعموم والخصوص وغيرها وهي تعمل على تنظيم الأحداث والوقائع داخل بنية الخطاب.[3]وعليه فإنّ الحبك يختصّ «برصد التّرابط والاستمرار في عالم النّص، وهو يتطلّب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد التّرابط المفهومي واسترجاعه – أو بعبارة أوضح–أنّه يعنى بالطّرق التي تكون بها مكونات العالم النّصي– المفاهيم والعلاقات– مترابطة ومبنية بعضها مع بعض.»[4]

تتأكّد ممّا سبق أهمية الانسجام فيتحسين قدرة المتعلّم على نسج ألفاظ متفرّقة وفهم رسائل غامضة، وذلك بتجنيد المتعلّم لمعلوماته ومعارفه واستثمار رصيده اللّغوي وغير اللّغوي في ترتيب ألفاظ النّص وتأليف أفكاره، وبهذا يتمكّن من فهم الدّروس، ممّا يسمح له بالاستغناء عن التّذكّر الحرفي للمعلومات فتصير قراءته للنّصوص إنتاجية.

---

[1] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب– دراسة معجمية–، جدار للكتاب العالميط1، الأردن،2009، ص.92.

[2]سعد مصلوح، نحو أجرومية النّص الشّعري.

نقلا عن شاهينعبد الخالق فرحان، أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي البلاغي عند العرب،ص.54.

[3]روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص.103.

[4] انظر، شاهين عبد الخالق فرحان، أصول المعايير النّصية في التّراث النقدي البلاغي عند العرب، ص.54.

3.5.1. القصدية (Intentionnalité)

تعتبر القصديّة هدف النَّص[1]؛ أي الغاية التي يسعى منتج النّص للوصول إليها عند كتابته نصّه، وهي:« قصد منتج النّص من أيّ تشكيلة لغوية ينتجها؛ لأن تكون نصّا مسبوكا أو محبوكا، وفي معنى أوسع تشير القصدية إلى جميع الطّرق التي يتخذها منتجو النّصوص في استغلال النّصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها.»[2]

وبهذا تساهم في تحقيق التّفاعل التّواصلي بين المنتج والمتلقي بما يتناسب والسّياق فالمنتج يؤلّف نصّا متماسكا مترابطا له أهدافا محددة، والمتلقّي يجيد فكّ شفرات النّص ويحلّل معانيه وصولا إلى الأهداف الخفيّة عبر قناة تواصلية تربط منتج النّص بمتلقيه.

وعليه ينبغي على المعلّم «اختيار الوحدات اللّغوية السّائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة في ضوء الشّيوع والتّكرار في الاستعمال الواقعي بحثا عن مواقف التّعبير الوظيفية في الحياة وأن يختار أكثر البنى اللّغوية شيوعا وتواترا في اللّغة المنطوق بها قصد إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستماع والقراءة.»[3]ولا يتحقّق ذلك إلّا بالممارسة التي تدوم بتوفر القدوة الحسنة أمام المتعلّم والتّعزيز إن كان أداؤه جيّدا، وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى.

4.5.1.التقبلية: (Acceptabilité)

يرتبط معيار التّقبلية بالمتلقّي وحكمه على النّص بالقبول والتّماسك، وهذا يعنيأنّ من الشّروط الواجب توفّرها في النّص أن يكون مقبولا لدى متلقيه، فلا يشعر فيه نقصا أو مخالفة للمبادئ والأسس العامّة التي يقوم عليها بناء النّص. [4]

---

[1] انظر، عبد الحميد كحيحة، تعليمية قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية– السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا– رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، 2011/2010، ص.67.

[2] شاهين عبد الخالق فرحان، أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي البلاغي عند العرب، ص.61.

[3] بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنّصوص، ص.9.

[4] انظر، مختار محمصاجي، لسانيات النّصوص... ماهي؟ مجلّة دفاتر التّرجمة، جامعة الجزائر، ع1، 1993 ص.9.

وفي حقل التّعليمية ينبغي على المعلّم أن يراعي موقف المتعلّم تجاه ما يعرض عليه من أمثلة؛ «حيث تقدّم إليه مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصِّيَّتها حتّى يتمكّن من فهمها وضعا واستعمالا، ويعي ما فيها من قواعد ومضامين، فالمتعلّم إن لم يوفّق في إثبات النّصية تقلّ بذلك مقبوليّته للمادّة التّعليمية، وتعزف نفسه عن الكمّ المعلوماتي الذي تحمله؛ لأنّ العقل يأبى أن يتقبّل معلومات- وإن كانت مهمّة- مفكّكة البناء متناثرة الأفكار سيّئة التّنظيم.»[1]

وعليه يستوجب على المعلّم انتقاء مادّة تعليمية تتلاءم مع سنّ المتعلّمين وتتوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها؛ أي أن لا تخرج عن أعرافهم وعاداتهم، وما ألفت أنفسهم خارج المدرسة كي تسهل عليهم عملية استيعابها ومن ثمّ تقبّلها.

5.5.1. المقامية (Situastionalité)

يندرج مفهوم المقامية تحت إطار مفهوم السّياق عند المحدثين، وقد وصفها الباحثون في علم النّصّ بأنّها:« أحد أهمّ العناصر التي تقوم عليها النّصّية وقد ترتّب عن ذلك اقتناعهم بأنّ دراسة النّصّ لن تكون كافية بالوقوف فقط عند بنيته النّحوية، أو الدّلالية الدّاخلية، بل لا بدّ من دراسته على مستوى الخطاب وهو ما يعني الاهتمام ببنية السّياق والعلاقات بينها وبين النّصّ.»[2]

ولا يخفى على أحد أنّ الموقف الذي تلقى فيه الرّسالة التّعليمية مهمّ جدّا لضمان نجاح العملية التّعليمية/ التّعلّميّة، ذلك أنّ السّياق يشكّل المحيط الذي يحمي باقي العناصر التي يجب أن لا تخرج عن إطاره، فلا بدّ للنّصّ أن يتّصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المعارف، لتحدّد للمعلّم طريقة أدائه وترتيب أفكاره وفقا للأولويات التي يستدعيها الموقف التّعليمي في المؤسّسة وخارجها.

---

[1] بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنّصوص، ص.10.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.99.

وقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على « وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدّلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواها خاضعا لمقاييس الانتقاء والتّدريج في الصّعوبة ويتمّ إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليصل إدراكهما فيه من العناصر الجيّدة من جميع الجوانب، مباشرة وبدون وساطة لفظية..» [1] وهذه الطّريقة فعّالة في اصطناع مناخ لغوي يكسب المتعلّم جرأة على الحديث باللّغة الفصيحة والتّعبير مشافهة عن وضعيات ذات دلالة مختلفة.

إذن: على منتج النّص ربطه بسياق محدّد لكي تسهل على المعلّم عملية تعليم هذا النّص بطريقة واضحة، ويحسن ربط النّص بالواقع ليساعد من خلاله المتعلّمين على الدّخول في جوّه والتّفاعل معه داخل القسم واستغلاله في عملية التّعبير.

6.5.1.التّناص (Intertextualité)

يعرّف التّناص على أنّه: «واحد من سبل التّفكّك والبناء: كلّ نصّ تناص والنّصوص الأخرى تتراءى فيه بمستويات متفاوتة وأشكال ليست عصية على الفهم بطريقة أو بأخرى؛ إذ نتعرّف نصوص الثّقافة السّالفة والحالية: فكلّ نصّ ليس إلّا نسيجا جديدا من استشهادات سابقة.»[2]

وكانت جوليا كريستيفيا (Julia kRESTIVIA) أوّل من وضع مصطلح " تناص" بعدما كان شائعا بمصطلح الحوارية الذي وضعه جيرار جنيت(Gerard GINET)؛ إذ نظرت إليه « كفضاء تتقاطع فيه نصوص عديدة؛ أي أنّه بنية مثل فسيفساء من الاستشهادات؛ فكلّ نصّ هو امتصاص وتحويل لنصّ آخر.»[3]

---

[1] لطيفة هبّاشي، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة، جدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008 ص.39.

[2]محمد خير البقاعي، دراسات في النّص والتناصيّة، مركز الإنماء الحضاري،ط1، حلب، 1998، ص.38.

[3] فاطمة قنديل، التّناص في شعر السبعينات، مطبعة الهيئة المصرية العامّة لقصر الثّقافة، مصر، 1999، ص.53.

والنّص الجديد يحوي في داخله نصّا آخر كما هو واضح في الأعمال الأدبية؛ حيث إنّ النّصوص اشتقت من نصوص سابقة لها عن طريق التّقليد مثلما هو بيّن في شعر المعارضة.

وبما أنّ التّناص يفيد في العملية التّعليمية/ التّعلّمية، فإنّ متعلّمي اللّغة العربية يعتمدون في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد، « وتنطبق هذه الحالة على الإجابات ومحاكاة النّصوص وغيرها، وهذا من شأنه أن يساعد المتعلّم على اكتساب قدرة استذكارية تجعله قادرا على التّقريب بين النّصوص المتشاكلة بناء والمتماثلة دلالة وفكرا، فيتعلّم ثقافة الرّبط والاستنتاج ويتدرّب على قراءة ما بين السّطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النّصوص الحاضرة.»[1]

7.5.1. الإعلامية (Informativité)

هي أحد أهمّ المعايير التي يقوم عليها النّص، وترجمها بعض الباحثين إلى الإخبارية وبعضهم إلى المعلوماتية؛ أي ما نحصل عليه من معلومات يتضمّنها النّص. وتدلّ الإعلامية على ناحيّة الجدّة والتّنوع التي توصف به المعلومات التي تشكّل محتوى الاتّصال في نصّ ما.

وأشار دي بوجراند إلى أنّ: «المدى الذي تكون فيه العناصر/ المعلومات داخل النّص معتادة في معناها وفي أسلوب التّعبير عنها وعن طريقة عرضها، فهي عندئذ تمثّل كفاءة إعلامية منخفضة الدّرجة، أو تكون غير معتادة فتمثّل كفاءة إعلامية عالية الدّرجة.»[2] ومعنى ذلك أنّه كلّما كان هناك ابتعاد عن التّوقّع، وكثرة المعتاد والمألوف زادت الكفاءة الإعلامية في النّص؛ لذا بإمكان المعلّم تكييف درجة الإعلامية في المّادة التّعليمية استنادا إلى مستويات المتعلّمين وتجاوبهم معه؛ حيث تتنوّع مظاهر الإعلامية تبعا للمادّة التّعليمية المدرّسة التي تصاغ من نصوص واقعية؛ « فالنّصوص لا تعلّم قوانين الأصوات

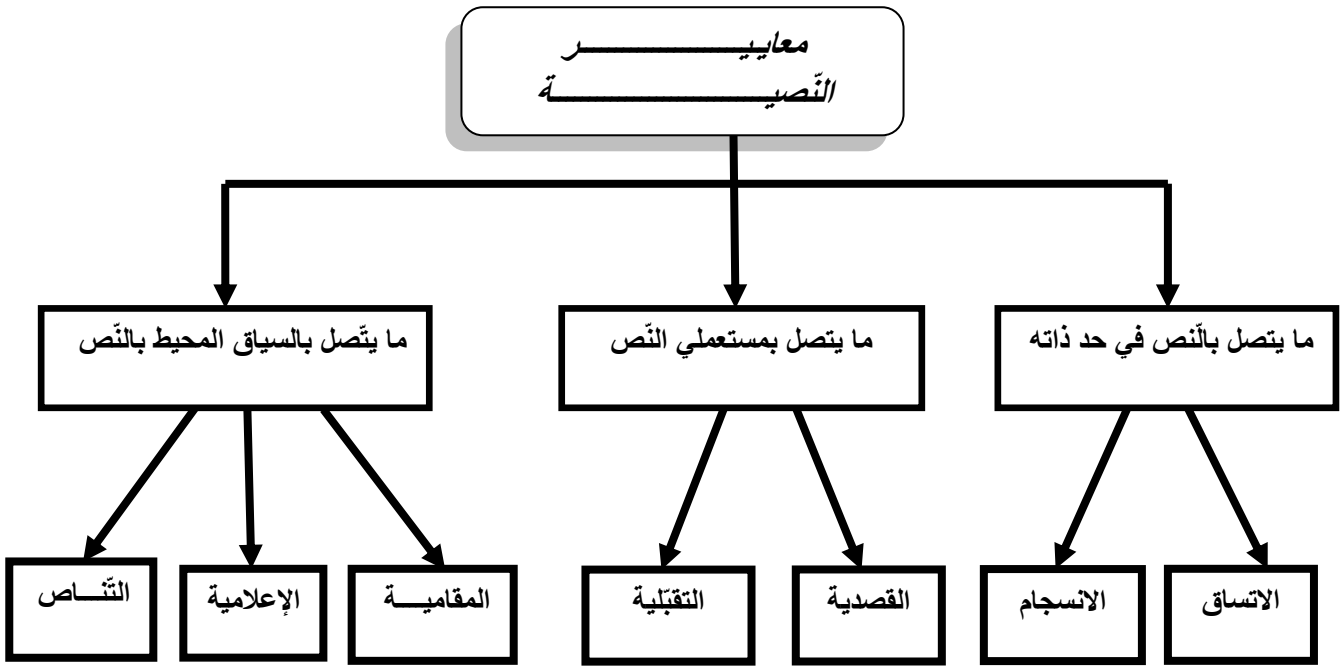
---

[1] انظر، بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص.12.

[2] شاهين عبد الخالق فرحان، أصول المعايير النّصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص. 77،76 .

والتّراكيب فحسب، بل تلقّن مقتضيات الأداء وتحدّد مناسبات الاستعمال، من هنا تمّ استثمارها في حقل التّعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللّغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القاعدية والكفاءة الاتّصالية.»[1]

وفيما يلي مخطّط يختصر المعايير النّصية كلّها التي تحدّثنا عنها:



مخطّط رقم (05) معايير النّصّية الواجب توفرّها في النّص

[1] بشار إبراهيم، مقدّمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص.11.

6.1. منهجية تعليم النّص

إنّ تعليم النّص حسب الطّرائق القديمة (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف) أدّى إلى اعتباره خزّانا يحوي المفردات والألفاظ الصّعبة التي يجب شرحها من أجل إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، أو مجموعة من الصّيغ والتّراكيب اللّغويّة التي يجب حفظها من أجل النّسج على منوالها، والحقيقة أنّ هذه الممارسة التي ترتكز على المفردات والتّراكيب لها فوائد تعليمية لا يمكن إنكارها، إلّا أنّ عيبها هو أنّها حصرت التّعامل مع النّص في مستوى الجملة، مهملة بذلك النّص ككلّ متكامل، لتكون النّتيجة في الأخير إنتاج المتعلّم لجمل سليمة نحويا، وتحصيله رصيدا لغويّا لابأس به، ولكنّه مع ذلك غير قادر على إنتاج نصّ طويل سواء كان شفهيّا أم كتابيّا.

وبعد أن تحوّل الدّرس اللّساني من دراسة الجملة (لسانيات الجملة) إلى دراسة النّص (لسانيات النّص)، رأى الباحثون في مجال التّعليمية ضرورة مسايرة هذا التّحول النّظري على المستوى التّطبيقي، ذلك أنّ كل تجديد يلحق باللّسانيات النّظرية يجب أن يتبع أيضا بالتّجديد على مستوى الممارسة التّعليمية، لما للّسانيات من أثر مباشر في تعليمية اللّغات.

من هنا تحوّلت الممارسة التّعليمية من التّركيز على الفهم واستيعاب قواعد اللّغة التي تعالج بنية الجملة فقط إلى مستوى بنية النّص. ويقول أحد الباحثين في هذا الصّدد: «تعلّم الكلام والفهم هو تعلّم شيء آخر غير المعجم والبنيات النّحوية، إنّه تعلّم يشمل مختلف أنماط الأقوال في خطاب الآخر وفي خطاب الذّات نفسها [....] ولذلك يصبح تعلّم الجواب والسّرد والحجاج والمقارنة من حيث هي معارف كلّية مسألة معقّدة تتجاوز مجرّد اكتساب النّحو أو المعجم.»[1]

---

[1] ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب– دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، 1993، ص.102.

كما يقول فان دايك(Fine DAYK) في السّياق نفسه: «لا يجب أن يتعلّم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تنظّم المعلومات في نصّ أطول.»[1]

وتفرض سيرورة التّعلّم القائمة على فاعلية المتعلّم مسارا خاصّا لأنشطة القراءة وإعادة بناء المعرفة أو تحويلها من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية، وتتحكّم في هذه العملية مقاصد المنهاج ومستلزمات تنفيذه، وأهداف المادّة الدّراسية وسياق التّدريس ومستوى كفايات المتعلّمين وتنظيم فعل بناء المعرفة وتقويمه.[2]

ولمّا كان للنّص دور كبير في العملية التّعليمية/ التّعلّمية لما له من أهمية كبيرة في تكوين المتعلّم وتوسيع معارفه وإثراء رصيده اللّغوي، فإنّ مختلف الأنشطة اللّغوية والأدبية أصبحت تدرّس من خلاله في ضوء ما يعرف بالمقاربة النّصية.

نخلص ممّا سبق إلى أنّ تعليمية النّص وفق الطّريقة الجديدة لها فوائد جمّة سواء من الجانب القرائي أو الجانب التّعبيري؛ لأنّ المتعلّم في جوّ هذه المنهجية التّعليمية يكون في موقف المستمع أو القارئ المتلقي الذي يستقبل ويحلّل ومن ثمّ ينتج على المنوال نفسه أو يتعدّى ذلك إلى الإبداع وذلك حسب مستواه الدّراسي وقدرته الإنتاجية.

---

[1] انظر، فين دايك، علم النّص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار الكتاب،ط1، القاهرة2001، ص37.

[2] وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر، التكوين المستمر– ديداكتيك تدريس مادّة اللّغة العربية بالتعليم الثانوي التّأهيلي الأصيل–، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، المملكة المغربية، ماي 2010، ص.19.

2.الاستمـاع كمهارة استقبالية

لقد اهتمّت الطّرائق التّعليمية والتّربوية بالجانب السّمعي عند المتعلم، باعتباره الحاسّة التي تُدرَك بها اللّغة بنظامها الصّوتي وبألفاظها، وكلماتها وتراكيبها، ولأنّ طبيعة اللّغة تقتضي متحدّثا ومستمعا فقد حدّدت اللّسانيات التّطبيقية أهمّية السّمع عند الإنسان أثناء عملية التّعلّم بناء على الإدراك اللّغوي الحديث والذي يقضي باتّباع طرائق تعليميّة تتماشى والقدرة على الإدراك وعلى التّصور[1].

1.2.تعريف الاستماع

تعدّدت تعريفات اللّغويين والباحثين للاستماع لما له من أهمية بالغة، وعليه سيتمّ الوقوف أوّلا عند تعريفه اللّغوي ومن ثَمَّ الانتقال إلى مفهومه الاصطلاحي.

1.1.2. الاستماع لغة

ورد في القاموس المحيط للفيروز أبادي: « السَّمْعُ: حِسُّ الأُذُنِ، وَالأُذُنُ وَمَا وَقَرَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ تَسْمَعُهُ، وَالذِّكْرُ المَسْمُوعُ، وَيُكْسِرُ كَالسِّمَاعِ وَيَكُونُ لِلْوَاحِدِ وَلِلْجَمْعِ. ج، سْمَاعٌ وَأَسْمُعٌ، وَالسَّمْعَةُ فَعْلَةُ الإِسْمَاعِ، وَبِالكَسْرِ: هَيْئَتُهُ، وَسَمْعَكَ إِلَيَّ؛ أَيْ اسْمَعْ مِنِّي وَاسْتَمَعَ لَهُ وَإِلَيْهِ: أَصْغَى وَتَسَامَعَ بِهِ النَّاسُ، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: « وَاسْمَعْ غَيْرَ مَسْمَعٍ» ؛ أَيْ غَيْرَ مَقْبُولٍ مَا تَقُولُ، أَوْ اسْمَعْ لَا أُسْمِعْتُ.»[2]

2.1.2. الاستماع اصطلاحا

يُعرَّف الاستماع أنّه: «عمليّة استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة مع إعطائها انتباها خاصّا وإعمال الذّهن لفهم المعنى.»[3] هو يمثّل بذلك القدرة على تحديد وفهم ما يقوله الآخر.

---

[1] انظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص. 201.

[2]انظر، الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، ، مادة (س م ع)، ص.244.

[3] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط2، مصر، 2003 ص.38.

وفي تعريف آخر يحدّد بكونه « عمليّة واعيّة مقصودة، ترمي إلى تحقيق غرض معيّن يسعى إليه السّامع، تشترك فيها الأذن، والدّماغ؛ إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدّماغ، فيحلّلها ويترجمها إلى دلالاتها المعنويّة في ضوء المعرفة السّابقة لدى المستمع، وسيّاقات الحديث والموقف الذي يجري فيه. وهو مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التّعليمية ترمي إلى لفت انتباه المتعلّمين على شيء مسموع بقصد فهمه والتّفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.»[1]

كما يعدّ «عمليّة مركّبة متعدّدة الخطوّات، بها يتمّ تحويل اللّغة إلى معنى في دماغ الفرد.»[2]

ومن بين تعريفاته أيضا« مهارة معقّدة يعطي فيها الشّخص المستمع المتحدّث كلّ اهتماماته مركّزا انتباهه إلى حديثه محاولا تفسير أصواته وإيماءاته، وكل حركاته وسكناته.»[3]

والاستماع « عمليّة عقليّة تتطلّب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلّم، وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليّة ربط بين الأفكار المتعدّدة.»[4]

وفي تعريف أشمل يحدّد الاستماع على أنّه :«عمليّة إنسانيّة مقصودة تهدف إلى الإكساب والفهم والتّحليل والتّفسير والاشتقاق ثمّ البناء الذّهني. »[5]

---

[2] محسن علي عطية ، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، ط1، الأردن، 2008، ص. 217،218.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية–طرائق تدريسها واستراتيجياتها– ، دار المسيرة ط2، الأردن، 2009، ص.105.

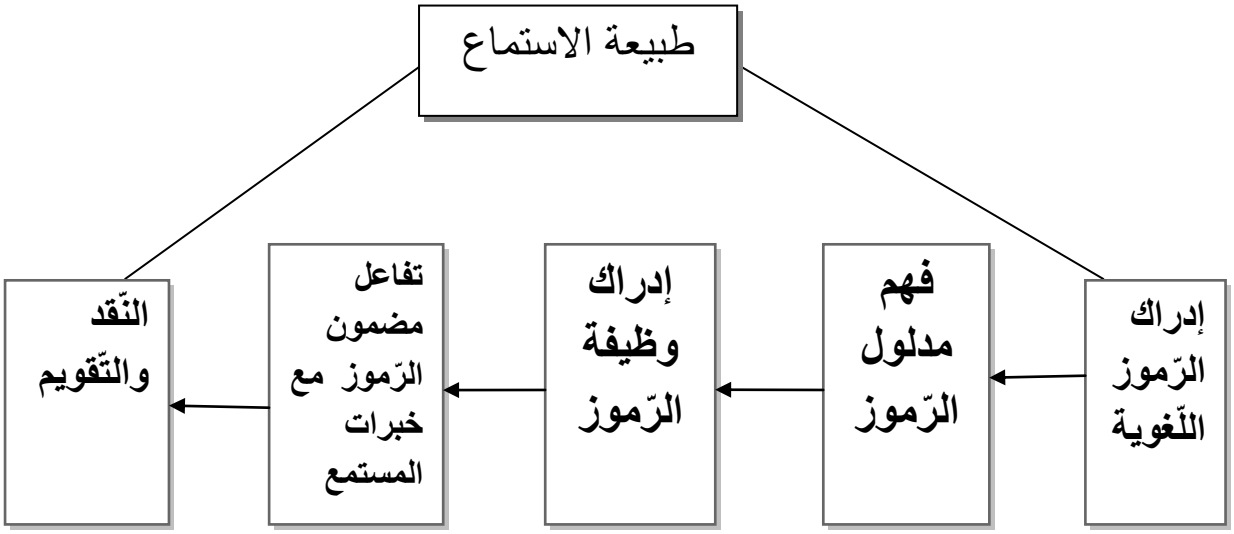
[3]علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010 ص.134.

[4] هناء خميس أبو دية، مدى فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى (الطالبات/المعلمات) في كلية العلوم التطبيقية بغزة ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009. ص.16.

[5] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، الأردن، 2009، ص.143.

نستنتج ممّا سبق أنّ الاستماع قراءة للرّموز اللّغوية بالأذن، يتمّ من خلالها بذل جهد من طرف المستمع، وذلك بإمعان فكره أثناء عمليّة الاستماع بغرض فهم المسموع سواء كان مسموعا خالصا أو مسموعا بصرّيا وتحليله وتوظيفه أثناء تواصله مع غيره.

وفيما يلي مخطّط يختصر مفهوم الاستماع: [1]



مخطّط رقم (06): طبيعة الاستماع

2.2. أنواع الاستماع

هناك أقسام عدّة للاستماع تختلف بحسب الغاية منه، ندرجها على النّحو الآتي:

1.2.2. الاستماع كفنّ لغويّ من حيث المهارات

ينقسم الاستماع من حيث المهارات إلى أربعة أقسام هي:

- **استماع الاستنتاج:** وهو استماع يعقبه استخلاص للأفكار الرّئيسية واستنتاج للأفكار الجزئيّة ومعاني الكلمات غير المعروفة من السّياق واستخلاص النّتائج المهمّة والمعلومات الأساسيّة.[2]

---

[1] محمد إبراهيم الخطيب، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، ط1 الأردن، 2009، ص. 138.

[2] انظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009، ص.233.

- **استماع الموازنة:** وفيه ينصبّ الاستماع على الموازنة بين متحدّث وآخر، والموازنة بين المعاني والأفكار الواردة في المسموع.[1]
- **الاستماع التّذكري:** يعقب الاستماع استرجاع لما تمّ الاستماع إليه، وتذكّر تتابع أحداثه، واستعادة أجزاء معيّنة منه.[2]
- **استماع التّوقع:** وفيه يتوقّع المستمع ما سيقول المتكلّم ويعرف غرضه من الكلام ويلتقط بسرعة المعاني من سريع الكلام، ويتوصّل إلى المعاني الضّمنية للحديث.[3]

2.2.2. الاستماع كفنّ لغويّ من حيث الغرض منه

ينقسم الاستماع من حيث الغرض إلى أربعة أقسام هي:

- **الاستماع الوظيفي:** وهو نوع من الاستماع يمارسه الفرد في حياته اليوميّة لقضاء حاجاته ، وحلّ مشكلاته، والتّفاهم مع الغير من أجل المصلحة.[4]
- **الاستماع التّحصيلي:** وهو كلّ استماع يجري بقصد تحليل المعارف والمهارات وغالبا ما يتمّ في المدرسة، فكل كلام غرضه التّعليم يدخل ضمن هذا النّوع وهو «يتطلّب التّشديد على المادّة المسموعة وتحليل أفكار المسموع، وربطها بالخبرات السّابقة، وتحديد معناه في ضوء السّياق الذي وردت فيه الرّسالة، وتصنيف الحقائق والمفاهيم، وتنظيمها وبيان أوجه الشّبه والاختلاف بينها، ومعرفة الأسباب والعلل والأدلّة والحجج، والقدرة على الاستنتاج في ضوء الأدلّة.»[5]

---

[1] انظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.231.

[2] انظر، محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص.39.

[3] انظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ص.233.

[4] انظر، محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص.40.

[5] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.230.

❖ **الاستماع الاستمتاعي:** وهو أن يكون المستمع في حالة من الإعجاب بالمستمع إليه؛ حيث يربطهما الودّ أو شيء من المحبّة والتّقدير، ويلاحظ على كليهما الاندماج وتّأثر المتلقّي بصوت المتحدّث وأدائه، وطريقة عرضه لموضوعه.[1]

❖ **الاستماع النّاقد:** ويكون بقصد النّقد والتّحليل؛ حيث يتوجّب على المستمع أن يصغي جيّدا لأفكار المتحدّث وآرائه، ثمّ يعمد إلى تحليلها ونقدها في ضوء خبرته وفق معايير موضوعية.

ومن الطّبيعي أنّ هذا النّوع من الاستماع لا بدّ له من التّركيز الحاد واليقظة التّامة والإصغاء الكلّي، حتّى يستوعب المستمع جيّدا ما يقال أمامه من آراء وأفكار كي يعمد إلى شرحها وتفسيرها، ونقدها وتقويمها نقدا موضوعيا وتقويما سليما.[2]

3.2.2. الاستماع كفنّ لغويّ من حيث موقف المستمع

في موقف الاستماع أحيانا يستمع الفرد ويردّ أو يشارك في الكلام، وقد يكتفي بالاستماع وعلى هذا فإنّ هذا الأخير يكون حسب موقف المستمع نوعين هما:

❖ **استماع بلا كلام:** وفيه يكون المستمع متلقّيا لا يقاطع المتحدّث، وغالبا ما نصادف هذا النّوع في المحاضرات عندما يتّبع المدرّس أسلوب الإلقاء المستمر.[3]

❖ **استماع وكلام:** وفيه يطلب أن يناقش المستمع ويردّ ويشترك في الحديث مع مراعاة آداب الاستماع؛ بمعنى أن يشترك بلا مقاطعة ولا انفعال.[4]

وفيما يأتي مخطط يختصر أهم أنواع الاستماع التي تحدّثنا عنها:

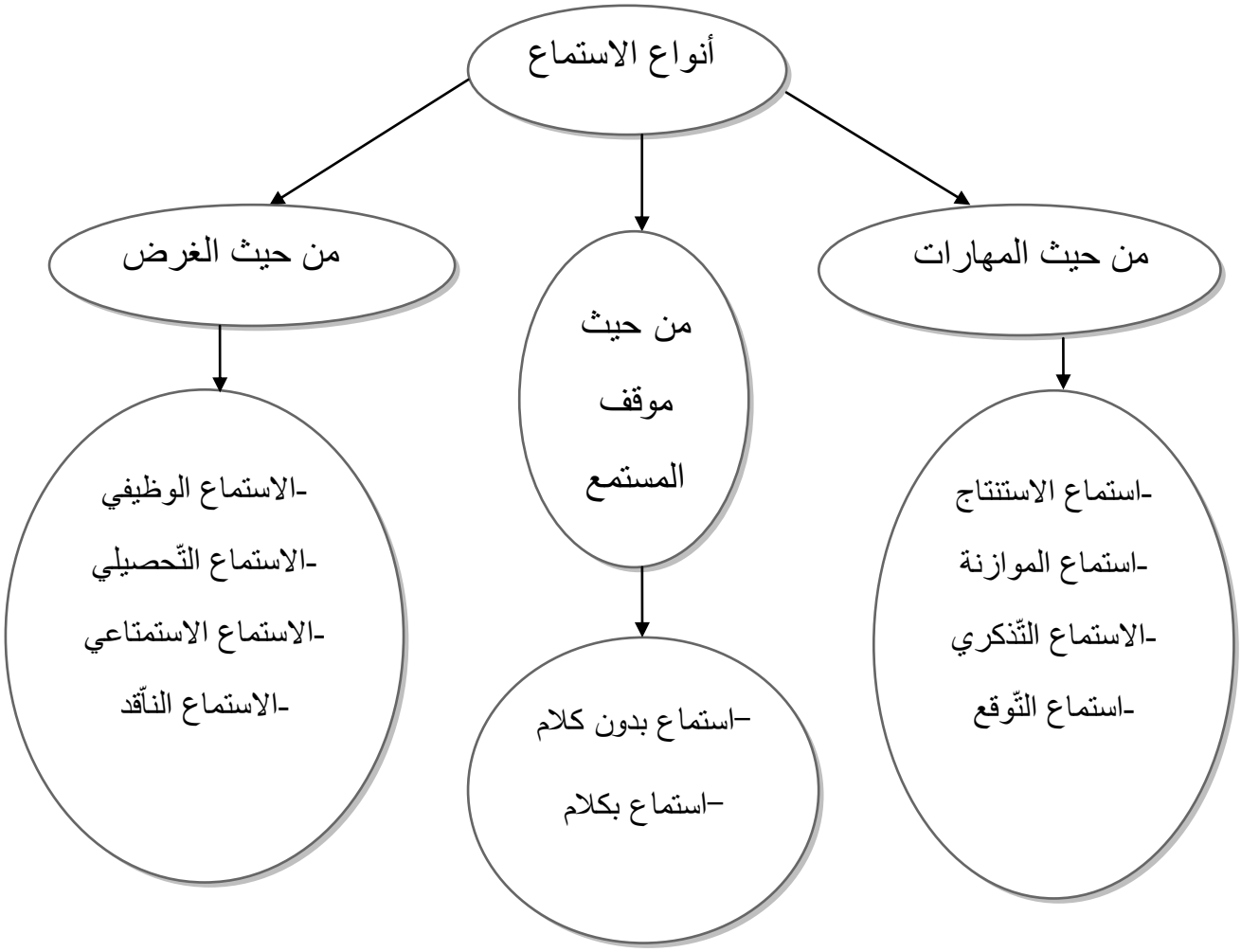
---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008،ص.42.

[2] انظر، أميرة عبد الرحمن الشنطي، أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة فلسطين، 2010، ص. 27.

[3] انظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي،ص.231.

[4] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.



مخطّط رقم (07): أنواع الاستماع

3.2. أهمية الاستماع

للاستماع أهمّية كبيرة في حياتنا، إنّه الوسيلة التي يتّصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، عن طريقه يكتسب الأصوات والمفردات، ويتعلّم أنماط الجمل والتّراكيب، ويتلقّى الأفكار والمفاهيم، «كما أنّ الاستماع الجيّد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار لا بد منه لضمان الاستفادة منها والتّفاعل معها، ولقد ثبت أنّ الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة.»[1]

[1] سعد علوان حسن و فلاح صالح حسين، "مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها"، في مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، المجلد2، ع1، السنة السادسة، ص.1.

ولهذا يعدّ الاستماع أمراً مهمّا في العمليّة التّعليمية/ التّعلّمية؛ لأنّ المتعلّمين يستمعون إلى شرح معلّمهم ويتابعون إجابة زملائهم على مدى الحصص التّعليميّة.

ويمكن إيجاز أهميّة الاستماع في العناصر الآتية:

– هو عامل هامّ في عمليّة الاتّصال، فقد لعب دورا هامّا في عملية التّعليم والتّعلّم على مرّ العصور.

– يثري الحصيلة اللّغويّة والفكريّة للمتعلّم التي تساعده على بناء شخصيّته وصقلها بالخبرات والمعلومات التي تنمّي الجوانب العلميّة والفكريّة لديه؛ حيث إنّ الاستماع مرتبط ارتباطا وثيقا بالتّفكير؛ لأنّه يدعّم التّفكير والفهم معا كونه وسيلة هامّة للتّعلّم؛ إذ عن طريقه يستطيع الطّفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له عندما يربط الصّورة الحسّيّة للشّيء الذي يراه، واللّفظة الدّالة عليها.[1]

– إنّ تعلّم اللّغة لا يمكن أن يتمّ دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدّرجة الأولى وذلك لتأثيره القويّ في اكتسابها.[2]

وممّا يزيد من أهمية الاستماع هو «تفرّغ الذّهن فيه للمعنى، وتحليل المسموع واستيعابه وتقويمه فضلا عن أنّه خير وسيلة لاكتشاف الأفكار الكامنة خلف ما نسمع من ألفاظ أو تراكيب لغوية لا تعبر عن المعنى المقصود مباشرة؛ فالإنسان يسمع ما دام في وعي ويستمع مادام يريد أن يفهم، ويتعلّم مادام يستمع.»[3]

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ الاستماع هو الوسيلة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التّواصلية بين الأفراد سواء أكان ذلك في المدرسة أو خارجها؛ إذ يعتبر المحرّك الرّئيس في التّفاعل اللّغوي بين المعلّم والمتعلّم داخل القسم

---

[1] انظر، أميرة هناء الشنطي، أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة ، ص. 22، 23.

[2] انظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية علومها، ص.139.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.223.

خصوصا في السّنوات الأولى من التّعليم؛ لأنّ المتعلّم يكون متلقّ ليتحوّل بعد الاستماع إلى منتج، ذلك أنّ الاستماع الجيّد يزيد من كمّية المفردات عنده؛ لأنّه يستمع إلى كلمات جديدة ويتعلّم كيفية استخدامها، وغالبا ما يتعلّم المفردات الجديدة عند سماعه إياها منطوقة.[1]

4.2. مهارات الاستماع

يتضمّن الاستماع أربع مهارات يمكن إيجازها على النّحو الآتي:

1.4.2. مهارة الفهم ودقته: وتتكوّن من العناصر التّالية:

«– الاستعداد للاستماع بفهم.

– القدرة على حصر الذّهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.

– إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث وإدراك الأفكار الأساسية له.

–استخدام إشارات السّياق الصّوتية للفهم.

–إدراك الأفكار الجزئية المكوّنة لكلّ فكرة رئيسة.

–القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.»[2]

2.4.2.مهارة الاستيعاب: وتتكوّن من العناصر التّالية:

«–القدرة على تلخيص المسموع.

–التّمييز بين الحقيقة والخيال ممّا يقال.

–القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.

–القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدّث.»[3]

---

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، ط2،عمان الأردن،2007، ص.66.

[2] هناء خميس أبو دية، مدى فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى (الطالبات/المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، ص.28.

[3] المرجع نفسه، ص.29.

3.4.2.مهارة التذكر: وعناصرها كالتّالي:

«- القدرة على تعرّف الجديد في المسموع.

- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السّابقة.

- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة.

- القدرة على اختيار الأفكار الصّحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذّاكرة.»[1]

4.4.2.مهارة التّذوق والنّقد: وتندرج تحتها العناصر التّالية:

«- حسن الاستماع والتّفاعل مع المتحدّث.

- القدرة على مشاركة المتحدّث عاطفيًا.

- القدرة على تمييز مواطن القوّة، والضّعف في الحديث.

- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السّابقة، وقبوله أو رفضه.

- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتّطبيق.

- القدرة على التّنبّؤ بما سينتهي إليه الحديث.»[2]

إنّ امتلاك المهارات التي مرّ ذكرها يمكّن المتعلّم من تحقيق الأهداف التي تمّ التّخطيط لها؛ فالانتباه والتّركيز على المسموع والإنصات للمتحدّث يمكّن من فهم المسموع وتحليله واستيعابه والاحتفاظ به بعد تقويم أفكاره ثمّ مناقشة تلك الأفكار وبذلك تتحقّق أهداف الاستماع لاسيّما في المدرسة؛ لذلك يجب أن يكون تمكين المتعلّمين من مهارات الاستماع من بين أهداف العملية التّعليمية في المراحل الدّراسية المختلفة.[3]

---

[1] هناء خميس أبو دية، مدى فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى (الطالبات/المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، ص.29.

[2] المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] انظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.241.

5.2. تعليم الاستماع

هل يمكن تعليم الاستماع؟

انطلاقا من هذا السّؤال يمكن القول إنّ تعليم الاستماع أمر مشكوك فيه؛ ذلك أنّه لا يدرّس بصفة مستقلة ولم توضع له مناهج تعليمية، وقد يكون المقصود بهذا السّؤال: «استبعاد هذه المهارة من بين مهارات اللّغة التي يخصّص لها وقت للتّعليم من مبدأ أنها مهارة تلقائية مصاحبة لجميع مهارات اللّغة قراءة وكتابة وتحدّثا.»[1]

وبالرّغم من أهميّة مهارة الاستماع كونها «شرط أساسي للنّمو اللّغوي والنّمو الفكري إلّا أنّها باتت مهملة بل ومنسية تماما في مناهج تعليم اللّغة العربية، وهذا الإهمال والنّسيان قد يكون مرجعهما إمّا إلى عدم الإدراك لطبيعة عملية الاستماع وأهمّيتها، وإمّا لأنّ هناك فرضية مؤدّاها أنّ الاستماع عملية تنمو عند الطّفل تدريجيا وبطريقة طبيعية.»[2]

وغالبا ما يمارس الاستماع ضمنيا في حصص اللّغة العربية كحصّة التّعبير الشّفهي والتّواصل أو النّصوص، كذلك يعتقد الكثير من التّربويين أنّ الاستماع يمكن أن يمارس في حصّة القراءة، ولا يوجد فرق بين القراءة والاستماع؛ فالاستماع نشاط مصاحب ومهارة مشتركة مع غيرها ولا تستوجب أن تخصّص لها حصص لتدريسها أو أوقات لتنميّتها ولكن من يمارس القراءة يسعى إلى فهم رموز مكتوبة وليست منطوقة.[3]

ممّا سبق يبرز لنا أنّ الاستماع داخل الأقسام ليس نشاطا لغويا له منهج مستقل وطرائق تدريس وأساليب متابعة تكشف عن مدى تمكين المتعلّمين من مهاراته على اختلاف أنواعها.[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص.98.

[2] انظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت، 1991، ص.63.

[3] انظر، محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص.42.

[4] انظر، حسين عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية مصر 1996-1997، ص.481.

6.2. أهداف تعليم الاستماع

إنّ الهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه معرفيا وسلوكيا ووجدانيا. وهناك أهداف عديدة يسعى المعلّم إلى تحقيقها لدى المتعلّم يمكن إجمالها فيما يأتي:

- أن يجيد المتعلّم عادات الاستماع الجيّد (اليقظة، الانتباه، المتابعة).
- أن يجيد نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد المعنى وتوضيحه.
- أن يدرك أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى واستعمالاتها المختلفة.[1]
- تمكين المتعلّم من فهم الكلمات والجمل التي يسمعها.
- تمكين المتعلّم من ربط الكلام المسموع بخلفياتهم المعرفية.[2]
- أن يتعلّم كيف يستمع بعناية ويحتفظ بأكبر قدر ممّا استمع إليه.
- أن يتعلّم كيفية أن يكون عضوا في جماعة المستمعين لتزداد قدرته على الاستنتاج والإحساس بمدى تأثير الحديث على المستمعين.
- أن يدرك المتعلّم علاقات السّبب والنّتيجة وينفعل بالحديث، وأن يحسّ بمشاعر المتحدّث ويتفاعل معه، وذلك لتنمية جانب التّفكير السّريع ودقّة المتابعة عند المتعلّم ومساعدته على اتّخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.[3]
- أن يكتسب القدرة على تتبّع الأفكار الجزئية وإدراك مدى تتابع هذه الأفكار وتسلسلها ومنطقيّتها مع الموضوع الرئيسي والأفكار الرئيسية، ومن تمّ تحليلها ثمّ إعادة صياغتها.
- أن يقدّم تلخيصا شفويا للمادّة المسموعة.[4]

---

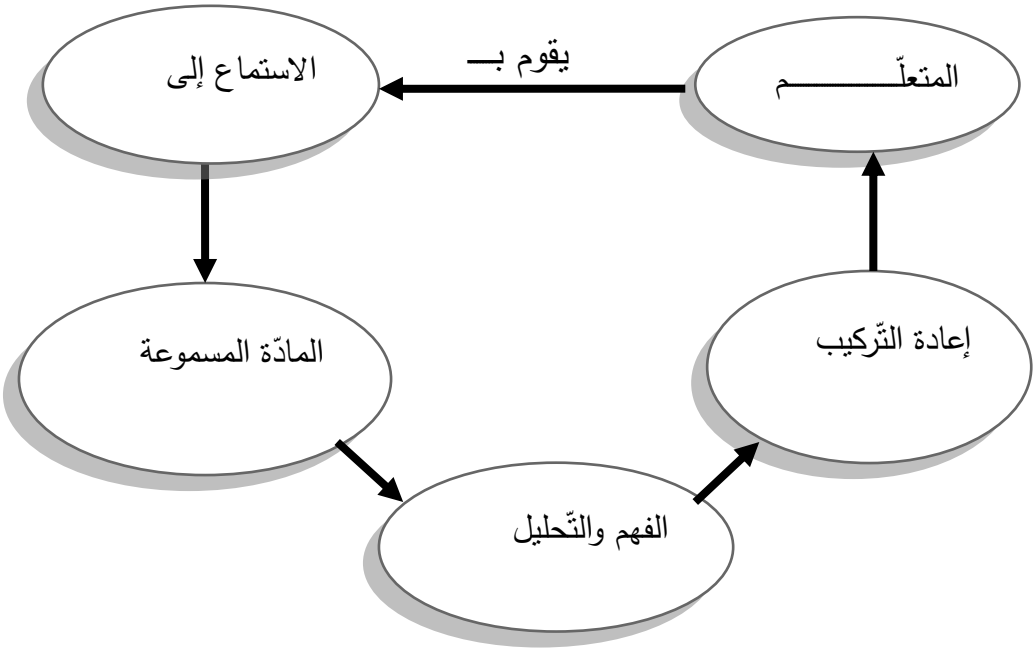
[1] انظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص.150.

[2] انظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.237.

[3] انظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص.147.

[4] انظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ص.236.

و فيما يلي مخطّط يبرز العلاقة بين المستمع(المتلقّي) والمادّة المسموعة والغاية المرجوّة من الاستماع.



مخطّط رقم (08): العلاقة بين المستمع والمادّة المسموعة والغاية منها

7.2. معوّقات تعليم الاستماع

إنّ عملية تعليم الاستماع ليست من العمليات السّهلة، إنّما هي معقّدة ومركّبة وتعليمها ليس بالأمر اليسير سواء كان ذلك بالنّسبة للمعلّم أو المتعلّم، فهي مرتبطة بجوانب عدّة عقلية ونفسية وفيزيولوجية تحتاج إلى تركيز الانتباه، والفهم والتّعامل مع المسموع بنفس سرعة الحديث، لهذا تقف في طريقهما العديد من المعوّقات:

1.7.2. معوقات تتّصل بالمادّة وطبيعتها

تكتسي المادّة المسموعة أهمّية بالغة في العملية التّعليمية/ التّعلّمية، إلّا أنّ الملاحظ عليها في أغلب الأحيان أنّها لا تخضع للشّروط الواجب توفّرها فيها، ممّا يجعل منها جافّة أو مملّة، كأن تكون غير مرتبطة بخبرات المتعلّمين السّابقة، أو صعبة المحتوى، أو لا تمثّل أهمّية للمتعلّم، حيث تصبح المادّة المسموعة غير مقبولة كونها غير

متّفقة مع ميول المتعلّمين واتّجاهاتهم، أو إذا كانت طويلة بشكل مملّ أو صعبة في أفكارها أو صياغتها أو مفرداتها.[1]ويمكن تفادي ذلك باختيار مادّة مناسبة لمستوى المتعلّمين الثّقافي واللّغوي والاجتماعي والعقلي.

2.7.2. معوّقات تتّصل بالمستمع(المتعلّم)

وتتّصل بنواحي جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو نفسية؛ كعيب السّمع أو ضعفه أو مرضه وبالتّالي عدم القدرة على ترجمة هذه الرّموز عن طريق الجهاز العصبي،[2]بالإضافة إلى «شرود الذّهن عند المستمع وكذلك الملل وعدم القدرة على التّركيز، دون أن نهمل الظّروف النّفسية التي تسيطر على المستمع كالإجبار على حضور درس لا يرغب في سماعه.»[3]

3.7.2. معوّقات تتّصل بالمعلّم

ويأتي في مقّدمة هذه المعوّقات «ضعف قدراته (المعلّم) كمتكلّم من حيث ضعف صوته وتضارب أفكاره، والخلل في أدائه ممّا يجعله غير مقنع وغير مؤثّر.»[4] وكذلك سرعته وعدم قدرة المستمع على مجاراته.

4.7.2. معوقات تتصل بطريقة التّدريس

المعروف أنّ تدريس الاستماع كان ومازال لا يلقى الاهتمام الكافي، وبالتّالي فمعظم المعلّمين يجهلون طرائق تدريسه أو الوسائل الفعّالة لتنمية مهاراته. « ونادرا ما يكون المعلّمون ملمّين بالمهارات الفرعيّة، وبالتّالي فإنّ المعلّم يجد نفسه غير قادر على اختيار المادّة المسموعة المناسبة، ولا تتوفّر لديه الوسائل السّمعية لتقديمها وقد تضطرب خطوّات الدّرس فيقدّم ما كان ينبغي أن يتأخّر ويؤخّر ما كان ينبغي أن يتقدّم ويبطئ في وقت

---

[1] انظر، محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص.42،43.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.43.

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص.145.

[4] انظر، محمد رجب فضل، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص.43.

السّرعة ويسرع حين يتطلّب الأمر التّأني.»[1]

يتطلّب تدريس الاستماع إذن متحدّثا ملمّا بجميع المهارات اللّغويّة عامّة وبمهارات الاستماع خاصّة، وذلك كي يثير انتباه المستمع بمهاراته ويحدث أثرا في نفسه، ممّا يجعل هذا الأخير يعمل أذنيه فيحسن الانتباه ويثبّت فكره وعقله حتى يكون مستمعا جيّدا ومن ثَمَّ متحدّثا فصيحا.

[1] انظر، محمد رجب فضل، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،ص.43.

الفصل الثاني: بناء كفاءة التّعبير الشّفهي

1- المقاربة بالكفاءات

2- تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائية

3- تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي

1. المقاربة بالكفاءات

تبنّت المدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات التي تهتمّ بتدريس الكفاءات اللّغوية الأربع وقد جاءت هذه المقاربة كردّ فعل على نماذج التّدريس السّابقة التي تنطلق في تفسيرها للتّعلّم من مبدأ التّفاعل بين الذّات والمحيط[1]، وبذلك كانت مرجعيّتها العلمية النّظرية النّزعة البنائية والبنائية الاجتماعية، التي ظهرت كردّ فعل على المدرسة السّلوكية؛ إذ يرى بياجيه أنّ مبدأ مثير–استجابة يجب أن يعاد فيه النّظر لسببين؛ أوّلهما وجود نشاط عصبيّ مستقلّ عن كلّ استشارة خارجية؛ إذ ليس من الضّروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاطا عصبيّا وثانيهما أنّ المؤثّر لا يكون فعّالا إلّا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذّات.[2]

والمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن تصوّر تربوي بيداغوجي، ينطلق من نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجيات التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليمية وأهداف التّعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته،[3]وهي تهتمّ بتحويل المعرفة النّظرية التي يكتسبها المتعلّم إلى معرفة نفعية تجعل منه عضوا فاعلا في المجتمع وقادرا على تحمّل المسؤولية؛ فيكون كفؤا في مواجهة وضعيات مستجدة.

وتهتمّ هذه المقاربة أوّلا باستثمار المكتسبات (المعارف) والقدرات في الممارسات الاجتماعية، وعلى الأقلّ في وضعيات ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم.[4]

بهذا يمكننا القول إنّ المقاربة بالكفاءات ردّ فعل على المناهج التّعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العملية، وقد جاءت

---

(1) محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2002، ص. 13.

(2) المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، ص. 12.

(4) انظر،

François-Marie GERARD, Xavier ROEGIERS, Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, deboeck, bruxelles, 2eme ed, 2009, p.62.

« استجابة لمواكبة التّطوّر السّريع للمعارف، وتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال التي تؤثّر تأثيرا واضحا على مظاهر الحياة البشرية»[1].

وتهدف هذه المقاربة الجديدة بالإضافة إلى تنمية المكتسبات المعرفية، إلى تهيئة الظّروف الملائمة لتنمية المهارات المنهجية والتّقنية، وكذا تنمية المواقف التي تمكّن المتعلّم من التّعرّف على الوسط والاندماج فيه؛ أي أنّ هذه المقاربة تربط فائدة التّعلّمات الجديدة بالحياة خارج المحيط المدرسي وحاجة المتعلّم واهتماماته المباشرة.

كما تسعى إلى « تمكين المتعلّمين من القيام بإنجازات تتميّز بالجودة والإتقان، كلّما أسندت إليهم مهّمة من المهّام أو دور من الأدوار، والجودة في الإنجاز تعتبر في التّعليم الكفائي مؤشّرا من مؤشّرات اكتساب الكفاءة وليست الكفاءة ذاتها.»[2] وبما أنّ المقاربة بالكفاءات تبدو اليوم تحويلا أساسيا يغيّر جذريا تشكيلة السّياسات وممارسات النّظام التّعليمي الرّاهن فيجدر إذن إدراك وجود تنوّع كبير في طرق استخدامها.[3]

وتترجم هذه المقاربة « أهمية العناية بمنطق التّعلّم المركّز على التّلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها.»[4] إذن المقاربة بالكفاءات مقاربة تساعد المتعلّم على تحويل المعارف النّظرية التي اكتسبها إلى معارف تطبيقية وذلك « بتمكينه من تجنيد مختلف المضامين والمسارات المكتسبة من أجل حلّ الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة.»[5]، وبذلك

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج والوثائق المرافقة للغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص. 60.

[2] رحيمة شرقي، نجاة بوساحة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليمية"، في أعمال ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص.55.

[3] انظر،

Xavier ROEGIERS, Les pratiques de classe dans l'APC , La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe, DeBoeck, Bruxelles, 1er éd 2010, p.11.

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009، ص.19.

[5] اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009، ص.23.

تكون هذه المقاربة قد ركّزت في مضمونها على الأهمّ وعلى التّعلّمات المفيدة التي تشكّل أساس التّعلّمات اللّاحقة، وتعطي للمتعلّم فرصة لانتقاء مكتسباته وتساعده في تحكّم أفضل في المادّة العلميّة. كما تسمح بربط علاقة بين المفاهيم النّاتجة من المادّة نفسها والنّاتجة من مختلف المواد.

1.1. مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ هي:

- **الإجمالية: Globalité**

ويقصد بها تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقّدة، نظرة عامة مقاربة شاملة) وهذا المبدأ يسمح للمدرّس من التّحقّق من قدرة المتعلّم على الإلمام بمكوّنات الكفاءة.[1]

- **البناء:Construction**

ويقصد به تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف ويعود أصل المبدأ إلى المدرسة البنائية؛[2] بحيث يكون بإمكان المتعلّم استرجاع معلوماته السّابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطّويلة.[3]

- **التّطبيق:Application**

بمعنى التّعلّم بالتّصرّف "Apprendre par agir"، ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة من منطلق أنّها تعرف عند البعض على أنّها القدرة على التّصرّف في وضعية ما، حيث يكون المتعلّم نشطا في تعلّمه.[4]

---

[1] انظر، كمال بن عقيلة، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسّط في الجزائر، أطروحة دكتوراه، الجزائر، 2008/2007 ص.149.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] انظر، رحيمة شرقي ، نجاة بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ص.59.

[4] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

ويرى عبد الكريم غريب أنّ التّطبيق « يشكّل المرحلة الرّابعة من سيرورة نمط التّعليم الموظّفة خلال ممارسة مكتسبات مبنية بشكل تنازلي.»[1]

- التّكرار: Répétition

أي وضع المتعلّم عدّة مرّات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون على علاقة بالكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتّدرّج في التّعلّم قصد التّعمّق في مستوى الكفاءة والمحتويات.[2]

وهو أيضا «عملية من عمليات تثبيت المعلومات وجعل التّلميذ يحتفظ بها.»[3]

- الإدماج: Intégration

الإدماج هو« إقامة روابط بين التّعلّمات بغية حل وضعيات مركّبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة. ولكي نعلّم التلاميذ الإدماج نعرض عليهم وضعيات مركّبة تسمى "وضعيات إدماجية" ونطلب منهم محاولة حلّها.»[4]

والوضعية الإدماجية هي وضعية تعلّمية أو وضعية تقويمية مركّبة، تقدّم عادة في شكل وضعية مشكلة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات من خلال تكليف المتعلّم مثلا بإنتاج وثيقة، ملخّص، تطبيق مسعى خاص...[5]

- التّمييز: Distinction

أي المعرفة التّامة لمكوّنات الكفاءة من سياق، ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية كما يتيح هذا المبدأ تعلّم التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات قصد الامتلاك

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج1، ص.68.

[2] كمال بن عقيلة، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسّط في الجزائر، ص.149.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج2، ص.828.

[4] كزافييه روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر 2006، ص.26.

[5] انظر، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.23.

الحقيقي للكفاءة.[1]

- **الملاءمة: Pertinence**

ويقصد بها ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفّزة للمتعلّم، كما يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية، أو واقع المتعلّم المعاش الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه.[2]

- **الانسجام: Cohérence**

ويقصد به العلاقة التي تربط بين أنشطة التّعليم، ويسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم وأنشطة التّقييم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة.[3]

- **التّحويل: Transfert**

التّحويل أو النّقل هو « الكيفية التي يطبق بها أو يستعمل بها المتعلّم المعارف التي يتلقّاها، والتي تحدّد قيمة التّعلّم وفعاليته من منطلق أنّ التّعلّم الفعّال هو الذي يتيح للمتعلّم إمكانية نقله واستعماله في وضعيات جديدة وحلّ مشكلات تعترض المتعلّم في تعلّم لاحق أو في وضعيات الحياة اليومية أو المهنية.»[4]

---

[1] انظر، كمال بن عقيلة، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النّشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسّط في الجزائر، ص.149.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] رحيمة شرقي، نجاة بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ص.59.

[4] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص.959.

2.1. خصائص المقاربة بالكفاءات

تعتبر المقاربة بالكفاءات استراتيجية تعليمية أعادت هيكلة عناصر العملية التّعليمية/ التّعلّمية، مكتسية خصائص تمثّلت في:

1.2.1. تبنّي الطّرائق البيداغوجية النّشطة وحلّ المشكلات

لم يعد دور المعلّم في إطار المقاربة بالكفاءات يقتصر على تقديم المعارف للمتعلّمين وتحفيظهم إياها، بل أصبح يساعد المتعلّمين على توظيف المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة. لقد كان هدف المدرسة دوما هو استعمال المتعلّمين للمعارف التي تعلّموها في وضعيات مبتكرة، ولكنّها لم تقم بتكوينهم باستمرار في هذا التّجنيد ولم تتحقّق من قدرتهم عليه. إلّا أنّ متطلّبات العصر تقتضي ضرورة تكوين المتعلّمين وتحقيق قدرتهم على تجنيد المعارف والمعارف الفعليّة من أجل مواجهة وحلّ المشكلات التي قد تعترضهم.[1]

وما يؤكّد ما ذكرناه ما يراه كزافييه روجرس من أنّ الأهداف الرئيسة التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها تتمثّل في:

«– التّركيز على الكفاءات التي يجب على المتعلّم التّحكّم فيها في نهاية كل سنة دراسية أو في نهاية التّعليم الإجباري بدل التّركيز على ما قد يعلّمه المعلّم، فدور هذا الأخير هو تنظيم المعلومات في أحسن الأحوال الممكنة كي يصل تلامذته إلى المستوى المطلوب.

– إعطاء معنى للمعلومات التي يكتسبها المتعلّمين من خلال إبراز وظيفة وفائدة ما يتعّلمونه ولذلك وجب تجاوز قوائم محتويات المواد التي تحفظ عن ظهر قلب والمعارف الخالية من المعنى التي ترهق المتعلّم وتشعره بالملل ولا تعطيه الرّغبة في متابعة التّعلّم.

---

(1) انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean- Marie DE KETELE , Une pédagogie de l’intégration, compétence et intégration des acquis dans l’enseignement.

نقلا عن حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص.100.

وعلى عكس ذلك تمكّنه المقاربة بالكفاءات من التّعرّف المتواصل على المعلومات من خلال وضعيات ذات دلالة بالنّسبة إليه وتوظيف مكتسباته فيها.

– توثيق مكتسبات المتعلّم من خلال حل وضعيات محسوسة وليس من خلال معارف فعلية يتمّ نسيانها بسرعة ولا يعرف استعمالها في حياته.»[1]

2.2.1. تصوّر جديد لدور المعلّم والمتعلّم

إنّ المعلّم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتّخلي عن الطّريقة الاستنتاجية في التّدريس، بل عليه أن يكون « منظّما للوضعيات منشّطا للتّلاميذ، حاثّا إياهم على التّشاور والتّعاون، ومسهّلا لهم عملية البحث والتّقصي في المصادر المختلفة للمعرفة. وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التّعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التّعلّم التي يواجه فيها المتعلّم مشكلات وينجز مشاريع.»[2]

لقد غيّرت المقاربة بالكفاءات وضع كل من المعلّم والمتعلّم، وصار هذا الأخير « يعتمد على مسعى فردي، وعلى موارده المعرفية والوجدانية وتفاعلاته الاجتماعية مع محيطه ومع التّلاميذ الآخرين، كما تحوّل دور المعلّم أيضا من ناقل المعرفة إلى موجّه يرافق المتعلّم في بناء المعارف.»[3]

---

[1] انظر،

Xavier ROEGIERS, Évaluation de l'école, des situations complexe pour évaluer les acquis des élèves, 2 eme éd, De Boeck, Bruxelles , 2013, p. 113.

[2] صبرينة حديدان، شريفة معدن، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر" في أعمال ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، ص.204.

[3] انظر،

Philippe JONNAERT, Armand M'BATIKA- KIAM, Samira BOUFRAHI, Les réformes curriculaires.

نقلا عن حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص.103.

3.2.1. إدماج التّعلّمات

الإدماج نشاط يتوخى استدراج المتعلّم لتفعيل المكتسبات التي كانت موضوع تعلّمات سابقة منفصلة، وينبني الإدماج على فعالية المتعلّم في بناء التّعلّمات وحلّ الوضعيات المشكلات، وهو « عملية نجعل بها العناصر المتفرّقة مترابطة قصد تشغيلها بطريقة مترابطة منسجمة حسب هدف معيّن، وليس تأليفا ولا تجميعا، بل سيرورة ربط للموارد السّابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التّمثّلات والمخطّطات الدّاخلية للفرد وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها. فالإدماج بذلك ربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة بغية تجنيدها وتوظيفها لتحقيق مهمّة معيّنة.»[1]

ويهدف الإدماج إلى جعل المتعلّم:

- يواجه وضعيات جديدة في حياته الدّراسية واليومية بطريقة ملائمة.
- يعبّئ المكتسبات أو العناصر المرتبطة فيما بينها بنظام معيّن وذو دلالة قصد إعادة هيكلة تعلّمات في قالب جديد وتكييفها مع متطلّبات وضعية جديدة.
- يفرّق بين الشّيء الثّانوي والأساسي وبالتّالي التّركيز على ما يفيده في حياته اليومية.[2]

4.2.1.التّقييم

يعرّف التّقييم في إطار المقاربة بالكفاءات على أنّه « مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتّخاذ قرارات.»[3]، وينصح المنهاج بمراقبة نتائج المتعلّم أثناء عمليات التّعلّم حتى تكون له الفرصة في استدراك النّقائص التي تظهر خلال هذه الفترة، ومن أجل ذلك أيضا يوصي المنهاج باعتماد ثلاثة أنواع من التّقييم.

---

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص.104.

[2] انظر، الطاهر بن تونس، محمد بوعلاق، مقاربة الكفاءات بين النّظرية والتّطبيق في النّظام التّعليمي الجزائري ص.107.

[3] اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.67.

1.4.2.1. التّقييم التشخيصي: (Evaluation diagnostique)

وهذا النّوع من التّقييم يكون في بداية مرحلة التّعلّم؛ إذ يقوم المعلّم قبل قراءة المنهاج بالاطلاع على المعطيات المتعلّقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلّمين ورغبتهم فـي التّعلّم وحاجاتهم إليه، ويعالج هذه المعطيات على أساس ما يكتشفه لدى المتعلّمين من النّقائص. وتشكّل المرحلة التّمهيدية في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي فرصة لمعرفة أوضاع التّلاميذ الذين يفدون مباشرة من الوسط العائلي؛ وبعضهم مع ذلك ممّن استفادوا من التّعليم التّحضيري، فيمتلكون بذلك مكتسبات قبلية يتعيّن أخذها في الحسبان.[1]

2.4.2.1. التّقييم التّكويني: (Evaluation formative)

ويسمى أيضا التّقييم البنائي و« يندمج فعله ضمن نسق التّعلّم، فهو أداة حقيقية للتّكوين؛ فالمعلّم يكتشف نقائص التّلاميذ على الفور ويعالجها بمثله، وهذا النّوع من التّقييم يساعد أيضا المتعلّم على الوعي بنقائصه، فيستدركها في حينها ويواصل تعلّمه في أحسن الظّروف.»[2]

ويعتبر هذا التّقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات «جزءا لا يتجزأ من مسار التّعلّم، فوظيفته الأساسية تدعيم المسعى التّعلّمي للتّلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة التّربوية.»[3]

إذن فهذا النّوع من التّقييم يتميّز بالاستمرارية كونه يتمّ في نهاية كلّ نشاط أو وحدة تعليمية ممّا يساعد المعلّم على تكييف تعليمه مع المستوى الحقيقي للمتعلّم، وذلك بتعزيز التّعلّم أو تقديم تغذية راجعة عن فشل المتعلّم.

---

[1] انظر، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادّة اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص.14.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.68.

3.4.2.1. التّقييم الإشهادي:(Evaluation certificatif)

ويسمى أيضا التّقييم التّحصيلي، و« يتناول مجمل التّعلّمات المرحلية التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصّل عليها طيلة شهر أو فصل ثلاثي أو سنة بأكملها أو طور من أطوار الدّراسة.»[1]

يمكن القول إنّ العملية التّقييمية في ضوء المقاربة بالكفاءات تتماشى والفعل التّعليمي التّعلّمي، إذ تلازمه من بدايته إلى نهايته، وهي لا تسعى إلى جمع المعارف وتكديسها، بل تقوم بتحويلها إلى معلومات ومعارف حية .

وفيما يلي جدول يختصر أنواع التّقييم وأغراضه ووسائله:

نوع التّقييم / السّمة	التّقييم التّشخيصي	التّقييم البنائي	التّقييم النهائي
الفترة الزّمنية	يتمّ في بداية العام الدّراسي مع البدء في عملية التّدريس	عملية مستمرّة	يتمّ في نهاية مدّة دراسية معينة أو نهاية العام الدّراسي
الغرض منه	التّعرف على مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم.	يقدّم تغذية راجعة يوجّه العملية التّعليمية. يصحّح أخطاء التّعلم.	وضع الدّرجات النّهائية ومن خلالها نحكم على تحصيل المتعلّمين بشكل نهائي.
الأدوات المستخدمة	–اختبارات تشخيصية.	– المناقشة – الملاحظة – الواجبات المنزلية. –الاختبارات القصيرة.	– الاختبارات النّهائية.

جدول رقم: (01) الفرق بين أنواع التّقييم

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.68.

3.1. مزايا المقاربة بالكفاءات

حدّد روجرس ثلاث مزايا للمقاربة بالكفاءات تتمثّل في:

1.3.1. الاهتمام بإعطاء معنى للتّعلّمات

والمقصود بذلك «الخروج بهذه التّعلّمات من دائرة المعارف النّظرية إلى التّطبيق حتى يستفيد منها المتعلّم في حياته المدرسية والعائلية مستقبلا، ويكون ذلك بجعل التّعلّمات تتمحور حول وضعيات ذات دلالة (situations significatives) بالنّسبة إليه.»[1]

2.3.1. جعل التّعلّمات أكثر فعالية

ردّ روجرس النجّاح الذي حقّقه تطبيق المقاربة بالكفاءات في التّعلّم الابتدائي في بعض الدّول إلى فعالية التّعلّمات النّاجمة عن ثلاثة عوامل هي:

حسن تثبيت المكتسبات، التّركيز على التّعلّمات الأساسي، والربط بين مختلف المكتسبات. وقد ذهب إلى أبعد من ذلك بجعل المقاربة بالكفاءات أحسن المقاربات التي تعطي أهمية كبيرة لحلّ المشكلات، وذلك بمنح المتعلّم فرصة تجنيد مكتسباته في وضعيات.[2]

وتؤكّد المقاربة بالكفاءات على ضرورة الرّبط بين مختلف المكتسبات وذلك لكون المكتسبات السّابقة تشكّل قاعدة للتّعلّمات اللّاحقة.

3.3.1. التّأسيس للتّعلّمات اللّاحقة

إنّ الرّبط التّدريجي لمكتسبات المتعلّمين المختلفة وتجنيدها في وضعيات دالّة يسمح « ببنـاء نظـام شامل يتمّ فيـه إعادة توظيف المكتسبات تدريجيا لبناء كفاءات أكثر

---

[1] انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean- Marie DE KETELE , Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement.

نقلا عن حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص.98.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

تركيبا وبهذا تؤسّس المقاربة بالكفاءات للتّعلّمات اللّاحقة.»[1]

إنّ التّعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات يمتاز بالحرص أكثر من غيره ويتكيّف أحسن مع التّطوّرات المتزايدة، وذلك لأنّ تحويل واستثمار المعارف الدّائمة التّطوّر يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية وعملية.[2]

2. تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائية

التّعبير هو النّشاط اللّغوي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية – مشفاهة وكتابة– بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن.[3]

أمّا عبد الكريم غريب فقد عرّفه بأنّه: « نشاط أساسي في تهذيب المتعلّم وتطبّعه بحبّ الفنّ والميل إلى أشكاله والإفصاح عن مواهبه. وتتميّز كلّ وضعيات للإبداع بكونها وضعيات مفتوحة تتطلّب النّشاط الذّاتي للمتعلّم وتقلّص سلطة المدرّس، وتتّصف بغياب أساليب التّوجيه.»[4]

وبهذا يمكننا القول إن التّعبير هو تصوير ما يختلج في نفس المتعلّم من مشاعر وصياغته ما يدور في رأسه من أفكار بالنّطق والكتابة، وهو خلاصة ما اكتسبه من جميع فروع اللّغة طوال فترة التعلّم.

وينقسم التّعبير إلى نوعين: التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي الذي هو« إقدار التّلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب

---

[1] انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean- Marie DE KETELE , Une pédagogie de l’intégration, compétence et intégration des acquis dans l’enseignement.

نقلا عن حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص.100.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص.13.

[3] نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس ، ط1، لبنان، ص.163.

[4] عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج1، ص.426.

ومستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفنّي المناسب وتعويدهم الدّقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض.»[1] ، أمّا التّعبير الشّفهي فسنقف عنده بنوع من التّفصيل باعتباره موضوع الدّراسة.

1.2. تعريف التّعبير الشّفهي

التّعبير الشّفهي هو« أحد نشاطات اللّغة العربية، ومن أكثرها شيوعا واستخداما فهو وسيلة الإنسان للتّواصل مع الآخرين، وإشباع حاجاته وتلبية رغباته والتّعبير عن أفكاره وعواطفه، والاشتراك في المحادثات والمناقشات، وإبداء الآراء والتّعليقات والمشاركة في حلّ المشكلات.»[2]

كما يعرّف على أنّه: « الكلام الذي يعبّر به المتكلّم عمّا في نفسه من خواطر ومشاعر وإحساسات، أو أفكار ومعلومات في طلاقة وانسياب، وبصوت معبّر ووقفة مناسبة وأفكار واضحة، ونطق سليم.»[3]؛ أي أن يقوم المتعلّم بتحويل إحساساته الدّاخلية وأفكاره المجرّدة إلى نصوص شفهية ذات دلالة، محاولا في ذلك المزج بين اللّغة والإيماءات والإشارات اليدوية والانطباعات التي ترتسم على وجهه.

أمّا في المنهاج فقد ورد تعريفه بكونه: « نشاط يستهلّ به لجعل المتعلّمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدرّبون على النّطق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتية في بداية المرحلة، ثمّ يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل

---

[1] حورية بشير، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية– تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية–، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر02، 2002/2001، ص. 48.

[2] عماد توفيق السعدي، محمد فؤاد الحوامدة، "فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأول الأساسي"، في مجلّة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلّد 42، العدد1، 2015 ص.47.

[3] محمد بن شديد البشري، جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسّطة وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السّعودية، 2006، ص.11.

اللّاحقة، ويستند هذا النّشاط إلى رسوم وموضحات تساعدهم على التّعبير والإفصاح والتّعبير عمّا يريدون، وينبغي تناول وضعياته بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل كأن يتحدّث المتعلّم بعد وضعية الاستماع، أو يلاحظ فيعبّر عمّا يلاحظه أو يتواصل في حوار يتدرّب فيه على تبادل الحديث.»[1]

لقد جعل المنهاج من التّعبير الشّفهي منطلقا لتعليم باقي الأنشطة اللّغوية التي تعتبر هي الأخرى وسائل لتحقيقه، وهذا ما جعل منه منبعا ومصبّا في الوقت نفسه.

2.2. أنواع التّعبير الشفهي

يتنوّع التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائية حسب أساليب تدريسه إلى:

1.2.2. التّعبير الشّفهي الحر

ويكون المتعلّم فيه حرّا في اختيار الموضوعات التي يستجيب لها بدافع من بيئته وحياته كالألعاب الرّياضية، والحفلات التي تقام في المدرسة، أو في مناسبات دينية أو وطنية والرّحلات، والحوادث اليومية كحادث مرور، وتلخيص قصّة...؛ حيث يعبّر عن الموضوع الذي اختاره أمام زملائه ومعلّمه، ويتبع ذلك بأسئلة ومناقشة واستفسارات وتصحيح لبعض التّعابير والأخطاء النّحوية والصّرفية. [2]

2.2.2. التّعبير الشّفهي الحر والموجّه

كأن يطلب المعلّم من كلّ متعلّم أن يعبّر عمّا قام به من الصّباح إلى اللّحظة الرّاهنة ويكلّف زملاءه بالمتابعة ليضيفوا ما يرونه مناسبا، أو يصحّحوا أخطاء وقع فيها عندما يصل دورهم، وهذا الأسلوب يدفع كلّ متعلّم إلى المتابعة والمناقشة ليقدّم الأحسن.[3]

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.8.

[2] انظر، علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص.101.

[3] انظر، المرجع نفسه، ص.102.

3.2.2. التّعبير الشّفهي عن القصص بعد سردها

وهذا النّوع من التّعبير الشّفهي يعتمد على الاستماع بصورة كلّية؛ إذ يقوم المعلّم بسرد قصّة على مسامع المتعلّمين، ليطلب منهم بعد ذلك إمّا تلخيصها أو استخلاص أحداث القصّة بصورة جزئية،[1] ويتمّ ذلك بـ:

– طرح أسئلة يكون الهدف من ورائها الإلمام بالقصّة المحكية من جميع الجوانب، وربطها بالواقع كي تكون قدوة لسلوكات المتعلّمين وأخلاقهم لاحقا، ومن ثم يكتسبون القدرة على إنتاج نصوص قصصية مماثلة في معانيها ولما لا في أسلوبها في مراحل تعليمية موالية.

– جعل القصّة عبارة عن تمثيلية يقوم مجموعة من المتعلّمين بتشخيصها، وذلك كي ترسّخ أفكارها في أذهانهم سواء كانوا ممثّلين لها أو متفرّجين عليها.

– تلخيص القصّة من طرف المتعلّمين، أو مطالبتهم باختيار نهاية لها إن لم يتمّ سردها من قبل المعلّم،[2] وهذا لتنمية الفكر الخيالي عند هذه الفئة.

4.2.2. التّعبير الشّفهي عن الصّور

وهذا أهمّ نوع من أنواع التّعبير الشّفهي والتواصل؛ ذلك أنّ المتعلّمين يميلون إليه أكثر من غيره من الأنواع، والهدف من ورائه هو ترجمة الصّور المرئية إلى عبارات ونصوص لغويّة. وهذا النّوع من التّعبير يستخدم في المراحل الأولى من التّعليم. أمّا الطّريقة السّليمة للتّعبير عن صورة أو مشهد فتكون بتكليف كلّ متعلّم بالتّعبير شريطة أن يكون تعبيره تجسيدا لوضعية من الوضعيات المكوّنة للمشهد، مع وجوب الإشارة للوضعية التي عبّر عنها ليفهم معناها، لأنّ اللّغة مبنى ومعنى، وبعد الانتهاء يطلب من متعلّم آخر التّعبير عن وضعية أخرى أو الوضعية نفسها.[3]

---

[1] انظر، علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص.101.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] انظر، المرجع نفسه، ص.103.

وتتمثّل أهمية هذه الطّريقة في:

– يستطيع المعلّم تصحيح التّعابير الخاطئة، وإعطاء البديل للكلمات العامّية، أو مطالبة متعلّم آخر بالقيام بهذا الدّور.

– لا يتعب المتعلّم، بل نجعله يتشوّق لهذه الحصّة التي لا يساهم فيها إلّا بتعبيره هو.

– يستطيع المتعلّمون التّنويع والابتكار والتّفنّن في صياغة الجمل عن وضعية واحدة.

– تسمح هذه الخطوة بمشاركة جميع المتعلّمين من جهة، وبإثراء التّعابير من جهة أخرى.

– تأتي مرحلة التّعبير عن المشهد في نهاية الحصّة، وهنا يستطيع المتعلّم اختيار ما يراه مناسبا من الجمل والصّيغ التي سمعها أثناء الحصّة من زملائه، وذلك عن طريق التّلخيص.[1]

5.2.2. التّعبير الشّفهي عن الأشياء الجامدة

يمكن للمعلّم أن يتّخذ من الأشياء الصّامتة كالمدرسة والقسم والكتاب موضوعا للتّعبير الشّفهي والتّواصل، ويسلك أثناء الحصّة الطّريقة نفسها التي تتّبع في التّعبير عن الصّور.[2]

6.2.2. التّعبير الشّفهي عن نصّ القراءة

يمكن للمعلّم أن يخلق وضعيات أخرى تختلف عن التّعبير عن المشهد وذلك باستغلال نصّ القراءة في التّعبير، ولكن السّؤال المطروح كيف يستغلّ المعلّم نص القراءة؟

يستطيع المعلّم النّجاح في التّعبير الشّفهي اعتمادا على نصّ القراءة إذا اتّبع الخطوّات الآتية:

– توجيه أسئلة غير مباشرة حول مضمون النّص.

---

[1] انظر، علي أوحيدة، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، ص.103.

[2] المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

– ربط نصّ القراءة بالواقع، ويكون ذلك بتوجيه أسئلة متنوّعة يستقيها المعلّم من واقع المتعلّم.

– ربط السّلوك الحسن والأخلاق الفاضلة بواقع المتعلّم.

– تلخيص أفكار النّصّ بأساليب المتعلّمين، أي بتعابير تختلف عن تعابير النّصّ وتسلسلها.

– اقتراح نهاية للنّصّ إن لم تكن له نهاية.

– تأليف ملخّص يكتب على السّبورة اعتمادا على تعابير المتعلّمين السّابقة.[1]

3.2.أهمية التّعبير الشّفهي

تعتبر كفاءة التّعبير الشّفهي من أهمّ الكفاءات اللّغوية إن لم تكن أهمّها على الإطلاق فالتّعبير الشّفهي أهمّ ألوان النّشاط اللّغوي، إذ يحتل بصفة خاصّة مركزا هامّا في العملية التّعليمية/ التّعلّمية.[2]

ويمكن تلخيص أهمّيته في كونه:

– «خادم لبقية الأنشطة ومستفيد منها في الوقت نفسه، فهو خادم لها من حيث إنّه وسيلة لتنمية ثروة التّلاميذ من الأفكار والمفردات قبل تعلّمهم القراءة والكتابة، وهو مستفيد كون كلّ الأنشطة الأخرى من استماع و قراءة وكتابة تعمل متضافرة من أجل تمكين المتعلّم من التّعبير الجيّد وتزويده بالتّعابير الجميلة والتّراكيب المفيدة، وإعانته على تنظيم أفكاره وحسن التّعبير عنها.»[3]

---

[1] انظر، علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص.105.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص.153.

[3] المرجع نفسه، ص. 154.

– « التّعبير هو مظهر الفهم ووسيلة الإفهام ودليل الإقناع وأداته.»[1] فمن يمتلك ناصية التّحدّث يمكنه إقناع الآخرين بلباقته، والنّجاح في التّحدّث يحقّق كثيرا من الأهداف الحيوية في الميادين المختلفة.

– « يزوّد التّلاميذ بأفكار قيّمة ملائمة لمستواهم العقلي ويعوّدهم على ترتيب هذه الأفكار وربطها بعضها ببعض، ويقوّي ملاحظتهم ويعوّدهم سرعة الإجابة وسدادها.»[2]

– « يعوّد المتعلّم على قواعد الحديث والإصغاء واحترام أقوال الناس الذين يتحدّثون إليه وإن خالفوه في الرّأي والاجتهاد، كما يعوّدهم المتعلّم على التّواصل والتّغلّب على الانطواء والخجل والتّمركز حول الذّات.»[3]ومن ثمّ تنمية القدرة على الارتجال الكلامي وشحذ البديهة عنده لتساهم في توالد الأفكار والخواطر.

– « يعوّد المتعلّم على التّفكير المنطقي من حيث ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها، وذلك بتوظيف الألفاظ اللّغوية لصياغة المعنى الدّقيق للحدث أو الموقف التّعليمي.»[4] فالتّعبير الشّفهي تحريك للذّهن، وترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللّغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر واستخدام الألفاظ والنّطق بها.

– ينمّي قدرة المتعلّمين على الإبداع وذلك بإنتاج نصوص سليمة لغويا وبسيطة دلاليا « فتكشف كفاءة التّعبير الشّفهي عن مدى الالتزام بمعايير اللّغة المنطوقة وفصاحتها أو عاميتها.»[5]

---

[1] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة، 1998، ص.315.

[2] المرجع نفسه، ص. 316.

[3]حسين عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، مصر، 1997/1996 ص.182.

[4] باسم علي الحوامدة، شاهر ديب أبو شريخ، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، دار جرير ط1، الأردن، 2005، ص.171.

[5] حسين عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص.176.

– وسيلة للاتّصال بين المتعلّم وعناصر بيئته التّعليمية (المعلّم والمتعلّمين)؛ فهو المنطلق لتعليم باقي الأنشطة اللّغوية.

إنّ ممارسة المتعلّم التّعبير الشّفهي تساعده على استخدام اللّغة بطريقة جيّدة، ممّا يجعله يتموقع في مجتمعه عن طريق منحه الجرأة التي تسمح له بمواجهة المشكلات التي قد تعترضه داخل المدرسة أو خارجها والتي تحتاج إلى لغة شفهيّة تواصليّة.

4.2. مهارات التّعبير الشّفهي

إنّ مهارات التّعبير الشّفهي تختلف تبعا لعوامل متعدّدة يخضع لها المتحدّث (المتعلّم) نوجزها في العناصر الآتية:

جنس المتحدّث؛ حيث أنّ المهارات الذّكرية تختلف عن المهارات الأنثوية.

وعمر المتحدّث، حيث إنّ مهارات الصّغار الكلامية تختلف عن مهارات الشّباب كما أنّ مهارات الشّباب تختلف عن مهارات الشّيوخ.

بالإضافة إلى المستوى التّعليمي؛ حيث تختلف مهارات الحديث عند متعلّمي المرحلة الابتدائية عنها عند متعلّمي المرحلة الثّانوية، كما أنّ مهارات المتعلّمين في المرحلة الثّانوية تختلف عن مهارات طلبة الجامعات.[1]

وفي ضوء ما تقدّم يمكن القول إنّ أغلب مهارات التّعبير الشّفهي تتداخل في المراحل الدّراسية المختلفة، وهي مهارات متكاملة متدرّجة يؤسّس السّابق منها للّاحق.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نعرض هذه المهارات في العناصر الآتية:

– « نطق الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة والتّمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في المخارج، وهذه المهارة من المهارات المهمّة؛ لأنّ الحرف ما لم ينطق بشكل سليم وواضح فقد يفقد الكلمة معناه المراد، فيسبّب خللا في فهم المستمع ومن

---

[1] انظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص.158.

ثمَّ يتعذّر وصول الفكرة. »[1]

«– وصف المشاهد المحسوسة بجمل قصيرة، وتركيب جمل سهلة بشكل مترابط؛ فالمفردات اللّغوية تعتبر قوالب للمعاني.»[2]

«– عرض ملخّص لدرس قرأه المتعلّم أو سمعه، وهذا يساهم في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي لديه؛ إذ يتعوّد على التّركيز على الجوانب المهمّة في الموضوع المدروس، ومن ثمّ يتمكّن من إعادة ترجمتها على طريقته الخاصّة.»[3]

«– القدرة على الإلقاء الجيّد بما يتّصف به من تجسيد للمعاني، وترجمة للمواقف والانفعال معها، والتّحكّم في نغم الكلام وموسيقاه التي تدلّ على المعنى؛ فللتّعجب نبرته وصوته وللزّجر نغمته وللاستفهام رنّته وللسّخرية والاستهزاء ما يدلّ عليها، وكأنّ المتحدّث يضع كلّ العلامات بصوته.»[4]

«– تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيبا»[5]؛ فبما أنّ التّعبير الشّفهي ينمّي الملكة التّواصلية لدى المتعلّم فإنّه يعمل على تنمية ملكة التّركيز وحسن الانتباه.

«– ترتيب الأفكار وإعدادها ذهنيا في تسلسل منطقي يجعل المستمع حريصا على متابعة المتحدّث من الفكرة الأولى وحتى الأخيرة. ولكي يكون المتحدّث قادرا على توضيح الفكرة والإقناع بها، عليه أن يكون ماهرا في عرض أفكاره بطريقة مرتّبة من البسيط إلى المركّب ومن الجزء إلى الكل ومن الغامض إلى الواضح، فإن لم يفعل المتحدّث ذلك لا يمكنه إيصال رسالته إلى المستمعين وإفهامهم ما يريد. »[6]

---

[1] انظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص.155.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[3] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص.158.

[5] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، ط 1، عمان الأردن، 2009، ص.451.

[6] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص.159.

– « التّأثير القوي في السّامعين والقدرة على استقطابهم وإثارتهم وشدّ انتباههم وذلك بحسن العرض وقوة الأداء وسلامة التّعبير والتّفاعل مع الأداء واستخدام كل الإمكانيات العقلية والجسمية ليشعر السّامع أنّ محدّثه مقتنع تماما بكل ما يقوله وعلى علم تامّ بخطّ سير الحديث.»[1]

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص.159.

3. تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي

توزّع الكفاءات والأهداف التّعليمية في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي على مجالات اللّغة الأربعة، سواء كانت شفهية أو كتابية بطريقة متوازية طيلة العام الدّراسي وذلك من أجل النّجاح في العملية التّعليمية/ التّعلّمية.

وتقوم منهجية تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي على الطّريقة الجديدة التي عرفت بـ" أشاهد وأستمع" التي تتلخّص أهدافها في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي بالاعتماد على مهارة الاستماع.

ولتحقيق هذه الأهداف تمّ تخصيص حجم ساعي لتعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؛ إذ بالإضافة إلى الوقت المخصّص له تتضمّن أغلب نشاطات اللّغة العربية هذا النّشاط، وذلك لكونها تعلّم شفهيا، كون المتعلّم في هذه المرحلة يحتاج لتعلّم المنطوق قبل المكتوب.

وقد حدّد توقيت اللّغة العربية في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي بـ **11**سا و**15**د أسبوعيا توزّع على نشاطات المادّة كما يلي: [1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/ قراءة / كتابة	8	6سا
قراءة/ كتابة	2	1سا و30د
محفوظات	2	1ساو30د
ألعاب قرائية وكتابية	2	1سا و30د
تعبير كتابي	1	45د
المجمـــــــــــــوع	15	11سا و15د

جدول رقم(02): الحجم السّاعي المخصّص لتعليم نشاطات اللّغة العربية

[1] بوبكر خيشان وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، الجزائر، ص.13.

يلاحظ في الجدول أنّ نشاطات التّعبير الشّفهي والقراءة والكتابة أدرجت ضمن الحصص نفسها؛ إذ قدّرت هذه الأخيرة بثمان(**08**) حصص. خصّصت لها ستّ (**06**) ساعات، يتصرّف فيها المعلّم حسب ما يقتضيه كلّ نشاط؛ فالتّعبير الشّفهي حسب ما ورد في المنهاج « نشاط يستهلّ به لجعل المتعلّمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدرّبون على النّطق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتية في بداية المرحلة ثمّ يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللّاحقة.»[1]

وبهذا يتبيّن أنّ نشاط التّعبير الشّفهي هو منطلق التّعلّم في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ذلك أنّه أوّل نشاط يصادفه المتعلّمون في بداية الأسبوع. ويعتمد المعلّم في تعليم هذا النّشاط على « رسوم وموضّحات تساعدهم على الإفصاح والتّعبير عمّا يريدون وينبغي تناول وضعياته بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل، كأن يتحدّث المتعلّم بعد وضعية الاستماع، أو يلاحظ فيعبّر عمّا يلاحظه، أو يتواصل في حوار يتدرّب فيه على تبادل الحديث.»[2]

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.8.

[2] المرجع نفسه و الصّفحة نفسها.

1.3. تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من خلال المنهاج

يسعى التّعبير الشّفهي إلى تحقيق هدف التّواصل المباشر بين المتعلّم والمعلّم وكذا بين المتعلّم وأقرانه، بالإضافة إلى إثراء اللّغة عند مختلف المتعلّمين. وللوصول إلى الغاية المنشودة وجب على المعلّمين اتّباع خطوات معيّنة في تعليم هذا النّشاط معتمدين في ذلك على ما ورد في المنهاج.

1.1.3. الكفاءات وأهداف التّعلّم

حدّد منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الكفاءات الواجب تنميّتها في مجال فهم المسموع والتّعبير الشّفهي، بالإضافة إلى أهداف التّعلّم الواجب تحقيقها وتتمثّل فيما يلي:

1. فهم المسمـــــــــــــــوع	
الكفاءات	**أهداف التّعلّم**
1-أن يردّ استجابة لما سمع.	- يردّ على ما يسمع بكيفية ملائمة. - يتفاعل مع ما يسمع لفظا وإيماء. - يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتّلفّظ به ونغمه.
2- أن يقدر على التّمعّن فيما يسمع بواسطة سند شفوي.	- يفهم ما يسمع بصفة عامّة. - يدرك المعنى الرّئيسي لما يسمع من الكلام. - يدرك تماسك الكلام المسموع. - يقدّر القيم التي تحملها التّقاليد الشّفهية. - يستخلص جملة من المعلومات ممّا يسمع.
3- أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية.	- يتعرّف من المتحدّث أو من المتحدّثون. - يدرك ما يترتّب على التّبادلات الكلامية.

4- أن يقدر على التّريّث لما يسمع، فيعمل تفكيره ويستعدّ للرّد.	- يحسن الاستماع. - يدرك مقاصد المتحدّث.
2. تناول الكلمـــــــــــــــة	
الكفاءات	**أهداف التّعلّم**
1- أن يقدر المتعلّم على تبادل الحديث مع الغير	- يصوغ الكلام حسب وضعية التّواصل. - يلعب دوره كطرف في التّحدّث مع الغير. - يستعمل المستوى اللّغوي الذي يناسب المخاطبين. - يخاطب غيره من أجل الاستعلام. - يربط الاتّصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. - يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.
2- أن يكون حديثه مفهوما.	- يستعمل تراكيب اللّغة الشّفوية. - يفصّل كلامه بوضوح. - يسرد المحفوظات الشّعرية بحسن الأداء. - يكيّف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادّية لوضعية التّواصل.
3- أن يقدر على التّعبير عن ذاته	- يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره.
4- أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفيات مختلفة.	- يبلغ عن غيره المعلومات. - يخبر عن الواقع والأحداث الحقيقية والخيالية مع مراعاة التّسلسل الزّماني.

جدول رقم: (03)الأهداف المتوخّاة من تعليم التّعبير الشّفهي[1]

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.10.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المنهاج يسعى إلى تعليم المتعلّمين المسموع قبل المنطوق؛ وذلك لكون كفاءة التّعبير الشّفهي لا تتحقّق إلّا بتحقّق كفاءة فهم المنطوق، إضافة إلى ضرورة تزويد المتعلّمين برصيد معجميّ ثري يغترفون منه ألفاظا يوظّفونها في التّعبير الشّفهي في مختلف الوضعيات التّواصلية التي تواجههم.

2.1.3. وضعيات ممارسة التّعبير الشّفهي

اتّفق البيداغوجيّون على تقسيم حصص التّعبير الشّفهي إلى مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** وهي « تغطّي فترة التّهيئة اللّغوية التي تبدأ من الوحدة التّعليمية الأولى إلى الوحدة التّعليمية الرّابعة.»[1] وتهدف هذه الفترة إلى مساعدة المتعلّم على الاندماج مع أقرانه والآخرين في البيئة الجديدة، كما تسعى إلى تشجيعه على التّعبير عن رغباته في الإلمام بما يحيط به في البيئة المدرسية، وجعله يمارس الألفاظ والتّراكيب والمفاهيم اللّغوية التي تتردّد في البيئة المدرسية ممارسة صحيحة.

- **المرحلة الثّانية:** وهي « تغطي باقي الوحدات التّعليمية وتتمحور حول وسط التّلميذ وحول القيّم الأخلاقية التي تمكّنه من التّعايش مع غيره في جو من التآخي والمحبّة والتّضامن والتّعاون.»[2] وخلال هذه الفترة يجب على المعلّم أن يستعين في تنشيط الحصص بالمنهاج ودليل المعلّم، كما عليه تتبّع التّدرّج السّنوي في تقديم الدّروس، ويعتمد في تقديم هذه الأخيرة على منهج التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد وفق ما تتحمّله عقول المتعلّمين، ويسمح به مستواهم المعرفي والوجداني والحسّي الحركي.

وتتنوّع وضعيات ممارسة التّعبير الشّفهي تجنّبا للرّتابة؛ بحيث يعتمد تارة على الاستماع وتارة أخرى على مشاهدة السّندات البصرية من رسوم وصور وبطاقات وجذاذات وأشياء بصرية أخرى. كما يعتمد فيه على وضعية تواصلية يتحاور فيها المتعلّمون بناء على

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.14.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

رسوم ومشاهد توحي بوضعية تحاور وتثير الرّغبة في القيام بهذا النّشاط، وبفضل هذه الوضعية نجعل المتعلّمين ينتقلون من وضعية التّعبير الذّاتي إلى وضعية التّواصل والتّبادل. أمّا الوضعية الرّابعة فتتمثّل في اقتراح مقطوعات وأناشيد تردّد جماعيا، ويتدرّب المتعلّمون بواسطتها على التّعبير الجماعي المنغّم والموزون بغية تنمية الحسّ الجمالي والأدبي لديهم. وتؤدّى هذه المقطوعات بعد ذلك في حصص المحفوظات وتستظهر خدمة للممارسة الشّفوية للّغة، وهذه الأنشطة والوضعيات تخصّص لمرحلتي التّعلّمات التّمهيدية والأساسية.[1]

2.3. تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من خلال الكتاب

يعدّ الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل المعتمدة في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّمية التي يتمّ بواسطتها تحقيق الأهداف المدرجة في المنهاج، لما يحتويه من موارد وخبرات تسهم في تحقيق الكفاءات المسطّرة، فهو« وسيلة مطبوعة ومنظّمة يتمّ استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معيّن، تخضع في تنظيمها لمنهج معيّن وتتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية ومحدّدات علمية بيداغوجية.»[2]

وتكمن أهمّية الكتاب المدرسي في كونه مصدر المعرفة الأوّل لكلّ المتعلّمين، وعليه يعتمد المعلّم في تقديم دروسه، حيث يتضمّن مختلف الأنشطة اللّغوية التي يقرّها المنهاج وفق خطّة ومقاييس علمية دقيقة، وفي هذا المنظور يندرج كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، وهو الكتاب المعنون بـ: " اللّغة العربية **1** السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي"، الصّادر سنة: **2004** عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، والذي

---

[1] انظر، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.11.

[2] انظر،

François RICHAUDEAU, Conception et production des manuelles scolaires, Guide pratique, Paris, UNV SCO, 1979, p.51.

قام بتأليفه كل من: بوبكر خيشان، تواتي فاصولي، سليمان بورنان، العربي مرّاد، محمد بن بسعي ومحمّد الطّاهر مدّور.

1.2.3. وصف كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي

تضمّنت الصّفحة الأولى من هذا الكتاب مقدّمة تحدّد الغاية منه، وكذا مكانة المتعلّم فيه والمقاربة المعتمدة وكيفية تنظيم محتوياته؛ إذ ورد فيه:« ولقد تمّ تصميمه على أساس وضع المتعلّم في مركز الاهتمامات التّربوية، وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلّم اللّغات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، ونظّمت محتوياته بكيفيّة تتلاءم مع القدرات الفكريّة والنّفسيّة والوجدانيّة لتلاميذ هذا المستوى.»[1]

يلي هذه المقدّمة التي جاءت في صفحتين جدول المحتويات، الذي يبرز الطّريقة التي صنّفت بها ثمّ طريقة استعمال كتاب اللّغة العربية؛ إذ تمّت الإشارة إلى مختلف الأنشطة الواردة في الكتاب موزّعة وفق مراحل، بدءا بالمرحلة التّمهيدية، مرورا بمرحلة التّدريب على مفاتيح القراءة وصولا إلى مرحلة القراءة الفعلية. يتبعها شرح لمختلف الخطوّات التي ينبغي على المعلّم اعتمادها لتنفيذ درسه.

وتتمثّل هذه الخطوّات في:

«**أشاهد وأستمع:** يتأمّل المتعلّم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائيّة، ثمّ يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبّر عنه باستغلال السّند البصري.

أكتشف: يكتشف المتعلّم الحرف أو آلية القراءة، حسب المرحلة التّعلّمية.

أقرأ: يقرأ الحروف أو الكلمات والجمل المتضمّنة لآليات القراءة حسب المراحل التّعلّمية.

أثبّت: يثبّت الحرف أو الآلية القرائية المقصودة.» [2]

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، مقدّمة كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2014، ص.3.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.6.

أستعمل وأعبّر: ويتمّ الاستعمال والتّعبير مرورا بثلاث مراحل:

«أصوغ: يستعمل المتعلّم الرّصيد اللّغوي ليعبّر بتراكيب لغويّة مستهدفة.

أتذكّر: يوظّف المتعلّم المعجم والتّركيب ليتذكّر وضعية الانطلاق.

أركّب: يوظّف المكتسبات التّركيبية في وضعيات جديدة.»[1]

أستعمل وأقرأ: ويتحقّق هذا عبر ثلاث مراحل أيضا:

«أميّز: يميّز الحرف المستهدف أو الآلية، حسب المرحلة التّعلّمية في وضعيات جديدة للتّحكّم فيهما.

أقرأ جيّدا: يستثمر المتعلّم مكتسباته القرائية لتوظيفها في وضعيات جديدة.

أرتّب: يوظّف المتعلّم المكتسبات القرائية في وضعيات جديدة.

ألعب وأقرأ: ينجز فيها المتعلّم تمارين في شكل ألعاب ويمارس القراءة التّلقائية.

محفوظات: ينشد المتعلّم قطعة شعرية من القطع الموجودة في آخر الكتاب، قصد تنمية حسّه الجمالي والقدرة على الحفظ والاستظهار.»[2]

هكذا يتوالى عرض محتويات الوحدات بهذه الكيفيّة إلى غاية آخر صفحة من الكتاب مخصّصة للوحدات التّعلّمية بمختلف مكوّناتها ليكون الختام بمعجم مصوّر؛ إذ يتمّ تجسيد بعض المفاهيم بالصّور والدّلالة عليها بمسمّياتها وذلك لإثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم.

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.7.

[2] انظر، المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

2.2.3. نصوص الاستماع

هي تلك النّصوص الواردة في الكتاب المدرسي والتي تعتبر مصدرا لتدريس مختلف النّشاطات اللّغوية؛ وقد قدّر عددها في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي بثمانية وعشرين نصّا **(28)**، تنوّعت موضوعاتها وأدرجت تحت مجالات مختلفة، مثلما يبرزها الجدول الآتي:

الوحـــــدات / المجـــــــالات	الوحدات	عناوين الوحدات
العـــــــــــــائلة	**01**	رضا يقدّم نفسه
	02	عائلة رضا
	03	منزل رضا
	04	حول مائدة العشاء
المدرســـــــــــــة	**01**	رضا يدخل المدرسة
	02	أدواتي المدرسية
	03	في ساحة المدرسة
	04	رضا يراجع دروسه
الريـــــاضة والتّسليـــــة	**01**	ركوب الدّرّاجة
	02	في البادية
	03	رضا في الملعب
	04	في حديقة الحيوانات
	05	في المزرعة

الحـــــــــــــيّ	**01**	رضا في السّوق
	02	في المتجر الكبير
	03	رضا في مكتب البريد
	04	رضا في دار البلدية
المحافظة على المحيط	**01**	تنظيف الحي
	02	رضا لن يبذّر الكهرباء
	03	ياسمينة سلمى
	04	في الغابة
التضامن والمواطنة	**01**	زكريا المتسامح
	02	زكريا يفوز
	03	سلمى تساعد المحتاجين
	04	رضا يحبّ وطنه
المواصلات والاتصال	**01**	في محطّة القطار
	02	في نادي الانترنيت
الحفلات	**01**	حفل آخر السّنة

جدول رقم: (04) النصوص المسموعة ومجالاتها وموضوعاتها

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم **(04)** أنّ مجالات النّصوص المسموعة اختلفت وتعدّدت ممّا ساهم في تنوّع موضوعاتها؛ إذ جاء المجال الأوّل بعنوان العائلة التي تعتبر أقرب وسط إلى المتعلّم؛ حيث ضمّت أربعة **(04)** نصوص تناولت عائلة رضا الذي يجسّد

شخصية المتعلّمين في السنة الأولى باعتباره بطل الحكايات في جميع النّصوص الموجودة في الكتاب، ليصادف بعدها مجال المدرسة التي يجسّد البيئة الثّانية في حياته والذي ضمّ هو الآخر أربعة **(04)** نصوص تصوّر الواقع المدرسي للمتعلّم، مرورا بمجال الرّياضة والتّسلية الذي احتوى على خمسة **(05)** نصوص تناولت موضوعات مسلّية تتعلّق باللّعب والتّرفيه أين يلتقي الطّفل بأصدقائه دون قيود، بالإضافة إلى مجال الحيّ الذي ضمّ هو الآخر أربعة **(04)** نصوص، والذي يتعرّف فيه المتعلّم على المرافق الموجودة في حيّه، وينتقل بذلك للمحافظة على بيئته من خلال مجال المحافظة على المحيط الذي ضمّ أربعة هو الآخر **(04)** نصوص يتعلّم من خلالها المتعلّم كيف ينظّف حيّه وكيف يحافظ على الغابة ويعتني بالأشجار وكيف يرشّد استهلاكه للكهرباء، أمّا عن مجال التّضامن والمواطنة فقد ضمّ أيضا أربعة **(04)** نصوص تجسّد مشاعر المحبّة والتآخي وحبّ الوطن. لينتقل بعدها إلى مجال المواصلات والاتّصال الذي اندرج تحت إطاره نصّان **(02)**؛ الأوّل منهما يعرّف المتعلّم بالقطار وعنوانه" في محطّة القطار"، أما الثّاني منهما فيساعد المتعلّم على معرفة ناد يختصّ بالتّواصل ويجعل العالم قرية صغيرة، ألا وهو نص " في نادي الأنترنت". وأمّا مجال الحفلات فلم يتضمّن سوى نصّ واحد **(01)** ورد بعنوان "حفل آخر السّنة"، أين يكرّم فيه المجتهدون ويودّع المتعلّمون بعضهم البعض من خلال تبادل التّهاني.

3.2.3. طريقة تقديم التّعبير الشّفهي بواسطة النّص المسموع

تجسّدت طريقة تقديم التّعبير الشّفهي من خلال الكتاب المدرسي بالاعتماد على نشاط **"أشاهد وأستمع"** أين « يتأمّل المتعلّم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائية قصد تقريبه من نصّ التّسميع ثمّ يستمع بوعي لما يلقى عليه، فيعبّر عنه باستغلال السّند البصري مع التّركيز على الصيغة المستهدفة والتي تمّ اكتشافها انطلاقا من مناقشة بسيطة للمضمون.»[1]

وتجنّبا للرّتابة والملل يقوم المعلّم بتناول الوضعيات بوسائل متنوّعة وطرق مختلفة، لهذا وجب عليه التّخطيط للدّرس مسبقا بإعداد مذكّرة تعدّ مخطّطا له « وهي تختلف من حصة إلى أخرى، لأنّها تأتي مفصّلة وتتضمّن بالإضافة إلى عنوان النّشاط وكفاءة الحصّة ومؤشّراتها، أسئلة ووضعيات لها صلة مباشرة بكفاءة الحصّة، ويراعى في إعدادها المستوى التّعليمي، ومستوى الفوج والفروق الفردية، وبيئة المتعلّمين ومكتسباتهم السّابقة.»[2]

وتشمل المذكّرة : وضعية الانطلاق؛ وفيها يهيّئ المعلّم متعلّميه للدّخول في جو الدّرس. لينتقل بعدها إلى وضعيات بناء التّعلّم أين يقوم بإشراك متعلّميه في إنجاز الدّرس خطوة خطوة.

وأمّا الوضعية الختامية؛ فتستثمر فيها المعارف التي اكتسبها المتعلّمون أثناء الدّرس.

وفيما يلي مذكّرة مقترحة لتناول نشاط التّعبير الشّفهي حول نص " تنظيف الحي" ندرجها في الآتي:[3]

---

[1] بوبكر خيشان وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.14.

[2] علي أوحيدة، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، ص.55.

[3] بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.101.

المجال: المحافظة على المحيط

الوحدة: تنظيف الحي

النّشاط: تعبير شفوي وتواصل

الكفاءة المستهدفة: القدرة على أن يكون حديثه مفهوما

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية انطلاق	– كثرت الأوساخ في حيّ رضا فلم يعجبه المنظر. – ماذا سيفعل؟	– ما رأيك في اقتراحه؟
بناء التّعلّمات	– ملاحظة المشهد في الصّفحة 101 والتّعبير عنه من طرف المتعلّم بتلقائية وحريّة. – إسماع المتعلّمين النّص. – محاورة المشهد:	يصوّب إنتاجاته التّعبيرية معلّقا عليها ومثمّنا إيّاها.

	* من الذي اقترح فكرة التّنظيف؟ * أيّ الأفواج يوزّع أدوات التّنظيف؟ * غرست سلمى شجيرة: نخبر عنها، ماذا نقول؟	
الاستثمار	- أردت مشاركة أفراد أسرتك عمليّة تنظيف المنزل، ماذا دار بينكم من حديث؟	- أكمل على المنوال: أنت الذي ترتّب الخزانة. سعاد.....

جدول رقم (05): مذكرة تقديم التّعبير الشّفهي حول نص " تنظيف الحيّ"[1]

تعدّ هذه المذكّرة خطّة تساعد المعلّم على تقديم درسه، لكنّها تعتبر مذكّرة عامةّ غير مفصّلة، ينبغي العمل على إثرائها، وهنا يظهر جهد المعلّم في نسجه أخرى على منوالها مع إثرائها بأسئلة إضافية، للوصول بالمتعلّم إلى درجة الفهم من خلال سبر أغواره في الإجابات التي سيقدّمها على هذه الأسئلة، وتشجيعه على بناء نصّ متماسك بالاعتماد على الإجابات المقدّمة سواء من عنده أو من عند زملائه، وكذلك من خلال تصويبات المعلّم للأخطاء التي يقع فيها المتعلّمين عند اقتراح الإجابات.

وربّما يعود الأمر إلى معدّي المناهج الذين لم يشاؤوا تقييد المعلّم بمذكّرة نموذجية مثلما كان سائدا في مناهج المدرسة الأساسية؛ إذ كان يتمّ تقييد المعلّم بمذكّرة نمطية يسير وفقها دون مراعاة الزّمن المخصّص للتّعبير، فقد كان المعلّمون يساعدون تلامذتهم في استخلاص عناصر الموضوع، أو كتابتها على السّبورة مباشرة دون مناقشة حتى يفسحوا لهم المجال للتّعبير لما استطاع هؤلاء التّلاميذ إنتاج نصوصهم لأن الوقت غير كاف لذلك.[2]

---

[1] بوبكر خيشان وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.16.

[2] للمزيد انظر، حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 02، 2012، ص.64.

لكن المعلّم النّاجح هو الذي يستطيع أن يتخلّص من العوامل المؤدّية إلى إحساس المتعلّمين بالملل، لذا يجب أن تكون مذكّرته شاملة وملائمة لمستواهم، وعليه أن يثبت جدارته في ذلك من خلال تنويع الأداء الذي يبدو خلال الدّرس: كالأداء الحركي تغيير نبرات الصّوت التنويع في استعمال الحواس، التّركيز، النّظرة، الصّمت في وقته وتحويل التّفاعل بجعل الدّرس يسير وفق شبكة ينسجها مخلف المتعلّمين داخل القسم.

وهذا نموذج آخر لمذكرّة حول النّص نفسه لكن في نشاط مغاير: [1]

المجال: المحافظة على المحيط

الوحدة: تنظيف الحي

النّشاط: تعبير شفهي/ قراءة

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة والتّمعّن في الحرف المكتشف

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية انطلاق	– ملاحظة المشهدين في الصّفحة102. – ما الذي يفعله هذا الفوج؟ – ماذا فعل الأطفال بعد تنظيف الحي؟	– لو كنت عضوا في هذا الفوج هل يمكنك أن تنجز أفضل ممّا أنجزوا؟
بناء التّعلّمات	– كتابة الجملتين بعد استنتاجهما. * فوج يرمي الأوساخ. * غرس الأطفال الأشجار – قراءتهما من طرف المعلّم ومتعلّميه جملة وتفصيلا (تفكيكا– كلمة كلمة) – استخراج الكلمات المحتوية على	– عدّوا معي كلمات هذه الجملة، كم عددها؟ – هل تحوي هذه الكلمات آخر ما درست من حروف؟

[1] بوبكر خيشان وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.16.

	الحرفين المقصودين وإعادة كتابتهما على السّبورة. – تجريد الحرفين لاكتشافهما وكتابتهما. – قراءة الحرفين بالحركات المختلفة.	
الاستثمار	– مطالبة المتعلّمين بكلمات تحوي الحرفين (تسجّل الكلمات على السّبّورة ويلوّن الحرف).	– هل تحوي الكلمات التّالية الحرفين المدروسين: غربال، برتقال، حذاء.

جدول رقم (06): طريقة تعليم النّص المسموع في السنّة الأولى من التّعليم الابتدائي.

إنّ الملاحظ في هذه الطّريقة هو تعليم النّص بصورة مجزّأة؛ أي الاعتماد على الجملة في عملية التّعليم، وربّما يعود هذا إلى كون متعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي لا يستطيع التّجاوب مع نوع النّص وطبيعته نظرا لصغر سنّه، كما قد يردّ ذلك إلى اعتقاد مؤلفي الكتاب بأنّ التّدرج في عملية التّعليم يأتي بثمار أفضل من التّعليم بصورة كلّية في هذه المرحلة.

لكن إن كان الأمر كما أسلفنا الذّكر، لِمَا جُعل من النّص بنية كلّية منطلقا لتدريس جميع أنشطة اللّغة العربية؟ حيث يبدأ المتعلّم بالاستماع للنّص ككل، ثم يعبّر عن الصّورة المرافقة له بعد الاستماع إليه.

هل متعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي قادر على استيعاب النّص المسموع ككل؟ أم عليه أن يلتقط بعض أجزائه وفهمها؟

و يشاركنا في رأينا عماّ وصفنا به المذكّرة من عدم التّفصيل الباحث علي أوحيدة الذي يرى أنّ المذكّرة يجب أن تكون مفصّلة وظيفية، وهذا نموذج لمذكرة حول نص آخر في نشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل من تقديم الباحث:

الوحدة الأولى: العائلة **المستوى:** الأوّل ابتدائي

النّشاط: تعبير شفوي وتواصل **الحصّة:** الثّانية

الموضوع: رضا يقدّم نفسه **رقم المذكّرة:**03

كفاءة الحصّة: التّعبير الشّفهي(أصوغ-أميّز)

مؤشّرات الكفاءة:- ملاحظة الصّور والتّعبير عنها.

- التّمييز بين الصّور.

- التّمييز بين الكلمات.

سير الحصّة	وضعيات التّعليم	نتائج التّعلّم (مؤشّرات الكفاءة)	التّوجيه والتّقويم
وضعيات الانطلاق	- من يقدّم نفسه؟ من يقدّم أفراد أسرة رضا؟	... أنا اسمي ... ... رضا، منى...	**- تصحيح** **- تنويع**
وضعيات بناء التّعليم والتّعلّم	- يفتح الكتاب الصفحة10. *** أصوغ** - لاحظ الصّورة الأولى، ثمّ عبّر عنها. - من يأتي بجملة أخرى؟ - لاحظ الصّورة الثّانية، ثمّ عبرّ عنها. - من يأتي بجملة أخرى؟ *** توجيه التعبير** - مع من يتكلّم رضا؟ - ماذا يقول لها؟ - مع من يتحدّث الأب؟ ..... *** خلق وضعيات جديدة**	منى مع أبيها.... تكرار منى وأبيها..... تنويع رضا مع أمّه.... تكرار ..... مع أمّه..... تكرار أنا اسمي.... تكرار المعلّم مع سمير..... منير مع خالد.....	**- تصحيح** **- تنويع**

	– يقف المعلّم مع سمير، ثمّ يقول: من يعبّر؟ – يقف تلميذ مع تلميذ آخر. من يعبّر؟ * **أميّز** – من يعبّر عن هذه الصّورة؟ – إذا كانت البطاقات غير موجودة يكتسب المعلّم كل اسم على لوحة. – من يأخذ لوحة (أبي)؟ – هل هذا صحيح؟ من يأخذ لوحة (أمّي)؟ – هل هذا صحيح؟ – من يجمع (كلمة أبي مع كلمة منى)؟ .... وهكذا... * أمّا إذا توفّرت البطاقات والصّور فالعملية تكون أسهل.	أبي.... نعم...لا ... أمي.... نعم.... أبي ومنى.....	
استثمار المكتسبات وتقويمها	– من يعبّر عن الصّورتين؟ – من يخرج إلى السّبورة ويأخذ كلمة (أبي)؟ .... وهكذا...	رضا مع أمّه.... منى مع أبيها...	**– تصحيح** **– تقويم**

*** جدول رقم (07) مذكرة تقديم التّعبير الشّفهي حول نص " رضا يقدّم نفسه" [1]**

[1] انظر، علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص313.

الملاحظ في هذه المذكّرة أنّها ثريّة ومفصّلة؛ كما أنها تمثّل خطوات تعليم التّعبير الشّفهي بدقّة، وهي تشكّل نموذجا يمكن للمعلّم أن يقتدي به في إعداد مذكّرات حول نصوص أخرى، فإذا نجح المعلّم في تحقيق الأهداف المسطّرة من وراء تعليم التّعبير الشّفهي من خلال النّصّ المسموع، فإنه استطاع أن يبني كفاءة التّعبير الشّفهي.

وعندما تكون المذكّرة مفصّلة ووظيفية، فإنّ طريقة تنشيط الحصّة التّعليمية تكون أسهل على المعلّم، ومن ثمّ يسهل عليه جدب المتعلّمين إليه ويضمن اندماجهم في جوّ المناقشة مع مراعاة الفروق الفردية خصوصا عند طرح الأسئلة عليهم، وكما أسلفنا فإنّه على المعلّم أن ينتبه إلى حركاته، فتكون حركته هادفة هادئة لا تشتت انتباه متعلّميه، كما عليه أن يراعي الحركات التّعبيرية على وجهه ويديه دون أن ينسى طبقات صوته ونبراته بما يتناسب مع المعاني المقصودة، كما أنّ صمته أحيانا قد يشكّل عاملا أساسيا في إثارة دافعية المتعلّمين، بالإضافة إلى محاولة تنويع التّفاعل، فتارة يكون تفاعله مع تلامذته وتارة يترك لهم التّفاعل فيما بينهم مع مراقبته لهم كي لا يخرجوا عمّا خطّط له عند إعداده للدّرس.

إنّ المقصود بـ (..تكرار، تنويع...) في المذكّرة هو الممارسة الفعلية؛ أي يعبّر جميع التّلاميذ تعبيرا تلقائيا، وعندما يتوصّلون إلى جملة صحيحة تكرّر من طرف عدد من التّلاميذ، أو مطالبتهم بالإتيان بجمل أخرى مماثلة وهكذا من أجل ترسيخ الأفكار في أذهانهم.[1]

وحينما يطلب منهم التّعبير شفهيّا عن الصورة المرافقة للنّصّ المسموع الذّي نوقش داخل القسم في جوّ تفاعليّ، يكون من السّهل عليهم إنتاج نصّ ملائم دون اللّجوء لعبارات النّصّ المسموع، فمن المؤكّد أنهم أثناء المناقشة فهموا النّصّ واستوعبوا معانيه.

---

[1] انظر، علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص313.

إنّ المقاربة بالكفاءات تشجّع على تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعية؛ حيث تحثّ المتعلّم على تجنيد مختلف التّعلّمات في معالجة وضعيات وحلّ مشكلات. وهذا ما لاحظناه أثناء تدريس نشاط التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، فهو يدرّس بالاعتماد على النّص المسموع الذي يقدّم موارد ينبغي على المتعلّم تجنيدها في إنتاج نصّ شفهي مستأنسا بالصّورة المرافقة للنّص المسموع؛ فبما أنّ الصّورة التي ترتبط بالنّص اللّغوي تعدّ بمثابة الوسيط بين المتعلّم والنّص المسموع، فهي تأخذ بيده وتيسّر إلى حدّ ما عملية الفهم، فيقوم المتعلّم بقراءتها والتّعبير عنها.

ويلازم التّعبير الشّفهي المتعلّم طيلة الأسبوع؛ حيث يوظّف الرّصيد اللّغوي الذي يكتسبه من مختلف الحصص التّعليمية، نظرا لصفة التّكاملية التي تميّز أنشطة التّعلم؛ وذلك لتحقيق الأهداف المسطّرة التي وضعها المنهاج؛ فالفترة الصّباحية تخصّص للتّعبير الشّفهي عن الصّورة المرافقة للنّص المسموع والقراءة والتّواصل، يتصرّف فيها المعلّم حسب الحاجة، وأمّا الفترات المسائية فتخصّص للقراءة والكتابة أيضا، بهدف تثبيت المعلومات وتعزيز المكتسبات بواسطة تمارين شفهية وكتابية أو ما يعرف بوضعيات ذات دلالة يقوم المعلّم بإعدادها استنادا لما تمّ اقتراحه في الكتاب أو المنهاج، كما أنّ نشاط المحفوظات يعتبر من إحدى وسائل التّعبير الشّفهي بحيث يركّز فيه المعلّم على الأداء الجماعي كمنطلق للتّعبير.

وبهذا يمكننا القول إنّ معالم حصّة التّعبير الشّفهي من مضمون وطريقة وسند قد اكتملت نظريا، ولكن بقي التّساؤل عن مدى نجاعة السّند المتمثّل في النّص المسموع والصّورة المرافقة له في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي مطروحا، وهو ما ستجيب عنه الدّراسة التّطبيقية.

الفصل الثالث: دور النص المسموع في تنمية كفاءة التعبير الشفهي

1. الإطار المنهجي للدراسة

2. تحليل نتائج الاختبارات الشّفهية

1. الإطار المنهجي للدّراسة

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى فاعليّة النّص المسموع في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؛ أي تقصّي الموقع الذي يحتلّه النّص المسموع في العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، وإبراز مدى مساهمته في تطوير التّعبير الشّفهي باعتباره الكفاءة التي تساعد على التّعلّم والاتّصال.

وقد أولى منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي عناية فائقة لنشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل الذي يرتكز أساسا على نصّ الاستماع الذي يفتتح به اليوم الأوّل من الأسبوع، فكان « التّعبير الشّفهي نشاط يستهلّ به لجعل المتعلّمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدرّبون على النّطق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصّوتية في بداية المرحلة، ثمّ يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللّاحقة.»[1]

ويسعى هذا المنهاج من وراء تعليم النّص المسموع إلى تحقيق الأهداف الآتية:

«– اعتماد لغة المنشأ مادّة أساسية ومنطلقا لاكتساب القدرة على التّعبير العربي الصّحيح.

– تصحيح لغة الطّفل وتنظيمها مع إثرائها تدريجيّا.

– تحديد موقع الأشياء مع الفضاء الزّماني والمكاني.

– تأليف جمل قصيرة ذات دلالة بالنّسبة إليه.

– وصف أحداث ومشاهدا ذات دلالة.

– التدريب على أساليب التّبليغ والتّواصل.

– اكتساب القدرة على تنظيم الصّورة الذّهنية انطلاقا من الصّورة اللّغوية.»[2]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.08.

[2] المرجع نفسه، ص.09.

تثير القراءة المتأنية للأهداف المسطّرة التّساؤلات الآتية:

هل حقّقت هذه الأهداف تجسّدت في إنتاجات المتعلّمين الشّفهية؟

ما دور النّص المسموع في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي وتطويرها عند تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؟

للإجابة على هذه الأسئلة اعتمدنا مدوّنة شفهيّة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي قمنا بجمعها في حصص تعليميّة مختلفة، وذلك لاختلاف المجالات والوحدات التي تندرج تحتها النّصوص المسموعة والصّور المرافقة لها، ويبرز هذا الفصل طريقة جمع هذه المدوّنة وتحليلها.

1.1. مجالات الدّراسة

يمكن حصر مجالات إنجاز هذه الدّراسة في مجالين اثنين نبرزهما في:

1.1.1. المجال الزّماني

أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الدّراسي 2014/ 2015؛ حيث انطلقت في بداية شهر جانفي، وذلك بحضور الحصص المخصّصة لنشاط " التّعبير الشّفهي والتّواصل" في أقسام السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي إلى غاية أواخر ماي حيث انتهى تطبيق البرنامج السّنوي المخصّص لنشاط " أشاهد وأستمع" الذي نخصّه بالدّراسة.

2.1.1. المجال المكاني

لقد أجريت هذه الدّراسة الميدانية في كلّ من ابتدائية "عبدي العربي" وابتدائية "هلّة علي"، ببلديّة جيجل، ولاية جيجل، وقد قمنا باختيار هاتين المدرستين لكونهما الأقرب إلى مكان إقامتنا ومكان عملنا، حيث سهل علينا التّنقل بينهما، كما أنّنا اخترنا مدرستين اثنتين سعيا لمعرفة جوانب الائتلاف والاختلاف بين الطّرائق المتّبعة من طرف المعلّمين في تنفيذهم لنشاط التّعبير الشّفهي؛ أي ممارستهم الفعلية.

2.1. العيّنـــــــــــــة

أجريت هذه الدّراسة على عدد من المتعلّمين المتمدرسين في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي والمقدر بثلاثين(30) متعلّما، عشرون (20) منهم ينتمون إلى قسمين من ابتدائيّة عبدي العربي" مد1"، والعشرة (10) المتبقّيّة من قسم ينتمي إلى مدرسة هلّة علي" مد2".

والجدول الآتي يبيّن توزيع المتعلّمين حسب الجنس في كلّ مدرسة:

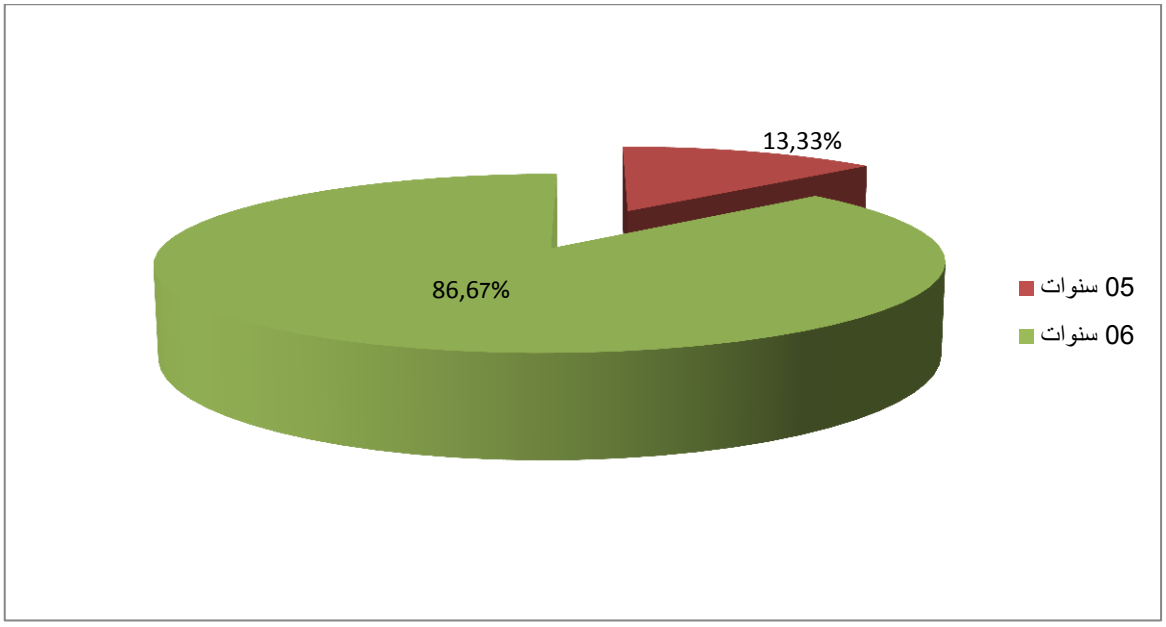
المتعلّميـــــــــن / المدرســـــــــة	العـــــدد و الجنـــــس		الـــــــــوع
	إناثا	ذكورا	
عبدي العربـــــــــي	13	07	20
هلّة علـــــــــــي	05	05	10
المجمـــــــــوع	18	12	30
النّســـــــــب	%60	%40	%100

جدول رقم (01):التّوزيع العددي والجنسي لأفراد العيّنة

الملاحظ في هذه العيّنة أنّ عدد الإناث يفوق عدد الذّكور، وذلك لكون أغلب متعلّمي المدرستين إناثا، ويتراوح سنّ هؤلاء المتعلّمين بين خمس(05) وستّ(06) سنوات؛ إذ أخذنا في الاعتبار مزاولتهم للمستوى التّحضيري من عدمه، فمتعلّم السّنة الأولى الذي درس بالقسم التّحضيري يكون ذا مستوى أحسن من المتعلّم الذي لم يزاول التّعليم التّحضيري؛ ذلك أنّ القسم التّحضيري يعتبر بمثابة البوّابة التي يلج منها المتعلّم للمدرسة حيث يحاول المعلّمون تهيئته للسّنة الأولى سواء من النّاحية النّفسية أو الفكرية.

لقد كنّا ننوي في البداية تأسيس البحث على مدوّنة يتمّ جمعها من مدرسة واحدة هي مدرسة "عبدي العربي" ، ولكنّنا أضفنا إليها بعد ذلك مدرسة "هلّة علي" لما لاحظنا من اختلاف في الطّريقة التّعليمية المتّبعة من طرف المعلّمين، ورغبة منّا في المقارنة بين نتائج متعلّمي مدرستين مختلفتين لا تتّبعان نفس طريقة التّدريس، حتى تكون النّتائج المتوصّل إليها أكثر دقّة، فكما هو معروف أنّ اختلاف الطّريق أو المسلك يؤدّي إلى الاختلاف الحتمي في النّتائج.

إنّ السّن العادي لمتعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي هو ستّ **(06)** سنوات، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة هذا العمر، إذ لا يوجد سوى أربعة **(04)** متعلّمين ذوي **(05)** سنوات من مجموع أفراد العيّنة.



مخطط رقم (01): التّوزيع العمري لتلاميذ العيّنة

3.1. بناء أدوات جمع المعطيات

بعد اختيار أفراد العيّنة قمنا بإعداد أدوات جمع المدوّنة، التي تمثّلت أساسا في الملاحظة والاختبار؛ حيث حضرنا حصصا تعليمية وقمنا بملاحظة طريقة تدريسها، ثمّ جمعنا مدوّنة شفهية خاصة بنشاط التّعبير الشّفهي والتّواصل المتمثّل في **"أشاهد وأستمع"**؛ إذ قمنا بتسجيل نصوص المتعلّمين الشّفهية. وسنقف على شرح طريقة استخدام أدوات الدّراسة فيما يأتي:

1.3.1. الملاحظة

تعتبر الملاحظة « إحدى أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانيّة لجمع البيانات التي يمكن الحصول عليها عن طريق الدّراسة النّظرية أو المكتسبة، كما تستخدم في البيانات التي يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة والوثائق والسّجلات الإداريّة أو الإحصاءات الرّسمية والتّقارير أو التّجريب، ويمكن للباحث تبويب الملاحظة وتسجيل ما يلاحظه من المبحوثين سواء كان كلاما أو سلوكا.»[1]

والملاحظة من أهمّ الوسائل التي تعتمد عليها البحوث الميدانيّة، ذلك أنّها تعتمد على حواس الباحث، وتبرز مدى قدرته على ترجمة ما يلاحظه إلى عبارات ذات دلالة علميّة. وقد قمنا باستغلال ما لاحظناه في تعليقنا على النّتائج المتوصل إليها عن طريق الاختبار.

2.3.1. الاختبارات

يعدّ الاختبار من بين إجراءات التّقييم، فهو أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلّمين بغرض تقييمها ثمّ تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يحظون فيها بنوع من الاستقلاليّة، و عليهم حينها أن يختاروا مثلا جوابا من عدّة أجوبة تقترح عليهم، أو أن

---

[1] صلاح فؤاد، فوزية هادي، طرائق البحث العلمي تعميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002 ص.153.

ينجزوا أداء معقّدا ككتابة موضوع إنشاء أو تحرير مقال.[1]

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على اختبارين شفهيّين تمثّلا في التّعبير عن الصّور المرافقة للنّصوص المسموعة الواردة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي وتحديدا في نشاط **"أشاهد وأستمع"**؛ حيث يقوم هذا الأخير بالمزاوجة بين مهارتين أساسيتين في اكتساب اللّغة وهما **"الاستماع"** و**"التّعبير الشّفهي"**.

*** الاختبار الأوّل**

هو عبارة عن تعبير المتعلّمين عن الصّورة الموجودة في الكتاب أو المشهد المعلّق على السّبورة بعد الاستماع للنّص؛ أي في نهاية الحصّة التّعليميّة المخصّصة للتّعبير الشّفهي والتّواصل، والملاحظ أنّ وضعيات ممارسة هذا النّشاط تتنوّع حسب الحاجة أو الهدف المراد تحقيقه؛ إذ يوضع المتعلّم في وضعيات استماع لنصوص مسموعة تدرج أغلبها تحت نشاط **"أشاهد وأستمع"** الذي تفتتح به كل وحدة تعليميّة.

وقد اخترنا خمس (05) نصوص من وحدات مختلفة كي نعرف مدى مساهمتها في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، ومن ثمّ قدرته على التّعبير باستثمار معانيها وبلورتها في قالب لغويّ خاصّ به.

*** الاختبار الثّاني**

هو عبارة عن تعبير متعلّمي العيّنة نفسها بعد مدّة ثلاثة أسابيع (03) من الاستماع للنّص عن الصّورة المرفقة به، وقد اعتمدنا النّصوص المسموعة نفسها التي استعملت في الاختبار الأوّل والصّور نفسها، وذلك لمعرفة كيفية تعبير المتعلّمين عنها بعد مضيّ مدّة قصد التّأكّد من مدى قدرتهم على التّعبير دون اللّجوء إلى المحفوظ (الحفظ الأعمى)، ومن ثمّ معرفة ما إذا كانوا يحفظون النّص المسموع أم باستطاعتهم ترجمة الصّورة إلى نصّ جديد بعد مرور زمن معيّن.

---

[1] انظر، محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السّعادة، الجزائر، 2006، ص.29.

وقد استعمل هذان الاختباران كسند لهما – كما ذكرنا– الصّور المرفقة بالنّصوص المسموعة، وكان عددها خمسة (05)، وهي صورة نص " حول مائدة العشاء"[1] وصورة نص " في المزرعة"[2] وصورة نص " في الغابة"[3] وصورة نص " رضا يحبّ وطنه"[4] وصورة نص " في محطّة القطار "[5].

وتنتمي هذه النّصوص إلى مجالات مختلفة نوضّحها في الجدول الآتي: [6]

النّصـــــــوص	المجـــــالات
حول مائدة العشاء	العائلة
في المزرعة	الرّياضة والتّسلية
في الغابة	المحافظة على المحيط
رضا يحبّ وطنه	التّضامن والمواطنة
في محطّة القطار	المواصلات والاتصال

جدول رقم (02): المجالات التي تندرج تحتها النّصوص المسموعة المعتمدة في الاختبارين

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.20.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.56.

[3] انظر، المرجع نفسه، ص.88.

[4] انظر، المرجع نفسه، ص.104.

[5] انظر، المرجع نفسه، ص.108.

[6] انظر، المرجع نفسه، ص.4.

4.1. تحليل الصّور المعتمدة في التّعبير الشّفهي

تعتبر الصّورة عنصرا أساسيا في توصيل المعارف وتثبيتها؛ إذ تشغل حيّزا كبيرا ضمن الكتاب المخصّص للمتعلّم؛ حيث يظلّ يتفقّدها كلّما تصفّحه، كما تعتبر « المضمون الفنّي بوصفه نصّا – بصريّا– ذا دلالة تعين على فهم الدّلالة اللّفظية للنّص المصاحب.»[1]

يتبيّن من خلال هذا التّعريف أنّ الصّورة تساعد على فهم النّص المقصود؛ أي أنّها ترجمة غير لغوية للنّص اللّغوي، فهي تعبير بصريّ وإبداعيّ ينحى سبيل التّخيّل وترجمة المدلولات.

ولكي تحقّق هذه الصّورة أهدافها ينبغي أن تكون مرآة عاكسة لمضمون النّص الذي ترفق به محفّزة على التّعبير حتى يتمكّن المتعلّم من التّفاعل معها وإنتاج نصّ شفهيّ.

ولمّا كان للصّورة كل هذه الأهمية في التّعبير الشّفهي، ولمّا كانت أداته في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، اعتمدنا عليها في الاختبارات الشّفهية باعتبارها حافزا يجعل المتعلّم يبدع و ينتج نصّا شفهيا يتقارب في معانيه مع النّص المسموع الذي أرفقت به.

تتحدّث صوّر كتاب السّنة الأولى في مجملها عن الشّخصية المحورية التي يصادفها المتعلّم منذ النّص الأوّل ألا وهي **"شخصية رضا"**؛ حيث يلتقي بها في نصّ الاختبار الأوّل مع عائلته في البيت من خلال نص **"حول مائدة العشاء"** ثم في زيارته لعمه من خلال نص **"في المزرعة"**، ثمّ عند خروجه مع عائلته في نزهة إلى الغابة في نص **"في الغابة"** ليصادفه المتعلّم مرّة أخرى وفي مجال آخر يجد فيه نفسه يتحاور مع أبيه حول الوطن وذلك من خلال نص **"رضا يحبّ وطنه"**، لنصل إلى آخر نصّ معتمد في

---

[1] أسامة زكي السيد علي العربي، " نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: رؤية تطبيقية مقترحة"، في مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، السعودية، المجلد 28 العدد4، أكتوبر 2012، ص.7.

الاختبار ألا وهو نص **" في محطة القطار"** أين تختفي هذه الشّخصية البطوليّة، لتبرز مكانها شخصيّة أخرى هي شخصية الطّفل جمال.

ولتوضيح معالم الصّور المرافقة لهذه النّصوص المسموعة التي قمنا باختيارها بطريقة عشوائية لتكون سند الاختبار، سنقوم بتحليل كلّ واحدة منها على حدة.

1.4.1. تحليل الصّورة الأولى: حول مائدة العشاء

1.1.4.1. طبيعة الصّورة

تقدّم هذه الصّورة علامات أيقونية تتمثّل في تجسيد لأهمّ الشّخصيّات القريبة من رضا وهم أفراد عائلته، الذين يجتمعون حول مائدة العشاء.

تبدو الصّورة مفتوحة الفضاء؛ ذلك أنّها غير محاطة بإطار، وكان الأجدر أن يحدّد المكان الذي تتواجد فيه هذه العائلة، إمّا غرفة الأكل أو المطبخ كي يسهل على المتعلّم التّعبير عنها، كون أغلب الأطفال يتناولون الطّعام في المطبخ كما هو معروف في المجتمع الجزائري.

من النّاحية الشّكلية، تقدّم الصّورة مجموعة من الخطوط المنكسرة التي تبدو على غلاف المائدة، وكما هو معروف أنّ الخطوط المنكسرة ترمز إلى التّعقيد على عكس الخطوط المنحنية التي ترمز إلى السّهولة والبساطة، وهذا مالا يتناسب مع سنّ المتعلّم باعتباره متلقّ مبتدئ لا يستطيع تشفير مكوّنات صورة معقّدة ومركّبة.

أمّا ألوان الصّورة فمزجت بين الباهت والقاتم، ممّا يساهم بطريقة إيجابية في تحريك ذهن المتعلّم ومن ثمّ جعله يميّز بين الأشياء بصورة واضحة تساعده على الإنتاج.

وكعادته ظهر رضا بشعره الأسود بملامح غير واضحة يرتدي قميصا أخضر اللّون، وأمّه جالسة بجانبه وهي ذات شعر بني قاتم، ترتدي فستانا ورديّا فاتحا، أمّا والده فهو خارج عن إطار المائدة، وكما يبدو في الصّورة أنّه داخل من الشّارع يحمل قفّة صفراء اللّون ويرتدي زيّا رسميّا لونه مزيج من البنّي والرّمادي وربطة عنق سوداء، في حين ظهرت أخت رضا بلباس أخضر.

2.1.4.1. مكوّنات الصّورة

إنّ الصّورة تجعل عملية القراءة سهلة وجليّة؛ حيث نجد الشّخصية المحوريّة حاضرة كعادتها بالإضافة إلى باقي أفراد العائلة المتمثّلة في الأب والأمّ والأخت. وتأتي هذه الصّورة بمعزل عن المكان، إلّا أنّ وجود المائدة يحيلنا على الفضاء المكاني الذي تتموقع فيه.

من خلال ما سبق يمكننا القول إنّ التّركيز في هذه الصّورة كان على العائلة، ولم يكن على المكان الذي تتواجد فيه؛ إذ ظهر رضا مستبشرا بقدوم والده، وكذلك أخته منى التي تلوح بيدها، على عكس الأب الذي يبدو عابسا، وكان الأجدر بالرّسام أن يقوم بتجسيده على أنّه فرح بوصوله إلى بيته وجلوسه حول المائدة مع أولاده وزوجته، ومن ثمّ ترسيخ خاصيّة الدّفء العائلي وتقويّة معانيه لدى المتعلّم.

3.1.4.1. تأويل الصّورة

أثناء عمليّة التّأويل لا يمكن عزل الصّورة عن سياقها الدّاخلي الذي يساهم في إبراز العديد من الدّلالات لها، سواء من خلال العنوان أو من خلال السّند اللّغوي، ثمّ الحديث عن السّياق الخارجي الذي يحمله هذا السّند البصري. والمقصود بالسّياق الدّاخلي علاقة الصّورة بما يحيط بها من سندات لغوية، وسنشير في بداية الأمر إلى العلاقة بين الصّورة والعنوان باعتبار هذا الأخير الواجهة الإعلامية التي يصادفها قارئ النّص؛ إذ يمارس سلطة عليه تجعله يختصر النّص فيه، وفي هذه الصورة ركّز كلّ من العنوان الذي هو "حول مائدة العشاء" والصورة، على مائدة العشاء خصوصا، وعلى أفراد العائلة التي تجلس حولها مهملا بذلك الأب الذي لم يجلس حولها بعد.

وفعلا نلمس ترجمة للعنوان من خلال الحديث عن مائدة العشاء والتّركيز عليها، كما نستشعر ترجمة أخرى للنّص اللّغوي؛ إذ جاءت عبارات النّص كلّها مجسّدة لمعالم الصّورة المرافقة له ما عدا العبارة **"ضحك الأب وقال: لن أتأخر بعد اليوم يا رضا."**[1] فلا يبدو على الأب الفرح أو الضّحك بل يظهر عليه الوجوم والعبوس.

أمّا عن موقع الصّورة فهو موقع غير مناسب، وذلك بالنّظر إلى عنوان النّشاط **"أشاهد وأستمع"**؛ إذ كان الأولى أن توضع الصّورة في أعلى الصّفحة و يكون حجمها أكبر، تحقيقا للوضوح والمقروئية، كما كان يجدر جعل النّص في أسفل الصّفحة، و ذلك كي يشاهد المتعلّم الصّورة أوّلا ثم يقرأ النّص أو يُنَبَّه للاستماع إليه.

وأمّا السّياق الخارجي فالمقصود به ما تحمله الصّورة من رسائل، منها ما هو جليّ ظاهر ومنها ما هو خفيّ مستتر، وفي هذه الصّورة ترك السّياق مضمرا لكي يستنتجه المتعلّم بنفسه خلال تعبيره عنها، ومن بين هذه الرّسائل:

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.20.

صورة التّآلف والالتحام العائلي؛ ذلك أنّ أفراد الأسرة لم يشرعوا في الأكل، كما هو ملاحظ في الصّورة، بل انتظروا وصول الأب لكي يتقاسمونه المائدة باعتباره ربّ الأسرة.

وكذلك إظهار الأب بصورة نمطيّة يرتدي بدلة رسمية وربطة عنق، وهذا غير حاصل في أغلب العائلات الجزائريّة؛ إذ إنّ أغلب الآباء في مجتمعنا لا يرتدون مثل هذا اللّباس.

كما تساهم الصّورة في تعليم الأطفال القيم والمبادئ الإسلاميّة، ويظهر ذلك في تلقينهم لآداب احترام الكبير وتشجيع الاندماج الأسري بسيّادة روح المحبّة.

2.4.1. تحليل الصّورة الثّانية: "في المزرعة"

1.2.4.1. طبيعة الصّورة

يوجد في هذه الصّورة عدّة أيقونات بصريّة تتمثّل في بعض أفراد عائلة رضا، إذ نشاهد الأب ورضا ومنى والعم بالإضافة إلى بعض الأيقونات التي تتمثّل في الحيوانات والأشجار والحشيش وكذلك سيارة مركونة على جانب الطّريق.

أمّا من ناحية العلامات الشّكلية فإنّ الصّورة تحتوي على خطوط منحنيّة وأخرى منكسرة اقتضتها الحاجة، وهذا المزج يساهم في تعويد المتعلّم على قراءة الصّور المعقّدة.

والظّاهر في هذه الصّورة أنّ الخطوط المنكسرة لا تدلّ على التّأزم والصّعوبة بل تجسّد أشكالا يعرفها المتعلّم، كالباب الذي يأتي شكله مستطيلا غالبا، وكذا البيت الذي تأتي زواياه قائمة بما أنّ الجدران مستقيمة.

أمّا من ناحية الألوان فقد استعمل اللّون الأخضر بقوّة، وهذا يتلاءم مع الموضوع لأنّ المزرعة تكون أغلب مساحتها مخضرّة، ليليه في نسبة الحضور اللّون البنّي الذي برز في الطّريق غير المعبّدة والتي نشاهد التّراب يغطّيها وهذا يتوافق والمكان.

2.2.4.1. مكوّنات الصّورة

الملاحظ على هذه الصّورة أنّها بسيطة لبساطة المكان الذي يتواجد فيه أفراد العائلة وعلى غير العادة، نلاحظ غياب الأم وحضور العم لكون هذه العائلة تزوره في مزرعته. كما نلاحظ أنّ الطّريق غير المعبّد يقسّم المزرعة إلى شقّين وعلى هذا الطّريق يتواجد رضا مع أبيه وأخته منى، ويبدو أنّ هذا وقت وصولهم والعمّ خارج لاستقبالهم وفي كلا الجهتين يتواجد الدّجاج والكباش والكلب الذي خافت منه منى وهربت لاجئة إلى أبيها.

3.2.4.1. تأويل الصّورة

تتناسب الصّورة مع العنوان؛ إذ يبدو جليّا –كما ذكرنا– أنّ عائلة رضا في المزرعة من خلال ظهور حيوانات وأشجار، كما تتلاءم الصّورة مع النّص اللّغوي المرافق لها؛ إذ تعتبر ترجمة غير لغويّة له، وهي تحمل في طيّاتها عدّة رسائل نذكر منها:

– زيارة الأقارب وتوثيق صلة الرّحم وتجسيد مبدأ التّفاهم بين العائلات ونشر المحبّة والتّآخي بين النّاس.

– زيارة الأماكن الرّيفيّة لمعرفة أنواع الحيوانات والنّباتات وتعلّم التّجاوب مع أيّ مكان يتواجد فيه الأشخاص.

3.4.1. تحليل الصّورة الثّالثة: نص "في الغابة"

1.3.4.1. طبيعة الصّورة

تشترك هذه الصّورة مع سابقتها في أنّها تبرز الشّخصيات نفسها؛ أي أفراد عائلة رضا بالإضافة إلى الجدّ والجدّة اللّذين لم يظهرا في أيّ صورة سابقة. وهي صورة مفتوحة كغيرها على الفضاء، لكن الفرق بينها وبين الصّور الأخرى أنّ هذا الفضاء المكاني واسع وغير محدود، كون الغابة غير محدودة المساحة. والملاحظ على شخصياتها أنّها ترتدي اللّباس نفسه في كلّ الوضعيات المجسّدة في الصّور السّابقة دون إحداث ولو تغيير بسيط فيها.

أمّا من النّاحية الشّكلية فيظهر جليّا تعدّد الخطوط؛ إذ حدث مزج بين الخطوط المنحنيّة والمنكسرة وذلك من أجل إبراز الأشكال غير المتجانسة في الغابة.

ومن جانب الألوان، نلاحظ طغيان اللّونين الأخضر والبنّي على المكان وكذلك بعض الألوان المتعدّدة والثّابتة على ملابس الأفراد، والجدير بالذّكر أنّ اللّون البنّي ينسجم مع أبرز مكونات المكان لكون الغابة محترقة، أمّا اللّون الأخضر فقد استعمل في غير محلّه ذلك أنّ الغابة بأكملها احترقت، فكيف تحترق الأشجار ولا يحترق ما حولها؟!

2.3.4.1. مكوّنات الصّورة

في هذه الصّورة تبدو – كما أسلفنا– عائلة رضا وهي في الغابة، كلّ فرد يحمل شيئا في يده؛ فهذا الجدّ في المقدّمة يحمل في يده بساطا، وذاك رضا يحمل كرة، أمّا الأب فيحمل قفّة فيها زاد الرّحلة، بينما الجدّة تسير وراءهم، لنرى في يمين الصّورة الخلفي منى وأمّها واقفتين أمام السّيارة وهما تتحدّثان مع بعضهما. كما نشاهد أيضا على حافتي الطّريق أشجارا محترقة و كذلك أوراقا على الأرض.

3.3.4.1. تأويل الصّورة

الملاحظ على الصّورة أنّها لا تجسّد لا العنوان ولا النّص اللّغوي؛ إذ تمّ التّركيز فيها على أفراد العائلة وتمّ وضعها في المقدّمة، بينما لا يظهر من الغابة سوى أربعة جذوع للأشجار، و كان الأجدر أن تطغى معالم الغابة المحترقة على الصّورة، إلّا أنّها لا تجسّد الجزء الأخير من النّص.

وتجسّد هذه الصّورة مجموعة قيم نذكر منها:

– التّماسك العائلي بين العائلة الصغيرة والعائلة الكبيرة الذي يبدو من خلال الخروج معا للتّجوال والتّرفيه عن النّفس وتغيير الجوّ.

– عدم الاهتمام بالغابة ممّا أدى إلى احتراقها، وذلك يجسّد إهمال أهمّ مصدر للتّنفّس ألا وهي الأشجار التي تمدّنا بالأوكسجين ممّا يتوجّب المحافظة عليها.

4.4.1. تحليل الصورة الرّابعة " رضا يحبّ وطنه"

1.4.4.1. طبيعة الصّورة

تتألّف هذه الصّورة من علامات أيقونيّة كبرى وعلامات أخرى صغرى؛ إذ الملاحظ وجود شخصيّتين رئيسيّتين التقى بهما المتعلّم في كلّ النّصوص السّابقة، وشاهدهما في الصّور المرافقة لها ألا وهما رضا ووالده وبينهما خريطة الجزائر، وعلى الأغلب كما هو بارز في الصّورة أن الأب يوضّح لابنه أمورا عن وطنه، خصوصا وأن هذه الخريطة تحمل في مضمونها علامات أيقونيّة صغرى تسهّل للطّفل معرفة ما يوجد في هذا الوطن. أمّا من النّاحية الشّكلية فقد تعوّد الطّفل على مثل هذه الأشكال والخطوط المنحنيّة والمنكسرة، وهذه الصّورة تتطلّب المزج بين الخطوط كون الخريطة تحتاج لخطوط منكسرة بينما رسم الإنسان يحتاج للمزاوجة بين النّوعين.

من جهة الألوان يبدو أنّ الشّخصيتين ترتديان الملابس نفسها وبألوانها، والملاحظ على لباس رضا أنّه يحمل ألوان العلم الوطني، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّه يمثّل

الطّفل الجزائري عامّة، فهو الشّخصية البطلة التي تدور حولها أغلب قصص كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، أمّا لباس الوالد فجاء رسميّا كما أسلفنا ويمزج بين لونين غير متجانسين هما الأزرق والبنّي، في حين وردت خريطة الجزائر بثلاثة ألوان؛ فاللّون الأزرق يمثّل الشّواطئ؛ أي السّاحل الجزائري، أمّا الأخضر فيمثّل التّلال بينما يجسّد اللّون البنّي الصّحراء الجزائريّة بشساعتها.

2.4.4.1. مكونات الصورة

تتكوّن الصّورة من رضا – البطل القصصي– ومن والده ربّ الأسرة وراعيها وكذا الخريطة التي تمثّل محلّ اهتمام الطّرفين، أمّا المكان فهو غير محدّد مثلما هو الشّأن في باقي الصّور، كون الفضاء مفتوح، وكان الأجدر أن يقوم الرّسام بتحديد المكان كي تحدّد معالم الصّورة، فالخريطة لا تبدو معلّقة لا على جدار كي نقول بأنّهما في منزل أو معرض ولا على السّبورة كإشارة للقسم، و هذا الاحتمال الثّاني غير وارد لوجود والد رضا في المكان. والملاحظ أنّ الأب يشدّ بيده الصّورة من الأعلى وهذه طريقة غير لائقة للشّرح والتّوضيح.

3.4.4.1. تأويل الصّورة

المتأمّل في معالم الصّورة يجدها لا تتوافق مع عنوان النّص؛ فالبارز فيها أنّ الأب يشرح لابنه مضمون الخريطة، والعنوان هو **"رضا يحب وطنه"**، والسّؤال المطروح هنا: ما الذي جعل مؤلّفي الكتاب يضعون عنوانا لهذه الصّورة ولهذا النّص على هذه الشّاكلة؟ ما الذي توحي إليه الصّورة لإثبات مسألة حب رضا لوطنه من جهة؟ ومن جهة أخرى ما الذي يثبت في النّص أنّ رضا كان يعرف أنّ هذه الصّورة لوطنه؟ فقد أخذها لوالده وسأله قائلا: **"عمّا يعبّر هذا الرّسم؟"**[1] وهذا دليل أنّه لم يكن ليدرك بأنّ هذه

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.104.

الخريطة للجزائر. وهل المتعلّم في مثل هذه السّن يتمكّن من إدراك مفهوم الخريطة كأداة جغرافية؟

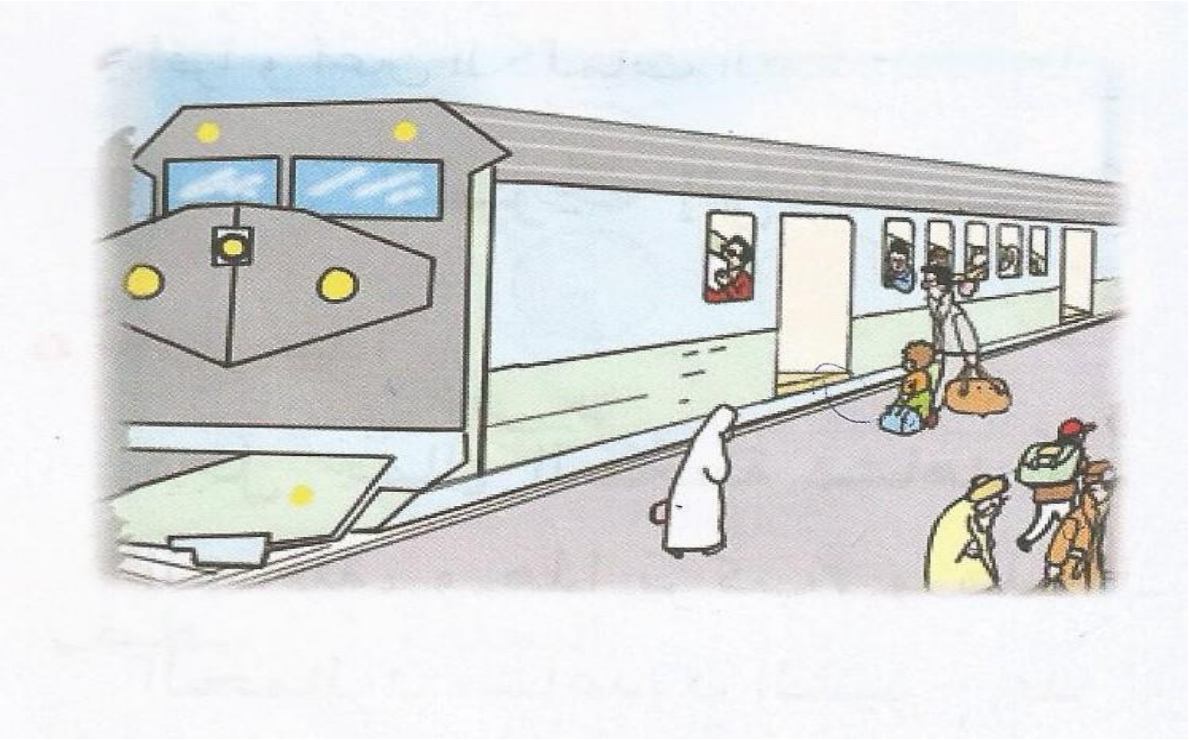
أمّا عن الرّسائل التي تحملها هذه الصّورة فيمكن إيجازها في الآتي:

– غرس الرّوح الوطنية وحب الوطن في متعلّمينا منذ المراحل التّعليمية الأولى.

– تنميّة روح السّؤال وحب المعرفة عند الأطفال، فلولا فضول رضا لما عرف أنّ هذا الرّسم يمثّل خريطة الجزائر.

– تقويّة العلاقات بين الأفراد في الوطن الواحد، كون رضا يسكن في الشّمال، ورغبته في زيارة الصّحراء تثبت أنّ والده أحسن الشّرح.

5.4.1. تحليل الصّورة الخامسة: " في محطّة القطار"



1.5.4.1. طبيعة الصّورة

تحتوي الصّورة على عدّة أيقونات تتآلف فيما بينها لتجسّد مشهدا دالّا على مكان وأشخاص؛ إذ نلاحظ فيها أشخاصا وقطارا، وهو ما يحيل مباشرة على أنّ المكان هو محطّة القطار مثلما يلخّصه العنوان. لكن هل يستطيع المتعلّم في السّنة الأولى أن يكوّن

صورة عن محطّة القطار من خلال وجود القطار فقط؟!

أمّا من النّاحية الشّكلية فقد طغت الخطوط المنكسرة على الخطوط المنحنيّة وهذا ما يوحي بصعوبة تشفير المتعلّمين لمكوّنات الصّورة؛ فقد جاءت هذه الأخيرة غير واضحة المعالم؛ إذ تبدو جافّة ولا تستطيع استمالة المتعلّم وتفجير طاقاته اللّغوية لإنتاج نصّ شفهيّ.

وبالنّسبة للألوان تبدو الصّورة موحّدة اللّون تقريبا كونها تجمع بين لونين متقاربين هما الرّمادي والأزرق السّماوي، بالإضافة إلى بعض الألوان التي لا تكاد تظهر، وذلك لقلّة استعمالها، وهذا ما قد يجعل المتعلّم يشعر بالرّتابة والملل، وما قد ينعكس على تعبيره الشّفهي.

2.5.4.1. مكوّنات الصورة

تتألّف الصّورة من شخصيّات رئيسة ومن أخرى ثانويّة؛ فأمّا الرّئيسة فتمثّلت في بطل القصّة شخصيّة **"جمال"** التي لم يصادفها المتعلّم في أيّ نصّ من نصوص الكتاب، ووالده الذي أخذه إلى محطّة القطار، وأمّا الشّخصيّات الثّانوية فهم المسافرون الذين يتواجدون في المكان نفسه. كذلك يعدّ القطار الأيقونة المسيطرة على الصّورة كونه حجز مساحة كبيرة منها.

أمّا فيما يخصّ المكان فهو غير واضح، بل قام الرّسّام بتهميشه، مكتفيا بالإيحاء إليه بواسطة أيقونة دالّة عليه وهي القطار. لكن هل يكفي ذلك لجعل متعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي يميّز المكان؟!

3.5.4.1. تأويل الصّورة

لا تعكس هذه الصّورة العنوان، ولا النّص اللّغوي، ذلك أنّها جاءت مقتصرة على إبراز القطار فقط، و كان الأجدر لو ورد العنوان **" القطار"** وتخلى المؤلفون عن لفظتي **" في محطّة...."**، و لم تعكس الصّورة النّص كون هذا الأخير يتحدّث عن المحطّة والمسافرين وكذا البهو المهمّش كليا فيها، ولم يشر النّص إلّا عرضا للقطار وذلك عند

وصوله ورغم ذلك فإنّه قد طغى على الصّورة.

من كلّ هذا يتّضح أنّ العنوان لا يلخّص النّص وأنّ الصّورة لا تترجمه، فكيف يطلب من المتعلّم فهم نصٍّ يُقرأ على مسامعه وتكوين فكرة عن مكان بصورة لا تفي بالغرض؟

أمّا فيما يخصّ بعض الرّسائل التي يحملها كلٌّ من النّص اللّغوي والسّند البصري فهي:

- تنظيم الوقت وتقسيمه؛ ففترة الدّراسة للجدّ والمثابرة والعطلة للرّاحة والسّفر.
- إبراز وسيلة نقل جديدة للأطفال هي القطار.
- توطيد صلة الرّحم بين الأقارب كون الطّفل جمال ووالده بصدد زيّارة العمّ في العاصمة.

5.1. منهجيّة معالجة المعطيات وتحليلها

بغرض معالجة معطيات المدوّنة وتحليليها منحنا كل من المتعلّم والاختبار والمدرسة رموزا تدلّ عليها وتساعد على تحليل النّتائج.

- **المدرسة الأولى ⟵ "مد 1"**
- **المدرسة الثّانية ⟵ " مد 2"**
- **المتعلّـــــــم ⟵ من "01" إلى "30"**
- **الاختبـــــــار ⟵ من " I" إلى " II "**

<u>مثال توضيحي</u>

- الاختبار الأوّل للمتعلّم الأوّل من المدرسة الأولى نمثّل له بالرمز: **مد1. 01. I**
- الاختبار الثّاني للمتعلّم الأوّل من المدرسة الثّانية نمثّل له بالرّمز: **مد2. 02. II**

1.5.1. طريقة تصنيف المعطيات وتحليلها

بعد إعطاء رمز لكلّ متعلّم ومدرسته شرعنا في تصنيف نتائج تعابير المتعلّمين وفق طريقتين؛ الأولى شملت الجانب الكمّي واختصّت بإحصاء عدد النّصوص المسترجعة لعبارات النّصوص المسموعة، وتلك النّصوص المنتجة من طرف المتعلّمين بالإضافة إلى التّعبير بالجمل (سؤال/جواب)، مع إرفاق كل نوع بنسبته المئوية.

أمّا الثّانية فقد تعلّقت بالجانب النّوعي؛ أي نوعية النّصوص المنتجة شفهيّا والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع نبرزها كالآتي:

1.النّصوص المسترجعة (الاسترجاع النّصي)

ويعني استرجاع المتعلّمين للنّص المسموع أو أغلب عباراته، وتنقسم هذه النّصوص بدورها إلى:

- **نصوص مسترجعة كلّيا:** وفي هذه النّصوص قام المتعلّمون باسترجاع النّص المسموع بأكمله.

- **نصوص مسترجعة جزئيا:** وهي نصوص قام فيها المتعلّمون ببتر بعض عبارات النّص والإبقاء على بعضها كون قدرتهم على الحفظ محدودة.

- **نصوص ممزوجة:** وهي نصوص تجمع بين عبارات النّص و عبارة من إنتاج المتعلّم.

2. النّصوص الخاصة (الإنتاج الذاتي)

وفيها قام المتعلّمون بإنتاج نصوصهم الخاصّة التي تختلف في ألفاظها وتراكيبها مع النّص المسموع ويتوافق معها في المعاني. وتنقسم بدورها إلى:

- **نصوص فصيحة:** وهي تلك التي قام المتعلّم فيها بالتّعبير عن الصّور بصورة جيّدة تثبت فهمه للنّص واستغلاله لأفكاره بلغة سليمة وتعبير دقيق.

- **نصوص عامية:** وهي نصوص احتوت على بعض الكلمات التي اغترفها المتعلّم من لغة محيطه، حيث لجأ إليها لسدّ العجز الذي شعر به حين كان في وضعية لا يمتلك فيها بديلا فصيحا.

3.التّعبير بالجمل (سؤال/ جواب)

وفيها اعتماد على طريقة السّؤال والجواب **(س/ج)** في التّعبير؛ أي لجوء المعلّمة لطرح أسئلة على المتعلّم بعد عجزه عن القيام بالتّعبير منتظرة بذلك إجابة منه. وتنقسم هذه الأخيرة بدورها إلى:

- **إجابة مسترجعة:** وفيها يقوم المتعلّم بالرّد على سؤال معلّمته بالجملة الموجودة في النّص دون تغييرها أو تعديلها.

- **إجابة خاصّة:** وفي هذا النّوع من الإجابات يجيب المتعلّم على المعلّمة بجملة من إنتاجه.

والجدول التّالي يوضّح الطّريقة المتّبعة في تحليل المعطيات:

صنف النّصوص	**نصوص مسترجعة**			**نصوص خاصّة**		**السؤال والجواب**	
نسبة أنواعها	**كليا**	**جزئيا**	**ممزوجة**	**فصيحة**	**عامية**	**إجابة مسترجعة**	**إجابة خاصة**
	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
المجموع	.....			.....		.....	

جدول رقم (03): طريقة تصنيف المعطيات كمّيا ونوعيا

من خلال البيانات أعلاه يتّضح أنّ الجانب الكمّي يختصّ بتصنيف النّصوص بصفة عامّة دون التّفصيل فيها، بينما يختصّ الجانب النّوعي بتحديد طبيعة النّصوص واختلافها من متعلّم إلى آخر.

2.5.1. طريقة تقييم الإنتاجات الشّفهيّة لمتعلّمي العيّنة

قبل إبراز طريقة تقييم الإنتاجات الشّفهية للمتعلّمين، يجب تحديد المعنى الخاص بالتّعبير الشّفهي، وذلك لفهم منهجيّة التّقييم المعتمدة؛ فالتّعبير الشّفهي هو« ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلّم عمّا في نفسه من خواطر، وما يجول في خاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي وفكر، وما يريد أن يزّود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب وسلامة في الأداء.»[1]

وتعتبر كفاءة الإنتاج الشّفهي هذه أصعب الكفاءات تحقيقا؛ كونها تتطلّب اكتساب كفاءات أخرى؛ إذ يتعيّن على المرسل أن يتمتّع برصيد معجميّ كاف وموافق لوضعية الحديث أو للصّورة التّعليمية، كما يجب عليه أن يكون قادرا على تركيب جمل صحيحة تركيبا ومعنى ونطقها باستخدام النّبرة الصّوتية الملائمة مع استعمال إيماءات دالّة على ذلك.

يتطلّب بناء هذه الكفاءة تمرينا متواصلا من طرف المتعلّمين ومن طرف المعلّم؛ ذلك أنّ المتعلّمين يمكنهم أن يعبّروا وفقا لما يعرفونه ممّا تعلّموه بفضل معارف وتقنيات المعلّم.

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية ، دار المعرفة الجامعية، الأردن ، 2009، ص.14.

2. تحليل نتائج الاختبارات الشّفهية

جاء تحليل مدوّنة المتعلّمين الشّفهية بناء على ثلاثة معايير هي:

"الاسترجاع النّصي" ونقصد به النّصوص المسموعة المسترجعة، **"الإنتاج الذّاتي"** ونقصد به النّصوص المنتجة من طرف المتعلّمين،**" التّعبير بالجمل"** ونقصد به طريقة السؤال والجواب كما ذكرنا[1]؛ حيث صنّفت نصوصهم بناء على نوعيّتها في ثلاث مجموعات وذلك قصد تحديد درجة فهم المتعلّمين للنّص المسموع، وقدرتهم على بناء نصٍّ جديد باعتماد سند بصريٍّ، وهذا في الاختبارين اللّذين طبّقا على العيّنة.

وستكون البداية مع نتائج الاختبار الأوّل الذي يستهدف تقييم تعابير متعلّمي العيّنة عن الصّورة المرافقة للنّص بعد الاستماع للنّص المسموع مباشرة، ثمّ نعرض نتائج الاختبار الثّاني الذي يتغيّا تقصّي مدى تطوّر أو تدهور تعابير متعلّمي العيّنة عن الصورة نفسها المرافقة للنّص نفسه وذلك بعد فترة معيّنة قدّرت بحوالي ثلاثة أسابيع(03) من الاستماع للنّص المسموع.

1.2. تحليل نتائج الاختبار الشّفهي الأوّل

بعد قراءتنا للنّصوص الشّفهيّة الخاصّة بالمتعلّمين قرّرنا تحليل النّتائج من جانبين اثنين هما: التّحليل الكمّي والتّحليل النّوعي كما ذكرنا[2]، وقمنا بتصنيف النّتائج في ثلاث خانات نظرا للتّباين الحاصل بينها.

1.1.2. التّحليل الكمّي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية

تمّ تصنيف تعابير المتعلّمين المستندة إلى الاختبار الأوّل الذي يتضمّن التّعبير عن الصّور المرافقة للنّصوص، بعد الاستماع لهذه الأخيرة مباشرة، في الجدول الآتي:

---

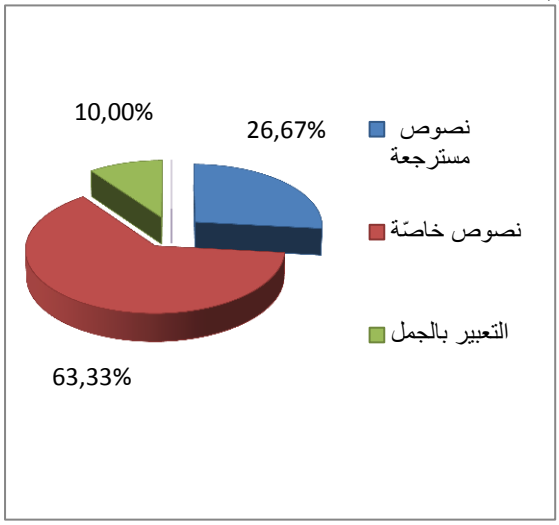
[1] انظر، ص 118- 119 من هذا البحث.

[2] انظر، ص 118 من هذا البحث.

النّصـــــــوص / نوعية النّصوص	عدد النّصـــــوص	نسبة النّصـــــوص
النّصوص المسترجعة(الاسترجاع النّصّي)	40	%26.67
النّصوص الخاصة(الإنتاج الذّاتي)	95	%63.33
التّعبير بالجمل(س/ج)	15	%10.00
المجموع	150	%100

جدول رقم(07): التّحليل الكمّي لنتائج الاختبار الشّفهي الأوّل

1.1.1.2 النصوص المسترجعة (الاسترجاع النّصي)



مخطط رقم(02): التّحليل الكمّي لنتائج الاختبار الشفهي الأوّل

إنّ الملاحظ في نتائج الاختبار الأوّل أنّ نسبة النّصوص المسترجعة فيها قدّرت بـ **26.67%** ذلك أنّ أربعين(**40**) نصّا من مجموع مائة وخمسين (**150**) عبارة عن استرجاع؛ حيث قام المتعلّمون بحفظ النّصوص بألفاظها ومعانيها واسترجاعها لمجرّد أن طُلب منهم التّعبير عن الصّور المرافقة له.

ومن أمثلة ذلك النّص الآتي الذي قامت فيه المتعلّمة باسترجاع كلي لنص**"في الغابة"** بقولها:

"خرجت عائلة رضا في نزهة، ولما وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها العام الماضي، وقالت منى: خسارة، أين سنفترش البساط؟ قال الأب: أرأيت يا رضا، هذا ما يحدث عندما نترك البقايا مهملة، فتحمّيها الشّمس، وتشعل الأعشاب اليابسة، فتحترق الغابة. سأل رضا: وهل يمكن أن تعود كما كانت؟ فأجاب

الجدّ: نعم هذا إذا أعدنا تشجيرها. رضا: جدّي هل ستعلّمني كيف أغرس...؟ الجدّ: نعم يا رضا سأعلّمك وستغرس شجيرة مع منى."

(مد1. 01. I)

في هذا النّموذج قامت المتعلّمة بإعادة النّص بأكمله ما عدا بعض الكلمات التي سقطت منها سهوا وهي: **"خرجت عائلة رضا إلى الغابة في نزهة"** وكذا **" أبي، أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي"** والملاحظ على هذه التّلميذة أنّها كانت كلّما نسيت جملة توقّفت قليلا لتتذكّرها، ثمّ تنطلق من جديد لإكمال النّص كما استمعت إليه وكأنّ التّعبير عن الصّورة في نظرها لا يكون صحيحا إلّا باسترجاعه.

والملاحظ أيضا أنّ المعلّمة أثناء حصص التّعبير الشّفهي تقوم بتذكير المتعلّمين بعبارات النّص التي تسقط منهم سهوا أثناء عمليّة التّعبير أو التّصحيح لهم، فيقومون بإعادتها وإكمال النّص كما ورد في الكتاب. ومن أمثلة ذلك هذا النّصّ لمتعلّمة تقول فيه:

" في الغابة

خرجت عائلة رضا في نزهة. ولمّا وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي. فقالت منى: خسارة أين سنفترش البساط؟ فقال الأب: أرأيت يا رضا، هذا ما يحدث عندما نترك البقايا مهملة، فتَحْمِيها الشمس.

المعلّمة: فتحميّها الشّمس.

فتحمّيها الشمس وتشعل الأعشاب اليابسة، فتحترق الغابة، سـ... سأل فسأل رضا: وهل يمكن أن تعود كما كانت؟ الجدّ: نعم يا رضا...نعم يا رضا، هذا إذا أعدنا تشجيرها. رضا، رضا فقال رضا: جدّي هل ستعلّمني كيف أغرس.... أغرس؟ فقال الجدّ: نعم يا رضا سأعلّمك وستغرس شجيرة مع منى."

(مد1. I.05)

ففي هذا النّص قامت المتعلّمة باسترجاع النّص ولكن سقطت منها عبارة **"فتحمّيها الشّمس"** وكذلك عبارة **"سأل رضا"**، وبقيت تكرّر نفس الأصوات، فتدخّلت المعلّمة

وقامت بتذكيرها، وهذا في رأينا يعتبر تشجيعا واضحا من قبل المعلّمة على حفظ النّص المسموع، وهذا مخالف لما يصبو إليه المنهاج وهو جعل المتعلّم في وضعيات تواصلية بحيث يتفاعل مع ما يسمع لفظا وإيماء، ثم يردّ على ما يسمع بكيفية ملائمة.

هذا، والملاحظ أنّ بعض المتعلّمين قد حاولوا في بداية تعبيرهم أن يتحرّروا من الحوار الوارد في النّص المسموع ولجأوا إلى السّرد، لكنّهم أخفقوا منذ الوهلة الأولى فعادوا إلى الحوار، وهذا ما يثبت تموقعهم في النّص المسموع وعدم قدرتهم على الخروج عن إطاره، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

"في يوم من أيّام العطلة، خرجت عائلة رضا في نزهة إلى الغابة، ولمّا وصلوا قال رضا لأبيه: أبي أبي، أنا لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها. فأجابه الأب: يا رضا يا رضا أرأيت عندما نترك البقايا مهملة. فأجابه الأب، فقال رضا: نعم يا أبي، نعم يا أبي، نعم يا أبي. فسأل رضا وقال: أبي أبي، هل تعود الغابة كما كانت؟ فأجابه الجدّ: نعم يا رضا. وقال رضا لجدّه، طلب رضا من جدّه أن يسأله، أن يعلّمه كيف يغرس الشجرة فوافق جدّه وقال له: نعم يا رضا سأعلّمك كيف تغرس الأشجار أنت ومنى."

(مد1. I.18)

فقد استهلّ المتعلّم تعبيره بعبارة تتضمن مؤشّرات زمنية مرتبطة بالنّمط السّردي، لكنّه وجد نفسه عاجزا عن الاستمرار في ذلك فعاد إلى محفوظه ليستمدّ منه ما ترسّخ في ذاكرته وأكمله كما ألقي عليه مع تكرار واضح لمفردات وعبارات، وهذا التّكرار مؤشّر آخر على اعتماده على الحفظ وعدم قدرته على استبدال ما نسيه بمفردات أو عبارات أخرى من نسجه فقد لجأ إلى التّكرار ليمنح نفسه وقتا كي يتذكّر ما نسيه.

أمّا تعابير المتعلّمين – المسترجعة– عن الصّورة المرافقة لنص **"رضا يحبّ وطنه"** فيمكن أن نستشهد منها بما يأتي:

"بينما كان رضا مع أبيه يلاحظ الصورة التي أحضرتها الأم من...من المدرسة، سأله: عما يعبر هذا الرّسم؟ فأجابه..... يعبّر عن خريطة وطننا.

وما معنى الوطن يا أبي؟

الوطن هو البلاد التي تعيش فيها كما عاش فيها آباؤنا وأجدادنا.

وهل هي الجزائر؟ نعم، أحسنت إنّها الجزائر.

هل الجزائر واسعة؟ نعم فيها شواطئ والغابات والجبال والصحراء بواحاتها الجميلة.

فقال رضا: أتمنى أن أزور....أزور العطلة يا أبي.

سآخذك خلال العطلة.

شكرا يا أبي."

(مد1. I.07)

في هذا النّموذج التّعبيري قامت المتعلّمة بصياغة تعبير يكاد ينطبق على النّص الأصلي ذلك أنّ الفرق بين نصّها وبين النّص الموجود في الكتاب، يكمن في بعض الكلمات التي سقطت منها سهوا في مثل:

" فقال رضا: أتمنى أن أزور....أزور العطلة يا أبي"

يبدو جليّا أنّ المتعلّمة وجدت نفسها في مأزق حينما لم تتمكّن من التّذكّر، فوقعت في التّكرار محاولة بذلك إخفاء عجزها؛ إذ استمرّت في التّعبير رغم نسيانها لكلمة " الصّحراء" معتقدة أنّ المعلّمة لم تنتبه، وهذا ما يبيّن أنّ المتعلّمين الذين يحفظون نصّ الاستماع لا يستطيعون الاستمرار في التّعبير بأسلوبهم عند سقوط بعض كلمات النّص منهم سهوا.

وكذلك الأمر في النّص الآتي:

"بينما كان رضا مع أبيه يلاحظ الصّورة التي أحضرتها الأم سأل أباه: عمّا يعبّر هذا الرّسم؟ فقال الأب: إنها خريطة الجزائر.

فقال رضا: هل الجزائر واسعة يا أبي؟

فقال الأب: نعم إنّها واسعة وجميلة، لأنّ فيها مناظر رائعة، فيها البحر وفيها الجبل وفيها الصحراء الواسعة.

فقال رضا: هل ستأخذني خلال العطلة لأراها؟

فقال الأب: نعم سآخذك."

(مد1. 12. I)

إنّ الملاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّمة قامت باسترجاع كلّي لعبارات النّص المسموع وقيّدت نفسها بهذا الأخير، فحبست تفكيرها ومنعته من إنتاج نصّ خاصّ بها. ولم يكن بوسعها التّخلّص من هذا الحوار لتتمكّن من الإتيان بالجديد.

أمّا في أثناء تعبير المتعلّمين عن الصّورة المرافقة لنص **" في محطّة القطار"** وهو آخر نص معتمد في الاختبارات– فقد لاحظنا أنّ أغلبهم قاموا باسترجاعه.

ومثال ذلك ما يأتي:

" أراد جمال قضاء العطلة عند عمه في العاصمة، فجمع لوازمه في الحقيبة، و توجّه مع أبيه إلى محطة القطار، بهو المحطة عامرٌ بالمسافرين، هذا يشتري تذكرةً، وهذه تجرّ حقيبةً، وهؤلاء ينتظرون، وفجأة سمع جمال مكبر الصوت يقول: القطار المتوجّهُ إلى العاصمة يشير بالدخول احذروا لا تقطعوا السّكّة، ظهر القطار وأطلق صفيرا حادا وهو يقترب رويدا رويدا حتى توقف، انفتحت أبواب العربات ونزل منها المسافرون وصعد جمال وأبوه إلى إحداهم."

(مد1. I.02)

الملاحظ على هذه المتعلّمة أنّها أعادت النّص كليا باستثناء عبارة ***"...إلى المحطّة "*** فقد سقطت منها، وهذا ما يدلّ على أنّها قد حفظت النّص ولم تعط اهتماما للمطلوب منها وهو التّعبير عن الصّورة بأسلوبها الخاص.

هذا، ويلاحظ على بعض المتعلّمين أنّهم يجدون صعوبة وتحدث لهم حبسة تحدث لها في بداية التّعبير نتيجة محاولتهم التّقيّد بالنّص المحفوظ الذين نسوه ومن ذلك:

" أراد، أراد جمال، أراد جمال، أراد، أراد جمال أن يسافر مع أبيه إلى عاصمة، وتوجّه إلى المحطّةِ القطارِ، فوجدها...، القطارُ

المعلّمة: كيف وجد المحطة؟.....وجد المحطّة عامرة....

فوجد المحطة عامرة بالنّاس، وصعدوا إلى إحداها."

(مد1. I.05)

إنّ هذه المتعلّمة لم تستطع الشّروع في التّعبير، كونها قيّدت نفسها بالنّص المسموع فراحت تردّد بداية الجملة الأولى، لتجد نفسها عاجزة عن الاستمرار، ثمّ استأنفت الحديث بجملة مغايرة لما ورد في النّص، لتعود بعدها إلى النّص وتخفق من جديد، فتنبّهها المعلّمة بعد ذلك بسؤال علّها تتذكّر ما نسيّته، فتجيبها، ولكنها تذهب مباشرة لآخر النّص لتكون إجابتها عاجزة عن الرّد على السّؤال الموجّه إليها، ممّا يدلّ على أنّها تحفظ أجزاء متفرّقة وغير متجانسة من النّص.

أمّا التّعبير الآتي:

" صعد جمال وأبوه إلى القطار ليذهب إلى العاصمة عند عمّه،....جمال وأبوه جمع لوازمه وصعد إلى القطار، ووجد المسافرون في المحطّة."

(مد1. I.19)

فيظهر فيه انعدام التّركيز؛ إذ جمع عبارات متفرّقة من النّص دون ترتيب، حيث أخذ المتعلّم يعبّر بها دون وعي ودون التّفطن إلى أنّ هذه العبارات غير متناسقة، وأنّ جمعها بهذه الطّريقة لا يؤدّي معنى.

إنّ المتتبّع للنّماذج المستشهد بها في هذا الاختبار يلاحظ أنّها صور مطابقة لنصوص الكتاب، وأنّ طريقة تعليم التّعبير الشّفهي مازالت تعتمد على الحفظ والتّلقين. ويبدو ذلك من خلال نصوص المتعلّمين التي كانت في مجملها نصوصا مسترجعة ينتمي أصحابها إلى المدرسة الأولى، أين لاحظنا بأنّ المعلّمتين فيها تشجعان المتعلّمين على الحفظ بدل الإنتاج الخاص.

2.1.1.2. النّصوص الخاصّة (الإنتاج الذّاتي)

بلغت نسبة النّصوص التي أنتجها المتعلّمون دون تقليد النّص المسموع؛ أي أنّها كانت من إبداعهم **63.33%**؛ وهي نسبة عالية مقارنة بالنسبة الأولى الخاصة بالنّصوص المسترجعة؛ ذلك أنّ خمسا وتسعين**(95)** نصّا من مجموع مائة وخمسين **(150)** قد أنتجت شفهيا ممّا يعكس تطوّر كفاءة المتعلّمين التّعبيرية منذ تعبيرهم عن الصّورة الأولى إلى آخر صورة من الصّور الخمس المعتمدة في الاختبار.

ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

" أشاهد في الصّورة عائلة رضا حول مائدة العشاء ينتظرون الأب، لكي يجلس ويأكل معهم، والأب يحمل قفة من الفواكه."

(مد1. I.07)

استطاعت هذه المتعلّمة التّخلّص من النّمط الحواري وصاغت النّص على طريقتها الخاصّة وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على اكتسابها لكفاءة لغويّة جعلتها تتحرّر من النّص كليّا وتحسن استغلال مدلولاته في التّعبير بدوال مغايرة تحمل نفس المعنى.

أمّا عن المثال التّالي فهو يجسّد إبداع متعلّم في قوله:

" ألاحظ في الصّورة رضا جالس حول مائدة العشاء مع أمّه وأخته منى، أمّا أبوه فقد وصل متأخّرا وهو يدخل وفي يده قفّة من الفواكه...جاع رضا ومنعته أمّه من الأكل حتى يصل الأب."

(مد1. I .24)

يلاحظ على النّص تمكّن المتعلّم من تحويل النّص الحواري المسموع إلى نصّ سردي من إنتاجه الخاص؛ إذ تخلّص من الحوار وانتقل إلى السّرد بصورة حافظ فيها على تسلسل الأحداث. وهذا الأمر يدلّ على اكتساب المتعلّم لكفاءة التّعبير الشّفهي؛ إذ يبدو جليّا فهمه للنّص المسموع الملازم للصّورة التّعليميّة وترجمة معانيه من خلال إنتاجه الخاص.

ومع أنّ نصوص بعض المتعلّمين كانت قصيرة، فإنّهم قد استطاعوا الخروج عن نمط النّص المسموع. ومثال ذلك هذا النّص:

"منى تجري لأنها خافت من الكلب. ورضا واقف مع أبيه، والجد يخرج من الباب."

(مد1. I.08)

فقد قام المتعلّم فيه بقراءة سريعة للصّورة، وهي قراءة مركّزة اهتمّ فيها برضا وأقاربه باعتباره الشخصية المحورية من أوّل الكتاب إلى نهايته.

وممّا أنتجه المتعلّمون أيضا قول إحداهم:

"أشاهد في الصّورة رضا وأبوه ومنى في المزرعة، منى خائفة من الكلب وهي تجري عند أبيها، ورضا يبحث عن العجل الصّغير. "

(مد1. I.18)

لقد تمكّنت هذه المتعلّمة من صياغة ثلاث جمل بسيطة لكنّها جيّدة بالنّظر لسنّها ولمستوى السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي؛ حيث وصفت فيها ما هو موجود في الصّورة باستغلال النّص المسموع؛ إذ نلمس أثر هذا الأخير في قولها ***"منى خائفة من الكلب"*** وهي تقابل في النّص عبارة ***" تراجعت منى خائفة"*** ؛ حيث تمكّنت المتعلّمة من صياغة عبارتها الخاصّة دون أن تستعيد ما ورد في النّص وهذا هو الهدف من تعليم التّعبير الشّفهي.

وممّا يبرز الإنتاج الخاص أيضا تمكّن المتعلّمة من وصف أهمّ معالم الصّورة في هذا النّص:

" أشاهد في الصّورة المزرعة وفيها الحيوانات، وسيارة زرقاء، وأرى منى هاربة من الكلب عند أبيها ورضا يختبئ وراء أبيه وعمّها يتفرّج من الباب. "

(مد1. I.11)

استطاعت المتعلّمة التّعبير عن الصّورة تعبيرا موجزا متخلّصة من الحوار الوارد في النّص المسموع ومازجة بين الحوار والسّرد بلغة بسيطة وسليمة.

هذا وقد تمكّن بعض المتعلّمين من إنتاج نصوص أضافوا فيها وهم يعبّرون عن الصّورة المرفقة بالنّص عبارات و معاني خاصة ومثال ذلك:

"أشاهد في الصورة عائلة رضا في الغابة تبحث عن مكان كي تفترش فيه البساط، لأن أشجار العام الماضي ليست موجودة، لأن الشّمس القوية أحرقت الأعشابَ اليابسةُ فاحترقت الأشجارُ، وسقطت الأوراقَ، وأشاهد أيضا رضا يحمل كرة والأب يحمل قفّة والجد يحمل بساطا."

(مد2. I.21)

يظهر من هذا النّص تمكّن المتعلّمة من تحوير النّص المسموع والتّعبير عن الصّورة تعبيرا شفويّا خاليا من الأخطاء اللّغوية و الدّلالية؛ إذ ابتعدت فيه عن التّكرار والعاميّة. كما أنّها أحسنت الانتقال من الحوار إلى الإخبار، وهذا يعكس حسن استفادتها من النّص المسموع الذي يبدو فهمها له جليّا في طريقة أدائها.

وممّا يجسّد شخصية المتعلّمة في إنتاج نصّه الخاص هذا التّعبير:

" أحضر رضا لأبيه خريطة الجزائر، وطلب منه أن يشرح له معنى الوطن، فأخبره أبوه بأنّه الوطن الذي يعيش فيه مع عائلته وأصدقائه، وقال له: الجزائر واسعة، فيها الشواطئ و الغابات والجبال والصّحراء. فقال رضا: أنا أحبّ الجزائر وأريد أن أزور الصحراء.

فقال له الأب: سآخذك خلال العطلة. ففرح رضا وقال: شكرا يا أبي."

(مد1. I.13)

ففي هذا الخطاب استطاعت المتعلّمة إعادة هيكلة النّص، رغم أنّها حافظت على النّمط الحواري، وهذا يدلّ على كونها تعلّمت بأنّ التّعبير ليس مجرّد إعادة رصف للكلمات وإنّما هو صياغة منسجمة ومتّسقة بلغة سليمة وبسيطة.

وممّا يبرز استعمال المتعلّم لخياله وبناءه نصّا يستمدّ موضوعه العام من النّص المسموع المرافق للصّورة، بل وتجاوزه بإضافة ما لم يرد فيه، هذا النص:

" ذهبت الأم إلى المدرسة وأحضرت صورة بيدها ووضعتها على الطاولة، وأخذها رضا لوالده لكي يخبره بالرسم الموجود بالداخل، وقال له الأب: هذه خريطة الجزائر، إن وطننا جميل وواسع وفيه البحر وفيه الصحراء ومناظر وطننا جميلة جدا ورائعة جدا، وقال رضا: أنا أحب الجزائر يا أبي هل ستأخذني إليها، فقال الأب: سنذهب للصحراء وتحبها كثيرا."

(مد2. I.24)

يعكس هذا النّص قدرة المتعلّم على التّوسّع في الموضوع المطروح، فرغم أنّه قد حافظ على أسلوب الحوار إلّا أنّه لم يتقيّد بعبارات النّص المسموع، بل صاغ عبارات خاصّة به. ويؤكّد ما ذهبنا إليه النّص الآتي:

" أراد رضا أن يتعلم أشياء عن الوطن، فقال لأبيه: ما هو الوطن يا أبي؟ فقال أبوه: هو المكان الذي نعيش فيها وعاش فيها جدودنا قبلنا، ووطننا رائع وواسع جدّا يا رضا، إنه البحر الجميل والصّحراء والإبل والنخيل، ويجب علينا أن نحبّ وطننا كثيرا. فقال رضا: ستأخذني للصحراء في العطلة. فقال الأب: نعم يا رضا سنذهب في هذه العطلة."

(مد2. I.29)

لقد أجاد هذا المتعلّم التّعبير، وتمكّن من إنتاج نصّ استهلّه بمقدّمة تختلف عن مقدّمة النّص المسموع وهو ما يعكس قدرته التّعبيرية، فلم يبق حبيس النّص المقروء على مسامعه، بل تجاوزه وأبدع رغم أنّه لم يغيّر النّمط الذي يغلب على النّص الأصلي، ولعلّ أبرز ما يجسّد كفاءة هذا المتعلّم استرساله وحسن ربطه عندما قال: ***"ووطننا رائع وواسع جدّا يا رضا، إنّه البحر الجميل والصّحراء والإبل والنخيل"*** إذ جعل من الجملة الثّانية توكيدا للجملة الأولى.

وممّا يعكس قدرة المتعلّم على تجاوز ما جاء به في النّص المسموع مبنى ومعنى هذا النّص الذي يقول صاحبه:

"وصل جمال إلى المحطّة، فرأى أناس كثيرون، منهم من يشتري تذكرة ومنهم من يجلس في بهو واسع وفسيح، ينتظر القطار، وفجأة سمع المسافرون صوت مكبّر الصوت يعلن عن وصول القطار."

(مد2. I.21)

يلاحظ أنّ هذا النّص يعكس عنوان النّص المسموع بصورة دقيقة؛ كما أنّ المتعلّمة قد تصرّفت في النّص المسموع من خلال تخلّيها عن الجزء الأوّل منه والذي يتحدّث عن استعداد جمال للسّفر إلى العاصمة، وذلك بجمع لوازمه، مكتفيّة في ذلك بما ورد في الصّورة وهو وصول جمال إلى المحطّة ومن ثمّ شراء النّاس للتّذاكر وبعدها انتظار وصول القطار، فهذا النّص ترجمة للصّورة، وهو يعكس فطنة المتعلّمة وذكاءها، وحسن تصرّفها في النّص الذي لم يشدّها إليه بل جعلها تنتج نصّا مخالفا تماما استوفى جميع جوانب الصّورة، وبذلك يكون النّص المسموع قد حقق وظيفته المتمثّلة في تحفيز المتعلّم على التّعبير الشّفهي باعتباره وضعية انطلاقية.

وممّا يسير في فلك ما ذكرناه هذا الإنتاج:

" أراد جمال أن يذهب في العطلة إلى عند عمّه في الجزائر العاصمة، وتوجّه مع أبوه إلى القطار، ووجد ناس كثيرون هناك، والناس يشترون التّذكرات ويمشون بالحقيبات وجمال يحمل حقيبة صغيرة وضع فيها ملابسه، وفجأة وصل القطار وتوقّف وركب جمال فيه، ومشى القطار على السّكّة الحديدية وجمال يتفرّج من النافذة."

(مد2. I.30)

قامت المتعلّمة في هذا النّص باستغلال أفكار النّص المسموع وصيّاغتها بأسلوبها، وعلى الرّغم من احتوائه على بعض الأخطاء النّحوية والصّرفية النّاجمة عن عدم التّحكّم في صيغة الجمع، فإنّ الأجمل فيه أنّها رسمت في مخيّلتها أحداثا أخرى لاستمرار القصّة؛ إذ تخيّلت ركوب جمال في القطار وإطلالته من النّافذة، وهذا يوحي بسعة خيالها وخصوبته اللّتين انعكستا على لسانها.

أمّا عن الأخطاء النّحوية والصّرفية فهي أمر طبيعيّ لمتعلّم في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي.

من خلال الإحصائيّات التي جمعناها ومن التّحليل الذي قمنا به تبيّن لنا أنّ الإنتاج الشّفهي الخاص للمتعلّمين، كان وافرا بالمقارنة مع سنّهم ورصيدهم اللّغوي، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على حسن استغلالهم للنّص المقروء على مسامعهم، ومن ثمّ إدماج ما اكتسبوه في تعابيرهم الخاصّة.

وتجدر الإشارة هنا أيضا إلى أنّ النّصوص الإبداعية أغلبها كان من إنتاج متعلّمي المدرسة الثّانية (مد2)، حيث إنّ المعلّمة تحفّز وتشجّع كل متعلّم يقوم بالتّعبير عن المشاهد والصّور بطريقته الخاصّة مبتعدا عن ألفاظ النّص المسموع وعباراته على خلاف معلّمتي المدرسة الأولى (مد1)، ممّا يعني أنّ طريقة تعليم التّعبير الشّفهي لا تستند إلى خطوات واضحة، وتقييم المنتوج لا يعتمد على معايير ثابتة لا تتغير إلّا بتغيّر المعلّم أو المدرسة.

3.1.1.2. التّعبير بالجمل (س/ج)

بعد أن تحدّثنا على النّصوص المسترجعة والخاصّة يأتي دور التّعبير بالجمل النّاتج عن إتباع المعلّمة طريقة المثير والاستجابة مع المتعلّمين؛ أي السّؤال والجواب وذلك لدفعهم للتّعبير عن أفكارهم بعد عجزهم عن التّعبير بتلقائية؛ إذ قدّرت نسبة هذا النّوع من التّعبير بـ**10%**؛ أي ما يعادل خمسة عشر**(15)** نصّا من مجموع مائة وخمسين **(150)** نصّا، وهو ما يتجسّد من خلال الأمثلة الآتية:

" المتعلّم: أشاهد الأب يحمل قفة من الفواكه....

<u>المعلّمة: وماذا أيضا؟</u>

المتعلّم: ورضا ينظر إليه،....ومنى تشير بيدها، والأمّ تنظر إليها ."

(مد1. I.09)

الملاحظ في هذا النّموذج أنّ المتعلّم قد أنتج جملا متقطّعة؛ إذ كانت البداية بالأب الذي يشغل في الصّورة وضعية مخالفة عن وضعيات باقي أفراد العائلة، فهو واقف والبقيّة جالسون بانتظاره. وهذا ما يعكس وعي المتعلّم؛ إذ استطاع التّعبير من وجهة مختلفة، فلو بدأ الحديث عن رضا فإنّه لابدّ له أن يتحدّث عن الجالسين معه حول مائدة العشاء، لذلك اختار أن ينطلق في تعبيره من المستقلّ عنهم ألا وهو الأب كما أسلفنا الذّكر.

ولم يستمر المتعلّم في الحديث إلّا بعد تدخّل المعلّمة بسؤال مفتوح محاولة إثارة فكره بالعودة إلى ما سمع من النّص، عندها واصل الحديث عن رضا ثمّ أخته منى ثمّ الأمّ.

ويتكرّر الأمر نفسه تقريبا في النّص الآتي:

"المتعلّمة: ألاحظ في الصّورة ... في أحد الأيام ذهب رضا ...في يوم من أيّام العطلة..

المعلّمة: أين ذهب رضا مع منى وأبيه؟

المتعلّمة: إلى مزرعة العمّ.

المعلّمة: ماذا وجدوا؟

المتعلّمة: الكلب توتو. "

(مد1. I.04)

حاولت هذه المتعلّمة في بداية حديثها توظيف عبارات من نسجها لكن قدرتها اللّغوية خانتها فراحت تبحث عن منفذ لكنّها لم تجده، الأمر الذي جعل المعلّمة تثيرها بسؤال؛ حيث كانت تجيب في كلّ مرّة باختصار تامّ كما هو واضح، وهكذا دواليك حتى توقّفت عن التّعبير.

وفيما يلي نصّ يمثّل التّعبير بالجمل بصورة أكثر جلاء:

"المتعلّم: أراد جمال أن يقضي العطلة عند عمّه في العاصمة.

المعلّمة: ماذا فعل؟

المتعلّم: ففعل جمال لوازم في الحقيبة، وتوجّه إلى محطة القطار.

المعلّمة: محطة القطار صغيرة أم واسعة؟

المتعلّم: فوجد المحطة واسعة، والناس ينتظرون القطار ليسافرون.

<u>المعلّمة: ماذا فعل جمال وأبوه؟</u>

المتعلّم: يركبون في القطار."

(مد1. 03. I)

يلاحظ على هذا النّص تذكّر المتعلّم للجملة الأولى في النّص المسموع، وهذا ما يعكس عدم قدرته عن التّحرر من النّص وتموقعه فيه، ليتوقّف عن الكلام ويتلقى السّؤال الآتي من المعلّمة: ***" ماذا فعل؟ "*** فيقوم بالإجابة بـ: ***"ففعل جمال لوازم في الحقيبة، وتوجّه إلى محطة القطار."*** والواضح أنّ المتعلّم لم يحسن الإجابة من خلال قوله " ففعل جمال"..... وكان الأجدر أن يقول: فقام جمال بجمع لوازمه.....

من خلال النّماذج السّابقة يتبيّن لنا أنّ هذه الفئة من المتعلّمين لم تتمكّن من إنتاج نصّ شفهيّ ولو قصير، بل اعتمدت على أسئلة المعلّمة في إنتاج جمل منفصلة، وفي أغلب الحالات كان المتعلّمون يجيبون بجمل من النّص المسموع، ولم يتمكّنوا من إنتاج جمل قصيرة مفيدة.

يظهر من خلال التّحليل الكمّي أنّ معظم نصوص المتعلّمين الشّفهية كانت نصوصا خاصّة من إنتاجهم؛ إذ قدّرت نسبتها بـ **63.33%** وأنّ أغلبها سجّل في المدرسة الثّانية وذلك لنجاعة الطّريقة المتّبعة من قبل المعلّمة في هذه المدرسة والتي لاحظنا أنّها لم تتقيّد بالنّص المسموع، بل جعلته سندا لوضعية الانطلاق في التّعبير، وبذلك تخلّص المتعلّمون من قيود هذا النّص، وتمكّنوا من إنتاج نصوصهم الخاصّة وذلك بعدما تمّ إثراء رصيدهم اللّغوي من طرف المعلّمة، في حين سجلّت أغلب النّصوص المسترجعة في المدرسة الأولى بقسميها فقدّرت نسبتها بـ **26.67%**، وذلك لاهتمام المعلّمة بتفعيل قدرة التّذكّر عن طريق جعل المتعلّمين يحفظون النّصوص المسموعة، أمّا فيما يخص التّعبير بالجمل فقد قدّرت نسبته بـ **10%**. وهذا يعكس أيضا عدم اكتراث المعلّمتين في المدرسة الأولى وعدم وعيهما بضرورة تحقيق أهداف النّص المسموع المتمثّلة في تحفيز المتعلّمين على

التّعبير عن طريق جعلهم في وضعية تواصلية لا استرجاع جمل منفصلة من النّص المسموع لتأكيد فهمهم له.

2.1.2. التّحليل النّوعي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية

بعد تحليلنا لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية من الجانب الكمّي يأتي دور تحليل هذه النّصوص من النّاحية النّوعية، بتحديد نوعيّة النّصوص المسترجعة آنفا؛ (استرجاع جزئي استرجاع كلي، أو استرجاع ممزوج).[1]

وكذلك بتحليل نوعية الإنتاج الخاص وذلك بالنّظر إليه من زاويّتين هما: الإنتاج الفصيح أي استعمال ألفاظ عربية فصيحة في التّعبير والتّواصل الشّفهي، والإنتاج المختلط؛ أي الاستعانة بألفاظ اللّهجة العاميّة في التّعبير الشّفهي.

أمّا تحليل نتائج التّعبير بالجمل؛ أي طريقة السّؤال والجواب، فسيتمّ فيه تحليل هذه الأخيرة بالنّظر إلى نوعية الإجابة، أهي إجابة عن السّؤال بالعودة إلى النّص المسموع، أم إجابة بجمل من إنتاج المتعلّم الخاص.

وفيما يلي جدول يبرز النّسب المحصّل عليها في هذا التّحليل النّوعي:

صنف النّصوص	نصوص مسترجعة			نصوص خاصّة		السؤال والجواب	
نسبة أنواعها	كليا	جزئيا	ممزوجة	فصيحة	عامية	إجابة مسترجعة	إجابة خاصة
	%77.5	%12.5	%10	%96.84	%3.16	%53.33	%46.67
المجموع	%100			%100		%100	

جدول رقم(08): التّحليل النّوعي لنتائج الاختبار الشفهي الأول

[1] للمزيد انظر، ص.118من هذا البحث.

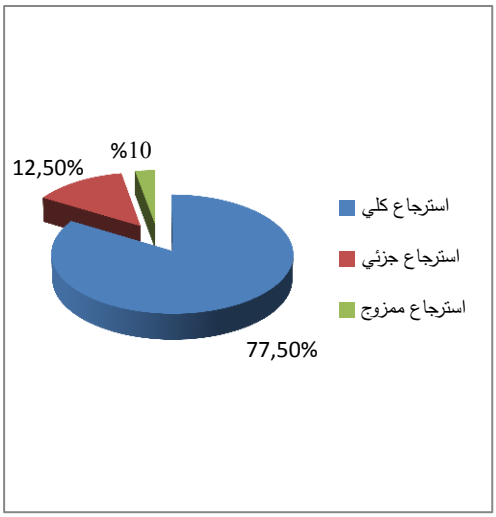
يظهر من خلال الجدول أنّ نسبة النّصوص المسترجعة كليّا كانت النّسبة الطّاغية على نصوص المتعلّمين المسترجعة؛ إذ قدّرت نسبتها بـ **77.5%** ، لتليها نسبة النّصوص المسترجعة جزئيا بنسبة **12.5%**، أمّا نسبة النّصوص الممزوجة فقدّرت بـ **10%.**

في حين كانت نسب النّصوص الفصيحة الخاصّة طاغية حيث قدّرت بـ **96.84%**، أمّا العامّية منها فقدّرت نسبتها بـ **3.16%.**

أمّا فيما يخص التّعبير بالجمل، فقد حظيت فيه الإجابات المسترجعة من النّص المسموع بالنّسبة الأكبر؛ إذ قدّرت بـ **53.33%**، في حين كانت نسبة الإجابات الخاصة التي أنتجها التّلاميذ أقلّ منها وقدّرت بـ **46.67%.**

1.2.1.2. النصوص المسترجعة

لقد تنوّعت النّصوص المسترجعة كما ذكرنا واختلفت باختلاف مستوى المتعلّمين؛ فمنهم من بقي حبيس النّص المسموع (استرجاع كلي) ومنهم من تخلّى عن جزء منه وأبقى على جزء آخر(استرجاع جزئي)، وهناك أيضا من انسلخ قليلا عن هذا النّص وجاء بجمل من إنتاجه (استرجاع ممزوج). مثلما توضّحه النّسب الواردة في المخطّط رقم **(03)**.



مخطّط رقم (03): أنواع الاسترجاع في نصوص الاختبار الأوّل

1.1.2.1.2.الاسترجاع الكلّي

لقد كانت نسبة الاسترجاع الكلّي للنّص المسموع النّسبة المهيمنة على كلّ أنواع الاسترجاع؛ إذ قدّرت بـ**77.5%**، ذلك أن أغلب متعلّمي المجموعة قاموا بحفظ النّص كما ذكرنا.[1]

[1] انظر، ص.137 من هذا البحث.

وأمّا الأسباب التي أدّت بهم إلى حفظ النّص واسترجاعه فتعود أساسا إلى الاطّلاع على النّص المسموع؛ كون المعلّمة تسمح لهم بفتح الكتب على صفحة النّص المراد التعبير عن صورته، فيجد المتعلّم نفسه أما خيارين اثنين هما:

* إمّا التّعبير عن الصّورة بحرّية، وهذا أمر صعب كونه سيقارن بين ما يقول النّص وبين ما يمكنه إنتاجه، فيبدو له الأمر مختلفا جدّا.

* وإمّا قراءة النّص وإعادته كليّا أو اختلاس جملة أو جملتين منه.

والاحتمال الثّاني هو الوارد بالنّظر إلى ما لاحظناه خلال حضورنا حصّة نشاط التّعبير الشّفهي في المدرسة الأولى **(مد1)**. وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على سوء الطّريقة المتّبعة من طرف المعلّمتين، وهي كما ذكرنا آنفا ترك الكتب في متناول المتعلّمين عند البدء في درس التّعبير الشّفهي، ممّا يتيح الفرصة للمتعلّم كي يحفظ النّص أو جزءا كبيرا منه وهناك من تطلب منهم تحضير النّص في البيت وقراءته ومن ثمّ حفظه وهذا مخالف لما تصبو إليه الطريقة الجديدة في التّعليم ألا وهي الابتعاد عن الحفظ والتّلقين والتّركيز على الفهم والتّعبير.

ومن أمثلة الاسترجاع الكلّي لنصوص القراءة هذا النّص الذي يتطابق مع النّص المسموع:

" خرجت عائلة رضا في نزهة. و لما وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التّي كنّا نلعب تحتها العام الماضي، وقالت منى: خسارة، أين سنفترش البساط؟ قال الأب: فـــ..... أرأيت يا رضا، هذا ما يحدث عندما نترك البقايا مهملة... فتحمّيها الشمس وتشعل الأعشاب اليابسة، فتحترق الغابة. سأل رضا: وهل يمكن أن تعود كما كانت فأجابه الجدّ: نعم هذا إذا أعدنا تشجيرها. رضا: جدّي هل ستعلّمني كيف أغرس شجيرة؟ الجدّ: نعم يا رضا، سأعلّمك وستغرس شجيرة مع منى."

(مد1. I.03)

الملاحظ على هذا النّموذج أنّ نسبة الاسترجاع فيه قدّرت بـ**100%**، فهو نص لا يختلف

عن النّص المسموع الوارد في كتاب القراءة، [1] إلّا في زيادة المتعلّمة لحرف الفاء عندما نسيت ما ورد في النّص في قولها: ***" فـ ....أرأيت يا رضا".***

والأمر نفسه ينطبق على النّص الآتي:

" في الغابة

خرجت عائلة رضا إلى الغابة في نزهة. ولمّا وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنا نلعب تحتها في العام الماضي. فقالت منى: خسارة أين سنفترش البساط؟ قال الأب: أرأيت يا رضا، هذا ما يحدث عندما نترك البقايا مهملة فتحميها الشمس وتشعل الأعشاب اليابسة. سأل رضا: وهل يمكن أن تعود كما كانت؟ فأجابه الجدّ: هذا إذا أعدنا تشجيرها، رضا: جدّي هل تعلّمني كيف أغرس؟ الجدّ: نعم يا رضا سأعلّمك وستغرس شجيرة مع منى."

(مد1. I.06)

هذا النّص مطابق للنّص المسموع بصورة كلّية، فالمتعلّم لم يقع لا في التّكرار ولا في أيّ خطأ لغوّي وهذا ما يثبت حفظه للنّص.

وعلى الأغلب أنّ هذا المتعلّم لم يحفظ النّص داخل القسم بل قام بحفظه في البيت مع أحد أفـراد عائلته، كـــون المعلّمة تطلب منهم تحضير الدّرس وكتابة النّص فـــي كرّاس المحاولة، وهذا الأمر يقلّل من دور الصّورة كسند للتّعبير، ويشجّع على الحفظ و يقف عائقا أمام الإنتاج الخاص؛ فالمتعلّم هنا لا يهتم بالصّورة وما جاء فيها نظرا لحفظه النّص، ممّا يقوده للاسترجاع دون أن يأبه بالصّورة الموجودة أمامه.

والأجدر أن يقوم المعلّم بتنميّة ميول المتعلّمين في التّعبير، ذلك أنّه القدوة بالنّسبة إليهم؛ إذ يجب عليه إتاحة الفرصة أمامهم لكي يستمعوا ويعبّروا عمّا شاهدوا، سواء بالمناقشة والحوار أو قيامه بتشجيعهم على التّعبير انطلاقا من مشاهدتهم للصّور حتّى

---

[1] انظر، أبو بكر خيشان وآخرون، كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.88.

ولو كان ذلك بلغة بسيطة؛ فاكتساب المتعلّم القدرة على الاستماع للّغة والتّعرّف على مستوييها الصّوتي والدّلالي، يتيح الفرصة أمامه لاكتساب ثروة لفظيّة موافقة لمستواه العقلي وقدراته الفكريّة، ومن ثمّ يمتلك القدرة على استعمال أساليب اللّغة المفيدة للتّواصل والتّعبير، وكذا ترجمة العلامات غير اللّغوية كالصّور إلى علامات لغويّة ذات مستوى عال؛ فليس المطلوب من المعلّم قراءة النّص على مسامع المتعلّمين فحسب، بل المطلوب منه تنبيههم إلى ما يلقى عليهم ومحاولة إثارتهم من خلال الإشارات والإيماءات، كي لا يشعر هؤلاء المتعلّمون بالملل والرّتابة داخل القسم، فينفرون من حصّة التّعبير الشّفهي كما لاحظنا ذلك أثناء زياراتنا الميدانيّة؛ فالمعلّمة تقرأ النّص على مسامع المتعلّمين ولا أحد يصغي لها كونهم منشغلون بالكتاب الذي بين أيديهم والحديث مع بعضهم البعض. وهناك من يخرج عن هذا الإطار نهائيّا فتراه يرسم أو يكتب أو يلعب في أغلب الأحيان. وهذا ما ساهم في تعثّر هؤلاء المتعلّمون وحال دون اكتسابهم المفردات والجمل والأفكار والمفاهيم عن طريق الاستماع، وهذه الأمور حالت دون قدرتهم على الرّبط بين الصّوت والصوّرة.

2.1.2.1.2. الاسترجاع الجزئي

لقد قدّرت نسبة الاسترجاع الجزئي لعبارات النّص المسموع بـ **12.5%**، وهي تدلّ على إمكانية تطوّر قدرة بعض المتعلّمين في التّعبير، ذلك أنّهم لم يسترجعوا النّص كليّا بل قاموا بأخذ عبارات منه ووظّفوها في تعبيرهم الشّفهي، وهذا ما يندرج تحت إدماج المكتسبات الذي يعبّر عن« قدرة المتعلّم على توظيف عدّة تعلّمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، غالبا ما يتمّ هذا التّعلّم الجديد نتيجة التّقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدّراسية.»[1]

---

[1] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر، 2009، ص.77.

وأمّا البعض الآخر من المتعلّمين فدلّ استرجاعهم الجزئي للنّص على عدم قدرتهم على التّعبير، محاولين تغطية عجزهم ببعض عبارات النّص المسموع.

ومن أمثلة النّصوص التي قام فيها المتعلّمون بإدماج ما ورد في النّص المسموع في إنتاجهم الشّفهي مايلي:

" أحضرت الأمّ من المدرسة رسما، وأخذه رضا لأبيه وقال له: ما هذا الرسم؟ فقال له الأبُ: هذه خريطة الجزائر وطننا الذي نعيش فيه مع آبائنا وأجدادنا. فقال رضا: هل الجزائر واسعة يا أبي؟ فقال الأب: نعم، الجزائر واسعة فيها الشواطئ والغابات والصّحراء. فقال رضا:أتمنى أن أزور الصحراء يا أبي. فقال له الأب: سآخذك يا رضا في العطلة."

(مد1. I.20)

يتّضح من خلال هذا النّص أنّ المتعلّم قام باسترجاع جزئي لبعض عبارات النّص مثل:

"هذه خريطة الجزائر وطننا الذي نعيش فيه مع آبائنا وأجدادنا" وقد وردت في النّص: ***"هذه خريطة وطننا." [.....] " الوطن هو البلاد الذي تعيش فيها كما عاش فيها آباؤنا وأجدادنا"***

وكذلك عبارة: ***"أتمنى أن أزور الصحراء يا أبي. فقال له الأب: سآخذك يا رضا في العطلة."***

فقد وردت في النّص: ***"أتمنى يا أبي أن أزور الصّحراء."، "سآخذك خلال العطلة."*** [1]

والإدماج من النّص واضح جدا، ما عدا فارق واحد هو سقوط بعض الكلمات سهوا من المتعلّم.

وهذا نصّ لمتعلّمة أخرى يدور في فلك النّص السّابق؛ إذ تقول فيه:

" أراد جمال أن يذهب إلى محطّة القطار ليذهب عند عمّه مع أبيه..... المحطّة واسعة

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص. 104.

ويوجد فيها مسافرون....احذروا لا تقطعوا السّكّة، وتوقّف القطار وصعد الرّكّاب، وصعد جمال وأبوه.

(مد1. 18. I)

قامت المتعلّمة في هذا النّص بأخذ مقاطع من النّص المسموع دون الرّبط بينها، وهذا ما جعل من نصّها يفتقد للاتّساق؛ إذ إنّها حاولت استرجاع جمل النّص ولكن لم يكن بمقدورها فعل ذلك، فالتقطت بعضها وأسقطت البعض الآخر، فكلّما عجزت تتوقّف للحظات وحالما تتذكّر جملة تقولها دون الاكتراث بما سبقها أو بما يليها.

يتضّح ممّا سبق أنّ بعض المتعلّمين استعملوا ذكاءهم، وجعلوا من عبارات النّص المسموع نموذجا ينسجون على منواله نصوصهم أو يدمجوا منها، أمّا البعض الآخر فكانت عبارات النّص دليل على عدم قدرتهم على التّعبير، إذ وقعوا أسرى هذه الأخيرة ولم يكن بمقدورهم التّحرّر منها والنّسج على منوالها.

3.1.2.1.2. الاسترجاع الممزوج

من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول يتبيّن أنّ نسبة الاسترجاع الممزوج نسبة ضئيلة؛ إذ قدّرت بـ **10%**، وهذا ما يعكس سيطرة نسبة الاسترجاع الكلّي، كون أغلب نصوص متعلّمي هذه الفئة صُنِّفت تحت هذا النّمط من الاسترجاع.

ومن أمثلة هذا النّوع ما يأتي:

"المتعلّم: خرجت عائلة رضا إلى الغابة، فلمّا وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي. فـ..قالت، فقالت منى: أين سنفترش البساط؟ فقال الأب: أرأيت يا رضا...هذا ما يحدث عندما نترك البقايا مهملة....

<u>المعلّمة: فتحميها</u>

المتعلّم: فتحمّيها الشمس وتشعل الأعشاب اليابسة فتحترق الغابة....

<u>المعلّمة: سأل رضا</u>

المتعلّم: سأل رضا: أرأيت...

المعلّمة: ماذا قال؟

المتعلّم: وهل يمكن أن تعود كما كانت؟ قال: نعم يا رضا...

المعلّمة: هذا إذا...

المتعلّم: هذا إذا....

المعلّمة: أعدنا...

المتعلّم: أعدنا تشجيرها

قال رضا: فهل....

المعلّمة: نعم، من سأل رضا؟ هل ستعلّمني...؟

المتعلّم: هل تعلّمني كيف أغرس....

قال: نعم يا رضا. "

(مد1. I.10)

في هذا المثال نلاحظ أنّ المعلّمة لم تتوقّف عند حدّ التّذكير فقط، بل قامت بإثارة فكر المتعلّم باستعمال طريقة المثير والاستجابة التي طالما استعملت أثناء تطبيق المقاربة بالأهداف وتحديدا فيما كان يعرف بتعليم الحوار عن طريق المحادثة في برامج المدرسة الأساسية،[1] علما أنّنا تجاوزنا المحادثة إلى التّعبير الشّفهي كما نصّ عليه المنهاج: « نلفت الانتباه هنا إلى تفضيل استعمال مصطلح التّواصل الشّفهي بدلا من المحادثة وذلك باعتبار أن التّواصل الشّفهي أيسر من المحادثة، من حيث أنّ الطّفل في التّعبير هو المرسل والمتلقّي معا، فهو يستقبل المعاني المراد التّعبير عنها من داخله، ويربطها بالأصوات ثمّ يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، ومن تمّ فالطّلاقة في التّعبير الشّفوي

[1] انظر، حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة، ط1، الجزائر 2014، ص.36،37.

تتوقّف على وعي الطّفل بذاته وتمكّنه من المعاني الدّاخلية لديه، ووفرة هذه المعاني ووعيه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى والصّوت المناسب.»[1]

هذا ويتّضح لنا أنّ المتعلّم قد مزج بين الاسترجاع والتّعبير بالجمل؛ إذ باشر تعبيره باسترجاع عبارات من النّص، ومع ذلك لم يتمكّن من الاستمرار في التّعبير رغم مساعدة المعلّمة له عن طريق ذكر الكلمات الأولى من الجمل التي توجد في النّص المسموع وهذا ما يعتبر تشجيعا على الاسترجاع لا الإدماج.

أمّا النّص الآتي فيختلف عن سابقه في بعض الأمور تتبيّن في قول صاحبه:

" أشاهد في الصورة رضا والأب والجدّ والجدّة والأمّ ومنى ذهبوا إلى الغابة، ورضا يحمل الكرة ليلعب بها، والأب يحمل قفة الأكل، والجدّ يحمل بساطا ليفترشه على الأرض ليجلسون والأم تتكلّم مع منى، وأرى الأشجار محترقة وأوراقها متساقطة على الأرض، وقال رضا لجدّه: هل تعلّمني كيف أغرس الأشجار؟ فقال له الجدّ نعم سأعلّمك وستغرس شجيرة مع منى."

(مد2. I.22)

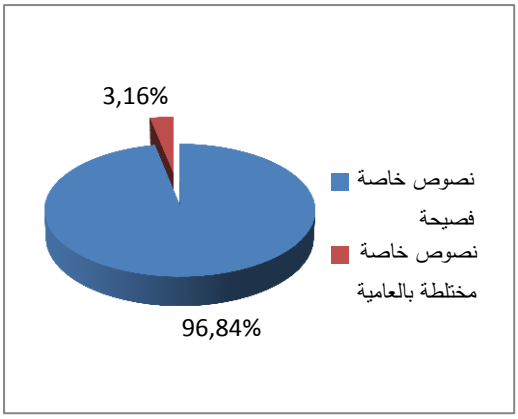
في هذا النّص مزج المتعلّم بين إنتاجه الخاص وبين عبارات النّص؛ ذلك أنّه بدأ نصّه بتعبيره الخاص فأبدع في ذلك، فنسج جملا كاملة، حاملة لمعان متعدّدة تترجم الصّورة التّعليمية المرافقة لنص **"في الغابة"** على الرّغم من بساطتها، ولكن ختم تعبيره بعبارات من النّص وهذا ما يعكس قلّة رصيده اللّغوي الذي يخدم تعبيره في هذه الوضعيّة.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.13.

2.2.1.2. نصوص خاصّة

بعد تحليلنا لأنواع النّصوص المسترجعة يأتي دور النّصوص الخاصة التي تعبر عن الإنتاج الذّاتي للمتعلّمين، والتي تنوّعت بين الفصيحة والمختلطة بالعامية كما هو موضّح في المخطّط المقابل.



مخطط رقم(04): أنواع النّصوص الخاصّة في الاختبار الأوّل

1.2. نصوص خاصّة فصيحة

حظيت النّصوص المنتجة بلغة فصيحة بأعلى نسبة، كون أغلب المتعلّمين قاموا بإنتاج نصوص جيدة رغم بساطة لغتها، غير أنّ بعضهم تميّز بإنتاج نصوص ذات جودة عاليّة، وقد قدّرت نسبة النّصوص المنتّجة من طرف المتعلّمين بـ **96.84%**، وهي نسبة تبرز مدى استيعاب التّلاميذ للنّص المسموع واستفادتهم منه ومن الصّورة المرافقة له في صياغة نصوصهم الخاصة، وهذا ما يبرز في التعبير عن الصورة المرفقة بالنّص الأوّل من الاختبار ألا وهو ***"حول مائدة العشاء"*** [1]

" أشاهد في الصورة مائدة مملوءة بالأكل، ورضا وأمه ومنى جالسون على الطّاولة، والأب ذاهب ليجلس معهم، ويحمل قفّة مملوءة بالفواكه والخضر."

(مد1. 11. I)

قامت المتعلّمة بإعادة بلورة أفكار النّص المسموع بطريقتها الخاصّة، وحاولت أن تضيف لها، لكن رصيدها اللّغوي خانها، ولعلّ مردّ ذلك إلى كون هذا النّص يندرج تحت الوحدة الرّابعة من المجال الأوّل، حيث يكون المتعلّمون في بداية التّعلّمات ولم يكتسبوا إلّا القليل من المفردات.

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.20.

أمّا في مجال الرّياضة والتّسلية، فقد عبّر المتعلّمون عن الصّورة التي ترافق النّص الخامس الذي يندرج تحت الوحدة الخامسة بصورة دقيقة، خصوصا متعلّمي المدرسة الثّانية كونهم اكتسبوا بعض المفردات، وتعلّموا الرّبط بين الجمل، وهذا ما يظهر ضمن النَّص الآتي:

" أشاهد في الصّورة عمّ رضا يقف أمام باب منزله، ومنى تركض عند أبيها خوفا من الكلب ورضا وأبوه يتفرجان عليها، وأشاهد سيارة متوقفة على الطّريق، والكباش تأكل الحشيش الأخضر، وأمام رضا توجد دجاجات تأكل الحبوب."

(مد2. 21. I)

استطاعت المتعلّمة في هذا النّص الإحاطة بكلّ جوانب الصّورة دون أن تستقي ولا جملة من النّص المسموع، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على استيعابها لأفكار النّص المسموع وتمكّنها من إعادة بلورتها في قالب لغويّ مناسب.

وانظروا كيف استطاع هذا المتعلّم أيضا التّعبير عن الصّورة بأسلوب جيّد ولغة سليمة:

" في الصورة رضا ومنى وأبوهما وعمّهما في المزرعة، جاءوا لقضاء بعض أيام العطلة هنا ليتعرّفوا على الحيوانات الموجودة في المزرعة، ولكن منى خافت من الكلب توتو وهربت إلى أبيها لتختبئ، فأخبرها عمّها بأنّه لا يؤذي أحد لأنه أليف. ورضا يريد رؤية العجل الصغير فأخذه عمّه إلى الحقل. "

(مد2. I.24)

إذا تتبّعنا خطوات بناء هذا النّص، سنلاحظ أنّ المتعلّم قام باستعمال تراكيب نحويّة بشكل صحيح، وأحسن توظيف المثنى وذلك عند حديثه عن رضا ومنى، فكان أن ألحقهما بالضّمير المناسب في كلمتي ***"أبوهما"*** و***"عمّهما"***، ثمّ انتقل إلى تعليل السّبب الذي جعل أفراد العائلة يذهبون إلى المزرعة، ليحسن الانتقال إلى فكرة أخرى باستعمال الاستدراك وهكذا دواليك إلى غاية نهاية النّص.

وفي مجال المحافظة على المحيط وعلى الرّغم من طول نصّ الغابة، ومن كون الصّورة المرافقة له لم تجسّد معانيه بوضوح كما أسلفنا،[1] إلّا أنّ متعلّمي المدرسة الثّانية **(مد2)** قاموا بالتّعبير عن الصّورة باستعمال بعض مفاهيم النّص المسموع وبطريقتهم الخاصّة.

ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

" أشاهد في الصّورة عائلة رضا وهي في الغابة خرجت لكي تتنزّه، ولكن عندما وصلت رأت أوراق الأشجار تسقط على الأرض، والأشجار محروقة،.... ولم يجدون مكان لكي يفترشون البساط. فسأل رضا الأب عن الأشجار التي رآها العام الماضي. فقال له الأب أن: الأشجار احترقت لأنّ...لأن الناس... لأن الإنسان يرمي الأوساخ على الأعشاب اليابسة فتحمّيها الشمس وتحترق الغابة، فطلب رضا من جده أن يساعده لكي تعود الغابة كما كانت، فعلّمه جدّه مع منى غرس شجيرات."

(مد 27.2. I)

نلاحظ أنّ المتعلّمة قامت بالتّعبير عن الصّورة باستغلال ما ورد في النّص المسموع؛ أي أنّها أعادت صياغته بطريقتها الخاصة فأحسنت ذلك.

ونلاحظ في هذا النّص أيضا تكرار المتعلّمة لأداة التّعليل " لأنّ"، كونها في سياق البحث عن مفردات تتناسب مع الفكرة الموجودة في ذهنها، فهي بصدد البحث عن تعليل يناسب السّبب الذي ذكرته.

كما نعثر في المدوّنة أيضا على نص آخر من إنتاج متعلّم نجح في إعادة صياغة أفكار النّص المسموع بطريقته الخاصّة:

" أحضرت الأم من المدرسة رسما،.. و...و...فأخذه رضا لوالده لكي يقول له: ما هو؟ وقال لأبيه: ما هذا الرسم يا أبي؟ إنها الصورة التي أحضرتها أمي من المدرسة.

---

[1] انظر، ص111، 112 من هذا البحث.

فقال الأب: هذه خريطة الجزائر يا رضا؛ إنه الوطن الذي نسكن فيه، وسكن فيه آباؤنا وأجدادنا، وهو واسع وجميل وله مناظر رائعة، وفيه الشواطئ والغابات وفيه الصحراء السّاشعة برملها، وأشجارِ النخيلُ، والجمال والجبال والخيمات، سآخذك يوما إليها لتزورها."

(مد2. I.26)

يلاحظ من خلال هذا النّص تمكّن المتعلّم من إعادة بناء النّص محاولا الابتعاد عن الاسترجاع، فأبدع لفظا وتموقع محلّا، وتتّبع التّدرّج نفسه الموجود في النّص المسموع، كما أنّه أثرى تعبيره بإضافة كلمات غير موجودة في النّص المسموع كقوله: ***"وهو واسع وجميل وله مناظر رائعة"*** وأراد توظيف كلمة **"الشّاسعة"**، فكان أن أخطأ صوتيا وأدرج كلمة ***"السّاشعة"***، وهذا ما يدلّ على أنّ المتعلّم يبحث في معجمه عن ألفاظ تتناسب مع الوضعيّة التواصلية.

أمّا في الصّورة المرافقة لنصّ ***" في محطّة القطار"*** فقد أبدع متعلّمو المدرسة الثّانية **(مد2)** كعادتهم، ونستشّف ذلك من خلال نصوصهم، وهذه الوقفة الأولى مع هذا النّص الذي قال فيه صاحبه:

" أراد والد جمال أن يأخذ جمال إلى العاصمة عند عمّه ليقضي العطلة هناك، وجمع جمال ملابسه في حقيبة، وذهب مع أبوه إلى محطّة القطار وهي واسعة وضخمة، وفيها ركّاب كثيرين، يتحرّكون كثيرا، فمنهم من يَجُرُ حقيبة ومنهم من يشتري تذكرة، فسمع جمال صوت مكبّر صوت ينادي بأنّ القطار وصل ، ونزل النّاس وصعد جمال وأبوه إلى العربة."

(مد2. I.23)

إنّ الملاحِظ لهذا النّص، يتبادر لذهنه في أوّل وهلة أنّ المتعلّم تموقع داخل النّص المسموع لكنّه في حقيقة الأمر أحسن الصّياغة، فقدّم وأخّر دون أن يخلّ بالمعنى، كما

أنّه قام بوصف المحطّة. ورغم استخدامه لبعض ألفاظ النّص إلّا أنّ تعبيره كان بمثابة ملخّص للنّص المسموع.

أمّا النّص الآتي فيعكس الإنتاج الذّاتي بصورة دقيقة:

" عزم جمال أن يقضي عطلته عند عمّه في العاصمة، جمع لوازمه ووضعها في حقيبة صغيرة جميلة زرقاء اللون، وتوجه مع والده إلى محطّة القطار، وشاهد ناس كثيرون ينتظرون في ساحة المحطّة، والنّاس ينزلون من القطار وبعضهم يركبون."

(مد2. I.25)

نلاحظ أنّ المتعلّمة أحسنت بلورة الأفكار وصياغتها في قالب لغويّ سليم، فتخلّت عن الجملة الأولى الموجودة في النّص المسموع، واستبدلتها بأخرى من إنتاجها الخاصّ، وهذا ما يدلّ على فطنتها وذكائها. انظروا حسن الوصف في قولها: ***"جمع لوازمه ووضعها في حقيبة صغيرة جميلة زرقاء اللون."*** ووفّقت في إدراج المضاف والمضاف إليه، فلم تقل **"حقيبة زرقاء"** بل فضّلت أن تقول **" زرقاء اللون"**.

كما لجأت إلى استخدام المقابلة في جملتها الآتية: ***" والنّاس ينزلون من القطار وبعضهم يركبون."*** واختارتها أن تكون خاتمة نصّها.

مزجت هذه المتعلّمة بين مقاطع وصفية وأخرى سردية، وقامت بعرض ثنائيّات متعاكسة بأسلوب جيّد ولغة سليمة ممّا أكسب تعبيرها نوعا من الاسترسال، والطّلاقة اللّغويّة والسّلاسة مقارنة بسنّها؛ إذ إنّها أحسنت التّحكّم في الألفاظ ورسمت صورة لغويّة- دلاليّة تترجم بدقّة الصّورة التّعليمية المرافقة للنّص.

يمكن القول إنّ التّباين بين المعلّمين من حيث فاعليّة طرائقهم المتّبعة في تعليم نشاط التّعبير الشّفهي يساهم بشكل كبير في بلورة فكر المتعلّمين؛ فالمعلّم الجيّد هو الذي يستطيع معرفة الفروق بين متعلّميه ومن ثمّ يعمل على إحداث تغييرات إيجابيّة لديهم، فمتعلّمو هذه الفئة أحسنوا التّعبير بإنتاجهم نصوصا سليمة، ويعود الفضل في ذلك

للمعلّمة التي لاحظنا تفانيها في إثارة المتعلّمين وتشويقهم للتّعبير عن الصّورة سواء بحديثها أو بإيماءاتها.

2.2.2.1.2. نصوص خاصّة مختلطة بالعامّيّة

يلاحظ من خلال النّتائج المتوصّل إليها بعد تصنيف نصوص المتعلّمين، أنّ بعضها مختلط بألفاظ عامّية؛ إذ قدّرت نسبتها بـ**3.16%**؛ وهي نسبة ضئيلة تدلّ على أنّ المتعلّمين تخلّصوا في أغلب نصوصهم من الدّارجة التي يستعملونها في الشّارع. ماعدا البعض منهم فقد استعملوها لأنّهم لا يمتلكون رصيدا لغويّا كافيّا للتّعبير عن الوضعيّات التي واجهوها من خلال الصّور المقدّمة إليهم.

ومن أمثلة ذلك النّصوص الآتية:

" أشاهد في الصّورة رضا و ومنى والأب والجدّ والكباش والدّجاجات في المزرعة.... ومنى... ومنى تهرب من الكلب لأنها تخاف أن يعلطها."

(مد1. I.09)

يلاحظ على هذا النّص أنّ مفرداته فصيحة ما عدا الكلمة الأخيرة؛ فقد وردت بالعاميّة " يعلطها"، والأصل في هذه الكلمة يعود إلى اللّهجة الجيجليّة التي تقابل في اللّغة العربيّة لفظة ***"يعظّها"*** .

والأمر نفسه يتعلّق بالنّص الآتي:

" أرى في الصّورة أشجار جميلة، والحيوانات تأكل الحشيش، ومنى تجري عند أبيها لأن الكلب توتو يجري وراءها. وأبوها يريد أن يُخَبِّيها من الكلب، والجدّ يريد أن يحكم الكلب."

(مد1.I.14)

الملاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّمة قامت باستخدام كلمتين فصيحتي الأصل ولكن وفق الصّيغة العامية، وهذا الأمر يعود لعدم إدراكها الفرق بين الكلمة الفصيحة "خبّأ"

والاستعمال العامّي " يْخَبِّي"، وكذلك الشّأن بالنسبة للفعل "يَحْكُمُ" الذي يقابل في اللّغة الفصيحة "يمسك".

كما نجد الأمر نفسه يتكرّر عند هذه المتعلّمة في نصها:

"وطني الجزائر، و أنا أحبّه جدّا جدّا، فيه المدن وفيه الصحراء الكبيرة، أعيش فيه مع عائلتي، ونحن نحبّ البحر ونذهب للتّبحّر في فصل الصيف، ورضا أيضا يحبّ الجزائر وطلب رضا من أباه أن يأخذه للصحراء."

(مد2. I.28)

يلاحظ أنّ المتعلّمة لجأت إلى العاميّة عندما لم تجد اللّفظة المناسبة في اللّغة الفصيحة وهذه الكلمة كما هو معروف شائعة في وسط المجتمع الجزائري، لذا نستطيع القول إنّ اللّهجة العامّية تلاحق المتعلّمين في المدرسة، وعلى المعلّم مساعدتهم على الانتقال إلى ما يقابلها من مفردات فصيحة كون اللّغة العربية « وسيلة لدراسة المواد الأخرى ونجاح المدرسة فيها له دور كبير في نجاح التّلميذ في المراحل التّعليمية اللّاحقة، [...] ويعتمد عليها كلّ نشاط يقوم به المتعلّم سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة، أم عن طريق الكلام والكتابة.»[1]

يمكننا القول ختاما لهذا العنصر أنّ الطّفل العربي يبدأ باكتشاف الفوارق بين اللّهجة العامية واللّغة العربية الفصيحة من عملية التّعلّم الرّسمي عند التحاقه بالمدرسة، حيث يكون قد أتقن بالفعل نظاما لغويّا آخر متمثّلا في اللّهجة العامّية السّائدة في بيئته، التي اكتسبها خلال مرحلة الطّفولة، والتي تختلف نسبيا عن اللغة العربيّة الفصيحة من حيث السّمات اللّغوية. وكما هو معروف في أدبيات علم النّفس اللّغوي، فإنّ النّظام اللّغوي الذي يتمّ إتقانه وإجادته من خلال الاكتساب الطّبيعي منذ الطّفولة هو الأكثر رسوخا في ذهن

---

[1]علي محمد عبود عبيدي، "أساليب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق"، في مجلة البحوث المستنصرية، العدد 32، كلية التربية، العراق ص.110.

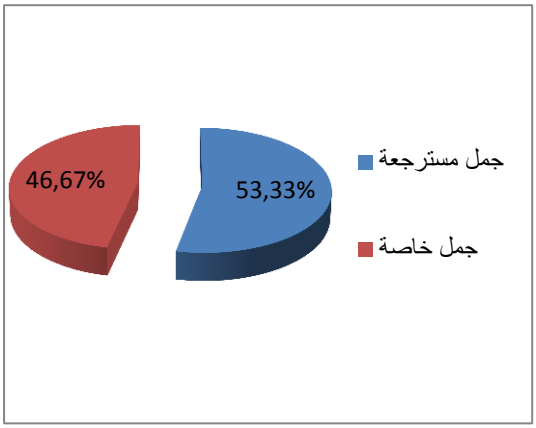
الطّفل، وهو المهيمن على أيّة أنظمة لغويّة أخرى يتعلّمها الطّفل تباعا في مراحل عمره المختلفة. لذا لا يحقّ لنا اعتبار توظيف التّلميذ للمفردات العامّية في تعبيره عيبا، كونه في بداية تعلّمه للّغة العربية الفصيحة.[1]

وقد أكّدت دراسة الباحثة حفيظة تزروتي أنّ المتعلّمين يتخلّون عن اللّهجة العامية لصالح اللّغة العربية الفصيحة بعد سنة من الدّراسة؛ « فالأطفال عند تعاملهم مع القصص يكونون أكثر حرّية في توظيف ما لديهم من مفردات فصيحة، لأنّهم غير مطالبين سلفا بتحديد المفردات الفصيحة المقابلة لمجموعة من المفاهيم، والتي قد يعجزون عن معرفتها... حيث ينتقي الأطفال – وهم يحكون القصص– المفردات الفصيحة من تلك الموجودة في رصيدهم، بل إنّ سعيهم إلى توظيف المفردات الفصيحة الموجودة لديهم وتكييفها مع مضمون القصص التي يودّون حكايتها، ثمّ قصور ما هو موجود في رصيدهم عن الوفاء بالحاجة أحيانا قد جعل قصص بعضهم مقتضبة ومضطربة...»[2]

وهذا ما لاحظناه عند بعض التّلاميذ الذين ضمّنوا الكلمات العامية في تعابيرهم.

3.2.1.2. التّعبير بالجمل (س/ج)

عبّر بعض المتعلّمين باستخدام جمل منفصلة لا نصوص، وقد كانت هذه الجمل نوعين، جمل مأخوذة من النّص المسموع (مسترجعة) وجمل من إبداع المتعلّمين (خاصّة) وهو ما يبرزه المخطّط.



مخطّط رقم (05): أنواع التّعبير بالجمل في الاختبار الأوّل

1.3.2.1.2. التّعبير بجمل مسترجعة

قدّرت نسبة النّصوص التي عبّر فيها

---

[1] انظر، محمود عبد الجواد توفيق، " الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية رؤى استراتيجية"، في مجلة كلية الآداب، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، يناير 2014، ص.127.

[2] حفيظة تزروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة– دراسة إفرادية– رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1998–1999 ص. 172.

المتعلّمون بجمل مسترجعة مستقاة من النّص المسموع بـ **53.33%**، وهذا يعكس عدم قدرة متعلّمي هذه الفئة على التّعبير الشّفهي لا بنصوص من إنتاجهم ولا بنصوص مختلطة، بل كانوا ينتظرون السّؤال ليتذكّروا ما سمعوه من النّص.

ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

" المعلّمة: إلى أين ذهبت عائلة رضا؟

المتعلّمة: ذهبت عائلة رضا إلى الغابة لــــ.....

خرجت عائلة رضا في نزهة، ولمّا وصلنا صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي، منى...فقالت منى: أين سنفترش البساط؟

المعلّمة: قال الأب:...

المتعلّمة: قال الأب: أرأيت يا رضا.....

المعلّمة: هذا ما يحدث ....

المتعلّمة: هذا ما يحدث.....

المعلّمة: عندما..... هذا ما يحدث عندما نترك...."

(مد 1. 08. I)

قامت المتعلّمة في هذا التّعبير بالإجابة على سؤال المعلّمة؛ موظّفة ما ورد في نصّ السّؤال في قولها: ***" ذهبت عائلة رضا إلى الغابة لــــ....."***، لكنّها لم تتمكّن من الإجابة إلّا بعد أن قامت باسترجاع جملة الجواب الموجودة في النّص المسموع: ***" خرجت عائلة رضا في نزهة، ولمّا وصلنا صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي، منى...فقالت منى: أين سنفترش البساط."***

وهذا ما يعكس عدم فهم المتعلّمة للنّص المسموع وعدم قدرتها على إعادة صياغة عباراته بطريقتها الخاصّة.

وممّا يدخل في دائرة الجمل المسترجعة هذا التّعبير في قول صاحبته:

"المعلّمة: ألاحظ في الصورة جمال .....

المعلّمة: ماذا أراد جمال؟

المتعلّمة: أراد جمال أن يسافر إلى العاصمة.....

المعلّمة: وحده؟

المتعلّمة: مع أبيه عند عمّه.

المعلّمة: ماذا فعل؟

المتعلّمة: جمع لوازمه في الحقيبة وتوجّه إلى محطّة القطار.

المعلّمة: كيف وجد المحطّة؟ عامرة.....

المتعلّمة: عامرة بالمسافرين.

نزل المسافرون وصعد إلى آحدها."

(مد1. 04. I)

حاولت المتعلّمة أن تعبّر عن الصّورة بطريقتها الخاصّة لكنّها توقّفت ولم تستطع الاستمرار ***"ألاحظ في الصّورة جمال ....."***، فلجأت المعلّمة إلى تنبيهها بسؤال: ***" ماذا أراد جمال؟ "*** وكذلك ***" ماذا فعل؟ "***، فكانت إجابات المتعلّمة مستقاة من النّص المسموع؛ لأنّه لم يكن بإمكانها صيّاغة جمل من عندها، فاستنجدت بالنّص المسموع.

وفي سؤال آخر قامت المعلّمة بطرحه على التّلميذة وألحقته بكلمة توحي بتشجيعها على العودة إلى النّص المسموع في قولها: ***"كيف وجد المحطّة؟ عامرة....."***

وهذا أكبر دليل على أنّ المعلّمة تعتمد على ما ورد في النّص دون تحفيز المتعلّم على التّعبير بجمله الخاصّة.

ويتكرّر الأمر نفسه في نصّ آخر، وهو اقتباس الإجابة من النّص المسموع:

" أراد عمر أن يقضي العطلة مع عمّه في العاصمة، وتوجه إلى محطّةُ القطارُ.....

كيف وجد المحطة؟ صغيـــــرة؟

وجد جمال بهو المحطّة واسع عامر بالمسافرين."

(مد1. 09. I)

في هذا النّص قام المتعلّم باستبدال شخصيّة **"جمال"** بشخصيّة **"عمر"**، وهذا إذا دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ المتعلّم لم يألف هذه الشّخصية، بعد أن صاحبهم رضا في أغلب الصّور والنّصوص، جاء جمال كشخصيّة دخيلة ليحلّ محلّه، فاختلط الأمر على المتعلّم ولجأ إلى اسم **"عمر"** الذي قد يكون أحد أفراد عائلته أو أحد المقرّبين إليه. كما إنّه استخدم الجملة نفسها التي افتتح بها النّص المسموع، ليتوقّف بعدها فتلجأ المعلّمة مجددا إلى استخدام السّؤال الملحق بمفردة توحي بعكس الإجابة، وهذا ربّما لتختبر مدى فهم المتعلّم للنّص. ولكن جاء هذا السّؤال ليذكر المتعلّم بجملة الجواب الموجودة في النّص المسموع، فأجاب هذا الأخير بـ***" وجد جمال بهو المحطّة واسع عامر بالمسافرين."***

يمكننا القول إنّ النّص المسموع أثر بشكل سلبيّ على هذه الفئة من المتعلّمين، لأنّه حبس فكرهم، فلم يكن بإمكانهم الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم بجمل من إنتاجهم بل تموقعوا داخله واستقوا جمله، وهذا ما يثبت أنّ المعلّمة في هذا الوضع قد تبنّت طريقة المثير والاستجابة التي نادت بها المدرسة السّلوكية؛ ذلك « أنّ تذكّر الإنسان للنّتيجة يجعله يعطي الاستجابة ذاتها في محاولة تالية أو أن يغيّرها وفقا لرغبته في الحصول أو عدم الحصول على النّتيجة ذاتها مرّة أخرى.»[1]

نستنتج من هذا القول أنّ النّظرية السّلوكية تشجّع الإنتاج عن طريق المثير والاستجابة واعتماد المعلّمة عليها، يعني أنّها مازالت تطبّق مبادئ المقاربة بالأهداف. وهذا يتنافى مع أهداف المقاربة بالكفاءات التي تؤكّد على ضرورة وضع المتعلّم في وضعية مشكلة يجنّد معارفه لحلّها فيبني كفاءته.

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر، 1983، ص. 55.

2.3.2.1.2. التّعبير بجمل خاصّة

حظيّ هذا النّوع بنسبة قليلة جدّا مقارنة بالنّسب التي حظيّت بها الأنواع الأخرى؛ إذ قدّرت نسبة التّعابير بجمل خاصّة بـ**47.67%**، وقد قام فيها المتعلّمون بتغطيّة عجزهم عن إنتاج نصّ خاصّ بهم، وذلك باعتماد الجملة الخاصّة إجابة عن السّؤال المطروح عليهم.

ومن أمثلة ذلك هذا الإنتاج الذي يختصّ بالصّورة المرافقة لنص:

"حول مائدة العشاء" :

" أشاهد الأب يحمل قفة من الفواكه....

وماذا أيضا؟

ورضا ينظر إليه،....ومنى تشير بيدها، والأمّ تنظر إليها."

(مد1. 09. I)

في بداية هذا النّص نلاحظ أنّ المتعلّم أراد أن يعبّر دون الاعتماد على النّص المسموع لكنّه لم يتمكّن من الاستمرار، ولهذا قامت المعلّمة بإثارته بسؤال بسيط ***" وماذا أيضا؟ "***وذلك كي تشجّعه على إكمال نصّه، فكان أن أجاب إجابة خاصّة مفادها: ***"...ورضا ينظر إليه...ومنى تشير بيده والأمّ تنظر إليها."*** وهذه الإجابة كانت من نسج المتعلّم؛ إذ أسند كلّ فعل لفاعله.

والأمر نفسه يتكرّر في إجابات المتعلّم عن الأسئلة المرتبطة بالصّورة نفسها:

"المتعلّم: أشاهد في الصّورة رضا....الأب، ومنى، والأم.

<u>المعلّمة: ماذا يفعلون؟</u>

المتعلّم: يجلسون

<u>المعلّمة: أين؟</u>

المتعلّم: في الطّاولة.

المعلّمة: لماذا؟

المتعلّم: يأكلون. "

(مد1. I.17)

قام هذا المتعلّم بعمليّة الرّد المباشر وبكلمة واحدة أو شبه جملة حسب ما يقتضيه السّؤال ففي بداية إنتاجه، حاول أن يعتمد على نفسه، لكن قدرته اللّغوية لم تسمح له بذلك، فكان أن خضع لثنائيّة المثير والاستجابة، لكنّه لم يكرّر ما جاء في النّص بل قام بالإجابة على أسئلة المعلّمة بطريقة تلقائيّة.

وأمّا هذا النّص فقد شارك في بنائه كلٌّ من المعلّمة والمتعلّم باعتبار أسئلتها مثيرات وإجاباته استجابات:

المعلّمة: أين خرجت عائلة رضا؟

المتعلّم: في نزهة

المعلّمة: ماذا رأى رضا حين وصلوا؟

المتعلّم: رأوا الأشجار تحترق.

المعلّمة: لماذا احترقت الأشجار؟

المتعلّم: بالشمس.

المعلّمة: من هو المتسبب في احتراق الأشجار؟

المتعلّم: الناس.

المعلّمة: ماذا قال رضا لأبيه؟

المتعلّم: أين الأشجار التي كانت في العام الماضي؟

المعلّمة: ماذا قال الأب؟

المتعلّم: فقال الأب..... "

(مد1. 19. I)

يعتبر هذا النّص نموذجا للنّص الحواري، وكأنّ المعلّمة هنا عبارة عن مستجوب للمتعلّم حتى أنّ هذا الأخير شعر بأنّه في امتحان، فخارت قواه اللّغوية وتوقّف عن الإجابة على الأسئلة المطروحة عليه، ممّا يؤكّد فشل هذه الطّريقة مع هذه الفئة العمرية؛ فالطّفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الشّرح والتّوضيح كي يتعلّم وليس للاستجواب.

يمكننا القول بعد تحليلنا لنتائج الاختبار الأوّل لمتعلّمي المدرستين أنّ:
النّص المسموع لم يؤدّ دوره في تنمية كفاءة التعبير الشّفهي، وهذا راجع للطّريقة المتّبعة من طرف المعلّمتين في المدرسة الأولى؛ إذ إنّهما تهملان الصّورة، وتفضلان أن يكون الكتاب أمام المتعلّم، فتتحوّل الحصّة عندهما من حصّة تعبير شفهيّ إلى حصّة قراءة خالصة.
وأمّا في المدرسة الثّانية فالملاحظ هو العكس تماما، فالنّص المسموع ذو أثر إيجابي على تعابير التّلاميذ وتواصلهم الشّفهي، والفضل يرجع للمعلّمة التي تختار الطّرائق المناسبة التي تتماشى مع الوضعيّات التواصلية المختلفة، التي تراعي فيها الفروق الفرديّة بين المتعلّمين فحصّة التّعبير الشّفهي عندها لا تحتاج لأن يكون الكتاب أمام المتعلّم، ولا لأيّ وسيلة تعليميّة أخرى تشغله، بل تكتفي بالمشاهد التي تعلّق على السّبورة بعد قراءة النّص على مسامع المتعلّمين.

كما أنّ هذه المعلّمة تخصّص حصّة في آخر الأسبوع لمسابقة تعبيرية لاختيار أحسن نصّ شفهي للمتعلّمين، دون أن تعلمهم بذلك، لكن المتعلّمون تفطّنوا لهذا الأمر وكانوا يستعدّون لذلك كلّ مرّة بالإضافة إلى أنّها تطلب منهم تمثيل النّص مرّة بلغته التي ورد بها ومرّة أخرى بطريقة ولغة مختلفتين؛ أي أنّ هذه المعلّمة تساير ما يهدف إليه التّعليم وهو « نقل وضعيّة الحديث من إطارها الزّماني والمكاني الأصلي إلى فضاء آخر، يفضي إلى تغيير كلّيّ أو جزئيّ لتصرّفات الشّخصيات أو تعديل سلوكاتهم أو نواياهم، وذلك من أجل

التّعوّد على الإبداع، ويتعامل المدرّس في هذه المرحلة مع التّلاميذ على قدر عقولهم ... وطبيعة ومستوى لغتهم ... ويتمّ تتويج هذه المرحلة ببناء نصّ يكون خلاصة لما تناوله التّلاميذ فيها من أفكار ومعان، ويقوم المعلّم بإشراك الأطفال في صياغته... ويحاول توجيه التّلاميذ إلى إنتاج جمل تتناول خلاصة ما تمّ ترويجه.»[1]

[1] الصّنهاجي هزبري وآخرون، كتابي في اللّغة العربية– تعبير، قراءة، كتابة– دليل المدرّس للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي ، المكتبة الوراقة الوطنية، ط1، المغرب، 2002، ص.16.

2.2. تحليل نتائج الاختبار الشّفهي الثّاني

أجري هذا الاختبار بعد مدّة زمنيّة من الاستماع للنّصّ، قدّرت بحوالي ثلاثة أسابيع(**03**) من دراسته في الحصّة التّعليميّة الخاصّة به، و قد قرّرنا إجراءه بعد هذه الفترة لمعرفة مدى تغيّر سلوك التلاميذ وطريقتهم في التّعبير، أي استمرار اعتمادهم على الحفظ مثلما لاحظناه في بعض النّماذج من الاختبار الأوّل، أم لجوئهم إلى استغلال ما ورد في النّص وصياغته بلغتهم الخاصّة، إذ قد تقلّ نسبة الحفظ للنّصّ المسموع عندهم كونهم درسوا نصّا بعده.

وسنتّبع في عمليّة تحليل النّتائج الطّريقة نفسها المتّبعة في تحليل نتائج الاختبار الأوّل وذلك تيسيرا لعملية المقارنة بينها.

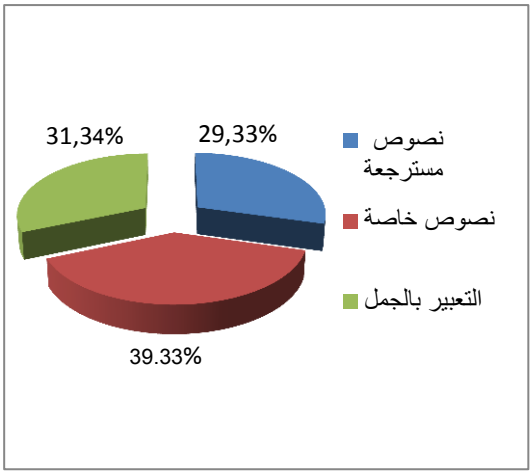
1.2.2. التّحليل الكمّي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية

يمكن تصنيف نتائج التّحليل الكمي لنصوص المتعلّمين في الاختبار الثّاني وفق الجدول الآتي:

النّصـــــــوص / نوعية النّصوص	عدد النّصـــوص	نسبة النّصـــوص
نصوص مسترجعة(الاسترجاع النّصي)	**44**	**% 29.33**
نصوص خاصة (الانتاج الذاتي)	**59**	**%39.33**
التّعبير بالجمل (س/ج)	**47**	**%31.34**
المجموع	**150**	**%100**

جدول رقم(08): التّحليل الكمّي لنتائج الاختبار الثّاني

يلاحظ من خلال المعطيات المبيّنة في الجدول أعلاه أنّ النّسبة الطّاغية لأنواع إنتاجات المتعلّمين هي نسبة الإنتاج الذّاتي أي النّصوص الخاصة إذ قدّرت بـ**39.33%** ، تليها نسبة التعبير بالجمل بـ **31.34%**، أمّا نسبة الاسترجاع النّصي المعبّر عنه بالنّصوص المسترجعة فقدّرت بـ **29.33%**.



مخطّط رقم (06): التّحليل الكمّي لنتائج الاختبار الثّاني

1.1.2.2. النّصوص المسترجعة (الاسترجاع النّصي)

لقد قدّرت نسبة النّصوص المسترجعة كما ذكرنا بـ **29.33%**، ذلك أنّ أربعة وأربعين **(44)** نصّا من مجموع مائة وخمسين**(150)** استعاد فيها المتعلّمون النّصوص بألفاظها وتراكيبها، عندما طُلب منهم التّعبير شفهيّا عن الصّور الخمسة المرافقة للنّصوص المسموعة.

ومن أمثلة النّصوص الشّفهية المسترجعة ما يأتي:

" أشاهد في الصّورة جلس رضا ومنى وأمّهما حول المائدة العشاء ينتظرون الأب. فقالت الأمّ: اصبر لن تأكل قبل أن يحضر أبوك. ثم..ثمّ وصل الأب حاملا كيسا من الفاكهة.

فقالت منى: أسرع يا أبي رضا جائع. وقال الأب: لن أتأخّر بعد اليوم يا رضا."

(مد1. II.06)

يلاحظ أنّ المتعلّم قد قام بتوظيف بعض عبارات النّص لتكوين نص جديد، وذلك لكونه لا يحفظ النّص بأكمله، ويبدو ذلك في جملة نصّه الأولى أين استعمل عبارة ***"أشاهد في الصّورة...."*** ؛ إذ إنّه حاول التّجرّد من النّص المسموع والانطلاق في التّعبير فوجد نفسه عاجزا ممّا دفعه إلى العودة إلى محفوظه وتذكّر النّص واسترجاعه، محاولا بذلك تغطيّة عجزه عن الإتيان بالجديد.

وكذلك الأمر بالنّسبة للنّص الآتي، فهو يعكس النّص المسترجع بصورة واضحة:

"جلس رضا ومنى والأمّ على المائدة ينتظرون الأب. فقال رضا: أنا جائع. فقالت الأمّ: اصبر لن تأكل قبل أن يجيء أبوك.

" دخل الأب وفي يده قفة من الفواكه....فـــ...فـــ فوضعه..... فقالت له منى: أسرع يا أبي، رضا جائع. ضحك الأب وقال لرضا: لن أتأخر بعد اليوم".

(مد1. 07. II)

الملاحظ على هذا التّعبير أنّه مجرّد استرجاع لبعض عبارات النّص، ففاتحة نصّه كانت استرجاع بطريقة واضحة، واستمرّت بالاسترجاع إلى حين أن سقطت منها كلمة "يحضر" فاستبدلتها بكلمة "يجيء"، وهذا يدلّ على قدرتها على التّصرّف؛ إذ إنّها لم تتوقّف بل عوّضت كلمة بكلمة مرادفة لها، كما أنّها وقعت في التّكرار لحرف الفاء، والواضح هنا أنّ الفاء استئنافية، جاء استعمالها نتيجة نسيان المتعلّمة للعبارة الموالية، واستمر تكرار هذه الفاء إلى حين تذكّرت الكلمة، حيث أكملت النّصّ مع بعض التّقديم والتّأخير.

أمّا هذا النّص فهو صورة عن استرجاع حاولت المتعلّمة الهروب منه في بداية إنتاجها:

" في يوم من أيام العطلة أخذنا أبي إلى مزرعة عمّي، وعندما وصلنا أوقف السيارة وقال:

انزلوا لقد وصلنا.....سبقتهم منى وفتحت الباب الكبير ثمّ تراجعت خائفة....لا تخافي توتو كلب أليف لا يؤذي أحدا.

سلّم رضا على عمّه وقال له: أين العجل الصغير؟

فقال له: لقد صار ثُورا قويّا وهو في الحقل يجرّ المحراث. "

(مد1. 01. II)

لقد افتتحت المتعلّمة نصّها بجملةٌ غير موجودة في النّص المسموع ثمّ عادت واستمدّت من النّص باقي عباراته، وهذا ما يدلّ على عجزها عن إنتاج نصّ خاصّ بها.

ويتكرر هذا الأمر في النموذج الآتي:

" أشاهد في الصورة ....بينما... بينما كان رضا بينما كان رضا يشاهد الصورة التي أحضرتها الأم من المدرسة، سأل أباه عما يعبر هذا الرسم؟ وهناك عرف أنها الجزائر. وسأل أباه ما معنى الوطن؟ فأجابه: الوطن هو البلاد التي تعيش فيها كما عاش فيها آباؤنا وأجدادنا، والجزائر فيها شواطئ وغابات وجبال والصّحراء بواحاتها الجميلة. أتمنى أن أزور الصحراء. سآخذك خلال العطلة."

(مد1. II.02)

إنّ هذا النّص استرجاع للنّص المسموع، مع تكررا بعض المفردات، الأمر الذي يعدّ سمة بارزة في نصوص المتعلّمين الذين استرجعوا النّص المسموع، ودليل ذلك أنّ المتعلّمة حاولت افتتاح النّص بجملة مخالفة، إلا أنّها عجزت عن ذلك رغم مرور فترة زمنية من دراسة الصّورة والنّص المرافق لها.

وممّا يمثّل الاسترجاع التّام، هذا النّموذج في قول صاحبه:

" أراد جمال قضاء العطلة عند عمه في العاصمة، فجمع لوازمه في حقيبة، فتوجه مع أبيه على محطة القطار، وعندما وصل شاهد بهو المحطّة عامر بالمسافرون، سمع صفيرا حادا ... ظهر القطار يسير رويدا رويدا حتى انفتحت حتى توقف فانفتحت أبواب العربات ونزل منها المسافرون وصعد جمال وأبوه.

<u>المعلّمة: إلى أين؟</u>

إلى إحداها."

(مد1. II.10)

يعكس هذا النّص الحفظ التّام للنّص المسموع من طرف المتعلّم، فجاء إنتاجه نسخة مطابقة له، وهذا ما يؤكّد عدم تحقّق أهداف النّص المسموع عند هؤلاء المتعلّمين.

2.1.2.2. النّصوص الخاصّة (الإنتاج الذّاتي)

لقد قدّرت نسبة النّصوص الخاصّة بـ **39.33%**، وهذه نسبة عالية مقارنة بنسبة النّصوص المسترجعة؛ ذلك أنّ تسعا وخمسين **(59)** نصّا من مجموع مائة وخمسين **(150)** قام المتعلّمون فيها بإنتاج شفهيّ يعكس مدى تطوّر كفاءتهم التّعبيرية على مرّ الصّور الخمس المرافقة للنّص المسموع.

ومن أمثلة ذلك النّصّ الشّفهي الآتي:

" أشاهد في الصورة الطعام فوق المائدة، ورضا ومنى وأمّه حولها ينتظرون قدوم الأب من العمل لكي يتناول الطّعام معهم. رضا جائع يريد أن يأكل لكنّ أمّه لم تسمح له ومنعته حتى يصل الأب... وصل أبو رضا ففرح رضا بذلك كثيرا وتعشى."

(مد2. 26. II)

يصنّف هذا النّص ضمن أحسن نصوص المدوّنة، كون المتعلّم فيه قد أحسن إدماج مكتسباته من النّص المسموع في إنتاج نصّ خال من الحوار والتّكرار، إذ قام بسرد أحداث القصّة بصورة متسلسلة دون استعمال العامّية، وهذا ما يعكس اكتسابه لكفاءة التّعبير الشّفهي وحسن استغلاله لما درسه، فبرز بوضوح دور النّص المسموع في تعبيره؛ أي أنّه حافظ على معاني النّص وقام بتغيير الألفاظ.

والملاحظات نفسها تنطبق على النّص الآتي:

" أشاهد في الصورة رضا وأمه ومنى حول مائدة العشاء. الطّعام جاهز وهم ينتظرون وصول الأب، لقد جاء الأب وفي يده قفّة من الفواكه، فرح رضا بوصول أبيه لأنّه كان جائعا جدّا."

(مد2. II.23)

لقد قام المتعلّم بصيّاغة تعبيرٍ منسجمٍ لغويّا، متّسقٍ دلاليّا، إذ أحسن فيه بناء عباراته وترتيبها. ممّا جعل نصّه تحويرا للنّص المسموع في قالب سردي متوالي الأحداث تجرّد فيه من الحوار الذي ورد في النّص المسموع، وصاغ نصّه في شكل قصّة.

وممّا يعكس إبداع بعض المتعلّمين هذا النّص في قول صاحبه:

" أشاهد في الصورة الأب يدخل وفي يده سلّة من الفواكه والخضر. ورضا ومنى وأمّه حول مائدة العشاء ينتظرونه لكي يأكل معهم."

(مد2. 29. II)

يلاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّم قام بصيّاغة فاتحة نصّية لا توجد في النّصّ المسموع؛ إذ يلاحظ قارئه أنّه قرأ الصّورة قراءة واضحة كما هي مجسّدة؛ أي قام بعمليّة استنطاق للصّورة بشكل تدريجي بداية من الأب الدّاخل من الباب والمتوجّه نحو العائلة المجتمعة حول المائدة لكي يتعشّى معهم.

وإذا انتقلنا إلى مجال مفاهيمي آخر فإنّنا سنلاحظ تكرار الأمور نفسها في نصوص المتعلّمين، ومن أمثلة ذلك هذا النّص الذي يعبّر عن الصّورة المرافقة لنص **" المزرعة"**:

" أشاهد في الصورة الأب ومنى ورضا وعمّهم داخل المزرعة، ويوجد في المزرعة كباس ودجاج وعجل وأشجار كبيرة وخضراء، وهناك جرّار. خافت منى من الكلب توتو فهربت عند أبيها. وأخبرها عمّها أنّ الكلب أليف لا يؤذي أحدا."

(مد2. 26. II)

إنّ الملاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّم قام بعملية وصف لما يوجد في المزرعة، بداية بشخصيات القصّة، وصولا إلى الحيوانات، وهذا يتوافق مع الفضاء الذي يتواجد فيه هؤلاء وهو المزرعة.

وممّا يدور في فلك ما ذكرناه كذلك هذا النّص:

"خرجت عائلة رضا إلى الغابة، توجهت، توجّهت إلى مكان مريح، فقال رضا لأبيه:.....

وهنا تدخّلت المعلّمة قائلة: ***لا نقول فقال.***

وجدوا الغابة محترقة الأشجار بسبب البقايا المهملة مثل الزّجاج الذي يتعرّض إلى أشعة الشمس، فتحترق الغابة بأكملها.

وهنا قامت المعلّمة بالتّصحيح لها قائلة: ***فتُحرَق الغابة بأكملها.***

فطلب رضا من جدّه فطلب رضا من جدّه أن يعلّمه الغرس، الغرس، غرس الشّجيرات فوافق الجدّ على هذا الطّلب.

<u>المعلّمة: لماذا؟</u>

لأن الأشجار تحمل فوائدًا، لأن الأشجار تحمل فوائدًا...

<u>لتتدخل المعلّمة من جديد قائلة:</u> ***<u>لأن للأشجار فوائد....</u>***

مثل: الأوكسجين والفواكه والخشب، وهي أيضا مسكن للحيوان لذا طلب رضا من....لذا يجب علينا أن نحافظ على الشّجرة ونعتني بها للغرس، ونكثر من غرسها."

(مد2. II.21)

يلاحظ من خلال هذا النّص أنّ المتعلّمة قامت بإنتاج جيّد يتضمّن أفكارا جديدة غير موجودة في النّص المسموع، وهذا ما يعكس ثراء نصّها، وقد قامت المتعلّمة بتحويل هذه المعلومات ثمّ إدماجها من دروس مادة التّربية العلميّة والتّكنولوجية والتي من بينها: "أنا أتنفس"[1] " الهواء يدخل جسمي ويخرج منه"[2]، " يا لها من أشجار متنوّعة"[3]، وذلك كلّه رغم ما يشوب النّص من أخطاء لغويّة وتركيبيّة قامت المعلّمة بتصحيحها بصورة فوريّة.

وفيما يلي نصّ آخر يبرز إبداع أحد المتعلّمين:

" خرجت عائلة رضا في نزهة إلى الغابة، ولما وصلوا رأى رضا الغابة محترقة، محترقة الأشجار، فطلب من جدّه أن يعلّمه كيفية غرس الأشجار، ليغرس ليغرس ليغرس الأشجار ليغرس الأشجار وتعود الغابة كما كاااانت، فالأشجار عندها فوائد كثيرة منها الأوكسجيي الأُوكْسِد، الأُكْسِجُو... منها: الأوكسجين الذي يتنشقه الإنسان والخشب

---

[1] انظر، مليكة عباد وآخرون، كتاب التّلميذ في التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 11، الجزائر، 2014، ص.30.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص.32.

[3] انظر، المرجع نفسه، ص.88، 93.

الذي نصنع منه الأثاااث والفواكه وأيضا تحمينا من أشعة الشمس، ويسكنها الحيواانااات منها: السناجب والطيور والقردة."

(مد2. II.24)

يظهر هذا النّص جرأة المتعلّم في التّعبير رغم تكراره لبعض الكلمات، لكن جاء هذا التّكرار في سياق ربح الوقت للتّفكير في عبارات لاحقة، كما يلاحظ عليه استغلال المعلومة نفسها التي استعملتها زميلته والمتعلّقة بالأوكسجين إلّا أنّه لم يحسن نطقها في المرّة الأولى، لكن مصدر المعلومة لم يكن واحدا، كون هذا الأخير أخبر المعلّمة أنّه تحصّل على المعلومة من شريط تلفزيونيّ يتعلّق بقطع الأشجار، ولكنّ المهمّ أنّه تمكّن من إدماجه في سياق جديد. والجدير بالذّكر أنّ هذا المتعلّم قد جسّد تفاعله مع معاني النّص الذي عبّر به فقد أبرز الشّدة بنبرة خاصّة، وقد اجتهد في إظهار المدّ ممّا يجعل المستمع إليه يشعر بأنّه راو.

وهذا مثال آخر لإبداع من نوع آخر:

" توجّهت عائلة رضا إلى الغابة، فوجد رضا الغابة محترقة، فقرّر أن يسأل جدّه إذا يمكنه أن يعلّمه غرس شجيرات، فسأل رضا جدّه أنّ في الشّجيرات فوائد كثيرة مثل: الأوكسِجين وأنها أيضا تعطينا فواكهً، فقال الجدّ: نعم سأعلّمك أنت ومنى على غرس الشّجيرات."

(مد2. II .27)

ما يلفت الانتباه في هذا النّص هو قول المتعلّمة: ***" فقرّر أن يسأل جدّه إذا يمكنه أن يعلّمه غرس شجيرات"***، فقد استعملت المتعلّمة جملة تفوق سنّها، كما صاغتها بطريقة سليمة ومثيرة للانتباه.

وفيما يخصّ تعبير المتعلّمين عن الصّورة المرافقة لنصّ ***"رضا يحبّ وطنه"*** فقد استوقفتنا بعض الإنتاجات منها:

" بينما كان رضا يشاهد الصّورة التي أحضرتها الأم من المدرسة، ليتعرّف عليها أخذها لأبيه ليشرح له فعرّفه بخريطة الجزائر، فعرّفه بما يوجد بالجزائر من شواطئ وغابات وصحراء يوجد في الصحراء الرَّملُ والغِزلانُ وأشجارُ النخيلِ والجِمالُ التي يركب عليها أناس كثيرون فتمنى رضا أن يزور الصّحراء يوما. "

(مد2. II.25)

قامت المتعلّمة بالتّعبير عن الصّورة بشكل جيّد، دون اللّجوء لعبارات النّص، كما أنّها نقلته من نمطه الحواري إلى نمط سردي وذلك دون أن تخلّ بالمعنى.

لننتقل إلى آخر صورة خضع المتعلّمون للتعّبير الشّفهي حولها، فأنتجوا نصوصا خاصّة بهم وإن كانت قليلة، ومن أمثلتها ما يأتي:

" أشاهد في الصّورة جمال وأبوه ذاهبون إلى المحطة ليركبون في القطار، لعند عمّه في العاصمة، وجد جمال المحطّة واسعة ويوجدون فيها المسافرون، فركب جمال هو وأبوه في القطار وتوّجها إلى العاصمة."

(مد1. II .14)

تمكّنت المتعلّمة من التّعبير بشكل يعكس ما هو موجود في الصّورة؛ حيث إنّها جمعت بين النّص المسموع والصّورة والعنوان فأنتجت نصّا بسيطا يختصر هذه الثّلاثية ويترجمها.

وهذا نصّ آخر لمتعلّمة تقول فيه:

" أراد جمال أن يقضي العطلة عند عمه في العاصمة، فأراد أن يتوجّه مع أبيه على محطّة القطار، وعندما وصل رأى جمال المسافرين كثيرين يجلسون في القطار، بَهَوَ (يهْو) بهْوُ المحطّة واسع، قرر جمال أن ينتظر حتى ينزل المسافرون ويصعد إلى إحداها. "

(مد2. II.27)

لقد قامت المتعلّمة في هذا النّص بوصف ما تضمّنته الصّورة، وأقصت مالا يوجد فيها وأضافه النّص، وهذا يدلّ على أنّها قامت بالتّعبير عمّا شاهدته وليس عمّا سمعته، ممّا يثبت قدرتها على بناء الأحداث، رغم أنّها تردّدت في نطق كلمة **"بهو"**، التي لم ترسّخ في ذهنها بعد، نتيجة عدم وجودها في لغة المحيط.

يتّضح من مجمل ما ذكرناه أن متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، قادرون على إنتاج نصوص خاصّة لا تلتزم بما ورد في النّص المسموع، بل تتجاوزه إلى التّعبير عمّا توحي به مخيّلتهم ودون استرجاع تراكيب النّص وصيّغه، وذلك على الرّغم من بعض التّكرار ومن الأخطاء اللّغوية التي على المعلّم أن يستثمرها في إعداد خطّة لمعالجتها.

3.1.2.2. التّعبير بالجمل (س/ج)

لم يتمكّن بعض المتعلّمين العيّنة من إنتاج نصوص، بل عبّروا بواسطة جمل منعزلة وقد بلغت نسبتها **31.34%**؛ أي ما يعادل سبع وأربعين **(47)** نصّا من مجموع مائة وخمسين **(150)**، بعدما كانت هذه الأخيرة لا تتجاوز في الاختبار الأوّل نسبة **10%**. وهذا ما يدلّ على التّغيّر الحاصل في فهم المتعلّمين للنّص بعد مدّة زمنية معيّنة. فأغلبهم نسوا النّص ولم يوفّقوا في التّعبير عن الصّورة، ممّا دفع بالمعلّمة إلى اتباع طريقة السّؤال والجواب من أجل التّذكير.

ومن أمثلة التّعابير التي أنجزها المتعلّمون على هذا النّحو ما يأتي:

"المعلّمة: ماذا تشاهدين في الصّورة؟

المتعلّمة: الأب ورضا ومنى وعمهم والدجاج والخروفات والسيارة

المعلّمة: ماذا أيضا؟

المتعلّمة: الأشجار...و المنزل. "

(مد1. II.08)

في هذا النّص كما يبدو قامت المعلّمة باستجواب المتعلّمة التي عجزت عن استنطاق الصّورة بمفردها، فشاركتها بناء نصّها بطرح أسئلة عليها، وكانت المتعلّمة تجيب إجابات خاصّة دون اللّجوء للنّص.

والأمر نفسه ينطبق على هذه المتعلّمة في تعبيرها:

"المتعلّمة: أشاهد رضا وأبوه ومنى وجدّه ورضا وكلب وخروف ودجاج وأشجار كبار وصغار والسّيارة.

المعلّمة: أين هم؟

المتعلّمة: في المزرعة."

(مد1. II.13)

استهلّت هذه المتعلّمة نصّها بعبارة من إنتاجها الخاص، إلّا أنّها توقّفت ممّا أدّى بالمعلّمة إلى إثارتها بسؤال علّها تجد استجابة، وفعلا أجابت المتعلّمة على السّؤال إجابة مختصرة دون بنائها لجملة كاملة.

أمّا هذا التّعبير فقد جسدّ نظريّة المثير والاستجابة أحسن تجسيد:

"المعلّمة: إلى أين خرجت عائلة رضا؟

المتعلّمة:إلى الغابة

المعلّمة: لماذا؟

المتعلّمة: .....

المعلّمة: ما الذي وجدوا عندما وصلوا إلى الغابة؟

المتعلّمة: الغابة.....الأشجار.....الأوراق تساقطت.

المعلّمة: كيف تبدو هذه الأشجار؟

المتعلّمة: مُحرَقة.....

المعلّمة: من الذي أحرق االغابة؟

المتعلّمة: الشّمس....."

(مد1. II.02)

في هذا النّص قامت المتعلّمة بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بألفاظ غير متناسقة وكانت إجابتها عشوائيّة، وهذا يعكس عدم ثقتها في نفسها من جهة، وعدم فهمها للنّص المسموع من جهة أخرى.

وهذا نص آخر يسير في فلك ما سبق ذكره في قول صاحبه:

" المعلّمة: إلى أين خرجت عائلة رضا؟

المتعلّم: إلى الغابة

المعلّمة: لماذا؟

المتعلّم: ليلعبون

المعلّمة: ماذا وجدت في الغابة؟

المتعلّم: الأشجار بلا ريش، وحمل رضا كرة في يده، والأب حمل قفة والجدّ حمل بساطا، وأم مسكت منى من يدها والسيارة مفتوحة والجدة قادمة.

المعلّمة: ما الذي سيفعلون هؤلاء؟

المتعلّم: سيلعبون

المعلّمة: لماذا جلب الجدّ البساط؟

المتعلّم: لينام....

المعلّمة: لماذا يحمل الأب القفّة؟

المتعلّم: ليتغدى...

المعلّمة: أين سيفترشون البساط؟

المتعلّم: هناك..... –إشارة باليد إلى المكان–"

(مد1. II.03)

يلاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّم قام بالإجابة على جميع الأسئلة، ولكن إجاباته كانت مخالفة لما ورد في النّص المسموع، وهذا ما يدلّ على عدم استيعابه لأفكار النّص المسموع.

وفي النّص الآتي نجد الأمر نفسه يتكرّر في قول المتعلّمة:

"المتعلّمة: الأمّ ومنى والأب والجدّة ورضا.

<u>المعلّمة: إلى أين خرجت هذه العائلة؟</u>

المتعلّمة: إلى الغابة.

<u>المعلّمة: لماذا خرجت عائلة رضا؟</u>

المتعلّمة: لتزرع الأشجار.

<u>المعلّمة: أليس في الغابة أشجار؟</u>

المتعلّمة: لا.

<u>المعلّمة: كيف هي أشجار هذه الغابة؟</u>

المتعلّمة: محروقة.

<u>المعلّمة: كيف احترقت الأشجار؟ ما الذي أحرق هذه الأشجار؟</u>

المتعلّمة: المُشرَقة من الشمس.

<u>المعلّمة: ماذا ستفعل عائلة رضا لتصبح الأشجار كما كانت؟</u>

المتعلّمة: وستغرس.....نعم يا رضا ستغرس شجيرة مع.....

<u>المعلّمة: وهل ستصبح الغابة كما كانت عندما تغرس عائلة رضا شجيرة؟</u>

المتعلّمة: نعم."

(مد1. II.08)

يلاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّمة قامت بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بأكملها، لكن تفاوتت في درجة تماسك الجمل المبنية أو المسترجعة. وهذه الإجابة تعكس عدم التّركيز في قولها:

" المعلّمة: كيف احترقت الأشجار؟ ما الذي أحرق هذه الأشجار؟

المتعلّمة: المُشرَقة من الشمس".

حيث إنّ المتعلّمة أخطأت تركيبيا وبدلا من أن تقول الشّمس المشرقة. قالت: المشرقة من الشّمس، كما أخطأت في الإجابة دلاليّا لأنّ الشّمس المشرقة لا تحرق الغابة إن لم يكون هناك عامل آخر يساعد على حرق الغابة.

وحول الصّورة التي رافقت النّص المسموع **" رضا يحبّ وطنه"**[1] لاحظنا الأمور نفسها تتكرّر، ومثال ذلك النّص الآتي:

المتعلّمة: يلاحظ رضا الصورة التي أحضرتها الأم من المدرسة مع أبيه....

المعلّمة: ماذا تمثل؟

المتعلّمة: وهي تمثل خريطة الجزائر.

المعلّمة : ماهي الجزائر؟

المتعلّمة: الجزائر هي الوطن التي عاش فيه آباؤنا وأجدادنا.

المعلّمة: ماذا يوجد فيها؟

المتعلّمة: يوجد الشواطئ والغابات والجبال والصّحراء.

المعلّمة: ماذا يوجد في الصحراء؟

المتعلّمة: الجِمالُ وأشجارُ النَّخيلِ.

المعلّمة: ماذا تمنى رضا؟

المتعلّمة: أن يزور الصّحراء.

(مد1. 04. II)

استهلّت المتعلّمة تعبيرها بجمل من إنتاجها الخاص، إلّا أنّها توقّفت ولم تستطع إكمال ما بدأت، فلجأت المعلّمة كعادتها إلى الأسئلة التي أجابت عنها المتعلّمة بجمل مفيدة.

كما قام متعلّم آخر ببناء نصّ يلاحظ عليه الميزات نفسها في قوله:

"المتعلّم: أشاهد رضا وأبوه يشاهدون خريطة من الجزائر.

---

[1] انظر، بوبكر خيشان وآخرون، كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص.104.

الجزائر واسعة فيها الصّحراء و....الحديقة.

<u>المعلّمة: ماذا يوجد في الصّحراء؟</u>

المتعلّم: يوجد في الصّحراء ألـ، ألـ، ألـــ الذي يعيشون في الصّحراء.

<u>المعلّمة: ماذا تمنى رضا؟</u>

المتعلّم: تمنى رضا أن يزور الصّحراء، فقال له أبوه: عند العطلة أخيذك إليها."

(مد1. II.19)

هذا النّص مزيج من الأسئلة والأجوبة التي قام المتعلّم بالإجابة عنها بمساعدة المعلّمة.

والملاحظ على إجاباته أنّها متردّدة، وذلك في تكراره لـ **"أل التعريف"**.

كما أنّ مفردة **" أخيذك"** لا تصنّف لا في مستوى الفصيح ولا في مستوى العامّي، ممّا يؤكّد تشتّت فكر المتعلّم. والأصل أن يقول: **" آخذك"**.

أمّا النّص الموالي فيبرز فهم المتعلّم للنّص المسموع، ويتّضح ذلك من خلال إجاباته الدّقيقة:

" <u>المعلّمة: ماذا تشاهد في الصّورة؟</u>

المتعلّم: النّاس وجمال وأبوه.

<u>المعلّمة: أين هم؟</u>

المتعلّم: بمحطّة القطار.

<u>المعلّمة: ماذا يفعلان هنا؟</u>

المتعلّم: ذاهبان إلى العاصمة عند ابن عمّه جمال.

<u>المعلّمة: كيف وجد جمال المحطّة؟</u>

المتعلّم: واسعة وعامرة بالمسافرين.

<u>المعلّمة: ماذا فعل جمال وأبوه؟</u>

المتعلّم: صعدا إلى القطار.... "

(مد1. II.20)

ما يلاحظ في هذا النّص إجابات المتعلّم التي كانت دقيقة ومصاغة في شكلِ جمل سليمة ممّا يعكس وعيه بما طرح عليه، ولكن رغم ذلك فقد عجز عن إكمال ما أراد قوله في آخر إجابة له.

ولكن هل تعكس هذه الإجابات المقدّمة من طرف المتعلّمين وعيهم بالمطلوب منهم، ألا وهو التّعبير عن الصّورة بإدماج المفاهيم التي اكتسبوها من النّص المسموع والتّجرّد من استرجاع الجمل التي جاءت فيه؟!

لقد لاحظنا أثناء حضور الحصص التّعليميّة الخاصّة بنشاط التّعبير الشّفهي أنّ أغلب المتعلّمين فهموا المطلوب منهم، لكن عدم قدرتهم على صياغة نصّ يفي بالغرض أوقعهم في الاسترجاع، وذلك إمّا لفقر رصيدهم اللّغوي كما لاحظنا، وإمّا لخجل بعضهم الآخر، وإمّا أن يكون راجعا إلى الطّريقة التي تنجز من خلالها حصّة التّعبير الشّفهي والتّواصل.

2.2.2. التّحليل النّوعي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية

بعدما أنهينا تحليل إنتاجات المتعلّمين الشّفهية من الجانب الكمّي، سنقوم بتحليل نصوصهم من زاوية أخرى تخصّ الجانب النّوعي.

والجدول الآتي يبرز النّتائج المتوصّل إليها في هذا النّوع من التّحليل:

صنف النّصوص	نصوص مسترجعة (الاسترجاع النّصي)			نصوص خاصّة (الإنتاج الذاتي)		التّعبير بالجمل (السّؤال/الجواب)	
نسبة أنواعها	كليا	جزئيا	ممزوجة	فصيحة	عامية	إجابة مسترجعة	إجابة خاصة
	54.54 %	13.64 %	31.82 %	%91.52	% 8.48	%89.37	%10.63
المجموع	%100			%100		%100	

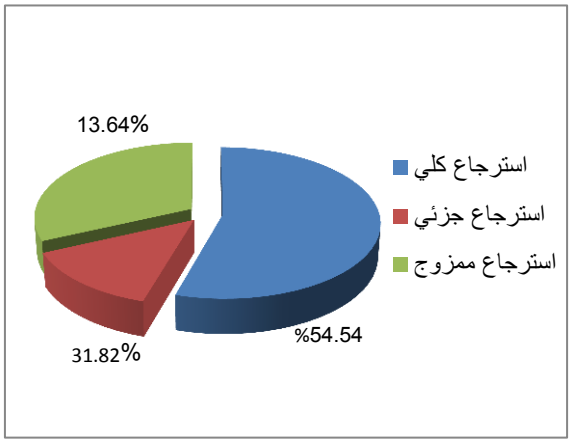
جدول رقم(09): التّحليل النّوعي لنتائج الاختبار الثّاني

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أنّ نسبة الاسترجاع تختلف من نوع لآخر، فإذا توقّفنا عند نسبة الاسترجاع الكلي وجدناها تقدّر بـ **54.54%**. في حين قدّرت نسبة الاسترجاع الجزئي بـ **13.64%**، أمّا نسبة الاسترجاع الممزوج فقدرت بـ **31.82%.**

أمّا نسبة الإنتاج الذّاتي أو النّصوص الخاصة فاختلفت هي الأخرى في كلا النّوعين فالفصيحة منها قدّرت بـ**91.52%.** في حين كانت نسبة النّصوص العامية ضئيلة جدّا، إذ قدّرت بـ **8.48%.** وأمّا نسبة النّصوص التي جاءت على شاكلة نصوص حوارية (س/ج) فقد تباينت هي الأخرى بنوعيها؛ إذ بلغت نسبة الإجابات المسترجعة نسبة **89.37%**، في حين قدّرت الإجابات الخاصّة بـ **10.63%.**

1.2.2.2 النّصوص المسترجعة

تنوّعت النّصوص المسترجعة واختلفت من متعلّم لآخر، فهناك من تقيّد بالنّص المسموع (استرجاع كلّي)، وهناك من تخلّى عن جزء منه وحافظ على الجزء الآخر منه (استرجاع جزئي)، في حين نجد فئة أخرى انسلخت عنه قليلا وجاءت بجمل من إنتاجها (استرجاع ممزوج)، وهو ما يوضح نسبه المخطّط المقابل.



مخطط رقم (07): أنواع الاسترجاع في نصوص الاختبار الثّاني

1.1.2.2.2. الاسترجاع الكلّي

قدّرت نسبة الاسترجاع الكلّي بـ **54.54%**؛ حيث قام المتعلّمون باسترجاع النّص المسموع بأكمله، نظرا لعجزهم عن إنتاج نصّ خاصّ.

ومن أمثلة الاسترجاع الكلّي نجد النّص الآتي:

" جلس رضا ومنى حول مائدة العشاء ينتظرون الأب . فقال رضا: أنا جائع. قالت له الأمّ: اصبر حتى يأتي أبوك. جاء الأب حاملا كيسا من الفواكه، فوضعه فوق المائدة. فقالت منى: اسرع يا أبي رضا جائع. ضحك الأب وقال: لن أتأخّر بعد اليوم يا رضا . "

(مد1. 12. II)

يلاحظ على النّص أنّه صورة طبق الأصل للنّص المسموع الموسوم بعنوان **" حول مائدة العشاء"**، وهذا النّص يعكس لامبالاة المتعلّمة بالصّورة أو عدم إيجاد ما يترجمها في النّص ممّا أدّى إلى تغطية ذلك بإعادة النّص كلّه، عدا لفظة "يحضر" فقد استبدلتها بكلمة "يأتي".

كما نجد النّص الآتي كذلك:

" قالت الأمّ: لن تأكل يا رضا حتى يأتي أبوك.

قالت منى: أسرع يا أبي رضا جائع.

قالت الأم: اصبر حتى يأتي أبوك.

أتى الأب: حاملا كيسا من الفواكه.

قال منى: أسرع أبي رضا جائع يريد أن يأكل.

قال الأب: أنا لن أتأخر بعد اليوم يا رضا.

وهناك فواكه وخبز ودجاج."

(مد1. II.20)

قام المتعلّم ببتر عبارات النّص وكوّن حوارا غير متناسق بين شخصيات القصّة، مع تكرار متواتر في الحوار، لينهي نصّه بذكر بعض المأكولات الموجودة على المائدة. وكل هذا يعكس حفظ المتعلّم للنّص سابقا ونسيان بعض عباراته وترتيبها أثناء التّعبير.

والأمر نفسه لاحظناه على النّص الآتي الذي عبّر فيه المتعلّم عن الصّورة المرافقة للنّص المسموع المعنون بـ**" في المزرعة"**:

" قال رضا: في يوم من أيام العطلة أخذنا أبي إلى مزرعة عمي، وعندما وصلنا أوقفنا السيارة وقال لنا: انزلوا نحن وصلنا.

سبقتنا منى وفتحت الباب ثم رجعت خائفة، خرج عمّي فقال لها: لا تخافي توتو كلب أليف لا يؤذي أحدا.

ذهبت وسلّمت على عمّي وسألته عن العجل الصّغير. فأخبرني: لقد صار ثورا قويا. "

(مد1. II.02)

يلاحظ على هذا النّص أنّ المتعلّمة قامت بالحديث على لسان رضا، لكنّها استعملت جلّ العبارات الموجودة في النّص، ممّا يوحي بأنّ لها القدرة على الحفظ وفقدانها في الفهم وإعادة التّركيب.

وكذلك النّص الآتي، فهو يعكس الأمور نفسها:

"خرجت عائلة رضا إلى الغابة في نزهة، ولمّا وصلت صاح رضا: أبي أبي، لا أرى الأشجار التي كنّا نلعب تحتها في العام الماضي، وقالت منى: خسارةٌ أين سنفرّشِ

البساط؟ فـ...قال الأب: أرأيت يا رضا هذا ما يحدث عندما نترك نترك البقيّة مهملة فتحترق فـ فتحترق الأعشاب اليابسةِ فتحترق الغابة، قال رضا: هل يمكن أن تعود كما كانت؟ فقال الجدّ: نعمن هذا إذا أعدنا تشجيرِها تشجيرِها. رضا: هل تعلّمني يا جدّي؟ الجدّ: نعم يا رضا وستغرِس شجيرة مع منى."

(مد1. II.01)

قامت المتعلّمة باستعادة عبارات النّص المسموع مع وقوعها في التّكرار، وقد لاحظنا أثناء حضورنا الحصص التّعليمية أنّ هذه المتعلّمة تردّد نصوص الاستماع قبل أوانها؛ أي قبل شروع المعلّمة في تعليمها، وذلك ناجم عن حفظها النّص ونسيانها بعض عباراته؛ إذ تدفعها الرّغبة الملحّة في استعمال مفردات النّص نفسها إلى التّكرار عند النّسيان.

وفيما يأتي نصّ آخر يمثّل الاسترجاع الكلّي:

" بينما كان رضا مع أبيه يلاحظ الصّورة التي أحضرتها الأم من المدرسة، سأل أبوه: عمّا يعبر هذا الرسم؟ فأجابه: هذه خريطة وطننا الجزائر.

وقال رضا: وما معنى الوطن يا أبي؟

فقال الأب: الوطن هو البلاد التي تعيش فيها كما عاش فيها آباؤنا وأجدادنا.

وهل الجزائر واسعة؟

نعم، فيها الشّواطئُ والغاباتُ والجبالُ والصحراءُ بواحاتها الجميلة.

فقال رضا: أتمنى أن أزور العطلة.

سآخذك خلال العطلة."

(مد1. II.07)

هذا النّموذج يعتبر صورة طبق الأصل للنّص المسموع، كون المتعلّمة تحفظ النّص المسموع من بدايته إلى نهايته دون تغيير أيّ شيء، كما حافظت على الصّبغة الحوارية التي طبعته.

وحول الصّورة المرافقة لنص ***"في محطة القطار"*** عثرنا على عدّة نصوص تمثّل الاسترجاع، نذكر منها ما يأتي:

" أراد جمال أن يقضي العطلة عند عمّه في العاصمة، فجمع لوازمه وتوجّه إلى محطّة القطار، بهو المحطّة عامر بالمسافرين، منهم من يشتري تذكرة ومنهم من يجر حقيبة ومنهم من يجرّ حقيبة ومنهم من ينتظر وصول القطار وفجأة ظهر القطار وفجأة ظهر القطار وأطلق صفيرا حادا فانفتـ... فانفتحت أبوابه أبواب العربات، وخرج منها البعض ودخل منها البعض ودخل جمال وأبوه إلى إحداها."

(مد1. II.02)

يلاحظ على هذا النّص استرجاع كامل للنّص المسموع مع تعزيزه بالتّكرار الذي لجأت له المتعلّمة لتراوغ به المستمع في اعتقادها، لأنّ التّكرار هنا ما هو إلّا عمليّة ملء الفراغ الذي يمكن أن يحدث عندما تتوقّف المتعلّمة وتحاول التّذكّر من جديد.

وهذا نصّ آخر يعبّر عن الصّورة نفسها:

" ذهب جمال إلى محطّة القطار مع أبيه لـ، ليذهبوا عند عمّه إلى العاصمة، فجمع وجمع لوازمه في حقيبة صغيرة زرقاء اللّون وتوجّه مع أبيه إلى محطّة القطار، بهو المحطّة عامر بالمسافرين، هذا يشتري تذكرة وهذه تجر حقيبة وهؤلاء ينتظرون، وفجأة سمع جمال مكبر صوت يقول: القطار المتوجه إلى العاصمة يشير بالدخول إلى المحطّة. لا تقطعوا السّكة، ظهر القطار وأطلق صفيرا حادا وهو يقترب رويدا رويدا حتى توقف انفتحت أبواب العربات ونزلوا منها المسافرون وصعد جمال وأبوه إلى إحداها. "

(مد2. II.28)

يعتبر هذا النّص استرجاع كلي عدا عبارة **" زرقاء اللّون"**، فقد تداولت عند أغلبيّة المتعلّمين، ذلك أنّ المعلّمة أشادت بالمتعلّمة الأولى التي استعملت العبارة، فأخذ المتعلّمون بتوظيفها في تعابيرهم رغبة في ثناء المعلّمة عليهم.

2.1.2.2.2. الاسترجاع الجزئي

قدّرت نسبة الاسترجاع الجزئي بـ **13.64%**، وهذا يدلّ على أنّ تلاميذ هذه الفئة حفظوا جزءا من النّص وأسقطوا جزءا آخر..

ومن أمثلة هذا النّوع من الاسترجاع ما يلي:

" أشاهد في الصّورة عائلة رضا حول مائدة العشاء، رضا جائع جدّا، قالت له أمّه: اصبر حتى يأتي أبوك. دخل الأب وهو يحمل في يده قفة من الفواكه، فقالت له منى: أسرع يا أبي رضا جائع جدا. فقال لها: لن أتأخّر بعد اليوم."

(مد2. II.28)

يلاحظ أنّ المتعلّمة أعادت أجزاء من النّص المسموع، مع إضافة فاتحة نصيّة من إنتاجها وهذا يدلّ على أنّها لم تفهم المطلوب منها فباشرت في التقاط عبارات النّص المسموع.

وهذا نصّ آخر يعكس الأمر نفسه رغم أنّه يعبر عن صورة مغايرة تماما:

" أخذ رضا لأبيه خريطة الجزائر فسأله: عمّا يعبّر هذا الرّسم يا أبي؟

فقال له الأب: هذه خريطة الجزائر.

فقال رضا: هل الجزائر كبيرة؟

فقال الأب: الجزائر كبيرة... كبيرة...واسعة ويوجد فيها الشواطئ والغابات والجبال والصحراء.

فقال رضا لأبيه: أتمنى أن أزور الصّحراء.

فقال له الأب: سآخذك خلال العطلة."

(مد1. II.09)

حافظ المتعلّم في نصّه على النّمط الحواري الذي غلب على النّص المسموع، وهذا ما يدلّ على وقوعه رهين هذا الأخير، وعدم قدرته على التّحرّر منه.

وفيما يلي نصّ آخر يتوافق مع ما ذكرناه؛ إذ يقول صاحبه:

" ذهب جمال مع أبوه إلى محطّة القطار فوجد هناك أناس كثيرون، منهم من يشتري

تذكرة ومنهم من يجر حقيبة، وفجأة سمع جمال صفيرا حاد صفيرا حادا للقطار، ووصل رويدا رويدا حتى توقف ثم نزل... ثم وصل.... ثم نزل ثم نزل ....

من نزل؟

ثم نزل الناس وصعد وصعد جمال وأبوه في إحدى العربات. "

(مد2. II.29)

يلاحظ من خلال النّصوص المسترجعة أنّ المتعلّمين قاموا باسترجاع أجزاء من النّص المسموع، وهذا ما يفسّر نسيانهم ما حفظوه من جهة، وعجزهم عن الإنتاج الذّاتي من جهة أخرى. وهذا قد يرجع إلى عدم نجاعة الطّريقة التي تنتهجها المعلّمة في تعاملها مع هؤلاء المتعلّمين.

3.1.2.2.2. الاسترجاع الممزوج

يتبيّن لنا من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول أنّ نسبة الاسترجاع الممزوج قدّرت بـ **13.64%**، وهي أقلّ نسبة فيما يخصّ أنواع الاسترجاع، ويتّضح ذلك من خلال هيمنة الاسترجاع الكلّي، والتي ظهرت نتائجه في نصوص المتعلّمين.

ومن أمثلة الاسترجاع الممزوج هذا النّص في قول صاحبه:

" أشاهد في الصّورة الأب ورضا ينظران إلى الجزائر.

المعلّمة: كيف نسمي هذه الصّورة؟

خريطة الجزائر، وقال رضا لأبوه ما معنى الوطن فقال له أبوه هو الوطن الذي عاش فيه آباؤنا وأجدادنا. وقال رضا هل الجزائر واسعة؟

فقال له أبوه: واسعة وفيها الشواطئ والغابات والصحراء وتمنى رضا أن يزور الصحراء فقال له أبوه سآخذك خلال العطلة."

(مد1. II.06)

لقد قام المتعلّم بافتتاح النّص بالتّعبير عمّا شاهده، لكنّه ابتعد عن ذلك وغيّر طريقته مستسلما للاسترجاع بعد أن طرحت عليه المعلّمة سؤالا، كان بمثابة المنبّه لذاكرته.

وممّا يعكس الأمر ذاته قول هذه المتعلّمة في نصّها:

"جلس رضا ومنى وأمّه حول مائدة العشاء، ورضا جائع والأب فتح الباب وفي يده قفة و قالت الأم لرضا: لن تأكل قبل أن يحضَر أبوك. ثم دخل الأب وقالت له منى: أسرع يا أبي رضا جائع....."

(مد1. 01. II)

حاولت هذه المتعلّمة التّعبير بأسلوبها الخاص، ولكن عجزت عن ذلك وقامت بأخذ مقتطفات من النّص وربطت بينها، فوقعت أسيرة استرجاع ممزوج.

كما نجد نصّا آخر يعكس هذا النّوع من الاسترجاع:

" رضا وأبوه وأخته ومنى زاروا عمّه ليزوروا الرّيف، فرأوا الخرفان والدجاجات والعصافيرُ ثمّ فتحت منى الباب الكبير، فراحت تجري ، فخرج عمُّها قائلا: لا تخافي توتو كلب أليف لا يؤذي أحدا."

(مد1. 12. II)

حاولت المتعلّمة في هذا النّص الابتعاد عن النّص المسموع خصوصا في مقدّمته بعدها عادت إليه في قولها: ***" لا تخافي توتو كلب أليف لا يؤذي أحدا."***

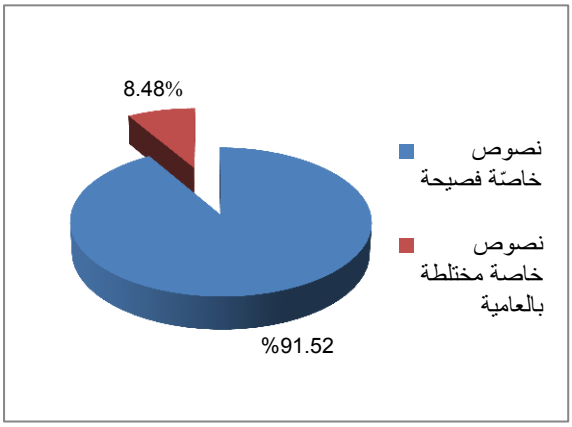
وممّا يدور في فلك ما قلناه هذا النّص الذي تقول فيه صاحبته:

" أراد جمال أن يقضي العطلة عند عمّه في العاصمة ، فتوجّه على المحطّة التي كانت مكتظّة بالناس، فكلّ واحد منشغل بما يفعل، هذا يشتري تذكرة وهذه تجرّ حقيبة وهؤلاء ينتظرون وصول القطار، بهوُ المحطّة بهو المحطّة عامرٌ بالمسافرين، ظهر القطار فأطلق صفيرا حادا، حادا ليعلن الناس بقدومه، وبدأ يقترب رويدا رويدا حتى توقّف، فنزل المسافرون وصعد جمال ووالده. "

(مد2. 21. II)

الملاحظ على هذا النّص أنه استرجاع، حاولت فيه المتعلّمة التّخلي عن بعض عبارات النّص المسموع، مع المزج بين بعضها وبعض ما جاءت به كقولها: ***" ... فتوجّه على المحطّة التي كانت مكتظّة بالناس."*** وكذا قولها: ***"ليعلن الناس بقدومه"***.

2.2.2.2. نصوص خاصّة



بعدما قمنا بتحليل للنّصوص المسترجعة بأنواعها يأتي دور النّصوص الخاصّة التي تعبّر عن الإنتاج الذّاتي للمتعلّمين، وقد تنوّعت بين نصوص فصيحة وأخرى مختلطة بالعامية كما هو موضح في المخطّط.

مخطط رقم (08): أنواع النّصوص الخاصة في الاختبار الثّاني

1.2.2.2.2. نصوص خاصّة فصيحة

قدّرت نسبة النّصوص الخاصّة الفصيحة بـ**91.52%**، حيث قام المتعلّمون بصياغة النّص المسموع بطريق جيّدة، نظرا لقدرتهم على استنطاق الصّورة.

وقد تمثّل الإنتاج الفصيح في بعض النّماذج التي نورد منها ما يأتي:

" أشاهد في الصّورة رضا مع عائلته ينتظرون الأب، ورضا جائع يريد أن يأكل، ودخل الأب حاملا كيسا من الفواكه."

(مد1. II.04)

رغم قصر هذه الفقرة إلّا أنّها وردت خالية من كل أنواع الاسترجاع. ومثّلت الإنتاج الفصيح بصورة جيّدة.

وحول الصّورة المرافقة لنصّ **" في المزرعة"** وردت تعابير شفهيّة تمثّل إنتاجات المتعلّمين الخاصّة الفصيحة، ومن أمثلتها ما يأتي:

" أشاهد في الصورة منى ورضا وأبوه والجدّ والكلب، الكلب يجري وراء منى، وأبوهم يقول لهم: احذروا ! انتبهوا! فقال جدّهم: انتبهوا! انتبهوا!

ويوجد في المزرعة خرفان، دجاجات وكلب وشجرات وشاحنة وسيارة. "

(مد1. 14. II)

استطاعت المتعلّمة التّعبير عن الصّورة بخلق جوّ من التّفاعل بين شخصيات القصّة معتمدة في ذلك على أفكار النّص. وهذا الأمر يعكس فطنتها وذكاءها.

وكذلك الأمر بالنّسبة للنّص الآتي:

" الأب ورضا ومنى ذاهبون إلى المزرعة، عندما رأت منى جروا، ذهبت عند أبوها، ورأى رضا الأشجار وجرّار، وفراخ، ثمّ قال لها عمّها: إنّ الكلب لن يؤذيك، ثم رضا سلّم على عمّهُ. ثمّ قال أبوه لرضا:.... فقال الأب لمنى: لا تخافي من الجرو، فعمّه قال له: أدخلوا."

(مد1. II.11)

رغم محافظة المتعلّمة على خاصيّة الحوار في النّص، إلّا أنّها صاغت عباراته بطريقتها الخاصّة، وأحسنت استغلال الصّورة في الإنتاج، وذلك بالرّبط بينها وبين النّص المسموع.

وهذا نصّ آخر حول الصّورة نفسها:

" أشاهد في الصورة رضا وعائلته في مزرعة العمّ، جاءوا ليروا الحيوانات والأشجار الخضراء.

هربت منا من الكلب توتو لأنها خافت منه، فضحك عليها رضا وأبوها وعمّها. وأشاهد أيضا كباش ودجاج وسيارة على حافة الطريق، في المزرعة يلعب رضا ومنى مع الحيوانات ومع العجل الصّغير. "

(مد2. II.24)

نلاحظ من خلال هذا النّموذج قدرة المتعلّم على بلورة أفكار النّص بما يتناسب والصّورة التّعليمية المرافقة له.

ومع صورة أخرى رافقت نص **" في الغابة"** وجدنا تعابير جيّدة أيضا نذكر منها ما يأتي:

" رضا و أبوه وجدّه وجدّته وأمه ومنى ذاهبان إلى الغابة، وجدوا الأشجار محترقة

بسبب الشمس ، وغرسوا الأشجار ... ثمّ.. وسقوها . "

(مد1. II.16)

أحسنت المتعلّمة في هذا النّص الصّياغة لغويّا وتركيبيّا ودلاليا، والملاحظ أنّها أعطت وقتا مستقطعا لنفسها لتفكّر في إيجاد ما يتناسب وعبارة ***" وغرسوا الأشجار"*** وبالفعل تمكّنت من ذلك، و جاءت بعبارة ***"ثم... وسقوها"*** رغم عدم وجودها في النّص، وهذا يدل على أنّ هذه المتعلّمة تمكّنت من تخيّل العملية التي تحدث بعد الغرس وهي السّقي.

أمّا مع الصّورة الرّابعة التي تمثّلت في الصّورة المرافقة لنصّ***" رضا يحب وطنه"*** فقد لاحظنا الأمور نفسها عند بعض المتعلّمين في نصوصهم الخاصّة، ومن أمثلتها النّماذج الآتية:

" أشاهد في الصّورةِ رضا مع أبوهُ يشاهد خريطةُ الجزائرِ، والجزائرُ واسعةٌ جدًا، فيها الغاباتُ والجبالُ والشواطئُ والصحراءُ بواحاتِها الجميلةُ، فقال رضا لأبيه: أتمنى يا أبي أن تأخذني للصحراءُ. فقال له الأب: سنذهب خلال العطلةِ، وفرح رضا وشكره."

(مد1. II.03)

يلاحظ على هذا النّموذج محافظة المتعلّم على النّمط الحواري، إلّا أنّه جمع بين علامات الصّورة واستطاع صياغتها في جمل من إنتاجه.

والأمر نفسه لوحظ على النّص الآتي:

" بينما كان رضا يشاهد الصورة التي أحضرتها الأم أحضرتها الأم من من المدرسة تعرّف عليها، فعرف عليها خريطةُ الجزائرِ، فاكتشف فاكتشف شواطئ وغابات وصحراء وتعلّم أنّ الصّحراء فيها رمالٌ وجِمالٌ بواحاتها الجميلة التي تكثر منها أشجار النخيـ... فيها أشجار النّخيل التي تعطينا التّمرَ الحلوَ فتمنى رضا أن يزور الصّحراء يوما."

(مد2. II.22)

هذا النّص عبارة عن إنتاج خاصّ رغم ما يشوبه من تكرار، لكن هذا التّكرار يوحي بتفكير المتعلّم في الفكرة الموالية وكيفيّة صياغتها.

ومع إنتاجات خاصّة حول صورة أخرى رافقت نص: **" في محطّة القطار"** لاحظنا ما يأتي:

" أراد جمال الذهاب إلى العاصمة لقضاء العطلة عند عمّه فوضع ملابسه في حقيبة صغيرة وذهب إلى القطار مع أبيه، فوجد الكثير من الناس ينتظرون القطار، ووصل القطار وذهب فيه جمال وأبوه والناس. "

(مد1. II.09)

حاول المتعلّم في نصّه ترجمة الصّورة دون الرّجوع لعبارات النّص المسموع واستعادتها، ممّا أعطى لنصّه صفة الإبداعية. وقد لوحظ على هذا النّص حسن توظيف المتعلّم للرّوابط فجاء نصّه منسجما.

والأمر نفسه تكرّر في النّص الآتي:

" ذهب جمال إلى محطّة القطار مع أبيه، فشاهد جمال محطّة القطار عامرةً بالمسافرين ومنهم من يشتري تذكرة ومن يجرّ حقيبة، أعلن مكبّر الصّوت عن وصول القطار، وحذّروا المسافرين أن لا يقطعوا السكة. "

(مد2. II.22)

الملاحظ على هذا النّص أنّه متماسك الأجزاء، أحسن فيه صاحبه الانتقال من فكرة إلى أخرى ممّا أضفى عليه صبغة خاصّة تمثّلت في الاتّساق الدّلالي.

2.2.2.2.2. نصوص خاصّة مختلطة بالعامّية

قدّرت نسبة النّصوص المختلطة بـ **8.48%**، وهذه النّسبة تعكس انجراف قلّة من المتعلّمين إلى لغتهم الأولى التي تشدّهم إليها، ولكّنها لا تطغى على نصوصهم كون المفردات العامّية الموظفة في النّصوص لا تتجاوز في الغالب المفردتين، ماعدا نصّا واحدا حيث استعملت المتعلّمة فيه أكثر من كلمتين.

ومن أمثلة هذه النّصوص ما يأتي:

" رضا وأمّها ومنى حول مائدة العشاء، الأب ذهب لكي يشتري الفواكه، فقال رضا لأمّه: أمي لقد جعت. فقالت الأمّ: إياك أن تلمس شيئا. وقالت منى لأمُّها: أمّي، أمّي أين ذهب أبي؟ فقالت لها: ذهب لكي يشتري الفواكه. فأتى الأب فقالت له منى: أبي إزرب رضا جائع والأب كان يضحك. فقال الأب لرضا: اصبر اصبر لأنني آتٍ. فقال رضا لأبوه: إنّي جائع والأب كان يضحك. ثمّ أتى الأب بسلّة فيها الفواكه وجلس حول المائدة، ووضع سلة الفواكه فوق المائدة، فكان يضحك مع رضا، ثمّ الأمّ أعطت لهم العشاء. "

(مد1. II.11)

الملاحظ أنّ كلمات هذا النّص كلّها فصيحة عدا كلمة واحدة عامّية ألا وهي لفظة "إزرب" التي تقابل في اللّغة العربية لفظة "أسرع"؛ فالمتعلّمة هنا نسيت الكلمة الفصيحة فلجأت إلى الاغتراف من العامّية.

والأمر نفسه يتكرّر مع النّص الآتي:

" رضا وأبوه وأمّه ومنى، أبوه داخل إلى المنزل حضر معه الفواكه، وجلس أمام مائدة وقالت منى: مرحبا أبي. وأمّهم طبخت أكل، فقال الأب: مرحبا، وأكل معهم ثمّ ذهب خسل يده ثم خرج يتسوق."

(مد1. II.14)

لجأ المتعلّم إلى إبدال حرف "غ" بحرف "خ" فتحصّل على لفظة عامية معروفة في المجتمع الجيجلي؛ إذ قام بتحويل كلمة ***" غسل"*** إلى كلمة أخرى عامة ***"خسل"***. وهذا ما يعرف في اللّغة العربية بالإبدال.

لنجد في النص الآتي أكثر من كلمة ذات أصل أجنبي ودخلت الاستعمال العامّي:

" أرى المائدة وأرى منى والأمّ ورضا والأب قادم من الـ الـ من المنضدة وألا... وألاحظ طفلا، وأرى الطّعام في المنضدة، وأرى الـ الـطبسي والموس وأرى الفورشيطة على

الماء والطّعام في المنضدة. "

(مد1. II.19)

أدرج هذا النّص ضمن قائمة النّصوص المختلطة بالعامية لأنّ المتعلّمة قامت فيه بتوظيف أكثر من كلمة تستعمل في العامية كما هو واضح، فعوض أن يقول ***" الصحن"*** قابلها بلفظة ***" الطبسي"*** ذات الأصل التّركي وعوض كلمة ***" السكين"*** وظف **"الموس"** وعوض كلمة ***"الشوكة"*** وظف ***"الفورشيطة"*** ذات الأصل الفرنسي، وهذا واضح في أنّه لا يعرف مسمّيات أدوات المطبخ باللّغة العربية الفصيحة.

وفي نصّ آخر يعبّر عن صورة مغايرة قام المتعلّم نفسه باستعمال كلمات عامّية مثلما يظهر في قوله:

" رضا منى والأب والأرنب والعمّ، والدجاج، والتبش والدّجاج في المزرعة تاعْ عمّهم في المزرعة، الـ....، الذي يعيش فيها عمّهُم. اسمه.... الشجرة والسيارة. "

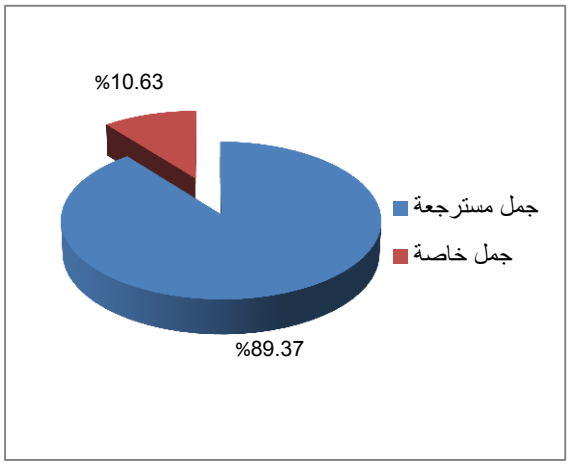
(مد1. II.19)

في هذا النّص استبدل المتعلّم كلمة ***"الكبش"*** بكلمة ***"التبش"*** وهذا يحسب ضمن سوء النّطق، وضمن ما تعوّد عليه الأطفال وهم صغار، لكن ما يخص لفظة ***" تاع"*** فهي كلمة عامّية تقابل الأداة الفصيحة ***" لـ"*** التي تفيد الملكيّة.

هذا ويمكننا القول إنّ لجوء المتعلّمين للهجتهم العامّية كان نتيجة افتقارهم لمقابلات مفرداتها الفصيحة. وأغلب الكلمات العامية وردت في النّصوص الأولى المعبّرة عن الصّور الموجودة في المجالات الأولى من الكتاب؛ ذلك أنّ المتعلّمين لم يكتسبوا بعد الكثير من المفردات الفصيحة الكفيلة بالتّعبير عمّا يريدون.

3.2.2.2. التّعبير بالجمل (س/ج)

عبّر المتعلّمون عن الصّور المرافقة للنّصوص المسموعة بجمل مستقلّة، وقد توزّعت هذه الجمل حسب فئتين؛ فئة استرجعت جملا من النّص المسموع، وفئة أخرى أنتجت جملا خاصّة، وهو ما يبرزه المخطط رقم (09).



مخطّط رقم (09): نتائج الاختبار الثّاني حول التّعبير بالجمل

1.3.2.2.2. التّعبير بجمل مسترجعة

قدّرت نسبة التّعبير بالجمل المسترجعة بحوالي**89.37%** من المجموع الكلّي ويلاحظ أنّ هذه النّسبة ارتفعت بكثير مقارنة بنتائج الاختبار الأول، ويعود سبب ذلك لكون المتعلّمون نسوا ما درسوا، فاستعملت المعلّمة معهم طريقة المثير والاستجابة، وبذلك عادت إلى الطّريقة التّقليدية المعروفة في المقاربة بالأهداف، وكأنّ ذهن التّلميذ خزّان من المعارف كلّما تلقى مثير استجاب له.

ومن أمثلة هذه التّعابير ما يأتي:

"المتعلّمة: أشاهد رضا وأبوه ومنى وجدّه ورضا وكلب وخروف ودجاج وأشجار والسيّارة.

المعلّمة: أين هم؟

المتعلّمة: في المزرعة. "

(مد1. II.13)

يلاحظ في هذا النّص أنّ المتعلّمة في بداية تعبيرها لم تجب على سؤال بل قامت بالإنتاج الخاص، لكنّ إنتاجها كان محدودا، فخضعت لسؤال وأجابت إجابة مباشرة.

وهذا نصّ آخر يلاحظ عليه الأمر نفسه:

"المتعلّمة: ذهبت منـــ...ذهبت عائلة رضا إلى الغابة

المعلّمة: لماذا؟ لماذا خرجت عائلة رضا للغابة؟

المتعلّمة: في نزهة في نزهة....

المعلّمة: عندما وصلت عائلة رضا للغابة، ماذا وجدت؟

المتعلّمة: وجدت الأشجارِ محروقةٌ

المعلّمة: من الذي أحرق الأشجار؟

المتعلّمة: من يترك البقاية مهملة

المعلّمة: ماذا ستفعل العائلة كي تعود الغابة كما كانت؟

المتعلّمة: فقالت منى: خسارة أين سنفترش البساط؟

المتعلّمة: فقالت منى: خسارة أين سنفترش البساط؟

المعلّمة: ماذا طلب رضا من جدّه؟

المتعلّمة: طلب رضا من جدّه أن يزرع الأشجار

المعلّمة:هل قام بذلك جدّه؟

المتعلّمة: فقال الجدّ: نعم سأعلمك يا رضا وستغرس أنت شجيرة مع منى."

(مد1. II.05)

يعتبر هذا النّص عبارة عن عمليّة استرجاع لجمل النّص المسموع حسب الوضعيّة المناسبة ففي كل سؤال طرحته المعلّمة استغلّت المتعلّمة جمل النّص المسموع في الإجابة.

2.3.2.2.2. التّعبير بجمل خاصّة

حظيّ التّعبير بواسطة جمل خاصّة بنسبة **10.63%**، وهذا قليل مقارنة مع التّعبير بجمل مسترجعة، ممّا يعكس عدم قدرة المتعلّمين على الإنتاج . ومن أمثلة هذه النّصوص ما يأتي:

"المعلّمة: ماذا تشاهدين في الصّورة؟

المتعلّمة: الأب ورضا ومنى وعمهم والدجاج والخروفات والسيارة

المعلّمة: ماذا أيضا؟

المتعلّمة: الأشجار... و المنزل."

(مد1. II.08)

يلاحظ في النّص إجابة المتعلّمة على الأسئلة المطروحة عليها بإجابة خاصّة دون اللّجوء إلى عبارات النّص، وقد جاءت إجاباتها قصيرة كونها لا تملك ألفاظا كافيّة للتّعبير.

لنجد نصّا آخر يعبّر عن صورة مخالفة، ويعكس الأمر نفسه:

"المتعلّم: أشاهد في الصورة الـ الـ الأب يحمل قفة من الخضر، ورضا يحمل كرة والجد في يده مسطرة، عائلة رضا في الغابة.

المعلّمة: لماذا ذهبت عائلة رضا إلى الغابة؟

المتعلّم: لكي تتنزّه...

المعلّمة: كيف وجدوا الغابة عندما وصلوا إليها؟

وجدوا الغابة محترقة الأشجار... من الذي أحرقها؟ من المتسبب في حرق الغابة؟

المتعلّم:....."

(مد2. II.22)

يلاحظ في إجابات هذا المتعلّم أنّها كانت من إبداعه لا من النّص المسموع، ولكن في نهاية تعبيره توقّف ولم يستطع الإجابة، نظرا لفقر رصيده اللّغوي.

في حين نجد نصّا آخر يوحي بقدرة المتعلّم على الإنتاج غير المباشر:

"المتعلّم: أشاهد في الصّورة رضا يلاحظ الصورة التي أحضرتها الأم من المدرسة، وهي تمثل بلادنا التي عاش فيها أجدادنا وآباؤنا.

المعلّمة: ماذا يوجد فيها؟

المتعلّم: يوجد فيها الصّحراء بواحاتها الجميلةِ والشّواطئُ والجبالُ والغاباتُ، والصّحراء

فيها خيمةٌ وأشجار النخيل والصخور والجبال والغزلان ورجل يركب جملا. "

(مد2. II.26)

بدأ المتعلّم تعبيره بشكل تلقائي، لكن سرعان ما توقّف حتى تمّت استثارته بسؤال، لكنّه عاد وأجاب بطريقته ولغته الخاصّتين ولم يعتمد على النّص، فكانت جمله طويلة ومفيدة.

وفي ما يلي نصّ آخر عبّرت فيه المتعلّمة عن الصّورة المرافقة لنص **"رضا يحبّ وطنه"** يؤكّد ما ذكرناه:

"المتعلّمة: الأب يري لرضا خريطة الجزائر.

المعلّمة: ماذا يوجد في هذه الخريطة؟

المتعلّمة: يوجد الصّحراء، الشواطئ، والغابات والجبال والصحراء بواحاتها الجميلة.

المعلّمة: ماذا فعل رضا؟

هل الخريطة واسعة؟

المتعلّمة: تمنى رضا أن يذهب إلى الصّحراء ثم قال له أبوه: سآخذك إلى العطلة. "

(مد1. II.18)

الملاحظ في هذا الإنتاج أنّ المتعلّمة قامت باستغلال أفكار النّص المسموع في إجاباتها وأدمجتها في قالب لغويّ سليم، كما يلاحظ أنّ جمل هذا النّص مركّبة تركيبا قويما.

وهذا نصّ آخر حول صورة من مجال آخر رافقت نص**" في محطّة القطار":**

"المتعلّمة: أشاهد طفل وأبوه يدخلان إلى الحافلة.

المعلّمة: ماذا يحملان؟

المتعلّمة: يحملان قفة، ذاهبان إلى محطة القطار.

المعلّمة: ماذا رأى هذا الطفل في محطة القطار؟

المتعلّمة: مسافرون كثيرون.

المعلّمة: أين هم متجهون؟

المتعلّمة: إلى العاصمة.

<u>المعلّمة: لماذا؟</u>

المتعلّمة: ليزور ابن عمّه. "

(مد1. II.12)

الملاحظ في هذا النّص أنّ المتعلّمة أجابت عن الأسئلة باختصار ولكنّ جلّ إجاباتها كانت من إنتاجها؛ حيث عبّرت عن أفكار النّص المسموع بلغتها الخاصّة.

والأمر نفسه يتكرّر في هذا النّص الذي عبّرت فيه المتعلّمة عن الصّورة المرافقة لنص ***"في محطّة القطار"*** :

"المتعلّمة: أشاهد في الصّورة جمال وأبوه في محطّة القطار.

<u>المعلّمة: ماذا يفعلون في محطّة القطار؟</u>

المتعلّمة: ينتظرون في القطار.

<u>المعلّمة: لماذا؟</u>

المتعلّمة: لكي يسافروا إلى الجزائر العاصمة.

<u>المعلّمة: لماذا أراد جمال الذهاب إلى الجزائر العاصمة؟</u>

المتعلّمة: ليذهب إلى عمّهِ."

(مد1. II.18)

يلاحظ أنّ إجابات المتعلّمة كانت بجمل سليمة لغويّا ودلاليّا، وكانت إجابات مباشرة على الأسئلة المطروحة فكانت المتعلّمة تلقائيّة في ردّها، وهذا ما يدلّ على فهمها للنّص المسموع واستيعابها لمكوّنات الصّورة وأجزائها، لكن الخلل كان في الرّصيد الذي تفتقده هذه المتعلّمة ممّا منعها من إنتاج نصّ مختلف.

3. مقارنة بين نتائج الاختبارين

من خلال تحليلنا لنتائج الاختبارين الأوّل والثّاني اللذين أجريا على أفراد العيّنة وصلنا إلى أنّ هناك تباين في المستوى بين المتعلّمين بناء على أنواع النّصوص التي أنجزوها وبناء على نوعية الاختبار.

1.3. مقارنة بين نتائج التّحليل الكمّي في الاختبارين

بعد تحليلنا لنتائج كلّ اختبار شفهي على حدة، سنحاول في هذا العنصر عقد مقارنة بين نتائج الاختبارين الأوّل والثّاني من الجانب الكمي، كما يبرز في الجدول الآتي:

الاختبـــــــــار / نوع النّصوص المنتجة	الاختبـــــــــار الأوّل	الاختبـــــــــار الثاني
النّصوص المسترجعة	**%26.67**	**%29.33**
النّصوص الخاصّة	**%63.33**	**%39.33**
التّعبير بالجمل	**%10**	**%31.34**
المجموع	**%100**	**%100**

جدول رقم (10) مقارنة بين الاختبارين الأوّل والثّاني من الجانب الكمّي

توضّح النّتائج المدوّنة في الجدول أعلاه تسجيل المتعلّمين نسبة معتبرة في الاسترجاع قدّرت في الاختبار الأوّل بـ **26.67%**، ونلاحظ ارتفاعها في الاختبار الثّاني إلى **29.33%** وهذا الأمر راجع لعدم قدرة المتعلّمين على التّحرّر من النّص المسموع بشكل كلّي لعوامل عدّة نذكر منها:

– التّعوّد على الحفظ نظرا لتشجيع بعض المعلّمات عليه: فالمعلّمة تشجّع المتعلّم الذي يحفظ النّص فيعتقد أنّه أحسن التّعبير فيعود إلى الطريقة نفسها في النّص الموالي، ظنّا منها أنّه يحفظ كلمات النّص ومن ثم توظيفها في وضعيات أخرى.

– تحضير النّص في البيت مع أحد أفراد العائلة بطلب من المعلّمة: وهذه الطّريقة خاطئة كون تحضير نصّ مسموع يتّخذ كوسيلة من وسائل التّعبير الشّفهي عن الصّور المرافقة في البيت يؤدي إلى التّقيّد به أثناء التّعبير.

– كتابة النّص المسموع في كرّاس المحاولة قبل تدريسه: تعتقد المعلّمات أنّ كتابة النّصّ على كرّاس المحاولة قبل تدريسه هي طريقة ناجعة لترسيخه في ذهن المتعلّم، فمن جهة تعدّ الكتابة تدريب للمتعلمين على تحسين خطّهم، لكن من جهة أخرى تقف عائقا أمام نشاط التّعبير الشفهي، فمن الأحسن تأجيلها إلى وقت آخر.

– وجود الكتاب المدرسي الذي يحوي النّص المسموع بين أيدي وتحت بصر المتعلّمين خلال الحصّة التعليمية الخاصة بنشاط التّعبير الشّفهي: يعدّ هذا السّبب عاملا رئيسا في عدم قدرة المتعلّمين على إنتاج نصوص خاصة، فمتعلم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي لا يستطيع أن يوفق في الجمع بين النّص الموجود بين أيديه، وبين الصّورة المرافقة له وبين صوت المعلّمة حينما تقرأ النّص على مسامعه، فلما لا تخفي الكتب عن أعين المتعلّم وتترك له المشهد معلّقا على السّبورة وتقرأ النّص بطريقة موحية ومعبّرة.

هذه الأسباب جعلت المتعلّمين أسرى النّص المسموع، فكلّ مرّة يدرسون نصّا يصبّون اهتمامهم عليه، كأنّهم مجبرين على التّموقع فيه، دون الحفاظ على النّص السّابق وإدماج الأفكار الموجودة فيه في وضعياتهم التّعبيرية الجديدة، وهذا الأمر حال دون اكتسابهم للكفاءة التّواصلية الشّفهية.

وأمّا فيما يخص الإنتاج الخاص فقد قدّرت نسبته بـ **63.33%** في الاختبار الأوّل، بينما انخفضت في الاختبار الثّاني إلى **39.33%**، وهذا الأمر يعود إلى:

– الفهم المؤقت لمعاني النّص المسموع، فإذا درسوا نصّا آخر سلّطوا الضّوء عليه ونسوا ما درسوا سابقا، فيلجأ أغلبهم إلى حفظ النّص خوفا من معاقبة المعلّمة لهم إذا طرحت عليهم أسئلة ولم تلق إجابة لها.

– نقص الرّصيد اللّغوي وعدم الاحتفاظ لا بالكلمات التي عرفوها سابقا ولا بمعانيها، ممّا حال دون اكتسابهم القدرة على إنتاج عبارات مفيدة تخدم الصّورة التي يشاهدونها، عدا المتعلّمين الذين كان بوسعهم الإتيان بالجديد، فهؤلاء لديهم القدرة على الرّبط بين معاني النّص المسموع ومعاني الصّورة المرافقة له، فتكون لديهم طاقة تساعدهم على إنتاج نصّ خاصّ بهم عند طريق تجنيد ما اكتسبوه من النّص المسموع.

وأمّا نسبة النّصوص المعبّر عنها بجمل (س/ج) سواء كانت مسترجعة أو خاصّة أو ممزوجة فهي الأخرى تغيّرت نسبها من اختبار لآخر؛ إذ قدّرت في الاختبار الأوّل بـ **10%** لترتفع في الاختبار الثّاني إلى **31.34%**. و يعود ذلك للأسباب الآتية:

– نسيان هذه الفئة لما ورد في النّص المسموع، ممّا جعلها تعجز على إنتاج تعبير عن الصّورة المرافقة له، فيلجأ بعضها لاستغلال جمل كما وردت في النّص والرّد بها على سؤال المعلّمة، بينما يلجأ البعض لتركيب جمل أخرى من عندهم، في حين يمزج البعض الآخر بين الجمل المسترجعة والجمل الخاصّة كما هو مبين في نتائج الاختبارات النّوعية.

– تعوّده على تلقّي أسئلة من طرف المعلّمة، وهذا ما ثبت من خلال النّماذج المقدّمة فالمعلّمة حينما تجد المتعلّم عاجزا عن تقديم الأحسن تقوم بطرح أسئلة عليه غالبا ما ترشده إلى استرجاع عبارات النّص، فيقدّمها كإجابة لما طرح عليه، فحالت هذه العادة دون تحقيق ما يصبو إليه المنهاج من خلال تدريس التّعبير الشّفهي بواسطة النّص المسموع.

هذا فيما يخصّ التّحليل الكمّي لنتائج الاختبارين الأوّل والثّاني.

2.3. مقارنة بين نتائج التّحليل النّوعي في الاختبارين

بعد إجرائنا لمقارنة بين نتائج الاختيارين الأوّل والثّاني من النّاحية الكمّية فإنّنا بالمقابل سنقوم بإجراء مقارنة بين نتائج الاختبارين نفسهيما من النّاحية النّوعية والتي تظهر من خلال الجدول الآتي:

نوعية النّصوص / الاختبار	النّصوص المسترجعة			النّصوص الخاصّة		التعبير بالجمل	
	كلّيا	جزئيا	ممزوجة	فصيحة	عامية	إجابات مسترجعة	إجابات خاصّة
الاختبار الأوّل	77.5 %	12.5 %	%10	96.84 %	%3.16	53.33 %	46.67 %
الاختبار الثّاني	54.54 %	13.64 %	31.82 %	91.52 %	%8.48	89.37 %	10.63 %

جدول رقم (11) مقارنة بين الاختبارين الأوّل والثّاني من الجانب النّوعي

توضح النّسب المدوّنة في الجدول رقم **(11)** أنّ النّصوص المسترجعة كلّيا قدّرت في الاختبار النّوعي الأول بـ: **77.5%**، بينما تراجعت في الاختبار النّوعي الثّاني وأصبحت **54.54%.**

وكذلك الشّأن بالنّسبة للنّصوص المسترجعة جزئيا، فقد ارتفعت نسبتها، ففي الاختبار النّوعي الأوّل كانت **12.5%** بينما في الاختبار النّوعي الثّاني فأصبحت **13.64%.**

في حين نلاحظ تزايد في نسبة النّصوص المسترجعة الممزوجة، إذ قدّرت في الاختبار النّوعي الأوّل بـ **10%** بينما ارتفعت في الاختبار النّوعي الثّاني إلى **31.82%.**

ويرجع سبب هذا التّباين إلى:

– الفروق الفردية بين المتعلّمين، فمنهم من يحفظ النّص عن ظهر قلب دون فهمه في بادئ الأمر، ممّا يؤدي إلى نسيانه لاحقا عدا بعض المقتطفات التي ترسّخ في ذهنه فقط. وهناك من يفهم النّص ولا يحفظه آنيا ولكن يقوم لاحقا بحفظه، ممّا يقف عائقا أمّام التّحرّر منه ويجمّد قدرته على الإنتاج، فيصبح المتعلّم رهين النّص المسموع ولا يتمكّن من إطلاق العنان لنفسه كي ينتج نصّا مغايرا.

أمّا عن أنواع الإنتاج الذّاتي فنجد أنّ نسبة النّصوص الخاصّة الفصيحة قد انخفضت قليلا؛ إذ أصبحت **91.52%** في الاختبار النّوعي الثّاني بعدما كانت **96.84%**؛ ويعود سبب ذلك إلى ارتفاع نسبة النّصوص الخاصّة المختلطة بالعامية في الاختبار النّوعي الثّاني؛ إذ قدّرت بـ **8.48%** بعدما كانت في الاختبار النّوعي الأوّل **3.16%**، وهذا قد يكون راجعا إلى:

– نسيان أقلية من المتعلّمين للنّص بعد دراستهم لنصّ آخر، ممّا ساهم في تشوّش أفكارهم عند محاولتهم العودة إلى النّص السّابق.

– التّخوّف من إنتاج نصّ آخر لا يتوافق في ألفاظه مع النّص المسموع، كون المعلّمة تشجّع كما أسلفنا على الحفظ، فيبدو لهم النّص المنتج غير مقبول مقارنة بالنّص المسموع.

– عودتهم للهجتهم العامّية عند عجزهم عن إيجاد ألفاظ تتلاءم وموضوع تعبيرهم خصوصا وأنّهم لا يحتفظون بما تعلّموه إلا أحيانا، وهذا الأمر لا يعاب على متعلم يدرس في السّنة الأولى من التعليم الابتدائي بل على المعلّم أن يأخذ بيده ويساعده على إثراء رصيده اللّغوي حتى يتسنى له التّخلي عن لهجته العامية بصورة تدريجية.

أمّا فيما يخص أنواع التّعبير بالجمل فنلاحظ ارتفاعا محسوسا في الإجابات المسترجعة، فقد كانت في الاختبار النّوعي الأوّل مقدّرة بـ **53.33%**، بينما تزايدت وأصبحت في الاختبار النّوعي الثّاني **89.37%**. من هنا يتضح لنا حفظ المتعلّمين لعبارات النّص سابقا، ممّا جعلهم يعودون إليها دون تغييرها عند طرح السّؤال عليهم مباشرة؛ حيث لا يبذلون

جهدا في محاولة تغيير الصّياغة، خاصّة وأنّ المعلّمتين في المدرسة الأولى تشّجعان طريقة الحفظ.

كما أنّ جل النّصوص المسموعة التي يدرسونها يغلب عليها النّمط الحواري، ممّا يجعل التّلاميذ أثناء التّعبير الشّفهي يعودون إلى الحوار.

بينما نلاحظ انخفاضا محسوسا في الإجابات الخاصّة؛ إذ قدّرت في الاختبار النّوعي الأوّل بـ **46.67%**، أمّا في الاختبار النّوعي الثّاني فأصبحت **10.63%**.

وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على نسيان المتعلّمين لما تعلّموه، فلولا المثيرات التي يتلقّونها من طرف المعلّمة على شكل أسئلة، كما هي موضّحة في النّماذج المدرجة سابقا، لما استطاعوا تذكّر ما درسوه والذي ظهر في شكل إجابات عن الأسئلة، وهذه الطّريقة تتنافى مع ما جاءت به المناهج الحديثة، لأنّها تجمّد قدرة المتعلّم على الإبداع، فيظل دائما منتظرا مثيرات من عند معلّمته باحثا عن إجابات قد تتلاءم معها أو تقترب منها. والأجدر أن تقوم المعلّمة في هذه المرحلة من التّعليم بتشجيع المتعلّم على الإنتاج سواء في حصّة التّعبير الشّفهي أو غيرها من الحصص، كون التّعبير الشّفهي خادم لجميع الأنشطة التّعليمية الخاصّة باللّغة العربية، فتضعه في وضعيات مشكلة ذات دلالة تجعله يبحث عن مخرج أو حلّ لها باستعمال اللّغة الفصيحة، ممّا يؤدي إلى إثراء رصيده اللّغوي ومن ثمّ تنمية قدرته على الإنتاج.

الخاتمة

تظهر النّتائج المتوصّل إليها في هذه الدّراسة إخفاق النّص المسموع في تطوير الكفاءة التّواصلية الشّفهية عند أغلب المتعلّمين؛ إذ لا تقدّر نسبة النّصوص الخاصّة التي أنتجها المتعلّمون إلّا بـ **39.33%** بعد مدّة من تعليمه قدّرت بثلاثة أسابيع تنوّعت بين نصوص خاصّة فصيحة ونصوص خاصّة مختلطة بالعامّية.

وتبيّن النّتائج تفوّق متعلمي المدرسة الثّانية على متعلّمي المدرسة الأولى في إنتاج نصوص خاصّة، وذلك نتيجة تبنّي المعلّمة في المدرسة الثّانية طريقة بيداغوجية فعّالة في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي بواسطة النّص المسموع والصّورة المرافقة له؛ حيث جعلت المتعلّم يواجه الصّورة قبل الاستماع للنّص وبعده، فأحسنت استغلالهما وجعلت من النّص مجالا خصبا لتنمية القدرات اللّغوية للمتعلّمين، وذلك من أجل إثراء رصيدهم اللّغوي وتنمية كفاءتهم التّواصلية.

بينما كان أغلب متعلّمي المدرسة الأولى يعانون من نقص في الرّصيد اللّغوي، الذي آل بهم إلى الوقوع في الاسترجاع وكذا لجوئهم إلى التّعبير بجمل قصيرة عن الصّورة المرافقة للنّص المسموع، وغالبا ما كانت هذه الجمل مأخوذة من النّص نفسه، كما لاحظنا عند تحليلنا للنّتائج، وذلك لسوء الطّريقة المتّبعة من طرف المعلّمتين في هذه المدرسة؛ حيث قدّرت نسبة الاسترجاع بـ**29.33%**، وكانت نسبة التّعبير بالجمل **31.34%.**

من هذا المنطلق وباعتبار التّعبير الشّفهي أهمّ الكفاءات اللّغوية التي تبنى باعتماد النّص المسموع في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي كونه الوسيلة الأساسية للتّواصل، وجب الاهتمام بتعليمه وتشجيع المتعلّمين على الاهتمام به، وذلك بتوجيههم إلى الطّريقة المثلى في استغلال النّص المسموع وجعله منطلقا أساسيا لتنمية كفاءتهم التّواصلية حسب ما جاءت به المقاربة النّصية، كما يجدر التّنويه بضرورة تطبيق بيداغوجيا الإدماج التي تسعى هي الأخرى إلى تجنيد المعارف المكتسبة في حلّ وضعية مشكلة أو مجموعة من

الوضعيات.

إنّ الأمر الذي يجب أن نقرّ به أنّ متعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي غير قادر على اكتساب الكفاءة التّواصلية من خلال نشاط التّعبير الشّفهي الذي يدرّس انطلاقا من النّص المسموع والصّورة المرافقة له، فقد بيّنت نتائج الاختبار أنّ نسبة الإنتاج الذاتي (النّصوص الخاصّة) لم تقدّر إلّا بـ39.33% من مجموع 100%.

و في هذا السّياق تجدر الإشارة إلى أنّ الصّور المرافقة للنّصوص المسموعة كانت جافّة في بعض الأحيان ولا تجسّد النّص، ممّا يؤدّي حتما إلى تشويش ذهن المتعلّم، فيجد نفسه عاجزا عن التّعبير عنها وينصرف إلى حفظ النّص سواء أكان ذلك بطريقة جزئية أم بطريقة كلّية.

ولتجاوز هذه الثّغرات التي يقع فيها المعلّم والتي برزت في إنتاجات المتعلّمين نقترح بعض التّوصيات المتمثّلة في:

- يستحسن على واضعي المناهج أن يختاروا موضوعات تثير دافعية المتعلّمين، وتتلاءم مع سنّهم وميولاتهم وتعود بالمنفعة عليهم، حيث يسهل عليهم استيعابها ومن ثمّ الاستفادة منها في حياتهم اليومية، وهذا ما تصبو إليه المقاربة بالكفاءات.
- توفير الوسائل التّعليمية وتنويعها كي لا يشعر المتعلّم بالملل، وعدم حصرها في صور ونصوص الكتاب المدرسي؛ حيث إنّ التّعبير الشّفهي عن الصّورة المرافقة للنّص المسموع نفسه يحتاج إلى وسيلة سمعية بصرية كون المعلّم لا يهتم بقراءته النّموذجية، ويا حبّذا لو حذف النّص المسموع من الكتاب المدرسي وأدرج ضمن دليل المعلّم تجنّبا لاطّلاع المتعلّم عليه خارج الحصّة التّعليمية.
- تكوين المتعلّمين في تعليم التّعبير الشّفهي، كونه نشاط يتطلّب مجموعة من الكفاءات والطّرائق الخاصّة سواء في التّدريس أم التّقييم.
- رفع الحجم السّاعي المخصّص لنشاط التّعبير الشّفهي، ووضع المتعلّم في وضعيات تواصلية دالّة باستمرار، وجعله يشعر بأنّه مطالب بالتّعبير مشافهة، مع

إرفاق ذلك ببعض التّشجيعات والمكافآت كي تنمّى عنده الرّغبة في الحديث والتّواصل.

ولا يمكن أن تحقّق هذه الاقتراحات النّتائج المرجوة ما لم تقرن بمساعدة الأسرة، وفي هذا الصّدد ينبغي عقد لقاءات مع أولياء المتعلّمين وتوعيتهم بضرورة حثّ أبنائهم على استعمال الفصحى، وذلك من خلال توجيههم لمشاهدة البرامج التّلفزيونية سواء أكانت رسوم متحرّكة بلغة عربية فصيحة أم برامج تعليمية للصّغار.

في الأخير نأمل أن نكون قد وفّقنا ولو بقدر بسيط في الإلمام بجوانب هذا البحث، الذي قد يشكّل أرضية لدراسات مستقبلية تهتمّ بمهارة الاستماع وكفاءة التّعبير الشّفهي، التي تكاد تنعدم الدّراسات حولها على الرّغم من أنّها تمثّل المدخل لولوج عالم التّواصل.

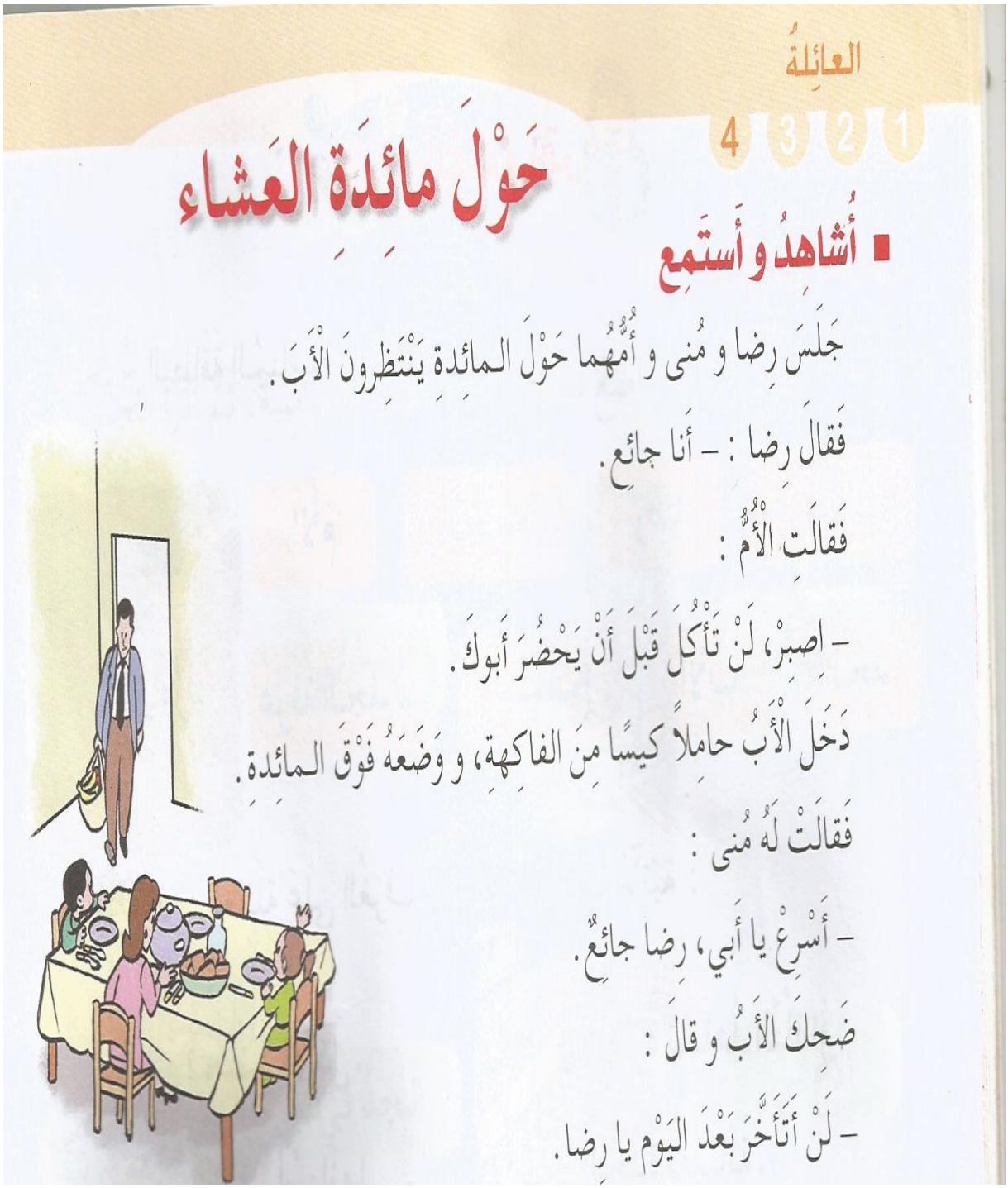
الملاحـــــق

نصوص الاختبار المسموعة

والصّور المرافقة لها

الاختبار: النّصوص المسموعة والصورة المرافقة لها

1. حول مائدة العشاء


العائلة

1 2 3 4

حَوْلَ مائِدَةِ العَشاء

▪ أُشاهِدُ و أَستَمِع

جَلَسَ رِضا و مُنى و أُمُّهُما حَوْلَ المائِدةِ يَنْتَظِرونَ الْأَبَ.

فَقالَ رِضا : – أَنا جائِع.

فَقالَتِ الْأُمُّ :

– اِصبِرْ، لَنْ تَأْكُلَ قَبْلَ أَنْ يَحْضُرَ أَبوكَ.

دَخَلَ الْأَبُ حامِلاً كيسًا مِنَ الفاكِهةِ، و وَضَعَهُ فَوْقَ المائِدةِ.

فَقالَتْ لَهُ مُنى :

– أَسْرِعْ يا أَبي، رِضا جائِعٌ.

ضَحِكَ الأَبُ و قالَ :

– لَنْ أَتَأَخَّرَ بَعْدَ اليَوْمِ يا رِضا.

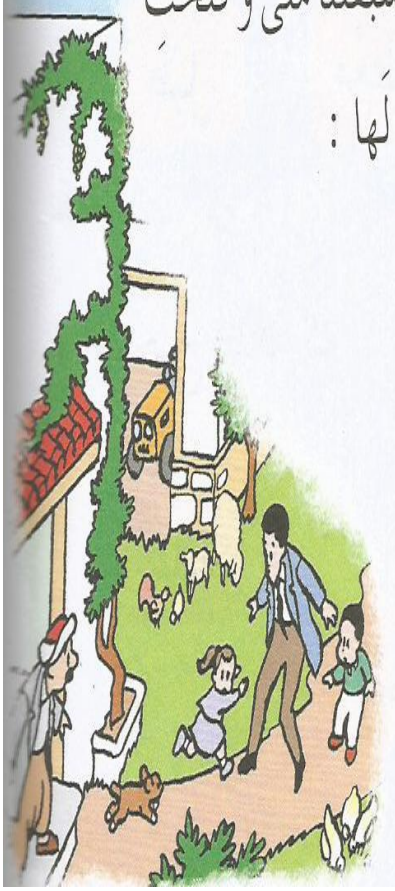
2. في المزرعة

الرِّياضَةُ و التَّسْلِية

1 2 3 4 5

في المَزْرَعَة

▪ أُشاهِدُ و أَستَمِع



قالَ رضا : في يَوْمٍ مِنَ أَيّامِ العُطْلَةِ أَخَذَنا أَبي إلى مَزْرَعَةِ عَمّي . و عِنْدَما وَصَلْنا أَوْقَفَ السَّيّارَةَ و قالَ : « انْزِلوا، لَقَدْ وَصَلْنا » . سَبَقْتُنا مُنى و فَتَحَتِ الْبابَ الكَبيرَ ثمّ تَراجَعَتْ خائِفَةً، خَرَجَ عَمّي فَقالَ لَها :

« لا تَخافي، توتو كَلْبٌ أَليفٌ، لا يُؤذي أَحَدًا » .

أَمّا أنا فَسَلَّمتُ عَلى عَمّي، ثُمَّ سَأَلْتُهُ :

« أَينَ الْعِجلُ الصَّغيرُ يا عَمّي ؟ و كَيفَ صارَ ؟ »

– فَأَجابَني قائِلًا : « لَقَدْ صارَ ثَورًا قَوِيًّا . هُوَ الآنَ في الحَقْلِ يَجُرُّ المِحْراثَ » .

3. في الغابة

الْـمُحافَظةُ على الْـمُحيط

1 2 3 4

فِي الغَابة

■ أُشاهِدُ و أَستَمِع

خَرَجَتْ عَائلةُ رِضا إلى الْغابةِ في نُزْهَةٍ. و لـمّا وَصَلتْ صاحَ رِضا:

« أَبي، أَبي، لا أرى الأَشْجارَ الّتي كُنّا نَلْعَبُ تَحْتَها في الْعامِ الْماضي ».

و قالَتْ مُنى: « خَسارةٌ ! أَيْنَ سَنَفْتَرِشُ الْبِساطَ؟! »

قَالَ الأَبُ: « أَرَأَيْتَ يَارِضا؟.. هذَا ما يَحْدُثُ عِنْدَما نَتْرُكُ البَقايا مُهْمَلةً،

فَتُحَمّيها الشَّمْسُ و تُشْعِلُ الأَعْشابَ اليابِسةَ، فَتَحْتَرِقُ الغابةُ ».

سَأَلَ رِضا: « و هَلْ يُـمْكِنُ أن تَعودَ كما كانَتْ؟ »

فَأَجابَهُ الـجَدُّ: « نَعَمْ، هذا إذا أَعَدْنا تَشْجيرَها ».

رِضا: « جَدّي، هَلْ تُعَلِّمُني كَيْفَ أَغْرِسُ؟ »

الـجَدُّ: « نَعَمْ يا رِضا، سأُعَلِّمُكَ وَ سَتَغْرِسُ

شُجَيْرةً مع مُنى. »

4. رضا يحب وطنه

التَّضامُنُ و الـمُواطَنة

1 2 3 4

رِضا يُحِبُّ وَطَنَه

■ أُشاهِدُ و أَستَمِع

بَيْنَما كانَ رِضا مَعَ أَبيهِ يُلاحِظُ الصُّورةَ الَّتي أَحْضَرَتْها الأُمُّ مِنَ الـمَدْرَسةِ، سَأَلَهُ :

– عَمَّا يُعَبِّرُ هذا الرَّسْمُ؟ فَأَجابَهُ :

– هَذِهِ خَريطةُ وَطَنِنا.

– وَ ما مَعْنى الوَطَنِ يا أَبي ؟

– الوَطَنُ هُوَ البِلادُ الَّتي تَعيشُ فيها كَما عاشَ فيها آباؤُنا وَ أَجْدادُنا.

– هَلْ هِيَ الـجَزائِر ؟

– نَعَمْ. أَحْسَنْتَ إِنَّها الـجَزائِر.

– هَلْ الـجَزائِرُ واسِعةٌ ؟

– نَعَم فيها الشَّواطِئُ و الغاباتُ و الـجِبالُ وَ الصَّحْراءُ بِواحاتِها الـجَميلةِ.

– أَتَـمَنَّى يا أَبي أَنْ أَزورَ الصَحْراءَ.

– سَآخُذُكَ خِلالَ العُطْلةِ.

– شُكْرًا يَا أَبي.

5. في محطّة القطار

1 2

فِي مَحَطَّةِ القِطار

▪ أُشاهِدُ و أَستَمِع

أَرادَ جَمالُ قَضاءَ العُطْلةِ عِنْدَ عَمِّهِ في العاصِمةِ، فَجَمَعَ لَوازِمَهُ في حَقيبةٍ وَ تَوَجَّهَ مَعَ أَبيهِ إلى مَحَطَّةِ القِطارِ.

بَهْوُ المَحَطَّةِ عامِرٌ بالمُسافِرينَ، هَذا يَشْتَري تَذْكَرةً، وَ هَذِهِ تَجُرُّ حَقيبةً، وَ هَؤُلاءِ يَنْتَظِرونَ. وَ فَجْأَةً، سَمِعَ جَمالٌ مُكَبِّرَ الصَّوتِ يَقولُ: «القِطارُ المُتَوَجِّهُ إلى العاصِمةِ يُشيرُ بالدُّخولِ إلى المَحَطَّةِ. احْذَروا ... لا تَقْطَعوا السِّكَّةَ».

ظَهَرَ القِطارُ، وَ أَطْلَقَ صَفيرًا حادًّا و هُوَ يَقْتَرِبُ رُوَيْدًا رُوَيْدًا حَتّى تَوَقَّفَ. اِنْفَتَحَتْ أَبْوابُ العَرَباتِ، وَ نَزَلَ مِنْها المُسافِرونَ، وَ صَعِدَ جَمالُ و أَبوهُ إلى إحْداها.

قائـــــــــمـة المراجـــــــع

1. المراجع العربية

1- إبراهيم بشار، "مقدّمة نظرية في تعليمية اللّغة بالنّصوص"، في مجلّة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، جوان 2010.

2- إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 الأردن ،2007.

3- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التّراث العربي، ط3، بيروت، لبنان، الجزء 14.

4- أحمد مرعي توفيق، محمد محمود مخيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة الأردن، 2009.

5- أرزيل رمضان، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2002.

6- أوحيدة علي، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشّهاب، باتنة- الجزائر 2007.

7- أولحاج محمد، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدّار البيضاء، 2005.

8- برّو محمد، عبد الحميد معوش، الاتصال والتواصل الأسري قديما وحديثا، الملتقى الوطني الثّاني حول الاتّصال وجودة الحياة في الأسرة، أيام 10/09 أفريل، 2013 جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

9- البشري محمد بن شديد، جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسّطة وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السّعودية، 2006.

10- بشير حورية، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية- تحليل إنشاءات تلاميذ الطّور الثّاني دراسة وصفية تحليلية طولية-، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر02 .2002/2001

11- البقاعي محمد خير، دراسات في النّص والتّناصيّة، مركز الإنماء الحضاري، ط1 حلب ، 1998.

12- بن تونس الطّاهر، محمّد بوعلّاق، مقاربة الكفاءات بين النّظرية والتّطبيق في النّظام التّعليمي الجزائري، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، .2014

13- بن عقيلة كمال، تطوير منهاج التّربية البدنية والرياضية في ظلّ المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النّشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر، أطروحة دكتوراه، الجزائر، 2008./2007

14- بودلعة العمّاري حبيبة، صليحة مكّي، كريمة أوشيش حماس، " إشكالية تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية"، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، العدد5.

15- بوساحة نجاة، شرقي رحيمة،"بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليمية" في أعمال ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

16- بوقرة نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب- دراسة معجمية- ، جدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن، .2009

17- تزروتي حفيظة، اكتساب اللّغة العربية عند الطّفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر .2003

18- ــــــــــــــ، لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة- دراسة إفرادية- رسالة ماجستير، معهد اللّغة العربية، جامعة الجزائر، 1998-1999.

19- ــــــــــــــ، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر02، 2012.

20- ـــــــــــــــ، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة، 2015.

21- توفيق محمود عبد الجواد، الواقع اللّغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللّهجات المحلية واللّغة الانجليزية، رؤى استراتيجية، مقال عن مجلة كلّية الآداب، جامعة أسيوط جمهورية مصر العربية، يناير .2014

22- حاجّي فريد، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، العدد17، .2005

23- حبيبي ميلود، الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنّماذج والأنساق، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، 1993.

24- حثروبي محمد الصّالح، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، دار الهدى، ط1، الجزائر 2002.

25- حديدان صبرينة، معدن شريفة، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر"، في أعمال ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر.

26- الحلّاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، .2010

27-حمدي البستاني بشرى، المختار حسن عبد الغني، في مفهوم النّص و معايير نصية القرآن الكريم – دراسة نظرية-، في مجلة أبحاث كلية التّربية الأساسية، جامعة الموصل المجلّد 11، العدد1، 2011.

28- حمّود محمّد، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النّصوص، الدّار العالمية للكتاب الدّار البيضاء، ط1، المغرب، 2005.

29- الحوامدة باسم علي، شاهر ديب أبو شريخ، تعليم اللّغة العربية للصّفوف الثّلاثة الأولى النّظرية والتّطبيق، دار جرير، ط1، الأردن، 2005.

30- الحوامدة محمد فؤاد، قاسم عاشور راتب، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009.

31- ـــــــــــــــ، السّعدي عماد توفيق، "فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأول الأساسي"، مجلّة دراسات العلوم التّربوية الجامعة الأردنية، المجلّد 42، العدد1، 2015.

32- حولة محمّد، الأرطوفونيا علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، دار هومة، ط3 الجزائر، 2009.

33- الخالدي مريم، نظام التّربية والتّعليم، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2008.

34- الخطيب محمد إبراهيم، منهاج اللّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسسة الورّاق، ط1، الأردن، 2009.

35- خميس أبو دية هناء، مدى فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربية لدى (الطّالبات/المعلّمات) في الكلية الجامعية للعلوم التّطبيقية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

36- الخويسكي زين كامل، المهارات اللّغوية (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر 2008.

37- ـــــــــــــــ، المهارات اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، الأردن، 2009.

38- دايك فاين، علم النّص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري دار الكتاب، ط1، القاهرة، 2001.

39- الدّليمي طه حسين، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005.

40- دي بوجراند روبرث، النّص والخطاب والإجراء، ترجمة تمّام حسّان، عالم الكتب ط1، القاهرة، 1989.

41- الرّاجي محمّد، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التّربية والتّعليم، مطبعة طوب بريس، ط1، المغرب، 2007.

42- ـــــــــــ، الكفاءات التّعليمية، منشورات رمسيس، الدّار البيضاء، المغرب 2007.

43- روجيرس كزافييه، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر 2006.

44- زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت- لبنان 1993.

45- زيتيسيسلاف وأورزينياك، مدخل إلى علم النّص مشكلات بناء النّص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، 2003.

46- سمك محمد صالح، فن التّدريس للتّربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998.

47- شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، عالم المعرفة، العدد 311، الكويت، يناير 2005.

48- شنّان فريدة، هجرسي مصطفى، المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي المركز الوطني للوثائق التّربوية، حسين داي الجزائر، 2009.

49- الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربية منشورات الاختلاف، مصر، 2008.

50- صومان أحمد، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران، الأردن،2009.

51- الطّنطاوي محمد بن علي، نظرية اكتساب اللّغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه: تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثالا، في أعمال ملتقى الجامعة الماليزية 2011.

52- عبد الرّحمن الشّنطي أميرة، أثر استخدام النّشاط التّمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللّغة العربية لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي بغزّة، رسالة ماجستير جامعة الأزهر، غزّة فلسطين، 2010.

53- عبد العظيم شاكر، لغة الطّفل، أطفالنا سلسلة سفير التّربوية، العدد1، القاهرة.

54- عبيدي علي محمد عبود، أساليب تدنّي مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التّربويين في محافظة بغداد في العراق، في مجلة البحوث المستنصرية، العدد 32، كلية التّربية، العراق.

55- العربي أسامة زكي السّيد علي، " نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصّورة في كتب تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها: رؤية تطبيقية مقترحة" في مجلة كلية التّربية، جامعة أسيوط، السّعودية، المجلّد 28، العدد4، أكتوبر 2012.

56- عصر حسين عبد الباري، تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدّار الجامعية مصر، 1996، 1997.

57- عطية محسن علي، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج ط1، الأردن، 2007.

58- ــــــــــــــــ، مهارات الاتّصال اللغوي، دار المناهج، ط1، الأردن، 2008.

59- علوان حسن سعد و فلاح صالح حسين، "مهارة الاستماع وكيفية التّدريب عليها" في مجلة جامعة كركوك للدّراسات الإنسانية، المجلد2، ع1، السنة السادسة.

60- علي مصطفى عبد الله، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، ط2، عمّان، الأردن 2007.

61- غريب عبد الكريم، المنهل التّربوي، ج1، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006.

62- ــــــــــــــــ، المنهل التّربوي، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006.

63- فؤاد صلاح، هادي فوزية، طرائق البحث العلمي تعميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.

64- فرحان شاهين عبد الخالق، أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي البلاغي عند العرب، رسالة ماجستير، جامعة الكوفة، 2012.

65- فضل الله محمد رجب، الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، ط2، مصر، 2003.

66- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط3، مؤسسة الرّسالة، لبنان، 1993.

67- قاسم عاشور راتب، مقدادي محمد فخري، المهارات القرائية والكتابية-طرائق تدريسها واستراتيجياتها- ، دار المسيرة، ط2، الأردن، 2009.

68- قرقور سارة، تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير سطيف- الجزائر، 2011/2010.

69- قنديل فاطمة، التّناص في شعر السّبعينيات، مطبعة الهيئة المصرية العامّة لقصر الثّقافة، مصر، 1999.

70- كحيحة عبد الحميد، تعليمية قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية- السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي أنموذجا- رسالة ماجستير، جامعة ورقلة الجزائر، 2011/2010.

71- لعرابي بسمة، إشكالية المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية للمرحلة المتوسّطة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011./2010

72- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مادّة كفأ، ط4، مكتبة الشّروق، جمهورية مصر العربية، .2005

73- محمّد النّوبي محمّد علي، صعوبات التّعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء ط1، عمّان الأردن، 2011.

74- محمصاجي مختار، لسانيات النّصوص.... ما هي؟ مجلّة دفاتر التّرجمة، جامعة الجزائر، العدد1، 1993.

75- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت 1991.

76- معروف نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النّفائس، ط1 لبنان.

77- معّوش عبد الحميد، درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقاتها باتجاهاتهم ونحوها، رسالة ماجستير جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012./2011

78- ناصف مصطفى، نظريات التّعلّم، سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر، .1983

79- هبّاشي لطيفة، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة، جدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008.

80-هزبري الصّنهاجي وآخرون، كتابي في اللّغة العربية- تعبير، قراءة، كتابة- دليل المدرّس للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، المكتبة الورّاقة الوطنية، ط1، المغرب 2002.

81- وزارة التّربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء المملكة المغربية.

82- وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر، التّكوين المستمر- ديداكتيك تدريس مادّة اللّغة العربية بالتّعليم الثّانوي التّأهيلي الأصيل-، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، المملكة المغربية، ماي 2010.

83- وطّاس محمد، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعلم عامّة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصّة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

84- وعلي محمد الطّاهر، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السّعادة، الجزائر 2006.

85- ويس راضية، المقاربة بالكفاءات ماهيّتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية مجلة البحوث والدّراسات الإنسانية، جامعة قسنطينة02، العدد 11، 2015.

2. الوثائق الرّسمية

86- خيشان بوبكر وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

87- ـــــــــــــــــــ، كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014.

88- عباد مليكة وآخرون، كتاب التّلميذ في التّربية العلمية والتكنولوجية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط11، الجزائر، 2014.

89- مريبعي الشريف وآخرون، دليل الأستاذ للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

90- وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009.

91- ـــــــــــــــــــ، اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2009.

92- ـــــــــــــــــــ، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011.

93- ـــــــــــــــــــ، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 2011.

94- ـــــــــــــــــــــ، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

3. المراجع الأجنبية

95 - ADAM Jean-Michel, Les textes: les types, et prototypes (Récit, description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992.

96- GALISSON.R et COSTE.D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 4eme éd, Paris, 1979.

97- GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, De Boeck, 2emeéd , Bruxelles, 2009.

98- RICHAUDEAU François, Conception et production des manuelles scolaires, guide pratique, UNISCO, Paris, 1979.

99- ROEGIERS Xavier, Évaluation de l'école, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, De Boeck, 2eme éd

100- ——————————, Les pratiques de classe dans l'APC, La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe, De Boeck, 1eréd Bruxelles, 2010.

101- ——————————, La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés , De Boeck, 1er éd, Bruxelles, 2010.

الفـــهرس

الموضوعات **الصفحات**

مقدّمة..... 05
مدخل: التّواصل اللّغوي ودوره في اكتساب اللّغة عند الطّفل..... 10
الفصل الأوّل: تعليمية النّص المسموع
1. النّص ومعايير النّصية..... 19
1.1. المفهوم اللّغوي للنّص..... 19
2.1. المفهوم الاصطلاحي للنّص..... 20
3.1. المعنى البيداغوجي للنّص..... 21
4.1. أنماط النّصوص وأنواعها..... 22
1.4.1. أنماط النّصوص..... 22
1.1.4.1. النّمط الحواري..... 23
2.1.4.1. النّمط السّردي..... 23
3.1.4.1. النّمط الوصفي..... 24
4.1.4.1. النّمط الإخباري..... 26
5.1.4.1. النّمط التّفسيري..... 27
6.1.4.1. النّمط الإيعازي أو التّوجيهي..... 28
7.1.4.1. النّمط الحجاجي..... 28
2.4.1. أنواع النّصوص..... 30
1.2.4.1. النّص الأدبي..... 30
2.2.4.1. النّص العلمي..... 30
3.2.4.1. النّص الإعلامي..... 30
5.1. مقوّمات النّص (معايير النّصية)..... 31
1.5.1. السّبك (الاتّساق)..... 31
2.5.1. الحبك (الانسجام)..... 32

3.5.1. القصدية..... 34
4.5.1. التّقبّلية..... 34
5.5.1. المقامية 35
6.5.1. التّناص..... 36
7.5.1. الإعلامية..... 37
6.1. منهجية تعليم النّص..... 39
2. الاستماع كمهارة استقبالية..... 41
1.2. تعريف الاستماع..... 41
1.1.2. الاستماع لغة..... 41
2.1.2. الاستماع اصطلاحا..... 41
2.2. أنواع الاستماع 43
1.2.2. الاستماع كفنّ لغوي من حيث المهارات..... 43
2.2.2. الاستماع كفنّ لغوي من حيث الغرض منه..... 44
3.2.2. الاستماع كفنّ لغوي من حيث موقف المستمع..... 45
3.2. أهمية الاستماع..... 46
4.2. مهارات الاستماع..... 48
5.2. تعليم الاستماع..... 50
6.2. أهداف تعليم الاستماع..... 51
7.2. معوّقات الاستماع..... 52

الفصل الثّاني: بناء كفاءة التّعبير الشّفهي

1. المقاربة بالكفاءات..... 56
1.1. مبادئ المقاربة بالكفاءات 58
2.1. خصائص المقاربة بالكفاءات..... 61
1.2.1. تبني الطّرق البيداغوجية النّشطة في حلّ المشكلات..... 61

2.2.1. تصوّر جديد للمعلّم والمتعلّم..... 62
3.2.1. إدماج التّعلّمات..... 63
4.2.1. التّقييم..... 63
3.1. مزايا المقاربة بالكفاءات..... 66
1.3.1. الاهتمام بإعطاء معنى للتّعلّمات..... 66
2.3.1. جعل التّعلّمات أكثر فعالية..... 66
3.3.1. التّأسيس للتّعلّمات اللّاحقة..... 66
2. تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائية..... 67
1.2. تعريف التّعبير الشّفهي..... 68
2.2. أنواع التّعبير الشّفهي..... 69
1.2.2. التّعبير الشّفهي الحر..... 69
2.2.2. التّعبير الشّفهي الحر والموجّه..... 69
3.2.2. التّعبير الشّفهي عن القصص بعد سردها..... 70
4.2.2. التّعبير الشّفهي عن الصّور..... 70
5.2.2. التّعبير الشّفهي عن الأشياء الجامدة..... 71
6.2.2. التّعبير الشّفهي عن نص القراءة..... 71
3.2. أهمية التّعبير الشّفهي..... 72
4.2. مهارات التّعبير الشّفهي..... 74
3. تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي..... 77
1.3. تعليم التّعبير الشّفهي في السّنة الأولى من خلال المنهاج..... 79
1.1.3. الكفاءات وأهداف التّعلّم..... 79
2.1.3. وضعيات ممارسة التّعبير الشّفهي..... 81
2.3. تعليم التّعبير الشّفهي من خلال الكتاب..... 82
1.2.3. وصف كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي..... 38
2.2.3. نصوص الاستماع..... 58

3.2.3. طريقة تقديم التّعبير الشّفهي بواسطة النّص المسموع..... 88

الفصل الثّالث: دور النّص المسموع في تنمية كفاءة التّعبير الشّفهي

1. الإطار المنهجي للدّراسة..... 99
1.1. مجالات الدّراسة..... 99
1.1.1. المجال الزّماني..... 99
2.1.1. المجال المكاني..... 99
2.1. العيّنة..... 100
3.1. بناء أدوات جمع المعطيات..... 102
1.3.1. الملاحظة 102
2.3.1. الاختبارات..... 102
4.1. تحليل الصّور المعتمدة في التّعبير الشّفهي..... 106
1.4.1. تحليل الصّورة الأولى: حول مائدة العشاء..... 105
2.4.1. تحليل الصّورة الثّانية: في المزرعة..... 109
3.4.1. تحليل الصّورة الثّالثة: في الغابة..... 111
4.4.1. تحليل الصّورة الرّابعة: رضا يحبّ وطنه..... 113
5.4.1. تحليل الصّورة الخامسة: في محطّة القطار..... 115
5.1. منهجيّة معالجة المعطيات وتحليلها..... 117
1.5.1. طريقة تصنيف المعطيات وتحليلها..... 118
2.5.1. طريقة تقييم الإنتاجات الشّفهيّة لمتعلّمي العيّنة..... 120
2. تحليل نتائج الاختبارات الشّفهيّة..... 121
1.2. تحليل نتائج الاختبار الشّفهي الأول..... 121
1.1.2. التّحليل الكمّي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية..... 121
2.1.2. التّحليل النّوعي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية..... 137
2.2. تحليل نتائج الاختبار الشّفهي الثّاني..... 160
1.2.2. التّحليل الكمّي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية..... 160
2.2.2. التّحليل النّوعي لإنتاجات المتعلّمين الشّفهية..... 176

3. مقارنة بين نتائج الاختبارين..... 196
1.3. مقارنة بين نتائج التّحليل الكمّي في الاختبارين..... 196
2.3. مقارنة بين نتائج التّحليل النّوعي في الاختبارين..... 199
الخاتمة..... 201
الملاحق..... 204
قائمة المراجع..... 211
الفهرس..... 222